

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Muhammet BAŞTUĞ

Ankara
OCAK, 2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Muhammet BAŞTUĞ

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Ankara
OCAK, 2012

JÜRİ ONAY SAYFASI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

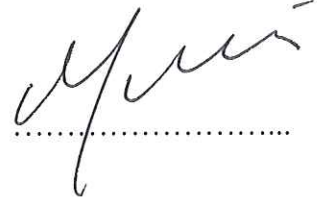
27/01/2012

Muhammet BAŞTUĞ'un "İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

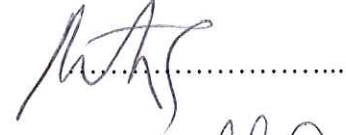
Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY



Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hayati AKYOL



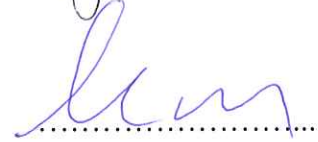
Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY



Üye: Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM



Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN



ÖN SÖZ

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişme ve değişimler iyi okuma becerilerine olan ihtiyacın artarak devam ettiğini göstermektedir. Her geçen gün artan miktardaki bilgi, daha gelişmiş ve farklı okuma becerilerini gerektirmektedir. Bu becerilerden birisi de akıcı okuma becerisi olarak görülmektedir. Literatürde akıcı okuma becerisinin özellikle okuduğunu anlama açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Temel olarak akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın birinci bölümünde “Problem durumu”, “Araştırmanın Amacı ve Önemi” “Alt Problemler”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” yer almaktadır. İkinci bölümde çalışmanın kuramsal temelleri açıklanmıştır. Okuma, akıcı okuma ve becerileri, anlama, metin türleri, yazma ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yönteminden bahsedilmiştir. Çalışmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi, ölçme araçları, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları bu bölümde anlatılmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünü bulgular ve yorumlar oluşturmaktadır. Bu bölümde çalışma sorularıyla ilgili bulgulara ait tablolara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde çalışmanın sonuç, tartışma ve önerileri bulunmaktadır. Burada çalışma bulgularından elde edilen sonuçlara; sonuçların literatürle tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarını gördüğüm, bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım tez danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL’ a teşekkür ederim. Ayrıca çalışma sürecinde görüş ve önerilerini esirgemeyen Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY’a, Hasan Kağan KESKİN’e ve Dr. Seyit Ateş’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sürecinde fedakârlıklarını esirgemeyen değerli eşime, zamanlarından çaldığım kızım Bilge ve oğlum Kağan’a teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Bazı Değişkenler
Açısından İncelenmesi

Baştuğ, Muhammet

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL

OCAK-2012

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve metin türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya Konya ili, Kulu İlçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki birinci kademe öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testleri” ve “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” Kullanılmıştır. Ayrıca Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, video kamera kayıtları üzerinden formlara puanlanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden ortalama; hipotez testlerinden tek yönlü anova, t-testi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi, korelasyon, basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 16.0 programında yapılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma

becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Diğer taraftan sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu becerilerdeki başarısı da yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma hariç) ve okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ise ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar birbirine yakın değerler çıkmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama becerileri metin türüne göre karşılaştırılmıştır. Bu becerilerden sadece prozodi becerisi hikâye edici ve bilgi verici metinler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Prozodi ortalamaları, hikâye edici metinlerde daha yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), anlama ve yazma becerileri arasında korelasyona bakılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli derecede ilişkili çıkmıştır. Korelasyon sonuçlarına göre prozodi becerisiyle okuma hızı yakından ilişkilidir. Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri de ilişkili çıkmıştır. Okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasında en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi, prozodidir. Yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre doğru okuma ve okuma hızı, prozodi becerisini önemli derecede yordamaktadır. Bunlar arasında okuma hızının, prozodi becerisini en iyi yordayan akıcı okuma becerisi olduğu görülmüştür. Diğer taraftan akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı ve yazma becerisini önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Çoklu regresyon sonuçlarına göre bu iki bağımlı değişkeni de en iyi yordayan akıcı okuma becerisi prozodidir.

Anahtar Kelimeler: akıcı okuma, doğru okuma, okuma hızı, prozodi, anlama ve yazma.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL FIRST STAGE STUDENTS' READING FLUENCY SKILLS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Baştuğ, Muhammet

Ph.D. Department of Primary Classroom Teacher Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL

January-2012

In this research, the relationship between reading fluency skills of the student's at the first stage of primary schools (between the grades 2-5) and their reading comprehension and writing skills was examined. The students' reading fluency skills and comprehension skills were also compared in terms of gender, grade level, socio-economical level and type of text variables. The study was conducted using Survey model.

First stage students at a Primary School in Kulu district of Konya participated in this research. Working group composed of totally 72 students, 24 students from each grade level, including second, third, fourth and fifth grades at varying gender and success rates.

During the study, "Prosodic Reading Scale", "Comprehension Tests" and "6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale" were used as data collecting devices. Besides, data related to students' reading accuracy and reading rates were rated on scales using video records. For analysis of data collected, average from descriptive statistics, one-way anova from hypothesis tests, t-test, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U Test, correlation, simple lineary regression and multi lineary regression analysis were used. Analysis were done via SPSS 16.0

Results of the study have shown that success of students at the first stage of primary school on comprehension and writing skills were low. Students' skills on

reading fluency and comprehension not varied statistically according to the gender. But students with higher socio-economical backgrounds ranked higher on these skills. Likewise, it was found out that students' skills on reading fluency (except for reading accuracy) and reading comprehension skills differentiated significantly in accordance with grade levels. As for students' reading accuracy skills, close results were found from second grade to fifth grade.

Students' reading fluency skills (reading accuracy, reading rate and prosody) and reading comprehension skills were compared in terms of text type. Of these skills, it was prosody among expository and story texts which proved to be statistically significant. Prosodic averages were higher for story texts.

Correlation between students' reading fluency skills (reading accuracy, reading rate and prosody), comprehension skills and writing skills was studied. Reading accuracy, reading rate and prosody were found to be remarkably interrelated. According to the correlation results, prosodic skills and reading rate were closely related. Reading fluency skills and comprehension and writing skills were also interrelated. The highest-rank relation reading fluency skill between comprehension and writing skills was prosody. According to the results of multi regression, reading accuracy and reading rate have predicted prosodic skills importantly. The latter was found to be reading rate the reading fluency skill that was best predictor prosodic skill. On the other hand, reading fluency skills were found to predict comprehension and writing skills significantly. According to multi regression results, reading fluency skill that best predictor these two dependent variables was the prosody.

Keywords: reading fluency, reading accuracy, reading rate, prosody, comprehension and writing

İÇİNDEKİLER

1.Giriş	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Alt problemler	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Okuma.....	12
2.2. Sesli Okuma	13
2.3. Okuma Gelişim Aşamalarıyla İlgili Yaklaşımlar	16
2.3.1. Frith Okuma Gelişim Modeli	17
2.3.2. Chall Okuma Gelişim Modeli	18
2.3. 3. Ehri Okuma Gelişim Modeli	20
2.4. Akıcı Okuma	22
2.5. Akıcı Okuyucular ve Akıcı Okuma Güçlüğü Çekenler	30
2.6. Akıcı Okuma Becerileri	34
2.6.1. Doğru Okuma	35
2.6.1. 1. Kelime Tanıma	35
2.6.2. Okuma Hızı	38
2.6.3. Okumada Otomatiklik.....	40
2.6.4. Prozodi	47
2.6.4.1. Akıcı Okumada Prozodi.....	50
2.7. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama	54
2. 8. Akıcı Okuma Ve Metin Türleri.....	65
2.9. Akıcı Okuma ve Yazma Becerisi	68
2.10. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi.....	70
2.10.1. Program Tabanlı Ölçme	71
2.10.2. Okuma Hızı ve Doğru Okumanın Değerlendirilmesi	74

2.10.3. Prozodi'nin Değerlendirilmesi	76
2.11. İlgili Araştırmalar	80
3. YÖNTEM.....	91
3.1.Araştırmanın Modeli.....	91
3.1.1. Betimsel Tarama Modeli.....	92
3.1.2. İlişkisel Tarama Modeli	93
3.2. Çalışma Grubu.....	94
3.3. Verilerin Toplanması.....	96
3.3.1.Veri toplama süreci ve araçları.....	96
3.3.2. Akıcı Okuma Becerilerinin (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) Ölçülmesi	97
3.3.3. Prozodik Okumanın Ölçülmesi	99
3.3.4. Yazma Becerisinin Ölçülmesi.....	100
3.3.5. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi	101
3.4. Verilerin Analizi.....	103
3.5. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	105
4. BULGULAR	107
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	126
5.1. Sonuçlar	126
5.2. Tartışma	131
5.3. Öneriler	140
KAYNAKÇA.....	143
EKLER	160

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Başarı Düzeyi, Sınıf Düzeyi Ve Cinsiyete Göre Çalışma Gurubuna Ait Bilgiler.....	95
Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Mevsime Göre Okuma Hızına Ait Normlar.....	99
Tablo3: Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması.....	102
Tablo 4: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) İle Anlama Ve Yazma Becerisine Ait Betimleyici Değerler.....	107
Tablo 5: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Cinsiyete GöreT-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 6: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının Cinsiyete GöreT-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 7: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Prozodi Puanlarının Cinsiyete Göre T-TestiSonuçları.....	109
Tablo 8: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 9: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızı Puanlarına Ait Anova Sonuçları.....	111
Tablo 10: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Doğru Okuma Puanlarına Ait Anova Sonuçları.....	111
Tablo 11: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodi Puanlarına Ait Anova Sonuçları.....	112
Tablo 12: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Anova Sonuçları.....	112
Tablo 13: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Sonuçları.....	113
Tablo 14: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....	114
Tablo 15: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Prozodi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....	114

Tablo 16: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları.....	116
Tablo 17: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 18: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 19: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Prozodi Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları	116
Tablo 20: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 21: Çalışmadaki Değişkenler (doğru okuma, okuma hızı, prozodi, okuduğunu anlama ve yazma) Arasındaki Korelasyonlar.....	118
Tablo. 22: Çalışmadaki Değişkenler(doğru okuma,okuma hızı, prozodi, okuduğunu anlama ve yazma) Arasındaki Korelasyonların Anlamlılık Düzeyleri.....	118
Tablo 23: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Akıcı Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki.....	119
Tablo 24: Akıcı Okuma Becerileri Ve Anlama Arasındaki İlişkinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	120
Tablo 25: Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları.....	121
Tablo 26: Öğrencilerin yazma Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları.....	122
Tablo 27: Öğrencilerin Prozodi Becerilerinin Okuma Hızı ve Doğru Okuma Açısından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları.....	123
Tablo 28: Öğrencilerin Prozodi Becerilerinin Anlama açısından Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Sonuçları.....	124

ÇİZELGE VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil.1.Ehri'nin Okuma Gelişim Aşamalarının Şematik Sunumu.....	20
Şekil.2. Akıcı Okuma.....	34
Şekil.3. Okuyucuların Dikkat Kaynaklarını Anlamada Kullanma Süreçleri.....	61
Çizelge.1.Okumayı Öğrenme Teorilerinde Akıcılık Gelişimi.....	22

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran.

vb: Ve benzeri.

NRP: National Reading PANEL.

RAND: Research and Development.

DİBELS: Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills.

CBM: Curriculum-Based Measurement

PTÖ: Program Tabanlı Ölçme.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

TDK: Türk Dil Kurumu.

SED: Sosyoekonomik Düzey

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir. Bu alt başlıklarla araştırmanın yapılma gerekçesi ortaya konmuştur.

1.1.Problem Durumu

Geçmişten günümüze okumanın önemi ve gerekliliği güncel bir konu olma özelliğini korumuştur. Bilgi ve teknolojiye çok hızlı bir değişme yaşanmasına rağmen, okuma bilgisi ve becerisiyle ilgili gereklilik değişmemiştir.

Dünyadaki hızlı değişimler bireylerin fonksiyonel okuyucu olmasını zorunlu kılmıştır. Bireyler çok sayıda bilgi ve belgeyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bilgilerin hepsinin okunması mümkün değildir. Diğer taraftan kişinin ihtiyacı olan bilgileri içeren yazıların seçilip okunması gerekmektedir. Okuma yeteneği gelişmemiş bireylerin bu kadar bilgi arasından ihtiyacı olanı seçip okuması ve ondan anlam çıkarması zor olacaktır.

Okuma, bilgiye ulaşmada ve metinlerdeki bilgilerin öğrenilmesinde, kazanılması gereken temel bir beceri olarak görülmüştür. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması, eğitim sistemi için öncelikli ve önemli bir iş olmuştur. Çocuk birinci sınıfa başladığı andan itibaren okumayı ve yazmayı öğrenmekle meşgul olur. Öğrencinin bu süreçte, okuma-yazmayı öğrenmesi ve bu konuda problem yaşamaması beklenir. Çünkü bireyin okuma gelişimi, başta eğitim olmak üzere yaşamının diğer alanlarını da etkiler. Okuma gelişimindeki bir eksiklik, bireyin mesleki ve sosyal alanlarda başarısız olmasına neden olur. Kişinin okuma konusundaki bu eksikliği ona yaşamı boyunca engel olabilir (Thomas, 1996; Akt. Rao ve Barkley, 2009:52). “Okuma sorunu yaşayanlar gerek akademik gerekse sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaktan

mahrum kalır ve eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanır” (Akyol, 2008:2). Kısaca okuma, bireyin yaşamının her alanını ilgilendiren bir beceri olarak kritik öneme sahiptir (Bogan, 2004). Bu çalışmada okumanın özellikle akademik başarıyla olan ilgisine odaklanılmıştır.

Bireyin sahip olduğu okuma ve yazma becerisi, özellikle akademik başarı için son derece önemlidir. Onun okuma konusundaki yeteneğinin diğer derslerdeki başarısını da etkilediği bilinmektedir. Stanovich’e göre (1986) okuma, öğrencinin okuldaki tüm derslerdeki başarısını yordayan en kritik beceridir. Bu nedenle okuma, öğrencilerin öncelikli olarak başarılı olması gereken önemli bir öğrenme alanıdır. Öğrenciler bu alanda, ilk sınıflardan itibaren gelişimsel olarak sınıf düzeyine uygun okuma seviyesine ulaşmalıdır.

Eğitim sisteminde önemli bir öğrenme alanı olan okumayla ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde okumanın, metindeki ses, kelime ve diğer yapıların etkili bir şekilde tanınması ve metnin anlamının oluşturulması noktalarına yoğunlaştığı görülmektedir (Harris ve Sipay, 1990; Manzo ve Manzo, 1990; Güneş, 2007; Demirel, 2002; Akyol, 2006). Okuma, anlamayla birlikte açıklanmaktadır. Anlama, okuyucu ve metin arasındaki etkileşim sonucu oluşur (NRP-Naitonal Reading Panel, 2000). Dolayısıyla okuma ve anlama sürecinin en önemli değişkenleri arasında okuyucu ve metin görülmektedir. Okuyucuların kelime tanıma bilgisi, akıcı okuma becerisi, ilgisi ve ihtiyacı, okuduğunu anlama sürecinin okuyucu ile ilgili özellikleridir. Bu özelliklerden akıcı okuma, özellikle anlama başarısı için ön koşul olarak görülmektedir. Akıcı okuma, metni konuşma hızında, uygun prozodiyle doğru okumadır. Diğer bir deyişle okumadaki akıcılık metinde yazılanı konuşma gibi seslendirilmedir (Kiley, 2006). Bir cümlemin ya da metnin anlaşılması için kelimelerin doğru tanınması ve ayırt edilmesi, belli bir hızda okunması, okuma sırasında metnin yapısal ve anlamsal özelliklerine dikkat ederek seslendirilmesi gerekmektedir.

Okumanın nihai amacı, metinden anlam kurmadır. Okuyucunun metinden anlam kurması ise, onun akıcı okuma konusunda yeterli hale gelmesiyle ilgilidir. Pikulski’ye (2006) göre akıcı okuma başarılmadığında, üst düzey bir anlamının oluşumu da sınırlandırılmış olur. Dolayısıyla akıcı okuma, okumanın temel amacı olan anlamada başarılı olmak için bir ön koşuldur (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Tersinden

düşünüldüğünde akıcı okuyamama, okuduğunu anlamayla ilgili sorunların önemli bir kaynağıdır (Stanovich, 1991). Okuma güçlüğü çeken pek çok öğrenci akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunu da yaşamaktadır (Therrien, Gormley ve Kubina, 2006). Anlama, okumanın kalbi olarak düşünüldüğünde Caldwell (2008), akıcı okumanın da anlamamanın kalbi olduğu söylenebilir. Okuyucuların, okuduklarını anlamaları için metni akıcı okuyabilmeleri gerekmektedir.

Okuma, içinde kelime tanıma ve anlama gibi farklı becerileri barındıran karmaşık bir süreçtir. Etkili bir okuma becerisinin kazanılması belli süreçlerin gerçekleşmesine bağlıdır. Okuma öğretiminin temel süreçlerini ses bilinci, harf-ses ilişkisini kurma, kelime tanıma, akıcı okuma ve metinleri anlama oluşturmaktadır (Güneş, 2007:30). Okumadaki bu temel süreçlerin birinin ya da daha fazlasının eksik olması, çocuğun okuma problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problemler aynı zamanda akıcı okumayla ilgili problemlerdir. Çünkü bir çocuğun akıcı okuyamaması, onun iyi okuyucu olmasını engellemektedir (Mastropieri, Leinart ve Scruggs, 1999). İyi okuyucular, akıcı okuma konusunda problem yaşamazlar. Okuma sürecinde kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Bu durum onların okuduklarından anlam kurmalarını kolaylaştırır.

Akıcı okumayı başaran okuyucular sık sık okumak isterken; akıcı okuma güçlüğü çeken öğrenciler okumayı sevmez. Bu öğrenciler mümkün olduğunca okumaktan kaçınır. Çünkü okumaları düzgün değildir ve genellikle karşılaştıkları kelimeleri hemen tanıyamazlar. Karşılaşılan kelimelerin tanınamaması, öğrencilerin okuma sürecini daha da zorlaştırır (McCormack ve Pasquarelli, 2010; Stanovich, 1986). Sonuç olarak akıcı okuyamayanlar, metnin tamamını okuyup bitiremezler; okula olan ilgilerini kaybederler ve okumaktan hoşlanmazlar. Bu durum onların akıcı okumalarının daha da gerilemesine neden olur (Stanovich, 1986). Öğrencinin akıcı okuyup okuyamaması onun hem okula hem de okumaya olan ilgisini ve isteğini de etkilemektedir.

Okuma güçlükleri, akıcı okuma yetersizliğiyle ilişkilendirilmektedir. Çünkü akıcı okuyamayanlar, çok fazla okumadıkları için, kelime bilgisini yeteri kadar geliştiremezler ve metinlerdeki birçok kelimeyi doğru bir şekilde okuyamazlar. Kelimeleri kolay tanıyamadıkları için zihinsel enerjilerini kelime tanıma üzerinde

yoğunlaştırırlar; sesli okumada uzun duraklamalar ve tekrarlamalar yaparlar. Bu durum, okumada zihinsel enerjinin anlamaya değil de kelime tanımaya yoğunlaşmasıyla sonuçlanır ve okuyucu okuduğunu anlayamaz (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 1979). Akıcı okuma becerisi, okuma sürecinde odaklanmanın nerelere olacağını ve zihinsel enerjinin nasıl kullanılacağını belirler. Akıcı okuma yetersizse, odaklanma kelime tanımaya ve ayırt etmeye olur. Dolayısıyla anlama ikinci planda kalır.

Akıcı okuma, sesli okuma sırasında okuma hızı, doğru okuma ve prozodi olmak üzere üç becerinin aynı anda gösterildiği bir okumadır. Akıcı okumayı oluşturan bu üç beceri de anlamayla ilişkilendirilmektedir. Kelimeyi doğru okumadan, okuyucu yazarın vermek istediği mesajı anlayamaz ve kelimeleri yanlış okuma, parçanın yanlış anlaşılmasına neden olur. Kelimeyi çok yavaş ve çabalayarak okuma, okuyucunun metinden anlam kurmasını güçleştirir. Uygun olmayan anlam üniteleri ya da anlamsız kelime grupları oluşturma, okuyucunun metni anlama sırasında kafasını karıştırır. Diğer taraftan sesli okuma sürecinde vurgulama, tonlama ve duraklamalara dikkat etme, okuyucunun anlamasına katkı sağlayabilir (Kuhn ve Stahl, 2000; Hudson ve diğerleri, 2005). Akıcı okuma becerileri doğrudan anlamayla ilişkilendirilmektedir. Ancak anlamayı destekleyen bu becerilerin birbirleriyle olan ilişkileri bilinmemektedir. Diğer taraftan bu üç becerinin hangisinin okuduğunu anlamayla daha çok ilişkili olduğuyla ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır.

Akıcı okumanın unsurlarının anlamayla ilgili olduğu söylenmesine rağmen, bu unsurlardan prozodi ile anlama arasındaki ilişki açık değildir. Bununla ilgili farklı görüşler vardır: Birincisi, prozodi anlamının sebebi olabilir ve okuyucu, uygun prozodiyi kullandığı için okuduğunu anlar. İkincisi, prozodi anlamının sonucu olabilir ve okuyucu, okuduğunu anladığı için uygun prozodiyle okur (Deeney, 2010). Bunun dışında bazı araştırmacılar ise prozodi ile anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu savunur (Dowhower, 1987). Bu görüşler farklı gibi olsa da prozodi ve anlama arasındaki ilişkinin varlığı konusunda hemfikirdir. Ancak bunların daha detaylı araştırılmasıyla bu ilişkinin kaynağı ve yönü hakkında bahsi geçen görüşleri destekleyen ya da reddeden bulgular elde edilebilir.

Akıcı okuma, genel okuma becerisini değerlendirmede önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Türkiye’de ilköğretim

öğrencilerinin okuma becerileri ile ilgili küçük örneklemli çalışmalar yapılmıştır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Akyol ve Temur, 2006; Ateş ve Yıldız, 2011; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Bu çalışmalarda öğrencilerin okuma becerileri olarak okuma hızları, okuma hataları, prozodileri ve anlamaları birlikte ele alınmamıştır. Dolayısıyla ulusal düzeyde öğrencilerin farklı okuma becerilerinin aynı anda incelendiği geniş örneklemli araştırmalara rastlanılmamıştır. Ancak Türkiye'nin de katılmış olduğu uluslararası düzeyde yapılmış olan sınavlar bulunmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından, üç yıllık aralıklarla 2000 yılından beri yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bunlardan biridir. Bu çalışmayla 15 yaş grubu öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sınava Türkiye, ilk olarak 2003 yılında katılmıştır. PISA OECD ortalaması, tüm uygulamalarda yaklaşık olarak 500 puan civarında gerçekleşmiştir. Türkiye 2003 yılında 441, 2006 yılında 447 ve en son 2009 yılında yapılan sınavda ise 464 puan elde etmiştir (<http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009ozetbilgiler.pdf>;05.07.2011).

Türkiye'deki öğrenciler bu sınavda yıllara göre bir yükseliş gösterse de, sınavdaki ortalama başarının 500 puan olduğu göz önünde bulundurulduğunda Türk öğrencileri hala yeterli düzeyde değildir. Bu sınavlar temel olarak okuma, matematik ve fen okuryazarlık becerilerini ölçmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlarda başarılarının artırılmasının, öğrencilerin okuma becerilerindeki artışa bağlı olduğu düşünülebilir. Bu anlamda genel okuma yeteneğinin göstergesi olarak kabul edilen akıcı okuma becerilerinin gelişimine odaklanmak gerekmektedir.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA) 2003 yılında yaptığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıftaki (9 yaş grubu) öğrencilerin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular, uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. 2003 PIRLS (Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sonuçlarına göre, Türkiye'de dördüncü sınıf öğrencileri 35 ülke arasında 28. olmuştur.

Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür (http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf,20.09.2010).

Yukarıda bazı araştırma sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlar Türkiye'deki öğrencilerin okuma durumları hakkında ipuçları vermektedir. Öğrencilerin beklenen başarı düzeyinin oldukça altında puanlar elde ettiği görülmektedir. Akıcı okuma, okuma becerisinin gelişiminde önemli bir beceri olarak görülmektedir (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1990). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması, onların gerek ulusal ve uluslararası sınavlarda gerekse farklı amaçlar için okuma çalışmalarında başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Okuduğunu anlama sürecinin önemli değişkenlerinden biri okuyucudur. Anlamanın başarılı olması için okuyucuların bazı becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilerden birisi de akıcı okuma becerisidir. Diğer taraftan anlama sürecinin diğer önemli bir değişkeni olan okuma metinleri de okuduğunu anlama (Tompkins, 2006) ve akıcı okumayla ilişkilendirilmektedir (Hiebert, 2003; Hiebert, 2005). Metinlerin özellikleri, tipi ve içeriğinin okuma ve anlamayı etkilediği söylenmesine rağmen; akıcı okuma ve anlamayla metin türünün ilişkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yetersizdir. Okuyucuların hangi tür metinlerde daha akıcı okudukları ve hangi tür metinleri daha iyi anladıkları açık değildir. Bunun dışında akıcı okuma becerileri olarak doğruluk, hız ve prozodinin metin türüne göre değişip değişmediği konusunda araştırmalara ihtiyaç vardır.

Dil becerileri birbiriyle ilişkilidir. Özellikle okuma ve yazma yakın ilişki içindedir. Okuma ve yazma, gelişim sürecinde bir birini destekleyen dil becerileridir (Adams, 1990). Pek çok araştırma öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini desteklemenin onların yazma becerilerini desteklemek anlamına geldiğini iddia etmektedir (Brand ve Brand, 2006; Clay, 2001:Akt. Palmer, 2010: 19). Öğretim programlarında da öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenme süreçleri birlikte ele alınmaktadır. Öğrenciler okumayla birlikte yazmayı; yazmayla birlikte de okumayı öğrenirler. Ancak önemli bir okuma becerisi olarak akıcılık ve yazma arasındaki ilişki hakkında araştırmalar yetersizdir. Shanahan (2006) akıcı okumanın yazmaya; yazmanın akıcı okuma üzerine etkisini inceleyen deneysel çalışmaların olmadığını iddia eder.

Benzer durum Türkiye için de söylenebilir. Akıcı okuyan ya da okuyamayan öğrencilerin, yazma becerilerinin nasıl olduğu konusunda araştırmalara ihtiyaç vardır.

Okuma alanında özellikle son zamanlarda uluslararası literatürde akıcı okumayla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, akıcı okumanın geliştirilmesi, öğretimi, değerlendirilmesi, akıcı okumanın unsurları ile anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesi noktalarına yoğunlaşmıştır. Bu beceriler arasında bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir fakat hangisinin diğerini etkilediği konusu tam olarak açık değildir. Dolayısıyla akıcı okuma becerileri olarak okuma hızı, doğru okuma ve prozodi düzeyleri ile anlama arasındaki ilişki açık değildir. İlköğretim (1-5) Türkçe Programı incelendiğinde akıcı okumanın ihmal edildiği görülmektedir. Özellikle akıcı okuma öğretimi ve akıcı okumanın değerlendirilmesi konuları programda yer almamaktadır. Ayrıca akıcı okuma, okuma becerisinin gelişiminde önemli bir basamak olmasına rağmen ülkemizdeki alan araştırmacılarının dikkatinden kaçan bir konudur. Türkiye’de bu konudaki mevcut literatür incelendiğinde, ulaşılan kaynaklarda, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri, akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama düzeyleri ve yazma becerisi arasındaki ilişki durumları hakkında bilgi yoktur. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin metin türünden etkilenip etkilenmediği konusunda, ulaşılan kaynaklarda yeterli araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırma, temel olarak ilköğretim birinci kademe (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri olarak okuma hızı, doğru okuma ve prozodi düzeyleri ile anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi konu almıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ile öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesini “İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) becerileri ile öğrencilerin

okuduklarını anlama düzeyleri ve yazma becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya bağlı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.2.1. Alt problemler

1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), anlama ve yazma becerileri hangi düzeydedir?
2. Doğru okuma, hız, prozodi ve anlama becerisi, cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
3. Doğru okuma, hız, prozodi ve anlama becerisi, sosyoekonomik düzey açısından farklılık göstermekte midir?
4. Doğru okuma, hız, prozodi ve anlama becerisi, sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
5. Akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama metin türüne göre farklılık göstermekte midir?
6. Akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) arasında ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama ve yazma becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişki sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Doğru okuma ve okuma hızının, prozodi becerisini yordama düzeyi nedir?
10. Okuduğunu anlama becerisinin prozodi becerisini yordama düzeyi nedir?
11. Akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyi nedir?
12. Akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) yazma becerisini yordama düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akıcı okuma, okuma yeteneğinin kazanılmasında önemli bir aşamadır (Chall, 1983: Akt. Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1990; Frith, 1985; Ehri, 2005; NRP, 2000). Çünkü akıcı okuma, okumanın en temel amacı olarak görülen anlamayla ilişkilendirilmektedir. Bunun için akıcı okuma becerileri ve anlama arasındaki ilişkinin bilinmesi gereklidir. Özellikle prozodi ve anlama arasındaki ilişki yeterince açık değildir. Akıcı okuma becerileri ayrı ayrı düşünüldüğünde hangisinin akıcı okumayla daha çok ilişkili olduğu bilinmelidir. Bu gerek araştırmacılara gerekse öğretmenlere akıcı okumanın eğitimi, değerlendirilmesi ve araştırılması konusuna ışık tutar. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akıcı okuma, anlama ve yazma beceri düzeylerinin karşılaştırılması; akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin sınıf düzeyinde tek tek karşılaştırılması yönüyle bu alana katkı sağlayacaktır.

Literatür incelendiğinde akıcı okuma becerileri ve anlama arasındaki ilişkinin durumu hakkında farklı görüşler vardır. Bazı araştırmalar anlamamanın akıcı okumayı etkilediğini, bazılarının ise akıcı okumanın anlamayı etkilediğini bildirmektedir. Bunun dışında akıcı okuma ile anlama arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu ifade eden araştırmalar da vardır (Dowhower, 1987; Klauda ve Guthrie, 2008). Ayrıca akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve önemli bir dil becerisi olarak yazma arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar eksiktir. Bu çalışmanın akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişki hakkında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlamayla ilgili önemli faktörlerden birisi de metinlerdir. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri farklı türdeki metinlerle gösterilmektedir. Bu metinler genellikle bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Akıcı okuma becerileri ile metin tipleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yetersizdir. Akıcı okuma becerilerinin metin tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığının bilinmesi gerekmektedir. Bu çalışmada metin tipi ve akıcı okuma arasındaki ilişki hakkında sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçların, gerek akıcı okuma becerilerin öğretimi gerekse değerlendirilmesi aşamasında, araştırmacılara ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akıcı okuma uluslararası literatürde sıklıkla üzerinde durulan ve çok sayıda araştırma yapılan bir konu olmasına rağmen Türkiye’de bu alandaki çalışmalar sınırlıdır. Bu anlamda yapılan çalışmanın yerli literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bu yönleriyle alana katkı sağlayacaktır. Akıcı okuma ilköğretim (1-5) Türkçe programlarında eksik bırakılmıştır. Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde 2.,3.,4., ve 5. sınıf okuma alanıyla ilgili “Akıcı okur” şeklinde sadece 1 kazanım yer almıştır. Programda akıcı okumanın önemi, öğretimi ve değerlendirilmesi konularına yer verilmemiştir. Bunun sonucu olarak da okuma eğitiminde bu alan dikkat çekmemektedir. Bu araştırmayla, hem okuma araştırmacılarında hem de öğretmenlerde akıcı okumayla ilgili bir farkındalığın oluşması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

- a) Yapılan ölçme çalışmalarında öğrencilerin içtenlikle cevap verdiği düşünülmüştür.
- b) Araştırmada kullanılan okuma metinlerinin güçlük seviyelerinin öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Konya İli Kulu İlçesindeki okullarda öğrenim gören ilköğretim birinci kademe öğrencileri (2-5 arası sınıflar) ile;
2. 2010-2011 öğretim yılı ile,
3. Araştırma sürecinde kullanılacak metinlerle,
4. Araştırma sürecinde kullanılacak ölçme araçlarıyla,
5. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2001:193).

Akıcı okuma: Okumadaki akıcılık, bir metni doğru, hızlı ve uygun bir ifadeyle (prozodi) okuma yeteneğidir (Kuhn ve Stahl, 2003; Casey ve Chamberlain, 2006; Schrauben, 2010).

Okuma hızı: Metindeki kelimeleri tanıma ve okuma hızıdır. Bir dakikada doğru okunan kelimelerin sayılmasıyla hesaplanır (Deno, 1985; Caldwell, 2008).

Doğru okuma: Bir metindeki sözcükleri çözme ya da tanıma yeteneği (Zarain, 2007).

Prozodi: Prozodi, okuyucunun okuma metnini sesli okuma sürecinde pürüzsüz ve akıcı olarak uygun anlam ünitesi ve tonlama yaparak okuma yeteneğidir. Prozodik okuma, uygun tonlama ve vurgulamaları, sesin okuma sırasında anlama uygun olarak alçalıp yükselmesini içerir (Deeney, 2010).

Okuduğunu anlama: Yazılı dili içeren bir etkileşimle metinden aynı anda anlam kurma ve anlam çıkarma sürecidir. Okuyucu, metin ve etkinlik unsurlarından oluşur (RAND-Reading Study Grup, 2002:11).

Yazı: Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak anlatılabilmesi için bir dildeki sesleri harf, hece veya şekillerle göstermeye yarayan işaretler dizisi, alfabe düzeni (TDK, Web, 2011). Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesidir (TDK, 2005:2154).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın problemiyle ilgili kuramsal temellere ve bu alanla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Okuma, yazılı ve görsel materyallerden bilgi edinmede bireylerin kullandığı önemli bir beceridir. Bu beceri göz ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasını gerektirir (Demirel, 2002). Göz satırlar üzerinde sıçrayarak kelime ve kelimeyi oluşturan harfleri, heceleri görür; bunları zihninde birleştirirerek anlar ve seslendirir (Öz, 2001). Okuma beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi öğeler yer almaktadır (Akyol, 2008:3). Okuma, bir etkileşim sürecidir. Okuyucu ve metin arasında amaçlı ve düşünceye dayalı etkileşim gerektiren bir süreçtir (NRP, 2000). Okuyucu metinle karşılaştığında bir taraftan kelimeyi tanımaya ve ayırt etmeye; diğer taraftan ön bilgilerini ve strateji bilgisini kullanarak metni anlamaya çalışır. Bu tanımlardan hareketle okuma, fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren, okuyucu ve metin (yazar) arasındaki etkileşimi gerektiren, anlama amacını taşıyan, aktif bir etkinliktir.

Sesli ve sessiz olmak üzere iki türlü okuma davranışı vardır. Bu çalışmada öğrencilerin sadece sesli okumaları incelenmiştir. Bu yüzden sesli okuma üzerinde durulmuştur. Okumanın gelişimiyle ilgili yaklaşımlara geçmeden önce sesli okumanın ne olduğundan kısaca bahsedilecektir.

