



## Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk\*

Rüveyda Nur GARİP\*\*  
Özay KARADAĞ\*\*\*

### Öz

Akıcı okuyan fakat okuduğunu yeterli düzeyde anlamayan öğrenciler papağan okurlardır. Bu çalışmada papağan okur olan öğrencilerin akıcı okurların içindeki oranlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okurluk durumları doğruluk, hız ve prozodi puanları hesaplanarak; okuduğunu anlama durumları ise okuduğunu anlama soruları aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarından hareketle akıcı okurların içindeki papağan okur oranları belirlenmiştir. Öğrenci doğru, hızlı ve prozodik biçimde okuyor fakat okuduğunu anlamıyorsa papağan okur olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Office365 programından yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir ilkokulda eğitim gören 311 gönüllü 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %32,84'ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir. Papağan okurlara en çok ikinci sınıfta (%80,64), en az üçüncü (%32,84) sınıfta rastlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, papağan okur, papağan okuma

### Parrot Reading as a Comprehension Problem

#### Abstract

Students who read fluently but don't understand what they read sufficiently are parrot readers. This study aims to determine the proportion of parrot readers among fluent readers. A survey study design, one of the quantitative research methods, was used. Students' reading fluency was determined by calculating their accuracy, speed, and prosody scores, and their reading comprehension was determined through comprehension questions. Based on the students' reading fluency and comprehension, the proportion of parrot readers among fluent readers was determined. Office365 program was used for data analysis. The study group consisted of 311 volunteer 2nd, 3rd, and 4th-grade students studying in a primary school in Istanbul in the 2022-2023 academic year. It was determined that at least 32,84% of fluent readers at each grade level were parrot readers. Parrot readers were most common in the second grade (80,64%) and least common in the third grade (32,84%).

**Keywords:** Reading, fluent reading, reading comprehension, parrot reader, parrot reading

\* Bu makale Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında hazırlanan "Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırşehir, ruveyda.garip@ahievran.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4986-768X

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradag@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4596-1203

## Giriş

### Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma, bireylerin yalnızca akademik başarılarını artırmada değil her alanda ve her zaman ihtiyaç duydukları bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri, bilginin büyük kısmının yazı yoluyla iletildiği toplumlarda başarının temel bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Rayner vd., 2001). Dünyada hayatta kalma ve gelişme becerileri, okuma yetkinliğini elde etmekle yüksek derecede ilişkilidir (Alexander, 2005). 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programında [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006] okuma becerisinin öğrencinin hayatının tamamına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesinin, 2024 yılında yayımlanan programda (MEB, 2024) ise temel eğitimin sonunda öğrencilerin akıcı okur düzeyinden eleştirel okur düzeyine ulaştırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Öğretim programlarının amaçları göz önüne alındığında öğrencilerin basit düzeyde okuryazarlık becerisine sahip olmalarının yeterli olmadığı, okuma becerisinin daha üst düzeylere ulaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okuma eylemi farklı amaçlar için gerçekleştirilmektedir. Bu amaçlar bilgi edinmek, zihinsel becerileri geliştirmek, öğrenmek, eleştirmek, keyif almak şeklinde sıralanabilir (Bruning ve diğerleri, 2014; Grabe ve Stoller, 2002; Karatay, 2018; Kardeş ve Kaya, 2020; Ülper, 2019). Belirtilen amaçlar incelendiğinde hepsinin ortak ve en üst noktasının anlama olduğu görülmektedir. Okumanın birincil amacı anlamadır.

Okuduğunu anlama; metni okuma ve metinden anlam çıkarma işlemidir. National Reading Panel (NRP) Raporu'nda (2000) okuduğunu anlama, okumanın beş temel bileşeninden birisi olarak gösterilmektedir. Fakat yazılanların anlaşılması işlemi tek bileşenden oluşan bir süreç değildir. Öğrencinin okuduğu sayfadaki bilgilerin, arka plan bilgisi ve deneyimlerinin etkileşimini ile birkaç bileşen sürecin entegrasyonunu gerektirmektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005). Okuma ile alınan bilgiler inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek zihinde anlamlar oluşturulmakta ve oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleşerek zihinde yapılandırılmaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuduğunu anlamayı etkileyen farklı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar yapısal unsurlar, bilişsel unsurlar, çevresel unsurlar, metin ile ilgili unsurlar, üstbilişsel unsurlar, hazırbulunuşluk şeklinde sıralanabilirler. Yapısal unsurlar ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi ve cümle bilgisini içinde barındırmaktadır. Bilişsel unsurlar ise bellek, dikkat ve işleme hızı gibi kavramları kapsamaktadır. Hazırbulunuşlukta ön bilgi, tutum ve motivasyon gibi durumlar karşımıza çıkmaktadır. Metin ile ilgili unsurlara metin türü, okunabilirlik, düzeye uygunluk örnek verilebilmektedir. Üstbilişsel unsurlarda ise strateji ve yöntem kullanımından bahsedilebilmektedir.

Okuma, temelde bir kod çözme işlemidir. Fakat okuma; verilen kodu çözenin ötesinde, anlamaya dayalı ve çok yönlü bir süreçtir. Metnin kodlarının çözülmesi ve sesletilmesi başka bir deyişle yazının sese dönüştürülmesi okuma için yeterli olmamaktadır. Okumanın tam olarak gerçekleşmesi için anlamının da gerçekleşmesi gerekmektedir. Okumada anlamlandırma olmadan yapılan eylem yalnızca görme ve seslendirmedir (Binbaşoğlu, 1999). Öğrencilerin karşılaştıkları metinleri kendilerinden beklenen ya da beklenenin üstünde bir performansla sesletmesi yeterli olmamaktadır. Öğrenciler metni sesletirken aynı zamanda okuduklarını da anlamalıdır. Aksi hâlde okuma işlemi temel amacına ulaşmayan, eksik bir eylem olarak kalacaktır.

### Türkçenin Fonetik Alfabe Yapısı ve Okumaya Etkileri

Harflerin sesbirimleri temsil ettiği, alfabeyle dayalı olan dillerde sesler ile sembollerin eşleşme durumları farklılık göstermektedir. Ses ve sembollerin eşleşme durumuna göre alfabeler fonetik (şeffaf/saydam/sığ) alfabe ya da fonetik olmayan (opak/derin) alfabe şeklinde ifade edilmektedir.

Alfabe fonetiktir, anlam üniteleri ve biçimbirimlerin birebir eşleşme durumunu göstermektedir (Hengeveld ve Leufkens, 2018). Fonetik olmayan alfabelerde ise harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmemektedir. Çince, İngilizce ve Fransızca fonetik olmayan alfabeyle sahip diller iken Sırpça-Hırvatça, Fince, Galce, İspanyolca, Felemenkçe, Arapça, Türkçe ve Almanca gibi diller fonetik alfabelere sahiptirler (Ellis ve diğerleri, 2004; Marjou, 2021; Frost ve diğerleri, 1987) ve fonetik alfabeyle sahip olan bu dillerde ses sembolü karşılıkları oldukça tutarlıdır. Öney ve Durgunoğlu (1997)

da Türkçenin yazı ve ses birimleri arasında oldukça düzenli eşlemeler olduğunu, fonolojik olarak şeffaf alfabeyle sahip bir dil olduğunu belirtmektedirler.

Katz ve Frost (1992)'un yürüttükleri çalışmada fonetik yazı biçimlerinin fonolojiyi içeren kelime tanımayı desteklediği görülmektedir. Miles (2000), fonetik alfabelere sahip dillerde öğrencilerin kod çözme ve kodlama işlemlerini yapma konusunda fonetik olmayan alfabeyle sahip dillerdeki öğrencilere göre daha önde olduklarını belirtmektedir. Seymour ve çalışma arkadaşları (2003) da fonetik alfabelere sahip dillerde okuma doğruluğunun tavana çok hızlı ulaştığını, İngilizce gibi fonetik olmayan alfabelere sahip dillerde doğru ve akıcı okumanın gelişim hızının fonetik olan dillere göre iki kat yavaş olduğunu belirtmiştir. Öney ve Goldman (1984) tarafından yürütülen çalışmada Türk çocukların birinci sınıfta Amerikan çocuklara göre daha doğru ve daha hızlı oldukları görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalar da fonetik alfabeyle sahip dillerde okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin okuma yazmayı fonetik olmayan dillere sahip öğrencilerden daha hızlı ve kolay öğrendiğini göstermektedir (Defior, 2004; Dehaene, 2017; Hengeveld ve Leufkens, 2018). Tüm bu çalışmalar fonetik yazı biçimlerine sahip alfabelerin okumayı öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesine destek olduğunu göstermektedir.

