



## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

İlhan POLAT\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, tekrarlı okuma stratejisinde şiir okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmaktır. Çalışma yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test/son test deneme modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, bir devlet okulunda 2. sınıfa devam etmekte olan 26 ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri için ön test verileri toplanmış, ardından 37 şiir üzerinden 8 haftalık tekrarlı şiir okuma uygulaması yapılmış, en sonda ise son test verisi toplanmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda tekrarlı şiir okuma ile ilkökul öğrencilerinin doğru okuma yüzdeleri, okuma hızları ve prozodik okuma becerileri artış göstermiştir. Buradan hareketle ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tekrarlı şiir okuma çalışmalarının faydalı olacağı önerisi getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı okuma, tekrarlı şiir okuma, ilkökul öğrencileri

### The Effect of Repeated Reading on Reading Fluency Skills of Second-Grade Primary School Students

#### Abstract

This study aimed to explore the effect of poetry reading in the repeated reading strategy on reading fluency skills of primary school students. The study employed one-group pretest/posttest quasi-experimental design. The sample consisted of 26 second-grade primary school students attending a public school in Türkiye. “Error Analysis Inventory” and “Prosodic Reading Scale” were used as data collection tools. Pre-test data were collected for accurate reading, reading speed and prosodic reading skills, followed by an implementation of an 8-week repeated poetry reading practice on 37 poems, and finally collection of post-test data. In the analysis of the collected data, Wilcoxon Signed Ranks test was used to analyze the data. As a result of the study, the percentage of accurate reading, reading speed, and prosodic reading skills of primary school students significantly increased with the repeated poetry reading intervention. Based on this finding, it was suggested that repeated poetry reading exercises would be useful to improve the reading fluency skills of primary school students.

**Keywords:** Reading fluency, repeated reading poetry, primary school students

#### Giriş

Başarılı bir okuma için gerekli olan temel becerilerin başında akıcı okuma gelmektedir (NRP, 2000). Alanyazında akıcı okuma için çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte genel anlamda metni doğru, uygun hızda, prozodik ve anlayarak okumak şeklinde ifade edilebilir (NRP, 2000; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010). Buna göre akıcı okuma, “doğru, hızlı ve prozodik okuma” becerilerini kapsamaktadır. İfadeyi biraz daha açmak gerekirse akıcı okuma için okurun metni okurken metinde geri dönüşler ve gereksiz duruşlar yapmaması, hecelemeden, noktalama, tonlama ve vurgulara dikkat ederek, tüm kelimeleri doğru ve anlamı kaçırmayacak bir hızda okuması beklenir (Akyol, 2018; Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okumada temel anlayış uygun hızda metnin doğru ve prozodik okunmasıyla metinden anlam çıkarabilmektir (Keskin ve Akyol, 2014). Öğrencilerde akıcı

\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Van, ilhan\_polatt@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-7802-6337

okuma becerisinin geliştirilmesi için, özellikle ilk okuma yazma öğretiminden sonra öğrencilerin okuma hatalarından arınması, uygun okuma hızına ulaşması ve prozodik okumasına yönelik çalışmalar yapılması gerekir. Ancak her ne kadar öğrencilerin ilkökul çağında akıcı okuma becerilerinin gelişmesinin önemi bilinse de bu dönemde akıcı okuma konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı pek çok çalışmada dile getirilen bir durumdur (Avşar Tuncay, 2021; Smart, Prior, Sanson ve Oberklaid, 2001). Bununla birlikte akıcı okuma çalışmalarının akıcı okuma becerisini geliştirdiğini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2010; Çayır ve Ulusoy, 2014; Stahl ve Heubach, 2005). Bu nedenle, okuma becerisinin en temel becerilerinden biri olan akıcı okuma konusunu özellikle ilkökul döneminde akıcı okumayı geliştirici stratejilerin sınındığı çalışmalarla ortaya koymak önemlidir.

Akıcı okuma için üç temel bileşenden bahsedilmektedir: doğruluk, hız ve prozodi (Aşıkcan ve Saban 2021; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Schrauben, 2010). Doğru okuma, bir metindeki her bir sözcüğün fonolojik olarak doğru bir biçimde seslendirilmesidir (Aşıkcan ve Saban 2021; Kocaarslan, 2019). Alanyazına bakıldığında öğrencilerin yaygın olarak kelime, hece ve satır atlama, kelimeleri tersine çevirme, kelimeye ekleme veya kelimedenden harf çıkarma, kelimenin yerine başka kelime okuma, kelimeyi tekrarlama, sesleri karıştırma, gereğinden fazla yavaş okuma gibi hatalar yaptıkları görülmektedir (Akyol, 2018; Avşar Tuncay, 2021; Smart ve diğerleri, 2001). Doğru okuma; aynı zamanda uygun okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okumanın ön koşulu olarak kazanılması gereken bir beceridir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Çünkü doğru okumayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri zayıftır (Hudson ve diğerleri, 2005). Bu nedenle akıcı okuma becerilerinin gelişiminde doğru okuma önemli bir bileşendir. Okuma hızı metnin uygun bir hızda okunmasını ifade etmektedir. Okuma hızı kelime tanıma ve otomatikleşmeyle ilgili bir durumdur (Hudson ve diğerleri, 2005). Okuma hızının çok yavaş olması veya çok hızlı olması anlamayı olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2016). Bu nedenle okuma hızı; doğru okumayı, prozodik okumayı ve metnin anlaşılmasını engellemeyecek hızda olmalıdır. Zira okuma hızına fazla odaklanmak ve diğer becerileri ihmal etmek hızlı ama okuduğunu anlamayan okuyucuların yetişmesine neden olacaktır (Rasinski ve Young, 2014). Akıcı okuma için kelimelerin doğru ve uygun bir hızda okunmasıyla birlikte prozodik olarak da okunması gerekir. Prozodik okuma, metnin kelime ve kelime öbekleriyle anlam bütünlüğü sağlanarak doğru ve uygun bir hızda, pürüzsüz okunması (Deeney, 2010), metnin ahenkli ve konuşuyormuş gibi okunması şeklinde ifade edilebilir. Prozodik okuma metnin anlaşılması için önemli olmakla birlikte (Whalley ve Hansen, 2006) akıcı okuma için önemli bir beceridir (Allington, 2006). Çünkü alanyazındaki çalışmalara bakıldığında prozodik okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu çalışmalar mevcuttur (Başaran, 2013; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004). Okuma prozodisinin, anlama üzerindeki etkisine karşın Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013), yaptıkları çalışmada öğrencilerin %52'sinin sesli okuma prozodilerinin, düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Akıcı okuma, iyi bir okumanın temel becerilerinden biridir. Bireyin okurken anlama ağırlık verebilmesi için okuma işine harcadığı enerjiyi doğru kullanması gerekir. Çünkü akıcı bir okuma yapılmadığında birey enerjisinin çoğunu metni okumaya, kelimeleri çözmeye, kelimeler ve kelime öbekleri arasında ilişki kurmaya harcayacaktır. Bu da anlamayı zorlaştıracaktır. Bu nedenle bireyin kelime ve kelime gruplarını otomatik olarak tanıma becerisine sahip olması gerekir. Otomatikleşmekten kasıt da bireyin zahmetsiz ve hızlı bir şekilde metinde bulunan kelimeleri tanıma veya çözüme becerisi olarak ifade edilmektedir (Ateş ve Yıldız, 2011; Rasinski, 2014). Çünkü akıcı okuma becerisi edinmemiş bireyler, metinleri yavaş okur, metni okumak ve anlamak için daha fazla çaba harcar, okumakta ve metni anlamakta daha başarısız olurlar (Hudson ve diğerleri, 2005; Stahl ve Kuhn, 2004; Yamashita ve Ichikawa, 2010). Bu nedenle okuma becerisinin gelişiminde özellikle ilk okuma yazma öğretiminden hemen sonra ve okuma becerisinin temellerinin atıldığı ilkökulda akıcı okuma çalışmalarının yapılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda sınıf içinde yapılacak akıcı okuma çalışmalarında öğretmen model olmalı, öğrencilere yardımcı olarak onları yönlendirmeli, öğrencilere okuma yapma imkânı sağlamalı ve kelime çalışmaları yapılmalıdır (Rasinski, 2003).

