

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SESSİZ AKICI OKUMA İLE MÜZİKSEL RİTİM ALGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alper KARABACAK

**LefkoŐa
Ocak 2020**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SESSİZ AKICI OKUMA İLE MÜZİKSEL RİTİM ALGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alper KARABACAK

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

**Lefkoőa
Ocak 2020**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Alper Karabacak'ın ‘‘Sessiz Akıcı Sözcük Okuma ve Müziksel Ritim Algısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi’’ başlıklı tezi 11.01.2020 tarihinde aşağıda imzaları bulunan jürimiz tarafından, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı

İmza

Başkan:

Üye:

Üye (Danışman):

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanarı akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

İmza

Alper KARABACAK

...../...../.....

TEŞEKKÜR

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı sessiz akıcı okuma ile müziksel ritim algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Yapılan araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan ve tartışılan araştırmanın problem durumu sonrası, sırasıyla; amaç, alt amaç, önem, sınırlıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde ilgili araştırmalar tanıtılmıştır. Üçüncü bölümde, araştırmanın gerçekleşmesinde benimsenen araştırmanın yöntemi yer alırken dördüncü bölümde bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ulaşılan sonuçlar tartışılıp yorumlanmış ve altıncı bölümde araştırmanın sonuçları tartışılarak önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın planlanmasından son haline kadar her aşamasında bilgi ve deneyimlerini aktaran, katkı ve desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Değerli destekleriyle çalışmama katkı sağlayan ve pozitif geribildirimleri ile beni motive eden Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Yrd.Doç.Dr. Erkan SÜLÜN, Uzm. Sibel SÜZEK BİRKOLLU'ya teşekkürlerimi borç bilirim. Desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Umut ÇAVUŞ'a, Taner SARISOY'a ve Serkan TOPRAK'a teşekkür ederim. Araştırma süreci boyunca bana kapılarını açan Haspolat İlkokulu'nun tüm çalışanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte hayatı zindan eden ama yardımlarını da sözde esirgemeyen diğer yarım sevgili eşim Serap MERAL KARABACAK'a yürekten teşekkür ederim.

Alper KARABACAK

ÖZET**SESSİZ AKICI OKUMA İLE MÜZİKSEL RİTİM ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ****KARABACAK, Alper****Yüksek Lisans, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK****Ocak 2020, 86 sayfa**

Bu araştırmanın genel amacı, sessiz akıcı okuma ile müziksel ritim algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu 2019/20 yılı KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Haspolat bölgesindeki bir ilköğretim okuluna devam eden 118 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya okulda öğrenim gören tüm 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çalışma grubuna katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerin akıcı sessiz sözcük okuma başarılarını ölçmek için Ülper ve Yağmur'un geliştirdiği Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) ve müziksel ritim algılarını belirlemek amacıyla Jake Madell Ritim Algı Testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerden elde edilen veriler istatistiksel olarak Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0 veri analizi programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi ve ritim algılarına göre dağılımı frekans analizi ile belirlenmiş ve her iki ölçekten aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Öğrencilerin demografik özelliklerine, Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi ve ritim algılarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına geçilmeden önce normal dağılıma uyum Kolmogorov-Smirnov testi, QQ plot ve çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiş ve normal dağılıma uyduğu saptanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikler ile araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılmasında iki kategorili değişkenler için, bağımsız değişken iki kategorili ise

bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili ise ANOVA kullanılmış ve ileri analiz olarak Tukey testi tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi ile ritim algılarından aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden elden edilen alpha güvenirlik katsayısı .869 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ritim algısı yüksek olan öğrencilerin akıcı sessiz okuma becerilerinin de yüksek olduğu, ritim algısı düşük olanların ise akıcı sessiz okuma becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sessiz Akıcı Okuma, Ritim Algısı, Okuma, Müzik, Okuma Güçlüğü.

ABSTRACT**DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SILENT FLUID
READING AND THE PERCEPTION OF MUSICAL RHYTHM****KARABACAK, Alper****MA Thesis, Department of Special Education Teaching****Thesis Advisor: Mukaddes SAKALLI DEMİROK****January 2020, 86 pages**

The aim of this research is to determine the relationship between silent fluent reading and musical rhythm perception. The study group of this research, which is carried out according to the relational screening model, consists of 118 elementary school students attending a primary school in Haspolat region of the 2019/2020 TRNC Ministry of Education. All 2, 3, 4 and 5th grade students studying at the school were included in the research. As a data collection tool in the research, the personal information form prepared by the researcher in order to obtain the personal information of the students participating in the study group, Silent Word Reading Fluency Test (DASSOT) developed by Ülper and Yağmur to measure the students' success of silent word reading fluency. Jake Madell's Rhythm Perception Test and the Musical Rhythm Perception Evaluation Test which was prepared by the researcher were used to determine musical rhythm perceptions.

The data obtained from the students included in the study were statistically analyzed with Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0 data analysis program. Before moving on to the demographic characteristics of the students, comparing the scores obtained from the Silent Word Reading Fluency Test and rhythm perception tests, the normal distribution compliance was examined with the Kolmogorov-Smirnov test, QQ plot and Skewness-Kurtosis values, and it was found to fit the normal distribution. In the comparison of the demographic features and the scores obtained from the scales used within the scope of the research, for the two-category variables, the independent sample t test was used if the independent variable was two categories, and ANOVA with more than two categories was used, and the Tukey test was preferred as advanced analysis. The relationship between the students who participated in the research and the scores they got from the perception of rhythm

with the Silent Word Reading Fluency Test was examined with Pearson correlation analysis.

The alpha reliability coefficient obtained from the Silent Word Reading Fluency Test used in the research was calculated as .869. According to the findings obtained from this study, it was concluded that the students with high rhythm perception have high silent fluent reading skills, and those with low rhythm perception have low silent fluent reading skills.

Keywords: Silent Word Reading Fluency, Rhythm Perception, Reading, Music, Reading Difficulties.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaç	6
Önem	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	8
KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Okuma	9
Okuma Yöntemleri	11
Sesli Okuma	11
Sessiz Okuma	12
Akıcı okuma	13
Akıcı Okuma Becerileri.....	16
Doğru Okuma	16
Hızlı Okuma	17
Prozodik Okuma.....	18
Tonlama.....	19
Vurgulama	19
Duraklama	19
Boğumlama	19
Ritim.....	20

Sesli okuma hızı	20
Sessiz okuma hızı	21
Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma	21
Algı	22
Ritim	23
Ritim Kalıpları	24
İlgili Araştırmalar	25
Yurt Dışı İlgili Araştırmalar	25
Yurt İçi İlgili Araştırmalar	28
YÖNTEM	30
Araştırma Modeli	30
Çalışma Grubu	30
Veri Toplama Araçları	31
Kişisel Bilgi Formu	32
Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT)	32
Jake Mandell'ın Ritim Algı Testi	32
Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi	33
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	33
Çalışma Planı	34
Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Süreci	34
Jake Mandell Ritim Algı Testi Süreci	35
Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi Uygulama Süreci	35
BULGULAR	36
Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Düzeylerine İlişkin Bulgular	36
SONUÇ VE ÖNERİLER	49
Sonuçlar	49
Öneriler	50
KAYNAKÇA	51
EKLER	66

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Veriler.....	31
Tablo 2. Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar.....	36
Tablo 3. Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Anova Testi analiz sonuçları	37
Tablo 4. Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t Testi analiz sonuçları.....	38
Tablo 5. Öğrencilerin Müziksel Ritim Algı Testlerinden aldıkları toplam puanlar	
Tablo 6. Öğrencilerin Ritim Algısı Testinden aldıkları toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik tek yönlü Anova testi analiz sonuçları	39
Tablo 7. Öğrencilerin Ritim Algısı Testinden aldıkları toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t Testi analiz sonuçları	40
Tablo 8. Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki	41
Tablo 9. Öğrencilerin Ritim Algısı Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki.....	42
Tablo 10. Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden ve Jake Mandell Ritim Algı Testi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Formundan aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki.....	43

KISALTMALAR

KKTC : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okuma, eğitim hayatının ilk yıllarında kazanılan ve insanların hayatları boyunca bilgi edinmek için kullandığı en temel becerilerdendir. Yazılı ve basılı olan sembollerden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlanan okuma, (Güneş, 2007; Güteryüz, 2002; Özmen, 2001; Yangın, 1999; Güzel, 1998; Koç ve Müftüoğlu, 1998; Tazebay, 1997; Demirel, 1992; Özsoy, 1984), okuyucunun sadece kelimeleri okuduğu değil bu kelimelerden anlamlar çıkarttığı karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Eğitimin esas yapı taşı okumadır. İlköğretimin ilk yılında akademik faaliyetlerin en büyük bölümünü okuma becerileri oluşturur. (Lucas, 2008). Sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceri olan okumanın gerçekleşmesi için yazılı ya da basılı sembollerin çözümlenebilmesi ayrıca çözümlenen bu sembollerin anlamlandırılmasını gerektirmektedir (Güzel-Özmen, 2001). Bir metni okuyup anlayabilmek için metnin öncelikle doğru ve akıcı olarak okunabilmesi ve çözümlenebilmesi gerekmektedir (Güzel-Özmen, 1998; 2001). Sesele ve hecelere takılmadan akıcı olarak çözümlenebilen okuyucular, okunan metnin anlamları üzerinde daha fazla dururlar (La Berge ve Samuels, 1974).

Yaşamın her alanında başarılı olan bireyler; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi iletişim becerilerinde etkili olan bireylerdir. İletişim becerileri arasında yer alan okuma ve dinleme anlama eylemi iken, yazma ve konuşma becerileri ise anlatma eylemi olarak nitelendirilmektedir (Sever, 1998). Bu beceriler içerisinde en önemli olanı okuma becerisidir. Sözlü iletişim dinlemeyi gerektirirken, yazılı anlatım okumayı gerektirir. Bu nedenle yazılı iletişim okuma becerisini zorunlu hale getirmektedir (Temizkan, 2009). Okuma becerisi zayıf olan ve okuduğunu anlamlandıramayan bireylerin başarısız olma ihtimali yüksektir (Lucas, 2008).

Türkiye’de öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından raporlanan bir sonuç bulunmamakla birlikte, 2003 yılından bu yana üç yılda bir uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’ndan elde edilen sonuçlarda, Türk öğrencilerinin de okuma becerisi

bakımından problemleri olduğunu, 65 ülkenin katıldığı sıralamada Türkiye'nin okuma becerilerinde 42. sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013). 2015 yılında gerçekleştirilen sınavda ise Türkiye okuma becerisi alanında 72 ülke içinden 50. sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2016). PISA 2018'e katılan 79 ülke içinden, Türkiye okuma becerileri alanında 40. sırada, 37 Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü ülkesi arasında ise 31. sırada yer almaktadır. PISA 2018 de akıcı okuma becerileri ayrı bir bilişsel alan olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (MEB, 2019). KKTC'de ise böyle bir değerlendirme bulunmamaktadır.

Kiley (2006)'e göre akıcı okuma metindeki yazılanları konuşma şeklinde seslendirmektir. Akıcı okuma hızlı, doğru ve anlayarak yapılan bir okuma şekli ile mümkün hale gelmektedir. Güneş (2007) akıcı okuyan bireylerin, yazılı bir metni okurken tonlama ve vurgulara dikkat eden, tekrar yapmayan, atlama ve duraklamalardan kaçınanlar olduğunu belirtmiştir. Yazılı metindeki kelimeleri hızlıca tanıyıp, doğru bir şekilde seslendirip anlamlandırarak akıcı okuma sağlanmaktadır. Akıcı okuma yapabilmek için nefes kontrolü, uygun an duraksamaları ve yazılı metnin anlamına hakimiyeti içerir. Akıcı okuma becerisi kazanamayan bireyler ise metni monoton bir ifadeyle okurlar, metni uygun hızda okuyamazlar ve okurken de çok sayıda okuma hatası yaparlar. Stanovich (1991)'e göre okuyucunun okuma noktasında ne denli iyi olduğunu anlayabilmek için akıcı okumasına bakmak gerekir. Eğer okuyucu akıcı okuyamıyor ise bu bireyin hem iyi bir okuyucu olmadığını hem de okuduğunu anlama noktasında da eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Keskin ve Baştuğ'a (2012) göre akıcı okuma, gerek bilimsel çalışmalarda gerek günlük hayatta kullanılır ve iyi düzeyde bir okuma için gereklidir.

Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için üç önemli aşamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunlar; doğru okuma becerisi, okuma hızı ve prozodiden oluşmaktadır. Bireyler öncelikle kelimeyi tanır, doğru okumayı öğrenir, ardından kelime tanımada otomatiklik diğer bir deyişle hızlı okumayı öğrenir ve son olarak prozodik okumayı öğrenir (Mathson, Allington ve Solic, 2006). Akıcı okuma sürecinde doğru okuma ve hızlı okuma gerçekleştikten sonra prozodik okuma oluşur. Prozodi kavramı tonlama, vurgulama ve zamanlamayla bağlantılıdır. Bu kavramın okumaya yansıtılmasına prozodik okuma denir. Prozodik okuma her dilin melodisiyle okuma esnasında seslendirilmesidir. Okunan yazılı cümlelerin anlamsal bütünlüğü

bozulmadan duraklamalarla anlam ünitelerine bölmek gerekmektedir. Anlam üniteleri dile anlaşılabilirlik sağlamaktadır (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009; Dowhower, 1991; Schreiber, 1991). Prozodik okuma yapılmaz ise metin tekdüze ve yetersiz ifade edilmektedir. Prozodik okuma akıcı okuma becerisinde ayırıcı bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum okunan metnin dinleme aşamasında kolay bir şekilde ayırt edilmektedir (Zutell, Donelson, Bevans ve Todt, 2006). Akıcı okuma yapamayan bireylerin enerjilerini kelime tanımaya ayırdıkları, metni yavaş ve hecelemeyle okudukları, uygun hızla okuyamadıkları, vurgu ve tonlamada dikkatsiz oldukları görülmektedir. Dikkatlerini metni anlamaya veremedikleri için de okuduklarını tam olarak anlayamadıkları dikkati çekmektedir (Çakır, 2014).

Alanyazında akıcı okuma kavramı doğru okuma, okuma hızı ve prozodi kavramlarıyla ilişkilendirilse de akıcı okuma bir tek sesli okuma ile ilişkilendirilmemelidir. Akıcı okuma karşımıza sessiz akıcı okuma olarak da çıkmaktadır. Yapılan birçok araştırma sessiz akıcı okuma becerilerine de yöneliktir (Piper, Zuilkowski, 2015; Rasinski, vd. 2014; Price vd. 2012; Denton vd., 2011).