2.2. Sesli Okuma

Sesli okuma, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir (TDK, web, 2011). Sesli okuma, özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında sıklıkla yapılan bir okumadır. Sesli okumada başlıca amaç, yazıyı doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde okumadır (Demirel, 2002: 80). Sesli okuma, sessiz okumadan farklı olarak ses organlarının kullanılmasını gerektirir. Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da söz kümeleri konuşma organlarının yardımı ile seslendirilir (Demirel, 2002: 80; Özbay, 2007: 18; Calp, 2007: 109). Sesli okuma sırasında okuyucu, bir taraftan cümlelerin diziliş, noktalama ve gruplama gibi metnin fiziksel özelliklerini; diğer taraftan metnin anlamını, olayla ilgili kahramanların duygularını yansıtır. Bu anlamda sesli okuma sadece metni anlama değil aynı zamanda onu ifade etmedir. Okuyucu, sesli okumasıyla metni betimler.

Sesli okuma, kelimelerin ve cümlelerin basit düzeyde seslendirilmesi değildir. Sesli okuma, fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren karmaşık bir etkinliktir. Kelimeyi görme, tanıma, şifresini çözme, belli hızda, tonlama ve vurguyla okuma gibi aynı anda pek çok becerilerin sergilendiği bir süreçtir (Güneş, 2007). Bu süreç öğretim sonucunda kazanılır ve ilköğretim birinci sınıftan itibaren planlı bir şekilde sesli okuma çalışmalarının yapılmasını gerektirir.

Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemeye, onların düzgün ve etkili konuşma yeteneği kazanmasına yardımcı olur (Özbay, 2007; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Sesli okuma, çocuklara duygusal deneyimler yaşatır ve güçlü bir öğrenme yaşantısı oluşturur. Sesli okumayla sadece metnin içeriği değil aynı zamanda iyi okuma da öğrenilmiş olur (Rasinski, 2010). Sesli okuma, okuyucunun amaçlı ya da amaçsız olarak farklı becerileri geliştirmesini destekler. Ayrıca sesli okuma dinleyicilerin yeni kelimeler öğrenmesine, dinleme zevki kazanmasına da katkı sağlar. Güneş (2007:131) sesli okumanın yararlarını”

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir,
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,

- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Kültürü artırır, bakış açısını genişletir” şeklinde sıralamıştır.

Bu çalışmanın konusu olan akıcı okuma, sesli okumayla ilgilidir. NRP’de (2000) akıcı okumanın gelişiminde sesli okumanın sessiz okumaya göre daha öncelikli olduğu belirtilmiştir. Akıcı okuma, daha çok sesli okumayla ilgili bir beceridir. Akıcı okuma becerilerinden okuma hızı sesli ve sessiz okumayla gözlenebilir. Ancak doğru okuma ve prozodinin gözlenebilmesi için okumanın sesli yapılması gerekmektedir. Madelaine ve Wheldall’e göre (1999) sesli akıcı okuma; okuduğunu anlama, öğrencilerin okuma sürecini izleme ve genel okuma yeteneklerini belirlemek için önemli bir araçtır. Dolayısıyla öğrencilerin sesli okumalarına bakılarak, onların okuma düzeyleri hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Sesli okuma, pek çok araştırmada okuma eyleminin en önemli amacı olan anlamayla ilişkilendirilmiş ve sesli akıcı okuma becerisinin anlamamanın önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır. Pinnel ve diğerleri’nin (1995) yaptıkları çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinden sesli okuma yapmaları ve sessiz okuduğunu anlama testini cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin okuma hızları, doğru okumaları ve prozodileri ölçülmüştür. Okuma hızları ve doğru okumaları tek bir metin üzerinde bir dakikalık sesli okuma ölçümlerinden; prozodileri ise araştırmacıların geliştirdiği dört noktalı sesli akıcı okuma ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Sonuçlar karşılaştırılmış ve sesli okumayla anlama arasında güçlü bir ilişki kurulmuştur. Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarının onların genel akıcılığı hakkında bilgi verdiği vurgulanmıştır. Ayrıca bu araştırmacılar bu çalışmayla sesli okumanın genel okuma becerilerinin gelişimindeki rolüne dikkat çekmiştir.

Alsup (2007) yaptığı çalışmada Pinnel ve diğerlerinin (1995) bulgularına benzer sonuçlar elde etmiştir. Araştırmacı bu çalışmada LaBerge ve Samuels’in (1974) “Okumada Otomatik Bilgiyi İşleme Teorisi”ni sesli akıcı okuma ve anlamayla ilişkisinden hareketle test etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Alsup 350 üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin sesli akıcı okumaları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilere metinler üzerinde bir dakikalık sesli okuma yaptırılmış ve dakikada doğru okuduğu kelime sayıları hesaplanmıştır.

Diğer taraftan öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmek amacıyla standart test kullanılmıştır. Bu testte öğrenciler metni sessiz olarak okumuş ve metinle ilgili hazırlanmış çoktan seçmeli soruları cevaplamıştır. Bunun sonucunda doğru cevaplardan öğrencinin anlama puanı oluşturulmuştur. Çalışmada araştırmacı, sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde korelasyonlar elde etmiştir. Diğer taraftan sesli akıcılık ölçümlerinin öğretimi değerlendirme, öğretim sistemini yenileme ve ihtiyaçları belirlemede önemli rolü olduğunu destekleyen bulgular ortaya konmuştur.

Kragler (1995) birinci sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, deney grubu öğrencilerinin sesli okuma yapmasına, okurken mırıldanmasına izin verilmiştir. Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerinden sessiz okumaları istenmiş hatta okuma sırasında mırıldayarak okuyanların ses çıkartmaması gerektiği uyarısı yapılmıştır. Daha sonra her iki grubun da okuduklarını anlamaları ölçülmüştür. Sonuçlar karşılaştırıldığında deney grubundaki sesli okuma yapanların, kontrol grubundaki sessiz okuma yapanlara göre daha iyi anladıkları görülmüştür. Prior ve Welling (2001) yaptıkları çalışmada iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden 73 öğrencinin sesli ve sessiz okumalarıyla anlama puanlarını karşılaştırmışlardır. Uygulamalar her çocuk için bireysel olarak yapılmış ve her bir çocuğa biri sessiz diğeri sesli olmak üzere iki ayrı metin okutulmuştur. Metinle ilgili 10 soru sesli olarak sorulmuş ve cevaplar kasete (teyip) kaydedilmiştir. Kayıtlar dinlenerek okuduğunu anlamaları “Ekwall ve Shanker’in (1992) Okuma Envanteri” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları Vygotsky’nin sosyokültürel teorisine dayanılarak yorumlanmıştır. Araştırmacılar ikinci ve üçüncü sınıfta sesli okumanın, dördüncü sınıfta ise öğrencilerin sesiz okumanın anlamayla daha çok ilişkili olduğunu tahmin etmişlerdir. Ancak yaptıkları çalışmayla ikinci sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okumaları arasında anlama düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise sesli ve sessiz okumaları arasında anlama düzeyleri açısından sesli okuma lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sınıflarda, öğrencilerin sesli okumalarından daha yüksek düzeyde anlama puanları elde edilmiştir.

Yeo (2008) yaptığı meta analiz çalışmasında program tabanlı ölçmeyle sesli okuma ve okuduğunu anlama testlerini karşılaştırmıştır. Veri tabanları ve değişik kaynaklardan “*program tabanlı ölçme, sesli akıcı okuma, sesli okuma, akıcılık, program*

tabanlı ölçme, Temel Okuryazarlık Becerileri Testi (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-DİBELS), anlama ve okuduğunu anlama” anahtar kelimeleri sorgulanmıştır. Sorgulama sonuçlarından araştırmanın amacına uygun olarak yapılan çalışmaların elemeleri yapıldıktan sonra akıcı okuma ve anlamayla ilişkili toplam 55 çalışma analiz edilmiştir. Analiz edilen çalışmalar birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar her sınıf düzeyini kapsamaktadır. Çalışma sonucunda sesli okumayla, okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Sesli okuma, pek çok araştırmada okuma eyleminin en önemli amacı olan anlamayla ilişkilendirilmiş ve sesli akıcı okuma becerisinin anlamamanın önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır (Pinnel ve diğerleri, 1995; Kragler, 1995; Alsup, 2007; Prior ve Welling, 2001; Yeo, 2008). Akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlamayı oluşturan zincirin bir parçası olarak düşünüldüğünde, sesli akıcı okumanın okuma gelişimindeki önemi göz ardı edilmemelidir.

Okumada akıcılığın kazanılması pek çok kaynağa (Frith, 1985; Ehri, 2005 ve Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1990) göre gelişimsel bir süreç izler. Okumayı gelişimsel olarak ele alan yaklaşımlarda akıcı okuma becerisinin kazanılması önemli bir aşama olarak görülmektedir. Anlama ve anlamayı izleme gibi daha üst düzey okuma becerilerini kazanmadan önce akıcı okumayı başarmak zorundadır.

2.3. Okuma Gelişim Aşamalarıyla İlgili Yaklaşımlar

Okumanın oluşumu belirli becerilerin kazanılmasıyla mümkün olur. Akıcı okuma becerisi bunlardan birisidir. Bundan dolayı akıcı okuma, etkili okuma öğretiminde okuyuculara kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmüştür. Tompkins (2006), NRP (2000) ve Tankersley (2003) okumayı içeren farklı süreçlerin olduğunu ifade ederek bu süreçlerden özellikle akıcı okuma becerisinin kazanılmasının önemli olduğuna dikkat çekmektedirler.

Akıcı okumanın ne olduğunu açıklamadan önce okuma gelişiminde akıcı okumanın yerine bakmak gerekir. Bununla ilgili olarak 3 farklı okuma gelişim modelinden bahsedilecektir. Bunlar Frith (1985), Chall (1983:Akt. Chall, Jacobs, ve

Baldwin, 1990) ve Ehri'nin (2005) modelleridir. Bu modellerin üçü de okuma becerisinin kazanılmasını farklı dönemlere ayırmışlardır. Farklı sınıflamalar olsa da kelime tanıma ve akıcı okuma becerisinin kazanılmasından anlama sürecine geçiş sürecindeki hiyerarşi değişmemektedir. Bu modellere göre okuma becerisinin kazanılması aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3.1. Frith Okuma Gelişim Modeli

Frith, dinleme ve konuşmanın kazanılmasının doğal süreçle geliştiğini ancak okuma ve yazmanın bir öğretim süreci gerektirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Frith'e göre bir çocuğun okuma gelişimi 3 aşamada gerçekleşir (Frith, 1985; Güneş, 2007: 50-53):

1. Logografik Dönem-(Resim-Şekil Aşaması): Okuma ve yazmanın kazanılmasına yönelik ilk girişimler bu dönemde olur. Çocuk çevresinde gördüğü logolara, markalara dikkat eder ve onları tanımaya çalışır. Dikkat çekici grafikler, şekiller, resimler ve yazılar bu dönemde kelime tanıma için önemli ipuçları sağlar. Yazının şekli, rengi, yanında bulunan resim gibi unsurlar kelimeyi tahmin etmeye yardımcı olur. Bu dönemde harf ve ses bilinci kazanılmamıştır. Kelimeler bir bütün olarak öğrenilir. Harf sırası ihmal edilir. Bir kelime, farklı yazı şekliyle ve renkte yazıldığında okunamaz. Bu dönemde öğrenilen, tanınabilen kelime sayısı sınırlıdır.

2. Alfabetik Dönem: Bu dönemde kelimeyi oluşturan harf, ses gibi birimler kazanılmıştır. Kelime tanımada, logo, resim gibi ipuçlarına baş vurulmaz. Bunun yerine doğrudan harf-ses ilişkisini kullanarak okuma gerçekleştirilir. Kelimelerin okunmasında harflerin sıralanışı ve fonolojik faktörlerin kazanılması önemli rol oynar. Çocuk, okula gelmeden önce kazanmış olduğu sözlü dil ile yazılı dil arasında bağlantı kurar.

3. Ortografik Dönem: Bu dönemde kelime tanıma becerileri yerleşmiştir. Öğrenciler, kelimedeki harfleri ayrı ayrı tanıma ve ses dönüştürmeyle uğraşmadan otomatik olarak kelimeyi okurlar. Dolayısıyla kelime tanımada otomatiklik sağlanmıştır. Anlam üniteleriyle okuma kazanılmıştır. Bu süreç akıcı okumanın geliştiği ve okuma parçasından anlamın kurulduğu bir dönemdir.

2.3.2. Chall Okuma Gelişim Modeli

Chall'ın okuma modeli okul öncesi dönemden yetişkin okuyucu olma dönemine kadar devam eder. Chall'ın okuma gelişim dönemlerine göre, okuma becerilerinin kazanılması 6 aşamada gerçekleşmektedir. Ona göre her aşama bir sonraki aşama için hazırlık oluşturur.

Literatürde kaynaklar (Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1990; Akyol, 2008; Harris ve Sipay, 1990; Kuhn ve Stahl, 2000; Hosp ve Fuchs, 2005; Wallace ve Ticha, 2006; Stahl ve Heubach, 2006) Chall'ın okuma gelişim dönemlerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Okuma Öncesi Dönem, 0-6 yaşlar: Bu dönem, sesli dil gelişim dönemidir ve okuryazarlığın ilk aşamasıdır. Bu aşamayı Chall, okumaya hazırlık aşaması olarak ifade eder. Planlı bir okuma öğretimi öncesi geliştirilen okuryazarlık davranışlarını kapsayan bu dönemde çocuk, okuryazarlığın fonksiyonları ve şekilleri hakkında kavramlar geliştirilerek, okumanın daha sonraki öğrenme aşamaları için bir temel oluşturur. Çocuk, kendisi veya çok yakınlarının ismini öğrenir. Bunun yanında çok sık karşılaşılan marka ve logo gibi bir takım kelimeleri öğrenir.

2. Birinci dönem (İlkokuma dönemi), 6-7 yaşlar: Bu aşama formal (planlı) okuma öğretiminin başlangıcıdır. Bu aşamada öğrencinin ses-sembol uyumunu tanıması ve kavraması üzerine öğretimler yapılır. Onların kod çözme (kelime tanıma) becerilerini geliştirmelerine yönelik etkinlikler düzenlenir. Kelimeleri ve onu oluşturan ses, hece gibi yapıları ayırt etmeyi öğrenir. Ancak okuyucular, henüz tam olarak akıcılık seviyesine ulaşmamışlardır.

Özet olarak kelime tanıma ve ayırt etme bu döneme özgüdür. Harflerin sesleri temsil ettiği ve ses- konuşma ilişkilerinin kazanıldığı bu dönemde, anlama becerileri belirginleşmeye başlar. Öğrencilerin bu dönemde anlamlı kelime gruplarını, tesadüfi kelime gruplarına göre daha hızlı okuması buna kanıt olarak gösterilmektedir (Akyol, 2008:45).

3. İkinci dönem (Doğrulama ve akıcılık aşaması), 7-8 yaşlar: Bu aşamada öğrenciler kelimeleri akıcı ve doğru bir şekilde okumayı öğrenir. Kelimenin yapısal (diziliş) ve anlamsal uyumu kazanılmıştır ve okuma sürecinde bu uyum dikkate alınır. Bu dönem okumayı öğrenmek için okumaktan; öğrenmek için okumaya geçiş sürecidir. Öğrenciler okuduklarını anlamak için bilgilerini, deneyimlerini ve stratejilerini okuma sürecine aktarırlar. Okuma süreciyle ilgili kazanılan temel beceriler kelime tanıma, akıcı okuma ve stratejilerden yararlanmadır.

4. Üçüncü dönem (Yeni bir şey öğrenmek için okuma), 8-14 yaşlar: Bu dönemde öğrencilerin kelime hazineleri genişlemiş, pek çok konuda ön bilgileri oluşmuş ve öğrenciler okuma sürecinde strateji kullanma alışkanlıklarını kazanmışlardır. Yeni bir bilgiyi öğrenme aşamasında öğrenciler, metindeki bilgiyi almak ve onu öğrenmek için okumayı kullanırlar. Okuma sürecinde farklı bakış açıları gelişmemiştir.

Bu dönemde, daha çok bilgi verici metinlerin yoğunlukta olduğu konu alanı kitap ve metinleri okunur. Okunan metinler daha zor ve karmaşıktır. Öğrencilerin bu tarz metinleri okumada ustalaşması beklenir. Okuma sürecinde dikkat, kelime tanımadan anlamaya doğru kaymaktadır. Bu aşamada öğretmen rehberliği giderek azaltılmalı ve öğrencilerin bağımsız bir okuyucu olması desteklenmelidir.

5. Dördüncü aşama-çoklu bakış açılarını kazanma, 14-18 yaşlar: Bu dönemde ses ve harf bilgisi gibi temel düzeydeki beceriler tamamen yerleşmiştir. Bununla birlikte okuma sürecinde analiz-sentez, eleştiri yapabilme gibi daha üst düzeyde beceriler gerçekleştirilir. Öğrenciler, farklı görüşlerin ve konuların olduğu kaynaklara yönelirler. Öğrencilerden bu kaynakları eleştirel olarak değerlendirmeleri beklenir. Öğrenci okuduğu metinle ilgili kendi görüşünü oluşturmak için metindeki pek çok bilgi ve görüşü sentezlemeye başlar. Bu beceri öğrencilerin eleştirel bir okuyucu olması için temeldir. Kısaca metinleri eleştirel olarak analiz etme, farklı bakış açılarını anlama bu dönemde kazanılan en temel becerilerdir.

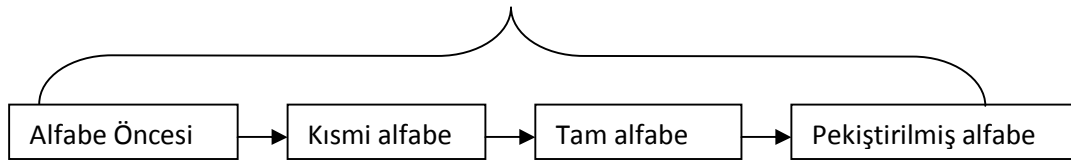
6. Beşinci Dönem-Oluşturma ve yeniden oluşturma-18 ve sonraki yaşlar: Okuma sürecinde analiz yapma ve sentez oluşturma becerileri kazanılmıştır. Bu dönemde okuyucu bilişsel hedefler oluşturur ve kendi bilgileri ile yeni bilgileri sentez

eder. Olay ve fikirler hakkında yargıda bulunur. Anlama becerileri genel olarak kazanılmıştır (Akyol, 2008). Okuyucu metindeki bilgileri almada daha seçici davranır.

Pek çok kaynakta Chall'ın okuma gelişim modeli, sınıf seviyesine göre sınıflandırılır. Ancak bu model, sınıflandırmaya çok uygun değildir. Mesela bir çocuk lise düzeyinde olabilir fakat onun okuma gelişimi, ilk aşamadır. Tersini olarak düşünüldüğünde 7 yaşındadır beşinci sınıf seviyesinde okuma gelişimi gösterebilir. Bu model sınıf düzeyinden ziyade bireyleri benzer okuma gelişim düzeylerine göre tanımlar (Wallace ve Ticha, 2006). Her aşamadaki gelişim bir önceki aşamada öğrenilen kavramlara dayandırılır. Aynı şekilde, bir sonrakini öğrenmek, ondan daha sonra gelecek aşamaya ulaşmak için ön koşuldur (Kuhn ve Stahl, 2000). Bu gelişim modeli incelendiğinde akıcı okuma, okuma gelişiminde ilk basamaklarda yer almaktadır.

2.3.3. Ehri (2005) Okuma Gelişim Modeli

Ehri, kelimeyi okuma gelişiminin teorik açıklamasını 4 aşamada yapmıştır:



Şekil.1. Ehri'nin Okuma Gelişim Aşamalarının Şematik Sunumu (Beech, 2005:51).

1. Alfabe öncesi dönem: Bu dönemde okuyucular alfabetik kuralı kazanmamışlardır. Çocuklar, görsel ipuçlarını kullanarak yazıyı sesli dile çevirmeye çalışır. Markaların, logoların tanınması bu döneme özgüdür. Bu dönem, Frith'in (1985) okuma gelişim modelinin logografik dönemidir.

2. Kısmi alfabetik dönem: Bu dönemde okuyucular harf ses ilişkisini kazanmaya ve kullanmaya başlar. Ancak, karmaşık durumlarda veya yeni kelimelerle karşılaştıklarında harf-ses ilişkisini kurmakta ve kelimeyi tanımakta güçlük çekerler. Bu yüzden kelimelerin belli parçalarına odaklanırlar. Özellikle kelimenin ilk ve son harfi

kelimeyi tanımada en önemli ipucu olarak kullanılır. İlk ve son harfi okuyarak, kelime hakkında tahmin yürütürler ve kelimeyi tanımaya çalışırlar. Bu, zaman zaman hatalara sebep olur. Çünkü okuyucular ilk ve son harfe odaklandıkları için ortadaki sesler, heceler değişse bile buna dikkat edilmez. Bu da yanlış okumayla sonuçlanır.

3. Tam alfabe dönemi : Bu dönem harf-ses ilişkisinin tam olarak kazanıldığı bir dönemdir. Okuyucular bir kelimeyi daha önce görmeseler bile, kelimedeki harf-ses ilişkilerini kurarak ve tek tek harfleri tanıyıp bir bütün haline getirerek kelimeyi okur. Okuyucular tam alfabe becerisiyle daha etkili kelime tanıma becerisi sergilerler.

4. Pekiştirilmiş alfabetik dönem: Ehri'nin okuma gelişim dönemlerinin en son aşaması olan pekiştirilmiş dönem, Frith (1985) okuma gelişim modelinin ortografik aşamasına denk gelmektedir. Bu dönemde tekrarların sürmesiyle, okuyucunun belleğindeki kelime sayısı artar ve yinelenen harf örüntüleri daha güçlenerek pekişir. Ehri bu dönemde okuyucunun bellek yükünün azaldığını söyler. Örneğin, “duvar” kelimesi, tam alfabe döneminde “d,u,v,a,r” şeklinde ayrı ayrı okunurken; pekiştirilmiş dönemde bu “du-var” ya da “duvar” şeklinde bir bütün olarak otomatik okunacaktır. Otomatiklik, okuyucuya metni çaba sarf etmeden, kolay ve hızlı okuma imkânı sağlar. Böyle bir okuma, anlamayı kolaylaştırır (Ehri, 2005). Bu dönem Ehri'ye göre akıcılığın kazanıldığı dönemdir.

Bu bölümde üç farklı okuma gelişim modelinden bahsedilmiştir. Bu modellere bakıldığında okumanın gelişiminin belli dönemlere bağlı olduğu görülür. Her dönem bir sonraki döneme geçiş için kazanılması gereken becerileri içerir. Frith (1985), Chall (1983: Akt. Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1990) ve Ehri (2005) her üçü de farklı okuma gelişim modelleri olsa da bazı dönemlerin kesiştiği görülür. Özellikle her üç modelde de akıcı okumanın kazanılma aşaması yer almaktadır. Akıcı okumanın kazanılması, Frith'e göre 3. aşama yani ortografik aşamada, Chall'a göre 3. Dönem, 2. aşamada ve Ehri'ye göre yine 4. aşama olan pekiştirilmiş dönemde yer almaktadır. Bu üç okuma modelindeki aşamalar arasındaki ilişkiyi ve akıcı okumanın gelişimini gösteren çizelge aşağıda verilmiştir:

Çizelge 1: Okumayı Öğrenme Teorilerinde Akıcılık Gelişimi

Okuma Gelişim Dönemleri	Frith, 1985	Chall, 1983	Ehri, 1998-2005
Okuma Öncesi Dönem	Logografik Dönem	Aşama 1: Harflerle ve kitapla tanışma	Alfabe Öncesi Dönem
İlk Okuma Dönemi		Hafıza ve Bağlamsal Tahmin	Kısmi Alfabe Dönemi
Kelime Tanıma Dönemi	Alfabe Dönemi	Aşama 2: Kelime tanıma, harf ve sese katılma	Tam Alfabe Dönemi
Akıcı Okuma Dönemi	Ortografik Dönem	Aşama 3: Akıcılık, Olgunlaşma	Pekiştirilmiş Alfabe, Otomatiklik Dönemi

(Ehri 'den (2005) uyarlanmıştır).

Okuma sürecinin kazanılmasıyla ilgili çalışmalara bakıldığında (Frith, 1985; Chall, 1983; Akt. Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1990; Ehri, 2005; NRP, 2000; Tompkins, 2006; Tankersley, 2003) ses ve kelime tanıma bilincinin kazanılmasından sonra akıcılığın geldiği görülmektedir. Ayrıca okumanın nihai amacı olarak görülen anlama sürecinin kazanılmasından önce gelmektedir. Dolayısıyla akıcı okumanın başarılması, okuduğunu anlamanın başarılması için bir ön koşul olarak görülmektedir.

2.4. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, gerek öğretmenler gerekse okuma araştırmacılarının odaklandığı bir konudur. Akıcı okuma, yaklaşık yüzyıl önceki kaynaklarda da bahsi geçen bir konudur.

Akıcı okuma, ilk olarak 1908'de Edmund Burke Huey'in okumayla ilgili yazdığı okuma psikolojisi ve pedagojisi adındaki kitapta yer almıştır. Huey, kelime tanıma dikkatin kelimenin ayrıntılarına verildiği başlangıç aşamasından; kelimenin otomatik olarak hızlı ve doğru bir şekilde okunduğu akıcılık aşamasına kadar öğrencinin okuma gelişimini tanımlamıştır. Yazar akıcılık konusuna açıklık getirmek için, usta bir satranç oyuncusu benzetmesini kullanır. Ona göre usta bir satranç ustasının başarısı, onun

zekâsından ziyade tecrübe ve tekrarlarıyla kazandığı becerilerle ilgilidir. Ayrıca, ustaların başarısı oyunun yapısını bilmelerinden kaynaklanmaktadır (Samuels, 2006a).

Akıcı okuma konusunda önemli adımları atan William S. Gray, Gray Sesli Okuma Testini geliştirmiştir. Bu testte öğrenciler sesli okuma yaparlar ve okurken kelimeleri okumadaki doğrulukları, hızları ve okuduklarını anlama kabiliyetleri değerlendirilir. Seksen yıl önce geliştirilen bu test akıcılığı ölçen bir tekniktir. Bu test günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır. 1950’li yıllara kadar akıcı okumayla ilgili bir takım önemli araştırmalar yapılsa da bu yıllarda davranışçı psikolojinin hakim anlayış olması, akıcı okuma konusunu kelime tanıma ve test geliştirme alanlarıyla sınırlandırmış; okuma için önemli bir iş olan anlama ihmal edilmiştir. Ancak daha sonra davranışçılığın yerini bilişselcilğe bırakmasıyla birlikte okumanın anlamaya dayalı olarak araştırılmasına doğru bir yönelme olmuştur (Samuels, 2006a).

1970’li yıllara doğru David LaBerge, okuma konusunda bir makine geliştirmiş ve bunu okuma alanında kullanmıştır. Bu makinenin ekranına kelimeler verilmiş ve YES/NO tuşlarına basılarak okuyucuların doğru okumaları ve cevap verme süreleri ölçülmüştür. Bundan hareketle LaBerge kelime tanımada otomatikleşmeye yoğunlaşan bir okuma teorisi geliştirmiştir. Özellikle LaBerge ve Samuels’in 1974 yılında yazdıkları makalede, akıcı okumanın teorik temelleri oluşturulmuştur. Bu araştırmacılar, insanın aynı anda sadece bir şeye odaklanabileceğini tartışmışlardır. Okuma süreci aynı anda gerçekleşmesi gereken birden fazla etkinliği içinde barındırmaktadır. Dikkatin aynı anda iki ya da daha fazla etkinlikte kullanılabilmesi için bu etkinliklerden birinin çok iyi bilinmesi ve otomatik yapıyor olması gerekir. Bu teoriye göre eğer öğrenci kelime tanımada otomatik değilse, okumanın amacı ve önemli yönü olarak görülen anlamaya yeterince zihinsel kaynak ayrılmaz. Anlamaya ayrılan dikkat ve diğer zihinsel kaynakların az olması okuma sürecini zorlaştırır. Bundan dolayı okumanın gelişimi için ilk olarak parçadaki kelime tanıma sağlanmalı daha sonra anlamaya odaklanılmalıdır. Akıcı okuyucu olmak için, okuma sürecinde otomatik kelime tanıma ve anlama aynı anda gerçekleşmelidir. Okuma sürecindeki bu anlayış, LaBerge ve Samuels’in otomatikleşme teorisi olarak okuma literatürüne girmiştir (Pikulski ve Chard, 2005; Samuels, 2006a).

1983 yılında Allington'un makalesinde akıcı okumanın okuma programlarında ihmal edildiği vurgulanmıştır. Bu durum daha sonraki birçok okuma araştırması için çıkış noktası olmuştur. Çalışmada iyi ve zayıf okuyucular arasındaki farklılıklara dikkat çekilmiştir. Başlangıç düzeyindeki okuyucuların akıcı okumalarını geliştirmek ve akıcı okuyamayanlara yardım etmek üzere stratejilerle ilgili bazı hipotezler öne sürülmüştür.

Stanovich, akıcı okuma alanına önemli katkılarda bulunmuştur. Stanovich (1980; 1981) okuma modellerinden ve bunların kelime tanıma ve okuma becerisinin kazanılmasına ilişkin varsayımlardan hareketle iyi ve zayıf okuyucuların özelliklerini ortaya koymuştur. Stanovich, bu çalışmada iyi okuyucuların kelimeleri hızlı ve otomatik olarak tanıdığını vurgulamıştır.

Stanovich (1986) okumada "Matthew" etkisinin önemine değinmiştir. Matthew, İncil'de geçen bir deyimdir ve fakirin daha fakir; zenginin daha zengin olmasını ifade etmek için kullanılır. Stanovich makalesinde akıcı okumanın kazanılması ile okuma miktarı arasında açık bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ona göre akıcı okuyanlar, akıcı okuyamayanlardan daha çok okurlar. Onların okumaya karşı motivasyonları daha yüksektir. Oysa akıcı okumakta güçlük çekenler, okumayı zor bir iş olarak gördükleri için okumaktan kaçınırlar. Böylece akıcı okuyucular daha çok okuyarak okumalarını geliştirirken; akıcı okuyamayanlar ve akıcı okumaktan kaçınanlar okumalarını daha da geriletirler. Diğer bir deyişle okuyucular ne kadar çok okursa; o kadar iyi okuyucu olurlar.

NRP (2000) akıcı okumaya dikkat çekerek, akıcı okumanın okuma çalışmalarında önem kazanmasında etkili olmuştur. Burada okuma ve anlama başarısı için akıcı okuma becerisinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Panelde akıcı okumanın geliştirilmesi için özellikle tekrarlı okumanın yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okuma çalışmalarında sessiz okumaya göre sesli okumanın daha öncelikli olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Akıcı okuma, okumanın pek çok yönüyle ilgilidir. Okumanın hem kelime tanıma ve seslendirme yönü hem de anlam oluşturma yönü akıcı okumayla ilişkilendirilmiştir. Buna paralel olarak akıcı okuma konusunda farklı tanımlar yapılmıştır. Akıcı okuma konusunda ilk çalışmaları yapan araştırmacılardan olan Huey'e (1968) göre akıcılık, bir

metni uygun doğruluk, hız ve tonlamayla sesli okuma yeteneğidir. Okumada akıcılığın önemine ilişkin ilk teorik bulguları olan araştırmacılardan Samuels (1979) akıcı okumayı, kelimeyi hızlı ve doğru bir şekilde okuma olarak tanımlamıştır. Ona göre okumada akıcılık, okuma materyalinin işaret ettiği anlamı kolayca yakalamak için çabuk kelime tanıma ve okuma yeteneğidir. Bu tanıma bakıldığı zaman akıcı okumanın otomatikleşmeyi sağlayan doğru ve hızlı okuma boyutlarının öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Harris ve Hodges (1995) akıcı okumayı, anlamayı güçleştirecek şekilde kelime tanıma problemi yaşamadan, otomatik okuma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Akıcı okuma konusunda çok sayıda çalışması olan Rasinski'ye (2010) göre akıcı okuma, metindeki kelimeleri çabalamadan ve metnin anlamını yansıtan bir ifadeyle (prozodiyle) otomatik olarak okuma yeteneğidir. Bir başka deyişle doğru, hızlı, kolay bir şekilde, uygun tonlama ve anlamayla okuma yeteneğidir. Bu tanımda da akıcılığın prozodi ve anlama boyutu vurgulanmaktadır.

Akıcı okuma konusunun önemli derecede ilgi görmesini sağlayan ve 2000 yılında gerçekleştirilen Ulusal (Amerika) Okuma Paneli'nde (National Reading Panel-NRP) ise akıcı okuma metni hızlı, doğru ve uygun bir ifadeyle okuma yeteneği olarak tanımlanmıştır. NRP'ye (2000) göre akıcılık; metnin uygun prozodiyle, doğru ve hızlı okunmasıdır. Akıcı okuyucular sesli okumalarını uygun bir tonlamayla sürdürürler ve kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Piper (2010) kısaca akıcı okumayı, bir metni kolayca okuma becerisi olarak tanımlar ve akıcı okumanın dört alt beceriden oluştuğunu belirtir. Ona göre bu beceriler; kelimeyi doğru okuma, hızlı okuma, prozodiyle okuma ve okuduğunu anlamadır. Metni okurken bunların her biri önemli olmasına rağmen hiçbirisi tek başına yeterli değildir ve akıcı okumayı sağlamaz. Akıcı okuyan bir okur, akıcılığın bu dört yönünü okuma sürecinde kullanır.

Akıcı okuma, sıklıkla konuşmaya benzetilir ve ikisinin benzer özellikler taşıdığı vurgulanır. Rasinski ve diğerlerine göre (1994) akıcı konuşan bir kişi hızlı, doğru ve tonlamalı konuşmasıyla dinleyicilerin anlamasını arttırdığı gibi, akıcı okuyan da okurken uygun hız, doğruluk ve telaffuza dikkat ederek kendi anlamasını arttırır. Akıcı okumanın nihai amacı, okuyucunun metni anlamasını arttırmaktır.

Akıcı okuma, öğrencinin genel olarak okuma ve anlama yeteneğinin temel bir göstergesidir (Hudson ve diğerleri, 2005). Akıcı okuyan okuyucular, okuduklarını daha iyi anlamaktadır (Klauda ve Guthrie, 2008; Egmon, 2008; Pinnel ve diğerleri, 1995). Akıcı okuma becerileri gelişen öğrencilerin anlama becerileri de gelişmektedir (Therrien ve Hughes, 2008; Nunze, 2009). Diğer taraftan akıcı okuma becerilerinin gelişimi öğrencilerin akademik başarısı için önemlidir. Akıcı okuma becerisi ilköğretim yıllarında kazanılmalıdır ve öğrenci akıcı okuma düzeyine mümkün olduğunca erken ulaşmalıdır (Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009). Öğrencilerin ikinci ve üçüncü sınıf süresince okumada akıcılığı başarmaları gerekir (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010). Öğrencilerin akıcı okumayla ilgili sorunları bu sınıflarda çözümlenmelidir. Çünkü sınıf seviyesi arttıkça öğrenciler, farklı türde ve içerik olarak daha üst düzey okuma materyalleri ile karşılaşır (Musti-Rao, Hawkins ve Barkley, 2009). Bu tür materyallerin okunabilmesi ve anlaşılabilmesi için akıcı okuma becerilerinin yeterince kazanılmış olması gerekmektedir.