Akıcı okuma becerisi, çeşitli akıcı okuma stratejileriyle geliştirilebilen bir beceridir. Alanyazında, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan stratejilerden

yaygın kullanılanları; tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma, okuma tiyatrosu, koro okuma, ilgiye dayalı okuma, anlam üniteleri oluşturma ve metni şiirselleştirme olarak ifade edilmektedir (Akyol ve diğerleri, 2014; Aşıkcan ve Saban, 2021). Bu bağlamda mevcut çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerileri tekrarlı okuma ile gözlemlenmesi tercih edilmiştir.

Tekrarlı okuma stratejisi, öğrencilerin metni akıcı bir şekilde okuyana kadar tekrar tekrar okumasına dayalı bir program olup (Samuels, 1979) grupça ya da bireysel olarak uygulanabilmektedir (Aşıkcan ve Saban, 2021). Burada öğrencinin metni tekrar tekrar okumasındaki temel amaç, öğrencinin metindeki kelime ve kelime gruplarına aşina olmasını sağlayarak metni okumada otomatikleşmesidir. Nitekim pek çok çalışmada tekrarlı okuma stratejisinin, akıcı okuma becerisini geliştirmede çok etkili olduğu belirtilmektedir (Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009; Bulut, 2016; Dündar ve Akyol, 2014; Hudson ve diğerleri, 2005; Kaman ve Şahin 2013; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Ruskey, 2011; Therrien ve Hughes, 2008). Çünkü tekrarlı okuma çalışmaları okuma hatalarında azalma sağlamakta (Huang, Nelson ve Nelson, 2008; Roundy ve Roundy, 2009), öğrencilerin okuma hızını arttırmakta (Keskin ve Akyol, 2014) ve bireyin okuma esnasında dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Walczyk ve Griffith-Ross, 2007). Bununla birlikte özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için okumak, daha zor bir eylem olduğundan bu öğrenciler motivasyon ve özgüven kaybı yaşayabilmektedir. Tekrarlı okuma, zayıf okuyucular için akıcı okuma düzeyini geliştirmekle birlikte özgüven ve motivasyonu da arttırmaktadır (Samuels, 1979). Bu nedenle tekrarlı okuma stratejisi akıcı okuma çalışmalarında sıklıkla tercih edilmektedir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında tekrarlı okuma stratejisinin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olduğu yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çok sayıda deneysel çalışmayla ortaya konmuştur. Alanyazında sınırlı da olsa tekrarlı okumada şiirlerin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur (Bailey, 2009; Ege, 2019; Melissa, 2007; Newsome, 2008; Sanchez, 2015; Uzunkol, 2013; Wilfong, 2006; Zavala ve Cuevas, 2019). Bu çalışma temelinde tekrarlı akıcı okuma çalışmasının etkililiğini ortaya koymaktan öte akıcı okuma çalışmalarında metin türüne odaklanmaktadır. Akıcı okuma çalışmalarının, akıcı okuma sorunu yaşayan bireylere yönelik olduğu düşünüldüğünde mevcut durumda akıcı okumayan bir öğrencinin okumaktan kaçınma, çabuk sıkılma ve okuma motivasyonunu kaybetme gibi sorunlar yaşaması olasıdır. Bu durumda bir metni defalarca öğrenciye okutmak öğrenci için bir eziyete dönüşebilir. Bu bağlamda Moyer, tekrarlı okumaların okuyucular için ceza veya sıkıcı bir duruma dönüşebileceğini, özellikle küçük çocukların genellikle uzun metinleri okumaya tahammülü olmadığını ifade etmektedir (1982'den aktaran Razgatlıoğlu, 2020). Bu nedenle tekrarlı okuma çalışmaları için kısa, akıcı, ilginç ve şiirsel yapıda metinlerin tercih edilmesi önerilmektedir (Faver, 2008; Rasinski ve Padak, 2008; Siemens, 1996). Çünkü çocuklar şiirsel metinlerle daha erken yaşta tanıştığından, şiirlerin taşıdığı ses benzerlikleri ve ritmik söyleyişler bakımından çocuğun ruhuna daha yakın olduğundan çocuklar şiir türüne ilgili olurlar (Kıymaz, 2017). Bu nedenle şiirsel metinler öğrencilerin okuma çalışmalarında daha motive olmasını sağlamaktadır (Siemens, 1996; Young ve Rasinski, 2009). Şiir türünde metinlerin bu özelliğinden dolayı şiirlerin tekrarlı okuma çalışmalarında kullanılmasının akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir (Faver, 2008; Kaya, 2013; Sekeres ve Gregg, 2007). Bu noktada Rasinski ve diğerleri, okullarda şiir çalışmaları için bir program önermektedir (2012'den aktaran Nichols, Rasinski, Rupley, Kellogg ve Paige, 2018). Programın uygulanma şekli Şekil 1'de görselleştirilmektedir.