Sessiz okuma; ses organlarını, baş ve gövdeyi hareket ettirmeden sadece göz ile takip şeklinde gerçekleştirilen okumadır (Calp, 2007; Kavcar ve diğerleri; Özbay, 2007; Ünalın:2006; Demirel, 2006). Akıcı okuma becerileri iyi olan bireyler sessiz okuma yaparken kelimeleri otomatik tanır, okuduklarını anlamlandırır, kelimeleri anlamlarına göre olacak şekilde gruplarlar. Sesli okuma yaptıklarında ise çabalamadan, yüksek sesle, vurgu ve tonlama yaparak tıpkı konuşuyormuşçasına doğal bir şekilde okurlar. Akıcı okuyamayan bireyler ise yavaş, heceleyerek veya kelime kelime okurlar. Anlama tam olarak vakıf olmaları zordur, sesli okumaları ise zor ve iyi değildir (Karasu, 2011). Akar (2009) sesli ve sessiz okuma becerilerinin anlamaya etkisi ile ilgili yaptığı çalışmasında 33 ilköğretim 8. sınıf öğrencisine öntest-sontest kontrol gruplu model uygulamıştır. Çalışmasının sonucunda sessiz okuma becerisinin anlama üzerinde etkisinin sesli okuma becerisine kıyasla daha etkili olduğunu belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda sessiz okuma becerisi okunan metni daha kolay anlamaya yönelik bir okuma şekli olarak tanımlanmıştır (Calp, 2007; Özbay, 2007; Ünalın, 2006; Cemiloğlu, 2001; Kavcar ve diğ, 1998).

İlkokulun ilk yıllarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu eksikliği giderilmezse ileriki yıllarda bu sorun katlanarak devam eder ve bu öğrencilerin

akademik anlamda akranlarıyla aynı seviyede ders başarısı göstermesi pek mümkün değildir (İlhan, 2014). Bu nedenle akıcı okuma becerileri yetersiz olan bireyler varsa erken yıllarda fark edilerek ileride yaşanacak akademik başarısızlıkların önlenmesi sağlanabilir. Erken fark edilmemesi durumunda okuma güçlüğü gibi durumlarla karşılaşılabilir. Okumada görülen başarısızlıklar okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Okuma güçlüğü dünyada pek çok ırk, kültür ve sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokul öğrencilerinde karşılaşılan bir öğrenme sorunudur ve bu öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Okuma becerilerinde birtakım sebeplerden dolayı sorunlar yaşayan çocuklar risk altında olarak değerlendirilir. Risk altındaki çocuklar ise ebeveynlerin tanılanmasını istemediği, bu sebeple de rehberlik araştırma merkezlerinde ya da hastanelere yönlendirilmesi yapılmamış fakat gelişimsel ve davranışsal yönden akranlarına oranla farklılıklar gösteren çocuklardır. Öğretmenlerine göre bu çocuklar; sınıf içi performans ve olumsuz davranışları sebebiyle öğrenme güçlüğü tanısı alma ihtimali yüksek olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Heward, 2013). Catts ve Kamhi (1999), okuma güçlüğü yaşayan çocukların karşılaştıkları sorunlar arasında ses farkındalığı ve konuşma seslerine duyarlılık olan fonem bilincinde yaşadıkları yetersizlik olduğunu belirtmişlerdir. Fonem bilincini konuşma seslerine duyarlılık ya da seslerin farkında olma becerisi olarak tanımlamıştır.

Akıcı okuma, okuma işlevinin takılmadan, duraksamadan ve hızlanıp yavaşlamadan belli bir ritim içerisinde gerçekleşmesi olarak tanımlanır (Ülper, 2018). Ritim ise seslerin belli kurallar içerisinde uzayıp kısılmasıdır (Altınok, 1980). Müziğin temel yapı taşlarından bir tanesi ritimdir. Seslerin belli bir düzende tekrarlanmasıyla ritim oluşur. Bir zamanlama sanatı olan müziğin zamanlamayla ilgili olan nota, ölçü, aksan ve tempo gibi işlevleri müziğin ritmik özelliklerini belirler. Bu durum dil için de geçerlidir. Konuşma ve okuma becerileri de ritim becerilerini içerir. Ritmin dil gelişimi ve okumayı öğrenme ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Wolff, 2002). Etkileyici bir konuşma için ritim oldukça önemlidir (Müzik Ans.,1985). Bir çocuk dilinin ritminin farkına vardığından sonra, bölünmüş sözcüklerden bağlantılı konuşma becerilerine geçiş yapabilir. İnsanlar doğumla birlikte konuşma ritmine duyarlı hale gelir ve bunu dil öğrenmek için kullanır (Montag, J. L., Jones, M. N., ve Smith, L. B. (2015). Erken çocukluk döneminde konuşma dilindeki kelimelerden yararlanılarak ritim eğitiminde kullanılabilir. Bu yöntem dil gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Rainbow (1981), erken çocukluk döneminde yapılan ritim eğitiminde, istenilen ritmi çocukların sözcüklerle verebildiğini söylemiştir. Ritim eğitimi birden fazla ritimden oluşan ve ritim kalıbı olarak isimlendirilen ritimlerle yapılmaktadır (Sun ve Seyrek, 1998). Bu alıştırmalar sırasıyla;

- 1- İnsan sesiyle verilen ritim kalıbı sonrası çocukların el çırparak ritim şeklinde vermesi,
- 2- İşitilen bir melodiye uygun vuruşlarla el çırparak ya da ritim çubuklarıyla eşlik etme,
- 3- Müziğin ritmine göre aynı ritimle el çırpma ya da yürüme,
- 4- Dinletilen müzikle aynı ritimde el çırpma, yürüme alıştırmaları izlemiştir.

Arı (2001) müzik etkinliklerinin çocukların motor gelişimlerini desteklerken işitsel algı becerisiyle birlikte ritim duygusunu da geliştirdiğini belirtmiştir. Bussis'e (1982) göre, "ritim kalıplarında ki örüntü tespiti okumada çok önemli bir görevdir." Birey, verileri bilgiye dönüştürmek için, bilginin öngörülebilir, yorumlanabilir hale gelebilmesi için birleştirici örüntüyü ayırt etmelidir (Bussis,1982). Tekerlemelerin ve örüntülerin dil ve okuma üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, dilin ritmik yapısını hissetmenin önemini ve ritmik vuruş ve okuma arasındaki ilişkiyi desteklediğini belirtmişlerdir.

Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., ve Clarke, E. F. (2003), disleksi tanısı almış çocuklarla yaptığı araştırmalarında, disleksi tanısı almış öğrencilerin ritim algıları ve hızlı isimlendirme becerilerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir .Atterbury (1983), okuma güçlüğü olan çocukların ritim kalıplarının algılanması ve uygulanması arasındaki farklılıkları incelediği araştırmasında, ritim kalıplarını taklit etme becerilerinde okuma güçlüğü olanlar, okuma güçlüğü olmayanlara göre daha düşük performans göstermişlerdir. Dellatolas, G., Watier, L., Le Normand, M. T., Lubart, T., ve Chevrie-Muller, C. (2009), anaokulunda ritim taklit becerileri iyi olan çocukların, ilkokul 2.nci sınıfta daha iyi okuduklarını belirlemişlerdir. Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ritim algısı ve okuma becerilerine yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda hem öğrencilerin okuma akıcılıklarını ortaya koyabilecek hem de müziksel ritim algılarını belirleyerek akıcı

okuma ile müziksel ritim algıları arasında bir bağlantının olabileceğini incelemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, sessiz akıcı okuma ile müziksel ritim algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğrencilerinin okuma akıcılığı düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin okuma akıcılıkları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin okuma akıcılıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerinin ritim algı düzeyleri nedir?
5. Öğrencilerin ritim algı düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin ritim algı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerinin okuma akıcılığı ve ritim algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Önem

Okuma, eğitimin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük bir kısmını okuma becerileri oluşturmaktadır ve akademik başarının temeli okuma becerisine bağlıdır. İyi okuyamayan, okumada zorluk yaşayan öğrencilerin akademik süreçte başarısızlıkları olası bir durumdur (Lucas, 2008). Nöroloji, nöropsikoloji ve öğrenme güçlüklerini araştıran araştırmacılar beyin ve davranış ilişkilerinin birçok yönünü incelemişlerdir. Beynin sağ ve sol loblarının fonksiyonlarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarda okuma, dil ve ritim becerilerinin sol lob aktivitesiyle gerçekleştiğini ve bu bulgular doğrultusunda olası okuma güçlükleri ile düşük ritim algısı arasında bir ilişki olabileceği ortaya koyulmuştur (Kinsborne, 1975; Lenneberg, 1967; ZangWill, 1960). Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında müziksel ritim algısının okuma ile ilişkisi birçok farklı boyutta incelenmiştir ancak yurtiçinde benzer bir araştırma bulunmamaktadır.

Özellikle müziksel ritim algısı ile sessiz akıcı sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Araştırmada öğrencilerin sessiz akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinin nedeni alan yazında okuma akıcılığı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun sesli okuma becerisine yönelik olmasıdır (Keskin ve Akyol, 2014; Yamaç, 2014; Yıldız, 2013; Duran ve Sezgin, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Kim, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Fuchs, LS, Fuchs, D., Hosp ve Jenkins, 2001; Stage ve Jacobsen, 2001; Meyer ve Felton, 1999).

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde müziksel ritim algısının okuma ile ilişkisinin birçok farklı boyutta incelenmiş ve ritim algısının dil gelişimi ve okumayla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Wolff, 2002). Ancak yurt içinde benzer bir araştırma bulunmamaktadır. Öğrencilerin okuma akıcılıkları ile müziksel ritim algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle risk altındaki çocukların olası bir okuma güçlüğü durumunu ortaya koymada alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir olması araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içinde yürütülmüştür.

Bu araştırma;

KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Haspolat bölgesinde bir ilköğretim okulunda 2019-2020 öğretim yılında 2., 3., 4., ve 5. sınıfta öğrenim gören 118 öğrenciden elde edilen veriler ile,

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sessiz Akıcı Okuma: Sürekli dikkat ve konsantrasyonla, kolaylık ve rahatlıkla, yeterli okuma oranlarında ve iyi bir anlayışla okuma yeteneğidir (Taylor, 2006).

Müziksel Ritim Algısı: Duyulan bir melodi ya da ses grubunu kısa bir süre sonra tekrar doğru bir şekilde hatırlama ve uygulama yeteneğidir (Urfioğlu,1989).

Prozodi: Prozodi; bir metni, okuyucunun pürüzsüz şekilde, uygun cümlecikler ve ifade ile okuyabilme yeteneğidir (Ulusoy, M., Ertem, İ. S., ve Dedeoğlu, H.,2011).

KAVRAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara ve araştırma ile ilgili literatürde geçen ve daha önce yapılmış olan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Okuma

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrenme ve bilgi edinme şekilleri de farklılaşmaktadır. Ancak öğrenme ve bilgi edinme yöntemlerinden biri olan okuma önemini kaybetmeden gün geçtikçe önemini artırmıştır. Okuma öğrenme ve bilgi edinmenin en esas yollarından biridir (Sever, 2015). Alanyazına bakıldığında okuma kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır. Bamgerger (1990)'e göre; okuma çok çeşitli gelişim aşamalarının oluşturduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma sürecinde öncelikle sembollerin tanınıp algılanması gerçekleşir. Bir sonraki aşamada ise algılanan semboller zihinsel kavramlara dönüştürülür. Torgesen (2000) okumanın iki aşamalı bir beceri süreci olduğunu belirtmiştir. İlk aşamada kelimelerin tanınması gerçekleşirken, ikinci aşamada anlama gerçekleşir. Karatay (2018) ise okumanın tanımını yazılı bir metni sessiz bir şekilde gözle izleyerek anlamlandırma ya da söyleme şeklinde yapmıştır. Okuma; kelimelerin duyu organlarımızla algılanması, idrak edilmesi ve yorumlanmasını kapsayan zihinsel işlemler gerektiren bir eylemdir (Sidekli ve Yangın, 2005). Harris ve Sipay (1990) da okumayı yazılı metnin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlamışlardır. Türk dil kurumu ise okumanın tanımını; bir yazıyı oluşturan harf ve sembolleri seslendirmek ve metindeki düşüncüyü anlayıp vermek istenilen mesajları öğrenmek olarak tanımlamıştır (TDK, 2016).

Okuma ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında daha çok anlama ve kavrama üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunu yeterli görmeyen Akyol (2013)'a göre tanımlar anlama karakterinin nasıl olduğu, anlam kurmada nelerin etkili olduğu konusunda yetersiz kalmaktadır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif etkileşim isteyen, sürekli bir anlamlandırma süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Okuma bilişsel bir süreçtir ve gözlenebilmesi olanaksızdır. Bu zihinsel süreçte okurun ön öğrenmeleri, okumaları, izledikleri, yaşadıkları, kültürel mirası, inanç ve değer yargıları gibi bir takım unsur da etki etmektedir (Coşkun, 2002). Anlaşılacağı üzere seslendirme

sürecinin ötesinde olan okuma eylemi okuyucunun aktif katılımını gerekli kılan bir beceridir.

Okuma, yazıdaki duygu ve fikirlerin kavranarak, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gibi ruhsal, zihinsel ve fizyolojik yönü olan karmaşık bir süreçtir. Okuma etkinliği görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi faaliyetleri içermektedir. Okuma; iletişim, kavrama ve öğrenme gibi süreçleri içeren; bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutları olan bir gelişim sürecidir (Sever, 2015).

Güneş (2007), sesli okumanın seslendirmeden farklı olduğunu ifade etmiştir. Okumayı öğrenmek için yapılan sesli okuma ile bilgilenmek için yapılan okumanın birbirine karıştırılmaması gerektiğini belirtmiştir. Okuma sadece şifre çözme değildir, aynı zamanda yazı denilen çizgilerin anlamını araştırmaktır. Okumada anlamının yanında sorgulama, okunan metne gönüllü katkı yapma gibi süreçleri de kapsadığını belirtmiştir.

Günümüzde toplumlar hızlı bir değişim ve gelişim süreçleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu toplumsal alanda yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Süregelen bu değişimler hızlı bir şekilde de devam etmektedir. Bu durum insanları yaşam boyu okumaya itmektedir. Aslında bu durum çağımızın insanlara getirmiş olduğu bir mecburiyet olmuştur (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011).

Okuma bireyin çevresindeki insanların, organizasyonların görüşlerini, düşüncelerini ve yaydığı bilgileri öğrenmesinde etkilidir. Aynı şekilde birey okuma becerisi ile çevresindeki doğruyu, yanlış ve gerçekleri kavrayabilmektedir (Ulu ve Başaran, 2013). Okumanın hayattaki yeri çok büyüktür. Tüm öğrenmeler okuma eylemi temeline dayanmaktadır. Okuma becerisi ile insan hayatta daha başarılı olur. İş ve meslek hayatında kendisini geliştirebilir, boş vakitlerini etkili bir şekilde değerlendirebilir (Sidekli ve Yangın, 2005).

Okuma becerisinin gelişiminde en büyük görev okullara düşmektedir. Bu becerinin kazanılması ise Türkçe dersi ile gerçekleşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programı incelendiğinde Türkçe'de dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri olduğu görülmektedir. Bu dört temel

beceriden okuma becerisinin birinci sınıftan başlayarak yoğun bir şekilde verildiği görülmektedir (MEB, 2018). İlköğretim ilk yıllarında daha çok sesli okumalara yer verilmektedir. Çünkü yeni okuma öğrenmede hatalar sesli okuma yöntemiyle kontrol edilebilir. Sesli okuma becerisindeki gelişmeler, anlama düzeyindeki gelişmelerle yakından ilişkilidir (Yılmaz, 2008). Görüldüğü gibi sesli okuma, sessiz okumanın ön koşuludur. Sesli okuma becerileri geliştikten sonra sessiz okuma çalışmalarına geçilmelidir. Zaten ilerleyen süreçlerde sesli okuma becerisinde yeteri seviyeye ulaşan öğrenciler sessiz okumaya yönlendirilmektedirler. İlköğretim ilk yıllarında amaç olarak görülen okuma, ilerleyen zamanlarda öğrenmenin aracı haline dönüşmektedir (Coşkun, 2002).