Akıcı okuma, okuyucunun okuduğu parçayı anlamlandırmasını sağlayan etkili kelime tanıma becerisidir. Bu becerinin gelişiminde okuyucunun parçayla ilgili önceki deneyimleri etkilidir. Parçayı önceden okuma ve parçada geçen kelimelere aşina olma, akıcı okumayı etkiler (Pikulski ve Chard, 2005). Okuma alışkanlığını edinmiş ve sürekli okuyanların doğal olarak önbilgi ve deneyimleri, kelime hazineleri gelişmiş olacaktır. Buna bağlı olarak bu okuyucuların akıcı okumaları ve anlamaları da diğer öğrencilerden daha üstün olacaktır.

Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins'e (2001) göre okumadaki akıcılık çok yönlü ve karmaşık bir performanstır. Bu performans okumayla ilgili çeşitli süreçleri içerir. Bu süreçler; parçayı sese dönüştürmek için ses-sembol ilişkisi kullanma, kelime ve kelimeler arasında ilişki kurma, önceki bilgilerle metinsel anlamı ilişkilendirme, çıkarım yapmadır (Hudson ve diğerleri, 2005). Bu süreçlerin gerçekleşmesi okumayı destekleyen bilgi ve becerilerin gelişimiyle olur. Bu becerilerin gelişimi, ses ve kelimeyle ilgili birimlerin tanınmasıyla başlar; anlama ve yansıtmayla devam eder.

Akıcı okuma, bir okuyucunun okuma sürecinde neleri yapıp neleri yapmaması gerektiğini de betimleyen bir beceridir. *“Akıcı okumada, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeli, gereksiz tekrarlama, duraklama, atlama yapılmamalıdır. Akıcı okuma,*

kelimenin hızlı tanınması, seslendirilmesi ve anlamının bulunması işlemleri sonucu gerçekleşmektedir. Akıcı okuma, öğrencilerin nefeslerini kontrol etme, uygun yerlerde durma ve metnin anlamını yakalama gibi becerilerini de geliştirmelerini gerektirmektedir” (Güneş, 2007: 92). Bu durum akıcı okuyucuların okumayı sürdürürken aynı anda pek çok zihinsel işlemi yaptığını göstermektedir. Bu okuyucular kelime tanınmanın yanında okuma ve anlama sürecini de kontrol etmektedir.

Yukarıda akıcı okumanın ne olduğuna yönelik tanımlara yer verilmiştir. Akıcılık, okuma literatüründe üzerinde en fazla durulan konulardan olmasına rağmen onun tanımına yönelik tam bir uzlaşma görülmemektedir. Başlangıçta akıcılık, tek bir kelime üzerinde, kelime tanıma becerisi olarak düşünülürken, zamanla bir cümle veya okuma parçasının otomatik olarak tanınması olarak düşünülmüştür. Akıcılığın bu tanımları daha çok doğru okuma ve okuma hızına odaklanmıştır. Akıcılık üzerine yapılan araştırmaların artmasına paralel olarak sesli okumada akıcılık tanımına bir üçüncü boyut olarak prozodi eklenmiştir. Hatta bazı akıcılık tanımlarında anlamın da yer aldığı görülmektedir. Breznitz (2006) akıcılığın farklı tanımlarına ilişkin bir karşılaştırma yapmış ve akıcılığın tanımını 3 boyutta incelemiştir:

Sesli Okuma Becerilerinin Kalitesinin Bir Sonucu Olarak Akıcılık: Bu, sesli okumayla ilgili becerilerin ölçülmesine dayanmaktadır. Akıcılık, doğru okuma, prozodi ve okuma hızıyla ölçülür. Bunlar, öğrencilerin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ve yüzdesiyle hesaplanır. Bu bakış açısı, akıcı okumanın tanımına odaklanırken sesli okumadaki becerilerin kalitesini ön plana çıkarmaktadır.

Dilsel ve Gelişimsel Bakış Açısıyla Akıcılık: Bu bakış açısı akıcılığı, bir dizi aşamada kazanılan ve gelişen dilsel bileşenlere ayırır. Akıcılık, her bileşende otomatiklik ve doğruluğu kazanmanın bir sonucu olarak algılanır. Meyer ve Felton (1999) akıcı okuyamayan öğrencilerin, akıcı okumadaki güçlüklerinin kaynağını kelime, diziliş ve anlam olmak üzere üç düzeyde açıklamıştır. *Kelime* düzeyinde akıcı olmama, kelime tanıma sistemlerindeki (fonoloji ve ortografi gibi) güçlüklerden kaynaklanmaktadır. *Diziliş* düzeyinde akıcı olmama, sesli okumadaki prozodi ve ritim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. *Anlam* düzeyinde akıcı olmama ise kelimeler, fikirler ve anlamlar arasında üst düzey bağlantılar oluşturmadaki başarısızlıktır.

Sistem Analiz Yaklaşım Açısından Akıcılık: Bu yaklaşım çeşitli biyolojik ve bilişsel sistemlerin etkililiğinin bir sonucu olarak akıcı okumayı tanımlar.

Akıcı okumayla ilgili farklı bakış açılarından tanımlar getirilse de okuma becerisinin kazanılmasında önemli bir unsur olduğuyula ilgili ortak bir görüş vardır. Akıcı okuma okuyucuya bazı üstünlükler getirmektedir. Bu üstünlüklerin sonucu olarak, akıcı okuyucuların kendine has özellikleri oluşmaktadır. Bu özellikler: Kelimeyi doğru ve hızlı tanıma, çabuk okuma, okumaktan keyif alma, güven duyarak okuma, noktalama işaretlerine dikkat ederek ve uygun ses tonunu kullanarak okuma ve iyi anlama gibi özelliklerdir. Bu özelliklerin bir okuyucuda olmaması, okuma çalışmalarındaki eksik olan noktalara da işaret eder (Zutell ve Rasinski, 1991: 211). Sesli okumada akıcılık eksikliği genellikle zayıf bir okuyucu özelliği olarak kabul edilir. Fakat bu zayıflığın giderilmesi için gereken önem her zaman verilmez. Okuma becerisinin gelişimiyle ilgili çalışmalarda, kitaplarda ve öğretim programlarında (MEB, 2005) çok fazla dikkate alınmaz. Dolayısıyla akıcı okumadaki eksiklik ihmal edilen bir durumdur (Allington, 1983). Akıcı okumanın geliştirilmesi stratejilerden de yararlanılarak planlı bir çalışmayı gerektirir. Bu beceri eğitimle geliştirilir ve etkili akıcı okuma becerisinin kazanılması temel olarak üç aşamadan meydana gelir (Vacca ve diğerleri, 2006):

- **Eğitim aşaması:** Akıcı okuma eğitimi, seslerin ve hecelerin farkındalığı gibi okumadaki temel becerilerin öğretilmesini içermeli ve akıcılığın nasıl olması gerektiğini göstermelidir.
- **Uygulama (Alıştırma-Tekrar):** Sınıf içinde kullanılan farklı okuma parçalarıyla ve özellikle tekrarlı okuma metodundan yararlanılarak yapılan pratiklerle akıcı okuma geliştirilebilir. Tekrarlı okuma (Samuels, 1979) akıcılığı geliştirmede etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Sesli akıcı okuma öğretimi, kelime kelime okuyan okuyucuların daha etkili okumasını sağlar. Diğer taraftan Stanovich'e (1986) göre akıcı okuma becerisi, okuma miktarıyla ilgilidir. Fazla okuma, akıcılığı geliştirir. Akıcı okuyamayan ve okumaktan kaçınanlar zamanla okumada daha da gerilerler.

- **Değerlendirme:** Akıcı okumanın üçüncü aşaması değerlendirmedir. Farklı yöntemler kullanılarak ve kolayca değerlendirilebilir. Değerlendirmeye ilgili olarak ileride akıcı okumanın değerlendirilmesi başlığı altında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu çalışmada akıcı okumanın daha çok değerlendirme boyutundan hareketle, akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerinin ölçülerek okuduğunu anlama ve yazma becerisiyle olan ilişkisine odaklanılmıştır.

Okuma becerisinin gelişimi ve okuma başarısı için önemli bir okuma alanı olan akıcı okuma ile ilgili literatürde yukarıda da görüldüğü gibi pek çok tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında bazılarının kelime tanıma ve okuma hızına odaklandığı görülürken bazılarının ise anlam üniteleri, duraklama, vurgu ve tonlama gibi dilsel özellikleri içinde barındıran prozodiye odaklandığı görülmektedir. Akıcı okuma genelde doğru okuma, okuma hızı ve prozodiden oluşan üç boyutlu bir okuma yeteneği olarak açıklanmasına rağmen bazı araştırmacılar dördüncü bir öge olarak anlamayı da akıcı okumanın öğeleri içine koymuştur. Sonuç olarak tanımların doğru okuma, okuma hızı ya da okumadaki otomatiklik ve prozodi olmak üzere üç nokta üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Okuma, anlamaya dönük bir etkinliktir. Okuyucu, okuduğundan bir anlam oluşturma amacındadır. Okuyucunun anlamı oluşturmaları için akıcı okuma konusunda yeterli hale gelmesi gerekmektedir. Dolayısıyla akıcı olarak tanımlanabilecek bir okuma, seslerin ve ses birimlerinin, kelimelerin ve cümlelerin doğru tanınmasıyla, anlamı yansıtan bir okuma hızıyla ve ifade şekliyle yapılan okumadır. Akıcı okumanın bu öğelerinden bir ya da daha fazlasındaki eksiklik okumanın iki şekilde sonuçlanmasına neden olur: Bunlardan birincisi okumanın bozuk olması ve dinleyiciyi rahatsız etmesidir. Hatalı kelime tanıma ve ifade tarzı görülür. Buna okumanın yüzeysel yani görünen yönündeki bozukluk denilebilir. İkinci olarak ise hatalı kelime tanıma ve ifade tarzına bağlı olarak okunan metnin anlamının oluşturulamaması ya da yanlış oluşturulmasıdır. Buna da okumanın derin ya da iç yüzüyle ilgili bozukluk denilebilir

2.5. Akıcı Okuyucular ve Akıcı Okuma Güçlüğü Çekenler

Akıcı okuma, okuyucuların metni okuma performansını gösterir. Okuyucu okuma sürecinde, akıcı okuma konusunda yeterliliği ölçüsünde başarı sağlar. Bundan dolayı akıcı ve zayıf okuyucular arasında akıcı okuma durumundan kaynaklanan farklar oluşmaktadır. Harris ve Sipay (1990) akıcı okuma eksikliğinin iki farklı tipinden bahseder. Bunlardan birincisi yazıya bağımlı (Print-bound) okuyucular; ikincisi bağlama dayalı (Context) okuyuculardır. Yazıya bağımlı (Print-bound) okuyucular, yavaş yavaş okurlar. Ayrıca onlar her kelimedenden sonra duraklama ve noktalamayı yanlış yorumlama ya da noktalamaya dikkat etmeme eğilimindedirler. Diğer taraftan bağlama dayalı (Context) okuyucular, hızlı ve prozodik okuma eğiliminde olmalarına rağmen yanlış kelime tanıma, atlama, ekleme, değiştirme ve bazen de okuduğu metni çok az anımsatan yeni bir hikâye uydurma gibi hatalar sergilerler (Mellards, Woods ve Fall, 2011: 4). Bu iki durum doğru ve otomatik kelime tanıma yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Akıcılık, her hangi bir şeyi kolay ve iyi yapmaktır. Okumadaki akıcılık ise, yazılı materyali uygun hız, doğruluk ve prozodiyle kolay ve güzel okuma yeteneği anlamına gelmektedir. Bu yetenekle birlikte okuyucuda okuduğunu kontrol edebilme ve güven duygusu da gelişir. Akıcı okuyan bir kişi okuma sırasında bilmediği bir kelimeyle karşılaştığında ya da okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir (Vacca ve diğerleri, 2006). Diğer taraftan akıcı okuma becerisinin gelişmesi okuyucunun beyin gelişimini de etkilemektedir. Perfetti ve Bolger'in (2004) aktardığına göre beyin araştırmaları, okuma becerisinin gelişimiyle birlikte, beynin belirli alanlarında değişimlerin gözlemlendiğini söylemektedir. Bu araştırmalar, okumayı ilk öğrenme aşamasındaki beynin kortikal işlemleri ile, okuma yeteneğinin geliştiği, akıcı okuyanların beyindeki kortikal işlemlerin aynı olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrenmeyle birlikte beynin değiştiği vurgulanmaktadır.

Akıcı okuyucular, okuma yaparken rahattırlar ve kendi okuma süreçlerini kontrol edebilirler. Ayrıca kelimeye odaklanmada daha başarılıdırlar ve geriye dönmeye ihtiyaç duymazlar. Akıcı okuyucuların gözleriyle odaklanma ve kesişme yerleri zayıf

okuyuculara göre daha iyidir. Akıcı okuyucular, kısa süreli odaklanmalar yapar ve odaklanmalar arasında uzun atlamalar ve daha az geriye dönüşler yaparlar (Hudson ve diğerleri, 2005). Kelimelere daha kısa süreli odaklanma ve uzun göz sıçramaları, okuyucunun okuma hızını arttırır. Böylece odaklanma kelimeyi tanımadan ziyade kelime ve cümlelerin anlamını yakalamaya kayar.

Akıcı okuma, iyi okuyucuların özelliğini belirleyen faktörlerden biriyken, akıcı okuyamama zayıf okuyucuların bir özelliğidir (Stanovich, 1991; Hudson ve diğerleri, 2005). Akıcı okuyucular metindeki kelimeleri tanımayla uğraşmak yerine, onları hızlı ve doğru bir şekilde okurlar. Ayrıca, metinleri okuma sürecinde tonlamaya ve prozodik özelliklere dikkat ederler (Kuhn, 2004). Okuma eylemi, akıcı okuyucular için, akıcı okuma yetersizliği olanlara göre daha kolaydır. Çünkü akıcı okuyucu metni okurken çok az bilişsel kaynak kullanarak kelimeleri hızlı ve kolayca tanır. Bu yönüyle akıcı okuyabilmenin, okumaya olan ilgiyi ve isteği de arttırabileceği düşünülebilir.

Stanovich (1986) bir okuyucunun yaptığı okuma miktarı ile akıcı okuma arasında açık bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ona göre akıcı okuyucular muhtemelen daha fazla okuma eğilimindedir. Daha fazla okumanın bir sonucu olarak fazla okuyanlar, akıcılığa katkı sağlayan tüm becerilerde ilerler. Akıcı okuyamayanlar ise sıklıkla okumaktan kaçınır. Çünkü onlara göre okumak zor bir iştir.

Akıcı okuma becerisi, yüzme veya bisiklete binme becerisine benzetilebilir. Bu becerilerin hepsi kazanıldıktan sonra kolay kolay unutulmaz. Hudson ve diğerleri (2005) bu beceriler gibi akıcı okuma becerisinin de kazanıldıktan sonra üzerinden çok zaman geçse bile kullanılabileceğini savunur. Akıcı okuyucu hiç alıştırmaya ve tekrar yapmadan uzun süre sonra bile bu becerisini devam ettirebilir ve akıcı okuma performansını gösterebilir. Bu sürede okuyucu okumasını kolay bir şekilde, takılmadan ve rahatlıkla gerçekleştirebilir.

Akıcı okuyucular, metinde geçen kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıyarak okuduğunu anlamaya çalışır. Ayrıca okuyucular sesli okumayı konuşma dili gibi yapan tonlama, vurgulama, duraklama, otomatiklik ve doğru olarak okumanın bir kombinasyonu olan prozodik özelliklere dayanarak metinleri okur. Okumada bu özelliklere dikkat etme, okuyucuların metinden anlam kurmasına yardım eder (Kuhn,

2004). Prozodik özellikler içinde vurgu, tonlama ve anlam ünitesi oluşturma gibi becerileri içerir. Akıcı okumayla ilgili önemli noktalardan birisi de okuma sürecinde uygun anlam ünitesi oluşturmaktır. Rasinski, Padak ve Fawcett'e (2010) göre akıcı okuma, daha büyük anlam üniteleriyle okumayı gerektirir. Akıcı okuyamayanlar, uygun anlam üniteleri oluşturmada güçlük yaşarlar ve kelimeleri tek tek, yavaş yavaş okurlar (Yamashita ve Ichikawa, 2010). Bu şekilde okuma, kelimeler arası bağ kurmayı engellediği için anlamayı zorlaştırır. Akıcı okumakta güçlük çeken öğrenciler, anlam ünitesi oluşturmada da sorun yaşarlar (Rasinski, 1987). Diğer taraftan akıcı okuyucular, hız ve tonlamaya dikkat ederek uygun anlam üniteleriyle metni anlamaya dönük okurlar. Daha da ötesi onlar coşkulu ve rüzgâr gibi okur görünür ve zihinsel enerjisinin tümünü kelime tanımak için kullanmak yerine anlam oluşturmaya da harcar (Rasinski ve diğerleri, 2010).

Okuyucular, kelimeleri doğru ve çabalamadan tanıyabilene kadar akıcı okumayı başaramaz. Akıcı okumanın başarılması ise okuyucunun bir taraftan dil ve kavramsal bilgiye, diğer taraftan fonolojik ve ortografik bilgiye sahip olmasıyla mümkün olur (Bashir ve Hook, 2009). Akıcı okuyucuların kelime hazineleri ve kelime tanıma becerileri gelişmiştir. Akıcı okuyucular, metni daha iyi anlayabilmek için kelime tanıma becerilerini kullanırlar (Tankersley, 2003). Okuma güçlüğü çeken öğrenciler, okuma becerisi kazanırken, ses-sembol ilişkisini kurar ve belli bir düzeye kadar kelimeyi tanıyabilir. Ancak kelime tanımayı otomatikleştiremeyip, akıcı okuma düzeyine ulaşamadıkları için, bu okuyucular okuma becerisini tam olarak kazanmış olmazlar. Böyle bir sorun akıcı okuma eksikliği olarak ifade edilmektedir. Akıcı okumadaki eksiklik, yetersiz anlamayla birleştirilmektedir (Rasinski, 2000). Bu anlamda akıcı okuma, sadece iyi ve zayıf okuyucuları ayırmakla kalmaz bunun dışında anlama problemlerinin tespit edilmesinde de önemli bir role sahiptir (Stanovich, 1991). Öğrencilerin akıcı okuma sorunlarının olması onların anlama konusunda da sorunları olduğuna işaret eder.

Akıcı okumaya yönelik açıklamalar temel olarak metni okuma süreciyle ilgili olarak üç beceri üzerine yoğunlaşmıştır. İlk olarak akıcı okuyucular metindeki kelimeleri doğru olarak tanır ve okurlar. Bu, kelime tanıma öğretiminin önemini gösterir. İkinci olarak, akıcı okuyucular metindeki kelimeleri sadece doğru olarak okumakla kalmazlar aynı zamanda otomatik olarak, kolayca okurlar. Böylece

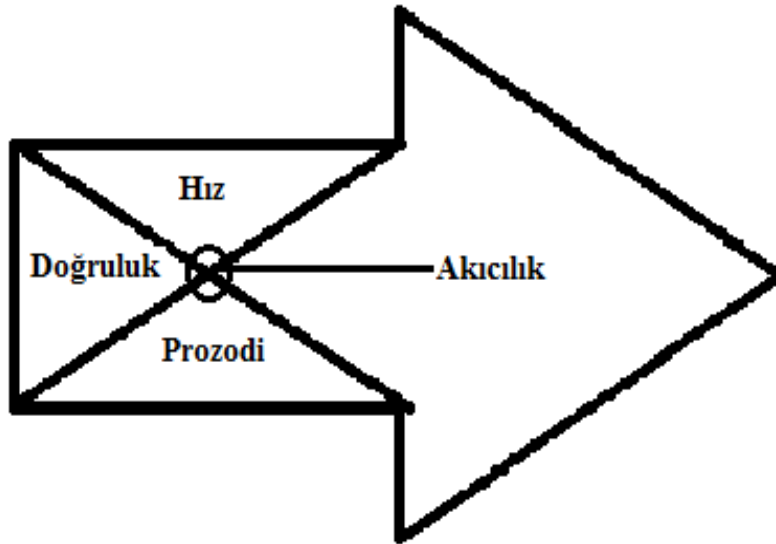
okuyucunun sınırlı bilişsel kapasitesi kelime tanıma ve kod çözme yerine anlam oluşturmaya ayrılabilir. Üçüncü olarak sesli okumada, akıcı okuyucular metindeki kelime ve cümleleri prozodik olarak, tonlama ve vurgulamaya dikkat ederek okurlar. Sesli okumada tonlama ve vurgulama gibi prozodik özelliklere duyarlılık gösterme, okuyucunun metni uygun anlam ünitelerine göre ayırabildiğine ve metnin anlamı oluşturduğuna kanıttır (Rasinski ve diğerleri, 2010: 117; Kuhn, 2004; Kiley, 2006). Okuma becerisinin kazanılma basamaklarından biri olarak akıcı okuma, okuyucuların okuma davranışlarını etkiler. Bu davranışlar, iyi (akıcı) ve zayıf (akıcı olmayan) okuyucu davranışları olarak ikiye ayrılabilir. Okuyucu davranışları yukarıda açıklanan kaynaklardan da yola çıkarak karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmiştir:

- İyi okuyuculuğun sağlanması akıcılığın kazanılması ile oluşan bir durumken; zayıf okuyuculuk akıcı okuma eksikliğinden oluşan bir durumdur. Dolayısıyla akıcı okuma iyi; akıcı okuyamama zayıf okuyucu özelliğidir.
- Zayıf okuyucular, metni okuma sürecinde kelime tanımayla çok uğraştıkları için, bu okuyucuların anlamaya ayırdıkları dikkat, bilişsel enerji ve zaman yetersiz kalmaktadır. Sonuç olarak okuduğunu anlama başarıları düşük olmaktadır. İyi okuyucularda ise bu durum tersi olarak gerçekleşmekte ve dikkat kelime tanımadan ziyade anlamaya ayrılmaktadır.
- Zayıf okuyucular için okuma zor bir uğraştır. Okuyucu, okumaktan hoşlanmaz ve okumaya karşı motivasyon düşüktür. Akıcı okuyucular için ise okuma kolaydır ve otomatikleşme sağlanmıştır. Sonuç olarak bu okuyucular okumayı severler ve okuma esnasında kendine güvenir.
- Akıcı okuyucuların okumaları, prozodik özelliklerden yoksundur. Okuma çok yavaş, teklemeli, tonlama ve vurgulama eksikliğiyle devam eder. Okumaları tek düzedir. Okuduklarını anladığını gösteren bir ifade şekli yoktur.

- Akıcı okuyucu okuma sırasında stratejiye başvurma, okumasını kontrol etme ve okuduğuyla ilgili yorum yapabilme gibi bazı becerileri sergileyebilir. Oysa akıcı okuma sorunu yaşayan biri bu becerileri kullanamaz.

2.6. Akıcı OkumaBecerileri

Akıcılık, birbiriyle ilişkili olan ve anlamaya köprü oluşturan üç farklı beceriyi içerir. Bu beceriler doğruluk, hız ve prozodidir.



Şekil.2. Akıcı Okuma

Akıcı okuma yukarıdaki şekilde de açıklandığı gibi üç farklı becerinin okuma sürecinde aynı anda sergilenmesinden meydana gelir (Zarain, 2007). Bu becerilerin gelişimi birbirini etkilemektedir. Dowhover (1987) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma hızları, doğru okumaları ve anlamaları arttığında, onların prozodik okuma düzeylerinin de geliştiğini bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduklarını anlamaları arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama, akıcı okumayla; akıcı okuma, okuduğunu anlamayla ilişkilidir.

Akıcı okumanın üç becerisi olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi eşit olarak önemli görülmesine rağmen bu beceriler arasında gelişim açısından bir sıra vardır. Mathson, Allington, ve Solic'e (2006) göre okuyucular ilk olarak doğru okuma ya da kelime tanıma-ayırt etme; ikinci olarak otomatik-hızlı okuma; üçüncü olarak ise prozodik özelliklerle okumayı öğrenirler. Buna göre prozodik okumanın kazanılması, doğru okuma ve okuma hızının kazanılmasına bağlıdır. Yani kelimeleri doğru tanıyamayan, okumasını belirli bir hıza ulaştıramayanların prozodik okumaları zordur. Akıcı okuma becerileri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.6.1. Doğru Okuma

Akıcı okumayı oluşturan becerilerden biri de doğru okumadır. Okuyucular mümkün olduğunca kelimeleri doğru okumalıdır. Doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etmedir. Dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi olarak da söylenebilir (Massey, 2008). Metni okuma sırasında karşılaşılan kelimelerin doğru isimlendirilmesidir (Bogan, 2004; Rasinski, 2004a; McCormack ve Pasquarelli, 2010). Bu anlamda okumadaki doğruluk, kelime tanımayla açıklanabilir.

2.6.1. 1. Kelime Tanıma

Kelime tanıma, okuma sürecinin temelidir. Akıcı okumanın önemli bir unsuru olarak okumadaki doğruluk, kelimeyi doğru tanıma ve doğru çözümleme kabiliyetidir. Okuma süreci, kelime ve kelimeyi oluşturan harf, ses ve hece gibi birimlerin öğrenilmesiyle başlamaktadır. Okuma öğretiminde önce sesler ve heceler; daha sonra ise hecelerden yola çıkarak kelime oluşturma çalışmaları yaptırılarak, öğrencilere doğru kelime tanıma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Kelimeyi doğru okumak, basit bir süreç değildir. Kelime çözümleme ve tanıma, okuyucunun parçalardan kelime oluşturmak için sesleri birleştirdiği dizgisel bir süreçtir. Bu süreç, ses veya heceleri birleştirerek gerçekleşir. Okuyucular kelimeyi doğru tanıyabilmek için; a) harf ya da harf kombinasyonlarını tanıyabilmelidir, b) sesleri birleştirebilmelidir, c) heceleri okuyabilmelidir, d) kelimenin okunuşunu ve anlamını

kesin olarak belirlemek için hem harf ve sesi hem de anlam ipuçlarını kullanabilmelidir (Hudson ve diğerleri, 2005:703). Bu becerileri yeterince gelişmemiş okuyucular, kelimeyi doğru okuyamadıkları için akıcı da okuyamazlar.

Doğru kelime tanıma becerisinin kazanılması, akıcı okumanın temeli olarak görülmektedir. Piper'e (2010) göre okumanın akıcı olması için, 100 kelimedenden 98'nin doğru okunması gerekmektedir. Pek çok kaynakta (Samuels, 1979; Richek, Caldwell, Jennings, ve Lerner, 2001; Hudson ve diğerleri, 2005; Tompkins, 2006; Rasinski, 2004a; Bashir ve Hook, 2009) doğru kelime tanıma, akıcı okumanın ön koşulu ve anahtarı olarak gösterilmektedir. Kelime tanımada sorun yaşayan öğrencilerin okuması oldukça yavaş, parçalı ve sıkıntılıdır. Okuyucu kelimeyi doğru okuyamadığı için, sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yapar. Bu yönüyle kelimeyi tanıyamama ya da yetersiz tanıma, okuma hızını düşürür. Kelime tanımadaki sorundan kaynaklanan yavaş okuma, otomatikliği engeller ve bu durum okuma sürecinde anlamaya odaklanmayı güçleştirir (Richek ve diğerleri; Rasinski, 2004a; Hudson ve diğerleri, 2005; Wilger, 2008; Hicks, 2009). Ayrıca kelimeleri yanlış okuyan bir okuyucu, yazarın anlatmak istediğini anlayamaz ve onun hatalı okuması parçanın yanlış anlaşılmasına neden olur (MEB, 2005; Hudson ve diğerleri, 2005; Wilger, 2008; Hicks, 2009). Okuma sürecini ele alan yeni yaklaşımlar okumada kelime tanıma ve anlam kurmanın önemli olduğunu vurgulayarak kelime tanımayı anlam kurmanın bir alt becerisi olarak ele almışlardır (Akyol, 2007:22). Özellikle okumayı ve anlamayı parçadan bütüne ele alan yaklaşımlar, metni anlama için öncelikle metni oluşturan kelimelerin öğrenilmesi gerektiğini savunur. Metni oluşturan harf, hece ve kelimelerin yeterince tanınmaması durumunda anlamamanın oluşmayacağı ifade edilir.

Okuma becerisinin kazanılmasında, etkili tanıma becerisinin önemi büyüktür. Çünkü kelime tanıma, kaynaklarda (Adams, 1990; Richek ve diğerleri; Hook ve Jones, 2004; Bashir ve Hook, 2009) okuduğunu anlamayla ilişkilendirilmektedir. Okumanın en önemli amacı olan anlamamanın oluşması için öncelikle kelimelerin doğru bir şekilde tanınması gerekir. Stonovich (1986), kelime tanıma konusunda problem yaşayan öğrencilerin metni anlama sürecini başlatamayacağını iddia eder. Çünkü anlama basit bir süreç değildir ve okuyucunun zihinsel süreciyle ilgili bir durumdur. Okuyucu, ön bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni karşılaştığı kelimeleri tanıyıp, metni anlamaya çalışır. Bunun sonucu olarak anlama, eş zamanlı pek çok işlemi gerektirir. Öncelikle

okuyucu karşılaştığı kelimeyi tanımaya çalışacak, bununla birlikte kişisel bilgi, deneyim ve metnin bağlamını kullanarak metni zihninde yeniden anlamlandıracaktır. Bu anlamlandırmanın gerçekleşmesi için öncelikle okuyucunun karşılaştığı kelimeyi doğru tanınması gerekmektedir.

Doğru kelime tanıma becerisi okuma hızı ve anlamının yanında prozodik okuyabilmek için de gereklidir. Kelime tanıma becerisi yeterince gelişmemiş okuyucuların okuması tek düzedir (Richek ve diğerleri, 2001). Çünkü kelimeyi yanlış okumadan dolayı, anlam ya oluşmayacak ya da yanlış oluşacaktır. Anlamın bu şekilde oluşması ise vurgulama, tonlama, duraklama ve anlam ünitesi oluşturma gibi prozodik unsurların sesli okuma sürecinde sergilenmesini engeller.

Kelime tanımanın yanında, doğru okumayla ilgili diğer bir kavram da “**kelimeyi ayırt etme**” dir. Kelimeyi ayırt etme, kelimeyi doğru tanıma, seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. Dolayısıyla kelimeyi ayırt etme, kelime tanımayı kapsamaktadır. Okuyucu kelimeyi ayırt edebilmek için önce kelimeyi doğru tanımalı ve seslendirmeli; daha sonra onu anlamalıdır (Akyol, 2008:198). Örneğin ingilizce bilmeyen birisi kelimeleri doğru seslendirebilir, kelimeyi çözümler. Ancak onun anlamını bilmediği için onu ayırt edemez. Kelime tanıma daha çok kelimeyi oluşturan harf, ses ve hece gibi yapıların bilinmesi ve onun seslendirilmesi olayıdır. Ancak kelimenin ayırt edilmesi, okuyucunun o kelimeyle ilgili ön bilgisini gerektirir. Okuyucunun daha önceden karşılaşmadığı ve deneyimi olmadığı kelimelerin ayırt edilmesi zordur. Diğer taraftan bir okuyucu kelimeyi ayırt etmede bağlam bilgisinden yararlanabilir (Perfetti, Goldman ve Hogaboam, 1979; Kintsch ve Mross, 1984). Kelimeyle ilgili çok fazla karşılaşmamış olabilir ama okuduğu metnin bağlamını kullanarak kelimeyi ayırt edebilir. Okuyucu metnin genel olarak üzerinde durduğu konudan ve iletmek istediği anlamdan yola çıkarak kelimeyi ayırt edebilir.

Caldwell’e (2008:131) göre iyi okuyucular başlangıçta kelimeleri doğru ve hızlı seslendirebilir. Ancak bu okuma sürecinin sadece başlangıcıdır. Okuma sadece kelimelerin seslendirilmesi olarak düşünüldüğünde, o çok donuk ve duygusuz kalır. Okuyucular kelimeleri ayırt etme becerisini kullandıklarında, anlama göre okuma yapar ve metnin duygusal yönlerini farkederek. Gelecekte nelerle karşılaşabileceğini tahmin eder. Dolayısıyla okuyucunun kelimeyi ayırt etme becerisini sergilemesi onun anlamaya

dönük okuma yaptığını gösterir. Kısaca kelimeyi ayırt etme becerisini kazanma, genel okuma ve anlama becerisinin tümünü yansıtmasa da önemli bir aşamasıdır.

Kelime ve kelimeyi oluşturan birimlerin tanınması ve onun ayırt edilmesi akıcı okuma gelişiminin ilk basamakları olarak görülebilir. Çünkü okuyucunun metni okuyabilmesi, belirli bir okuma hızına kavuşabilmesi ve uygun prozodi ile okumayı sürdürebilmesi için öncelikle kelime ve kelimeyi oluşturan birimleri tanımada yeterli hale gelmesini gerekmektedir. Okuyucu, okuma sırasında kelime tanıma problemi yaşarsa duraklar ve okumasını sürdüremez. Bunun yanında okuması hatalarla devam eden bir okuyucu, okuduğunu anlayamaz. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öncelikle ses ve kelime tanıma, kelimeyi ayırt etme problemlerini aşması gerekir.

2.6.2. Okuma Hızı

Akıcı okumanın önemli unsurlarından bir tanesi de okuma hızıdır. Kelime tanıma, akıcı okumanın kazanılması ve okuduğunu anlama için bir ön koşul olmasına rağmen yeterli değildir (Adams, 1990; Stanovich, 1991). Okuyucu, doğru kelime tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadarki geçen süredir.

Akıcı okumanın gelişimi, okuma hızındaki gelişimden etkilenmektedir. Bundan dolayı okuma hızı, sesli akıcı okumanın gelişiminin önemli bir göstergesidir (NRP, 2000; Schwanenflugel ve diğerleri, 2006). Akıcı okumanın tüm düzeylerinde okuma hızının önemli bir faktör olduğu konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği vardır. Bu faktör literatürde iki şekilde yorumlanmaktadır. Bunlardan birincisi okuma hızı, etkili okuma becerisinin bir sonucudur ve çoğunlukla okuma düzeyini ölçmek için kullanılır. İkincisi ise okuma hızı, okuma kalitesini etkileyen bağımsız bir değişkendir (Breznitz, 2006). Bu durum, okuma hızının genel okuma becerisiyle karşılıklı ilişki içinde olduğunun göstergesidir.

Akıcı okumanın önemli bir unsuru olarak doğru okumanın üzerinde durulmalıdır. Ancak doğru okumaya fazla odaklanıp, hız göz ardı edilmemelidir.

Samuels'e (1979) göre, okuma sürecinde doğru okumaya çok fazla odaklanma, akıcılığı olumsuz etkileyebilir. Okuyucunun hiç hata yapmadan okuması ve kelime tanınması beklenirse, bu durumda okuyucu hata yapmaktan korkacak ve okuma hızını düşürecektir. Böyle bir okuma akıcı okumayı tam olarak yansıtmaz. Samuels'e göre akıcılığı geliştirmek için doğru okumaktan çok okuma hızını geliştirmeye önem verilmelidir.