Şekil 1. Tekrarlı Şiir Okuma Çalışması

Alanyazında tekrarlı okuma stratejisi ve şiirlerin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaları tekrarlı okumaların yapıldığı (Bulut, 2016; DüNDAR ve Akyol, 2014; Kaman ve Şahin, 2013; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Ruskey, 2011), tekrarlı okuma stratejileriyle birlikte başka stratejilerin de kullanıldığı (Akyol ve Kodan, 2016; Kınıklı, 2019), tekrarlı okuma dâhil çeşitli stratejilerle şiir türünde metinlerin kullanıldığı (Uzunkol, 2013), tekrarlı okuma dâhil çeşitli stratejilerle sadece şiir kullanıldığı (Bailey, 2009; Ege, 2019; Wilfong, 2006) ve sadece tekrarlı şiir okuma çalışmaları (Melissa, 2007; Newsome, 2008; Sanchez, 2015; Zavala ve Cuevas, 2019) şeklinde gruplamak mümkündür. Bu çalışmalarda tekrarlı okuma stratejisinin tek başına kullanılması, başka stratejilerle birlikte kullanılması, şiir dâhil diğer metin türlerinin kullanılması ve sadece şiir kullanılması sonucu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir. Şiirler metin türünün özelliklerinden kaynaklı olarak okuma çalışmalarında önerilmektedir. Çünkü şiirin ritim, uyum, kafiye özellikleri ve kolay ezberlenir yapısı öğrencilerin dil gelişimine desteklemekte, okumaya ilgisini canlı tutmakta, kelime tanıma ve okuma hızını geliştirmekte ve buna bağlı olarak prozodik okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Aşıkcan, 2019; Demirel ve Deniz, 2021; Stange ve Wyant, 2008). Bu durum çocukların okuma sevgisini geliştirmektedir (Hacking, 2023; Kaya, 2013). Bu nedenle okuma çalışmalarında şiirlerin kullanılması önerilmektedir (Aşıkcan, 2019; Kaya, 2013; Rasinski, 2000). Akıcı okuma becerisinin gelişmesinde şiirin önemine dikkat çekilmekle birlikte akıcılığı artırmak için şiir, şarkı, retorik ve diğer ritmik metinlerin yararları üzerine az çalışma olmasının (Akkuş, 2022; Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson, 2011) yanı sıra Türkçede tekrarlı okuma stratejisinde şiir kullanılan çalışmalar da sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışma, tekrarlı okuma çalışmalarında şiirin kullanılmasına ve Türkçe tekrarlı şiir okumanın akıcı okuma becerisine etkisine odaklanmaktadır. Böylece sadece tekrarlı okuma stratejisi ve şiirin birlikte kullanıldığı akıcı okuma çalışmasının etkisinin görülmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı tekrarlı okuma stratejisinde şiir okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

1. Tekrarlı şiir okumanın, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
2. Tekrarlı şiir okumanın, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı üzerindeki etkisi nedir?
3. Tekrarlı şiir okumanın, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerisi üzerindeki etkisi nedir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da bu kontrollerin yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılmaktadır (Karasar, 2015). Modelde, araştırmada yer alan tek bir gruba ilk olarak ön test uygulandıktan sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda gruba son test uygulanarak ölçme işlemi yapılmaktadır. Tek grup ön test son test modelinde amaç bağımsız değişkenin etkisini ortaya çıkarmak olup (Gay, Mills ve Airasion, 2011) ön test ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2015). Bu bağlamda bu çalışmanın bağımsız değişkeni, tekrarlı şiir okuma olup bu doğrultuda tek grup üzerinden bir sınıftaki 26 öğrencinin akıcı okuma becerilerine etkisi incelenmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet okulunda 2. sınıfa devam eden 26 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu açıdan uygulama yapılan sınıfta çalışmanın yapılmasında sınıf öğretmeninin çalışmaya olan ilgisi, öğrencilerin katılımının sağlanması ve gönüllü olması, sınıfta akıcı okuma sorunlarının olması, cinsiyet dağılımının dengeli olması etkili olmuştur. Çalışma gurubundaki katılımcı sayısı G-Power analizi ile hesaplanmıştır. Hesaplama, güven aralığı %80 ve evreni temsil gücü %80 alınarak örneklem 19 kişi olarak belirlenmiştir ( $\alpha=0,05$ ). Bu çalışmanın örnekleme 26 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gurubundaki öğrencilerin 14’ü kız 12’si erkektir. Öğrenciler ilk okuma yazmayı 2020-2021 öğretim yılındaki pandemi koşullarında okulların sıklıkla kapalı olduğu ve uzaktan eğitim yapıldığı dönemde öğrenmiştir. Öğrencilerin yaşları birbirine çok yakın olup sosyoekonomik olarak orta düzey olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin öğrenme güçlüğü, kaynaştırma, özel eğitim vb. herhangi bir tanısı bulunmamaktadır.

#### Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri (Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’dan yararlanarak Akyol (2019) tarafından uyarlanan, öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının tespit edilmesinde ve ayrıca okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi bakımından bilgi verici bir envanterdir. Prozodik Okuma Ölçeği ise Keskin ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiş olup 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanları, 0,1,2,3,4 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60’tır. Toplam puanın %50 ve üzerini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir.

#### Verilerin toplanması

Araştırmada okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin önce ön test verileri toplanmış, ardından 8 haftalık tekrarlı şiir okuma uygulaması yapılmış, en sonda ise son test verisi toplanmıştır. Ön test ve son test metni olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabından “Yakan Top” metni seçilmiştir. Metin, öğrencilerin kullandığı kitaptan farklı bir yayınevine ait olup öğrencilerin uygulama dışında metni görme imkânı bulunmamaktadır. Metnin okunabilirlik düzeyi, Ateşman (1997)’in kelime ve cümle uzunluğuna dayalı okunabilirlik formülüne göre hesaplanmıştır. Metnin başlık hariç kelime sayısı 125, ortalama kelime uzunluğu 2.44, ortalama cümle uzunluğu 8,3 ve