İngilizce'de harf-ses ilişkisini öğrenmek, öğrenciler için zorluk teşkil etmektedir (Bruning ve diğerleri, 2014; Pinker, 2020). Öğrenci kelimenin aynı anda hem okunuşunu hem yazılışını öğrenmek zorundadır. Bu nedenle İngilizce'de öğrencinin daha önce karşılaşmadığı bir kelimeyi duyduğu şekilde yazıya dökmesi ya da yazılı biçimiyle yeni karşılaştığı bir kelimeyi sesletmesi oldukça güçtür. Öğrenci bu kelimeyi kısmen doğru yazabilmekte ya da okuyabilmektedir. Bu durum özellikle okumayı yeni öğrenen öğrencilere ek bir bilişsel yük getirmektedir. Fakat İtalyanca, Türkçe gibi dillerde böyle bir zorluk görülmemektedir. Çünkü her harf tek bir sesbirime karşılık gelmektedir. Türkçe'de okuyazar bir öğrenci ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi çok rahat bir şekilde doğru seslendirebilmekte ya da yazabilmektedir. İngilizce'de okuyazar bir öğrencinin ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi okuması ya da yazması Türkçe kadar kolay olmamaktadır.

Okumayı öğrenmenin fonolojik olan alfabelere sahip dillerde daha hızlı, fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde ise daha yavaş gerçekleştiği görülmektedir. Fakat fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde karşılaşılan ve başta dezavantaj gibi görünen okumayı yavaş öğrenme, avantaja dönüşmektedir. Öğrenciler yazım ve ses ilişkisi için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu da yavaş ama daha sağlam bir okuma-yazma öğrenimi sürecini ortaya çıkarmaktadır. Dehaene (2017) de fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde aynı seslerin farklı yazım okuma hızında ve okuduğunu anlamada gerekli bir durum olduğunu belirtmektedir. Doğru ve hızlı okumanın Türkçe gibi fonetik alfabeyle sahip dillerde anlamının bir yordayıcısı olup olmadığı tartışılmalıdır.

### Akıcı Okuma

Nitelikli bir okumanın temel bileşeni olan akıcı okuma; metni konuşma hızıyla, doğru ve prozodik biçimde okumaktır (Allington, 1983; Baştuğ ve Akyol, 2012; NRP, 2000). Akyol (2020a) akıcı okumayı "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma" biçiminde tanımlamaktadır. Akyol; akıcı okumayı prozodi, doğruluk ve hız ile ilişkilendirmiştir. Caldwell (2008) ise akıcı okuyucuları harf ve sesleri analiz etmek için ara vermeden, otomatik, anında ve doğru tanıyan kişiler olarak betimlemektedir. Akıcı okumanın; doğru kelime tanıyarak, uygun hızda ve prozodik biçimde yapılan bir kod çözme ve anlama işlemi olduğu görülmektedir. Akıcı okumayı üç temel bileşen oluşturmaktadır. Bu bileşenler hız, doğruluk ve prozodidir. Mathson ve diğerleri (2005), bu üç bileşenin eşit derecede önemli olduğunu belirtmektedirler.

Doğru okuma kelimeleri doğru şekilde tanıma veya kelimelerin kodlarını doğru biçimde çözme yeteneğidir (Torgesen ve Hudson, 2006). Doğru biçimde yapılan okuma, metnin yazılı kodunun hatalardan arınmış biçimde çözümlenerek seslendirilmesidir. Okuma hızı ise metnin kodunu çözüp ve sesli ya da sessiz bir şekilde metni okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012; 398). Bu kavram, metnin okunma süresini ifade etmektedir. Prozodi, bir metnin okuyucu tarafından sesli biçimde okunması sırasında gözlem yoluyla ölçülmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2009). Kelime tanıma doğruluğu ve kelime tanıma hızı kod çözme olarak da literatürde yer almaktadır (McCormick ve Samuels, 1979).

Konuşmanın ritmik ve tonal yönlerini tanımlayan bir terim olan prozodik okumada; okuyucu doğru ve hızlı okumaya ek olarak noktalama, duraklama gibi özelliklere de dikkat ederek sesini bir sohbet havasında kullanmalıdır (Baştuğ, 2012). Metinde verilmek istenen mesaja göre ses tonunu ayarlamalıdır. Bu tür okuyucular metni adeta konuşma yapıyor gibi doğal bir akışta okumaktadırlar.

Akıcılık ve okuduğunu anlama birbirleriyle yakın ilişkili olan iki kavramdır (Report of the NRP, 2000). Groen ve diğerleri (2019) akıcı okumayı okuduğunu anlamamanın bir ön koşulu olarak görürken Kuhn ve diğerleri (2010) akıcılığı okuduğunu anlamamanın hem öncüsü hem de sonucu olarak görmektedir çünkü çoğu akıcı okur, metnin kodunu çözmekle kalmaz, eş zamanlı olarak metni anlar. Bu okuyucular metni tanımak ve fark etmekle kalmaz aynı zamanda metnin sözdizimsel ve anlamsal özelliklerini anlayabilir ve yansıtabilirler (Rasinski ve diğerleri, 2010). Akıcı okuma sayesinde okuyucular, otomatik ve doğru ve hızlı biçimde tanıma yaparlar. Bu kişilerin dikkati kolayca dağılmaz ve zahmetsiz şekilde okuyabilirler (Torgesen ve Hudson, 2006). Bu nedenle etkili bir okuma süreci için öğrencinin akıcı okur düzeyinde olması gerekmektedir.

### **Papağan Okuma**

Sesli okuma ile okuduğunu anlama farklı kavramlardır. Her sesli okuma, anlamayı içermemektedir. Dışarıdan kusursuz bir sesletim olarak duyulan okuma, anlama gerçekleşmeden yapılıyor olabilir. Başka bir deyişle okuyucu dilin kodunu başarılı bir şekilde çözebilirken bunun aksine anlama başarılı bir biçimde gerçekleşmeyebilir.

Goodman (1973), Dymock (1993) ve Samuels (2006) kod çözme becerisi yeterli düzeyde gelişen ancak çözümlediklerini anlamada başarısız olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmektedir. Çözümlemede başarılı olma fakat çözümlenen kelime ya da metinlerin anlaşılma durumları literatürde hiperleksi, papağan okuma gibi kavramlarla açıklanmaktadır.

Hiperleksi otizmlili bireylerde görülen anlamadan okuma yetisi (Ersöz Ünal, 2006; Grigorenko ve diğerleri, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Hiperleksi, okulda formal bir eğitim almadığı hâlde kendi kendine dilin yazılı kodlarını çözmeyi öğrenen öğrenciler için kullanılmaktadır. Hiperleksik bireyler ilköğretim çağına gelmeden ve bir eğitim almadan kendi kendilerine yazılı kelimelerin ve metinlerin kodunu çözmeyi öğrenen bireylerdir. Otizmlilerin %10-20'sinde ve daha çok erkek otistik bireylerde hiperleksinin görüldüğü belirtilmektedir (Musayev, 2005; Karadeniz, 2013).

Hiperleksi kavramı 1960'lı yıllardan itibaren (Silberberg & Silberberg, 1967) üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşta gelişen kelime okuma becerisi için kullanılmaya başlanmıştır. Fakat sonrasında kelime çözümleme ve anlama düzeyleri arasındaki uyumsuzluğun yalnızca üstün zekaya sahip öğrenciler arasında değil tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında da var olduğu gözlemlenmiştir (Grigorenko ve diğerleri, 2003).

Grigorenko ve diğerlerinin (2003) tipik gelişim gösteren ama kelime çözümleme ve anlama düzeyleri arasında uyumsuzluk olan öğrencilerin var olduğunu bildirdiği grup papağan okurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kazuhiro (2020) anlamın işlenmediği, yalnızca sesin okunup papağan gibi taklit edildiği okumaları papağan okumalar olarak tanımlamaktadır. Miyasako (2005) ise işleme kaynaklarının kıtlığı nedeniyle metni tam olarak ayrıştırmadan önce metni akıcı olarak seslendirebilen okuyucular için papağan okurluk kavramının kullanıldığını vurgulamaktadır. Tanaka (2015) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin bazen yeterli anlamaya sahip olmadan akıcı bir şekilde sesli okuduğunu gösteren çalışmaların olduğunu, bu çalışmaların papağan okurluk olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Armstrong (2011) papağanlığı yalnızca okuma için değil hem okuma hem konuşma için ele almış; en karmaşık sözdizimsel ve dilbilgisel tümceleri bile tam olarak anlamadan taklit edip sözlü olarak yeniden üretmek şeklinde tanımlamıştır. Birçok kişinin yabancı bir dilde mükemmel vurgu, tonlama ve telaffuz ile derin ve anlamlı şarkılar söyleyebilmesine rağmen, o dildeki birisiyle temel düzeyde bile bir konuşma yapamamasını papağanlığa örnek olarak göstermiştir.