Okuma Yöntemleri

Okumaya duyulan gereksinim gün geçtikçe artmakta ve bu nedenle okuma becerisine ilişkin farklı yöntem ve teknikler ortaya çıkmaktadır (Özbay ve Bahar, 2012). Okuma becerilerinin öğretiminde pek çok yöntem bulunmakta ve öğretim sırasında sesli ve sessiz okuma türleri kullanılmaktadır (Güneş, 2011). Eğitim programlarında sesli ve sessiz okuma ve bunların uygulanması, değerlendirilmesi konuları yer almaktadır (Temizkan, 2009, Temizyürek ve Balcı, 2015). Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin yer aldığı 1926 programında sesli okumanın yerini üst sınıflara doğru sessiz okumanın alması önerilmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2015).

Sesli Okuma

Sesli okuma, yazılı olan bir metnin yüksek bir sesle duyulabilecek ve zevkle dinlenebilecek şekilde okunmasıdır (Köksal, 2001). Çelik (2006) çalışmasında sesli okumayı gözün görsel, zihnin de bilişsel olarak algıladığı kelimeleri konuşma organları ile seslendirmesi olayı olarak tanımlamıştır. Demirel (2002)'e göre sesli okuma, gözle algılayarak zihinle kavranan kelime veya kelime kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okumada amaç konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde ve doğru bir şekilde seslendirmektir.

Karakuş ve Taş (2007) sesli okumanın kelimelerin telaffuzu ve anlamlarını kavrama, öğrencilerin okuma düzeylerini belirleme, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme, dinleyenlerin ilgisini çekme ve okuma için istek oluşturma konularında

faydalarını vurgulamışlardır. Güneş (2007)'e göre geçmişte sesli okumanın önem kazanmasının sebebi basım, yazı ve noktalama hatalarının yüksek sesle okuma yapılarak giderilmeye çalışılmasından kaynaklandığını fakat ilerleyen zamanlarda hata ve eksiklerin azalmasıyla sessiz okumaya eğilimin arttığını belirtmiştir.

Sessiz Okuma

Güneş (2007) sessiz okumayı kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okuma şeklinde tanımlamıştır. Sessiz okumada kelimelerin göz tarafından tanınıp belleğe iletilmesiyle yapıldığını, okuma hızını arttırmak ve anlamaya yönelme durumlarında sessiz okumanın kullanıldığını, yetişkinlere tavsiye edilen ve çok kullanılan bir okuma çeşidi olduğunu ifade etmiştir. Ses organlarını, gövde ve başı hareket ettirmeden sadece gözle yapılan okuma biçimi olan sessiz okuma; sesli okumaya oranla bireyin yaşamında daha çok yer tutar ve yazılı metinlerin anlamını daha kolay ve çabuk kavrama olanağı sağlar (Demirel, 2002). Tazebay (2005)' e göre kavrama, sessiz okumanın ana basamağıdır. Bunun gerçekleşmesi, okunan metnin öğrencinin düzeyine göre olup olmadığına, öğrencinin ilgisini çekip çekmediğine bağlıdır. Gerek öğrencilerin gerekse de yetişkinlerin okuma hayatında sessiz okuma, sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Çünkü sessiz okuma, anlamı öğrencilere daha hızlı kavratır (Cemaloğlu, 2001).

Hayatta en çok kullanılan okuma şekli sessiz okumadır. Çünkü sessiz okuma hızı artırır ve az zaman alan bir okuma yöntemidir. Sadece göz ve beyin ikilisi etkilidir. Hızlı olmasının sebebi gözün seslendirilen sözcüklerden daha fazlasını görmesidir. Sessiz okuma çalışmalarına ilk sınıflardan itibaren fırsat verilmelidir. Bu fırsatlar sayesinde sessiz okuma ile öğrenciler kendi kendilerine okuma alışkanlığı kazanırlar (Çelik, 2006). Kayalan (2000) sesli ve sessiz okuma arasındaki hız farkını şu şekilde sayısallaştırmıştır: “Sesli okumada 1sn. = 1 kelime , 60 sn. = 60 kelime, sessiz okumada 1/4 sn. = 1 kelime , 60 sn. = 240 kelime”

Bu sayılaşırma da göstermektedir ki sessiz okuma, sesli okumadan dört kat daha hızlıdır. Huey (1968) bu iki okuma yönteminde üniversite öğrencilerinin karşılıklı okuma süratlerini ölçmüştür. Sessiz okumada ortalama sürat 5.63, azami sürat 8.21; sesli okumada ise ortalama sürat 3.55, azami sürat 4.58 olarak belirlemiştir (Gray, 1975). Bu sebepten dolayı en çok kullanılan okuma yöntemlerinden birisi sessiz

okuma yöntemidir. Öğrencilerin okuma sürecinde gelişim göstermeleri sınıfların yükselmesine bağlı olarak artması beklendiğinden Akçamete (1998)'nin üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi isimli çalışmasında öğrencilerin okuma hızı ve anlamada sınıflar arası bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Bulgular ikinci ve üçüncü sınıflar arasında hız ve anlama düzeyinde farklar olmakla birlikte bu farkların anlamlı olmadığını göstermektedir.

Karatay (2014), sessiz okuma yaparken bazı unsurlara dikkat edilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Sessiz okumada dudakların kıpırdamaması, fisıldamaların yapılmaması gerektiği ve içinden tekrarların olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bunların yanında sessiz okuyan bireye, ses çıkarmaması gerektiği, baş ve vücut hareketlerinden kaçınması gerektiği, okumasını kalemle takip etmemesi gerektiği de hatırlatılmalıdır. Çünkü bu şekilde yapılan bir okuma ancak sessiz okuma olarak kabul edilebilir.

Akıcı okuma

Akıcı okumaya yönelik çalışmaların temelleri oldukça eskiye dayanmaktadır. Akıcı okumada temel kavramlardan biri olan ve hızı ifade eden “otomatik” kavramı ilk kez 1886 yılında Catell tarafından kullanılmıştır. Catell bu kavramı okuma hızını ifade eden bir benzetme olarak kullanmıştır (Wolf ve Katzir- Cohen, 2001).

1987 yılında Bryan ve Harter telgraf operatörleri üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada mors alfabesini kullanan operatörlerin başlangıçta yavaşken zamanla hızlandıklarını görmüştür. Bu çalışma sürekli tekrar yapmanın kişileri otomatik hale getirdiğini ve kişilerin başlangıçta gösterdikleri dikkati artık fazla göstermeye ihtiyaç duymadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Bryan ve Harter bu sonuca dayanarak mors alfabesini kullanan operatörler için “akıcı” olarak kullandıkları yorumunda bulunmuşlardır (Samuels, 2006).

Samuels (2006) okumada akıcılık kavramının ilk defa 1908 yılında Edmund Burke Huey'in çalışmalarıyla gündeme geldiğini belirtmiştir. Akıcı okuyucuyu usta bir satranç oyuncusuna benzeten Huey, satranç oyuncularındaki gelişimleri gözlemlemiştir. Oyuncular satranç taşlarının dizilişi ve kendi içindeki kuralları

öğrendikçe, daha iyi ve hızlı oynadıklarını belirlemiş ve bu durumun tekrara ve tecrübeye dayalı olduğunu belirtmiştir.

Huey'in bu çalışmasından ilham alan LaBerge ve Samuels (1974) "Otomatikleşme Teorisi"ni geliştirmişlerdir. Bu teori akıcı okuma üzerinde yapılan sürekli tekrarların ve tecrübenin öneminden bahsetmektedir. Bu teori satranç oyuncularının oyun oynama becerilerini etkileyen unsurlarla örtüşmektedir.

"Otomatikleşme teorisi" akıcı okuma alanında etkisini göstermiş ve yapılan birçok tanımda bu ifadeye yer verilmiştir. Fakat davranışçı kuramın etkisiyle başlangıçta sadece tekrarlar sonucu otomatikleşme, kelime tanıma olarak görülen akıcı okuma anlayışı zamanla değişime uğramıştır. Gözlenebilen yanlarının yanı sıra anlamayı etkileyen birçok gözlenemeyen etmenin varlığı kabul görmüştür. Bilişsel anlayışın gelişmesi ile akıcı okumada anlama üzerinde daha fazla durulmuştur.

Huey (1968) akıcı okumayı bir metni uygun doğruluk, hız ve tonlamayla seslendirme kabiliyeti olarak görmektedir. Görüldüğü üzere başlangıçta yapılan tanımda anlama üzerinde durulmamış, otomatikleşme üzerinde durulmuştur. Fakat daha sonraki tanımlara anlama boyutu da eklenmiştir. Buna örnek olarak, Zutel ve Rasinski (1991) ise akıcı okumayı; kelime tanımaya fazla çaba göstermeden otomatik bir şekilde, cümle içerisindeki anlam ünitelerini dikkate alarak, tonlamaları, vurgulamaları gerekli yerlerde uygulayarak yazarın hislerini okuma işine aksettirerek yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Akıcı okuma metni uygun kelime gruplarıyla, iyi bir anlama seviyesinde, doğru, pürüzsüz ve hızlı bir biçimde okumadır (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011). Yazarın duygusunu katabilmek anlamayı zorunlu kılmaktadır. Okuyucu anlarsa tonlama yapar ve yazarın duygusunu okumasına katabilir. Bu sebeple akıcı okuyan bireyin metinden anlam çıkaracak şekilde doğru ve hızlı okuması önemlidir (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012).

Akıcı okumada temel oluşturan iki beceri, kelime tanıma ve ayırt etme becerileridir (Dündar ve Akyol, 2014). Bu becerileri iyi geliştirmiş birey bunlar için fazla çaba sarf etmek yerine, bilişsel süreçlerini, ön bilgilerini de işe koşarak anlamaya harcar. Fakat otomatikleşme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bireyler enerjilerini daha çok tanıma ve ayırt etme süreçlerine harcarlar. Bu durum ise anlamamanın ikinci planda kalmasına sebep olur. Bir metni yavaş okuma anlamayı olumsuz etkilediği gibi, çok

hızlı okumada anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Burada anlamayı en iyi şekilde etkileyen hızı gündelik konuşma hızı ölçüt olarak kabul edilebilir. Akıcı okuma becerisi gelişmemiş bireyler ise genellikle belli okuma hataları yapmakta, okumalarındaki bu hatalar metni anlamalarını engellemektedir.

Bunlar:

- Okumaya odaklanamama
- Atlayıp geçmeler (bırakmalar), atlama
- Eklemeler
- Ters çevirmeler ,yerdeğiştirme
- Tekrarlar (Akyol, 2013).

Güneş (2007) yukarıdaki okuma hatalarını içine alan akıcı okuma tanımı yapmıştır. Akıcı okumayı; okurken vurgu ve tonlamayı dikkate alarak, gereksiz tekrarlardan kaçınarak, duraklama ve atlama yapmadan yapılan okuma şeklinde ifade etmiştir. Akıcı okuyan bireyler uygun hızda, anlamı yakalayarak, vurgu ve tonlamayı yerinde kullanarak okurlar. Akıcı okuyamayan bireyler ise yukarıda belirtilen okuma hatalarını yapmakta ve anlamı yakalayamamaktadırlar.

Akıcı okuma sadece kelimeleri tanıyıp uygun hızda okuma değildir. Akıcı okuma aynı zamanda metnin işlenmesini ve içindeki derin anlamın çıkarılmasını da içerir (Karasu, 2011; Wilger, 2008; Rasinski, 2004). Akıcı okumadaki anlama etkisi akıcılığı okuma başarısının önemli bir göstergesi haline getirmiştir. Akıcı okumadaki bu anlama becerisi sadece Türkçe ders başarısını değil, diğer alanlardaki akademik başarıyı da etkilemektedir. Bu sebeple ilköğretimin ilk yıllarında okuma problemlerini aşamayıp, akıcı okuma becerisi geliştiremeyen bireylerin ilerleyen yıllarda akademik başarı göstermelerini beklemek pek mümkün değildir (İlhan ve Şahin,2014). Bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemek için akıcı okuma becerisinin zamanında kazanılması ve işlevsel olarak kullanılması önemlidir (Özkara, 2010).

Akıcı okuma becerisinin kazanılmasında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler iyi bir akıcı okuma öğretimi için çocuklara farklı okuma deneyimleri sağlamalı, okuma stratejilerini derslerinde etkin bir şekilde kullanmalıdır. Bunun yanında seviyelerine uygun metinler seçme gibi husulara dikkat edilmelidir.

Fakat Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013), yaptıkları araştırmada eğitimcilerin akıcı okuma öğretimi konusunda ne durumda olduklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Yaptıkları çalışma sonucu bazı tespitler yapmışlardır. Öğretmenlerin akıcı okumanın yapısı ve öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin sadece öğretim boyutunda değil, akıcılığı değerlendirme boyutunda da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğretmenlere niçin akıcı okuma öğretimi yapılmalıdır sorusu sorulmuş, fakat tatmin edici cevaplar alınamamıştır. Bu durum da göstermektedir ki, öğretmenler akıcı okumanın gerekliliği konusunda da yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu tespitler günümüzün en önemli becerilerinde biri olan akıcı okumanın öğretiminde başarı elde etmek için yapılması gerekenler hakkında da yetkililere ışık tutmaktadır.

Okuma öğretiminde sadece öğrencilerin doğru ve belirli bir hızda okumaları yeterli değildir. Bunların yanında okumalarında okunan metnin prozodik özelliklerine ve anlam ünitelerine dikkat ederek derindeki anlamı kavrayarak okumaları da önemlidir. Tüm bunları gerçekleştirerek yapılan okuma ancak akıcı okuma olarak kabul edilebilir.

Ülper ve Yağmur (2016) doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma yeteneğinin öğrencilerin algılama durumları ile ilişkisini araştıran bir çalışmanın bulunmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu durumdan yola çıkarak Ülper ve Yağmur tarafından 2015 yılında Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) geliştirilmiştir. Geliştirilen test ile bu ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma yeteneğinin öğrencilerin algılama durumları arasında önemli bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akıcı Okuma Becerileri

Doğru Okuma

Okumada akıcılığın temelini kelime tanıma ve kelime ayırt etme oluşturmaktadır (Dündar ve Akyol, 2014). Bu durum doğru okumayı meydana getirmektedir. Doğru okumada kelimeleri doğru tanıma, çözme; alfabetik kuralları kavrama ve harfleri doğru şekilde seslendirme becerilerini kapsar (Ehri ve McCormick, 1998).

Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenciler önce sesler, sonra heceler ve cümle şeklinde bir okuma yapmaktadırlar. Öğrenciler burada sesleri tanıma ve ayırt etmede ne kadar pratik olurlarsa, bu pratiklik hece ve kelime okumadaki hızlarını etkileyecektir. Doğru okuyan öğrenci doğal olarak okuduğundan da doğru anlam çıkaracaktır. Okumanın akıcı olması için %98'lik doğru okuma yüzdesine sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Baştuğ, 2012). Bu oran yükseldikçe hem akıcı okumanın diğer bileşenleri olumlu etkilenecek hem de okuduğunu anlama yüzdesi de yükselecektir.