Öğrencilerin kelimeyi hızlı tanınması ve okuması, okuma eğitiminin amaçlarından biri olarak gösterilmektedir (Rasinski ve Hoffman, 2003). Hız, okuma için kritik bir beceridir. Çünkü metin belirli bir hızın altında okunduğunda anlama oluşmaz (Lems, 2006). Kelimeyi yavaş okuma, okuyucunun kısa süreli belleğinde metnin daha geniş parçalarını tutmasını güçleştirir ve etkili okumayı engeller (Brenzitz, 2006). Rasinski'ye (2000) göre yavaş, uğraşılı ve isteksiz okuma, akıcılığa ve anlamaya olumsuz etki eder. Metin kelime kelime okunduğu için anlam ünitesi oluşturulamaz. Bunun sonucu olarak gerek bir cümle içindeki kelimeler arasında gerekse metindeki cümleler arasında bir bağ kurulamaz ve okunan metinden anlam kurulamaz. Mastropieri ve diğerlerine (1999) göre okuma hızı ile akıcı okuma arasında okuduğunu anlamayı etkileyen bir ilişki vardır. Çünkü düşük okuma hızı, yavaş okuyucuların aynı sürede hızlı okuyanlara göre daha az okuma yapması anlamına gelir. Böylece yavaş okuyanlar, metnin daha az bir bölümünü okurlar ve metni daha az anlarlar. Okuma hızı düşük olanlar metindeki fikirleri birleştirmede ve ondan anlam kurmada zayıftırlar. Diğer taraftan çok hızlı okuma da akıcı okumayı engeller. Çünkü böyle bir okumada okuyucu, metnin yapısal ve anlamsal özelliklerini gözden kaçırabilir. Metnin anlamına, noktalama ve anlam ünitelerinin sınırlarına dikkat etmez (Rasinski, 2004a). Bu durumda akıcı okuma ve anlama istenilen düzeyde gerçekleşmeyebilir. Okuma hızlı olmalı ancak anlamayı bastırarak kadar olmamalıdır.

Okuma hızı, öğrencilerin farklı alanlardaki başarılarını da etkileyen bir unsurdur. Crawford, Tindal ve Stieber (2001) yaptıkları çalışmada okuma hızının, öğrencilerin okuma becerilerindeki başarı puanları yanında, matematik testlerindeki başarılarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla okuma hızı, öğrencilerin sadece Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini okumadaki başarılarıyla sınırlı değildir. Öğrenciler her derste okumaya ihtiyaç duyarlar ve onların okuma hızlarının belirli bir düzeye kadar gelişmiş olması gerekmektedir.

Okuma hızının değerlendirilmesi, bazı durumlarda anlamayı değerlendirmenin yerine kullanılır. Bu durumun sebebi ise okuma hızının kolay ve hızlı ölçülebilmesidir (Paris ve Hamilton, 2009). Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin sesli okumalarını dinleyerek ve okuma hızlarını ölçerek onların genel okuma düzeyleri hakkında bilgi edinebilir. Wayman ve diğerlerine (2007) göre sesli akıcı okuma hızı, ilköğretim boyunca tüm okuma gelişiminin güçlü bir göstergesidir. Okuma alanında yapılan bazı araştırmalar, akıcı okuma ve okuma başarısının ölçüsü olarak okuma hızını kullanmaktadır (Deno, 1985). Okuma hızı, öğrencinin okumadaki otomatiklik düzeyini belirler. Okuma hızının, kelime tanımadaki otomatikliğin bir yansıması olduğu varsayılır (Rasinski, 2004a). Öğrencilere, doğru okuma becerisiyle birlikte okuma hızının da kazandırılması gerekmektedir. Okuma hızı ve doğru okuma akıcı okumanın önemli iki unsurudur. Literatürde bu iki unsurun okuma sürecinde birlikte sergilenmesi otomatikleşme kavramıyla ifade edilmiştir. Akıcı okumanın çıkış noktası olarak da gösterilen otomatikleşme teorisi, aynı zamanda akıcı okumanın anlama sürecine katkısına da açıklık getirmektedir.

2.6.3. Okumada Otomatiklik

Otomatik olmak, günlük yaşamda sıkça kullanılan bir kavramdır. Özellikle bir işin “şip şak” yapılması gibi anlamlarda kullanılmaktadır. LaBerge ve Samuels (1974) bu kavramı okumaya uygulamıştır. Okumadaki otomatiklik, bilgiyi işleme teorisinden doğmuştur. Bilgiyi işleme modeline göre okuma süreci, algılama, bilme ve düşünme için alt ve üst düzey süreçler içerir. Bu süreçler kelime tanıma (metindeki yazılı kelimeleri söyleme yeteneği), anlama (anlam oluşturma), ve dikkat (anlama ve kelime tanıma gibi süreçlere bilişsel enerjiyi odaklama) süreçleridir (Johnson, 2008). Schrauben (2010), okuyucuların otomatikliği kazanma sürecinin üç aşamada kazanıldığını söyler. Bunlardan birincisi, kelimelerin doğru okunmadığı, kelime tanıma güçlüğüne yaşandığı aşamadır. İkincisi, kelimelerin doğru okunduğu fakat okuyucunun kelime tanımaya çok çaba harcadığı aşamadır. Üçüncüsü, kelimelerin otomatik okunduğu ve kelime tanıma için okuyucunun zihinsel enerjisinin çok azını kullandığı aşamadır.

Okumadaki otomatiklik, akıcı okumayla ilişkilendirilmiştir. Akıcı okumanın okuduğunu anlamayı kolaylaştıran yönlerinden biri olarak otomatiklik, doğru ve hızlı kelime tanıma işlemi olarak görülmektedir. Kısaca otomatiklik, parçadaki kelimeleri hızlı ve kolayca tanıma işlemi olarak tanımlanmıştır (Kuhn ve Stahl, 2000). Otomatiklik teorisindeki bu bakış, LaBerge ve Samuels (1974) tarafından ortaya konmuştur. Onlar, usta okuyucuların, okuduklarını daha iyi anlayabileceklerini düşünmüşler ve bunu araştırmışlardır. LaBerge ve Samuel (1974) okumanın iki işlemi içerdiğini savunmuştur. Bunlardan birisi otomatik kelime tanıma diğeri ise okuduğunu anlamadır.

LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatiklik teorisi akıcı okumanın nasıl geliştiğini açıklayan en önemli teorilerden biridir (Kuhn ve Stahl, 2003; Kuhn ve Stahl, 2000; NRP, 2000; Schrauben, 2010). Bu teoriye göre insanlar belirli bir zamanda, bilgiyi işlemek için sınırlı kapasiteye sahiptir. Beynin yönetme merkezi, sınırlı olan zihinsel kapasiteyi, kodlama, transfer etme, işleme, depolama, geri getirme ve bilgiyi kullanma gibi süreçleri gerçekleştirmek için yapılan işlere paylaştırır. Ancak zihinsel kapasitenin sınırlı olması aynı anda birden fazla alana yoğunlaşmayı engeller. Bununla birlikte aynı anda yapılması gereken zihinsel süreçlerin bir kısmına daha fazla yoğunlaşmak gerekebilir. Okuma da, otomatik kelime tanıma ve anlama gibi aynı anda gerçekleşmesi gereken pek çok beceriyi içerir. Bu durumda okuyucu zihinsel kapasitesinin çoğunu bunlardan birine harcamak zorundadır. Okuyucu otomatik kelime tanıma da problem yaşıyorsa zihinsel kapasitesinin çoğunu kelimelerin çözülmesi ve seslendirilmesine ayıracağı için, okuma eyleminin temel sebebi olarak gösterilen anlamaya (Caldwell, 2008) daha az zihinsel kapasite ayrılacaktır. Diğer taraftan kelime tanıma da otomatik olan okuyucular, kelime tanımaya fazla yoğunlaşmaz ve doğrudan okuduklarını anlamaya çalışırlar. Dolayısıyla otomatik kelime tanıma becerileri gelişen okuyucular zihinsel enerjilerinin çoğunu anlamaya ayırırlar (Samuels, 1979; Fuch ve diğerleri, 2001; Wolf -Katzir -Cohen, 2001; Kuhn ve diğerleri, 2006). Otomatiklik, karmaşık bir işi çok az dikkat kaynağıyla çözme ve sergileme yeteneğidir. Kelime tanıma ve anlama zor iki iştir. Akıcı okuyucularda bunun en az biri otomatik olmalıdır (Samuels, 2006; Pikulski ve Chard, 2005). Akıcı okuma becerisinin kazanılması, okumada otomatikliğin kazanılmasını gerektirir. Tek başına otomatik kelime tanıma becerisine sahip olma okumada akıcı olmak için yeterli olmayabilir. Ancak, okumada otomatik olmama, akıcı okuyamama anlamına gelir.

Otomatik kelime tanıma becerisi akıcı okumanın yanında çocukların okuma güçlüklerinin belirlenmesinde de önemli bir role sahiptir. Fawcett ve Nicholson (1994) okuma güçlüğü çeken çocuklar üzerinde yapmış oldukları çalışmada, okuma güçlüğü'nün temelinde hızlı kelime tanımadaki, bir diğer deyişle otomatik okumadaki eksikliğin olduğunu iddia etmektedir.

Otomatiklik teorisyenleri, okuyucuların otomatik kelime tanıma becerilerini geliştirmek için en etkili yolun çok okuma yapmak olduğunu bildirmişlerdir (Adams, 1990; Samuels, 1979; Stanovich, 1986; Kuhn ve diğerleri, 2006). Diğer taraftan Samuels'e (1979) göre okuyucuların otomatikliği kazanmalarında tekrarlı okumanın çok etkisi vardır. Öğrenci, kolay bir okuma metninde çok sık kullanılan ya da bilindik kelimeleri çok sayıda tekrar yaptığında, kelime tanıma süreci daha kolay başlar. Kelime tanıma sürecindeki bu kolaylık, kelime tanımanın otomatik olduğunun göstergesi olabilir. Aynı şekilde tekrar ve alıştırma okuma güçlüğü çekenlere ve acemi okuyuculara akıcılığı kazandırır ve onlar dikkat kaynaklarının çoğunun kelime tanıma yerine, anlamaya ayrılmasına yardım eder. Böylece okuyucular anlama ve anlamayı izleme-üst biliş gibi daha fazla dikkat kaynağı gerektiren becerilere odaklanır (Samuels, 2006a; Wilger, 2008; Berninger ve diğerleri, 2010). Bu süreç acemi okuyuculuktan uzman (akıcı) okuyuculuğa geçirir ve otomatikliği kazanma sürecidir. Kısaca dikkat kaynaklarının kelime tanımadan, anlamaya yön değiştirmesi süreci olarak da ifade edilebilir.

Öğrenciler ne kadar çok yazılı materyalle karşılaşır ve onu ne kadar çok okursa otomatik kelime tanımaları da o kadar gelişir. Okumada otomatikliği kazanan öğrencilerin kelime hazineleri ve aşına oldukları kelime sayısı fazladır (McCormack ve Pasquarelli, 2010). Otomatiklik teorisine göre okuyucular, daha çok pratik yaparak ve çok okuyarak zihinlerinde otomatik kelime tanıma sözlüğü oluştururlar. Böylece onlar için kelimeyi bir anda tanımak ve okumak kolaydır. Dolayısıyla kelime tanımaya dikkat etmezler. Onların dikkatleri okudukları metni anlama için kullanılmaktadır. Okuyucunun dikkat kaynaklarının ve bunların kullanılmasının anlama için gerekli olduğu varsayılır (Johnson, 2008). Okumada otomatik olmaya ilişkin bu bilgiler, akıcı okumanın anlamayla olan ilişkisine açıklık getirmektedir.

Vacca ve diğerleri (2006) otomatikleşme kavramını açıklamak için bazı örneklerden bahsetmektedir. Bunlardan bir tanesi araba sürme örneğidir. Pek çok sürücü araba kullanırken çok az zihinsel enerji harcar. Araba sürerken bir hayal peşindedir ya da gündelik olayları düşünür. Diğer taftan aynı anda arabayı uygun hız ve şartlarda sürmeye devam eder. Fakat bir ışığın yanması, yolun ya da havanın kötüleşmesi gibi olağanüstü bir durumla karşılaştığında sürücü hemen dikkatini toplar. Bu dikkat toplama süreci, otomatik olarak gerçekleşir. Buradan hareketle okuyucular otomatikleşmeyi kazanamadıklarında, kelime tanımada çok fazla enerji harcarlar. Okumadaki doğruluğu ve otomatikliği kazandıklarında ise kelimeleri doğru, hızlı ve çok az bir zihinsel enerji harcayarak tanırlar. Dolayısıyla yetenekli sürücülerin dikkat kaynaklarını kullanma biçimi gibi yetenekli okuyucular da enerjilerini kelime tanımaya değil okuduğunu anlamaya harcarlar. Tenis öğrenme ve oynama süreci de akıcı okumada otomatikleşme konusuna örnek olarak gösterilebilir. Tenis öğrenen biri, her atıştan sonra kendi atışı konusunda yorumlarda bulunur ve “ah, çok kötü bir atıştı; uh, raketimin ortasıyla vurmalyım” gibi şeyler söyler. Çocuklar da okuma sırasında benzer sesleri çıkarırlar. Çünkü okuma sırasında çıkaramadıkları sesleri ve kelimeleri düşünürler. Okuma sürecindeki çıkarılan bu sesler ve yaşananlar, okuyucunun okuduğunu anlamasını etkiler. Bunun aksine okumada otomatikliğin kazanılması ise, okuma sürecinde kaygıların yok edilmesini sağlar.

Otomatiklik, sesli ve sessiz olarak hızlı ve doğru okumanın yanında anlama yoğunlaşarak okumadır. Okumada otomatikliği kazanan öğrencilerin kelime hazineleri ve aşına oldukları kelime sayısı fazladır (McCormack ve Pasquarelli, 2010). Otomatiklik teorisine göre okuyucular, daha çok pratik yaparak ve çok okuyarak zihinlerinde otomatik kelime tanıma sözlüğü oluştururlar. Böylece onlar için kelimeyi bir anda tanımak ve okumak kolaydır. Dolayısıyla kelime tanımaya dikkat etmezler. Onların dikkatleri okudukları metni anlama için kullanılmaktadır. Okuyucunun dikkat kaynaklarının ve bunların kullanılmasının anlama için gerekli olduğu varsayılır (Johnson, 2008). Okumada otomatik olmaya ilişkin bu bilgiler, akıcı okumanın anlamayla olan ilişkisine açıklık getirmektedir.

Otomatikliğin açıklanması daha çok LaBerge ve Samuels’ın (1974) çalışmalarına bağlı olarak yapılmaktadır. Otomatiklik konusunda LaBerge ve Samuels’e benzer bir açıklamayı da Rasinski yapmaktadır. Ona göre otomatiklik minumum

düzeyde dikkat kaynaklarının kullanılmasıyla kelimeyi tanıma becerisidir (Rasinski, 2004; Rasinski, 2010). Otomatik düzeydeki okuyucular, kelimeyi dikkat kaynaklarını minimum düzeyde kullanarak tanır. Çoğu yetişkin okuyucular bu düzeydedir. Onlar kelimeleri ilk bakışta basit olarak tanır. Bu kelimeler üzerinde takılıp kalmazlar. Bu süreç okuyucunun bilincini ve zihinsel enerjisini metni anlaması için serbest bırakır (Rasinski, 2004b; Rasinski, 2010). Kelimelerin otomatik olarak tanınması, okuyucunun beynine, okuduğu metni anlaması için fazladan alanlar bırakır (Samuels, 1979; Kuhn ve Schwanenflugel, 2006). Bu yönüyle okumada otomatiklik, zihne anlam kurma sürecinde ek kaynaklar yaratmaktadır.

Otomatiklik teorisi, kelime tanıma gibi daha alt düzey süreçlerin, anlamayı içeren daha üst düzey süreçlerden önce oluşması gerektiğini varsayar (Shimabukuro, 2006). Stanovich'in (1980) İnteraktif Tamamlayıcı Okuma Modeli (Interactive-Compensatory Reading Model), otomatikliğin hiyerarşik tanımını genişletmiştir. Onun önermesine göre daha alt ve üst düzey süreçler dinamik ve eş zamanlı olarak etkileşim içindedir. Böylece akıcı okuyamayanlar, ilgili metinde geçen kelimeleri okuyamadıklarında, onlar zayıf kelime tanıma becerilerini telafi etmek için ön bilgilerini ve bağlamı kullanır (Fuch ve diğerleri, 2001). Metni okuma ve anlama sürecinde bir becerideki eksiklik, diğer beceriler tarafından telafi edilmektedir.

Okumada otomatiklikle ilgili LaBerge ve Samuels'in teorisi dışında başka teoriler de vardır. Bu teorilerden bir tanesi Perfetti (1985: Akt. Rasinski, Reutzel, Chard ve Thompson, 2011: 292) Sözel Yeterlilik Teorisi'dir. Bu teoriye göre okuyucular, otomatikliğe ulaşmadan önce kelimeyi tanıma ve ayırt etme gibi daha alt düzey becerileri başarmaya ihtiyaç duyar. Perfetti'nin "Sözel Etkilik Teorisi'nde" okumada daha alt düzey sözcüksel becerilerin öneminin altını çizer ve okuduğunu anlamının çoklu düzeylerinde bilgiyi işlemenin etkisini açıklar. Perfetti, okuma sürecinde kelime tanıma gibi alt düzey işlemlerin, anlama gibi daha üst düzey işlemlerden daha az performans kullanılarak yapılması gerektiğini belirtir. Bu teoriye göre okuma, hız ve anlamının her ikisini gerektiren bir süreçtir. Metnin okunması ve anlaşılmasına yönelik zihinsel kaynaklar, kelime tanıma ve ayırt etme gibi alt süreçler yerine daha çok anlama gibi daha üst düzey süreçlere kullanılmalıdır (Massey, 2008).

Otomatik okuma konusundaki diğer bir önemli teori Logan (1997) “Otomatikliğin Durum Teorisi (Instance Theory Of Automaticity)”dir. Logan (1997:124-127) bu teoride otomatikliğin 4 unsuru içerdiğinden bahseder. Bu unsurlar:

- Hız,
- Çabasızlık,
- Otonomi,
- Bilinç eksikliği.

Hız: Basit olarak düşünüldüğünde otomatik işlem hızlıdır. Otomatik olmayan işlem yavaştır. Hız otomatiklik için önemli bir kriterdir. Çünkü hızdaki artış, otomatiklik gelişiminin bir karakteristiğidir. Bu artış tepki süresini azaltır. Hemen hemen her iş doğal olarak tekrarlar daha hızlı yapılır ve otomatik olur. Logan (1997)’ de otomatikliği “power law (Tepki süresi yasası)” kavramıyla açıklamıştır. Bu kavram, tekrarın ve alıştırmaların bir fonksiyonu olarak tepki süresinin azalmasını ifade eder. Hız, alıştırmalarla birlikte artar. İlk bir kaç çalışma genellikle sıkıntılı bir gelişim gösterir. Pek çok çalışmayla alıştırma arttıkça, hızda önemli derece bir değişim olması beklenir. *Tepki süresi yasası* kavramı, hızın otomatiklikle ilişkisini açıkladığı için önemlidir. Bunu yaparken tekrarın ve çalışma sayısının önemine vurgu yapar. Ona göre 10 çalışmadan sonraki performans, 1 çalışmadan sonraki performanstan daha hızlıdır. 100 çalışmadan sonraki performans, 10 çalışmadan sonraki performanstan daha hızlıdır. Ancak bu kavramla ilgili olarak bazı kaynaklar (Kuhn ve Schwanengflugel, 2006) sürekli tekrarın ve alıştırmaların her zaman büyük kazanımlarla sonuçlanmayacağına dikkat çeker. Çok fazla tekrar ve alıştırma başlangıçta çok fazla ilerlemeyi sağlayabilir. Fakat bir süre sonra tekrar devam etse de kazanımdaki yükseliş başlangıçtaki gibi yüksek olmayacaktır.

Çabasızlık: Otomatik işlem çabasızdır. Otomatik olmayan işlem çabalıdır. Günlük yaşamda otomatik işlemin çabasızlığı, ilk olarak kolaylığın anlamı olarak; ikinci olarak ise bir işi otomatik olarak yaparken diğer bir işi de aynı anda yapabilme anlamında kullanılmaktadır. Biz araba sürerken sohbet ederiz, telefonla konuşuruz vb. Pek çok çalışma, yetenekli okumanın, çabasızlık kriteri ile otomatik olduğunu ifade eder (Logan, 1997).

Otonomi-Bağımsızlık: Otomatik işlem bağımsızdır, otonomdur. Kendiliğinden oluşur. Onun başlaması ve bitmesi amaçsızdır ve özel bir dikkat gerektirmez. Otomatik olmayan amaçlıdır, uğraşılıdır. Kendiliğinden oluşmaz.

Bilinç Eksikliği: Otomatikliği kazanmış okuyucular kelime tanıma ve ayırt etme üzerinde fazla durmazlar. Bilincin çoğunu kelimeleri çözümleme yerine anlamaya ayırır. Dolayısıyla iyi tekrar ve alıştırımlarla kendini geliştirmiş okuyucular kelimelere dikkat sarfetmeksizin okurlar. Oysa acemi okuyucular, okuma sırasındaki her adımının farkında olmaya çalışırlar ve okumaları sıkıntılıdır. Okuma sürecinde önemli derecede çaba harcar ve yavaş okurlar.

Okuma konusunda otomatik olmayı açıklayan pek çok teori vardır. Ancak bu teoriler birbirinden tamamen bağımsız değildir. Samuels ve LaBerge (1974); Perfetti (1985: Akt. Rasinski ve diğerleri, 2011); Logan (1997) gibi her üç teoride de özellikle kelime tanıma ve hız gibi alt düzey becerilerin, anlama gibi daha üst düzey becerilerden önce kazanılması gerektiği üzerinde durulur. Ayrıca bu becerilerde otomatiklik kazanılmasıyla birlikte, anlamaya yoğunlaşmanın önemine vurgu yapılır. Otomatik kelime tanıma becerisini kazanmanın, anlamaya ayrılan zihinsel kaynağı arttırdığından bahsedilir.

Okumada otomatikliği kazanma, sadece akıcı okuma ve anlama için değil aynı zamanda akıcı okumanın önemli bir ögesi olan prozodi için gerekliliktir. Kelimeler otomatik olarak tanındığında, prozodi için gerekli kaynaklar serbest bırakılır (Wilger, 2008). Otomatik kelime tanımayı kazanan okuyucular, sesli okumada prozodik özellikleri daha rahat sergilerler. Kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıdıkları için, noktalama, vurgulama, tonlama ve anlam ünitesi oluşturma gibi prozodik özellikleri kolaylıkla sergilerler. Anlamada olduğu gibi dikkat kaynakları, kelime tanıma ve hızlı okumaya ayrılmak yerine metnin anlamına ve yapısına uygun seslendirmeye ayrılır. Bu da okuyucunun prozodik okumasını destekler.

2.6.4. Prozodi

Akıcı okumanın önemli unsurlarından biri olan prozodi, aynı zamanda müzik ve konuşma terimi olarak da sıkça kullanılmaktadır. TDK (web, 2011) prozodiyi müzik ve dil bilimi açısından iki farklı şekilde tanımlamıştır. Buna göre, “Müzikteki prozodi, bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması; dil bilimi açısından ise prozodi; vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı”dır. Prozodi, daha çok konuşmayla ilgili bir dilsel terimdir. Konuşmanın ritmik ve tonlamalı yönünü tanımlamak için kullanılmaktadır. Sesli dilin müziği olarak da ifade edilir (Dowhower, 1991). İlk başlarda özellikle konuşma alanında üzerinde durulan bu kavram, son zamanlarda akıcı okumaya yönelik çalışmaların artmasıyla birlikte okuma alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir. Konuşmadaki prozodi ile okumadaki prozodi benzerdir. Prozodik okuma, konuşmada bir cümlenin anlaşılmasına yardım eden uygun grupta yapma, duygu ve ritmi telaffuza yansıtma gibi özelliklerin okumada oluşmasıdır (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006). Breznitz’in (2006) aktardığına göre pek çok araştırma, okuma becerisinin kazanılmasında, konuşma dilinin önemine vurgu yapar. Bu araştırmaların pek çoğu, konuşma ve okumada fonolojinin önemine ve onun doğru kelime tanımaya katkısına odaklanmıştır. Konuşmadaki vurgu, tonlama, anlamlı grupta ve duraklama gibi prozodik özellikler, dinleyicinin dinlediğini anlamasına yardım eder. Bu özellikler, dinlenilenin anlaşılması için dinleyiciye ipuçları verir. Benzer durumlar okuma için de geçerlidir.

Dilsel bir unsur olarak prozodi, konuşma, dinleme ve okuma gibi dil becerilerinin kullanımında ve etkili iletişimde bireylere ek katkılar sunar. Prozodinin dile katkısı üç süreçte gerçekleşmektedir (Breznitz, 2006):

1. Psikolinguistik süreç: Prozodi, konuşmadaki mesajın anlamını çıkartmak için gerekli olan sentaktik (diziliş) ve semantik (anlamsal) yapının çözülmesini kolaylaştırır. Cümle ve cümleyi oluşturan birimlerin dizilişi ile birlikte onun anlamsal olarak çözülmesine katkı sağlar.
2. Kısa süreli bellek süreci: Prozodi, bellekteki ilk yapıyı sağlayabilir. Yani şema oluşturmaya katkı sağlar.
3. Uzun süreli bellek süreci: Prozodi, anlam ünitelerinin aktivasyonunu kolaylaştırabilir.

Okuma ve konuşma bazı yönleriyle benzerdir; bazı yönleriyle de birbirinden farklı olan dil becerileridir. Bu farklılıklar (Breznitz, 2006) üç düzeyde görülmektedir. Bunlardan **ilki**, bilgiyi sunma durumudur. Konuşma, zengin bir işitsel koda dayanır. Bu kodlar prozodik özelliklerden oluşur ve bilginin, dinleyiciye sunulmasında ek destek sağlar. **İkincisi**, transfer durumudur. Dinleyiciler bilgiyi pasif olarak alır. Bilgi, duruma göre, hızlı transfer edildiği için hızlı da kaybolur. Ancak, okuyucular için durum farklıdır. Çünkü tüm bilgiler okuyucuların önünde, okudukları metinde olduğu için kaybolmaz. Onlar gerekirse geriye dönerek bilgiye ulaşabilir. Okuyucu, okuma sürecinde daha aktiftir. **Üçüncü** olarak yöntemdir. Konuşma, işitsel sunumlara dayanırken, okuma görsel sunumlara dayanır. Schreiber'e (1987) göre konuşma, okumaya göre daha kolay anlaşılır. Çünkü anlamaya yardım eden prozodik ipuçları konuşmada daha belirgindir.

Prozodi konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili bazı kavramları içerir. Bunlar; tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritm kavramlarından oluşan prozodik göstergelerdir. Prozodiyle ilgili bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Tonlama: Belirli bir zamanda ve düzende tekrarlanan titreşimlerden oluşan ses izlenimine ton denir. Sesin sürekli incelme, kalınlaşma, sertleşme, yumuşama, incelme, alçalma, yükselme gibi değişiklik göstermesine tonlama denir. Tonlama kelime ya da cümlede olabilir (Özbay, 2007:87). Tonlama her dilin yapısı ve anlam özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Börekçi, 2005; Kuhn ve diğerleri, 2010). Tonlamayla öne çıkarılmak istenen sözcük (anlama göre) daha yüksek sesle okunur. Tonlamayla ses ve sembollerden oluşan hecelere, kelimelere ve cümlelere anlam verilir.

Vurgulama: Konuşma ve ya okuma sırasında bir hece veya kelimenin diğerlerinden daha baskılı bir biçimde telaffuz edilmesidir. Vurgu bazen kelime bazen de cümlede yapılabilir. Cümle vurgusu genellikle yüklemde olmakla birlikte zaman zaman cümlelerin farklı yerlerinde anlama göre değişebilir (Bilgin, 2004). Börekçi (2005) Türkçe'nin vurgu, tonlama, ve ölçü gibi özellikler bakımından uygun yapısal özellikler gösterdiğini ve vurgunun anlamayla ilişkili dilsel bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Ona göre Türkçe'nin vurgu düzeni ile genel yapısı paralellik göstermektedir.

Vurgulamalar, duygu ve düşüncenin daha etkili aktarılmasına yardım eder. Diğer taraftan okumada vurgulamalar, ilgili kelimeye dikkat çeker.

Duraklama: Okuma sırasında sesin kullanımını kontrol etmek, uygun bir şekilde nefes alıp vermeyi sağlamak için yapılır. Okumada duraklamaların yeri ve süresine ilişkin ipuçları noktalama işaretleriyle verilmektedir. Duraklamalara dikkat etmek, okumayı ve konuşmayı tek düzelikten kurtarır (Özbay, 2007:88). Duraklamalar, metin ve cümle içinde düşüncelerin, yargıların ve önemli sözcük gruplarının zihinde daha kolay anlamlandırılmasına yardım eder.

Boğumlama: Boğumlama, konuşmada, okumada seslerin, hecelerin ve kelimelerin tam olarak telaffuz edilmesidir. Bazı okuyucular yüksek sesle heceleri, kelimeleri seslendirdikleri halde bunlar anlaşılmaz. Çünkü sesler, heceler ve kelimeler ağızdan tam olarak çıkmamıştır. Özellikle konuşma alanında en önemli kavramlardan olan boğumlama, konuşma eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Güzel konuşma için seslerin, doğru ve yeterli ölçüde boğumlandırılması gerekir (Özbay, 2007). Kelimelerin, ve kelimeyi oluşturan birimlerin ağızdan tam olarak çıkartılması ve düzgün bir şekilde seslendirilmesi gerekir.

Ritm: Cümlelerin anlamlı susuşlara bölünmesidir (Özbay, 2007:90). Sesli okuma ya da konuşma sürecinde cümlede verilen anlama göre bazen kelimelerden bazen kelime gruplarından sonra soluk alıp verme kısadır ya da uzar. Bu şekilde anlam üniteleri oluşturulur. Anlam ünitesi oluşturma, okunan ve dinlenenin anlaşılmasına yardım eder.

Tonlama, vurgu, duraklama, ritm ve boğumlamanın dışında bunlarla da yakından ilişkili olan diğer önemli bir prozodik gösterge de “*anlam üniteleri*” oluşturmaktır. Gerek konuşma gerekse okuma birbirleriyle ilişkili kelimelerin tek bir solukta okunmasıdır. Bu bazen tamlama, noktalama gibi özelliklerden etkilenebilir. Örneğin “Ali’nin siyah renkli beresi, dikkat çekiciydi.” cümlesinde “Ali’nin siyah renkli beresi” tek başına bir anlam ünitesidir ve ayrı ayrı okunmamalı ya da söylenmemelidir. Bu cümlede her bir kelimenin ayrı ayrı soluklarda seslendirilmesi kelimeler arası bağ kurmayı ve cümledeki anlamı oluşturmaya zorlaştırır.

Prozodi becerisiyle ilgili olarak yukarıda açıklanan bu kavramların, konuşma ya da sesli okuma sırasında onların mesajı iletmesini ya da almasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Okuyucu bu kavramları sesli okumasını; konuşmacı da konuşmasını bu kavramlara dikkat ederek sürdürdüğünde sesli okumanın ve konuşmanın daha nitelikli olacağı ifade edilmektedir.

Prozodi, okuma alanına, özellikle akıcı okuma çalışmalarıyla birlikte girmiştir. Başlangıçta akıcı okuma, daha çok doğru ve hızlı kelime tanımadan oluşan otomatikliğe (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 1979) dayandırılmıştır. Ancak daha sonraki sesli okuma ve akıcılık çalışmalarında (Schreiber, 1987; Schreiber, 1991 ve Dowhower, 1987 ve 1991; Rasinki, 2004a; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004; Rasinski ve diğerleri, 2009) otomatikliğin yanında prozodinin önemine odaklanılmıştır. Bu çalışmalar, akıcı okumayı prozodi becerisiyle birlikte açıklamışlardır.

2.6.4.1. Akıcı Okumada Prozodi

Akıcı okuma, otomatiklik ve okumadaki doğruluktan daha fazlasını gerektirir. Okuma bunların yanında metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve anlamlı okumayı içerir (Kuhn, 2005; Hook ve Jones, 2004). Bu da metnin prozodik olarak okunmasıdır. Okumadaki doğruluk ve otomatiklik, prozodi için ön şart olarak görülmektedir (Rasinski, 2004a; Wilger, 2008). Otomatiklik, akıcı okumada merkezi olmasına rağmen, akıcılığın tüm yönlerini içermez. Akıcı okumanın diğer bir kritik ögesi de prozodidir. Prozodi, akıcı okumanın önemli bir ögesi ve akıcılığın tanımının anahtar yönü olarak düşünülmektedir (Miller ve Schwanenflugel, 2008). Prozodi, sesli okumada anlamayı yansıtan uygun ifade, tonlama ve gruplamadır. Çocuklar konuşmayı öğrenme sürecinde prozodik temelleri kazanır. Onlar, okuma becerisini başarılı bir şekilde kazandıktan sonra, prozodik olarak daha yeterli hale gelir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Prozodi etkili okuma ve dil becerilerinin gelişimi açısından tamamlayıcı bir unsurdur.

Akıcı okumanın gelişimi, okuyucunun pek çok beceriyi aynı anda sergilemesini gerektirir. Kelime tanımadaki doğruluk, okuyucunun okuma yeteneği konusunda uzmanlaşmasını sağlamaz. Öğrenci iyi kelime tanıma becerileri sergileyebilir ve çok az

okuma hatası yaparak okuyabilir. Ancak onun okuması fazla yavaş, teklemeli, sıkıcı, vurgu ve tonlamalardan yoksundur. Sergilenen okuma, okuyucu ve dinleyici açısından hoşnutluk vermez ve güçlükle devam etmektedir. Böyle bir okuma muhtemelen akıcı değildir ve okuyucu akıcılık konusunda önemli bir problem yaşamaktadır (Rasinski ve diğerleri, 2010). Bu problem öğrencinin prozodik özellikleri, sesli okumaya yansıtamamasından kaynaklanmaktadır. Akıcı okumayla, prozodik özelliklerin sesli okuma sürecine yansıtılması kastedilmektedir.

Prozodik okuma, daha karmaşık bir okuma becerisidir. Çünkü okuyucu, kelimeyi doğru ve hızlı okumanın yanında noktalama, duraklama gibi özelliklere dikkat etmelidir. Ayrıca, sesini bir sohbet havasında kullanmalıdır. Bazen vurgu ve tonlamalara bağlı olarak sesini yükseltip alçaltabilmelidir (Schwanenflugel ve diğerleri, 2004). Okumada bu becerileri gösterenler, akıcı okuyucular olarak görülmektedir. Rasinski ve Hoffman'a göre (2003) prozodi, akıcı bir okuyucu olmada önemli bir role sahiptir. Okumada prozodiye dikkat etmeyenler, akıcı okuyucu olmada yetersizdirler.