Tanımlar incelendiğinde papağan okumanın öğrencilerin metni yalnızca seslettiği fakat okuduğunu anlamamanın gerçekleşmediği bir okuma süreci olduğu görülmektedir. Papağan okur olan öğrenciler doğru, hızlı ve prozodik yani akıcı okuma gerçekleştirdikleri hâlde okudukları metinden yeterli düzeyde anlam çıkaramamaktadırlar.

Literatür incelemesi yapıldığında papağan okurlar (parrot readers), kelime seslendirici (word caller) ve mekanik okurlar kavramlarının; papağan okuma (parrot reading), kelime seslendirme (word calling) ve mekanik okuma kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Literatürde bu kavramlara yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Örneğin mekanik okuma metni herhangi bir anlam çıkarmadan okuma eylemi (Bıyık ve Erdoğan, 2012) şeklinde tanımlanmıştır. Baş ve İnan Yıldız (2015) da mekanik okumayı sesletim ile eş anlamlı olarak ele almıştır. Bu eylemi yapan kişiler ise mekanik okurlardır. Stanovich (1986), kelime seslendiricileri (word callers) kelimelerin kodunu yeterli bir anlama gerçekleştirilmeden çözen öğrenciler şeklinde tanımlamaktadır. Hatta bu okuyucuların dinleme becerisinde de başarısız olacağını düşünmektedir. Dymock (1993) da kelimeleri seslendirebilen fakat çok az anlayan çocukları kelime seslendiriciler olarak tanımlamaktadır. Hamilton ve Shinn tarafından (2003) ise akıcı bir şekilde okuyabildikleri düşünülse de okuduklarını anlamayan öğrenciler kelime seslendiriciler olarak tanımlanmaktadır. (Cartwright, 2010) bu okurların akıcı okuyan fakat metnin anlattığını anlatmakta zorlanan okuyucular olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada kelime seslendirici ve mekanik okurlar için de papağan okur kavramı kullanılmıştır.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere hızlı, doğru ve prozodik biçimde okuma yapabildiği hâlde aynı zamanda okuduğu metni anlama boyutunu gerçekleştirilemeyen okuyucular papağan okur olarak adlandırılmaktadır. Bu okuyucular anlamayı gerçekleştirilmeksizin sesletim yapmaktadırlar. Kelime anlamlarını dikkate almadan sadece telaffuz etmeye çalışmak, zayıf okuyucuların özelliğidir (Smith, 2004; 150). Papağan okurluk da zayıf okuyucularda gözlemlenen bir durumdur. Bu çocuklar kendi sınıf düzeylerindeki metinlerde yer alan kelimeleri gayet iyi okuyabilir ancak yine de okuduktan sonra ne okuduklarını anlamazlar (Schwanenflugel ve Ruston, 2008). Bu nedenle papağan okurluk öğrencide bulunması istenmeyen bir durumdur.

Papağan okurluğun nedenlerine dair literatürde çeşitli görüşler bulunmaktadır. LaBerge ve Samuels (1974); papağan okumanın nedeninin okuyucunun otomatikleşmemesi, kelime anlamlarının okuyucunun zihninde otomatik olarak işlenmemesi olduğunu belirtmektedir. Eğer kelime anlamları otomatik olarak işlenmezse dikkatin kelimelerin fonolojik formunu çözümlenmeye odaklanabileceği ve okunan metni anlama ile ilgilenilmeksizin sadece sesletimin gerçekleşeceği görüşündedirler. Gough ve Tunmer (1986), papağan okurluğun öğrencilerin çözümlenme becerisinin yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklı olabileceğini savunmuşlardır. Jensen (1980) papağan okurluk durumunu zekâ ile ilişkilendirerek kişinin zihinsel yaşı ile doğrusal ilişkide olduğunu iddia etmiştir. Stothard ve Hulme (1995) ise yürüttükleri çalışmada bu görüşün aksine papağan okurlar ile akıcı okur olan öğrencilerin zekâ yaşının arasında belirgin bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baker ve Brown (1982) ise sorunun kaynağının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmemiş olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Cartwright (2010) papağan okur olan öğrencilerin harf ve kod çözmeye çok fazla odaklandığı için zihinlerinin okunan kelimelerin anlamlarını bir araya getirecek kadar eğilip esnemediğini belirtmektedir.

Araştırmanın ana problemini ilkökul düzeyindeki akıcı okur olan öğrencilerin içinde papağan okur öğrencilerin bulunup bulunmadığı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin akıcı okurluk ve anlama durumları belirlenerek bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin papağan okurluk durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel problemini “Akıcı okur olan ilkökul öğrencileri içinde papağan okur oranı nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler ise şunlardır:

1. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
  - 1.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların oranı nedir?
2. Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
  - 2.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların oranı nedir?
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
  - 3.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların oranı nedir?
4. Akıcı okurların ve papağan okurların sınıf düzeylerine göre dağılımları nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmalarda veriler geçerli, güvenilir araç ve yöntemler aracılığıyla rakamsal olarak toplanmaktadır (Hocaoğlu ve Baysal, 2019). Nicel araştırmalar tanımlayıcıdır ve bir olgunun ne derece var olduğunu tespit etmeye çalışır (Karataş, 2015). Nicel araştırma yöntemleri çeşitli desenler içermektedir ve tarama çalışması (Fraenkel ve Wallen, 2006) da nicel araştırma desenlerinden bir tanesidir. Sosyal bilimler alanında en fazla kullanılan araştırma deseni (Gürbüz ve Şahin, 2018) olan tarama araştırmaları; grubun özelliklerini belirlemek veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılan, deneysel olmayan bir yöntemdir (Atalmış, 2021). Tarama araştırmalarının çeşitli sınıflandırmaları bulunmaktadır. Eğer veri tek seferde elde ediliyorsa kesitsel, grubun belli zaman içindeki değişimini inceliyorsa boylamsal tarama araştırması (Atalmış, 2021) olarak ifade edilmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim düzeyinde papağan okur olan öğrencilerin, akıcı okur öğrenciler içindeki durumunun ne derecede olduğunu toplanan rakamsal veriler doğrultusunda tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan tek bir kez veri alınmıştır. Bundan dolayı çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

### Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece’de bulunan bir ilköğretim okulunda eğitim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlköğretim 1. sınıf öğrencileri, okuma-yazma öğretimi sürecinde oldukları ve henüz akıcı okuma düzeyine geçemedikleri için çalışma grubuna dâhil edilmemişlerdir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örneklemede, yakın ve erişilmesi kolay olan durum seçilerek hız ve pratiklik kazanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet ve sınıflara göre sayısal dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

#### Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sayı Dağılımı

	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	N	%	N	%	N	%
Kız Öğrenci Sayısı	67	63,21	50	49,50	51	49,04
Erkek Öğrenci Sayısı	39	36,79	51	50,50	53	50,96
Toplam Öğrenci Sayısı	106	100	101	100	104	100

Çalışma, gönüllü katılım sağlayan 311 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunda bulunan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2. sınıftaki öğrencilerin %63,21’inin kız, %36,79’unun erkek; 3. sınıftaki öğrencilerin %49,50’sinin kız, %50,50’sinin erkek; 4. sınıftaki öğrencilerin ise %49,04’ünün kız, %50,96’sinin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. 3 ve 4. sınıflarda cinsiyete göre öğrenci dağılımının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri; okuduğunu anlama soruları ve ses kayıt cihazları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının belirlenmesinde uzman görüşü alınmıştır.