Kelime tanıma problemi yaşayan öğrenciler okumasında duraklamalar yapar ve okumasını sürdüremezler. Bu durum öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini de etkilemektedir. Çünkü zihin seslerle meşgul olmakta ve anlam üzerine yoğunlaşmamaktadır. Aynı şekilde kelime tanıma problemi yaşayan öğrencinin okuma hızı ve prozodisi de düşmektedir (Baştuğ, 2012).

Hızlı Okuma

Akıcılığı oluşturan önemli bileşenlerden biride okuma hızıdır. Okuma hızı dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle hızlı okuma, beyine kısa sürede daha fazla ileti gönderebilme yetisidir (Beydoğan, 2012). Gönderilen iletiler anlama düzeyini de etkilemektedir. Bu sebeple okuma hızı, okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Çoğu zaman bireyin okuma başarısını anlamak için hızına bakmak bile yeterli olabilir (Çayır ve Ulusoy, 2014).

Okuma hızında otomatikleşme teorisinin önemli bir yeri vardır. Kişi nasıl ki bir işi yaptıkça ona aşina olur ve o işi yapma hızı artarsa, okumada da aynı şekilde aşina olan kişi daha hızlı okur. Samuels (2006) otomatikleşme becerisi gelişirse, sınırlı kapasiteye sahip insan zihninin bu kapasitesini anlamaya harcayacağını ifade etmiştir. Fakat kelime tanıma ve ayırt etmede yaşanan problemlerin ise bu sınırlı kapasitenin kelime tanıma için kullanılacağından anlamaya yeteri kadar kapasite ayırlamayacağını belirtmiştir. Bu sebepten dolayı otomatikleşmenin anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Keskin ve Baştuğ, 2012). Rasinski (2004) de okumada otomatikleşmenin anlama üzerindeki etkisinden bahsetmiş, çok yavaş ve kesik kesik ve duraksayarak yapılan okumanın anlam üniteleri oluşturmada ve cümleler arasında anlam ilişkisi kuramada önemli bir negatif etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Akıcı okuma bileşenlerinin gelişimi sırasıyla doğru, hızlı ve prozodik okuma olarak gelişim göstermektedir. Doğru okuma ve hızın birlikte sergilenmesiyle okuyucu artık otomatikleşmiştir. Bu beceriye sahip olan bireyin artık prozodik okuma becerisine de tam anlamıyla sahip olması beklenir.

Prozodik Okuma

Akıcı okumanın üçüncü bileşeni de prozodik okumadır. Dowhower (1991) prozodiyi etkili bir ritim ve melodi kalıpları ile okuma olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise prozodi; metni tonlamalara, vurgulamalara ve duraklamalara dikkat ederek, noktalama ve yazım kaidelerine riayet ederek okuma olarak tanımlanmıştır (Kodan ve Akyol, 2016).

Okuma akıcılığı metni hisli ve anlamlı okumayı içerir. Anlam ise prozodik öğelerin metne aksettirilmesiyle olmaktadır. Okur, okuma sırasında okuma hızı, vurgu ve tonlamayı, duraklamaları ve duygu durumunu metnin anlamına göre yansıtmaktadır. Bu yansıtma prozodik unsurlara dikkat etmeyi gerektirmektedir. Prozodik unsurlara dikkat etmeyen okuyucu ise, yanlış anlam üniteleri, yanlış vurgu, tonlama gibi hatalar yapar bu durum ise okuyucunun kafasının karışmasına sebep olur. Böyle bir durum da anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Baştuğ, 2012). Prozodik okuma sadece okuyan kişilere değil dinleyicilere de önemli katkılar sağlamaktadır. Prozodik okuma ile okuyucu okuduğunu iyi anlarken, dinleyici de dinlediğini iyi anlamaktadır. Bu durum dinleyicinin de dinlerken anlama becerisi kazanmasında önemlidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Prozodinin hissedilmesi dillere göre farklılık göstermektedir. Çünkü diller bekleme, tonlama ve vurgulama özellikleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterir. Dilin kendi özünde sahip olduğu prozodik desen; dilin kelime ve dilbilimsel yapısıyla karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmaktadır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Bu sebeple prozodik özelliklerin yansıtılması her dilde farklı şekilde sesli okumaya yansımaktadır.

Türk Dil Kurumu (2016)'na göre prozodi “Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” şeklinde tanımlanmıştır. Prozodik konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili

bazı kavramları içerir. Bu kavramlar; tonlama, duraklama, vurgulama, boğumlama ve ritim kavramlarıdır (Baştuğ, 2012).

Tonlama

Sesde görülen incelme, kalınlaşma, sertleşme, yumuşama, alçalma, yükselme gibi değişimlere denir. Tonlama seslendirmesi yapılan sese, heceye, kelimeye ve cümleye bir anlam katar (Baştuğ, 2012, Özbay, 2006).

Vurgulama

Sesli okuma ya da konuşma sırasında hece ve kelimenin daha baskılı bir biçimde ifade edilmesidir. Vurgulamada anlamlandırmada önemlidir. Vurgulama düşüncenin daha etkili aktarılmasını sağlar (Bilgin, 2004, Börekçi, 2005).

Duraklama

Duraklamaokumada sesi kontrol etmek, nefes alıp vermeyi düzenlemek için yapılır. Duraklamaların yapımında noktalama işaretleri yol göstericidir. Duraklamalar okumayı ve konuşmayı tekdüzelikten kurtarır (Özbay, 2006).

Boğumlama

Boğumlama okumada ve konuşmada harflerin, heceler ve sözcüklerin tam olarak seslendirilmesini ifade eder. Düzgün bir şekilde konuşma ve okuma için kelimelerin ağızdan net olarak çıkması ve düzgün bir şekilde telaffuz edilmesi gerekir (Özbay, 2006).

Bu araştırmada belirtilen akıcı okuma becerilerinden doğruluk (sözcük tanıma) ve okuma hızı (otomatiklik) üzerinde durulmuştur. Üçüncü akıcı okuma becerisi olan prozodi bu araştırmanın konusunu oluşturan sessiz okuma akıcılığının ölçümünde geliştirilen ölçekte kullanılmamaktadır. Prozodi, etkili biçimde okumayı destekleyen, vurgulama, tonlama, zamanlama ve duraklama benzeri nitelikleri ifade etmektedir (Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Bu sebeplerle sessiz akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde doğruluk ve okuma hızı becerileri ele alınacaktır.

Ritim

Sesli okuma ve konuşma sürecinde tümcede verilen manaya göre susuşlarla anlam üniteleri oluşturmaktır. Bu şekilde oluşturulan anlam üniteleri okuyanın ve dinleyenin anlamasına yardımcı olmaktadır (Baştuğ, 2012, Özbay, 2006).

Çağımızın en önemli becerilerinden biri olan akıcı okuma doğruluk, hız, prozodi gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bunun yanında bir okumanın akıcı olabilmesi ve en temel hedef olan anlamaya da hizmet etmesi gerekmektedir. Çalışmanın devamında bu temel amaç olan anlama üzerinde durulacaktır. Akıcı okuma becerilerini değerlendirme, sesli ve sesiz okuma hızı ile değerlendirilebilmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır:

Sesli okuma hızı

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

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

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

Sessiz okuma hızı

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

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

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

Sessiz okuma hızını geliştirme çalışmaları, sesli okuma çalışmalarında olduğu gibi yapılmaktadır. Öğrenci sessiz okumakta ve okuma sonunda sorular sorularak, öğrencinin okuyup okumadığı kontrol edilmektedir. Sessiz okuma anlama düzeyini geliştirmede uygun bir okumadır. Bu çalışma ilköğretim birinci sınıflarda yapılmamalıdır. Sessiz okuma, aşamalı olarak üst sınıflar için önerilmektedir. Sessiz okuma çalışmalarına üst sınıflarda başlanmalı ve giderek alışkanlığa dönüştürülmelidir. Sessiz okurken dudak kıpırdamamalı, baş ve boyun hareket ettirilmemeli, parmakla ve kalemle satır izlenmemelidir.

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

Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma

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

Taylor (2006) sessiz okuma akıcılığını, sürekli dikkat ve konsantrasyonla, kolaylık ve rahatlıkla, yeterli okuma oranlarında (çeşitli sınıflar için) ve iyi bir anlayışla okuma yeteneği şeklinde tanımlamıştır.

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

Okuduğunu anlama yeterli sayıda kelime okunmasına bağlıdır çünkü okur metindeki kelimeleri tanımiyorsa metni de anlayamamaktadır. Bununla birlikte okuduğunu anlama iyi bir dil anlayışı da gerektirmektedir. Bu durum kelimelerin ve kelimelerden oluşan cümlelerin kavranması ile mümkün olmaktadır. Okuyucu kelimelerden yola çıkarak bir bütün oluşturup anlama ulaşmaktadır. Bu anlama ulaşmak zihinsel bir süreç ve işlem gerektirmektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2014).

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

Algı

Algı, herhangi bir şeye dikkat yöneltip onun bilicine varma ve idrak etme sürecidir (TDK, 1988). Başka bir deyişle duyu organlarının aldığı uyarıların anlamlı hale gelmesidir. İnsan, hayatı boyunca duyu organlarını kullanarak etrafında olanları

kavramak ve yorumlamak amacıyla algıyı kullanır. Algı en fazla çocukluk döneminde kullanılmaktadır. Çocuk gelişiminde pek çok alanda etkilidir. Anlama ve kavrama becerisinin gelişiminde en temel noktalar arasındadır. Dikkatin yönlendirilmesi ve bir noktaya toplanarak dikkat süresinin artırılmasına olanak sağlar. Dinleme becerisinin gelişimine işitsel algı, algılanan şeylerin zihinde toplanmasına görsel algı yardımcı olurken, çevredeki nesnelere dokunarak tanımalarına dokunma algısı yardımcı olmaktadır (Mertoğlu,2002).

Ritim

Ritim sözcüğün etimolojik sonuçlarını incelediğimizde Yunanca “akış” sözcüğünün “ritim” sözcüğüne evrildiği görülmektedir (Deutsch, 2013; Machlis, 1955). Türk Dil Kurumu’na göre ritim olayların düzenli aralıklarla tekrarlanması özelliği yani düzenlilik olarak tanımlanmıştır (TDK, 1988). Bu tanımdan yola çıkılarak ritmin yaşamın her anında yer aldığı anlaşılmaktadır. İnsan vücudunun düzenli bir şekilde çalışması, kalp atımı, gece ve gündüz tekrarı, med cezir olayı ve dalga sesleri gibi tüm doğal olaylar ve hareketler belli bir ritim olgusuna sahiptir. Ritim belli bir metronomdaki temponun düzenli bir tekrarı ve müziği hissetme veya müzik içinde zamanlama yapabilme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır. Ritim zamanın seslerle düzenli aralıklara bölünmesi yani zamanın düzenli bölünme halidir (Karolyi, 1999). Ritim kavramı bir düzenin adıdır. Yaşama ait pek çok alanda yer alan ritim en çok insanların gerçekleştirdiği düzenli hareketlerde ve müzikte karşımıza çıkmaktadır (Gerek, 2015).

Ritmin tanımı genel anlamıyla evrenin hareketi ve düzeni, canlıların kalp atışı ve solunumu, mevsimlerin, ayların, günlerin, saatlerin düzeni olarak yapılmaktadır (Bulut, 2007; Feridunoğlu, 2004; Gordon, 2009; Karolyi, 2007; Morgül, 2006).

Ritim bir melodiyi veya ses grubunu duyduktan bir süre sonra o melodinin veya sesin modellerini doğru olarak hatırlayabilme ve uygulayabilme yeteneğidir. Saat sesi veya belli bir hızda giden bir trenin tekerlek seslerinin oluşturduğu ses dizisi bir ritimdir (Urfioğlu, 1989).

Ritim Algısı

Küçük çocuklar ebeveynlerinden duydukları konuşma dillerinin ritmine duyarlıdır ve dilin ritmini tespit ederek hecelerden kelimelere ve daha sonra da kelimelerden oluşturdukları cümlelerde kullanarak dilin yapısını öğrenirler (Jones,2015; Patel, 2008). İnsanlarda müziğin temel ögesi olan ses ve melodi beynin sağ lobunda işlenirken yalnızca müziğin diğer ögesi olan ritim beynin sol lobunda gerçekleşir. İnsanların dil gelişimleri de ritim ile aynı bölümde gerçekleşmektedir. İnsanlar müzik dinlerken sağ yarıküre hareketlenirken müzisyenler müziği analiz ettiklerinde sol yarıküre de harekete geçer (Çuhadar, 2008; Hahn, 1956).

Alanyazında ki araştırmalar müzik performanslarının ve müziği algılamanın sağ temporal lob sayesinde gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır (Sylwester, 1995). Araştırmalar son otuz yıl içerisinde beyin fonksiyonlarını daha ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Bu araştırmalar müziğin insan beynindeki sinirsel hareketleri bulma konusunda önemli gelişmeler sağlamıştır. Platel ve arkadaşları (1997) ritim duygumuzun Girus İnsula olarak isimlendirilen beynimizin sol yarımkürede gerçekleştiğinin yine aynı şekilde ses perdelerini de sol Kuneus ve Prekuneus bölümleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Seslerin tınısının ayırt edildiği sağ yarımküre daha çok ezgileri tanımlarken, ritim, nota gibi müziğin diğer bilişsel yönlerinin dil yeteneği ile aynı bölge olan beynimizin sol yarımküresinin kontrol ettiği saptanmıştır (Zatorre, 1984).

Ritim Kalıpları

Ritim kalıbı birden fazla ritimden oluşan ritimsel bütünlüğe denmektedir (Sun ve Seyrek, 2000). Erken çocukluk dönemi müzik eğitiminde kullanılan ritim kalıpları dörtlük ve sekizlik kalıplardır. Çocuklar bunları hareketleriyle ifade edebilirler. Yürüme, sıçrama ve koşma ritmin temel hareketlerindedir. Bunlar doğal ritimler olarak görülür. Çocuğun hayal gücünü devreye sokarak yaptığı hareketler taklit edilerek yapılan ritimlerdir. Ritim kalıpları ritim öğretiminin önemli bir ögesidir. Ritim kalıpları çocukların gelişim alanlarına göre farklı öğretme yöntemlerinin kullanılmasıyla çocuğun ritmi algılamasına yardım eder (Akkaş, 1993).

Öztosun ve Çaydere (2006), müzik eğitimi sayesinde çocukların dinleme becerilerinin arttığını, bu sayede bireysel dil gelişimlerinin artarak başarılı birer

okuryazar olmalarında önemli bir rol oynadığını belirtirken, erken çocuklukta melodi ve ritimlerin tekrarlanması esnasında çocukların müziksel gelişimi arttıkça konuşma tonlarının farklılıklar gösterdiği ve adaptasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Müzik eğitiminin diğer akademik alanlara bağlantılarının araştırıldığı araştırmalarda müziğin çocukların tüm gelişim alanlarına faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

İlgili Araştırmalar

Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

Müzik ve okuma becerileri de dahil olmak üzere müzik dışı sonuçlar arasındaki ilişkiye dair yayınlanmış literatür yaygındır. Araştırmacılar müzik eğitimi, müzik dinleme ve müzik okumanın akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin ritmik yetenekleri ve okuma becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin daha az çalışma bulunmaktadır ve özellikle müziksel ritim ve okuma becerileri arasındaki ilişkiye odaklanan az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Atterbury (1983), 7 ve 8 yaşlarında ki normal gelişim gösteren çocuklar ile okuma güçlüğü olan çocukların ritim kalıplarının algılanması ve uygulanması arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırma ritim kalıpları değiştirildiğinde ve beklenen ritmik tepki değiştirildiğinde okuyucu grupları arasında ki farklılıkları incelemiştir. Araştırma Kuzey Carolina'da 10 deney ve 10 kontrol grubu olarak desenlenmiş iki grup ile toplamda 20'si 7.sınıf ve 20'si 8.sınıf olmak üzere 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrenme güçlüğü olan okuyucuların normal okuyuculara benzer şekilde basit, aynı ve farklı ritim kalıplarını algıladıklarını, ancak normal okuyuculara göre zor ritim kalıplarını daha az algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ritim kalıplarını taklit etme becerilerinde okuma güçlüğü olanlar, okuma güçlüğü olmayanlara göre daha düşük performans göstermişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre bu çocuklar için ritim eğitiminin algılama ve performans olarak iki ayrı bileşenden oluşturulması önerilmiştir.