Okuma hızı, otomatik kelime tanımanın bir ölçüsü olarak görülmesine rağmen, okumanın prozodik unsurlarını içermez. Diğer taraftan akıcı okuma, uygun hızda okuyan öğrenciler tarafından oluşturulur. Okuma sırasında hıza fazla odaklanma, prozodinin ihmaline yol açabilir (Hicks, 2009). Dolayısıyla prozodik okuma için hızın belli bir düzeyde olması gerekir. Çok hızlı ya da çok yavaş okuma, prozodik okumayı engeller.

Prozodik unsurlar, akıcılığı anlamayla birleştirir. Prozodik okumak, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, dolayısıyla okuduğu metin hakkında bir farkındalığa sahip olmalarını gerektirir (Rasinski ve diğerleri, 2009). Prozodik okuyucu okuma sürecini kontrol eder. Metnin anlamına ve yapısına göre uygun duraklamalar, vurgu ve tonlamalar yapar. Ayrıca okuması kelime kelime değil, anlam üniteleri şeklindedir.

Prozodi, duygulu ve anlamlı okumadır. Yani okumanın melodik tarafıdır (Kuhn ve diğerleri, 2010). Okumadaki bu melodi, öğrencilerin okumalarında prozodik özelliklere yer vermesiyle sağlanır. Prozodik özellikler, kelimenin anlamının ötesinde bir fonksiyona sahiptir. Çünkü yazılı bir metinde prozodik unsurlar her zaman görülmeyebilir (Casey ve Chamberlin, 2006). Okuyucu bu unsurları, bilgi ve

deneyimlerinden hareketle bağlamı da kullanarak oluşturur. Akıcı okumanın temel görevlerinden biri, metin içinde şekilsel olarak sunulmamasına rağmen, bir metindeki prozodik özellikleri sesli okuma sürecinde sergilemektir. Prozodik özellikler, metindeki dizili kelimelerin uygun gruplanmasına ve anlamın oluşmasına yardım eder (Rasinski ve Hoffman, 2003). Prozodik okuyucu sesli okumasıyla metni betimler. Metni gerek içerik gerekse yapı yönüyle yorumlar. Bu beceri onun metinden anlam kurmasına yardım eder. Ayrıca böyle bir okuma, dinleyenlerin anlamasını kolaylaştırır.

Prozodi, tek bir kelimedenden ziyade cümle ve metin üzerinde sergilenir. Çünkü prozodik özellikler cümlelerin anlamı ve dizilişiyle ilgili ipuçlarından hareketle gösterilir. Kuhn ve Stahl (2003) ile NRP (2000), anlamının oluşması için tek bir kelimedede otomatik olmaktan daha fazlasına ihtiyaç olduğundan bahseder. Onlara göre tek kelimedede otomatikliğin yanında, metnin prozodik olarak yorumlanması gerekmektedir. Dolayısıyla prozodi tek bir kelimedede akıcı olmaktan daha fazlasını gerektirir. Çünkü prozodik okuma süreci, okunan metnin bağlamına, yapısal özelliklerine, kelimelerin diziliş ve anlam ünitelerine dayanarak metnin seslendirilmesidir.

Prozodi, yazılı bir metnin sesli olarak betimlenmesidir. Okuyucu, prozodik okuyarak metnin yapısal ve anlamsal özelliklerini gösterir. Ayrıca prozodik okuma metni zenginleştirir. Metinde geçen kelimeler ve cümleler tek tek seslendirildiğinde çok fazla bir anlam ifade etmez. Ancak bunların metne uygun olarak duyguyla ve uygun bir ifadeyle seslendirilmesi, metnin farklı düzeylerde yorumlanmasını sağlar. Vacca ve diğerleri (2006) prozodinin doğru kullanımının, okuyucunun okuduğu materyali anlamasının bir göstergesi olarak hizmet ettiğini ifade eder. Başka bir deyişle okumada prozodi, konuşmada olduğu gibi mesajın ses özellikleriyle verilmesidir. Örnek olarak, bir annenin çocuğuna kızdığı anda ses tonunun değiştiği görülür ve çocuk tarafından bu anlaşılır. Burada çocuk, annenin konuşma sırasında kullandığı tonlamalara dikkat eder. Yazılı dili sesli olarak okuma için de benzer bir durum söz konusudur. Prozodik okuma, sesli okumanın konuşma dili gibi seslendirilmesine dayanır (McCormack ve Pasquarelli, 2010). Deeney'e (2010) göre prozodik bir okuma, bir konuşma, müzik ya da drama gibi sergilenir. Böyle bir okumada okuyucu, sesli okumak için uygun duyguyu kullanır. Bunlarla birlikte noktalamaya ve anlam ünitelerine dikkat ederek gerekli yerlerde duraklamaları yapar ve önemli kelimeleri vurguyla okur. Diğer taraftan

prozodik okuma, uygun tonlama ve vurgulamaları, sesin okuma sırasında anlama uygun olarak alçalıp yükselmesini içerir.

Akıcı okumada prozodinin önemli olması, onun anlamayla ilişkili olmasına dayandırılmaktadır. Pek çok araştırmacı (Rasinski, 2004a; Kuhn, 2004; Kuhn, 2005; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004; Kuhn ve diğerleri, 2010; Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Piper, 2010; Deeney, 2010 vb) okuma prozodisinin okuduğunu anlamayla ilişkili olduğundan bahseder. Rasinski (2004a) öğrencilerin prozodik okuma yapmadıkça metni tam olarak anlayamayacağını iddia etmiştir. Prozodi, okuyucunun okuduğu materyali anlayıp anlamadığının göstergesidir. Okuyucu uygun hız, doğruluk, anlam ünitesi ve vurguyla okuduğunda, büyük olasılıkla okuduğunu anlar. Aynı şekilde anlama olmadan, okuyucuların prozodi elementlerini uygulaması imkânsız olacaktır. Çünkü anlamadan vurgu ve tonlama yapmak imkânsızdır. Okuyucunun akıcılığını geliştirmek için verilen eğitim aynı zamanda onun anlamasını da geliştirir (Kuhn, 2004; Kuhn, 2005). Prozodi bu anlamda okuma sürecinde hem anlamayı etkileyen hem de anlamadan etkilenen bir akıcı okuma becerisidir. Bundan dolayı akıcı okumanın öğretiminde prozodiye odaklanılmalıdır.

Prozodi, akıcı okumanın gelişimine ve okunan metnin anlaşılmasına katkı sağlar. Okuma sürecinde prozodik özellikleri sergileme, okuduğunu anlamayı da destekler. Bu anlamda prozodi ile anlama arasında bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir (Kuhn ve Stahl, 2000). Prozodi okuduğunu anlamayı ve tüm okuma başarısını etkilemesine rağmen, prozodi'nin okumadaki rolü ve bunun anlamayla olan ilişkisiyle ilgili olarak çok az araştırma yapılmış ve bu konuya gereken önem verilmemiştir (Dowhower, 1991). Prozodi ve anlama arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırmalarda araştırmacılar, bu iki değişken arasında açık olmayan bir ilişki bulmuşlardır (Hudson ve diğerleri, 2005). Prozodi anlamanın sebebi ya da sonucu olabilir. Örneğin bir okuyucu uygun prozodi kullandığı için okuduğunu anlar ya da okuduğu şeyi anladığı için uygun prozodi kullanır. Bazı araştırmalar prozodi ve anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu iddia etmektedir (Kuhn, 2005). Sonuç olarak bakıldığında, okuyucunun okuduğu şeyi anlaması ve prozodi arasındaki ilişkinin ne olduğu tam olarak anlaşılmasına rağmen böyle bir ilişkinin olduğu kesindir (Miller ve Schwanenflugel, 2008).

Akıcı okumanın üç önemli unsurundan biri olan prozodi sesli okuma sürecinde anlamayla ön plana çıkmaktadır. Prozodi ile anlama arasında pek çok araştırmacıya göre bir ilişkiden bahsedilir. Fakat bu ilişkinin yönü hakkındaki görüşlere bakıldığında araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar temelde üç farklı noktada açıklanmaktadır. İlk olarak prozodinin anlamayı etkilediğini ve anlamının sebebi olduğunu vurgulayan görüştür. Buna göre okuyucu okuma sırasında prozodik özelliklere dikkat ederse okuduğunu anlar. Diğer bir yaklaşım ise anlamamanın prozodik okumayı etkilediğini ve prozodinin anlamamanın sonucu olarak ortaya çıktığını vurgulayan görüştür. Buna göre okuyucu anladığı için prozodiyle okur. Üçüncü yaklaşım ise, anlama ve prozodi arasında çift yönlü ilişki olduğudur. Buna göre prozodi anlamayı; anlama da prozodiyi destekler. Ayrıca okumada prozodinin tüm yönlerinin görülmesi sesli okumayla mümkündür. Okuyucu, sessiz okumayla prozodinin noktalama ve duraklama gibi bazı özelliklerini sergileyebilir. Ancak özellikle vurgu ve tonlama gibi doğrudan ses özelliklerinin okuma sürecinde var olması sesli okumayı gerektirir.

2.7. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama

Çocuklar okula başladığı andan itibaren yoğun olarak okumayı öğrenme üzerine çalışmalar yapılır. Okumanın öğrenilmesinden sonra ise farklı türdeki materyallerden bilgi edinme; dolayısıyla öğrenme süreci başlar. Bu süreç okumanın öğrenilmesinden, öğrenmek için okuma sürecine geçiş olarak açıklanır (Vacca ve diğerleri, 2006). Çocuk, okumayı öğrenmesiyle birlikte metinlerde yazılanları anlamaya çalışır. Okuma ve anlama yeteneği ölçüsünde metnin içeriğiyle ilgili öğrenmesini oluşturur. Bir başka deyişle yazılı materyalden bilgi edinme, okuduğunu anlamayla mümkün olur.

Okuma eyleminin sebebi ya da amacının *anlama* olduğu (Akyol, 2008; Paris ve Paris, 2001; Kuhn, 2004; Kuhn ve Swanenflugel, 2006; Musti-Rao ve diğerleri, 2009) sıklıkla vurgulanmaktadır. Okuma, anlam kurmaya yönelik bir eylemdir. Okumanın bir anlam kurma süreci olduğu (Akyol, 2006; Duke ve Carlisle, 2011) düşünüldüğünde, okuyucu okuduğu metni anlamıyorsa onun okuma yapmadığı söylenebilir (Paris ve

Paris, 2001). Okuma becerisi, anlama becerisiyle birlikte gelişir ve bu becerinin gelişimi okuyucunun farklı alanlardaki başarılarını destekler.

Okuma sürecinin önemli bir eylemi olan anlama becerisi, hem okul içindeki hem de okul dışındaki etkinliklerde kritik bir öneme sahiptir (Schisler, 2008; Ballard, 2007). Çünkü yazılı metinler, birey için hem günlük yaşamda hem de okul içerisinde önemli bir iletişim ve öğrenme aracıdır. Birey, ihtiyacı olan bilgiye ulaşmak için çoğunlukla bu metinleri kullanır. Bu metinleri iyi okuyamama ya da ondan anlam kuramama, kişinin öğrenme ihtiyacını karşılamaz. Aynı şekilde öğrenciler, okul içindeki metin kitapları, çalışma kâğıtları gibi çok çeşitli yazılı materyali okumak zorundadır. Ancak bu okumalar, anlamayla sonuçlanmazsa, okuma işinin etkililiğinden ve öğrencinin başarılı olmasından bahsedilemez.

Okuduğunu anlama, okuma araştırmalarında önemli bir alandır. Bazı araştırmalar (Perfetti, 1985; Akt. Rasinski ve diğerleri, 2011; Frith, 1985; Chall 1983; Akt. Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1990; Ehri, 2005), okuduğunu anlamaya gelişimsel bir süreç olarak bakmış ve anlama gibi daha ileri düzeydeki becerilerin oluşması için daha alt düzeydeki becerilerin kazanılması gerektiğine işaret etmiştir. Bu yaklaşıma göre, kelimeyi doğru ve hızlı tanıma gibi alt düzey süreçler, anlama gibi üst düzey süreçler için gereklidir. Üst düzey süreçler daha karmaşıktır ve daha fazla zihinsel çaba gerektirir. Zihin, sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Zihnin sınırlılığı içerisinde üst düzey süreçler olarak anlamaya daha çok kaynak ayrılması için, kelime tanıma gibi daha alt düzey süreçlerde okuyucuların ustalaşması gerekmektedir. Bu okuma gelişimcilerine göre daha üst düzeydeki bir becerinin kazanılması daha alt düzeydeki becerilerin kazanılmasına bağlıdır. Aynı şekilde, bir sonraki becerinin kazanılması, bir önceki becerinin kazanılmasının sonucudur.

Bazı okuma araştırmacılarına göre, yukarıdaki gibi okuma ve anlama gelişimi belirli bir hiyerarşi izlemeyebilir. Stanovich'in (1980) İnteraktif Telafi Edici Modeli'ne göre, kelime tanıma ve anlama aynı anda gerçekleşen becerilerdir. Bu modele göre, okuduğunu anlama farklı kaynaklara dayanmaktadır. Okuma ve anlama süreci, sözcüksel, sentaktik, ve anlamsal pek çok bilgi kaynağını aynı anda gerektirir. İnteraktif Telafi Edici Model, okuma sürecinde bazı kaynaklardaki eksikliğin başka kaynaklar

tarafından giderildiğini varsayar. Örneğin, bir okuyucunun kelime tanıma becerisi yetersiz olabilir. Okuyucu bağlam bilgisini kullanarak okur ve okuduğunu anlar. Okuma sürecindeki üst düzeydeki süreçler, düşük düzeydeki süreçlerdeki eksiklikleri telafi edebilir.

Okuduğunu anlamının oluşmasına yönelik yaklaşımlardan bir diğeri de Gough ve Tunmer 'in (1986; Akt: Hoofman, 2009; Paris ve Hamilton, 2009) ortaya attığı “Basite indirgenmiş Okuduğunu Anlama Modeli (The Simple View of Reading Comprehension)” dir. Bu araştırmacılara göre okuduğunu anlama; kelime tanıma ve dinlediğini anlamının etkileşimidir. Kelime tanıma okumanın parçadan bütüne süreçlerini içerirken; dili anlama bütünden parçaya süreçleri içerir. Kelime tanıma yavaş, sıkıntılı olduğu zaman, okuyucu kelimeleri tanımadığı ve bilişsel kaynakların çok az bir kısmı dili anlamaya ayrıldığı için okuduğunu anlama bastırılır. Kelime tanıma daha otomatik olduğunda dili anlama daha kolaydır. Bunun yanında anlama çeşitli dil faktörlerinden de etkilenir. Basite indirgenmiş okuduğunu anlama modeli, LaBerge ve Samuels (1974) tarafından ortaya atılan otomatiklik modelinin uzantısıdır. Bu modelde anlama, etkili kelime tanımanın bir sonucu olarak görülmektedir. Kelime tanıma becerilerindeki yetersizlik, dili ve okuduğunu anlama becerilerindeki güçlüklerle sonuçlanır. Okuduğunu anlamada bu görüş kelime tanıma ve dili anlama arasındaki gelişimsel ilişkileri ayırt etmek için yetersizdir. Basite indirgenmiş okuma modeli eleştiri almasına rağmen okuma alanında dikkat çeken bir yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşım okuduğunu anlamayı özellikle akıcılıktaki ilerlemeyle ilişkilendirmiştir.

Yukarıda okuduğunu anlamaya ilişkin bazı yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Bu yaklaşımların hepsi anlamayı tek başına açıklayamamaktadır. Çünkü anlama bir alıcı dil sürecidir. Bu süreçte anlamının nasıl oluştuğunu doğrudan görmek zordur. Okuyucunun anlamasıyla ilgili olarak, onun bir soruya verdiği cevap, bir konu hakkındaki özetleme gibi süreçlerle bilgi sahibi olunabilir (Duke ve Carlisle, 2011). Yukarıdaki açıklanan yaklaşımlar anlamayı daha çok kelime düzeyinde ve metin sınırlarında düşünmüştür. Son çalışmalarda anlamının oluşum süreci daha geniş boyutlarda açıklanmış ve anlamayı etkileyen pek çok boyuttan bahsedilmiştir. Bu boyutlar temel olarak okuyucu, metin ve etkinlik (okuma-anlama süreci) olarak sınıflandırılmıştır (RAND-Reading Study Grup, 2002; Snow, 2010). Metin, okuyucu tarafından okunan ve üzerinde anlam kurulmaya çalışılan materyaldir. Okuyucu, okuma işini yapandır. Etkinlik, okuma ve

anlama sürecidir. Diğer taraftan Tankersley (2003:90) okuduğunu anlamının üç faktöre bağlı olduğu açıklamıştır. Birinci faktör okuyucunun metne ait dilsel yapıları yönetmesidir. Kelimelerin tanınması ve uygun bir şekilde seslendirilmesi bu süreçle oluşur. İkincisi, okuyucunun üst biliş becerilerini okuduğu metnin içeriğine göre kullanabilmesidir. Okuyucu bu yolla okuduğu materyalle ilgili kendi anlamasını izler ve yansıtır. Üçüncüsü ise okuyucunun içerik hakkında yeterli derece ön bilgiye ve kelime hazinesine sahip olmasıdır.

Okuduğunu anlamayla ilgili ilk tanımlar metin hakkında düşünmeye ve akıl yürütmeye odaklanmıştır. Daha sonraki tanımlarda ise anlamının metindeki etkileşim ve yapılandırma ile gerçekleştiği söylenmektedir (Paris ve Hamilton, 2009). Anlama, okuyucu, metin ve metnin bağlamının etkileşimiyle meydana gelen bir durumdur (Pearson, 2009). Anlama sözlü ya da yazılı bir metinde anlam oluşturma sürecidir (NRP, 2000; Duke ve Carlisle, 2011). Okuduğunu anlama yazılı metindeki fikirlerin yorumlanması ve ondan mesaj çıkarılmasıdır. Duke ve Carlisle 'e (2011) göre anlam sözlü ya da yazılı metinde doğrudan bulunmaz. Okuyucu ya da dinleyici metnin anlamını kendi zihinsel temsilleriyle oluşturur. Bu zihinsel model oluşturma süreci metin, okuyucu ve bağlam faktörlerini içeren karmaşık bir süreçtir. Metnin dili, içeriği, yapısı ve amacı metin faktörüyle ilgilidir. Okuyucunun var olan bilgisi, görüşleri, amaçları, stratejileri ve becerileri okuyucu faktörüyle ilgilidir. Okuma teorisyenleri anlamı oluşturmak için bu faktörlerin birlikte çalıştığına inanır.

Anlama, okumanın nihai amacıdır ve okuduğunu anlama basit olarak kelimelerin anlamını tanıma değildir (Nation, 2005). Metni anlama, farklı türde bilgilere ve zihinsel temsillere dayanan karmaşık bir süreçtir (Kinstch ve Rawson, 2005). Okuyucu, metnin zihinsel temsilini oluşturduğunda anlama gerçekleşir (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005). Böyle bir anlama oluşumu, metni anlamada zihinsel (mental) model içinde açıklanmaktadır. Zihinsel (Mental) model, dış dünyadaki genel bilgiyi, yeni karşılaşılan bilgiyle birleştirir (Smallwood, Mcspadden ve Schooler, 2008). Bu süreçte, okuyucu ön bilgi ve deneyimlerini harekete geçirerek metindeki bilgiyi zihninde yeniden yapılandırır. Böylece metinle ilgili yeterli derecede ön bilgi ve yaşantılara sahip olan okuyucular metnin anlamını daha kolay oluşturacaktır.

Tompkins (2006), okuduğunu anlama oluşumunun okuyucu ve metin faktörlerine bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir. Okuyucunun ön bilgisi, okuma amacı, akıcı okuma düzeyi, anlama stratejilerini bilme ve kullanma durumu, çıkarımlar yapma yeteneği ve motivasyon, okuduğunu anlamının okuyucu faktörlerini oluşturmaktadır. Metnin yapısı, türü, içeriği ve metinde geçen kelimeler metin faktörleridir.

Okuduğunu anlama, metnin içinde yer alan bilgilerle sınırlandırılmaz ve metindeki bilginin ötesine geçerek, okuyucunun daha önceden edinilmiş bilgiyle karşılıklı etkileşimini gerektirir (Özenici, 2009). Bu noktada iki önemli durum ortaya çıkmaktadır. İlk olarak okuyucunun kelime bilgisi ve deneyimi önemlidir. Zengin bir kelime bilgisine sahip okuyucuların anlaması diğerlerine göre daha kolay olacaktır. İkinci olarak ise çıkarıma dayalı okuduğunu anlamının oluşmasıdır. Çıkarıma dayalı anlama okuyucuların daha üst düzeyde zihinsel becerilerini gerektirir. Aynı zamanda okunan metinle ilgili çıkarımda bulunma, üst düzey dilsel becerileri içerir. Bu beceriler metnin anlamının oluşturulmasına yardım eder (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Çıkarıma dayalı anlam kurma, metin sınırlarının ötesine geçmez. Burada anlam sadece metinde yazılanların hatırlanması değildir. Okuyucunun bilgi ve deneyimlerinin metindeki bilgiyle birleşmesiyle yeni bir anlam oluşturmaz. Bir bakıma metni anlam olarak zenginleştirme sürecidir.

Okuduğunu anlama, çocukların okuma becerilerinin ve öğrenme yeteneğinin gelişimi açısından önemli bir beceridir. Okuduğunu anlama, yazılı bir metni okurken anlamı oluşturma ve yansıtma sürecidir (NRP, 2000). Okunan bir materyalden bilgi edinmek, onun anlaşılmasıyla mümkün olur. Anlamanın eksik olduğu bir okuma sürecinde öğrenmenin tam oluşması beklenemez. Ayrıca anlama sürecinde, okuyucu farklı beceriler sergiler. Bu beceriler okuyucunun okuma yeteneğini kazanmasına ve başarılı bir okuyucu olmasına katkı sağlar.

Okuduğunu anlama karmaşık bir zihinsel süreç içerir. Bu süreçte okuyucu okuduğu metnin anlamını bulmaya yönelik olarak; inceleme, seçim yapma, neden – sonuç ilişkisi kurma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi (Balcı, 2009: 12) pek çok zihinsel süreci gerçekleştirmek zorundadır. Anlam kurmada okuyucunun önceki deneyimleri de anlama sürecinde

okunanla bütünleşmektedir. Beyin metni okurken metnin içeriğiyle önceki bilgi ve deneyimleriyle bağlantı kurmayı ve öğrenilenleri örüntülemeyi ister (Tankersley, 2003). Bütün bu zihinsel etkinler iyi bir okuyucu olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin iyi bir okuyucu olup olmamaları, okuduğunu anlama becerilerine bakılarak görülebilir. Bazı okuyucular okuduklarını diğerlerine göre daha iyi hatırlar, anlar ve onunla ilgili sentez oluşturur. Bu tür okuyucuların akıcı okuma becerileri gelişmiştir (Güneş, 2007:93). Akıcı okuma becerileri gelişen okuyucular anlama gibi daha fazla zihinsel süreç gerektiren bir etkinlikte daha başarılı olmaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerindeki başarı, akıcı okuma ve unsurlarındaki başarıya dayandırılmaktadır. Torgesen (2002) okuyucuların okuduklarını daha iyi anlamaları için iki önemli beceriye sahip olmaları gerektiğini ifade eder. Bunlardan birincisi, okuyucunun genel olarak dili anlama becerilerine sahip olmasıdır. İkincisi ise okuyucunun, metin üzerindeki yazıları doğru tanıma ve akıcı okuma becerilerine sahip olmasıdır. Okuduğunu anlamanın gelişimi farklı dil becerilerinin gelişimiyle ilişkilendirilmektedir.

Akıcı okuma, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir basamak olarak görülmektedir (Tompkins, 2006). Alington'a (1983) göre akıcı okuma, okumanın en son amacı olamaz. Çünkü akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kod çözme (kelime tanıma) arasında köprüdür. Okuma, kelime tanımayla başlayan ve anlamayla sonuçlanan bir süreçtir. Okuyucu akıcı okuması sayesinde etkili kelime tanıma becerisi sergileyerek okuduğunu anlayacaktır.

Akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalar, akıcı okumanın önemini vurgularken bunu okuyucunun bilişsel süreçlerine dayandırmaktadırlar. Bu süreçlerin anlamaya olan ilişkisi, akıcı okumayı önemli kılar. Akıcı okumanın anlamayla olan ilişkisine yönelik olarak iki yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan biri "otomatiklik" diğeri ise "prozodi" dir.

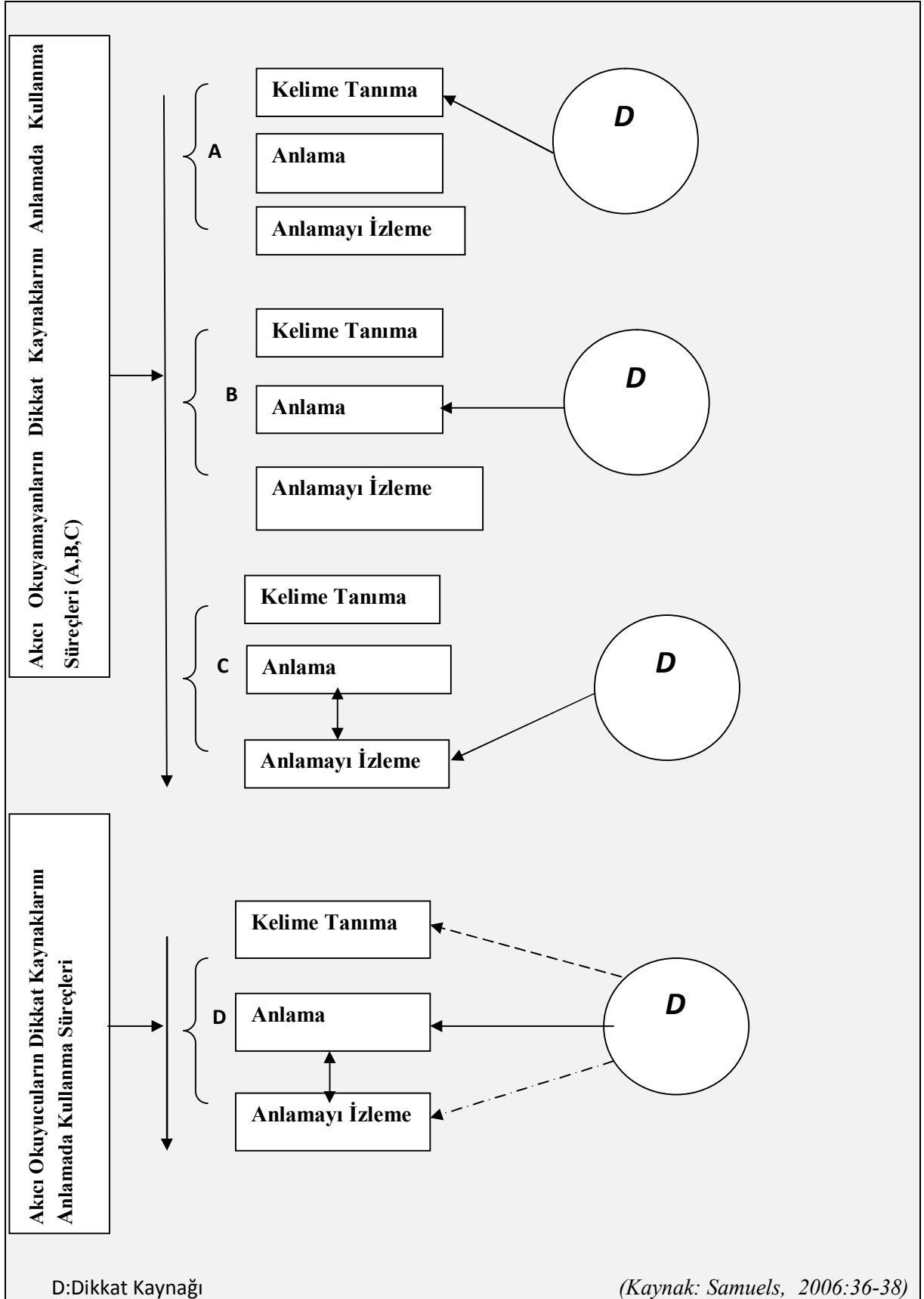
Otomatiklik teorisi, bireylerin okuma sürecindeki dikkat kaynaklarının sınırlılığı üzerinde durmaktadır. Okuma sürecinde otomatikleşme önemlidir çünkü bu teoriye göre okuyucular sınırlı miktardaki dikkat kaynaklarının çoğunu kelime tanımaya ayırırsa, anlamaya daha az dikkat kaynağı kalacaktır (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels,

1974; Adams, 1990; Lia, 2010). Akıcılıktaki bir problem ya da eksiklik anlamayı olumsuz etkiler (Rasinski ve diğerleri, 2010). Okuyucuların anlamaya daha fazla kaynak ayırabilmesi için, onların kelime tanımaları otomatik olmalıdır. Okuyucular minimum dikkat ve zihinsel kapasiteyle kelime tanımayı gerçekleştirmelidir.

Samuels'e (1979) göre okuyucu bir metni ilk defa okuduğunda anlama zayıf olabilir. Fakat okuyucunun okuma sayısı artıkça anlaması da artacaktır. Çünkü tekrar tekrar okuma, öğrencinin kelime tanımasını otomatikleştirecek ve dikkatin kelime tanımadan, okuduğunu anlama kaymasını sağlayacaktır. Samuels (2006b:36-38) akıcı okuyanların ve akıcı okuma güçlüğü çekenlerin okuduğunu anlamada dikkat kaynaklarını kullanma sürecini (**Şekil.3.**) üzerinde göstermiştir. Şekilde belirtilen "A,B,C" süreçleri akıcı okuma sorunu yaşayan okuyucuların; "D" süreci ise akıcı okumayı başarmış okuyucuların anlama sürecinde dikkat kaynaklarını kullanma sürecini anlatmaktadır. Şekildeki "A " sürecinde okuyucu dikkat kaynaklarını tamamen kelime tanımaya ayırmaktadır. Dikkat kaynakları, kelime tanımanın yanında aynı anda anlamaya ve anlamayı izlemeye kullanılmamaktadır. Şekildeki "B" sürecinde okuyucu dikkat kaynaklarını tamamen anlamaya ayırmakla birlikte bu kaynaklar aynı anda kelime tanıma ve anlamayı izlemeye ayrılmamaktadır. Şekildeki "C" sürecinde ise dikkat kaynakları anlamayı izlemeye ayrılmaktadır. Ancak aynı anda kelime tanıma ve anlamaya dikkat kullanılamamaktadır.

Şekildeki "D" süreci ise akıcı okumayı tamamen başarmış okuyucuların dikkat kaynaklarını anlama sürecinde nasıl paylaştığını göstermektedir. Bu süreçte okuyucu dikkat kaynaklarının çoğunu (kesintisiz ok işareti) anlamaya ayırırken bir kısmını (kesintili ok işareti) da kelime tanıma ve anlamayı izlemeye ayırmaktadır. Akıcı okumayı başaran okuyucuların aynı anda pek çok beceriyi gösterebildiği, ancak akıcı okuma güçlüğü çeken okuyucuların okuma sürecinde yapılması gereken pek çok beceriden sadece birine dikkat kaynaklarını kullanabildiği görülmektedir. Bu okuyucuların anlama sürecini gösteren şemalarda kesintili ok işareti görülmemektedir. Akıcı okuyamayanlar, sadece bir beceriye odaklanmaktadır.

Şekil.3. Okuyucuların Dikkat Kaynaklarını Anlamada Kullanma Süreçleri



Otomatiklik teorisi, akıcılığın doğru okuma ve okuma hızıyla ilgili unsurlarını ve onun anlamayla ilişkisini açıklamaya çalışır. Diğer taraftan okuma sürecinde prozodinin rolünden bahsetmez (Kuhn, 2005). Oysa prozodi akıcılığın önemli bir ögesidir ve sıklıkla anlamayla ilişkilendirilmiştir. Akıcı okumayı anlamayla ilişkilendiren diğer yaklaşım da okuma prozodisi üzerinedir.

Akıcı okuma çalışmaları, okuma sürecinde prozodik özelliklerin önemine dikkat çekmiştir (Schreiber, 1991; Dowhower, 1987, 1991; Zutell ve Rasinski, 1991; Rasinski, 2004a; Rasinskive diğerleri, 2009; Kuhn ve diğerleri, 2006; Kuhn ve diğerleri, 2010). Buna göre akıcı okuma otomatiklik ve doğru okumadan daha fazlasını gerektirir. Akıcı okuma metni duygulu ve anlamlı okumayı da içerir. Metnin anlamlı okunması ise prozodik unsurların okuma sürecine yansıtılmasıyla olmaktadır. Prozodi, okuduğunu anlamayla ilişkilendirildiği için (Schrauben, 2010), akıcı okumada ve genel okuma yeteneğini ifade etmede önemli görülmektedir. Bu teoriye göre prozodi, okuyucunun metni anladığının göstergesidir (Rasinski, 2004a). Okuyucu okuma sürecinde, okuma hızını, vurgu ve tonlamayı, duraklamaları, heyecan, korku gibi duygu durumlarını metnin anlamına göre sergilemektedir. Diğer taraftan, akıcı okuma yapan okuyucuların okumada prozodik unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, vurgulamalar, tonlamalar, duraklamalar ve uygun anlam üniteleri oluşturma gibi prozodik unsurlara dikkat etme, okuduğunu anlamayı kolaylaştırır (Kuhn ve Stahl, 2000). Okuduğunu anlayan öğrenci sesli okumasını daha nitelikli sürdürecektir. Anlama göre okuma hızını ayarlayacak, ses değişimini ve vurgulamaları gerçekleştirecektir. Bu anlamanın akıcı okumanın bir unsuru olan prozodiye katkısı olarak ifade edilebilir.

Yukarıdaki yaklaşımlarda gerek otomatiklik teorisi gerekse prozodik okuma, akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkisini açıklamaya çalışmışlardır. Bu yaklaşımlar, akıcı okumanın unsurlarının tümü yerine belirli yönlerine odaklanmıştır. Oysa RAND-Reading Study Grup (2002) akıcı okumanın tüm unsurlarının anlama sürecindeki rolüne dikkat çekmiştir. RAND-Reading Study Grup'a (2002) göre akıcılık okuduğunu anlamada önemlidir ve okuduğunu anlama sürecini bütünüyle etkilemektedir. Buna göre akıcılık anlamanın öncüsü veya sonucu olarak görülebilir. Anlamanın öncüsü olarak düşünüldüğünde, etkili ve hızlı kelime tanıma ön plana çıkmaktadır. Bu ise akıcı okumada otomatikliktir ve anlama için ön koşul olarak

görülmektedir. Diğer taraftan, akıcı okuma anlamının bir sonucudur. Buna göre akıcı okumanın prozodi unsuru, anlamının bir sonucudur. Prozodik özellikler metin anlaşıldığında gözlenebilir.