metnin okunabilirlik indeksi 79,1 olarak bulunmuştur. Ateşman formülüne göre metin kolay düzeydedir. Öğrencilerin ikinci sınıf düzeyinde olmaları, birinci sınıfta çoğunlukla uzaktan eğitimle devam etmeleri ve öğrencilerin akıcı okuma becerileri göz önünde bulundurularak bu metin seçilmiştir. Akyol (2019) bu noktada okuma becerilerinin tespiti için sınıf seviyesinin altında bir metin kullanmanın faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle çalışma için aynı sınıf seviyesinde ama kolay okunabilir bir metin seçilmiştir. Öğrencilere çalışma için ses kaydının alınacağı söylenmiş ve bu çalışmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ön test için öğrencilerin kendini rahat hissedebileceği bir ortamda “Yakan Top” metni okutulmuş ve bu sırada ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının alınmasından sonraki gün uygulamaya geçilmiştir. Uygulama aşamasında öğrencilere toplamda 37 şiir okutulmuştur. Bu çalışmada kontrol grubu olmadığından zamana bağlı olgunlaşmanın önüne geçmek adına şiirler gününbirlik verilmiştir. Uygulama aşamasında her öğrencinin bir şiir dosyası tutması sağlanmıştır. Düzenli olarak verilen şiirler okunduktan sonra çalışma sonuna kadar bu dosyada tutulmuştur. Öğrencilere şiirlerin yazılı olduğu kâğıtlar verilmiştir. Şiirlerin okunması için 1 gün süre verilmiştir. Therrien’e göre (2004) tekrarlı okuma öğrencilerin belirli bir parçayı okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlıyorsa, öğrencilere hız ve anlamaya odaklanmaları için ipucu verilmeli ve parça üç ila dört kez yüksek sesle okunmalıdır. Öğrencilerin genel okuma akıcılığını ve anlamasını geliştirmeye yönelik bir müdahale olarak düşünülüyorsa belirli bir performans ölçütüne ulaşılan kadar okumayı önermektedir. Bu çalışmada genel okuma akıcılığına odaklanıldığından ve şiirler kolay metinlerden seçildiğinden model okuma yapılmamıştır. Tekrar sayısı olarak bir sınırlama getirilmemiş, öğrencilere 10 kere şiiri okumaları önerilmiştir. Ancak bunun bir sınır olmadığı daha az veya daha fazla okunabileceği, ölçüt olarak şöyle bir cümle kurmaları istenmiştir: “Bence güzel okuyorum.” Öğrenciler tekrarlı okumalarını yaptıktan ve güzel okuduklarına karar verdikten sonra “en güzel okumalarının” bir videosunu çekmiş ve araştırmacıya göndermiştir. Therrien’in (2004) vurguladığı geribildirim verme durumu direkt uygulayıcı tarafından verilmemiş olmakla birlikte videolar öğrencilere aynı zamanda bir geribildirim olmuştur. Velilerden ve öğrencilerden gelen dönütlerde öğrencilerin video çektikten sonra kendi okumalarını izledikleri ve beğenmediklerinde tekrar tekrar okuyup çekim yaptıkları ifade edilmiştir. Bu durum öğrencinin kendi okumasını daha iyi takip etmesine yol açmıştır. Ardından her öğrenci şiiri bir kez de sınıfta arkadaşlarına okumuştur. Araştırmacı tarafından herhangi bir yönlendirme olmadığı halde bazı öğrenciler bazı şiirleri ezberlemiştir. Son şiirin okunmasından iki gün sonra tekrar aynı metin üzerinden son test verisi toplanmıştır.

Uygulamada kullanılan şiirlerin seçiminde MEB uygun gördüğü kitaplardan ve öğretmenlerin sıklıkla ziyaret ettiği web sitelerinden öğrencilerin ilgisini çekebilecek ulusal gün ve bayramlar, hayvanlar, arkadaşlık, doğa, mevsimler, beslenme, sağlık, aile, arkadaşlık vb. temalarda yazılmış çocuk şiirleri kullanılmıştır. Şiirlerin seçiminde ikinci sınıf okutan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda şiirler seçilmiştir. Şiirlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) formülüne göre hesaplanmıştır. Şiirlere ilişkin okunabilirlik düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Uygulama Şiirlerinin Okunabilirlik Düzeyleri*

Sıra	Şiirin adı	Kelime sayısı	Okunabilirlik indeksi	Okunabilirlik düzeyi
1	Bebek	66	90.9	Çok Kolay
2	Biz Yarının Büyükleri	62	93.5	Çok Kolay
3	Çevremiz	51	92.4	Çok Kolay
4	Çocuk ve Bahar	73	97	Çok Kolay
5	Çocuk ve Oyun	45	93.5	Çok Kolay
6	Ekmek	47	96.4	Çok Kolay
7	Elma Ağacı	60	92	Çok Kolay
8	Güneş Dede	73	94.4	Çok Kolay

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

9	İlkbahar	47	91.6	Çok Kolay
10	İsimsiz	52	100	Çok Kolay
11	Keçim	51	97.3	Çok Kolay
12	Kuşlarla	49	94.3	Çok Kolay
13	Ne Güzelsin Sen Türkiyem	59	99.2	Çok Kolay
14	Okul türküsü	44	96	Çok Kolay
15	Okula dönüş	91	100	Çok Kolay
16	Top ve komşu	51	90.6	Çok Kolay
17	Ağaç Diyor Ki	48	81.7	Kolay
18	Annem	36	89.8	Kolay
19	Bir yer düşünüyorum	51	81.2	Kolay
20	Cumhuriyet bayramı	43	78.7	Kolay
21	Dengeli Beslen	47	87.9	Kolay
22	Dört Mevsim	65	89.8	Kolay
23	Günaydın size	34	81.4	Kolay
24	Hoş Geldin 23 Nisan	69	71.2	Kolay
25	Kedim	51	86	Kolay
26	Kelebek	42	82.8	Kolay
27	Kurallara Uyarım	38	74.8	Kolay
28	Orman	30	84.6	Kolay
29	Sağlığına Dikkat Et	44	85.5	Kolay
30	Trafik ışıkları	50	86.3	Kolay
31	Ufacık Tefeciktim	35	85.7	Kolay
32	Uyku	41	82.8	Kolay
33	Yurt Türküsü	48	78.5	Kolay
34	Arkadaşlarım	81	54.1	Orta güçlükte
35	Bayram	61	59.9	Orta güçlükte
36	Göçmen Kuşlar	55	63.2	Orta güçlükte
37	Karınca	33	64.1	Orta güçlükte

Uygulamada kullanılan şiirlerin okunabilirlik düzeyine bakıldığında 16 şiirin çok kolay düzeyde, 17 şiirin kolay düzeyde ve 4 şiirin de orta güçlükte olduğu görülmektedir. Şiirlerin seçiminde farklı okuma düzeylerinde şiirlerin olmasına dikkat edilmiş akıcı okuma becerileri ve sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak çok kolay ve kolay metinlere ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın sonlarına doğru orta güçlükte metinlere de yer verilerek farklı okuma düzeylerinde metinlerle çalışma imkânı sağlanmıştır. Şiirlerin öğrencilere verilme sırasında düzeylere dikkat edilmiş, önce çok kolay, sonra kolay ve en sonda da orta güçlükteki şiirler verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ses kayıtları incelenmiş, her bir öğrencinin ön test ve son test puanları için bir dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısı hesaplanmıştır. Ardından ses kayıtları tekrar incelenmiş ve prozodik okuma puanları hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar üzerinden;

### Yanlış okunan kelime sayısı

Her öğrencinin bir dakikada okuduğu kelimelerden yanlış okunan kelime sayısı bulunmuştur.

**Doğru okuma yüzdesi**

Her öğrencinin kelime tanıma yüzdeleri hesaplanmıştır. Kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına oranıyla bulunmaktadır (Akyol ve diğerleri, 2014). Bu oranlara göre %92'nin altındaki okumalar endişe düzeyi, %92-98 aralığındaki okumalar öğretimsel düzey ve %98'in üzerindeki okumalar da bağımsız okuma düzeyi olarak ifade edilmektedir (Akyol ve diğerleri, 2014). Hesaplanan oranlar üzerinden öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri bulunmuştur.