### Okuma Metinleri

Çalışma grubunda bulunan öğrenciler ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileridir. Özellikle 2 ve 3. sınıf öğrencileri okuma ve yazma becerilerini yeni kazanmıştır ya da kazanmaktadır. Bu nedenle okuma metinleri öyküleyici anlatım türünde yazılmış olan metinlerden seçilmiştir. Çalışmada Türkçe Ders Kitaplarında yer alan metinler kullanılmıştır. Seçilen metinlerin yer aldığı kitaplara ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

### Metinlerin Yer Aldığı Ders Kitapları

Sınıf Seviyesi	Metin Adı	Ders Kitabı
2. Sınıf	Oyuncu Bulut	Beşler, D. ve Demir, F. M. (2023). <i>İlkokul Türkçe ders kitabı 1. sınıf</i> . İlke Yayınları.
3. Sınıf	Küçük Kırmızı Balık	Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2019). <i>İlkokul Türkçe 3 ders kitabı</i> . Sonuç Yayınları.
4. Sınıf	Uçurtmam Bulut Şimdi	Üstün, E., Çetintürk, A. ve Gölbaşı, Z. (2023). <i>İlkokul 3. sınıf Türkçe çalışma kitabı</i> . Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

### Okuduğunu Anlama Soruları

Her bir okuma metni için okuduğunu anlama soruları oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının tamamı açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Her sınıf düzeyi için 7 adet okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularından 4 tanesi yüzeysel, 3 tanesi derin anlamaya yönelik sorulardır. Sorular metnin bölümlerini ve metnin tamamını temsil edecek şekilde yapılandırılmıştır. Uzman görüşleri alınarak okuduğunu anlama sorularına gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

### Ses Kayıt Cihazları

Öğrencilerin akıcı okuma durumlarının (okuma hız, doğruluk ve prozodilerinin) belirlenmesi amacıyla öğrencilerin metin okumaları ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır.

### İşlem/Verilerin Toplanması

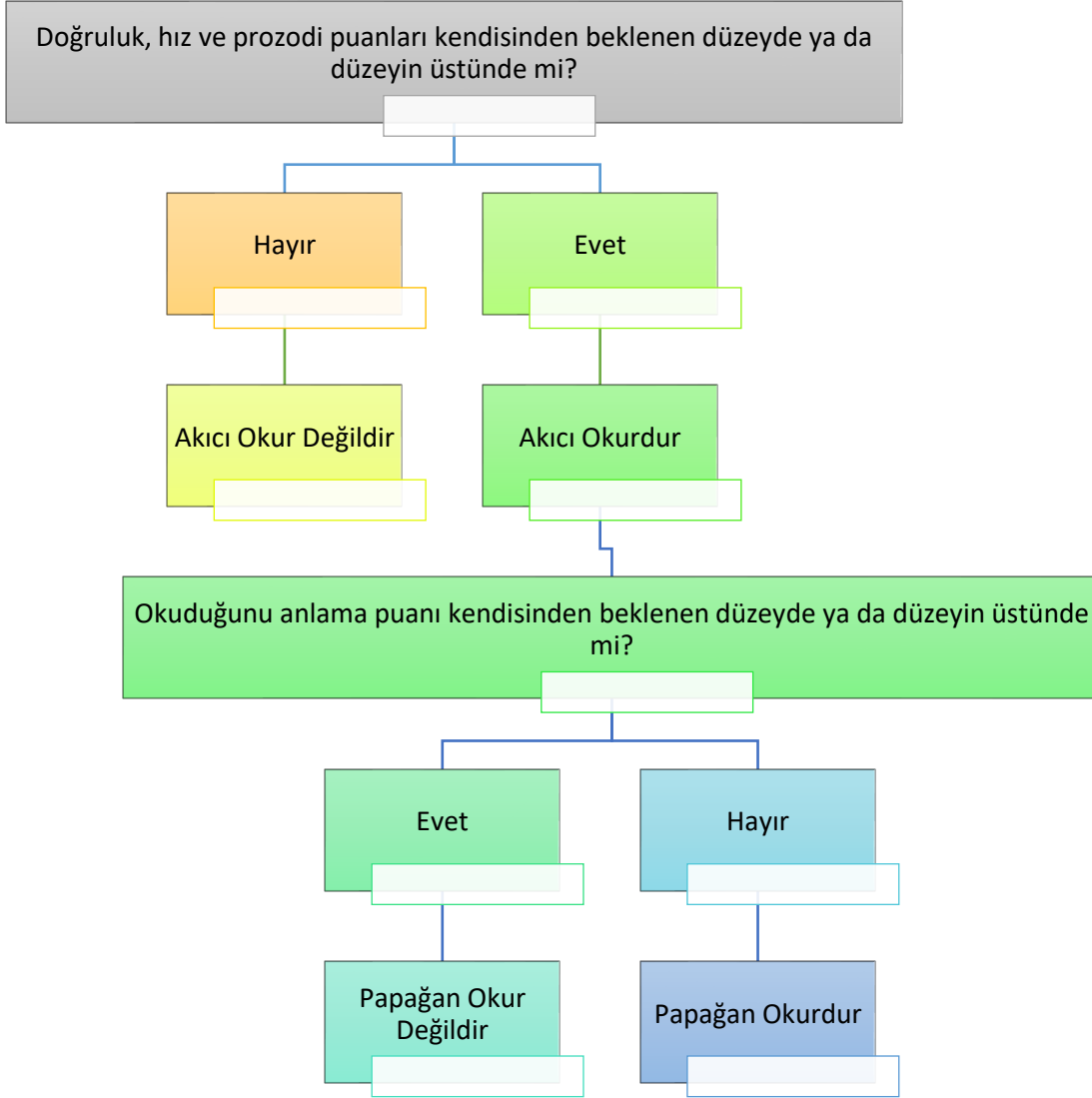
Bu çalışmada öğrencilerden daha önce karşılaşmadıkları ve düzeylerine uygun olarak seçilen okuma metinlerini, yalıtılmış bir ortamda sesli biçimde okunması istenmiştir. Okuma sırasında öğrencilerin ses kaydı alınarak okuma doğruluk, hız ve prozodilerinin bu ses kaydından hareketle ölçülmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere okudukları metne yönelik okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve öğrencilerin bu soruları kâğıda yazarak cevaplamaları istenmiştir. Böylece okuduklarını anlama durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Çalışmanın yapılacağı okulun kurum yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve veliler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra çalışmanın yapılacağı sınıflardaki öğrenci ve velilere gönüllü katılım formları verilmiştir. Ardından okulda veri toplanacak uygun bir alan belirlenmiştir. Öğrencilerle birebir uygulamanın yapılacağı ve sesteyen yalıtılmış bir sınıf seçilmiştir.

Öğrenciler uygulama için sınıfa sırayla ve tek tek alınmıştır. Öğrenciden, düzeylerine uygun olarak seçilen ve daha önce karşılaşmadıkları bir öyküleyici metni sesli bir biçimde okuması istenmiştir. Öğrenciye bu sırada metni yalnızca bir kez okuyabileceğinin bilgisi verilmiştir. Okuma sırasında öğrenciye hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencinin hız, doğruluk ve prozodi durumunun belirlenmesi amacıyla öğrenci sesli okuma yaptığı sırada ses kaydı alınmıştır. Metni bir kez okuyan öğrenciye metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerin soruları kendilerine verilen kâğıda yazarak cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplamaları için bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Bu sayede öğrencilere cevapları hatırlamaları için zaman tanınmıştır. Bu şekilde verilerin toplanma süreci tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerin hız, doğruluk, prozodi ve okuduğunu anlama düzeylerinden hareketle papağan okurluk durumlarının belirlenmesinde Şekil 1'deki adımlar izlenmiştir.



Şekil 1. Papağan Okurluk Belirleme Adımları

Öğrencilerin doğruluk, hız ve prozodileri ölçülmüştür. Ardından doğruluk, hız ve prozodilerinin kendilerinden beklenen düzeyde olup olmadığına karar verilmiştir. Eğer öğrenci bu üç boyutta da kendilerinden beklenen ya da beklenenin üzerinde bir performans göstermişse öğrenci akıcı okur olarak kabul edilmiştir. Eğer bu üç kriterden en az birinde bile kendisinden beklenen düzeyin altında performans gösterdiyse öğrenci akıcı okur olarak kabul edilmemiştir. Akıcı okur durumunun ardından öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına bakılmıştır. Akıcı okur olduğu hâlde okuduğunu anlama puanında beklenen düzeyin altında bir performans gösterdiyse öğrenci papağan okur olarak tespit edilmiştir. Eğer öğrenci akıcı okursa ve aynı zamanda okuduğunu anlamada kendisinden beklenen düzeyde/düzeyin üstünde performans gösterdiyse bu öğrenci papağan okur değildir, öğrencide okuma ve okuduğunu anlama problemi gözlenmemektedir.

### **Yanlış Analiz Envanteri ile Okuma Doğruluğunun Ölçülmesi**

Öğrencilerin sesli okuma hataları, Akyol (2020b) tarafından Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shamker (1988) ve May (1986)'dan uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri ile belirlenmiştir.