Hudson ve diğerlerine (2005) göre doğru okuma olmadan okuyucu yazarın mesajındaki anlama erişemez. Kelimelerin yanlış okunmasıyla, metin de yanlış yorumlanacaktır. Okuma sırasında okuyucunun kelimeyi otomatik okumasındaki yetersizliği, yavaşlığı, metinle uğraşı, çabalaması, okuyucunun metni yorumlamasında ona yük olur ve onu yorar. Diğer taraftan uygun olmayan anlam ünitesi oluşturma, yanlış vurgu ve tonlamalar yapma gibi prozodik okumadaki eksiklikler, okuyucunun kafasını karıştırır. Bu durum, akıcı okumanın hız ve doğruluk boyutuyla, prozodi becerisinin ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan akıcı okumanın her boyutunun anlamayla olan ilişkisine de açıklık getirmektedir.

Akıcılık, kelimeleri okuma (tanıma ve kod çözme) ile okunanın anlaşılması arasında bir köprüdür (Pikulski ve Chard, 2005). Akıcı okumanın gerçek amacı, çocukların bir metni kolayca okumasına ve okuduğunu anlamasına yardım etmektir. İnsan beyni aynı anda sınırlı sayıda işlemi yapabilir. Okuyucu kelime tanıma problemi yaşıyorsa onun beyni okuduğu şeyi anlamadan ziyade şekilleri, sesleri dolayısıyla kelimeyi tanımaya odaklanacaktır. Bu süreçte okuduğunu anlama ihmal edilecektir (Piper, 2010). Dolayısıyla anlamaya geçiş, akıcı okuma becerisinin kazanılmasıyla mümkün olacaktır.

Akıcı okumanın tüm boyutlarının anlamayla olan ilişkisine yönelik çalışmalar fazladır. Okuma becerileri arasındaki ilişkiyle ilgili olarak yapılan çalışmalar akıcı okuma ile anlama arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Dowhower, 1987; Pikulski ve Chard, 2005; Klauda ve Guthrie, 2008). Geçmişte ihmal edilen, fakat günümüzde dikkatleri üzerine çeken bir konu olarak akıcı okuma, anlamayı yansıttığı için gereklidir (Pikulski ve Chard, 2005). Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar aynı zamanda onların okuduğunu anlamalarını da desteklemektedir. Reutzel ve Hollingsworth'un (1993) akıcı okuma eğitiminin ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, akıcı okuma eğitiminin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koyan çok sayıda araştırma olmasının yanında bazı araştırmalarda anlama ve akıcı okuma arasında her zaman bir ilişkinin varlığından bahsedilemeyeceği belirtilmiştir. Applegate, Applegate ve Modla (2009) farklı okuma ve sınıf düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmada akıcı okuma becerileriyle, okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akıcı okuma becerilerine ait ölçümler ile öğrencilerin metin tabanlı, çıkarımsal ve eleştirel cevap verebilme becerilerini içeren okuduğunu anlama testine ait ölçümler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, sınıf düzeyinde bir metni akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmacılar, bu sonuçlardan hareketle akıcı okumanın, okuduğunu anlamaya her zaman katkı sağlamadığını vurgulamışlardır.

Okuduğunu anlama, akıcı okuma araştırmalarının odağı olmuştur. Akıcı okuma becerisinin önemi, okuduğunu anlamayla açıklanmaya çalışılmıştır. Anlamanın akıcılığın bir unsuru olup olmadığı konusunda bir anlaşmazlık olmasına rağmen akıcılık olmadan anlamanın gerçekleşmeyeceği gerçeği konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Literatür incelendiğinde akıcı okuma anlamayla birlikte düşünülmektedir. Akıcı okuma ile anlama arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Fakat anlamanın mı akıcı okumayı geliştirdiği yoksa akıcı okumanın mı anlamayı geliştirdiği henüz tam açık değildir. Anlama, özellikle sesli akıcı okuma sürecinde prozodik özellikleri gösterme düzeyiyle ilişkilendirilmektedir.

Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiyle ilgili literatür özetlenmek gerekirse temel olarak iki durumun ortaya çıktığı görülmektedir. İlki akıcı okumanın anlamayı geliştirdiği yönündedir. Buna göre, akıcı okuma konusunda yetenekli okuyucuların anlamaya daha çok yoğunlaşacağı düşüncesidir. Ters durumda ise akıcı okuyamama yanlış kelime tanıma, fazla yavaş ve prozodik olmayan bir okumanın, anlamayı zorlaştıracığıdır. Araştırmaların çoğu bu görüşü desteklemektedir. İkinci olarak ise anlama, akıcı okumaya yardım etmektedir. Buna göre, okuyucu anladığı zaman daha akıcı okur. Özellikle prozodik okuma, okunanın anlaşılmasıyla ilişkilendirilmektedir. Okuyucu, metnin anlamına ve yapısına uygun olarak okuma hızını ve ifadesini yansıtır.

2. 8. Akıcı Okuma ve Metin Türleri

Metinler, okuma sürecinin önemli unsurlarından birisidir. Metin, “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya el yazması parça” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1382). Üzerinde okumanın yapıldığı, yazılı ve basılı, anlamı ve anlatımı içinde barındıran her şey metindir (Özdemir, 1998: 29). Diğer taraftan metin kavramını semiotik bakış açısıyla tanımlayan Siegel (1984) ve Rowe (1987) kendisinden anlam kurulan her şeyin bir metin olduğunu savunmuşlardır. Bu bakış açısına göre bir resim, fotoğraf, şarkı, harita, grafik vb birer metindir (Akt. Akyol, 2003: 49-50). Daha geniş bir tanımla metin, üzerinde anlam kurulan her şeydir (Akyol, 1996: 8). Metin kavramının farklı tanımları olsa da; bu tanımların pek çoğunda anlama yer almaktadır. Okuma süreci okuyucu ve metnin (yazarın) etkileşimidir. Metin anlatma, okuyucu da anlama peşindedir. Dolayısıyla okuma sürecinin önemli değişkenlerinden biri okuyucu; diğeri ise metindir.

Okuma, metinlerin anlamını oluşturma eylemidir. Bu eylem aktif ve stratejik bir süreçtir. Bu süreç okuyucunun bilgi ve becerisi, metnin türünü, organizasyonunu, içeriğini gibi özelliklerin etkileşimini içerir (Schellings ve diğerleri, 2006). RAND-Reading Study Grup (2002) okuduğunu anlamayı sosyokültürel bağlamda yorumlamıştır. Buna göre okuduğunu anlama, okuyucu, metin ve okuma etkinliğini içeren üç unsurdan oluşur. Okuyucu, anlama işini yapandır. Metin, üzerinde anlam kurulandır. Etkinlik ise metni anlama eylemidir. Sonuç olarak okuduğunu anlamının önemli bir parçasının okuma metinleri olduğu görülmektedir (Pardo, 2004). Okuma metinleri hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere temel olarak ikiye ayrılır. Bu metinler içerikleri, kelimeleri ve yapısal özellikleri bakımından farklılaşırlar (Shanahan, 2006; Pardo, 2004; Hunt, 2009; Shin, 2002). Hikâye edici metinler genel olarak hikâye elementlerini içeren tek bir yapıda olmasına rağmen bilgi verici metinler açıklama, sıralama, karşılaştırma, neden sonuç ve problem çözüm gibi farklı yapıları içerir (Tompkins, 2006; McCormack ve Pasquarelli, 2010; Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011). Bu tarz metinler, doğrudan bilgi vermeyi hedefleyen, düz anlatımlı metinlerdir (Özbay, 2007:16). Temel amacı bilgi vermek olan bu metinleri anlamak zordur (Nolasco, 2009). “Gerçek hayattaki nesneler, varlıklar, durumlar, olaylar ve olgular bu

metinlerin içeriğini oluşturur. Hayal gücünden çok mantık örgüsü içinde düzenlenmiş ve açıklamaya dayanan bir anlatım tarzı görülür” (Balcı, 2009: 79). Öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe bu tarz metinlerle daha sık karşılaşır. Bilgi verici metinler, konu alanı ders kitaplarında (Fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve matematik vb.) yaygın olarak bulunur.

Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren hikâye edici metinlerle karşılaşır. Pek çok çocuk okumayı öğrenmeden, dinleme başta olmak üzere farklı yollarla hikâye yapıları hakkında bilgi ve deneyim kazanır. Okula başladıktan sonra özellikle ilk üç sınıfta hikâye edici metinler en fazla karşılaşılan metin türüdür. Bütün bunlar hikâye edici metin yapısına ilişkin çocuğa aşinalık kazandırır. Bunun sonucu olarak hikâye edici metinleri okumak ve anlamak çocuklar için daha kolay olur. Diğer taraftan çocuklar bilgi verici metinlere hem yapısal olarak hem de içerik olarak fazla aşina değildirler. Dolayısıyla bilgi verici metinleri okumak ve anlamak çocuklar için genellikle daha zordur (Williams, 2005). Akıcı okuma güçlüğü çeken öğrenciler için bu tür metinleri okumak ve anlamak daha da zordur. Çünkü bu tür okuyucular genellikle çok okumaktan kaçınırlar ve okumayı sevmezler. Bundan dolayı onların kelime hazineleri, aşina oldukları kelime sayısı sınırlıdır (Hunt, 2009). Bilgi verici metinler daha fazla kelime bilgisi ve daha çok okumayı gerektirir. Bu tür metinler, genellikle içinde daha önceden sık karşılaşılmayan kelimeleri, kavramları, terimleri bulunduran metinler oldukları için okunması daha zordur.

Akıcı okuma eğitiminde metin türleri önemlidir. Metnin türü ve içeriği akıcı okumayı ve anlamayı kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Saenz ve Fuchs’un (2002) aktardığına göre bilgi verici metinlerin, hikâye edici metinlere göre daha zor anlaşıldığı pek çok deneysel araştırmayla kanıtlanmıştır. Bilgi verici metinlerin okunup anlaşılmasını güçleştiren pek çok faktör olmasına rağmen özellikle metin yapısı, aşinalık, kavramsal duyarlılık, sözlük bilgisi ve ön bilgi faktörleri bunların en yaygın olanlarıdır (Saenz ve Fuchs, 2002). Rasinski’ye (2006) göre bilgi verici metinler, akıcılık öğretimi için çok uygun değildir. Hikâye edici türdeki metinlerin yanı sıra monolog, şiir, tiyatro gibi tarzdaki metinler akıcı okuma için en uygun metinlerdir. Bu anlamda akıcı okuma çalışmalarında öğrencilere hikaye edici türde metinler, şiirler okutulmalıdır.

Otomatiklik hakkında teorileri olan Samuels (1979) ve diğer araştırmacılar doğrudan metin özelliklerinden bahsetmezler fakat teoriden metnin, akıcılığı etkilediği tahmin edilebilir. Bir metni okumadaki otomatiklik, okuyucunun dikkatinin anlam üretmeye yönlendirilmesi anlamına gelir. Çok sayıda bilinmeyen ve aşına olunmayan kelimelerin yer aldığı bir metinle karşılaşan çocuklar metni okumakta zorlanırlar. Metnin bağlamını oluşturmakta güçlük çeken okuyucular, dikkatlerini anlamadan ziyade kelimeleri tanımaya ayırırlar (Hiebert, 2005). Böyle bir okuma güçlük içinde devam eder ve anlamı oluşturmak oldukça zordur. Bunun aksine öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları kelimelerin olduğu ve bilinen yapıdaki metinler daha kolay okunur. Bu metinlerin okunması, öğrencilerin akıcılığını destekler (Hiebert, 2003). Böyle metinlerden anlam çıkarmak daha kolaydır. Bu anlamda hikâye edici metinler özellikle ilk sınıflardaki öğrenciler için bilgi verici metinlere nazaran daha kolay okunup anlaşılabilir (Williams, 2005; Caldwell, 2008). Okumaya yeni başlayan öğrenciler için hikaye edici metinler daha eğlenceli ve kolay gelebilir. Bunun sonucu olarak öğrenciler daha çok okumak isterler ve okumalarını geliştirirler.

Pek çok kaynakta (NRP, 200; Hiebert ve Fisher, 2002; Rasinski, 2006; Tompkins, 2006; Hiebert, 2006) metnin özelliği akıcı okumayı etkileyen faktörler arasında görülmesine rağmen, ulaşılan kaynaklarda akıcı okumanın her boyutu ile metin türü arasındaki ilişkiyi doğrudan karşılaştıran araştırmalar sınırlıdır. Saenz ve Fuchs'un yaptığı çalışmada öğrenciler okuma hızında ve okuduğunu anlamada hikâye edici metinlerde bilgi verici metinlere göre daha başarılı olmuştur. Bu çalışmada yüzeysel (metin içi) anlamaya dayalı sorularda ortalamalar eşit çıkmıştır. Ancak çıkarıma dayalı sorularda öğrenciler hikâye edici metinlerden, bilgi verici metinlere göre daha yüksek anlama puanları elde etmiştir. Hiebert (2005) yaptığı çalışmada metin türünün akıcı okuma hızı, anlama ve prozodinin gelişimindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi açısından bilgi verici (içerik) ve hikâye edici (edebî) metinler arasında farklılık olmamıştır. Diğer taraftan Akyol ve Temur (2006) yaptıkları çalışmada öğrenciler, hikaye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha hızlı okumuştur.

Akıcı okuma eğitimleri ve araştırmalarında okutulacak metinlerin dikkatle seçilmesi gerekmektedir. Çalışmada metin tipi (bilgilendirici ve hikaye edici) yönünden

akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

2.9. Akıcı Okuma ve Yazma Becerisi

Dil becerileri, ifade edici (anlatma) ve alıcı (anlama) dil becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. Dinleme, okuma, görsel okuma anlamaya dayalı alıcı dil becerileri iken konuşma, yazma ve görsel sunu anlatmaya dayalı ifade edici dil becerileridir. Bireyin dil becerilerinin kazanımı gelişimsel olarak düşünüldüğünde sırasıyla, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gerçekleşir. Buna göre yazma, diğer becerilere göre daha sonra gerçekleşmektedir. Okuma ve yazma ayrı ayrı dilsel beceriler olmasına rağmen okuma, yazma için gerekli bir önkoşuldur. Okuma becerisi gelişmeden yazma becerisinin gelişmesi zordur (Coşkun, 2007). Öğrenci öncelikle harflerin sembollerini öğrenmeli, bu sembolleri sese dönüştürebilmeli ve ondan kelime üretmelidir. Bu süreçte yazma çalışmaları da devam eder. Ancak bir kompozisyon yazma, bir cümleyi yazıyla ifade etme onu oluşturan kelimelerin tanınmasını ve ayırt edilmesini gerektirir. Bu da okuma becerisinin kazanılması sayesinde olur.

Bir metni yazmayı öğrenme açık ve planlı öğretimi gerektiren uzun bir süreçtir. Öğrenciler özellikle ilk başlarda duygu ve düşüncelerini yazıya dökmede ve onu tutarlı bir metin haline dönüştürmede güçlük yaşayabilir (Olive, Favart, Beuvais ve Beuvais, 2008). Zaman içerisinde bu beceri öğretimle birlikte gelişir. Karatay'a (2011) göre yazma becerisini geliştirmenin en iyi yolu sürekli yazma çalışmaları yapmak ve bu konuda çok fazla deneyim kazanmaktır.

Yazma, sadece Türkçe dersleriyle sınırlandırılmaz. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi diğer derslerdeki başarılarını da etkiler. Çünkü her ders içeriği okunmayı ve yazılı olarak ifade edilmeyi gerektirir. Öğrenme aşamasında ve öğrenilenlerin yazıya dökülmesinde bu beceriye ihtiyaç vardır. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimi diğer derslerdeki başarıyı da destekleyecektir.

Yazma, insan türüne özgü zihinsel ve fiziksel bir eylemdir. İnsanın yaşamında kullandığı en güçlü araçlarından biridir. Bireyin yazma konusundaki yeterliliği onun

gerek okul içi gerekse okul dışındaki başarısı için önemli bir unsurdur (Graham ve Harris, 2005). Birey bilgiye ulaşma, onu yaşamında kullanma ve bilgiyi aktarma sürecinde yazma becerisinden faydalanır. Duygu ve düşüncelerin kâğıt üzerine aktarılmasını sağlayan yazma eyleminin gerek biçimsel gerekse içerik olarak etkili kullanılması bireye avantajlar sağlar. Yazma, bireyde doğumla birlikte gelen bir beceri değildir. Belirli bir zihinsel ve fiziksel olgunluğun kazanılmasıyla birlikte öğretim süreçlere bağlı olarak gelişen bir beceridir. Yazma becerisi geliştikçe, bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme, daha etkili şekilde yapılır (Akyol, 2006: 99). Yazma, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Duygu, düşünce ve hayallerimizin açık ve anlaşılır olarak yazılması için çeşitli zihinsel beceriler gereklidir (MEB, 2005: 22). Yazma eylemi, yazılacak konunun içeriğini organize etme ve yazma ile ilgili kuralları sergileme aynı anda sergilenmesi gereken çok sayıda beceridir (Nelson, 2003). Bu yönüyle okumaya benzer. Çünkü yazma, okuma gibi farklı beceri ve zihinsel süreçleri içinde bulunduran bir eylemdir (Olive ve diğerleri, 2008). Zihne, farklı duyu organlarıyla bilgilerin alınması, bu bilgilerin beyinde saklanması, düzenlenmesi ve sonunda zihinsel kompozisyonun yaratılmasıyla zihinsel süreçler işe koşulur. Bu zihinsel kompozisyon, el ve parmaklar gibi organlar kullanılarak yazılı anlatıma dönüşür.

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir (MEB, 2005: 22; Hinkson, 1998; Lin ve Siriyothin, 2008). Hinkson'un (1998) yaptığı deneysel çalışmada akıcı okuma becerileri gelişen çocukların, yazma becerilerinin de geliştiği görülmüştür. Okuma ve yazma birbirini destekleyen becerileridir ve bir madalyonun iki yüzü gibi çok yakın bir ilişki içindedir (Nuttach, 1996; Akt. Lin ve Siriyothin, 2008). Adams'a göre (1990) çocuklar okumayı okumayla, yazmayı yazmayla öğrenir. Bunun yanında okumayı yazmayla, yazmayı okumayla öğrenir. Dolayısıyla okuma ve yazma biri diğerini destekleyen dil becerileridir. Nelson (2003) okuma ve yazma ilişkisini açıklamaya yönelik yaptığı çalışmada akıcı okuma ve doğru okumanın yazılı anlatımla önemli derece ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Lin ve Siriyothin'in (2008: 13) aktardığına göre okuma ve yazma ilişkisine yönelik çalışmalar üç kategoride görülmektedir:

- Okumanın yazmaya etkisine yönelik araştırmalar
- Okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar.

- Okuma ve yazma ilişkisi üzerine farklı perspektifleri ya da onun teorik temellerini inceleyen araştırmalar.

Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma unsurları olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodi ile yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca önemli bir beceri olarak okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye de bakılmıştır.

2.10. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi

Akıcı okumanın değerlendirilmesi, akıcı okumanın öğretimi ile birlikte kritik bir konudur. Akıcılık okumayı oluşturan okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin değerlendirilmesiyle akıcılık kavramı daha iyi anlaşılmaktadır. Akıcı okuma, genel okuma becerisinin bir işareti olarak görüldüğü için onun değerlendirilmesi önemlidir (Hasbrouck ve Tindal, 1992). Öğrencilerin akıcı okuma becerileri değerlendirilerek onların genel okuma becerileri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Mostow ve Duong (2009) çocukların sesli okumalarını değerlendirmek için pek çok sebep olduğunu ifade etmiştir. Mostow ve Duong (2009:1) çeşitli kaynaklara başvurarak bu sebepleri şöyle açıklamıştır:

1. Öğrencinin sınıf düzeyi ve zamana göre sahip olması gereken sesli okuma düzeylerini karşılaştırmaktır. Öğrencinin akıcı okuma düzeyinin kontrol edilmesidir.
2. Akıcılığın gelişmesini destekleyen tekrarlı ve sürekli okumaya öğrenciyi güdülemektir. Öğrencinin akıcı okuma düzeyi hakkında bilgi vererek, akıcılığını geliştirmesi için onu motive etmektir.
3. Öğrencinin kelime tanıma, hız ve prozodi gibi akıcı okuma becerilerinin zaman içindeki gelişimini incelemektir.
4. Akıcı okumayı geliştirmek amacıyla uygulanan yöntemlerin etkililiğini karşılaştırmaktır.

5. Akıcı okumanın okuduğunu anlamayla olan ilişkisini araştırmak için öğrencilerin sesli okumalarının değerlendirilmesidir.

6. Akıcı okuma becerilerini değerlendirerek öğrencinin bir metni anlaması hakkında tahminde bulunmaktır.

Okuyucuların akıcı okuma becerilerini ölçmek ve değerlendirmek hem öğrencilerin başarıları için hem de yapılan öğretimin başarısı için kritik öneme sahiptir. Akıcı okuma değerlendirmeleri güvenilir ve geçerli olmalıdır. Bunun için değerlendirmeyle ilgili uygulamalar, puanlamalar ve yorumlamalar başarılı bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Rasinski, 2004b). Akıcı okumayla ilgili özellikle ilk çalışmalarda değerlendirme, program tabanlı ölçmeden yararlanılarak yapılmıştır. Akıcı okumanın en yaygın değerlendirildiği yöntem program tabanlı ölçmelerden elde edilen sonuçlarla okuma hızının değerlendirilmesidir (Hudson ve diğerleri, 2009). Bu çalışmalarda akıcı okuma, özellikle hız ve doğrulukta ustalaşma olarak görülmektedir (Deno, 1985; Samuels, 1979; Rasinski, 2004a). Program tabanlı ölçmeyle akıcı okumanın daha çok otomatikleşme yönünün değerlendirildiği söylenebilir.

2.10.1. Program Tabanlı Ölçme

Eğitim sisteminin en önemli süreçlerinden biri de değerlendirmedir. Etkili bir öğretim süreci, doğru ve zamanında yapılan değerlendirmeyle tamamlanır. Buna paralel olarak eğitim programlarının başarısını değerlendirmek, genellikle öğrenci başarısını değerlendirmek olarak düşünülmektedir (Deno, 1985). Bunun için değerlendirme araçları ve yöntemlerinin de öğretimin amacına uygun olması gerekmektedir. Uygun olmayan ya da yetersiz değerlendirme araçları öğretmenler ve araştırmacılar için öğrencilerin okumayı öğrenme düzey ve güçlüklerini belirlemede; programın etkililiğini göstermede yetersiz kalır (Hintze, Ryan ve Stoner, 2003). Değerlendirme, öğrencilerin okuryazarlık başarılarını artırmada anahtar bir role sahiptir (Teale, 2008). Değerlendirmenin yapılmadığı, okuma öğretimi eksiktir. Öğrencilerin düzeylerinin tespiti, yetersizliklerin belirlenmesi, öğretim sürecinin yapılandırılması için gereklidir. Diğer taraftan öğretim süreci değerlendirilerek, uygulanan yöntem ve materyallerin

etkililiği hakkında bilgi toplanabilir. Öğretim sürecinin sonucunda öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri görülebilir.

Pek çok kaynak, akıcılığın okumanın ihmal edilen yönü olduğuna vurgu yapar. Özellikle, akıcı okumanın geçerli ve güvenilir değerlendirilmesi üzerine fazla odaklanılmamıştır (Pikulski ve Chard, 2005). Öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanıp kazanmadığı, öğretim programının akıcı okuma becerilerini geliştirme durumunu değerlendirmeye yönelik çalışmalar azdır. Bu çalışmalarda akıcı okumanın değerlendirilmesi, program tabanlı ölçme (Curriculum Based Measurement-CBM) yoluyla yapılmaktadır. Program tabanlı ölçme Deno (1985) tarafından geliştirilmiştir. Özel eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Fuchs, Fuchs ve Compton, 2004). Temel olarak, öğrencilerin özel bir programda gelişim ve ilerlemelerini izlemek için tasarlanmıştır ve bir süreç değerlendirmesidir (Munisteri, 2009). Başlangıçta özel eğitim alanına yönelik süreci izleme yönünde veriler sağlaması için kullanılan PTÖ, daha sonraları okuma, anlama ve matematik derslerinde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Sınıf ortamında öğretmen tarafından bireysel olarak uygulanabilmesi ve öğrenmenin birçok boyutunu gösterebilmesi, onun sıklıkla kullanılmasına neden olmuştur (Deno, 2003; Christ, Silberglitt, Yeo ve Cormier, 2010). Bu yöntem öğrencilerin akıcı okuma becerilerini değerlendirmede öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır.

Program tabanlı ölçme, öğrenme materyallerini kullanarak öğretim sürecini aktif olarak değerlendirme fırsatı veren bir ölçmedir. Öğrenme sırasındaki olabilecek eksiklikleri belirleme ve yetersiz öğrenme alanlarını gösterme bakımından ele alındığında öğretmene rehberlik eden bir yapıya da sahiptir (Deno, 1985). Program tabanlı ölçme zaman içerisinde standart hale gelmiş ve güvenilir veriler ortaya koymuştur. Gerek eğitim programı ile ilgili kararlar almada gerekse öğrencilerin başarıları hakkında bilgi edinmede güvenilir ve geçerli bir yoldur (Kelley, Hosp ve Howell, 2008; Kuhn ve diğerleri, 2010). Wanzek ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerin başarılarını yordayan en güvenilir ölçümün sesli akıcı okumaya ait ölçümler olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu tür değerlendirmede öğrencilerin gelişimlerdeki küçük değişiklikler görülebildiği için öğrenciler hakkında daha ayrıntılı bilgi toplanabilir. Diğer taraftan her ölçme sonrası verilen kararların yeni öğrenme ortamlarının şekillenmesinde etkili olması, program tabanlı ölçmenin önemini ortaya koyma noktasında da oldukça önemlidir (Fuchs ve Fuchs, 1992).

Materyal olarak öğrenme sürecindeki ders materyallerini kullanması bakımından İnfomal envanterlerle farklılaşır. İnfomal envanterler ölçmede kullanılacak materyal için öğrencinin seviyesine uygunluğu birinci plana alırken, Program tabanlı ölçme öğrencinin içinde bulunduğu programı temel alarak materyal kullanır (Deno, 2003; Fuchs, Fuchs ve Compton, 2004). İnfomal envanterlerde metinler öğrenciye göre düzeyleştirilir. Metnin güçlük düzeyi, içeriği öğrenciye göre ayarlanır. Ancak program tabanlı ölçmeler öğrencinin sınıf seviyesindeki kitaplarda bulunan bir okuma metni kullanılarak yapılır.

Program tabanlı ölçme, sesli akıcı okumanın ölçülmesi olarak da görülmektedir (Galloway, 2010). Öğrencilere daha çok bireysel olarak uygulanır. Öğrencilerin sesli olarak 1 dakikada okuduğu doğru ya da yanlış kelimelerin hesaplanmasıyla yapılmaktadır (Shinn ve Shinn, 2002; Kuhn ve diğerleri, 2010). Öğretim sürecinde kullanılan bir materyal ile öğrencinin okuma hızı ve doğru okuma becerisini değerlendirebilmek mümkündür. Örneğin, bir dakika boyunca 125 kelime okuyan bir öğrenci bu süre içerisinde 8 okuma hatası yaptığında bunu hesaplamak için genel olarak şu yol izlenir. Öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısından yanlış okunan kelimeler çıkarılır. Öğrencinin okuma hızı, $125-8=117$ olarak bulunur. Bazı araştırmacılar okuma hızını okunan kelime sayısının tamamı olarak ele alırken (Dowhower, 1987; Pinnel ve diğerleri, 1995; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001) bazı araştırmacılar ise sadece doğru okunan kelimeleri okuma hızına dâhil eder (Hasbrouck ve Tindal, 2006; Rasinski, 2010). Doğru okuma yüzdesi için ise doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünerek çıkan sonuç 100 ile çarpılır ve şu şekilde doğru okuma yüzdesine ulaşılır “ $117/125*100=93,6$ ”.

Akıcı okumanın değerlendirilmesi süreci birden çok değişkenin kontrol altına alınmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü akıcı okuma metin güçlüğü ve türünden kolaylıkla etkilenebilmektedir. Program tabanlı ölçme çalışmalarında bu değişkenlik ile ilgili sıkıntıyı giderebilme adına öğretim süreci başında kararlaştırılan bir sınıf düzeyindeki okuma metni veya hikâye kitabı öğretim süresi boyunca kullanılabilir. Düzeye uygun bir hikâye kitabı program tabanlı ölçme için kullanıldığında öğrencinin farklı düzeydeki metinlerle karşılaşma riski en aza indirilmiş olur (Deno, 2003). Bu tür uygulamalarla PTÖ’nün daha sağlıklı sonuçlar üretebileceğini söylemek mümkündür.

Program tabanlı ölçme, elde ettiği verilerin genel öğretim sürecindeki resmi tamamlayan parçalar olduğunu varsayar. Okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama gibi temel becerilerden elde edilen veriler değerlendirmeyi uygulayan kişilerce genel öğretim sürecini görme ve tedbirler alma noktasında oldukça önemlidir (Johnston ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin, kazanımlara ulaşma durumuna göre program değerlendirilir. Kısaca bu yolla hem öğrenci hem de program değerlendirmesi yapılmış olur.

Akıcı okumanın değerlendirilmesi, öğrencilerin okuma yeteneği konusundaki durumlarını belirlemek açısından önemli ve gereklidir. Program tabanlı ölçmeyle akıcılığın hız ve doğruluk boyutları, çabuk ve kolay değerlendirilir. Ancak akıcılığın önemli bir ögesi olan okuma prozodisinin değerlendirilmesi bu ölçmede ihmal edilen bir alandır (Mostow ve Duong, 2009). Prozodinin ihmal edildiği akıcı okuma değerlendirmeleri eksiktir. Akıcı okumanın değerlendirilmesi, onun doğru okuma, okuma hızı ve prozodi elementlerinin değerlendirilmesiyle olur. Bazı kaynaklar akıcı okumanın dördüncü bir ögesi olarak anlamayı da katmaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974; Eldredge, 2005; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2010). Bu elementlerin sadece bir ya da bir kaçını değerlendirmek okuyucunun akıcı okuma durumu hakkında yeterli bilgi vermez. Dolayısıyla akıcı okumanın değerlendirilmesi aynı anda bu üç elementin birlikte gözlenmesi ve değerlendirilmesiyle mümkün olur.

Akıcı okuma becerileri gözlem yoluyla etkili bir şekilde değerlendirilebilir. Hudson ve diğerlerine (2005) göre okuma sürecinde sistematik bir gözlem, öğrenci gelişimini değerlendirmeye ve öğretimsel ihtiyaçları belirlemeye yardım eder. Öğrencinin sesli akıcı okumasını gözleyen öğretmenler, akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma gibi tüm kritik yönlerini göz önüne alarak, gerek öğretim süreci hakkında gerekse öğrencinin okuma becerileri hakkında bilgiler elde edebilir.

2.10.2. Okuma Hızı ve Doğru Okumanın Değerlendirilmesi

Bir okuyucunun okuma hızı, onun akıcı okumasıyla ilgilidir. Yavaş ve kelime kelime okumak, akıcı okuyamamanın sebeplerindendir. Okuyucunun okuma hızının ölçülmesiyle, onun akıcı okuması hakkında bilgiler edinilebilir (Vacca ve diğerleri, 2006). Öğrenciye kendi sınıf düzeyinde bir metin okutturulur ve zaman tutulur. Okuyucunun bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından, hatalı okuduğu kelimeler çıkartılarak okuma hızı hesaplanır. Kısaca 1 dakikada doğru okunan kelime sayısıdır (Deno, 1985; Richek ve diğerleri, 2001; Caldwell, 2008; Yeo, 2008; Rasinski, 2004a). Okuma güçlüklerini belirlemede okuma hızının ölçülmesi, doğru okumanın ölçülmesinden daha önemli bir fonksiyona sahiptir (Jenkins ve diğerleri, 2003:244). Öğrencilerin metinde geçen tüm kelimeleri doğru okuması gereklidir ama yeterli değildir. Çünkü okunandan anlam kurmak için okumanın belirli bir hıza ulaşması gerekir. Doğru olsa da yavaş yavaş okuma, okuyucunun bir anlam ünitesini oluşturmasını zorlaştırır. Dolayısıyla öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için mutlaka okuma hızı ölçülmelidir.

Doğru okuma da, okuma hızına benzer bir şekilde ölçülür. Bir dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesidir. Bir dakikada okunan kelimelerden hatalı okunan kelimelerin çıkarılmasından sonraki değerin yüzdesi alınır. Bu okuyucunun doğru okuma yüzdesi olarak hesaplanır. Okuyucunun doğru okuma ve okuma hızının hesaplanmasında okuma hatalarının belirlenmesi önemlidir.

Program tabanlı değerlendirme içinde okuma hızı ve doğru okumanın değerlendirilmesi, akıcı okumadaki otomatiklik hakkında bilgi vermektedir. Okumadaki otomatikliğin farklı değerlendirme şekilleri de vardır. Bunlardan bir tanesi de “Zamanlanmış Kelime Listeleri” yoluyla yapılan değerlendirmedir. Richek ve diğerleri (2001) tarafından hazırlanan bu değerlendirme sesli okumayı dinleme ve okuma hızını belirlemeden öte okuma sırasında karşılaşılan kelimelerin otomatik olarak okunup okunmadığını belirlemeye yönelik bir değerlendirmedir. Otomatikleşmeyi değerlendirmek için, öğrencilere bir kelime listesi verilir. Öğrenci kelime listesini okurken, öğretmen okumayı kaydeder. Listedeki her bir kelime için 3 cevap beklenir:

1. Kelimenin otomatik olarak tanınması (Kelime ilk bakışta tanınıp seslendiriliyor mu?)
2. Bir tereddüt ve analiz yaşadıktan sonra kelimenin tanınması,
3. Kelimenin doğru tanımlanamaması.

Zamanlanmış Kelime Listeleri kullanılarak otomatikliğin değerlendirilmesi oldukça basittir. Richek ve diğerlerine (2001) göre bir kelime bir saniyelik bir süre içerisinde okunursa, bu otomatik kelime olarak işaretlenir. Doğru okunan fakat otomatik okunamayan kelimeler, analizle okunan kelimelerdir. Yani üzerinde kelimeyi çözümleme için uğraş sarf edilmektedir. Doğal olarak yanlış tanınan kelimeler, doğru okunamazlar. Öğrencinin anlık kelime tanımasını karşılaştırmak için, otomatik tanınan kelimelerle, toplamda tanınan kelimeler karşılaştırılır. Eğer öğrencinin tanıdığı toplam kelime sayısı, otomatik tanıdığı kelime sayısından fazla ise otomatik kelime tanıma konusunda öğrenci yeterli değildir. O halde öğrencinin otomatikleşme için, hızlı kelime tanıma çalışması yapması gerekir. Zamanlı kelime listesi oluşturma, tanınan kelimeleri değerlendirmek için yararlı olmasına rağmen, listedeki kelimeleri okumak, gerçek okuma olarak değerlendirilemez.