**Okuma hızı**

Bir dakikada okunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak okuma hızı puanı hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarının değerlendirilmesinde Akyol ve diğerleri (2014) tarafından uluslararası araştırmalardan uyarlanan ve ikinci sınıflar için belirtilen kelime aralıkları kullanılmıştır. Söz konusu kelime aralıkları ikinci sınıflarda sonbahar dönemi için 30-80, kış dönemi için 50-100 ve ilkbahar dönemi için 70-130 kelime olarak belirtilmektedir.

**Prozodik okuma**

Prozodik okuma puanlarının hesaplanması için araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından ses kayıtları ayrı ayrı incelenmiş ve Prozodik Okuma Ölçeğine göre puanlama yapılmıştır. Daha sonra iki puanlayıcının arasındaki uyuma bakılmıştır. Ölçeğe göre %50 ve üstünde puan almak prozodik okuma için yeterli görülmektedir. Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak elde edilen yanlış okunan kelime sayıları, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve prozodik okuma puanlarını çözümlmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

**Geçerlik ve güvenilirlik**

Çalışmada alanyazında ilgili araştırmacılar taflanından gerçekliği ve güvenilirliği test edilmiş araçlar kullanılmıştır. Çalışma gurubunun katılımcı sayısının belirlenmesinde G-Power analizi kullanılmıştır. Uygulama başladığı günden itibaren aralıksız devam etmiş ve 5 öğrenci dışında bütün öğrenciler bütün çalışmalara katılmıştır. Söz konusu 5 öğrencinin verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada kullanılan şiirler öğrencilerin seviyesi ve ilgisi göz önünde buldurularak seçilmiş ve bunun için iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Ön test ve son test verileri tüm öğrenciler için aynı gün toplanmıştır. Uygulama sürecinde zaman bağlı olgunlaşmanın etkisini azaltmak için şiirler gününbirlik verilmiş ve uygulama kısa süre içinde tamamlanmıştır. Bu süre içinde ek bir okuma çalışması yapılmamıştır. Öğrencilerin ön test son test okuma düzeyleri için ses kaydı alınarak kayıtların tekrar tekrar dinlenmesi imkânı sağlanmış ve veri kaybının engellenmesi sağlanmıştır. Prozodik okuma ölçeğinin uygulanmasında en az iki ayrı puanlayıcı olması önerilmektedir. Bu nedenle puanlama için iki puanlayıcı ayrı ayrı çalışmıştır. Puanlayıcılar arası korelasyon katsayısı ön test için .97 ve son test için .98 olarak bulunmuştur. Bu değerler puanlayıcılar arasında yüksek uyum olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmanın bağımsız değişkeninin etkisi belirlemek için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Verilerin analizi için seçilen istatistiki testler ile araştırmanın uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır.

**Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 12.10.2021

Belge sayı numarası= 2021/136



### Bulgular

Bu bölümde bu çalışmada ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Önce ön test sonuçları, sonra son test sonuçları ve en sonda ise ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

#### Akıcı okumaya yönelik ön test ve son test sonuçları

Öğrencilerin akıcı okumaya yönelik ön test ve son test sonuçları Tablo 2’de birlikte verilmiştir. Tabloda öğrencilerin bir dakikalık okumada yanlış okuduğu kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve prozodik okuma puanları verilmiştir.

Tablo 2.

*Akıcı Okuma Becerisine Yönelik Ön Test Sonuçları*

Öğrenci	Yanlış okunan kelime sayısı		Doğru okuma %		Okuma hızı		Prozodik okuma	
	Ö.Test	S.Test	Ö.Test	S.Test	Ö.Test	S.Test	Ö.Test	S.Test
Ö1	4	6	92	89	45	47	5	11
Ö2	1	2	99	98	88	113	17	28
Ö3	1	1	98	99	56	84	18	25
Ö4	10	0	89	100	84	113	22	33
Ö5	3	3	92	95	35	62	11	17
Ö6	1	0	98	100	40	54	9	15
Ö7	2	0	97	100	74	85	26	32
Ö8	16	2	59	96	23	44	4	4
Ö9	3	0	95	100	52	87	21	25
Ö10	8	7	85	91	45	75	15	21
Ö11	2	1	97	99	72	91	22	27
Ö12	2	0	96	100	53	74	11	18
Ö13	4	2	93	98	57	91	16	26
Ö14	0	0	100	100	80	102	28	34
Ö15	2	2	98	98	78	105	22	26
Ö16	6	4	80	92	24	49	6	10
Ö17	8	1	91	99	85	97	12	19
Ö18	0	0	100	100	68	94	22	28
Ö19	2	2	94	97	33	56	5	9
Ö20	5	2	92	97	56	77	10	21
Ö21	0	0	100	100	46	61	10	17
Ö22	6	3	84	96	32	71	10	18
Ö23	5	2	93	98	70	78	19	25
Ö24	1	1	95	97	20	34	5	5
Ö25	2	0	98	100	95	114	29	36
Ö26	2	0	96	100	53	82	22	26

Tablo 2’ye göre ön test ölçümlerinde öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayılarının 0-16 puan aralığında; doğru okuma yüzdelerinin 59-100 puan aralığında, okuma hızlarının 20-95 puan aralığında ve prozodik okuma puanlarının 4-29 puan aralığında olduğu görülmektedir. Ön test verilerine bakıldığında öğrenciler toplamda 96 kelimeyi yanlış okumuştur. Doğru okuma yüzdesine bakıldığında 4 öğrencinin serbest okuma düzeyinde, 16 öğrencinin öğretimsel düzeyde ve 6

öğrencinin de endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Okuma hızına göre 4 öğrencinin ikinci sınıflar için sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığının üzerinde olduğu, 19 öğrencinin sonbahar döneminde okuması gereken kelime aralığında olduğu ve 3 öğrencinin de sonbahar döneminde okuması gereken kelime aralığının altında olduğu görülmektedir. Okuma prozodilerine göre bütün öğrencilerin prozodik olarak yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son test ölçümlerinde öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayılarının 0-7 puan aralığında, doğru okuma yüzdesinin 89-100 puan aralığında, okuma hızlarının 34-114 puan aralığında ve prozodik okuma puanlarının 4-36 puan aralığında olduğu görülmektedir. Son test verilerine bakıldığında öğrenciler toplamda 41 kelimeyi yanlış okumuştur. Doğru okuma yüzdesine bakıldığında 13 öğrencinin serbest okuma düzeyinde, 11 öğrencinin öğretimsel düzeyde ve 2 öğrencinin de endişe düzeyinde kaldığı görülmektedir. Okuma hızına göre 13 öğrencinin ikinci sınıflarda sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığının üstünde, 13 öğrencinin de sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığı düzeyinde olduğu görülmektedir. Sonbahar dönemi için belirlenen kelime aralığının altında okuma yapan öğrenci bulunmamaktadır. Okuma prozodilerine göre 4 öğrencinin prozodik okumada yeterli düzeyde olduğu, 22 öğrencinin ise prozodik olarak yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, yanlış okunan kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve prozodik okuma sırasına göre verilmiştir. Yanlış okunan kelime sayısına ilişkin bulgular Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3.