Dellatolas, G., Watier, L., Le Normand, M. T., Lubart, T., ve Chevrie-Muller, C. (2009), anaokulu çocuklarının ritim taklit becerileri ile, bu çocukların ikinci sınıftaki okuma performansları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Yapılan araştırmada Paris'te 1028 anaokulu öğrencisinin ritim taklit becerileri ile bu öğrencilerden 695'inin

2.sınıftaki okuma performansları fonolojik, sözel hafıza, görsel dikkat ve işlem hızı veya görsel becerileri ve sosyo-ekonomik düzeyde araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anaokulundaki ritim taklit becerileri iyi olan öğrencilerin 2.sınıfta okuma performanslarının doğru orantılı olduğu ancak araştırmanın uzun süren bir araştırma olmasından kaynaklı diğer değişkenlerin kontrol altına alınamamasından dolayı kesin bir sonuç olmadığı belirtilmiş ve anaokulu çağındaki ritim taklit performansları, okuma gecikmesi riski taşıyan çocukların erken saptanması için geliştirilebilecek bir uygulama olabileceği belirtilmiştir.

Ozernov-Palchik, O., ve Patel, A. D. (2018), Müziksel ritim ve okuma gelişimi isimli araştırmalarında, küçük çocuklarda okuma ile ilgili yeteneklerde benzersiz bir farklılık öngördüğünü gösteren bir sonuca ulaşmışlardır. Fonolojik farkındalık, işitsel bellek, harf-ses bilgisi, hızlı adlandırma, IQ ve dilbilgisi uygulamaları bir ölçek ile birlikte 74 anaokulu öğrencilerine uygulamışlardır. Okumanın erken bir ölçüsü olan harf bilgisi ve ritim algısı arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Ritim farkındalığı ve okuma arasındaki ilişki, fonolojik farkındalık yoluyla araştırılmıştır. Bilişsel olarak geçici ipuçlarının işlenmesi gibi mekanizmaların, ritimde ve okumada da olduğu belirlenmiştir. Ritim işleme ile okuma gelişimindeki bilişsel mekanizmalar arasındaki bağlantıların daha fazla araştırılması gerektiğini ve bu konuda gelişimsel ve boylamsal olarak kapsamlı çalışmalara ve ölçeklere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Bonacina, S., Lanzi, P. L., Lorusso, M. L., ve Antonietti, A. (2015), disleksi tanısı almış çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesi başlıklı araştırmalarında, okuma alıştırmalarının ritim arka planıyla birleştirildiği Ritmik Okuma Eğitimi (RRT) adı verilen bilgisayar destekli bir eğitim tasarlanmıştır. Gelişimsel disleksi tanısı almış 14 ortaokul öğrencisi, RRT'nin uygulandığı 30 dakikalık iki haftalık bireysel oturumlara katılmıştır. Uygulama sonraki okuma gelişmeleri, disleksi tanısı olmayan 14 kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar ritmik okuma eğitiminin hem okuma hızı hem de doğruluk üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ve kısa sahte kelime okuma hızı, uzun sahte kelime okuma hızı, uzun kelime okuma doğruluğu ve metin okuma doğruluğu üzerinde önemli etkiler bulunduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol grubu arasında, ritim algısında fark bulunmamıştır. Bulgular, ritmin okuma

becerisi ile ilişkisini, kelime okurken kullanılan kod çözme becerisinin zamansal yapısı nedeniyle kolaylaştırdığını göstermektedir.

Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., ve Clarke, E. F. (2003), Disleksi ve müzik adlı araştırmalarında yaşları 7 ile 11 arasından değişen ve disleksi tanısı almış 15 öğrenci ile 11 öğrenciden oluşan kontrol grubu arasında müziksel algı testi (MATs) kullanarak müziksel algılarını, ses farkındalığı, hızlı isimlendirme ve ritim algısı düzeylerinde karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında ses farkındalığı arasında anlamlı bir fark bulunamazken, kontrol grubunun ritim algısı ve hızlı isimlendirme düzeylerinde deney grubundan daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Movesian (1967), müzik notası okuma becerilerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığına, okuduğunu anlama ve sözlü okuma becerilerine aktarımını araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, müzik notası okumasında öğretim alan deneklerin, müzik okumasında öğretim almayan kontrol deneklerinden daha yüksek ortalama puanlara ulaştığını göstermiştir. Müzik okuma notası okuyabilen tüm sınıf seviyelerindeki öğrenciler kelime puanlarını geliştirirken, nota okuma eğitimi sonucunda birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada puanlarının arttığını belirtmişlerdir. Movesian, belirli müzik okuma becerileri öğretildiğinde, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin sözlü okuma becerileri dışında temel okuma becerilerini geliştirdikleri sonucuna varmıştır.

Douglas ve Willatts (1994) dördüncü sınıflarda müzik becerileri ve okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Deneklere üç test yapılmıştır: (a) Sözel yeteneği test etmek için İngiliz Resimli Kelime Ölçeği; (b) iki bölümden oluşan işitsel farkındalık testi: İlk bölümde, katılımcılara bir kadın tarafından gerçekleştirilen on çift sesi dinlemeleri ve ikinci sesin ilk sesle daha yüksek, daha düşük veya aynı olup olmadığını belirlemeleri talimatı verilmiştir. Benzer şekilde, deneklere dinletilen ritim kalıplarından birinci ile ikinci ile aynı mı yoksa farklı mı olduğunu tanımlamaları istenmiştir. Ayrıca kelime tanıma ve heceleme yeteneğini ölçmek için uygulanan Schonell Okuma ve Yazım Testi uygulanmıştır. Bu testte, ritim ve okuma ile ritim ve yazım arasında ($p < .002$, $r = .409$ ve $r = .347$) anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Douglas ve Willatts, IQ'nun okuma yeteneklerini etkileyebileceğini öne süren literatüre dayanarak çalışmalarına bir değişken olarak

IQ'yu da dahil etmişlerdir. Bu nedenle, daha yüksek IQ'lu çocukların okuma ve işitsel farkındalık konusunda daha iyi performans gösterebileceğini iddia etmişlerdir, Araştırmacılar, ilişkinin boyutu oldukça küçük olmasına rağmen, ritim ve okuma arasında bir ilişkinin var olduğu sonucuna varmıştır. Müzik eğitiminin okuma güçlüğü çeken çocuklara fayda sağlayıp sağlamadığını test etmek için Douglas ve Willatts, okuma güçlüğü çeken 12 ila 10 yaşındaki 12 çocuktan oluşan bir pilot müdahale çalışması gerçekleştirdi. Denekler kontrol ve deney gruplarına ayrılmadan önce Schonell testine girmişler ve iki grubun okuma yeteneği için eşleştirilmiştir. Altı aylık çalışma sırasında, kontrol grubu, tartışma becerilerinin tüm yönlerini geliştirmek için tasarlanmış müzik dışı etkinliklere katılırken, deney grubu, kişinin işitsel (ritim ve ses perdesi), görsel ve motor becerilerini geliştirmek için tasarlanmış müzik eğitimi almışlardır. Her iki grubun da okuma becerisi öntest ve son test puanlarına dayanarak, Douglas ve Willatts deney grubunun ortalama puanlarının arttığını, kontrol grubunun puanlarının artmadığı sonucuna varmıştır. Ritim de dahil olmak üzere müzik becerilerinin okuma becerilerinde iyileşmeye katkıda bulunduğunu öne sürmüşlerdir.

Yurt İçi İlgili Araştırmalar

Kaya ve Doğan (2016) 'nın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenleriyle ilişkisinin ortaya konmasını amaçladığı ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip 75 öğrencinin katıldığı çalışmada bir dakika içinde okunan metine göre doğru okuma ve okuma hızını belirlemiştir. Prozodiyi saptamak için ise prozodik okuma ölçeğinden yararlanmıştır çalışma sonucu okuma becerilerinin cinsiyete göre değişmediğini ancak sosyoekonomik düzeye göre değiştiğini ortaya koymuştur.

Bilge (2015)'nin 157 ortaokul öğrencisinin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı tez çalışmasında çeşitli değişkenlerle akıcı okuma becerilerini karşılaştırmıştır. Öğrencilerin doğru okuma düzeyleri; %7'si bağımsız, %57,3'ü eğitimsel ve %35,7'si endişe düzeyinde şeklindedir. Doğru okuma düzeyi ve okuma hataları arasında cinsiyet ile bir ilişki olduğu ve kızların erkeklerden daha iyi okuduğunu belirlenmiştir. Yine okunan sözcük sayısı ve okuma hızı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Akıcı okuma ile Türkçe akademik başarısının anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu söylemiştir. Babanın eğitim düzeyi ile akıcı okuma arasında anlamlı bir ilişki görülürken, anneninki ile anlamlı bir ilişki

görülmemektedir. Sosyoekonomik düzeyinin yalnızca doğru okuma düzeyinde anlamlı farka neden olduğu görülmüştür. Okuma hızı ile hata sayısı arasında negatif bir ilişki olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Çetinkaya ve diğerleri (2017)'nin ilköğretime devam eden 401 öğrencinin katıldığı, doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile kavrama başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında elde edilen bulgulara göre 1 ve 3. sınıfların doğru ve akıcı sözcük okuma ile okuduğunu kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konarken, akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin sınıf düzeyi ile birlikte arttığı ve 4. sınıfta daha da belirginleştiğini belirtmiştir.

Cıldır (2013)'in 92 kekeme bireyin dahil olduğu Kekeme Bireylerde Ton Algı Bozukluğunun Değerlendirilmesi isimli çalışmasında bireylerin ton algı bozukluğunu değerlendirmek için Jake Mandell'in tone deafness testini kullanmış ve çalışma sonucuna göre kekeme bireylerde ton algı bozukluğu olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Keskin (2012), eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin araştırılmasını amaçladığı çalışmasında 39 dördüncü sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Uygulama öncesi okunan doğru kelime sayısı ve yüzdesi hesaplanarak prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Eşli okuma yönteminin doğru okuma ve okuma hızı üzerinde etkili olduğu ve koro okumanın okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinin cinsiyete göre değişmediği belirtilmiştir.

Pektaş (2010) 14 kekeme bireyin ritim algısının terapi sonuçlarına etkilerinin araştırılması isimli çalışmasında ritm algısının terapi alan kekeme bireylerdeki terapi sonuçlarına etkisini araştırmıştır. Bireylerin ritm algılarını değerlendirmek için Jake Mandell'in rhythm perception testi kullanılmıştır. Grupların terapi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen ritm algısının terapiye adaptasyon ve akıcılığın kazanılma hızı gibi farklı etkileri gözlenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya düzeyini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). Araştırmada tarama türünün kullanılmasına tarama tipi araştırmalarda kalabalık grupların araştırmaların konusuna uygun olarak mevcut durumunun belirlenmesi ve bir betimleme yapabilme olanağı vermesinden dolayı karar verilmiştir. Doğal olarak araştırmacının bir etkisi bulunmadan istenilen veriler çeşitli ölçme araçları ile toplanmaktadır. Elde edilen verilerin değişkenlere göre ilişkisel incelemelerde bulunma olanağı vermesi nedeniyle ilişkisel tarama modeli uygun görülmüştür (Can, 2014).

Araştırma ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve var olan durumu belirleme hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırma öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ve müziksel ritim algıları arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik olduğundan dolayı ilişkisel tarama modeli uygun bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019/20 yılı KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Haspolat bölgesindeki bir ilköğretim okuluna devam eden 118 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya okulda öğrenim gören tüm 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. 1. sınıf öğrencileri henüz okuma becerisini tam olarak kazanamadığından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir. Çalışma grubu, olasılığa dayalı olmayan, araştırmacının kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorunsalına uygun geldiğini düşündüğü belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği amaçlı örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin bulunduğu Haspolat bölgesi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde en çok göç alan bölge olması nedeniyle amaçlı örneklem tekniğiyle seçilmiştir. Sosyal-çevresel risk faktörleri olarak düşük sosyo-ekonomik düzey, göç, işsizlik, şiddet içeren çevre olarak tanımlanmıştır (Blocher, 2000; Korkut, 2004). Risk altındaki öğrencilerin

bulunduğu Haspolat bölgesindeki bir ilkokulun seşilmesinde temel amaç sosyoekonomik düzeyle alakalı akranlarına göre gelişimsel gecikmeler görülen çocukların bu bölgede bulunmasıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Veriler

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıf düzeyi		
2. sınıf	24	20,3
3. sınıf	37	31,4
4. sınıf	24	20,3
5. sınıf	33	28
Cinsiyet		
Kız	63	53,4
Erkek	55	46,6
Toplam	118	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %20,3’ü ilkokul 2. sınıfa, %31,4’ü ilkokul 3. sınıfa, %20,3’ü ilkokul 4. sınıfa, %28’i ise ilkokul 5.sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların %53,4’ü kız öğrenci, %46,6’sı erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerin akıcı sessiz sözcük okuma başarılarını ölçmek için Ülper ve Yağmur’un geliştirdiği Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) ve müziksel ritim algılarını belirlemek amacıyla Jake Madell Ritim Algı Testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilere ait kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formunda “cinsiyet, sınıf” belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formu Ek 1’te yer almaktadır.

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT)

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarılarını belirleyebilmek amacıyla Ülper ve Yağmur’un geliştirdiği Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi’nden (DASSOT) faydalanılmıştır. Test ilk kart 110, ikinci kart 100 ve üçüncü kart 90 kelimedenden oluşmak üzere toplam üç karttan meydana gelmiştir. Kartlarda gerçek sözcükler ve sayısı aynı olmakla beraber harflerin yerleri değiştirilerek oluşturulan sahte sözcükler yer almaktadır. Kartlar kelimelerdeki hece sayısına bağlı olarak tek hece, iki heceli, üç heceli ve daha fazla heceden oluşan kelimelerden seçilerek, basitten zora doğru hazırlanmıştır. Çetinkaya (2010) kelimelerdeki hece sayısının artmasının okumayı güçleştirdiğini ifade etmiştir. Buna göre testteki kartlarda bulunan kelimelerin hece sayılarının artmasına bağlı olarak okuma zorlaşmaktadır. Testin uygulanması sırasında öğrencilerden kendilerine verilen sürede gerçek sözcükleri bulup işaretlemeleri beklenmektedir. Uygulamadan önce öğrencilere test hakkında bilgi verilerek gerçek ve sahte sözcüklerle ilgili soruları cevaplanmıştır. Daha sonra öğrencilere her kart için iki dakika süre verilerek süre içerisinde gerçek sözcükleri bularak işaretlemeleri beklenmiştir. Testin güvenilirlik kat sayısı birinci kart için ,78 ikinci kart için ,82 ve üçüncü kart için ,75 bulunmuştur. Bu değerler test sonuçlarının güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Ek 2’de yer almaktadır.