Öğrencinin her bir atlama, ekleme, tersten okuma, değiştirme, tekrarlar ve yanlış okuması bir okuma hatası olarak sayılmıştır. Öğrenci hatasını fark edip yanlış okuduğu kelime ya da kelimelere geri dönüş yaparak yanlışını düzeltti ise bu durum hata olarak sayılmamıştır. Özel isimlerin yanlış



## Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk

okunması durumunda ise aynı özel ismin yanlış okunması yalnız bir kez hata olarak sayılmış, aynı özel isim birden çok kez yanlış okunsa bile bir yanlış okuma olarak sayılmıştır. Öğrenci okuma hatasını fark edip düzeltti ise bu durum hata olarak kabul edilmemiştir. Öğrencilerin metinde okuma düzeyleri (Akyol, 2021) Tablo 3'te belirtilmektedir:

Tablo 3.

### *Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri*

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma
Serbest Okuma Düzeyi	% 99 ve üstü
Öğretim Düzeyi	% 92- %98
Endişe Düzeyi	% 92 altı

Bu çalışmada da doğru kelime tanıma yüzdesi %92'nin altında olan öğrenciler okuma doğruluğu bakımından başarısız sayılırken %92 ve üstü doğruluk yüzdesine sahip öğrenciler okuma doğruluğu bakımından başarılı sayılmışlardır.

### **Okuma Hızının Ölçülmesi**

Öğrencinin okuma hızları ölçülürken Rasinski (2010) tarafından hesaplanan, dakika başına öğrencinin doğru okuması gereken kelime sayısının belirtildiği kriterler kullanılmıştır. Bu kriterlerin Türkçeye uygunluğu literatürde tartışılrsa da (Akyol ve diğerleri, 2014) Türkçeye uygunluğu denetlenmiş kriterlerin bulunmamasından dolayı literatürde bu aralıkların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da belirtilen endişeler de dikkate alınarak ve uzman görüşüne başvurularak Rasinski tarafından geliştirilen kriterler temel alınarak okuma hızı hesaplamaları yapılmıştır. Rasinski'ye göre öğrencilerin sınıf düzeylerine ve bu düzeylere göre okuması gereken kelime aralıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

### *Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilerin Bir Dakikada Doğru Okuması Gereken Kelime Aralıkları*

Sınıf Seviyesi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2. Sınıf	30-80	50-100	70-130
3. Sınıf	50-110	70-120	80-140
4. Sınıf	70-120	80-130	90-140

Rasinski (2009), bu normların %20 veya daha altında olan öğrencilerin akıcılık açısından risk altında olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışma, ilkbahar döneminde yapıldığı için ilkbahar döneminde öğrencinin okuması beklenen kelime aralığı temel alınmıştır. Bu nedenle çalışmada ikinci sınıf düzeyi için 56, üçüncü sınıf düzeyi için 64 ve dördüncü sınıf düzeyi için 72 kelimedenden daha az doğru kelime okuyan öğrenciler risk altında olan ve okuma hızı bakımından istenen düzeye erişememiş öğrenciler olarak kabul edilmiştir.

### **Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği**

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin ölçülmesinde Zutel ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından uyarlanan "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek okumanın ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız boyutlarını içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 4 iken en yüksek puan 16 olmaktadır. 8'in altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret ederken sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılığının gelişmekte olduğunu göstermektedir.

### **Okuduğunu Anlama Sorularına Yönelik Dereceli Puanlanma Anahtarı**

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğu metinlere yönelik okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Anlama sorularının tamamı açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının

değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Öğrencinin soruya verdiği tam ve doğru cevap için 2, eksik cevap için 1, yanlış cevap ve cevap verilmemesi durumları için 0 puan verilmiştir. Bir öğrencinin alacağı en yüksek puan 14 iken en düşük puan 0 olmaktadır. 7 puanın altında alan öğrenciler anlama bakımından yetersiz kabul edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına uzman görüşü alınmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirliği artırmak adına tüm görüşmelerin kayıtları ile okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevapların yazılı olduğu kâğıtlar çeşitli ortamlarda arşivlenmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri birebir, sestem yalıtılmış ve boş bir odada gerçekleştirilmiştir. Okuma metinleri Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış ders kitaplarından, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmiştir.

Okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevapların puanlanmasında da alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdiği farklı cevapların uzmanlar tarafından puanlanması istenmiştir. Bu şekilde okuma metinlerinin ve okuduğunu anlama sorularının sınıf seviyelerine uygunluğu ve kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin hız, doğruluk ve prozodilerinin hesaplanmasında ise kodlayıcılar arası uyum hesaplaması yapılmıştır. “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır.

### 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 = Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Karar tarihi= 08.11.2022

Belge sayı numarası= E-35853172-399-00002515067

### Bulgular

#### İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları, okuduğunu anlama puanları ve papağan okurluk durumları Tablo 5’te belirtilmiştir:

Tablo 5.

#### İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri	Düzye	f	%
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	20	%18,87
	Öğretimsel ve Bağımsız düzey	86	%81,13
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	89	%83,96
	Beklenen düzeyin altında	17	%16,04
Prozodi	Beklenen düzeyde	70	%66,04
	Beklenen düzeyin altında	36	%33,96
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	17	%16,04
	Beklenen düzeyin altında	89	%83,96
Akıcı Okuma	Akıcı olan okur	62	%58,49
	Akıcı olmayan okur	44	%41,51
Papağan Okur		50	%47,16

## Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk

İkinci sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması beklenmektedir. Çalışmaya katılan 106 ikinci sınıf öğrencisinden 86'sı (%81,13) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde iken 20 öğrenci (%18,87) endişe düzeyindedir. 20 öğrenci, kendilerinden beklenen düzeyin altında performans sergilemiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olduğu görülmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu ortalaması 93,80'dir.

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 56 olarak belirlenmiştir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 89'u (%83,96) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 17'si (%16,04) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması 70,92 kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret etmektedir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 70'i (%66,04) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 36 öğrenci (%33,96) ise 8 puanın altında kalmıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 9,65 olarak tespit edilmiştir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılacak öğrenci sayısı 62'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilmektedir. 17 öğrenci (%16,04) 7 puan ve üstü alırken 89 öğrenci (%83,96) 7 puandan düşük puan almıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 3,89'dur.

Bu bulgulardan hareketle ikinci sınıf öğrencilerinden 62'sinin akıcı okur olduğu, bu 62 akıcı okur öğrenciden ise 50'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 50 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %80,64 iken tüm öğrencilere oranı %47,16'dır.

### Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları, okuduğunu anlama puanları ve papağan okurluk durumları Tablo 6'da belirtilmiştir:

Tablo 6.

#### Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri	Düzye	f	%
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	22	%21,78
	Öğretimsel ve bağımsız düzey	79	%78,22
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	80	%79,21
	Beklenen düzeyin altında	21	%20,79
Prozodi	Beklenen düzeyde	75	%74,26
	Beklenen düzeyin altında	26	%25,74
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	60	%59,41
	Beklenen düzeyin altında	41	%40,59
Akıcı Okuma	Akıcı olan okur	67	%66,34
	Akıcı olmayan okur	35	%34,65
Papağan Okur		22	%21,78

Üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması beklenmektedir. Çalışmaya katılan 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 79'u (%78,22) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde iken 22 öğrenci (%21,78) % endişe düzeyindedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 64 olarak belirlenmiştir. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 76'sı

(%75,25) beklenen düzeyde ve daha üstünde performans sergilerken 25 öğrenci (%25,75) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması 81,13 kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 75'i (%74,26) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 26 öğrenci (%25,74) ise 8 puanın altında kalmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 11,38'dir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenci sayısı 67'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %66,34'ünü oluşturmaktadır. Akıcı olmayan öğrenci sayısı ise 34 olarak tespit edilmiştir. Bu oran tüm öğrencilerin %33,66'sını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 60 öğrenci (%59,41) 7 puan ve üstü alırken 41 öğrenci (%40,59) 7 puandan düşük puan almıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 6,56'dır.

Bu bulgulardan hareketle üçüncü sınıf öğrencilerinden 67'sinin akıcı okur olduğu, bu 67 akıcı okur öğrenciden ise 22'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 22 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %32,84 iken tüm öğrencilere oranı %21,78'dir.

#### **Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular**

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları, okuduğunu anlama puanları ve papağan okurluk durumları Tablo 7'de belirtilmiştir:

Tablo 7.

*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı*

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri	Düzyey	f	%
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	14	%13,46
	Öğretimsel ve Bağımsız düzey	90	%86,54
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	70	%72,80
	Beklenen düzeyin altında	34	%35,36
Prozodi	Beklenen düzeyde	80	%76,92
	Beklenen düzeyin altında	24	%23,08
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	46	%44,23
	Beklenen düzeyin altında	58	%55,77
Akıcı Okuma	Akıcı olan okur	64	%61,54
	Akıcı olmayan okur	40	%38,46
Papağan Okur		37	%34,62

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğrulukları incelendiğinde öğrencilerin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması beklenmektedir. Çalışmaya katılan 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 90'ı (%86,54) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde iken 14 öğrenci (%13,46) endişe düzeyindedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu ortalaması 95,18 olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 72 olarak belirlenmiştir. 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 70'i (%72,80) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 34'ü (%35,36) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması 79,11 kelimedir.

## Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 80'sinin (%76,92) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 24 öğrenci (%23,08) ise 8 puanın altında kalmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 11,20'dir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenci sayısı 63'tür. Bu oran tüm öğrencilerin %60,58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur. Akıcı olmayan 40 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler tüm öğrencilerin %38,46'sını oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 46 öğrenci (%44,23) 7 puan ve üstü alırken 58 öğrenci (%55,77) 7 puandan düşük puan almıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası okuduğunu anlama sorularında beklenen düzeyin altında performans göstermiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 5,99'dur.

Bu bulgulardan hareketle dördüncü sınıf öğrencilerinden 64'ünün akıcı okur olduğu, bu 64 akıcı okur öğrenciden ise 37'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 37 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %58,60 iken tüm öğrencilere oranı %34,62'dir.

### Akıcı Okurların ve Papağan Okurların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Tablo 8'de çalışma grubuna dahil edilen sınıf seviyelerindeki akıcı okurluk ve papağan okurluk durumları verilmiştir.

Tablo 8.

#### *Papağan Okurluk Durumlarının Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı*

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Akıcı Okur Sayısı	Papağan Okur Sayısı	Akıcı Okur İçinde Papağan Okur Oranı
2	106	62	50	80,64%
3	101	67	22	32.84%
4	104	64	37	58.60%

İkinci sınıflarda 62, üçüncü sınıflarda 67, dördüncü sınıflarda ise 63 akıcı okur öğrenci tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yarısından fazlasının akıcı okur olduğu görülmektedir. Tablo 8'de de görüldüğü gibi papağan okur öğrencilerin her sınıf düzeyinde oranları değişmekle birlikte her sınıfta akıcı okurların en az %32,84'ünün papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okurlara en çok (%80,64) ikinci sınıfta rastlanırken en az üçüncü (%32,84) sınıfta rastlandığı görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

### Sonuç

Çalışmada ikinci sınıflarda 62, üçüncü sınıflarda 67, dördüncü sınıflarda ise 63 akıcı okur öğrenci tespit edilmiştir. Akıcı okur olan öğrenci sayılarının tüm sınıf seviyelerinde birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

İkinci sınıfta 62 akıcı okur olan öğrenciden 50'sinin, üçüncü sınıfta 67 akıcı okur olan öğrenciden 22'sinin, dördüncü sınıfta ise 63 akıcı okur olan öğrenciden 36'sinin papağan okur öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Papağan okur öğrencilerin her sınıf düzeyinde oranlarının değişmekle birlikte her sınıfta var olduğu görülmektedir. Her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %33'ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir. Papağan okurlara en çok (%80,64) ikinci sınıfta rastlanırken en az üçüncü (%33,33) sınıfta rastlandığı görülmektedir. Akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı, sınıf seviyesi arttıkça doğrusal biçimde azalmamıştır. Üçüncü sınıfta papağan okur öğrenci sayısının azaldığı gözlemlenirken dördüncü sınıfta papağan okur olan öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilere göre sayıca daha az iken üçüncü sınıflara göre sayıca daha fazladır. Doğrusal bir azalma görülmemiştir.

## Tartışma

Türkiye’de, Suriyeli öğrencilerin metni çok güzel okuduğu fakat okuduğunu anlamadığına dair öğretmen görüşleri bulunmaktadır (Ağcadağ Çelik, 2019; Cülha ve Demirtaş, 2020; Ertekin Yıldız, 2019). Belirtilen örneklerde Suriyeli öğrenciler Türkçenin kod çözme becerisini edinmişlerdir. Fakat Türkçeyi yeterli düzeyde bilmediklerinden ötürü anlama problemi yaşamaktadırlar. Öğrencinin hedef dili yeterince bilmemesi, okuduğunu anlama problemine yol açmaktadır. İbrahim (2012) de Benue State Müslümanları’nın Kur’an-ı Kerim eğitimi alırken ilk aşamalarda Kur’an’ın anlamı ve yorumunu bilmeden papağan okur olarak seslendirdiklerini belirtmiştir. Buradaki papağan okurluk bireyin bilmediği yabancı bir dilde sesletim yapmasından kaynaklıdır. Problem hedef dile ait bilginin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ana dilde yapılan okuduğunu anlamada ise durum daha farklıdır. Çünkü birey ana dilinin kurallarını, yapısını, dildeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bilmektedir.

Türkiye’de ana dili Türkçe öğrencilerin papağan okurluk durumunun ele alındığı tek çalışma Öksüz (2023)’e aittir. Öksüz (2023) doktora tezinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri bakımından değerlendirerek karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Çalışmadan hareketle papağan okuyucuların hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerisinde güçlük yaşadığını tespit etmiştir. Fakat yürütülmüş olan bu çalışmada papağan okuyucular, okumanın yalnızca okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama boyutu ele alınarak tespit edilmiştir. Okuma hızı ve prozodi, bu çalışmada papağan okurluğun tespit edilmesinde kullanılmayan ve göz ardı edilen ama akıcı okumanın temelinde olan boyutlarıdır.

Ramcharan-Crowley (1961), Creole kültüründe papağan okuma alışkanlığı olan öğrencilerin olduğunu belirtmiş fakat bu konuda başka herhangi bir bilgi vermemiştir. Buly ve Valencia ise çalışma grubundaki öğrencilerin %18’inin papağan okur olduğu fakat bu öğrencilerin %60’ının hedef dili ikinci dil olarak öğrenen bireyler, %40’ının hedef dili ana dili olan bireyler olduğunu belirtmektedir. Leach ve diğerlerinin yürüttüğü çalışmada (2003) dördüncü sınıf öğrencilerinin üçte birinin kelimeleri doğru çözümlemesine rağmen anlamada başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin üçte biri papağan okur durumundadırlar. Applegate ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada akıcı okur olan öğrencilerden üçte birinin hız, doğruluk ve prozodi açısından güçlü okuyucular olmasına rağmen anlama bakımından düşük yeterliğe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Akıcı ve güçlü olarak tasnif ettikleri öğrencilerin üçte biri kendi düzeylerinde anlama bakımından zorlanmaktadırlar. Cartwright (2010) ise yapılan çeşitli araştırmalarda papağan okurların tüm okuma güçlüğü çeken öğrencilerin üçte birini oluşturduğunu tahmin ettiğini belirtmektedir. Yürüttüğümüz bu çalışmada ise her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %33’ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir.

DeJournett (2017) tarafından yayımlanan ve ilkökul düzeyindeki tüm öğrencilerin %2.5’inin papağan okur olarak tespit edildiği çalışmada papağan okurların oranları sınıf seviyesine göre farklılık göstermiş ve papağan okurların en çok birinci sınıf öğrencileri arasında görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca papağan okurluk oranlarının, sınıf seviyesi arttıkça özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflarda azaldığı görülmüştür. (Leach ve diğerleri, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009) ise papağan okurluğun ileriki yıllarda ortaya çıkan bir durum olduğunu savunmaktadırlar. Yaptığımız çalışmada papağan okurluğun en çok ikinci sınıflar arasında yaygın olduğu görülmektedir. Çalışmada akıcı okur olan öğrenci sayılarının tüm sınıf seviyelerinde birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Fakat akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı, sınıf seviyesi arttıkça doğrusal biçimde azalmamıştır. Üçüncü sınıfta papağan okur öğrenci sayısının azaldığı gözlemlenirken dördüncü sınıfta papağan okur olan öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilere göre sayıca daha az iken üçüncü sınıflara göre sayıca daha fazladılar. Doğrusal bir azalma görülmemiştir. Sınıfların öğrenci başarılarına göre oluşturulması, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya daha fazla zaman ayırarak okuduğunu anlamayı destekleyen etkinlikler yaptırması, çalışmaya katılacak öğrencilere öğretmenler tarafından müdahale edilerek öğretmenlerin çalışmaya yanlı olarak öğrenci dahil etmesi gibi durumlar bu durumun sebebi olabilir.