Akıcı okuma, doğru ve hızlı okuma olarak görülmüş ve sesli okuma sürecinde prozodik özellikler ihmal edilmiştir. Özellikle program tabanlı değerlendirmeyi temel alan “Temel Okuryazarlık Testleri” (DİBELS-Diagnostic Indicators of Basic Early Literacy Skills) gibi testler daha çok akıcılığı hız ve kelime tanıma ya da doğru okuma öğelerinden ibaret saymışlar ve tonlama ve öbekleme (anlam ünitesi oluşturma) gibi prozodik özellikleri ihmal etmişlerdir. Bu tip değerlendirmeler “otomatik okuma” üzerine yoğunlaşmıştır (Mathson ve diğerleri, 2006). Ancak otomatikliği değerlendirmek akıcı okumayı değerlendirmek için yeterli değildir. Akıcı okumanın olmazsa olmazı, çocukların sesli okumalarını konuşmaya en yakın bir şekilde sergilemeleridir. Bu ise akıcı okumanın prozodik yönüdür (Kuhn ve diğerleri, 2010). Akıcı okumanın değerlendirilmesinde önemli elementlerden biri olan prozodi; hız, duraklama, ses değişimi, vurgu, tonlama, öbekleme (anlam ünitesi oluşturma) gibi bir takım özellikleri içerir. Sesli okumada bu özelliklerin sergilenme düzeyi, akıcılığın bir ögesi olarak prozodi düzeyi hakkında bilgi verir. Bunlar farklı şekillerde ölçülebilir fakat prozodi sesli okumayla ilgili bir durumdur ve sesli okumanın gözlenmesiyle değerlendirilebilir.

2.10.3. Prozodi’nin Değerlendirilmesi

Prozodik okuma hakkındaki bilgilerin sınırlı olmasının sebebi, okuma prozodisini ölçmenin teknik olarak zor olmasıdır. Akıcı okumanın diğer unsurlarını ölçmek, prozodik özellikleri ölçmekten daha kolay olmuştur. Böylece akıcılık ölçümlerinde daha çok akıcı okumanın doğru okuma ve okuma hızı boyutlarına yoğunlaşmıştır. Ancak bu ölçekler okuma prozodisi hakkında bilgi vermemektedir (Schwanenflugel ve diğerleri, 2004). Prozodinin ölçülmesinde iki yol izlenir. Bunlardan birincisi oranlamaya dayalı ölçeklerle yapılan ölçümler; ikincisi spektrografik ölçümlerdir. Allington (1983); Pinnel ve diğerleri, (1995); Zutell ve Rasinski, (1991); Rasinski ve diğerleri (2009) oranlamaya dayalı ölçekleri kullanmışlardır.

Allington'da (1983) 1- 6 arası puanlamaların verildiği bir akıcılık ölçeği kullanmıştır. Kelime kelime okumaya 1 puan verirken, konuşmaya benzeyen bir okumaya ise 6 puan vermiştir. Burada okuyucu noktalama işaretlerine dikkat eder, anlamayı yansıtan bir vurgu ve tonlamayla okur. İyi okuyuculardan beklenen konuşmaya yakın bir sesli okuma yapmasıdır.

Pinnel ve diğerleri, (1995) tarafından geliştirilen ölçek en yaygın kullanılan ölçeklerden biridir. 1 - 4 arası puanlanabilen, dört boyutlu bir ölçektir. Bu dört boyutlu ölçek okumayı, kelime kelime okumadan; daha geniş, anlamlı kelime grupları yani anlam üniteleri şeklinde okumaya doğru ayırır. Geniş anlam üniteleri halinde okuyarak ve anlamlı ifadeyle okumaya dört puan verilir. Kelime kelime okuma, anlam ünitesi oluşturamama durumlarında ise bir puan verilmektedir. Ölçekten 3 ve 4 puanlar akıcı okumada başarılı; 1-2 alanlar ise başarısız ya da yetersiz sayılmaktadır.

Zutell ve Rasinski (1991), kullandığı çok boyutlu akıcılık ölçeği, **anlam ünitesi oluşturma**, **pürüzsüzlük** ve **hız** olmak üzere üç boyuta ayrılmıştır. Her boyut kendi içinde 1 ile 4 arası puanlanmıştır. **Anlam ünitesi oluşturma** boyutunda, “1” puan için monoton, öbek sınırlarına dikkat etmeyen, sıklıkla kelime kelime okuma gösterilmiştir. “4” puan için genelde iyi öbeklere ayırma-anlam ünitesi oluşturma, çoğu zaman öbek veya cümle birimlerine uygun şekilde ayrılmış, uygun ifadeye gerekli özeni gösterme durumları gösterilmiştir. **Pürüzsüzlük boyutunda**, “1” puan için sık ve uzun duraklamalara, tereddütlere, yanlış başlamalara, ses kaymalarına, tekrarlara verilmiştir. “4” puan için genelde pürüzsüz okuma bazen duraklayarak, ama kelime ve yapıda

karşılaşılan zorlukların hemen aşıldığı, genellikle de kendi kendilerine düzelterek okumaya verilmiştir. **Hız boyutunda**, yavaş ve zorluklarla devam eden okuma için “1” puan verilirken; anlamlı, tutarlı ve konuşma diline yakın okumaya ise “4” puan verilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda Rasinski tarafından bu ölçeğe “**ifadeli okuma** (Expression ve Volume)” boyutu da eklenmiştir (Rasinski ve diğerleri, 2009; Rasinski, 2010).

Okuma prozodisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda teknolojiden de faydalanılmaktadır. Bu tür ölçümler spektrografik ölçümler olarak da ifade edilmektedir (Kuhn ve diğerleri, 2010). Özellikle konuşma sesinin ayrıntılı olarak analiz edilmesi için yapılan akustik analizlerdir. Daha çok tıp alanında ses kısıklığının değerlendirilmesinde kullanılan spektrografik yöntem, analiz sürecinde sesin frekans, süre ve şiddet özelliklerinden yararlanır (Dursun, Karamürsel ve Satı, 2003: 93). Analizlerin yapılmasında ses spektrogramı adı verilen bir cihaz kullanılmaktadır. Bu cihaz sayesinde ses bir grafiğe dönüştürülür. Sesle ilgili betimlemeler, bu grafiğin yatay ekseninde zaman, dikey ekseninde frekansla, farklı ölçü ve renkler kullanılarak gösterilir (Yıldırım ve Ateş, 2011). Spektrografik ölçümler yurt içinde yapılan okuma çalışmalarında da kullanılmaktadır. Çetin (2007), öğrencilerin sesli okumalarını parçalarüstü birimler açısından karşılaştırmıştır. Burada parçalarüstü birimler olarak vurgu, tonlama ve duraklamalara bakılmıştır. Bu birimler aynı zamanda bir akıcı okuma unsuru olan okuma prozodisine ait özelliklerdir. Öğrencilerin sesli okumaları Cool Edit Pro programıyla kayıt altına alınmış ve dil laboratuvarında aynı programla dijital ortama aktarılmıştır. Praat 3.8.47 programıyla sesli okuma sırasında yapılan duraklamalar yer ve süre bakımından tespit edilmiş ve sonuçlar değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Böyle bir programla yapılan analizde prozodinin ölçülmesi yetersizdir. Öncelikle bu program ses şiddetini ölçmektedir. Diğer taraftan hece ve kelime düzeyindeki vurgu, tonlama ve duraklamaları ölçmektedir. Metnin içeriğine göre cümle ve metin düzeyinde prozodik okumayı ölçemez. Ayrıca prozodinin anlam ünitesi oluşturma, ses özellikleriyle ilgili boyutları bu programla tam olarak yansıtılmaz. “Basma” kelimesi düşünüldüğünde “Çarşıdan 1 metre **basma** aldım.” ile “Yerdeki camlara **basma**!” cümlelerindeki “**basma**” kelimelerinin tonlamaları farklı olacaktır. Bu program böyle bir ayrımı yapamamaktadır.

Oranlamaya dayalı ölçekler akıcılığı ölçmede yaygın olarak kullanılsa da bazı eleştiriler almaktadır. Eleştirilerden bir tanesi bu ölçeklerin akıcı okumanın prozodi boyutunu tek başına tam olarak ölçemediğidir (Schwanenflugel ve diğerleri, 2004). Çünkü bu ölçekler sesli okumada otomatikliği de içermektedir. Oysa okuma hızı ve doğru okuma ayrı ayrı ölçülmesi gereken becerilerdir (Barbarick, 2007). Rasinski (2004a) ve Rasinski (2010) çok boyutlu akıcılık ölçeği sadece prozodiyi ölçmek için çok uygun değildir. Bu ölçek aynı zamanda okuma hızını da ölçmektedir. Kısaca bu ölçeğin kullanılmasıyla okuyucunun, genel akıcılığı ölçülebilir. Prozodi yeterince ayırmaz. Diğer taraftan Pinnel ve diğerlerinin (1995) NAEP için geliştirdikleri ölçek, sesli okumaya odaklanmasına rağmen, akıcı okumada prozodinin tüm yönlerini yansıtmaz. Kelime gruplamaları, hız ve okumanın tonal özelliklerine odaklanan bu ölçekte, duraklamalar, ses özelliği gibi boyutlar ihmal edilmiştir. Allington'un (1983) ölçeği prozodi ile ilgili duygu, gruplama, vurgu, imla gibi bazı özellikleri yoklarsa da bu ölçekte pürüzsüzlük, ritim ve ses özelliği gibi boyutlar eksiktir.

Prozodi becerisini ölçmek, araştırmacılar için zor bir durumdur (Wolf -Katzir - Cohen, 2001; Schwanenflugel ve diğerleri (2004). Prozodiyi doğal olarak doğrudan ölçmek güçtür. Literatürde kullanılan Allington (1983) tarafından geliştirilen 6 noktalı ölçek; Hudson ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen kontrol listesi; Pinnel ve diğerleri (1995) geliştirilen 4 noktalı ölçek; Rasinski (2004a; 2010) çok boyutlu akıcılık ölçeği sesli okumayı betimlemek için kullanılmaktadır. Bu ölçekler, sesli okumanın araştırmacı ya da uzmanlar tarafından dinlenilmesiyle puanlanmaktadır. Schwanenflugel, ve diğerleri (2004) bu tür ölçümlerin öznel nitelik taşıdığını belirtmektedir. Diğer taraftan Rasinski'ye göre (2004b) bir çocuğun metni sesli okumasını dinledikten sonra, bir rubrik kullanarak vurgulama, tonlama, duraklama, hız, anlam ünitesi oluşturma gibi prozodik özellikleri değerlendirme de etkili ve yeterli bir yöntemdir. Bu çalışmada prozodinin değerlendirilmesinde, akıcı okumanın sadece prozodi boyutlarını ölçmeyi hedefleyen oranlı bir ölçek kullanılmıştır.

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla ilgili ulusal ve uluslar arası literatürde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Klauda ve Guthrie (2008)'de farklı okuma düzeylerine sahip iki yüz yetmiş sekiz beşinci sınıf öğrencisiyle akıcı okumanın farklı düzeyleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmacılar akıcı okumayı kelime, cümle ve tüm metin olmak üzere üç düzeyde incelemiştir. Bu düzeylerin her biri diğeriyle ve anlamayla pozitif yönlü ilişkili çıkmıştır. Ayrıca akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında çift yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu ilişkiye göre akıcı okuma anlamayı; anlama ise akıcı okumayı desteklemiştir. Ayrıca araştırmacı bu çalışmada akıcılığın çok boyutlu bir okuma becerisi olduğunu vurgulamıştır.

Wise ve diğerleri (2010) sesli akıcı okumanın farklı ölçümlerinin okuduğunu anlamayla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada bir gruba anlamlı kelime ve cümlelerden oluşan materyaller okutulmuş, diğer gruba da kelimelerin diziliş ve yapı itibarıyla doğru ancak cümle ve metin bütününde anlam kurulamayan materyaller okutulmuştur. Yani bu tür metin görünüş itibarıyla doğru kelime ve cümlelerden oluşur. Ancak okuyucu bundan bir anlam kuramaz. Araştırmaya farklı ırk ve cinsiyete sahip toplamda bin iki yüz elli dört ortakul öğrencisi katılmıştır. Yapılan korelasyon ve path analizleri; sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordayan en güçlü değişken olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, akıcı okuma ve anlamının ilişkili olmasından dolayı, akıcı okuma ölçümlerinde yetersiz olanların, anlamalarının da değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca bu araştırmayla, sesli akıcı okumanın okuma güçlüklerini belirlemede de etkili bir yöntem olduğu bildirilmiştir.

Eldredge (2005) birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, akıcı okuma için gerekli olan bilgi ve beceriler arasında nedensel ve korelasyonel ilişkileri keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya toplamda 303 öğrenci katılmıştır. Fonik bilgisi, kelime tanıma gelişimi, kelime tanımada doğruluk, hız ve akıcılık ölçümleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre fonik bilgisi ve kelime tanıma akıcı okumanın ön şartıdır. Ayrıca öğrencilerin kelime bilgisi, onların okuma hızı ve doğru okuma gelişimi üzerinde nedensel bir etkiye sahiptir. Fonik bilgisi ise kelime tanıma gelişimi üzerinde nedensel bir etkiye sahiptir. Eldredge, elde ettiği bulgulardan hareketle fonik bilginin kelime tanıma için gerekli ama yeterli olmadığını; kelime tanıma becerisinin akıcı okuma için gerekli ama yeterli olmadığını ve akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama için gerekli ama yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Eldredge, bu çalışmayla akıcı okuma (hız ve doğruluk) ve kelime tanıma arasında nedensel bir ilişki bulmuştur.

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) yaptıkları çalışmada öğrencilerin özgül öğrenme güçlüğüne tanı koymada kullanılacak ve akademik başarıyı objektif olarak değerlendirebilecek bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinden olmak üzere farklı cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye sahip toplam 2572 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin okuma ve yazma becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarına ait ortalamalar her sınıf düzeyine göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Buna göre okuma hızları birinci sınıf öğrencilerinde 45.30; ikinci sınıf öğrencilerinde 73.13; üçüncü sınıf öğrencilerinde 91.46; dördüncü sınıf öğrencilerinde 97.06; beşinci sınıf öğrencilerinde 120.76 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu öğrencilerin yazım hataları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ifade edilmiştir.

Akyol ve Temur (2006) yaptıkları betimsel çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma toplam otuz öğrenciyle yürütülmüş; çalışmada hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere iki farklı metin türü kullanılmıştır. Çalışmada Ortam, Grafik ve Soru (OGS) olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızları metin türlerine göre ayrı ayrı hesaplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlerde, OGS ölçeğine göre öğretim düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca hikâye edici metinlerdeki okuma hızları bilgi verici metinlere göre

daha yüksektir. Öğrencilerin okuma hızları hikaye edici metinlerde 77.2; bilgi verici metinlerde 77.13 çıkmıştır. Cümle içerisinde hataların yeri daha çok ortada ve sonda yer almaktadır. En çok hata yapılan kelime türü ise her iki metin türünde de isimlerdir.

Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki prozodik özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmaya 70 öğrenci katılmış ve öğrencilerden kendi sınıf seviyesindeki metinleri okumaları istenmiştir. Öğrencilerin sesli okumaları videoya kaydedilmiş ve öğrencilerin okuma hataları ile prozodik okuma durumları değerlendirilmiştir. Okuma hızları WCPM (Bir dakikada doğru okunan kelime sayısı) ile ölçülmüştür. Ölçüm sonuçlarına göre öğrencilerin okuma hızları sınıf seviyesine yakın çıkmıştır. Prozodik okuma durumları ise Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile ölçülmüş ve bu ölçüm sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir bölümünün prozodik okumada problem yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin WCPM ölçümlerinden aldıkları puanlar ile prozodik becerilerden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ateş ve Yıldız (2011) yaptıkları çalışmada okuma- yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli akıcı okuma becerilerini (doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma) karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Ortalamalar arası farkların anlamlılığının test edildiği bu çalışmada okuma-yazmayı ses temelli cümle yöntemiyle öğrenenlerin okuma hızı ortalamaları 79.36 çıkarken; cümle çözümleme yöntemi ile öğrenenlerin okuma hızına ait ortalamaları 75.38 olarak bulunmuştur. Prozodik okuma becerilerine ait ortalama, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenenlerin 12.04; cümle çözümleme yöntemiyle öğrenenlerin 12.12 olarak bulunmuştur. Çalışmada her iki gruptaki öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri hesaplanmamış; öğrencilerin hata türüne göre hata ortalamaları alınmıştır. Okuma-yazmayı farklı yöntemlerle öğrenenler arasında, sesli akıcı okumanın her üç becerisine ait başarı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Robinson (2005) çalışmasında öğrencilerin kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Korelasyonlar tek tek incelendiğinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon .70 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç

akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada akıcı okuma okuduğunu anlamaya ait toplam varyansın 42%'sini açıklamıştır. Diğer taraftan akıcı okuma ile genel okuma becerisi arasındaki ilişkiye ait korelasyon .66 olarak hesaplanmıştır.

Egmon (2008) birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumaları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya farklı ırk ve cinsiyete sahip toplam iki yüz altmış iki öğrenci katılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve anlamaya ait ölçümler yapılmıştır. Doğruluk, doğru okunan kelimelerin yüzdesiyle; okuma hızı dakikada doğru okunan kelimelerin sayısı ile; anlama ise sekiz sorudan oluşan testlere ait doğru cevaplar toplanarak elde edilen puanlarla hesaplanmıştır. Egmon çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde korelasyonlar elde etmiştir. Çalışmayla okuduğunu anlamaya ilişkin varyansa bakılmış ve akıcı okumanın okuduğunu anlamaya ilişkin varyansın %17'sini açıkladığı bulunmuştur. Egmon bu sonuçlardan hareketle, akıcı okuma öğretiminin birinci sınıfların programına konmasının önemine dikkat çekmiştir.

Katzir ve diğerleri (2006), ses bilinci, imla kurallarına uyma ve hızlı harf isimlendirmenin kelimeyi akıcı okuyabilme ve metni anlamaya olan ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma birinci, ikinci ve üçüncü sınıf disleksi öğrencileriyle yapılmıştır. Katılımcılar okumayı ve akıcılığı oluşturan alt beceriler yönüyle değerlendirilmiştir. Bu beceriler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre ses bilinci, hızlı harf isimlendirme ve imla kurallarına uyma, kelime tanıma becerilerine katkı sağlamıştır. Daha da ötesi, hızlı harf isimlendirme, imla kurallarına uyma ve kelimeyi akıcı okuma; okumanın hız doğruluk ve anlama gibi farklı boyutlarına katkı sağlamıştır. Oysa fonolojik (ses) bilincin sadece anlama boyutuna katkı sağladığı görülmüştür. Yazarlar çalışmadan elde ettikleri bulgulardan hareketle akıcılığın çok boyutlu doğasını desteklemişler ve akıcılığın tümünün, tek tek parçalarından daha fazlası olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Jenkins ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada, okuma güçlüğü çeken okuyucularla, yetenekli okuyucuların okuma performanslarını doğru okuma ve okuma hızı yönünden karşılaştırmışlardır. Çalışmaya 85 yetenekli, 24 okuma güçlüğü çeken

dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler cinsiyet, ırk, yaş ve problem durumu bakımından farklı özelliklere sahiptir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, iki grup arasında doğru okuma ve okuma hızı yönünden yetenekli okuyucular lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yetenekli okuyucuların özellikle okuma hızları, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma hızlarına göre üç kat daha yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan araştırmacılar okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirlemede okuma hızı ölçümlerinin, doğru okuma ölçümlerine göre daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Garsuch ve Taguchi (2008) yaptıkları çalışmada tekrarlı okuma metodunun akıcı okumaya ve anlamaya etkisini incelemişlerdir. Çalışma İngilizce dersinde üniversite öğrencileriyle yapılmış ve 11 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; çalışma öncesi ve sonrası ölçümlere bakılmıştır. Bu ölçümler kısa cevaplı sorular ve hatırlamaya testleriyle yapılmıştır. Akıcı okumalarına ait ölçümler ise bir dakikada okunan kelime sayısı ile yapılmıştır. Deney grubuna on altı uygulamadan oluşan tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise farklı bir öğretmen görev almış ve bu grupta okuma çalışmaları yer almamıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrenciler okumada akıcılığı kazanmış ve kontrol grubu öğrencilerine göre anlama düzeyleri daha fazla gelişmiştir. Akıcılıkta başarılı olan öğrencilerin anlamalarında da ilerleme görülmüştür.

Powell'ın (2008) üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya farklı ırk ve cinsiyete sahip iki bin dört yüz otuz yedi öğrenci katılmıştır. Akıcı okuma 1 dakikada doğru okunan kelime sayıları ile ölçülmüştür. Okuduğunu anlama ise çoktan seçmeli sorulardan oluşan standart olarak geliştirilmiş bir testle ölçülmüştür. Ölçüm sonuçları akıcı okumaları yüksek olanların okuduklarını anlamalarının da yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmada, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Nunze (2009) yaptığı betimsel çalışmada, okuma becerilerinden akıcı okuma, kelime tanıma ve anlamının okuma yeteneğiyle ilişkisini incelemiştir. Akıcı okuma hızı bir dakikada doğru okunan kelime sayısı ile; anlama ise 0-2 arası puanlanabilen standart testlerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre akıcı okuma hızı, kelime tanıma ve anlama, okuma yeteneğini yordamıştır. Yapılan çoklu

regresyon analizinde en yüksek yordayıcı değerin akıcı okumaya ait olduğu görülmüştür.

Rasinski ve diğerleri (2009) prozodinin okuma başarısındaki rolünü araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, üçüncü, beşinci ve yedinci sınıflarda okuyan öğrencilerin sesli okumada prozodi kullanımıyla akıcı okuma gelişimini değerlendirmişlerdir. Araştırma toplamda 813 öğrenciyle yürütülmüş ve veri toplamada video kayıt kullanılmıştır. Her üç sınıfta da akıcı okumayla anlama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları akıcı okumanın ilköğretimin üst sınıfları ve ortaokul öğrencilerinin okuma başarısında önemli bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca akıcı okumanın tüm olarak görülebilmesi için prozodinin önemli olduğu belirtilmiştir. Akıcı okumayı geliştirmek için öğretimsel metotlarda ve akıcı okumanın değerlendirilmesinde otomatikliğin ve prozodinin her ikisinin de düşünülmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Okuma yeteneği ve okuduğunu anlama üzerine prozodik duyarlılığın ilişkisinin ne olduğunu belirlemek amacıyla Whalley ve Hensen (2006) orta ve düşük düzey gelirli 81 öğrenciyle bir araştırma yapmıştır. Whalley ve Hansen araştırmalarında temel olarak “prozodinin okuma gelişimindeki rolünün ne olduğu” üzerinde durmuşlardır. Bu amaçla araştırmada, okuma yeteneği, fonolojik bilinç ve prozodik duyarlılık araştırılmıştır. Araştırmada özellikle kelime ve anlam ünitesi düzeyinde prozodik beceriler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, prozodik duyarlılığın kelime tanıma katkı sağladığı; prozodinin fonolojik becerilerin bir yönü olduğu ve prozodik becerilerin okuduğunu anlama başarısına doğrudan katkı sağladığını bildirmişlerdir.

Schwanenflugel ve diğerleri (2004) prozodik okumanın kelime tanıma ve okuduğunu anlamayla ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla sesli okumanın prozodik özellikleri ile okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerileriyle ilgili ölçümler yapılmıştır. Bu çalışmada prozodi becerisine ait ölçümler spektrografik (teknoloji temelli) yöntemlerle yapılmıştır. Ölçüm sonuçları iki yapısal eşitlik modeliyle analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre hızlı kelime tanıma ile prozodik okuma ve hızlı kelime tanıma ile anlama arasındaki ilişkinin varlığını kanıtlayan bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada prozodi ve anlama arasında çok düşük bir ilişki bulunmuştur.

Miller ve Schwanenflugel (2006) tüm okuma yeteneğinde prozodinin, okuma hızının ve doğru okumanın rolünü belirlemek amacıyla 29 yetişkin ve 80 üçüncü sınıf öğrencisiyle bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada diziliş olarak karmaşık cümlelerde prozodik okuma becerileri, okuma hızı, doğru okuma ve anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Prozodik becerilerin incelenmesinde spektrografik analizlerden yararlanılmıştır. Çalışma sonuçları okuma hızı ve doğru okumanın, prozodi ve anlamaya önemli bir katkı sağlayıcı olduğunu göstermiştir. Yine bu çalışmayla prozodinin anlama için önemli olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca tonlamanın (pitch) okuduğunu anlamayı yordayan en önemli prozodi becerisi olduğu bildirilmiştir.

Clin, Woolley ve Heggie (2009) yaptıkları çalışmada prozodik duyarlılık, morfolojik (yapısal) bilinç ve okuma yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya üç, beş ve yedinci sınıflardan yüz dört öğrenci katılmıştır. Yapılan regresyon analizlerinden morfolojik bilinç ve prozodik duyarlılığın okuma yeteneğinin önemli yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama başarıları sınıf düzeyi arttıkça yükselmiştir. Diğer taraftan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki korelasyonel ilişkilere bakılmıştır. Buna göre okuma hızı ve doğru okuma arasında .73; okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında .59 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Prozodik duyarlılık ve okuma yeteneği arasında ise .56 düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Mitchell (2005) yapmış olduğu çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinde akıcı okumayı ve motivasyonu geliştirmede tekrarlı okuma metodunun etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda tekrarlı okuma metodunun öğrencilerin akıcı okumasını, anlamasını ve motivasyonunu artırdığı ortaya konmuştur. Benzer bir şekilde Embrey (2011) yaptığı çalışmada okuma motivasyonu ve akıcı okuma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuma motivasyonu ve akıcı okuma arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Çaycı ve Demir (2006) zihinsel ve fiziksel bir engeli olmamasına rağmen okuma becerilerinde eksiklik olan iki öğrenciyle yaptıkları araştırmada, bu öğrencilerin okuma becerilerindeki eksiklikleri ve nedenlerini belirleyerek sorunlarının giderilmesi amacıyla ELVES yöntemi, tekrar ve eko okuma, motivasyon ve fonolojik farkındalık çalışmaları

yapmışlardır. Öğrencilerin özellikle okuma ve anlama sorunlarının olduğu belirlenerek bunların giderilmesine yönelik 11 hafta boyunca çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan yöntemlerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini arttırdığı görülmüştür. Bununla birlikte çalışmaların bire bir yapılmasının da öğrencilerin okuma başarısında etkili olduğu vurgulanmıştır.

Yangın ve Sidekli (2006) okuma sorunu olan beşinci sınıfa devam eden bir öğrenciyle yaptıkları çalışmada, bu öğrencinin “Fernald tekniği” kullanılarak okuma sorununu gidermeyi ve kelime tanıma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma öncesi öğrencinin okuma düzeyi endişeyi düzeyi olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ise öğrencinin kelime tanıması endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Bu bulgulardan hareketle araştırmacılar uygulanan yöntemin, öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Köksal (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya dört öğrenci katılmış ve uygulamalar her bir öğrenci için bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin zihinsel ve fiziksel bir problemi yoktur. Ancak bu öğrenciler okuma güçlüğü çekmektedir. Bu öğrencilere haftada 4 saat olmak üzere toplamda 48 saat tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır. Çalışmada ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 24 hikâye edici metin kullanılmıştır. Çalışma sonucunda tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği gözlenmiştir.

Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmada, sekizinci sınıfta okuyan zihinsel ve fiziksel problemi olmayan ancak okuması endişe düzeyinde olan bir öğrenciyle kelime tekrar tekniği kullanılarak okuma çalışmaları yapılmış ve öğrencilerin akıcı okuma ve anlamalarındaki gelişim incelenmiştir. Çalışma haftada 3 saat olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Çalışmada Türkçe Ders kitaplarından seçilen 10 okuma metni kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencinin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerinin geliştiği görülmüştür. Araştırmacı kelime tekrar tekniğinin, öğrencilerin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlamada etkili olduğunu belirtmiştir.

Saenz ve Fuchs'un (2002) orta derecede öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bilgilendirici metne karşı hikâye edici metinleri okuma ve anlama performansını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya özel ve tamamlayıcı eğitim gören sınıflardaki 111 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma ve anlamada, hikâye edici metinlere göre daha fazla zorlandığı ortaya konmuştur.

Erdoğan (2009) tarafından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 126 birinci sınıf öğrencisiyle yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Araştırmada ilk dönemin başında birinci sınıf öğrencilerinin temel okuma-yazma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri ölçülmüştür. Daha sonra birinci dönemin ortasında, sonunda ve ikinci dönemin ortasında öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan, fonolojik bilincin öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde önemli rol oynadığı anlaşılmıştır.

Palmer (2010) tarafından, üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akıcı yazmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 18 deney ve 36 kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 öğrenciyle bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarından aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki çıkmıştır.
- Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma puanları arasında bir ilişki bulunmuştur.
- Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Nelson (2003) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma 105 öğrenciyle yapılmıştır. Okuma ve yazma becerilerinin okuduğunu anlamaya katkısını bulmak amacıyla program tabanlı değerlendirmelerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin doğru okuma, akıcı okuma, sözlü anlama, yazılı anlama ve yazma hızına ait puanlar biriktirilmiştir. Sonuçlar path analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, okuma, yazma ve anlama becerileri

arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca doğru okuma ve akıcı okumanın sözlü anlamaya ve yazılı anlamaya önemli katkılar sağladığı ortaya konmuştur.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe programındaki anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyini incelemişlerdir. Çalışmaya farklı cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyi temsil eden üç yüz öğrenci katılmıştır. Araştırmada otuz dört kazanımı temsil eden yüz iki soruluk bir anlama testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi %85 çıkmıştır. Diğer taraftan kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre; sosyoekonomik düzey yüksek olanlar düşük olanlara göre anlamada daha başarılı çıkmıştır.

Temizyürek'in (2008) metin türünün okuduğunu anlamaya etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya ilköğretim sekizinci sınıfa devam eden farklı cinsiyete sahip yüz kırk öğrenci katılmıştır. Araştırmacı bilgi verici ve hikaye edici olmak üzere iki farklı metin türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Buna göre öğrenciler hikâye edici metinlerde bilgi verici metinlere göre daha başarılıdır. Diğer taraftan her iki metin türünde de kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okuduklarını anlamada daha başarılı çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça, her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarıları da artmıştır.

Literatür özeti: Bu bölümde akıcı okuma becerileri, anlama ve bu becerilerin yazmayla olan ilişkilerini gösteren araştırmalara yer verilmiştir. Taranan araştırmalara bakıldığında zaman akıcı okumayla ilgili olarak özellikle uluslararası literatürde pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar okuma ve anlama becerisinin gelişiminde akıcı okuma becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Araştırmalar akıcı okumanın gelişimi, unsurları ve okuduğunu anlamayla ilişkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Akıcı okumanın doğrudan hız ve doğruluk boyutuyla araştırmalar daha fazladır. Bu araştırmalarda akıcılıkla okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur. Aynı şekilde prozodi ve anlama arasındaki ilişkiyi kanıtlayan araştırmalar da vardır. Okuma ve yazma arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmalar özellikle akıcı okuma ve onun becerileri açısından karşılaştırılmamıştır. Akıcı okumanın her boyutu ile anlama ve yazma becerilerinin ilişkisini inceleyen araştırmalara henüz rastlanmamıştır.

Akıcı okuma becerileri olarak doğruluk, hız ve prozodi becerilerinin hangisinin anlama ve yazmayla daha çok ilişkili olduğu konusu, literatürde eksik görülen noktalardır.

Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerinin metin türü açısından inceleyen araştırmalarda, öğrencilerin okuma ve anlama başarılarının bilgi verici metinlere göre hikaye edici metinlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmaların örneklem grubuna bakıldığı zaman Rasinski ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışma dışında genellikle aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Akıcı okuma, anlama ve yazma becerilerinin farklı sınıf düzeylerinde nasıl olduğunu karşılaştıran araştırmalara rastlanmamıştır.

Türkiye’de alanla ilgili olarak yapılan araştırmalara ilişkin tarama sonuçlarına bakıldığında, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın gelişimine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar daha çok okuma hataları ve anlama düzeylerine yoğunlaşmıştır. Okuma gelişimiyle ilgili öğretimsel stratejilerin kullanılarak akıcı okuma ve anlama düzeylerinin gelişimi gözlenmiştir. Diğer taraftan bazı araştırmalar öğrencilerin prozodi, okuma hızı ve okuma hatalarına ilişkin düzey belirlemeye yönelik yapılmıştır. Ancak bu çalışmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle ilgili olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okumalarının birlikte değerlendirildiği; ayrıca bunların okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle ilişkilerini inceleyen araştırmalara tarama sonuçlarında rastlanılmamıştır. Literatürde eksik görülen noktalardan hareketle bu araştırma, sınıf düzeyi ve metin türü gibi değişkenlerle birlikte akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi konu almıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi, geçerlik ve güvenirlik konularına yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri) ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, dünya hakkında bilgi elde etmek için içinde sayısal bilgilerin olduğu sistematik, objektif ve formal bir araştırma sürecidir. Nicel araştırma doğasında bir niyeti, amacı açıklamaya, yordama ya da bir deneyimin sonuçlarını kontrol etmeyle ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler hakkındaki sorulara cevap arar (Leedy ve Ormrod, 2005: Akt. Embrey, 2011: 64). Nicel araştırma içinde temel olarak deneysel, yarı deneysel ve deneysel olmayan olmak üzere üç farklı desen kullanılmaktadır (Muijs, 2004). Bu araştırmada deneysel olmayan desenlerden *tarama* modelleri kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir” (Karasar, 2005: 77). Muijs’e (2004) göre taramalar, sosyal bilimlerde en çok kullanılan nicel araştırma desendir. Tarama deseni, kısa zamanda pek çok kişiyle yapılabildiği için verilerin toplanması ve analiz edilmesinde araştırmacıya kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca tarama örneklerinden elde edilen sonuçlar, daha geniş popülasyona genelleştirmeye uygundur (Creswell, 1994).

Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademe (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri) ile okuduğunu anlama becerileri; yazma becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma beceri düzeylerine ilişkin betimleyici özellikteki değerler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Var olan durumların tanımlanması ve betimlenmesi boyutunda betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Var olan durumlar arasındaki ilişkilerin ve yordama gücünün araştırılması boyutunda ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

3.1.1. Betimsel Tarama Modeli

Betimsel modelle, bir konudaki hâlihazırda var olan durum araştırılmaktadır. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Survey yöntemi olarak da adlandırılan bu yöntem; grupla ilgili, enlemesine bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek veya objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap arandığında betimsel model kullanılır (Arseven, 2001:104). Bu çalışma toplamda 72 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden, doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileriyle okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait ölçümler yapılmıştır. Bu ölçümlere ait betimleyici özellikler için betimsel desen kullanılmıştır.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) betimsel araştırma, özellikle eğitim araştırmalarında oldukça yaygın olarak kullanılmasına rağmen, araştırmacılar için çoğu zaman yeterli değildir. Araştırmacılar, durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde bir şeyler arar. Olgular, araştırmaya ilişkin değişkenler ve arasındaki ilişkiler daha ayrıntılı incelenmeyi gerektirir. Bu durumda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel araştırmalara (Powell, 2008) ihtiyaç duyulur. Bu çalışmanın ana problemi ve alt problemlerin pek çoğu ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

3.1.2. İlişkisel Tarama Modeli

İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme, korelasyon ve karşılaştırma türü ilişki olmak üzere iki şekilde yapılabilir (Karasar, 2005). İlişkisel taramalar, Korelasyonel ve Nedensel Karşılaştırma olarak ikiye ayrılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010; Karasar, 2005). Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli olarak korelasyonel taramaya yer verilmiştir (Creswell, 2005). Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analize edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2011: 68). Bu çalışmada değişkenler arasında ilişkilerin olup olmadığıyla ilgilenilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını tanımlamayı amaçlayan araştırma, korelasyonel bir araştırmadır (Embrey, 2011).