Jake Mandell’in Ritim Algı Testi

Öğrencilerin ritim algılarını belirlemek üzere Harvard Tıp Fakültesine bağlı Brigham ve Kadın Hastanesi Radyoloji Bölümü’nden Jake Mandell’in Ritim Algı Testi ile online olarak değerlendirilmiştir (<http://tonometric.com/rhythmdeaf/> (19.01.2019)). Test açık erişime sahip olup, bireyler internet erişimi sayesinde bireysel olarak kolaylıkla erişebilir. Testin sonuçları Jake Mandell’in daha öncesinde test ettiği 65000 bireyin test skoru (standartı) ile karşılaştırılarak verilmektedir. Test 25

tane farklı ritim çiftindeki ritim farklılıklarının ayırt edilmesi temeline dayanır. Her ritim çifti 8'er vuruşluk farklı ritim çalgılarının kullanıldığı ve farklı müzik türlerini barındıran unsurlar içermektedir. Katılımcı ilk ritmi dinledikten sonra iki saniye sessizlik bulunmaktadır. Ardından ikinci ritmi dinler. Ritim çiftleri arasında bire bir aynısının olabileceği gibi farklı zorluk derecelerinde farklılıklar da bulunabilmektedir. Her ritim çiftini dinledikten sonra ritim çiftlerinin kendi içinde aynı ya da farklı olduğunu belirtir. Katılımcının dinlemiş olduğu ritmin sonucundan tam emin olamazsa toplamda 10 kez olmak üzere tekrar dinleyebilme imkanı bulunmaktadır. Bu aşamadan sonra sonuçların değerlendirilebilmesi için önemli olan katılımcıya ait cinsiyet, yaş, müzik eğitimi, ile alakalı bilgiler işaretlenir. Test yaklaşık 5 dakika içinde tamamlanmaktadır.

Test sonuçlarına göre;

% 90'ın üstünde: Birinci sınıf performans

% 80'in üstünde: Olağanüstü performans

% 70'in üstünde: Çok iyi performans

% 60'ın üstünde: Normal performans

% 55'in altında: Olası ritim algısı veya bellek eksikliği olarak değerlendirilmektedir.

Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi

Araştırmacı tarafından informal olarak geliştirilen ve ilkökul müzik kitaplarında kullanılan şarkıların ritim kalıplarından oluşan 10 adet basit ölçülü ritim kalıbı belirlenmiştir. Belirlenen ritim kalıpları için uzman görüşü alınmış ve ritim kalıplarının benzer bir araştırma olan Atterbury'nin (1983) 'A comparison of rhythm pattern perception and performance in normal and learning-disabled readers, age seven and eight' isimli araştırmasında kullanılmış olan ritimler ile benzerliği, zorluk dereceleri ve tartımları karşılaştırılmış daha sonra ritim algısı değerlendirme testinin son hali oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ritim kalıpları Ek 3'te yer almaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerden elde edilen veriler istatistiksel olarak Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0 veri analizi programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi ve ritim algılarına göre dağılımı frekans analizi ile belirlenmiş ve her iki ölçekten aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Öğrencilerin demografik özelliklerine, Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi ve ritim algılarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına geçilmeden önce normal dağılıma uyum Kolmogorov-Smirnov testi, QQ plot ve çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiş ve normal dağılıma uyduğu saptanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikler ile araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılmasında iki kategorili değişkenler için, bağımsız değişken iki kategorili ise bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili ise ANOVA kullanılmış ve ileri analiz olarak Tukey testi tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi ile ritim algılarından aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden elden edilen alpha güvenirlik katsayısı .869 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma Planı

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Sürece ilk olarak araştırmanın uygulanacağı okuldaki yöneticilere araştırma hususunda bilgilendirme yapılması ile başlanmıştır. Sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Daha sonra uygulamada kullanılan ölçme araçları çocuklara anlatılmış ve anladıklarından emin olunduktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Uygulamalar okuldaki tüm öğrencilerle yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerin akıcı sessiz sözcük okuma başarıları ölçülmüştür. Daha sonra ritim algılarının belirlenmesi için online test ve ritim kalıpları uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan test ve ölçekleri araştırmacı başta olmak üzere 2 müzik öğretmeni ve 2 özel eğitim öğretmeni uygulamıştır.

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Süreci

Testin uygulanmasından önce öğrencilere süreçle ilgili detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere verilen 3 adet kelime kartındaki sözcükleri her bir kart için sırasıyla verilecek olan iki dakika içinde sessizce hızlı bir şekilde okuyarak Gerçek (anlamı) sözcüklerin yanındaki kutucuğa çarpı (x) işareti koymaları şeklinde test

tanıtılmıştır. Uygulamadan önce gerçek (anlamlı) ve sahte sözcük kavramları örneklerle öğrencilere anlatılmıştır. Uygulama açıklama ve her kart için verilen ikişer dakika ile bir ders saati sürmüştür.

Jake Mandell Ritim Algı Testi Süreci

Test uygulanmadan önce öğrencilere bilgi verilmiştir. Test online olarak kulaklık ile her bir öğrenci ayrı ayrı yaklaşık 10 dakika içinde uygulanmıştır. Test profesyonel kulaklık ve bilgisayarlarla uygulanmıştır. Uygulama okulun rehberlik odasında sessiz bir ortamda birebir gerçekleştirilmiştir. Süreç araştırmacı ile birlikte 3 müzik öğretmeni ve 2 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür.

Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi Uygulama Süreci

Uygulama araştırmacı tarafından okulun özel eğitim sınıfında ve sessiz bir ortamda her öğrenci ile bire bir gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce, her bir öğrenci ile örnek bir ritim kalıbını ilk önce araştırmacı alkış ile ellerini vurarak öğrenciye göstermiş ardından öğrenciden aynı ritim kalıbını tekrar etmesini sağlanmış, öğrencinin nasıl yapacağını anladığını belirledikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Her bir ritim kalıbı metronom yardımı ile 90 Bpm olarak 3 tekrar olarak uygulanmış ve doğru denemelere 1 puan, yanlış denemelere ise puan verilmemiştir. Süreç uygulamacı ile birlikte 3 müzik öğretmeni ve 2 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Müziksel ritim algısı değerlendirme aracı uygulamasında bir öğrencinin kolunda alçı olmasından dolayı ayak hareketleriyle değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlar 30 deneme üzerinden aldığı puanlar ile hesaplanmış ve her öğrenci için yüzdeleri belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma sorularına yönelik toplanan veriler ışığında ulaşılan bulgulara değinilmektedir.

Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar (n=118)

	n	\bar{x}	s	Min	Max
Kart 1	118	8,14	5,72	0	36
Kart 2	118	10,52	6,13	0	32
Kart 3	118	9,37	5,89	0	28

Öğrencileri doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri genel ortalaması $\bar{x} = 9.34$ bulunmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, kart 1 'in genel ortalamasının 8,14 olduğu, kart 2'nin ortalamasının 10,52 olduğu, kart 3'ün ortalamasının ise 9,37 olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kart 1'den aldığı puan ortalamalarının genel ortalamanın altında olduğu ve doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ortalamanın altında kalan bu puanın kart 1'deki kelime sayısının diğer kartlara göre daha fazla olduğundan ve seçenekler arasında görsel olarak benzer kelimelerin bulunmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Devam Ettikleri Sınıfa Yönelik Bulgular

Tablo 3.

Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Analiz Sonuçları (n=118)

	Sınıf düzeyi	n	\bar{x}	s	Min.	Max.	F	p	Fark
Kart 1	2. sınıf	24	7,38	7,14	2	36	12,419	,000*	5-2
	3. sınıf	37	6,95	3,59	1	16			5-3
	4. sınıf	24	4,83	3,74	0	14			5-4
	5. sınıf	33	12,45	5,37	2	23			
Kart 2	2. sınıf	24	6,13	3,01	0	11	24,267	,000*	5-2
	3. sınıf	37	9,19	3,86	0	17			5-3
	4. sınıf	24	8,92	5,53	0	19			5-4
	5. sınıf	33	16,36	6,22	5	32			
Kart 3	2. sınıf	24	5,17	2,71	0	9	20,272	,000*	5-2
	3. sınıf	37	8,59	4,38	2	27			5-3
	4. sınıf	24	7,63	5,02	0	17			5-4
	5. sınıf	33	14,58	6,14	3	28			

* $p < 0,05$

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinde Kart 1'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğun ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tukey Test sonuçlarına göre, 5. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf,

3. sınıf ve 4. sınıfa giden öğrenciler arasında, 5. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinde Kart 2'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğun ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tukey Test sonuçlarına göre, 5. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıfa giden öğrenciler arasında, 5. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinde Kart 3'ten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<.05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğun ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tukey Test sonuçlarına göre, 5. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıfa giden öğrenciler arasında, 5. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi arttıkça akıcı ve sessiz sözcük okuma puanlarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Doğru Ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.

Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları (n=118).

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Kart 1	Kız	63	8,29	6,61	,294	,769
	Erkek	55	7,98	4,54		
Kart 2	Kız	63	9,71	6,55	-1,546	,125
	Erkek	55	11,44	5,54		
Kart 3	Kız	63	8,79	6,51	-1,163	,247
	Erkek	55	10,04	5,07		

Tablo 4'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar bağımsız örneklem t testi kullanılarak

karşılaştırılmıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinin Kart1, Kart 2 ve Kart 3 toplam puanları ile öğrencilerin kız veya erkek olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmamaktadır ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamasına rağmen kadın öğrencilerin Kart 1'den aldıkları ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kart 2 ve kart 3'te ise erkek öğrencilerin ortalama puanlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Müziksel Ritim Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Öğrencilerin Müziksel Ritim Algı Testlerinden aldıkları toplam puanlar (n=118)

	n	\bar{x}	s	Min	Max
Jake Mandell Ritim Algı Testi	118	53,66	9,27	28	76
Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi	118	64,77	25,8	0	100

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin Jake Mandell Ritim Algı testinden aldıkları ortalama puanın 53,66 olduğu tablo 5'te belirtilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin ritim algı düşüklüğüne veya bellek eksikliğine sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin müziksel ritim algısı değerlendirme testinden aldıkları ortalama puan 64,77'dir. Bu bulgu öğrencilerin normal ritim algı performansına sahip olabileceklerini göstermektedir. Ritim algı testlerinin ortalama puanlarının birbirinden bağımsız ve farklı değerlere sahip olduğu tablo 5'te görülmektedir. Jake Mandell ritim algı testi ve müziksel ritim algısı değerlendirme testinin ortalama puanlarının farklılığının nedeninin ilk testin sadece işitsel algıya yönelik, 2. testin ise hem işitsel hem görsel algıya yönelik olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin Müziksel Ritim Algı Düzeyleri Ve Devam Ettikleri Sınıfa Yönelik Bulgular

Tablo 6.

Öğrencilerin Ritim Algısı Testinden aldıkları toplam puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (n=118)

	Sınıf düzeyi	n	\bar{x}	s	Min.	Max.	F	p	Fark
Jake Mandell Ritim Algı Testi	2. sınıf	24	50,17	7,26	40	68	2,088	,106	
	3. sınıf	37	53,30	8,27	40	72			
	4. sınıf	24	54,17	11,73	28	76			
	5. sınıf	33	56,24	9,16	40	76			
Müziksel Ritim Algı Değerlendirme Testi	2. sınıf	24	56,80	29,93	0	100	4,393	,006*	5-2
	3. sınıf	37	64,01	19,92	17	97			5-4
	4. sınıf	24	56,87	31,51	3	100			
	5. sınıf	33	77,17	19,72	10	100			

* $p < 0,05$

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre Ritim Testinden aldıkları toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre Jake Mandell Ritim Algı Testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğun ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Tukey Test sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte 5. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark

olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda 5. sınıfa devam eden öğrencilerin dikkat süreleri ve kaba motor becerileri ve taklit becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Müziksel Ritim Algı Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular

Tablo 7.

Öğrencilerin Ritim Algısı Testinden aldıkları toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları (n=118)

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Jake Mandell Ritim Algı Testi	Kız	63	54,54	10,39	1,124	,272
	Erkek	55	52,65	7,76		
Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi	Kız	63	62,85	26,28	,526	,390
	Erkek	55	66,97	25,44		

* $p < 0,05$

Tablo 7’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre Ritim Testinden aldıkları toplam puanlar bağımsız örneklem t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Jake Mandell Ritim Algı Testi ve Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinin toplam puanları öğrencilerin kız veya erkek olması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır.

Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki

Tablo 8.

Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki (n=118)

		Kart 1	Kart 2	Kart 3
Kart 1	r	1	,666**	,548**
	p		,000	,000
Kart 2	r	,666**	1	,846**
	p	,000		,000
Kart 3	r	,548**	,846**	1
	p	,000	,000	

** p<0,01

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Doğru Akıcı Sessiz Okuma Testinde yer alan Kart 1, Kart 2 ve Kart 3’ten aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okuma Kartı 1’den aldıkları puan ile Okuma Kartı 2 ve Okuma Kartı 3’ten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir (p<0,01).

Tablo 9.

Öğrencilerin Ritim Algısı Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki (n=118)

		Jake Mandell Ritim Algı Testi	Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi
Jake Mandell Ritim Algı Testi	r	1	,415**
	p		,000
Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi	r	,415**	1
	p	,000	

** p<0,01

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Jake Mandell Ritim Algı Testi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Jake Mandell Ritim Algı Testi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir (p<0,01).

Tablo 10.