Papağan okurluk konusunda yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu İngilizce konuşan öğrencilerle yürütülmüş olan çalışmalardır. İngilizce ile Türkçe dil yapısı olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum da okuma ve okuduğunu anlama süreçlerini farklı etkilemektedir. Türkçenin dil yapısı incelendiğinde fonetik alfabeğe sahip bir dil olduğu görülmektedir. Fonetik

alfabelerde harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmekteyken fonetik olmayan alfabelerde ise harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmemektedir.

Seymour ve diğerleri (2003) yürüttükleri çalışmada fonetik alfabeyle sahip dillerde ilköğretim birinci sınıfın sonunda okuma doğruluğunun %90 ve üzeri, daha az fonetik alfabeyle sahip dillerde ise %70 ve üzeri olduğunun fakat İngilizcenin dil yapısından dolayı öğrencilerin belirtilen seviyelere iki yıllık öğretimden sonra dahi ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Fonetik olmayan alfabeyle sahip dillerde okuma yazmayı öğrenen öğrenciler yazım ve ses ilişkisi için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu da yavaş ama daha sağlam bir okuma-yazma öğrenimi sürecini ortaya çıkarmaktadır.

Fonetik alfabeyle sahip dillerde hızlı ve doğru biçimde gerçekleştiği belirtilen okuma aslında sadece kod çözme işlemidir. Wolf (2017) deşifre etmek ile anlamının aynı olmadığını, deşifre eden öğrencinin okuduğunu anlamış olmayacağını belirtmektedir. Oakhill ve diğerleri (2005) de okumanın hem kod çözme hem de anlama bileşenlerinin gerçekleşmesine bağlı olduğu, biri gerçekleşmeden diğerinin okumayı tek başına sağlayamayacağını söylemektedirler. Bu nedenle fonetik alfabeyle sahip ve hızlı biçimde okuma ve yazmanın öğrenilebileceği dillerde papağan okurluk riskinin de artması beklenen bir durum olacaktır. Türkiye’de de öğrenciler fonetik alfabeyle sahip bir dilde okuma yazmayı öğreniyorlar. Yaptığımız çalışmada da akıcı okur olan ikinci sınıf öğrencilerinin %80,64’ünün papağan okur olarak çıkmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Okuma ve yazma becerisi okulda, planlı ve programlı bir eğitim-öğretim süreci sayesinde kazandırılmaktadır. Öğrencilerin 1. sınıfa başlamasıyla birlikte ilk okuma-yazma süreci de başlamaktadır. Birinci sınıfa gelen öğrenciden bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde formal eğitimle okuma ve yazmayı öğrenmesi beklenmektedir. 2005 Türkçe Öğretim Programı’ndan itibaren “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi” kullanılmaktadır. 2024 Yılı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da yine aynı yöntemin kullanılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2024). Bilir (2005) bu yöntem ile öğrencilerin 5-6 ay gibi kısa bir sürede okumayı öğrenebildiklerini belirtmiştir. Hatta bu süre daha da kısalabilmektedir. Çünkü ilkököl birinci sınıf ders kitapları; birinci sınıfın ilk döneminde öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesine yönelik, ikinci döneminde ise öğrencilerin metinleri okuyabilmesine yönelik oluşturulan içerikler ile şekillendirilmiştir. Yani öğrenciden ikinci döneme geçtiğinde metin okuyabiliyor olması beklenmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi okuma öğretiminin hızlı gerçekleşmesini sağlamaktadır. Fakat bu yöntem okumayı öğrenme hızını artırırken okuduğunu anlama boyutunu geri planda bıraktığı için eleştirilmektedir (Calp,2002; Karadağ ve Gültekin, 2007). Çünkü bu yöntemde çocuklar kelimeleri okuyor gibi görünse de aslında bunun bir okuma değil seslendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan işlem kod çözmedir. Anlamı bir okuma işlemi bu kadar kısa bir sürede gerçekleşmemektedir. Özcan ve Özcan (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin okuma yazma öğretim yöntemini okuduğunu anlamayan öğrencilerin ortaya çıkmasına sebep olduğu için eleştirdiği görülmektedir. Öğretmenler okuyan fakat okuduğunu anlamayan öğrenciler bulunduğu, bunun nedeninin de ilk okuma yazma öğretim yöntemi olduğu görüşündedirler. Bu denli hızlı gerçekleşen bir okuma-yazma süreci öğrencilerin kelime tanıma, anlamlandırma gibi becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Torgesen (2004), anaokulundan üçüncü sınıfa kadar temel sınıf eğitiminin, kelime düzeyindeki beceriler (fonemik farkındalık, kod çözme vb.) ve okuduğunu anlama üzerinde dengeli bir vurgu yapılarak ustaca verilmesini görüşündedir.

Avcı ve Şahin’in (2016) ile Gönülal ve Aslan (2023) tarafından yürütülen çalışmalarda öğretmenler öğretim programında belirlenen süre ile sınıfta uygulamayı gerçekleştirirken geçen sürenin uyuşmadığını, Türkçe ders saatinin yetersiz olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Özcan ve Özcan (2016) ise öğretmenlerin, öğrencilerin bu yöntemde harf-ses bağlantılarını kurarak hece oluşturmaya başlamada güçlük çektikleri tespit edilmiş ve bu yöntemin okuduğunu anlamayan öğrenciler yetiştirdiği görüşündeki öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Karadağ ve Gültekin’in (2007) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin bu yöntemin okuma ve algılamayı yavaşlattığı, harf-hece-sözcük arasında ezberleme yoluyla ilişki kurmaya neden olduğu için etkili olmadığı görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Tosunoğlu ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin bu yöntemle okuma hızlarının düşük olduğu, heceleyerek okuma gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencinin zihni harfe yönlendirildiğinden dolayı öğrenci bütünü kaçırarak küçük parçalar

üzerine odaklanmaktadır (Tok ve diğerleri, 2008). Küçük parçalar üzerine odaklanmak da otomatikleşmenin gerçekleşmesini engelleyerek okunan metnin anlaşılmasına neden olmaktadır. Küçük parçalar üzerine odaklanmanın doğurduğu bir olumsuz sonuç da görme alanında daralmanın meydana gelmesidir (Çelenk, 1992).

Bu kadar kısa sürede yapılan okuma öğretimi aslında öğrenciye harfleri hızlı ve doğru biçimde seslendirme becerisini kazandırmaktadır. Fonetik olmayan alfabelere sahip, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklılık gösteren ve bir sesin birden çok harfle ifade edilebildiği dillerde ses yöntemini benimsemek zorunluluk olabilir fakat Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için Türkçenin dil yapısı bu yöntem ile uygunluk göstermemektedir (Bilir, 2005). Bu kadar kısa sürede gerçekleşen okuma öğretiminde öğrenciler yalnızca doğru, hızlı ve prozodik biçimde kod çözmeyi öğrenmektedir. Anlamanın gerçekleşmediği, sesletimin ön planda olduğu bu durumda öğrencilerin büyük bir kısmının papağan okur olarak karşımıza çıkması beklenen bir sonuçtur.

Fonetik olmayan alfabelere sahip, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklılık gösteren ve bir sesin birden çok harfle ifade edilebildiği dillerde ses yöntemini benimsemek zorunluluk olabilir fakat Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için Türkçenin dil yapısı bu yöntem ile uygunluk göstermemektedir (Bilir, 2005).

Tüm bu çalışmalar, sınıflarda akıcı okuyan fakat okuduğunu anlamayan öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Temel amacı anlama olan okuma eyleminin nihai hedefine ulaşmasındaki engellerden bir tanesi de papağan okurluk olarak bu çalışmanın sonunda ortaya konmuştur.