*Yanlış Okunan Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Yanlış okunan kelime	Negatif Sıralar	16a	10,03	160,5	-3.296b	.001
	Pozitif Sıralar	2b	5,25	10,5		
	Eşit	8c	-	-		
	Toplam	26				

Tablo 3'e göre öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayılarının ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n: 26) yanlış okudukları kelime sayıları son test puanlarına göre bir azalma göstermiştir ( $z = -3.296$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması öğrencilerin kelime hatalarını azaltmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r=0,64$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %40'ının bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Öğrencilerin doğru okuma yüzdesine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Doğru okuma yüzdesi	Negatif Sıralar	2a	5.00	10.00	-3.790b	.000
	Pozitif Sıralar	20b	12.15	243.00		
	Eşit	4c	-	-		
	Toplam	26				

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

Tablo 4'e göre öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n:26) doğru okuma yüzdesinde son test puanlarına göre bir artış göstermiştir ( $z = -3.790$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması doğru okuma yüzdesini arttırmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r = 0,74$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %54'ünün bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Öğrencilerin okuma hızına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Okuma hızı	Negatif Sıralar	0a	0	0	-4,459b	.000
	Pozitif Sıralar	26b	13,50	351,00		
	Eşit	0c				
	Toplam	26				

Tablo 5'e göre öğrencilerin okuma hızının ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n:26) okuma hızı puanlarında son test puanlarına göre bir artış göstermiştir ( $z = -4,459$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması okuma hızını arttırmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r = 0,87$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın % 75'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Öğrencilerin prozodik okuma becerisine yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Prozodik Okuma Becerisi Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

	Ön test- Son test	n	SO	ST	z	p
Prozodik okuma	Negatif Sıralar	0a	0	0	-4,314b	.000
	Pozitif Sıralar	24b	12,50	300		
	Eşit	2c	-	-		
	Toplam	26				

Tablo 6'ya göre öğrencilerin prozodik okuma ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin (n:26) prozodik okuma becerisinde son test puanlarına göre bir artış göstermiştir ( $z = -4,314$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışması prozodik okuma becerisini arttırmıştır. Bu artışın etki büyüklüğü  $r = 0,84$  olarak bulunmuştur. Bu değer uygulamanın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %70'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir.

Bulguları özetlemek gerekirse çalışma kapsamında uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışmasının yanlış okunan kelime sayısını azaltmada, okuma hızını, doğru okuma yüzdesini ve prozodik okuma becerisini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Akıcı okuma becerisini geliştirmede sıklıkla kullanılan tekrarlı okuma stratejisinde şiir türü kullanmanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ilkökul 2. sınıf öğrencilerine 37 adet şiir okutulmuş ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine bakılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, tekrarlı şiir okumanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışma, tekrarlı şiir okumanın öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisine etkisine odaklanmaktadır. Uygulama sonunda öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayısında düşüş olduğu ve öğrencilerin doğru okuma (kelime tanıma) yüzdelerinin, okuma hızlarının ve okuma prozodilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla uyumludur (Bailey, 2009; Ege, 2019; Melissa, 2007; Newsome, 2008; Sanchez, 2015; Wilfong, 2006; Zavala ve Cuevas, 2019).

Okumada temel amaç anlam kurmaktır (Akyol, 2018). Akıcı okuma ile amaç öğrencinin metni okurken kelimeleri anlamlandırmaya zaman harcamayıp otomatik bir şekilde kelime, kelime grupları ve cümleleri okuyup enerjisini okumanın temel amacı olan anlamaya ayırmasıdır. Akıcı okuma becerilerinden doğru okuma; okuma hızı ve okuma prozodisi için önemli bir adım olarak ifade edilirken (Baştuğ ve Akyol, 2012) okuma hızı da okumanın otomatikleşmesi olarak tanılanmakta ve prozodik okuma için de bir ölçüt olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında akıcı okumanın üç temel bileşenin birlikte ele alınması ve birlikte geliştirilmesi gerekir. Bu çalışma ile doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumanın birlikte geliştirilmesi görülmektedir.

Bu çalışmanın üzerinde durduğu en temel konu akıcı okuma çalışmalarında kullanılan tekrarlı okuma stratejisinde şiir kullanımınıdır. Akıcı okuma çalışmalarının ve tekrarlı okuma çalışmalarının okumada akıcılığı geliştirdiğine dair çok sayıda çalışma yapılmıştır. Çalışmalarda tekrarlı okuma çalışmalarının akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Begeny ve diğerleri, 2009; Bulut, 2016; Dünder ve Akyol, 2014; Hudson ve diğerleri, 2005; Kaman ve Şahin, 2013; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Ruskey, 2011; Therrien ve Hughes, 2008). Ancak bu çalışmanın çıkış noktası tekrarlı okuma çalışmalarında aynı metni defalarca okumanın öğrenci için sıkıcı ve böylelikle zayıf okuyucular için bir tür cezaya dönüşebileceğinden (Moyer, 1982'den aktaran Razgatlıoğlu, 2020) hareketle metin türü olarak şiirin tercih edilmesidir. Çünkü şiirler, diğer metinlere göre görece daha kısa, akıcı, ilginç (Faver, 2008; Rasinski ve Padak, 2008; Siemens, 1996) olduğundan tekrarlı okuma çalışmalarında kullanılması önerilmektedir. Şiirin birçok açıdan çocukların gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Öncelikle şiir çocukların hayal gücünü geliştirir (Razgatlıoğlu ve Ulusoy, 2022). Çünkü şiirdeki söz sanatları ve duygu yoğunluğu çocukların hayal kurmasına katkı sağlar. Bununla birlikte okuma becerisinin gelişiminde şiirin özel bir yeri vardır. Şiirdeki ritim, uyum, kafiye özellikleri ve kolay ezberlenir yapısı çocukların ilgisini çekmekte, onların dil gelişimini desteklemekte, okuma ve yazmaya olan ilgisini canlı tutmaktadır (Demirel ve Deniz, 2021; Stange ve Wyant, 2008). Bu durum çocukların şiirler aracılığıyla daha iyi bir okuma düzeyine ulaşmasına ve çocukların bunu somut olarak görmelerine imkân sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak da çocuklarda okuma sevgisinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Hacking, 2023; Kaya, 2013). Şiir ve akıcı okuma arasında özellikle de okuma prozodisi arasında güçlü bir ilişki vardır. Örneğin, bir tekerlemede belirli bir kafiye düzeni izlenirse, okuyucu bu düzene alışarak kelimeleri daha hızlı ve otomatik olarak tanıyabilir, kafiyeli sözcüklerin tekrarlanması okuyucunun dikkatini çeker ve dilin ritmine odaklanmasını sağlar, bu da prozodik okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olur (Aşıkcan, 2019). Bu nedenle şiirsel ve kafiyeli metinlerin dilin ritmik ve tonlama özelliklerini öne çıkarması nedeniyle sınıfta şiir temelli okuma uygulamalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Aşıkcan, 2019; Rasinski, 2000). Ayrıca öğrenmede zorlananlara ya da öğrenme isteği göstermeyen öğrencilerde şiir yolu ile öğrenmek bir alternatif olarak sunulmaktadır (Kaya, 2013).