Öğrencilerin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden ve Jake Mandell Ritim Algı Testi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki (n=118)

		Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Genel Ortalama	Jake Mandell Ritim Algı Testi	Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme
Doğru Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Genel Ortalama	r	1	,209*	,256**
	p		,000	,000
Jake Mandell Ritim Algı Testi	r	,209*	1	,415**
	p	,000		,000
Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi	r	,256**	,415**	1
	p	,000	,000	

** p<0,01

* p<0,05

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi ile Jake Mandell Ritim Algı Testi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları puanlar ile Jake Mandell Ritim Algı Testinden aldıkları puanlar arasında p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmekle birlikte, Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları puanlar ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları toplam puanlar arasında p<0,01 düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi ile Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (p<0,01). Elde edilen bulgular doğrultusunda ritim algısı yüksek olan öğrencilerin akıcı sessiz okuma becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları çerçevesinde elde edilen bulgular literatürde yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmada ilkokul öğrencilerinin akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ve müziksel ritim algı düzeyleri araştırılmış ve aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın öğrencilerin okuma akıcılığı düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin kart 1’den aldığı puan ortalamalarının genel ortalamanın altında olduğu ve doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen ilköğretim okulunun sosyo ekonomik düzeyinin düşüklüğünden kaynaklı sonucun bu yönde çıktığı söylenebilir. Paris (2017), ilkokula devam eden öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında düşük sosyoekonomik düzeye sahip olanların doğru okuma yüzdelerinin en düşük, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olanların ise doğru okuma yüzdelerinin en yüksek olduğu belirlenmektedir. Baştuğ (2012) ilkokul öğrencilerinin sosyoekonomik açıdan akıcı okuma becerilerini incelemiş ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi arttıkça akıcı ve sessiz sözcük okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeylerine göre akıcı okuma becerilerinin artmasının sebebinin okuma becerilerine yönelik eğitim aldıkça akıcı okuma becerilerinin gelişmesi olduğu söylenebilir. Okuma çalışmaları da önce sesli okuma daha sonra sessiz okuma olarak devam eder. 5.nci sınıfa geçen öğrenciler okumayı aynı zamanda araç olarak kullandıkları için daha çok okuma yapma durumunda olmaları nedeniyle okuma puanlarının arttığı söylenebilir. Okuma kartlarının en önemli özelliği öğrencilerin okuma becerilerinin belirlenmesini sağlaması ve öğrencilerin becerilerine göre sınıflandırabilmesidir (Ülper, Yağmur; 2016). Bilge (2015)’nin öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında sınıf düzeyi ile akıcı okuma becerilerinin arasında anlamlı fark saptamıştır. Yine Çetinkaya ve arkadaşlarının (2015) yapmış olduğu araştırma sonucunda da sınıf düzeylerinin artmasıyla birlikte göre akıcı sessiz sözcük okuma becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ancak araştırmanın bulgularına bakıldığında 4.ncü sınıf

öğrencilerinin Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları toplam puanlar sınıf düzeyleri ile paralellik göstermemektedir. Bunun nedeni ise özel eğitim tanısı almış öğrencilerin 4.ncü sınıfta yoğunlaşmış olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile doğru akıcı sessiz sözcük okuma testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen okuma kartlarından aldıkları puanlar incelendiğinde kart 2 ve kart 3'te erkek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu kart 1'de ise kız öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paris (2017) ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında öğrencilerin toplam, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Baştuğ (2012) akıcı okuma becerilerini cinsiyet açısından incelemiş ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Cinsiyetin okuma akıcılığını etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Jake Mandell Ritim Algı Testinden aldıkları puanlara göre ritim algı düşüklüğüne veya bellek eksikliğine sahip oldukları, müziksel ritim algısı değerlendirme testinden aldıkları puanlara göre ise normal ritim algı performansına sahip olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardaki farklılığının nedeninin Jake Mandell Ritim Algı testi sadece işitsel bir test olması ancak Müziksel Ritim Algısı Testinde ise hem işitsel hem görsel algı değerlendirilmesi yapılmasından ve müziksel ritim algısı değerlendirme testi model olma yöntemi ile yapılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Müzik eğitiminde alkışlama ritmik faaliyetlerinin kullanımı, alkışlanan ritmik oyunların (taklit, soru-cevap) kullanımının, çocukların fiziksel ritmik tepkisini arttırırken ilgi sağlayan bir öğretim yöntemi olduğu öne sürülmektedir (Marsh, 1970).

Öğrencilerin müziksel algı düzeyleri ile sınıf düzeylerine bakıldığında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5. Sınıfa devam eden öğrencilerin ritim algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mertoğlu (2002)'nin okulöncesi öğrencilerinin genel ritim algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğrencilerin ritim algılarının yaşlara göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve büyük yaştaki öğrencilerin daha yüksek

olduğunu belirtmiştir. Updegraff, Heileger ve Learned (1983) ve Moog (1976) ile Petzold (1966) tarafından yapılan uzun dönemli çalışmalarda öğrencilerin ilk olarak şarkıların sözlerini daha sonra ritimlerini en son olarak da biçim ve aralıklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle ritim algı düzeylerinin yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ritim algı testlerinden aldıkları toplam puanlara bakıldığında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı ve öğrencilerin ritim algı becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Ancak Mertoğlu (2002)'nin okulöncesi öğrencilerinin genel ritim algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında ise kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yüksek puan aldıkları ortaya konmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okuma Kartı 1'den aldıkları puan ile Okuma Kartı 2 ve Okuma Kartı 3'ten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Jake Mandell Ritim Algı Testi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testi ile Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Elde edilen bulgular doğrultusunda ritim algısı ve akıcı sessiz okuma becerileri arasında doğrusal bir eğilim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McGivern, Berka, Languis ve Chapman'ın (1991) yaptığı çalışmanın sonucuna göre de birinci ve ikinci sınıfta okumayı öğrenmekte güçlük çeken çocukların ritim testlerinden daha düşük performans gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve disleksi olan çocukların diğer çocuklara göre karmaşık ritim becerilerini sergilemede daha fazla zorluk yaşadığı belirlenmiştir (Tiffin-Richards, Hasselhorn, Richards, Banaschewski ve Rothenberger, 2004). Dellatolas, G., Watier, L., Le Normand, M. T., Lubart, T., ve Chevrier-Muller, C. (2009), yaptıkları okuma ve ritim becerilerini inceledikleri çalışmada iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur. Huss ve ark. (2011)'nin yapmış olduğu çalışma sonucuna göre okuma güçlüğü olan

çocukların ritim algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Flaugnacco ve arkadaşlarının (2014) yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre okuma becerilerinin ritim ve müzik zamanlama becerileri ile ilişkili olduğu yönündedir. Tüm bu sonuçlar araştırmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi arttıkça akıcı ve sessiz sözcük okuma puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ritim algı düzeylerinin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Jake Mandell Ritim Algı testinden aldıkları puanlara göre ritim algı düşüklüğüne veya bellek eksikliğine sahip oldukları, Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları puanlara göre ise normal ritim algı performansına sahip olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Jake Mandell Ritim Algı Testi ile Müziksel Ritim Algısı Değerlendirme Testinden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ritim algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okuma Kartı 1'den aldıkları puan ile Okuma Kartı 2 ve Okuma Kartı 3'ten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

Son olarak elde edilen bulgular doğrultusunda ritim algısı yüksek olan öğrencilerin akıcı sessiz okuma becerilerinin de yüksek olduğu, ritim algısı düşük olanların ise akıcı sessiz okuma becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Farklı okullarda daha fazla öğrenci sayısı ile araştırmalar tekrarlanabilir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla ritim eğitimi verilebilir.

Bir ritim eğitimi programlanarak verilecek olan ritim eğitiminin diğerk değişkenler kontrol altında tutularak öğrencilerin okuma akıcılıkları ve okuma hızları değişkenlerine göre etkililiğı araştırılabilir.

Müziksel algı, ses farkındalığı ve ritim farkındalığı gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.

Ritim algısı ile fonolojik farkındalık arasında ki ilişki araştırılabilir.

Okuma akıcılığı müziksel işitme, okuma ve yazma gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.

Müzik öğretmenlerinin ritim performansını artırıcı çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Okuma çalışmalarının içine ritim eğitimleri dahil edilerek öğretim yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, M. (2009). *Sesli Ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma* (Master's Thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-753.
- Akkaş, S. (1993). Okul Öncesi Eğitimde Müzik. *Gazi Üniversitesi Mesleki*.
- Akyol, H. (2013). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (6. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğüne Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Ansiklopedisi, M. (1985). Sanem Matbaası. C. Iv, *Ankara*.
- Ar, Z. (2001). *Orff Metodu Ve Çalgıların Müzik Öğretimindeki Önemi Üzerine Bir Ararma*. Yayınlanmam Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atterbury, B. W. (1983). A Comparison Of Rhythm Pattern Perception And Performance İn Normal And Learning-Disabled Readers, Age Seven And Eight. *Journal Of Research İn Music Education*, 31(4), 259-270.
- Bamberger R (1990). Promoting The Reading Habit (Translated By Bengü Çapar), *Ankara: Ministry Of Culture*.
- Başaran, M., (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Doi: 10.12738/Estp.2013.4.1922

- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.*
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri İle Anlama Düzeyleri (Basit Ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi; Cilt: 13 Sayı: 3.*
- Baydık, B., Ergül, C., ve Kudret, Z. B. (2012). Reading Fluency Problems Of Students With Reading Difficulties And Their Teachers\Instructional Practices Towards These Problems. *Elementary Education Online, 11(3).*
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Göre Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Eğitim Ve Bilim, 37(166).*
- Bilge, H. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. *Unpublished Master Thesis, Erzincan Universty, Erzincan.*
- Bonacina, S., Lanzi, P. L., Lorusso, M. L., ve Antonietti, A. (2015). Improving Reading Skills In Students With Dyslexia: The Efficacy Of A Sublexical Training With Rhythmic Background. *Frontiers In Psychology, 6, 1510.*
- Börekçi, M. (2005). Türkçede Vurgu-Tonlama-Ölçü-Anlam İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), 187-207.*
- Bulut, M. Ö. (2007). Genç Türk Bestecilerinin Eser Yaratma Süreçlerinde Kullandıkları Ritimsel Elemanlar. (Yüksek Lisans Tezi). [https://Tez.Yok.Gov.Tr](https://tez.yok.gov.tr) Sayfasından Erişilmiştir.
- Bussis, A. M. (1982). 'Burn It At The Casket': Research, Reading Instruction, And Children's Learning Of The First R. *The Phi Delta Kappan, 64(4), 237-241.*
- C. Tiffin-Richards, M., Hasselhorn, M., Richards, M. L., Banaschewski, T., ve Rothenberger, A. (2004). Time reproduction in finger tapping tasks by

children with attention-deficit hyperactivity disorder and/or dyslexia. *Dyslexia*, 10(4), 299-315.

Calp, M. (2009). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Nobel Yayın.

Can, A. (2014). *Spss ile Bilisel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi 3. Baskı*. Ankara:Pegem Akademi

Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).

Çakır, Ş., ve Özdemir, S. (2015). Az Gören Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Artırılmasında Beceri Temelli, Performans Temelli Ve Birleştirilmiş Müdahale Programlarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 75-97.

Çaydere, Ö. (2006). Dil Gelişimi ve Okuma Eğitiminde Müziğin Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Güzel Sanatlar Özel Sayısı*. S.131-136

Çayır, A., ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.

Çelik, C. E. (2006). "Sesli Ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması". *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.

Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerinde Konuşma Ve Okuma Prozodisinin Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.

Çetinkaya, G., Ülper, H., ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004.

- Çıldır, B. (2013). *Kekeme Bireylerde Ton Algı Bozukluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadar C. H. Müzik ve Beyin. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, 2008, S.67–76
- Dellatolas, G., Watier, L., Le Normand, M. T., Lubart, T., ve Chevrie-Muller, C. (2009). Rhythm Reproduction In Kindergarten, Reading Performance At Second Grade, And Developmental Dyslexia Theories. *Archives Of Clinical Neuropsychology*, 24(6), 555-563.
- Demirel, M. (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişikler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe Öğretimi Ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Denton, C., A.; Barth, A., E.; Feltcher, J., M.; Wexler, J.; Vaughn, S.; Cirino, P., T.; Romain, M. ve Francis, D., J. (2011). The Relationship Among Oral And Silent Reading Fluency And Comprehension İn Middle School: Implication For Identification And Instruction Of Students With Reading Difficulties. *Sci Stud Read* 15 (2), 109-135.
- Deutsch, D. (2013). *Psychology Of Music*. Elsevier.
- Douglas, S., ve Willatts, P. (1994). The Relationship Between Musical Ability And Literacy Skills. *Journal Of Research İn Reading*, 17(2), 99-107.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking Of Prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165- 175.
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (Gujgef)*, 32(3).

- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Ehri, L. C., ve McCormick, S. (1998). Phases Of Word Learning: Implications For Instruction With Delayed And Disabled Readers. *Reading ve Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.
- Feridunoğlu, L. (2004). Müziğe Giden Yol: Genç Müzisyenin El Kitabı. İstanbul: İnkılap.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Zoia, S., Buda, S., Tilli, S., ve Schön, D. (2014). Rhythm Perception And Production Predict Reading Abilities In Developmental Dyslexia. *Frontiers In Human Neuroscience*, 8, 392.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., ve Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency As An İndicator Of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, And Historical Analysis. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gerek, Z. (2015). Beden Eğitimi Uygulamalarında Ritim Eğitimi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları
- Gordon, E. (2009). Rhythm: Contrasting The İmplications Of Audiation And Notation. G1a.
- Güleryüz, H. (2002). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları (6. Basım). *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma. *Ankara: Nobel Yayınları*.
- Güzel, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan

Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Güzel Özmen, R. (2001). Okuma Becerisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme (Türkçe). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güzel Özmen, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Hahn, E. F. (1956). *Stuttering: Significant Theories And Therapies.* Stanford: Stanford University Press.

Harris, A. J. Er Sipay.(1980). *How To Increase Reading Ability: Guide To Developmental And Remedial Methods.*

Hasbrouck, J., ve Tindal, G. A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool For Reading Teachers. *The Reading Teacher, 59(7), 636-644.*

Heward, W.L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction To Special Education* (10th Ed.) Upper Saddle River, N. J.: Pearson.

Huey, E.B. (1968). *Thepsychology and pedagogy of reading: Withareviewofthe History of reading and writing and of methods, Texts, Andhygieneinreading* (Ed. Reprinted), Massachusetts: Mit Press.

Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment And Instruction: What, Why, And How?. *The Reading Teacher, 58(8), 702-714.*

Huss, M., Verney, J. P., Fosker, T., Mead, N., ve Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex, 47(6), 674-689.*

İlhan, C., ve Şahin, A. (2014). Sq3r Akıcı Okuma Stratejisinin Fen Ve Teknoloji Dersinde 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Tutumları Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 56-69.*

- Jack, R. Fraenkel Dan Norman E, Wallen.(2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*.
- Jones, A. Stuttering And Music Therapy. Tez Çalışması (2015)
[Http://Cardinalscholar.Bsu.Edu/Handle/123456789/199928](http://Cardinalscholar.Bsu.Edu/Handle/123456789/199928)
- Kamhi, A. G., ve Catts, H. W. (1999). Language And Reading: Convergences And Divergences. *Language And Reading Disabilities*, 1-24.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81-83.
- Karasu, M., (13 Mayıs 2011). “Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği”.
[Http://Www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/300.Pdf](http://Www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/300.Pdf)
- Karatay, H. (2018). Okuma Eğitimi-Kuram Ve Uygulama. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-295.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi Kuram Ve Uygulama. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., ve Uzuner, Y. (2011). Okuma Becerilerini Değerlendirmede Formel Olmayan Okuma Envanterlerinin Kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karolyi, O. (2007). Müziğe Giriş (M. Nemutlu, Çev.). Pan: İstanbul.
- Kavcar, Cahit., Oğuzkan, Ferhan. Ve Sever, Sedat (1998). *Türkçe Öğretimi Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D., ve Doğan, B. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430, 416.

- Kayalan, M. (2003). *Etkili ve hızlı Okuma Sanatı* (6.Basım). İstanbul:Alfabasım Yayın Dağıtım.
- Keskin, H., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- 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.
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Keskin, H. K. Ve Baştuğ, M. (2012, Mayıs). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. Sözlü Bildiri, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 189-208.
- Kiley, T. S. (2006). Research İn Reading. *Illinois Reading Council Journal*, 34(2), 70-73.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Schatschneider, C., ve Foorman, B. (2010). Does Growth Rate İn Oral Reading Fluency Matter İn Predicting Reading Comprehension Achievement?. *Journal Of Educational Psychology*, 102(3), 652.
- Kinsborne, M. (1975). Cerebral Dominance, Learning And Cognition. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress İn Learning Disabilities* (Vol. 3). New York: Grune And Stratton.
- Koç, S., ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme Ve Okuma Öğretimi. *Türkçe Öğretimi*, 53-70.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Laberge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward A Theory Of Automatic İnformation Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.