### **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 = Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu  
Karar tarihi= 08.11.2022  
Belge sayı numarası= E-35853172-399-00002515067

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanmıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

### **Kaynaklar**

- Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research*, 12(66), 662-680.
- Akyol, H. (2020a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020b). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alexander, A. P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). “She’s my best reader; she just can’t comprehend”: studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- Armstrong, T. (2011). Going beyond parroting: testing 4 competencies using criterion referenced testing in oral english classes. Josai Üniversitesi Dil Eğitimi Merkezi Araştırma Yıllık Raporu, 5,



- 1-6. Erişim Adresi: [https://libir.josai.ac.jp/il/user\\_contents/02/G0000284repository/pdf/JOS-18801919-0501.pdf](https://libir.josai.ac.jp/il/user_contents/02/G0000284repository/pdf/JOS-18801919-0501.pdf)
- Atalmış, H. (2021). Tarama araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 97-117) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Avcı, Y. E., & Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6-7), 59-79.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, & M. L. Kamil (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Routledge Press.
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Bıyık, M., & Erdoğan, T. (2019). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. E. Ünal & F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (ss. 109-151). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 87-100.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 8-34.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Buly, M. R., & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 219-239.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment a primer for teachers and coaches*. The Guilford Press.
- Calp, M. (2002). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Cartwright, K. B. (2010). *Word callers*. NH: Heinemann.
- Cülha, A., & Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75.
- Defior, S. 2004. Phonological awareness and learning to read: a cross-linguistic perspective. In T. Nunes & P. Bryant, (Eds.) *Handbook of children's literacy* (pp. 631-649). Berlin: Springer.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur?*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- DeJournett, R. R. (2017). *Investigating the existence of word callers*. (Doctoral dissertation). University of Tennessee Department of Theory and Practice in Teacher Education, United States.
- Dymock, S. (1993). Reading but not understanding. *Journal of Reading*, 37(2), 86-91.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., et al. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39, 438-468.
- Ersöz Ünal, A. (2006). *Sanat eğitiminin otizmlili çocukların duyuşsal problemleri üzerine etkisinin incelenme* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ertekin Yıldız, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-32.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to design and evaluate research in education*. US: McGraw-Hill Education.
- Frost, R.; Katz, L., & Bentin, Shlomo (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 13(1), 104-115.
- Goodman, K.S. (1973). The 13th way to make learning to read difficult: A reaction to Gleitman and Rozin. *Reading Quarterly*, 8, 484-49.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Singapore: Longman Press.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: disability or superability?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1079-1091.

- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 37-57.
- Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Characteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, 32(2), 228-240.
- Hengeveld, K., & Leufkens, S. (2018). Transparent and non-transparent languages. *Folia Linguistica*, 52(1), 139-175.
- Hocaoğlu, N., & Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri- desenleri. G. Ocaklı (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ibrahim, U. K. (2012) *Muslims in Benue State: A survey*. Nigeria Research network Background Paper, University of Oxford.
- Jensen, A.R. (1980). *Bias in mental testing*. US: Free Press.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Karadeniz, H. K. (2013). *Otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, M., & Kaya, M. (2020). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In *Advances in psychology*, 94, 67-84. North-Holland.
- Kazuhiro, E. (2020). Reinvestigation of reading aloud. *Bulletin of Tsukuba Gakuin University*, 15, 149-160.
- Kintsch W. & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 62, 293-323.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211.
- Marjou, X. (2021). OTEANN: estimating the transparency of orthographies with an artificial neural network. In *Proceedings of the Third Workshop on Computational Typology and Multilingual NLP* (pp. 1-9). Association for Computational Linguistics
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2005). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowitz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106-119). New York: Guilford Press.
- McCormick, C., & Samuels, S. J. (1979). Word recognition by second graders: The unit of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11(2), 107-118.
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., & Morris, R. D. (2009). Myth and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 24(3), 147.
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia*, 6(3), 193-201.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

## Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miyasako, N. (2005). A model of oral reading for Japanese EFL learners. *Language Education & Technology*, 42, 147-167.
- Musayev, C. (2015). *Otistik bireylerin eğitiminde okul yöneticisi boyutunda bilişim teknolojileri kullanımı alan taraması Edirne ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- National Reading Panel, National Institute of Child Health & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. US: Routledge Publication.
- Öksüz, H. İ. (2023). *Karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama, dikkat, hızlı isimlendirme ve sözel çalışma belleği becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15.
- Öney, B., & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557.
- Pinker, S. (2020). *Dil içgüdücü: Zihin dili nasıl meydana getirir?* (F. İlgün, Çev.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Ramcharan-Crowley, P. (1961). Creole Culture: Outcast in West Indian schools. *The School Review*, 69(4), 429-436.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word*. US: Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 286–319). US: Routledge.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in The Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schwanenflugel, P.J., & Ruston, H.P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M.R. Kuhn & P.J. Schwanenflugel (Eds.), *In fluency in the classroom* (pp. 1–16). New York: Guilford Press.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Silberberg, N.E., & Silberberg, M.C. (1967). Hyperlexia: Specific word recognition skills in young children. *Exceptional Child*, 34, 41–42.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 245-256.
- Tanaka, N. (2015). Effects of working memory capacity of EFL learners on text comprehension and perceptual cognitive loads: Using three reading modes. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 26, 269-284.

- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Torgesen, J. K. (2004). "The evidence that early intervention prevents reading failure, the American federation of teachers". Retrieved from <https://www.aft.org/ae/fall2004/torgesen>
- Torgesen, J.K., & Hudson, R.F. (2006). Reading fluency: Issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130–158). Newark, DE: International Reading Association.
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N., & Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 117-133.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkepbalığı: Okuyan beynin bilimi ve hikayesi*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

### Extended Abstract

#### Introduction

Reading is fundamentally a decoding process, but this process is multifaceted, being based on a level of understanding beyond decoding the given code. Decoding and vocalizing the text or transforming writing into sound is not enough for successful reading. Comprehension must also take place. Reading actions performed without comprehension are merely seeing and vocalizing (Binbaşıoğlu, 1999). Thus, reading is not only a decoding process. Wolf (2017) states that decoding is not the same as comprehension and students who decode a text correctly may still not understand what they have read. Reading arises from both decoding and comprehension components; either one of those alone is insufficient (Oakhill et al., 2005).

While there is one-to-one matching between letters and sounds in phonetic alphabets, this is not the case for non-phonetic alphabets. This causes reading to occur more quickly and accurately in languages with phonetic scripts, such as Turkish, and slower in languages without phonetic scripts, such as English (Defior, 2004; Miles, 2000; Seymour et al., 2003). With phonetic alphabets, readers can read any word in that language if they can pronounce the basic sounds (Dehaene, 2017: 159). Students learning to read and write in languages with non-phonetic alphabets must put more effort into the relationship between spelling and sound, leading to a slower but more robust literacy learning process.

Some students develop sufficient decoding skills, reading accurately, quickly, and prosodically, but fail in reading comprehension. These students are described in the literature as “parrot readers.” Parrot reading is a reading comprehension problem, and parrot readers pronounce words without achieving comprehension. Pronouncing words without considering their meaning is a broader characteristic of poor readers (Smith, 2004: 150), and parrot reading is also observed in poor readers. Parrot readers can sound out words in texts at their grade level well but do not understand what they have read (Schwanenflugel & Ruston, 2008). This is an undesirable trait in students.

Various studies have estimated that parrot readers constitute one-third of all students with reading difficulties (Cartwright, 2010). Leach et al. (2003) observed that one-third of fourth-grade students were parrot readers, while DeJournett (2017) determined that rates of parrot readers differed according to grade level and parrot reading was most common among first-grade students. The present study aimed to determine the proportion of parrot readers among fluent readers of Turkish, a language with a phonetic alphabet, by asking the following research question: What is the rate of parrot readers among primary school students who are fluent readers?

### Method

In this study, data were collected from participants only once. Therefore, the cross-sectional survey method was applied as a quantitative research method. The study group consisted of students from a primary school in Kkekmece (İstanbul, Türkiye) enrolled in the second, third, and fourth grades in the 2022-2023 academic year. The study group was determined by convenience sampling method. Accuracy, speed, and prosody in reading were measured. Students who performed at or above the expected level in all three areas were considered fluent readers. Students who performed below the expected level in at least one of these three areas were not considered fluent readers. Subsequently, reading comprehension scores were analysed. If a student was a fluent reader but had a reading comprehension score lower than expected, the student was identified as a parrot reader. Students with correct word recognition percentages below 92% were considered unsuccessful in terms of reading accuracy, while students with word recognition percentages of 92% and above were considered successful. In measuring reading speed, the criteria proposed by Rasinski (2010a) were used, which specify the number of words per minute that students should read correctly. Students who read fewer than 56 words per minute for second-grade level, 64 words for third-grade level, or 72 words for fourth-grade level did not achieve the desired level of reading speed and were considered to be at risk. For these evaluations, the Multidimensional Fluency Scale, developed by Zutel and Rasinski (1991) and adapted to Turkish by Yıldız et al. (2009), was used.

### Results and Discussion

In this study, 62 fluent readers were identified in the second grade, 67 in the third grade, and 63 in the fourth grade. Thus, the numbers of students who were fluent readers were similar across the considered grade levels. However, 50 of 62 fluent readers in the second grade, 22 of 67 fluent readers in the third grade, and 36 of 63 fluent readers in the fourth grade were found to be parrot readers. The proportion of parrot readers varied across grade levels, but parrot readers were present in every grade. At least 33% of fluent readers at each grade level were parrot readers. Parrot readers were most common in the second grade (80.64%) and least common in the third grade (33.33%). While the number of parrot readers decreased in the third grade, the number in the fourth grade was lower than that in the second grade but higher than that in the third grade.