Bu çalışmada öğrencilere tekrarlı olarak şiirler okutulmuştur. Tekrarlı şiir okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumada önemli katkısı olduğu görülmüştür. Tekrarlı şiir okumanın akıcı okuma becerilerindeki bu etkisi alanyazınla örtüşmektedir (Faver, 2008; Kaya, 2013; Sekeres ve Gregg, 2007). Bu bağlamda birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretiminden hemen sonra; ikinci sınıfların

## Tekrarlı Okumanın İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

yaz tatilinden döndüğü ve okula başladığı sonbahar döneminde; ara sınıflarda çeşitli sebeplerle akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler için tekrarlı okuma çalışmalarında şiir kullanmanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinin okuma yazmanın temelini atıldığı dönem olması sebebiyle akıcı okuma çalışmalarına çok fazla ihtiyaç duyulabilmektedir. İlkokul öğrencilerin akıcı okumada yaşadığı sorunlar, okurken çabuk sıkılma ve yorulmaları, buldukları yaş gurubu itibarıyla şiirsel dile yakınlıkları göz önünde buldurulduğunda şiirlerin öğrencilerin ilgisini çekebileceği ve okumaya karşı daha istekli olabilecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında şiirlerin kullanılması akıcı okuma becerisini geliştirmenin yanı sıra okuma isteğinde de etkili olabilir.

Sonuç olarak, çalışmada uygulanan tekrarlı şiir okuma çalışmasının akıcı okuma becerilerinin her birini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle ilkökulda, ilk okuma yazma öğretiminden hemen sonra ve akıcı okuma problemi olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı şiir okutmanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştireceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu bağlamda çalışmadan edinilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilmiştir:

- Akıcı okuma becerisini geliştirmek için öğretmenler öğrencilerine sınıf seviyesi dikkate alınarak şiirler verebilir. Öğrenciler bu şiirleri tekrar tekrar okuduktan sonra isterse sınıfta arkadaşlarına okuyabilir.
- İlk okuma yazma öğretiminden hemen sonra öğrencilere kısa şiirler verilerek kelime otomatikliği sağlama adına çalışmalar yapılabilir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını gördüğünde daha motive olacağı ve okuduğunu başkalarına göstermek için çaba harcadıkları düşünüldüğünde şiirlerin onlar için hem daha kolay hem daha eğlenceli olacağı düşünülmektedir.
- Okuma güçlüğü yaşayan bireyler doğal olarak özgüven ve motivasyonu düşüklüğü yaşayabilmektedir. Birkaç tekrar okumayla gözle görülür şekilde okuma hızını değiştiren şiir türünde akıcı okuma çalışması bu öğrenciler için faydalı olabilir.
- Çalışmada 10 tekrar veya “*Bence güzel okuyorum*” diyene kadar okumaları önerilmiştir. Ancak burada önerilen 10 tekrar her öğrenci için farklı sonuçlara neden olabilir. Bazı öğrenciler için sıkılmaya neden olabilirken bazılarının ise şiiri daha iyi okumasını sağlayabilir. Bu nedenle şiirler için tekrar sayısı verirken öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde buldurulmalı ve bu yönde bir çalışma yapılmalıdır.

### Sınırlıklar

Bu çalışma doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisine odaklandığından tekrarlı şiir okumanın okuduğunu anlama ilişkisine bakılmamıştır. Bu nedenle araştırmacılar bu yönde bir çalışma yapabilir. Çalışmada öğrencilerin tekrarlı okumaları ve okuma sayıları konusunda tam bir kontrol sağlandığı söylenemez. Çünkü öğrenciler okumaları ebeveynlerin kontrolünde evde yapmıştır ve beyan ettikleri tekrar sayısı kabul edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin tam olarak “... *Öğrencilerin şiiri 10 kez okumaları önerilmiştir. Ancak bunun bir sınır olmadığı daha az veya daha fazla okunabileceği, ölçüt olarak şöyle bir cümle kurmaları istenmiştir: “Bence güzel okuyorum.”* önerisine ne kadar uydukları tartışmalıdır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda bu yönde tedbir alınmasında fayda görülmektedir. Çalışma, güç analizine göre belirlenen 26 öğrenciyle sınırlıdır. Son olarak çalışmada tek gruplu ön test son test şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada kontrol gurubu olmadığından uygulamanın etkililiğini daha iyi ortaya koyacak kontrol gruplu çalışmalar yapılabilir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu  
 Karar tarihi= 12.10.2021  
 Belge sayı numarası= 2021/136

**Yazarların Katkı Oranı**

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**

- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Akyol, H. (2016). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark, DE: International Reading Association.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aşıkcan, M. ve Saban, A. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 19-47.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124
- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134.
- Bailey, J. M. (2009). *Reading poetry for improved adolescent oral fluency, comprehension, and self-perception* (Unpublished master thesis). Wichita State University, Kansas.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Begeny, J. C., Krouse, H.E., Ross, S.G., & Mitchell, R.C. (2009). Increasing elementary aged students' reading fluency with group-based interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211-228.

- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf sınıflarında okuma ve eğitim becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Demirel, Ş. ve Deniz, H. (2021). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerin çocuğa görelilik ölçütlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 720-740.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Faver, S. (2008). Repeated reading of poetry can enhance reading fluency. *The Reading Teacher*, 4, 350-352.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasion, P. W. (2011). *Educational research competencies analysis and applications*. Boston: Pearson Education.
- Hacking, C. (2023). The power of poetry. *Early Years Educator*, 23(24), 16-17.
- Huang, L. V., Nelson, R. B. ve Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student directed repeated reading and feedback. *California School Psychologist*, 13, 33-40.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 639-657.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- 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.
- Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kıymaz, M. S. (2017). Poetry teaching in Turkish education. *Knowledge International Journal*, 20(6), 2733-2738.
- Kocaarslan, M. (2019). The effects of readingrate, accuracy and prosody on second grades students' oral retelling. *Acta Psychologica*, 197, 86- 93.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 36-45.
- Melissa, F. (2007). *The What, the Why, and the How of using repeated readings of poetry to increase reading fluency* (Graduate research papers). University of Northern Iowa, Iowa.
- Newsome, K. E. (2008). Using poetry to improve fluency and comprehension in third-grade students. *Georgia Educational Research*, 6(1), 2-23.
- Nichols, W. D., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Kellogg, R. A., & Paige, D. D. (2018). Why poetry for reading instruction? Because it works! *The Reading Teacher*, 72(3), 389-397.
- NRP. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific search literature on reading and its implications for reading instruction reports of the subgroups. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>

- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *International Reading Association, 58*(6), 510-519.
- Rasinski, T., & Young, C. (2014). Assisted reading: A bridge from fluency to comprehension. *New England Reading Association Journal, 50*(1), 1-4.
- Rasinski, T. (2000) Speed does matter in reading. *The Reading Teacher, 54*, 146-155.
- Rasinski, T. (2003). *The fluency reader "oral reading strategies for building word recognition fluency and comprehension"*. New York, NY: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 3-12.
- Rasinski, T., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V. & Padak, N. (2008). *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to fluency*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V., Reutzel, C. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 286-319). New York, NY: Routledge.
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Razgatlıoğlu, M., & Ulusoy, M. (2022). The effect of activity-based poetry studies on reading fluency and creative writing skills. *International Journal of Progressive Education, 18*(3), 226-243.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect. *International Journal of Social Sciences, 4*(1), 54-59.
- Ruskey, N. (2011). *Increasing fluency using repeated reading (Master of Science Degree)*. University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*(4), 403-408.
- Sanchez, A. (2015). *The effects of repeated readings of poetry on the fluency of first grade students* (Doctoral dissertation). California State University, California.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82-92.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.
- Sekeres, D. C., & Gregg, M. (2007). Poetry in third grade: Getting started. *The Reading Teacher, 60*(5), 466-475.
- Siemens, L. (1996). Walking through the time of kids: Going places with poetry. *Language Arts, 73*, 234-240.
- Smart, D., Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2001). Children with reading difficulties: A six-year follow-up from early primary school to secondary school. *Australian Journal of Psychology, 53*(1), 45-53.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*, 25-60.
- Stahl, S. A., & Kuhn, M. R. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 412-453). Newark, DE: International Reading Association.
- Stange, T. V., & Wyant S. S. (2008). Poetry proves to be positive in the primary grades. *Reading Horizons, 48*(3), 201-211.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities A Contemporary Journal, 6*(1), 1-16.



- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Walczyk, J. J., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560-569.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wilfong, L. G. (2006). *Combining the power of poetry, repeated readings, and community volunteers for literacy intervention: The poetry Academy* (Doctoral dissertation). Kent State University, Ohio.
- Yamashita, J., & Ichikawa, S. (2010). Reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*, 22(2), 263-283.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zavala, E., & Cuevas, J. (2019). Effects of repeated reading and rhyming poetry on reading fluency. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(2), 64-87.
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

### Extended Abstract

#### Introduction

Reading fluency is one of the basic skills required for successful reading. Fluency in reading is important for reading a text correctly and prosodically at the appropriate speed and comprehending it accurately. In order to develop reading fluency skills, students should read free from errors, reach the appropriate reading speed and work on prosodic reading. Reading fluency skills can be developed through various reading strategies. Strategies used to improve students' reading fluency skills include repeated reading, paired reading, echoing reading, closet drama, choral reading, interest-based reading, creating meaning units and poeticizing the text. This study focuses on the improvement of reading fluency skills through repeated reading. The repeated reading strategy refers to students reading the text repeatedly until they are fluent. The main purpose of repeated reading is to familiarize the student with the words and phrases in the text and to automatize the reading of the text. It is stated that the repeated reading strategy is very effective in developing reading fluency skills. Different text types are used in repeated reading. One of these is poetry. There are studies in the literature in which the repeated reading strategy and poems are used. In these studies, different strategies were used together with poetry to improve reading fluency. In these studies, it was stated that students' reading fluency skills improved as a result of using the repeated reading strategy alone, using it with other strategies, using other text types, including poetry, and using only poetry. Poems are recommended in reading studies due to the characteristics of the text type because the rhythm, harmony, rhyme features and easily memorizable structure of poetry support students' language development, keep their interest in reading alive, improve word recognition and reading speed, and accordingly help the development of prosodic reading skills. Although the importance of poetry in the development of reading skills has been emphasized, there are few studies on the use of poetry, songs, rhetoric and other rhythmic texts to increase students' reading fluency. Studies using poetry together with the repeated reading strategy in Turkish are also limited. Therefore, this study focuses on the use of poetry in repeated reading activities and the effect of repeated poetry reading in Turkish on reading fluency. Thus, it is aimed to see the effect of a reading fluency study in which only the repeated reading strategy and poetry are used together. In this context, the main purpose of this study is to analyze the effect of using the repeated reading strategy while reading poems.

#### Method

In this study, a single-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. The study group consisted of 26 second-grade students attending a public primary school in Türkiye. Fourteen of these students were females and 12 were males. The convenience sampling method was used to

determine the study group. The "Error Analysis Inventory" and "Prosodic Reading Scale" were used as data collection tools. In the study, pre-test data of the students were first collected on their reading speed, accurate reading and prosodic reading. Then, an 8-week (37 poems) repeated poetry reading application was carried out. Post-test data were collected after the poems were read. In the analysis of the data, first the audio recordings were examined and the number of correct and incorrect words read in one minute by each student was calculated for their pre-test and post-test reading. Then, the audio recordings were examined again and prosodic reading scores were calculated. The data were analyzed based on the scores obtained.

### **Result and Discussion**

The study focused on the effects of repeated poetry reading on students' accurate reading, reading speed and reading prosody. At the end of the intervention, it was concluded that there was a significant decrease in the number of words that the students misread and that the students' percentages of accurate reading (word recognition), reading speed and reading prosody increased significantly. The main focus of this study was the use of the repeated reading strategy while reading poems to improve reading fluency. There are many studies which indicate that reading fluency activities and repeated reading activities improve reading fluency. Repeated reading activities are very effective in improving reading fluency. However, since reading the same text repeatedly in repeated reading studies can be boring for students and thus turn into a kind of punishment for weak readers, poetry is preferred in the study as a text type because poems are relatively shorter, easy, and interesting. In the current study, students read a total of 37 poems in a short period of time and it was seen that this made a significant contribution to accurate reading, reading speed and prosodic reading. Therefore, it could be argued that using poetry in repeated reading activities for students who had reading difficulties for various reasons would improve their reading fluency skills. Since primary school is the period when the foundation of literacy is laid, students need reading fluency activities. Considering the problems that primary school students experience in reading fluency, boredom and fatigue they feel while reading, and their predisposition to poetic language due to their age, it is naturally expected that poems may attract students' attention and they may be more willing to read them. Therefore, the use of poems can be effective in developing reading fluency skills as well as desire to read.