- Lenneberg, E. H. (1967). The Biological Foundations Of Language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Lucas, M. P. (2008). Reading And The Elementary Principal: Implications For Policy And Practice. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Graduate Faculty Of University Of Pittsburgh, School Of Education, Pittsburgh.
- Machlis, J. (1955). The Enjoyment Of Music. Norton.
- Marsh, M. V. (1970). *Explore and discover music: Creative approaches to music education in elementary, middle, and junior high schools*. Macmillan Co..
- Mathson, D. V., Allington, R. L., ve Solic, K. L. (2006). Hijacking Fluency And Instructionally Informative Assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research- Based Best Practices* (Pp. 106–119). New York: The Guilford Press.
- McGivern, R. F., Berka, C., Languis, M. L., ve Chapman, S. (1991). Detection of deficits in temporal pattern discrimination using the seashore rhythm test in young children with reading impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 24(1), 58-62.
- Meb (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi
- Meb (2013). Pisa 2012 Ulusal Ön Raporu. ([Http://Pisa.Meb.Gov.Tr/Wp-Content/Uploads/2013/12/Pisa2012-Ulusal-On-Raporu.Pdf](http://Pisa.Meb.Gov.Tr/Wp-Content/Uploads/2013/12/Pisa2012-Ulusal-On-Raporu.Pdf) (Erişim Tarihi: 02.11.2019)
- Mertoğlu, E. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritim Algılamalarının İncelenmesi. *İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Bilimler Ana Bilim Dalı, Türk Halk Müziği Programı, Sanatta Yeterlilik Doktora Tezi, İstanbul*.
- Meyer, M. S., ve Felton, R. H. (1999). Repeated Reading To Enhance Fluency: Old Approaches And New Directions. *Annals Of Dyslexia*, 49(1), 283-306.

- Miller, J., ve Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody Of Syntactically Complex Sentences İn The Oral Reading Of Young Children. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 839.
- Montag, J. L., Jones, M. N., ve Smith, L. B. (2015). The Words Children Hear: Picture Books And The Statistics For Language Learning. *Psychological Science*, 26(9), 1489-1496.
- Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4(2), 38-45.
- Morgül, M. (2006). İlk Çocuklukta Müzik Nasıl Öğretilir: Oynayarak, Yaşayarak, Öğren. Ankara: Kök.
- Movesian, G. (1967). Planning Instructional Materials For Certain Elementary School Lower Class Children.
- National Reading Panel (Us). (2000). Teaching Children To Read: Reports Of The Subgroups. The Panel.
- Nuhoğlu, M. M., Karakuş, E., ve Taş, H. (2007). Türkçe Öğretimi Etkinlikleri. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Paris, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri*.
- Patel, A. D. (2008). Music, Language, And The Brain. New York: Oxford University Press, Inc.
- Pektaş, A. (2010). Kekemelerde Ritim Algısının Terapi Sonuçlarına Etkilerinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tez Çalışması*.
- Penner-Wilger, M. (2008). Reading Fluency: A Bridge From Decoding To Comprehension. *Retrieved February, 9, 2009*.

- Petzold, R. G. (1966). Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades.
- Piper, B. ve Zuilkowski, Ss. (2015). Assesing Reading Fluency İn Kenya: Oral Or Silent Assessment, *Int Rev Educ*,
- Price, Kw.; Meisinger, Eb. ve Louwerse, Mm. (2012). Silent Reading Fluency Using Underlining: Evidence For An Alternative Method Of Assessment, *Psychology İn The School*, 49(6), 606-618.
- Rainbow, E. (1981). A Final Report On A Three-Year İntestigation Of The Rhythmic Abilities Of Preschool Aged Children. *Bulletin Of The Council For Research İn Music Education*, 69-73.
- Rasinski, T.; Samuels, Sj.; Hiebert, Eh.; Petscher, Y.ve Feller, K. (2014). The Relationship Between A Silent Reading Fluency Instrutional Protocol On Students Reading Comprehensşon And Achievement İn An Urban School Setting, Santa Cruz: Textproject.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2003). *Theory And Practice: The Fluent Reader*. Scholastic Professional Book: Printed İn The U.S.A.
- Samuels, S. J. (2006). Toward A Model Of Reading Fluency.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding Prosody's Role İn Reading Acquisition. *Theory İnto Practice*, 30(3), 158-164.
- Sever, S. (2015). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı Ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Sidekli, S., ve Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.

- Stage, S. A., ve Jacobsen, M. D. (2001). Predicting Student Success On A State-Mandated Performance-Based Assessment Using Oral Reading Fluency. *School Psychology Review*, 30(3), 407-419.
- Sun, M., ve Seyrek, H. (1998). Okulöncesi Eğitimde Oyun (5. Baskı). *İzmir: Mey*.
- Stanovich, K. E. (1991). Conceptual And Empirical Problems With Discrepancy Definitions Of Reading Disability. *Learning Disability Quarterly*, 14(4), 269-280.
- Sylwester, R. (1995). "A Celebration Of Neurons An Educator's Guide To The Human Brain", Association For Supervision And Curriculum Development, Virginia
- Oakhill, J., Cain, K., ve Elbro, C. (2014). *Understanding And Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. Routledge.
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., ve Clarke, E. F. (2003). Dyslexia And Music: Measuring Musical Timing Skills. *Dyslexia*, 9(1), 18-36.
- Ozernov-Palchik, O., ve Patel, A. D. (2018). Musical Rhythm And Reading Development: Does Beat Processing Matter. *Ann. Ny Acad. Sci*, 1423, 166-175.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal Of Educational Research (Ejer)*, (24).
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özkara, Y. (2010). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 109-119.

- Özsoy, Y. (1984). Okuma Yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-20.
- Öztosun Ülper, H. Ve Yağmur, K. (2016). Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi'nin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.
- Tazebay, A. (2005). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Ankara: Meb Yayınları.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Millî Eğitim Basımevi.
- Taylor, S. E. (2006). Fluency In Silent Reading. *Retrieved January, 15, 2007*.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2015). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual Differences in Response To Early Interventions in Reading: The Lingering Problem Of Treatment Resisters. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 15(1), 55-64.
- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Updegraff, R., Heiliger, L., ve Learned, J. (1938). The effect of training upon the singing ability and musical interest of three-, four-, and five-year-old children. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 14(2), 83-131.
- Urfioğlu, Ayşe (1989). *Bebeklik Ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi Ve Eğitimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Uyar, Y., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2011). Okuma Uzmanlığının Türkiye'deki Üniversitelerde Lisansüstü Bir Program Olarak Yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-149.
- Ülper, H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akıcı Sözcük Ve Metin Okuma Becerileriyle Kavrama Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması. *Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-11.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe Öğretimi (3. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. *Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği*.
- Wolff, P. H. (2002). Timing Precision And Rhythm in Developmental Dyslexia. *Reading And Writing*, 15, 179–206.
- Wolf, M., ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency And Its Intervention. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 211-239.
- Yamaç, A. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yangın, B. (1999). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4, İlköğretimde Türkçe Öğretimi. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı*.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi, Teacher Knowledge On Reading Fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Ç. (2009). An Evaluation Of The Oral Reading Fluency Of 4th Graders With Respect To Prosodic Characteristic. *Journal Of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi.

Zangwill, O. L. (1960). Cerebral Dominance And Its Relation To Psychological Function.

Zatorre, R.J. (1984). "Musical Perception And Cerebral Function: A Critical Review. Music Perception" 2

Zutell, J., Donelson, R., Bevans, J. Ve Todt, P. (2006). Building A Focus On Oral Reading Fluency Into Individual Instruction For Struggling Readers. In T. Rasinski, C. Blachowicz Ve K. Lems (Eds.), Fluency Instruction: Research-Based Best Practices. New York: The Guilford Press Inc.

EKLER**Ek-1.****Kişisel Bilgi Formu****Sınıf:****Cinsiyet:**

Ek-2.**Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi Kart-1**

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

<input type="checkbox"/> çöl	<input type="checkbox"/> sırt	<input type="checkbox"/> genç	<input type="checkbox"/> çan	<input type="checkbox"/> var
<input type="checkbox"/> çum	<input type="checkbox"/> er	<input type="checkbox"/> köl	<input type="checkbox"/> fur	<input type="checkbox"/> yutr
<input type="checkbox"/> nem	<input type="checkbox"/> iç	<input type="checkbox"/> mim	<input type="checkbox"/> koş	<input type="checkbox"/> yin
<input type="checkbox"/> köş	<input type="checkbox"/> gös	<input type="checkbox"/> as	<input type="checkbox"/> geç	<input type="checkbox"/> yön
<input type="checkbox"/> ış	<input type="checkbox"/> maşr	<input type="checkbox"/> test	<input type="checkbox"/> çam	<input type="checkbox"/> ürk
<input type="checkbox"/> duz	<input type="checkbox"/> ölç	<input type="checkbox"/> ükr	<input type="checkbox"/> yag	<input type="checkbox"/> vur
<input type="checkbox"/> hırs	<input type="checkbox"/> şok	<input type="checkbox"/> fark	<input type="checkbox"/> yeş	<input type="checkbox"/> ıt
<input type="checkbox"/> art	<input type="checkbox"/> ças	<input type="checkbox"/> ez	<input type="checkbox"/> yıyt	<input type="checkbox"/> çift
<input type="checkbox"/> çen	<input type="checkbox"/> uş	<input type="checkbox"/> til	<input type="checkbox"/> lif	<input type="checkbox"/> yok
<input type="checkbox"/> halk	<input type="checkbox"/> ritm	<input type="checkbox"/> üts	<input type="checkbox"/> yuk	<input type="checkbox"/> zıl
<input type="checkbox"/> geçn	<input type="checkbox"/> duş	<input type="checkbox"/> vey	<input type="checkbox"/> yöm	<input type="checkbox"/> zoy
<input type="checkbox"/> lüsk	<input type="checkbox"/> üj	<input type="checkbox"/> vi	<input type="checkbox"/> de	<input type="checkbox"/> üyk
<input type="checkbox"/> ilk	<input type="checkbox"/> çift	<input type="checkbox"/> kürk	<input type="checkbox"/> tur	<input type="checkbox"/> zil
<input type="checkbox"/> alt	<input type="checkbox"/> öç	<input type="checkbox"/> on	<input type="checkbox"/> ret	<input type="checkbox"/> ot

Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi Kart-2

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

<input type="checkbox"/> fuyka	<input type="checkbox"/> kahve	<input type="checkbox"/> ökfe	<input type="checkbox"/> yüzük	<input type="checkbox"/> öcü
<input type="checkbox"/> ota	<input type="checkbox"/> kaygı	<input type="checkbox"/> foşör	<input type="checkbox"/> ömvek	<input type="checkbox"/> zeytin
<input type="checkbox"/> ampul	<input type="checkbox"/> onaz	<input type="checkbox"/> masaj	<input type="checkbox"/> çigzi	<input type="checkbox"/> ırıs
<input type="checkbox"/> kecet	<input type="checkbox"/> natez	<input type="checkbox"/> zivre	<input type="checkbox"/> nüfus	<input type="checkbox"/> zirve
<input type="checkbox"/> deprem	<input type="checkbox"/> ücö	<input type="checkbox"/> vurgun	<input type="checkbox"/> çılık	<input type="checkbox"/> ukaf
<input type="checkbox"/> pürsriz	<input type="checkbox"/> boğa	<input type="checkbox"/> kölçme	<input type="checkbox"/> nişan	<input type="checkbox"/> rpoblem
<input type="checkbox"/> besep	<input type="checkbox"/> eşek	<input type="checkbox"/> içşi	<input type="checkbox"/> yeğen	<input type="checkbox"/> mavi
<input type="checkbox"/> züyük	<input type="checkbox"/> nüçkü	<input type="checkbox"/> güzel	<input type="checkbox"/> piriçn	<input type="checkbox"/> usyal
<input type="checkbox"/> şiddet	<input type="checkbox"/> zetyin	<input type="checkbox"/> coşku	<input type="checkbox"/> baksı	<input type="checkbox"/> vami
<input type="checkbox"/> atkif	<input type="checkbox"/> bayram	<input type="checkbox"/> lastik	<input type="checkbox"/> naylon	<input type="checkbox"/> baskı

Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi Kart-3

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

<input type="checkbox"/> çirkinlik	<input type="checkbox"/> yükümlülük	<input type="checkbox"/> yapışkan	<input type="checkbox"/> şıfkırmak
<input type="checkbox"/> yamgurluk	<input type="checkbox"/> sahableyin	<input type="checkbox"/> nosbahar	<input type="checkbox"/> aile
<input type="checkbox"/> sonbahar	<input type="checkbox"/> lebirdilmek	<input type="checkbox"/> belirtilmek	<input type="checkbox"/> raleji
<input type="checkbox"/> raçşamba	<input type="checkbox"/> çabalamak	<input type="checkbox"/> payayalnız	<input type="checkbox"/> uğultu
<input type="checkbox"/> genrarenk	<input type="checkbox"/> şakşınlık	<input type="checkbox"/> aferin	<input type="checkbox"/> hapalı
<input type="checkbox"/> humcuriyet	<input type="checkbox"/> matematik	<input type="checkbox"/> vutalet	<input type="checkbox"/> öğretmen
<input type="checkbox"/> kahverengi	<input type="checkbox"/> insanoğlu	<input type="checkbox"/> öskürük	<input type="checkbox"/> satlıkçi
<input type="checkbox"/> jimnastik	<input type="checkbox"/> aide	<input type="checkbox"/> eğlence	<input type="checkbox"/> safulye
<input type="checkbox"/> ginelemek	<input type="checkbox"/> sitanbul	<input type="checkbox"/> İstanbul	<input type="checkbox"/> röğetmen
<input type="checkbox"/> revçilmek	<input type="checkbox"/> veletizyon	<input type="checkbox"/> reneyeyse	<input type="checkbox"/> gastrele
<input type="checkbox"/> şişmanlık	<input type="checkbox"/> çekingen	<input type="checkbox"/> lastikçi	<input type="checkbox"/> alerji
<input type="checkbox"/> payışkan	<input type="checkbox"/> pişirilmiş	<input type="checkbox"/> yacaip	<input type="checkbox"/> neğlece
<input type="checkbox"/> sarımsak	<input type="checkbox"/> luğutu	<input type="checkbox"/> dedretmek	<input type="checkbox"/> iale
<input type="checkbox"/> naferi	<input type="checkbox"/> tebmellik	<input type="checkbox"/> rüfketmek	<input type="checkbox"/> yapayalnız
<input type="checkbox"/> yağmurluk	<input type="checkbox"/> çırılçıplak	<input type="checkbox"/> sartlantısal	<input type="checkbox"/> ceberi
<input type="checkbox"/> rosumsuz	<input type="checkbox"/> tekeşür	<input type="checkbox"/> maalesef	<input type="checkbox"/> neredeyse
<input type="checkbox"/> kahvaltı	<input type="checkbox"/> çevrilmek	<input type="checkbox"/> coğrafya	<input type="checkbox"/> olağanüstü

Ek-3.

Ritim Kalıpları

Ritim Kalıpları

♩=120

3

3

5

7

9