Korelasyonel araştırma modeli de kendi içinde keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışma kapsamı itibarıyla her iki korelasyon desenini de içermektedir.

Keşfedici korelasyon araştırması, değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı korelasyon araştırmalarıdır. Bu çalışmada öncelikle akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri) kendi aralarındaki ilişkilerin belirlenmesinde daha sonra bu beceriler ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde keşfedici korelasyondan yararlanılmıştır.

Yordayıcı korelasyon araştırması ise değişkenler arası ilişkinin belirlenip, bir değişkenin bilinmeyen bir değerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Yordama amacıyla yapılan araştırmalarda, bağımlı değişkenlerdeki değişkenliğin (varyansın) ne kadarının ilgilenilen değişkenler tarafından açıklandığı rahatlıkla görülebilmektedir (Karakaya, 2011: 70). Bu çalışmada

okuduğunu anlamamanın ve yazma becerisinin akıcı okuma becerileri tarafından yordanma durumunu belirlemek için yordayıcı korelasyondan yararlanılmıştır.

Yukarıda çalışmanın yapılma amacına göre seçilen araştırma desenlerinden bahsedilmiştir. Araştırma desenleri bunun dışında bir de çalışmanın yapıldığı süre açısından da sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmanın yapılış modeli ayrıca zamana göre düşünüldüğünde enlemesine (cross-sectional) (Erkuş, 2009) araştırmalardır. Araştırılan olgu veya olguların belli bir andaki durumunu ortaya koymaya yönelik olabilir. Bu durumlarda enlemesine (cross-sectional) araştırma deseni kullanılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 68). Aynı ölçüm zamanında farklı kronolojik yaştaki bireyler üzerinde yapılan çalışmalardır (Erkuş, 2009). Spector (2003: Akt. Embrey, 2011: 64) kesitsel tasarımın değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını belirlemede etkili olduğunu iddia etmiştir. Bu çalışma ilköğretim birinci kademe öğrencileri (2-5 arası sınıflar) arasında yapılmıştır. Farklı yaş düzeylerinde aynı zaman diliminde yapılan bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya İli Kulu İlçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırma, bu okuldaki 2, 3, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinden seçilen bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın problemi ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik olduğu için sadece ilköğretim 2-5 arası sınıflardaki öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca ilköğretim birinci kademe olmasına rağmen 1. sınıf öğrencileri çalışmanın örnekleme dahil edilmemiştir. Çünkü öğretim programına göre 1. sınıftaki öğrencileriyle yıl içinde okuma ve yazmayı öğrenme konusundaki çalışmalar devam etmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme süreçleri, çalışmanın uygulama zamanında tam olarak bitmediğinden sağlıklı veri toplamanın güç olacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı ve kolayda (uygun) örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğerleri,

2010: 89). Bu yöntemde evren araştırmanın amacına uygun kümeler ayrılır. Ayrılan kümelerden araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen küme, örneklem olarak seçilir (Şahin, 2011:125). Bu çalışmada örneklemin oluşturulmasında maksimum çeşitliliğe (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010) dikkat edilmiştir. Bu amaçla cinsiyet, şube, sınıf düzeyi ve Türkçe dersi başarı düzeyi olarak farklı özellikleri yansıtacak şekilde örneklem oluşturulmuştur. Örneklemin betimlenmesi Tablo 1’de yapılmıştır.

Tablo 1: Başarı Düzeyi, Sınıf Düzeyi Ve Cinsiyete Göre Çalışma Gurubuna Ait Bilgiler

Başarı Düzeyi	Cinsiyet	2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		5.Sınıf		Toplam	
		Seçilen Sayısı		Seçilen Sayısı		Seçilen Sayısı		Seçilen Sayısı		Seçilen Sayısı	
Yüksek	Kız	3		3		3		3		12	24
	Erkek	3		3		3		3		12	
Orta	Kız	3		3		3		3		12	24
	Erkek	3		3		3		3		12	
Düşük	Kız	3		3		3		3		12	24
	Erkek	3		3		3		3		12	

Tablo 3’te de görüldüğü gibi ilköğretim birinci kademe öğrencileri (2-5 arası sınıflar) farklı cinsiyet ve Türkçe dersi başarı düzeyindeki öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulunda her sınıf seviyesinde üçer şube bulunmaktadır. Örneklem, bu şubelerin her birinden düşük, orta ve yüksek düzeyde Türkçe ders başarıları gösteren birer kız ve birer erkek öğrenci seçilerek her sınıf düzeyi için 18 ve toplamda 72 öğrencinin seçilmesinden oluşmuştur. Öğrencilerin seçiminde e-okul not ortalamalarına ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Örneklem seçimindeki bütün bu özellikler, amaçlı örneklemeyi yansıtmaktadır. Amaçlı bir şekilde yapılan örnekleme yönteminde, genelleme kaygısı olmamakla birlikte, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir. Böyle bir yöntemle problem daha ayrıntılı belirlenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010: 90). Burada amaç, ilgili özelliklere sahip bireylere ulaşabilmektir (Erkuş, 2009: 99).

Diğer bir yönüyle bu çalışma grubunun seçilme şekli, amaçlı örnekleme çerçevesinde uygun durum (kolayda) örnekleme girmektedir. Bu tür örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilgilidir (Ekiz, 2009:106). Bu çalışmada araştırmacı, örneklemin alındığı okulda çalışmaktadır. Dolayısıyla, araştırmacıya daha kolay veri toplama olanağı sağlayacağı düşünüldükçe çalışma bu okulda yürütülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri toplama süreci ile veri toplama araçlarına ait bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Ait Veri Toplama Süreci: İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, akıcı okuma becerilerine ait verilerin toplanmasında teknolojik alet olarak video kamera kullanılmıştır. Araştırmada bir öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı ve sınıf seviyesindeki bir okuma metnini sesli okuyarak, akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi unsurlarını aynı anda sergileme durumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Burada öğrencinin kendisine verilen bir metni bir defa sesli olarak okuması ve arkasından anlama sorularına cevap vermesi esastır. Çünkü bir öğrencinin sesli okurken hem akıcı okuma becerilerini sergilemesi hem de anlaması beklenmektedir. Bu amaçla öğrencilere daha önce hiç karşılaşmadığı bir metin sesli olarak okutulmuş ve öğrencinin sesli okuması video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamalar her bir öğrenciyle tek tek yapılmıştır. Öğrencilere nasıl bir okuma yapması konusunda yönlendirmede bulunulmamıştır. Öğrenci sesli okuma işini bitirdikten hemen sonra metinle ilgili daha önceden araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anlama soruları verilmiş ve öğrenciden yazılı olarak cevaplaması istenmiştir. Bu işlem

çalışma grubundaki tüm öğrencilere hikâye edici ve bilgi verici metinler için iki hafta arayla ayrı ayrı yapılmıştır. Ayrıca akıcı okuma becerilerine ait genel ortalama puanlarının oluşturulması için farklı bir metin sesli okutularak, üçüncü bir ölçüm daha yapılmıştır. Öğrencilerin metinle daha önceden karşılaşma durumunu engellemek amacıyla farklı illerde okutulan ve Mili Eğitim Bakanlığı dışındaki yayınevlerine ait Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış Türkçe Ders kitaplarındaki okuma metinleri kullanılmıştır. Bu metinler, ekler bölümünde sunulmuştur.

Yazma Becerilerine Ait Veri Toplama Süreci: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla öğrencilere 2 kez farklı zamanlarda yazılı anlatım yaptırılmıştır. Yazılı anlatım yaptırılacak sınıfların öğretmenleriyle görüşülmüş ve her sınıf düzeyinde üç sınıf öğretmeni ve araştırmacıyla birlikte öğrencilere yazılı anlatım yaptırılacak konular belirlenmiştir. Konuların programın içeriğiyle ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Birinci yazılı anlatım çalışması için, 2.sınıf öğrencilerine “Bayram”, 3. sınıf öğrencilerine “Çocuk Hakları”, 4. sınıf öğrencilerine “Nasıl Bir Ülke İstiyorum”, 5. sınıf öğrencilerine “Teknoloji” konuları belirlenmiştir. İkinci yazılı anlatım çalışması için 2.sınıf öğrencilerine “Kaybolan Çocuk”, 3. sınıf öğrencilerine “Tatil”, 4. sınıf öğrencilerine “Meslekler”, 5. sınıf öğrencilerine “Savaş” konuları belirlenmiştir. Her bir yazılı anlatım uygulaması, araştırmanın yapıldığı okuldaki 2. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm öğrencilere 1 ders saatinde yapılmış; daha sonra bunların içinden çalışma grubundaki öğrencilerin yazıları seçilmiş ve puanlamaya alınmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının puanlamasında ve değerlendirilmesinde “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.2. Akıcı Okuma Becerilerinin (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) Ölçülmesi

Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerin video kamera kayıtları izlenmiş ve doğru okuma, okuma hızı ve prozodi için ayrı ayrı puanlamalar yapılmıştır. Her bir öğrencinin video kayıtları izlenerek okuma hataları ve dakikada okuduğu toplam kelime sayısının belirlenmesiyle bir puanlama cetveli oluşturulmuştur. Prozodi puanlarına ait ölçümler ise Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Likert tipi “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Bu puanlamalardan öğrencilerin doğru okumaları, okuma hızları ve prozodiye ait ölçüm puanları

türetilmiştir. Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarını hesaplamada program tabanlı değerlendirmeden faydalanılmış ve aşağıdaki formüller kullanılmıştır (Deno, 1985; Caldwell, 2008; Yeo, 2008; Rasinski, 2004a):

$$\text{Doğru Okuma (accuracy)} = \frac{(\text{Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı} \times 100)}{(\text{Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı})}$$

$$\text{Okuma Hızı (Rate)} = \text{Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı (WCPM).}$$

Okuma hızı ve doğru okumanın ölçülmesinde öğrencilerin sesli okumalarındaki hataların belirlenmesi önemlidir. Öğrencilerin bir metni sesli okurken nelerin hata olarak kabul edileceği nelerin kabul edilmeyeceği önceden belirlenmelidir. Bu çalışmada okuma hatalarının belirlenmesinde “tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler” olmak üzere beş hata türü göz önünde bulundurulmuştur (Akyol, 2006; Akyol, 2008; Mellard, Woods ve Fall, 2011). **Tekrarlar**, öğrencinin metni sesli okuma süresince okuduğu kelimeyi tekrar bir daha okumasıdır. Sakarya kelimesini okurken “ Sakarya, Sakarya” şeklinde tekrarlamasıdır. **Atlamalar**, öğrencinin metni sesli okuması sırasında bir kelimeyi, heceyi ya da harfi seslendirmeden geçmesidir. Sakarya kelimesini okuyan bir öğrencini bu kelimeyi “Sakara” şeklinde okuması örnek olarak gösterilebilir. **Eklemeler**, okunan metne kelime, hece ve harf eklemesidir. Kelimenin içinde olmayan ancak okuyucu tarafından kelimeye dahil edilen harf ve hecelerdir. Öğrencinin “gözlük” kelimesini “gözlüklü” olarak okumasıdır. **Ters çevirmeler**, harflerin, hecelerin okunurken tersinden seslendirilmesidir. Daha çok yeni okumayı öğrenen öğrencilerde görülür. “d” sesinin “b” olarak görülmesi; “Ev” kelimesinin “ve “ olarak görülmesi ve okunması gibi hatalar ters çevirme hatalarına girer. Değiştirmeler, bu tür hata bir kelimenin tamamıyla başka bir kelime olarak ifade edilmesidir. “Okul” kelimesinin “otur” olarak okunması gibi örnekler bu tür okuma hatalarıdır.

Bu çalışmada yukarıda açıklanan okuma hataları doğru okuma olarak kabul edilmemiştir. Bu tür hatalarla okunan kelime sayısı toplam okunan kelime sayısından düşülmüştür.

Doğru okuma ve okuma hızına ait bulguların yorumlanmasında aşağıdaki normlar dikkate alınmıştır:

Doğru okuma (accuracy): Doğru okuma puanlarından elde edilen bulguların yorumlanmasında, aşağıda verilen normlar (Rasinski, 2010: 182) dikkate alınmıştır.

99-100% bağımsız düzey; öğrenci destek almadan bağımsız olarak okuyabilir.

92-98% öğretimsel düzey; öğrenci öğretimsel destekle okuyabilir.

92%'nin altı endişe düzeyindedir. Öğrenci, destekle bile okumakta çok büyük güçlük çekmektedir.

Okuma Hızı: Okuma hızına ait bulguların yorumlanmasında aşağıdaki tabloda (Tablo 2) verilen normlar dikkate alınmıştır.

Tablo 2:Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Mevsime Göre Okuma Hızına Ait Normlar

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2	30-80	50-120	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	80-130	90-140	100-140
5	80-130	90-140	100-150

(Rasinski, 2010:194)

3.3.3. Prozodik Okumanın Ölçülmesi

Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından sadece prozodiyi ölçmeye yönelik likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.981; KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=00<.01$) olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin maddeleri tek bir faktörde toplanmış ve bu faktör toplam varyansın %79'unu açıklamıştır. Prozodi puanlarına ait ölçümler Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen 15 maddelik Likert tipi “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır.

Ölçeğin maddelerinin her birinin ifade ettiği özellik, beşli likert tipi ölçek yardımıyla aşağıdaki seçeneklere göre puanlanmıştır:

- Her zaman Gözlendi(4),
- Çoğu Zaman Gözlendi(3),
- Zaman Zaman Gözlendi(2),
- Nadiren Gözlendi(1),
- Hiçbir Zaman Gözlenmedi(0),

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

Ölçekte yer alan her bir maddeden alınabilecek maksimum puan 4 iken minimum puan 0'dır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersinden puanlanmıştır. Prozodi ortalama puanı 2'nin altında olanlar, 50% başarımın altında görülmüş ve yetersiz olarak kabul edilmiştir.

3.3.4. Yazma Becerisinin Ölçülmesi

Bu bölümde öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği”nden bahsedilecektir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği: Yazma becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesi yönüyle iki farklı işleve sahip olan bu ölçek ilk olarak ABD’de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Özkara, 2007). Nitelikli bir yazıda bulunması gereken temel özellikleri betimlemeyi amaçlayan bu ölçek, Özkara (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum olmak üzere 7 boyutta oluşturulmuştur. Her boyutun alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1’dir. Aynı şekilde tüm bu boyutların ortalamalarının alınmasıyla, ölçeğin alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1’dir.

3.3.5. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Okuma, anlamaya yönelik bir etkinliktir. Anlama olmadan, kelimeleri okumanın bir amacı yoktur. Bir bakıma anlama, okuma sürecinin kalbi olarak görülebilir. Anlama, okuyucunun metni okumasını sürdürmesi için okuyucuyu ikna eder (Caldwell, 2008). Okuyucu, okuduğu materyalden anlam kurma peşindedir. Okuduğunu anlama zihinsel bir süreçtir ve beyinde gerçekleşmektedir. Bu durumda okuyucunun okuduğunu ne kadar anladığını doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Okuyucunun okuduğunu anlama düzeyi ürüne ve sürece dayalı olmak üzere iki farklı yolla değerlendirilmektedir. Bu ölçümler dolaylı ölçümlerdir. Ürüne dayalı ölçümler, okuyucu metni okuduktan sonra yapılmaktadır. Sürece dayalı ölçümler ise okuma sürecinde yapılmaktadır (Akyol, 2008). Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamaları, ürüne dayalı ölçümlerden toplanan verilerle değerlendirilmiştir. Anlamanın ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde farklı soru tiplerinden, yöntemlerden yararlanılabilir. Okunan metinle ilgili hazırlanan sorulara yazılı cevap verme ya da sözlü olarak anlatma, metin hakkında soru üretme ve cevaplama, boşluk doldurma gibi yöntemlerle öğrencilerin okuduğunu anlamaları değerlendirilebilir. Bu çalışmada anlamanın değerlendirilmesi için sesli okuma yaptırılan metinlere ait açık uçlu sorular kullanılmıştır. Badger ve Thomas (1992)

okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde açık uçlu sorulardan yararlanmanın oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi testlere göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarında daha üst düzey düşünme becerileri gerektirir. Öğrencinin bir problemi hangi aşamalardan geçerek çözdüğü gözlenebilir; öğrencinin sonuç çıkarma, yorumlama, karşılaştırma yapabilme, durumu değişik açılardan irdeleme, sınıflama, planlama, varolanlardan hareketle ulaşılabilecekleri öngörme gibi üst düzeydeki bilişsel davranışlar (kazanımlar) iyi hazırlanmış maddelerle ölçülebilir (Erkuş, 2006: 68). Çoktan seçmeli sorular, öğrencinin anlama sürecine doğrudan katılmasını sağlamaz. Öğrenci böyle bir testte var olanlar içinden birini seçer. Dolayısıyla cevaplamaya kendinden fazla bir şey katmaz. Oysa açık uçlu soruları cevaplarırken öğrenci soruyu tekrar düşünecek, okuduğu metin ve ön bilgilerine, deneyimlerine göre onu tekrar anlamlandıracak ve cevaplayacaktır. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatımı, yazıyı ve imla kurallarını uygulama gücü sergilenerek farklı alanlardaki becerileri de ölçülebilecektir.

Okutulan her bir metinle ilgili önceden basit ve derin anlamaya dayalı sorular oluşturulmuştur. Bu soruların oluşturulmasında her sınıf düzeyinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Daha sonra bu alandaki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler alındıktan sonra her metinle ilgili olarak dört basit anlamaya dayalı, dört derin anlamaya dayalı sekiz maddelik açık uçlu sorulardan oluşan anlama ölçekleri oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların puanlanmasında aşağıdaki tablo 6'daki yol izlenmiştir (Akyol, 2006: 90).

Tablo 3: Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması	
<u>Basit Anlamaya Dayalı Soruları için</u>	<u>Derin Anlamaya Dayalı</u>
<u>Puanlama sistemi</u>	<u>Soruları için Puanlama Sistemi</u>
0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular	0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
1 = Yarı Cevaplanan Sorular	1 = Yarı Cevap Verilen Sorular
2 = Tam Cevaplanan Sorular	2 = Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
	3 = Tam ve Etkili Cevaplar

Anlama ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanmasında anlama düzeyleriyle ilgili normlar dikkate alınmıştır. Buna göre “anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar serbest

düzeyde; %51-89 olanlar öğretim düzeyinde; %50 ve altı olanlar endişe düzeyindedir” (Akyol, 2011:106).

3.4. Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler, SPSS 16.0 paket programına aktarılmış; bu veriler araştırmanın alt problemleriyle ilgili olarak t testi, anova, korelasyon ve regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. t testi, hipotez testlerinde en yaygın olarak kullanılan yöntemdir. t testi ile iki grubun ortalamaları karşılaştırılarak, aradaki farkın rastlantısal olarak mı yoksa istatistiksel olarak mı anlamlı olduğuna karar verilir (Baş, 2010:116). Bu çalışmada t testi öğrencilerin cinsiyet bağımsız değişkeni ile metin türü bağımsız değişkeninin akıcı okuma becerileri, anlama ve yazma becerileri karşılaştırılırken kullanılmıştır. Karşılaştırılan grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda anava testinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Karşılaştırılan grubun normal dağılıma sahip olmadığı durumlarda bu testin non-parametrik olan **Kruskal-Wallis H testi** kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin, sınıf düzeyinin bağımsız değişken olarak kullanıldığı analizlerde bu testler kullanılmıştır.

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan testlerde kullanılmıştır (Baykul, 2000; Turgut, 2011). Akıcı okuma becerileri ve anlama arasındaki ilişkinin varlığının ve yönünün belirlenmesinde bu yöntemle başvurulmuştur.

Regresyon analizi, iki değişken arasındaki fonksiyonel ilişkiyi belirten, bunlardan birinin yardımıyla diğerinin kestirilmesine imkân tanıyan bir analiz tekniğidir (Baykul, 2000: 70). Değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurulmasına yarar (Baş, 2010). Bu çalışmada çoklu doğrusal regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Çünkü bağımlı değişkenler üzerinde birden fazla etkisi olduğu düşünülen değişkenler vardır (Baş, 2010). Anlama ve yazma bağımlı değişkenleri ayrı ayrı analiz edildiğinde bu değişkenleri açıkladığı düşünülen doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi olmak üzere üç farklı bağımsız değişken vardır.

3.5. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Bu araştırmanın güvenirlilik ve geçerliliğine ilişkin yapılan çalışmalar iki şekilde sınıflandırılabilir:

- Veri toplama araçlarına ait güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları,
- Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecine ait güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları.

Veri toplama araçlarının güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarıyla ilgili bilgiler, veri toplama araçları başlığı altındaki ölçeklerin tanıtımında yer almıştır. Prozodik okuma ve anlama sorularının geliştirilmesinde kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği, bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıdır (Baykul, 2000:202). Kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik en çok başvuru yöntem, kapsam ile ilgili uzman olarak düşünülen kişilere belirlenen kapsamı değerlendirmektir (Erkuş, 2006: 56). Diğer taraftan verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde güvenirlilik ve geçerliğe ait yapılan çalışmalar akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), okuduğunu anlama ve yazma boyutunda ayrı ayrı aşağıda açıklanmıştır.

Akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), ölçümleri örnekleme yer alan her öğrenciyle bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma yapmaları için sessiz ve boş bir oda ayarlanmıştır. Öğrencilere daha önce hiç karşılaşmadıkları metinler okutulmuştur. Bu şekilde öğrencilerin metinlere aşina olmalarından dolayı, onların daha akıcı okuma olasılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Çalışma metinleri, Talim Terbiye Kurulunun ilköğretim 1. kademedeki Türkçe dersi olarak okutulmasına onay verdiği kitaplardan seçilmiştir. Dolayısıyla bu metinler her sınıf düzeyinde öğrenciler açısından okunabilir ve anlaşılabilir okuma

metinleri olarak düşünülmüştür. Rasinski ve diğerlerine (2010) göre akıcılık ölçümlerinde, metinlerin güçlük düzeyi sınıf düzeyinde olmalıdır. Çok zor ve çok kolay metinler öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmek için uygun değildir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmek amacıyla, onların sesli okumaları video kamera ile kayıt altına alınmış ve sesli okumaları en az ikişer defa izlenmiş ve puanlanmıştır. Daha sonra bu iki puanlama arasındaki korelasyon hesaplanmıştır (Erkuş, 2006). Bu videolar bir başka uzmana izletilmiş ve puanlama yaptırılmıştır. Akıcı okuma unsurlarından okuma hızı ve doğru okumaları birlikte karşılaştırılmış ve hatalar düzeltilmiştir. Öğrencilerin genel okuma hızı doğru okuma ve prozodi becerileri ölçülürken 2 hikâye edici, 1 bilgi verici olmak üzere her sınıf düzeyi için toplamda 3 metin kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri her 3 metin için ayrı ayrı puanlanmış ve öğrencilere ait 3 farklı okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanı elde edilmiştir. Öğrencilerin genel okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanları bu 3 metnin puan ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Ayrıca prozodik okuma ölçüm sonuçları için puanlayıcılar arası korelasyona bakılmıştır. Bu şekilde puanlama güvenilirliği sağlanmak amaçlanmıştır (Erkuş, 2006). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden on üç tanesi rastgele seçilmiş ve okuma prozodileri bir başka uzmana puanlatılmıştır. Araştırmacının aynı öğrenciler için yaptığı puanlamalarla, ikinci bir uzmanın puanlamaları arasındaki ilişki için Speaman'ın korelasyon testi yapılmıştır. Öğrencilerin prozodik okumalarının puanlayıcılar arası Spearman sıra korelasyon katsayısı .01 anlamlılık düzeyinde ($p=.001$) $r=0.812$ olarak hesaplanmıştır. İki puanlama arasındaki ilişkiye ait 0.821 değeri, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğunu gösterir.

Bu çalışmada öğrencilerin tek seferde bir metni sesli okumaları ve okuduklarını anlamaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilere daha önce hiç karşılaşmadıkları metinler verilmiştir. Bu amaçla araştırmanın yapıldığı il dışında ve farklı yayın evleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmaya katılan öğrencilerin anlamasını etkileyebileceği düşünülerek metni daha önceden okuma olasılığı engellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin anlamaları, metinden yola çıkarak hazırlanmış açık uçlu sorularla ölçülmüştür. Anlama soruları öğrencilere yazılı olarak sesli okumanın hemen bitiminde verilmiştir. Soruların hazırlanmasında her sınıf seviyesindeki sınıf öğretmenleri ile Türkçe eğitimi alanında akademik çalışma yapan iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Bu şekilde hazırlanan

soruların sınıf seviyesine uygunluğu, anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin anlama sorularına ait cevaplarının puanlanması cevap anahtarına göre olmuştur. Ancak özellikle derin anlamaya dayalı sorulara ait cevaplar yoruma açık olduğundan bu soruların (her sınıf düzeyi için; 5., 6., 7., ve 8. sorular) puanlanması bir sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenine kontrol ettirilmiştir. Açık uçlu soruların cevaplanması yoruma açık olduğundan sübjektiftir. Ancak iyi hazırlanmış bir cevap anahtarı ve farklı puanlayıcılar kullanma, yapılan puanlamanın objektifliğini artırır (Tekindal, 1998). Yazma becerilerine ait ölçümler yapılmadan önce, örneklem dahilindeki öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve temalarla ilgili yazma yaptırılacak konular belirlenmiştir. Yazma çalışması tüm sınıf genelinde uygulanmış; bunlar arasından çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yazmaları ayrılmış ve puanlamaya tabi tutulmuştur. Yazma çalışması her sınıf düzeyine ikişer defa yaptırılmış ve puan ortalamaları alınmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin (2-5 arası sınıflar) akıcı okuma becerileri ile okuduklarını anlamaları ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca cinsiyet, sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi ve metin türü değişkenine göre akıcı okuma ve anlama becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) İle Anlama Ve Yazma Becerisine Ait Betimleyici Değerler

Sınıf Düzeyi	Doğru Okuma		Okuma Hızı		Prozodi		Anlama			
Yazma	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
2	86,87	16,51	60,61	5,52	1,16	0,84	31,25	19,7	1,74	0,72
3	88,57	13,45	63,16	6,59	1,4	0,97	42,5	23,3	2,13	1,03
4	93,13	9,06	78,94	5,72	1,77	0,84	44,16	24,4	2,71	0,93
5	94,43	5,5	97,07	7,02	2,09	1,06	51,94	27,8	2,94	1,21
Toplam	90,75	12,06	74,94	3,51	1,58	0,97	42,46	24,6	2,38	1,08

Tablo 4'te sınıf düzeyine göre akıcı okuma becerileri ile anlama ve yazma becerilerine ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Bu becerilere ilişkin bulgular sınıf düzeylerine göre tek tek incelenmiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarına ait ortalama 86,87; okuma hızlarına ait ortalama 60,61; prozodi puanlarına ait ortalama 1,16; okuduğunu anlama puanlarına ait ortalama 31,25; yazma puanlarına ait ortalama 1,74 olarak bulunmuştur.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarına ait ortalama 88,57; okuma hızlarına ait ortalama 63,16; prozodi puanlarına ait ortalama 1,40; okuduğunu anlama puanlarına ait ortalama 42,50; yazma puanlarına ait ortalama 2,13 olarak bulunmuştur.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerilerine ait ortalama 93,13; okuma hızlarına ait ortalama 78,94; prozodi becerilerine ait ortalama 1,77; okuduğunu anlama becerilerine ait ortalama 44,16; yazma becerilerine ait ortalama 2,71 olarak bulunmuştur.

Beşinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarına ait ortalama 94,43; okuma hızlarına ait ortalama puanları 97,07; prozodi puanlarına ait ortalama 74,94; okuduğunu anlama puanlarına ait ortalama 51,94; yazma puanlarına ait ortalama 2,94 olarak bulunmuştur.

Tablo 5: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	36	91,92	9,80	70	,823	,414
Erkek	36	89,58	14,00			

p<.05*

Tablo 5’te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre doğru okuma puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin doğru okuma düzeyleri, cinsiyete göre **anlamli farklılık göstermemektedir** ($t_{(70)}=0,823$; $p>.050$). Erkek öğrencilerin doğru okumalarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=89,58$), kız öğrencilerin doğru okumalarına göre daha düşüktür ($\bar{X}=91,92$). Kız ve erkek öğrencilerinin doğru okumalarına ait ortalama puanları arasında farklılık olmasına rağmen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 6: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	36	78,2593	30,52338	70	,941	,350
Erkek	36	71,6389	29,13465			

p<.05*

Tablo 6’da öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuma hızı puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma hızları, cinsiyete göre **anlamlı farklılık göstermemektedir** ($t_{(70)}=0,941$; $p>.050$). Erkek öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=71,63$), kız öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamalarından ($\bar{X}=78,25$) daha düşüktür. Kız ve erkek öğrencilerin okuma hızlarına ait ortalama puanları arasında farklılık olmasına rağmen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 7: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Prozodi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	36	1,6901	1,02608	70	,886	,379
Erkek	36	1,4864	,92296			

p<.05*

Tablo 7’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre prozodi puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin prozodi düzeyleri cinsiyete göre

anlamli bir farklılık göstermemektedir ($t_{(70)}=0,886$; $p>.050$). Erkek öğrencilerin prozodi düzeylerine ait puan ortalamaları ($\bar{x}=1,48$), kız öğrencilerin prozodi düzeylerine ait puan ortalamalarına ($\bar{x}=1,69$) göre daha düşüktür. Kız ve erkek öğrencilerinin prozodi düzeylerine ait ortalama puanları arasında farklılık olmasına rağmen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 8: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kız	36	42,98	24,44	70	,178	,859
Erkek	36	41,94	25,14			

p<.05*

Tablo 8’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre **anlamli farklılık göstermemektedir** ($t_{(70)}=0,178$; $p>.050$). İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ait puan ortalamaları ($\bar{x}=41,94$), kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ait puan ortalamalarına ($\bar{x}=42,98$) göre daha düşüktür.

Tablo 9: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızı Puanlarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
Gruplar Arası	7354,768	2	3677,384	4,551	,014	1-5
Gruplar İçi	55751,823	69	807,997			
Toplam	63106,591	71				

SED= Sosyoekonomik Düzey
Düşük SED=1, Orta SED=3, Yüksek SED=5.
p<.05*

Tablo 9’da ilköğretim birinci kademe (2, 3, 4 ve 5.sınıf) öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine (SED) göre okuma hızı puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuma hızı puanları açısından **anlamlı farklılık bulunmuştur** ($F=4,551$; $p<.050$). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre düşük ($\bar{x}=64,26$) ve yüksek ($\bar{x}=91,02$) sosyoekonomik düzey arasında, okuma hızı puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma hızına ait başarıları da yüksektir.

Tablo 10: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Doğru Okuma Puanlarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1093,623	2	546,811	4,085	,021	1-3,1-5
Gruplar İçi	9236,347	69	133,860			
Toplam	10329,970	71				

SED= Sosyoekonomik Düzey
Düşük SED=1, **Orta** SED=3, **Yüksek** SED=5;
 $p<.05^*$

Tablo 10’da ilköğretim birinci kademe (2, 3, 4 ve 5. sınıf) öğrencilerinin sosyoekonomik) düzeylerine (SED) göre doğru okuma puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında doğru okuma puanları açısından **anlamlı farklılık bulunmuştur** ($F=4,085$; $p<.050$). Gruplar arasında oluşan farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre düşük ($\bar{x}=86,12$) ve orta ($\bar{x}=93,06$) sosyoekonomik düzey ile düşük ($\bar{x}=86,12$) ve yüksek ($\bar{x}=95,39$) sosyoekonomik düzeyleri arasında doğru okuma puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin doğru okuma başarıları da yüksektir.

Tablo 11: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodi Puanlarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	18,091	2	9,046	12,655	,000	1-3, 1-5,3-5
Gruplar İçi	49,320	69	,715			
Toplam	67,411	71				

SED= Sosyoekonomik Düzey
Düşük SED=1, **Orta** SED=3, **Yüksek** SED=5.

p<.05*

Tablo 11’de ilköğretim birinci kademe (2, 3, 4 ve 5.sınıf) öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyine (SED) göre prozodi puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında prozodi puanları açısından **anlamlı farklılık** bulunmuştur (F=12,655; p<.050). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre her üç sosyoekonomik düzeyde (düşük; $\bar{x}$ =1,03, orta; $\bar{x}$ =1,7603, yüksek; $\bar{x}$ =2,33), prozodi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin prozodi başarıları da yüksektir.

Tablo 12: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	8235,998	2	4117,999	8,157	,001	1-3,1-5
Gruplar İçi	34832,665	69	504,821			
Toplam	43068,663	71				

SED= Sosyoekonomik Düzey
Düşük SED=1, **Orta** SED=3, **Yüksek** SED=5.

p<.05*

Tablo 12’de ilköğretim birinci kademe (2, 3, 4 ve 5.sınıf) öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine (SED) göre okuduğunu anlama puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuduğunu anlama puanları açısından **anlamlı farklılık** bulunmuştur ($F=8,157$; $p<.050$). Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre düşük ($\bar{x}=30,17$) ve orta ($\bar{x}=47,41$) sosyoekonomik düzey ile düşük ($\bar{x}=30,17$) ve yüksek ($\bar{x}=57,00$) sosyoekonomik düzeyler arasında okuduğunu anlama puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaya göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da yüksektir.

Tablo 13: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Yöntem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
2.Sınıf	18	29,00	3	4,236	,237	Yok
3.Sınıf	18	34,89				
4.Sınıf	18	39,89				
5.Sınıf	18	42,22				

$p<.05^*$

Tablo 13’te öğrencilerin doğru okuma puanlarının sınıf düzeyine göre analiz sonuçları verilmiştir. Verilen test sonuçlarına göre öğrencilerin doğru okuma puanları arasında sınıf düzeyi açısından **anlamlı bir fark** yoktur ($\chi^2=4,236$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin doğru okuma puanlarına ait sıra ortalamaları sınıf düzeyine göre değişmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da en yüksek doğru okuma beşinci sınıflara ait iken, en düşük başarı ikinci sınıf öğrencilerine aittir. Tabloya bakıldığında doğru okuma başarısının ikinci sınıftan beşinci sınıfa doğru arttığı görülmektedir. Ancak doğru okuma açısından sınıf düzeyleri arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç öğrencilerin ilk sınıflardan itibaren doğru okuma becerilerini geliştirme, okuma hatalarını düzeltme çalışmalarının ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	15297,856	3	5099,285	7,253	,000	2-4,2-5, ,3-5
Gruplar İçi	47808,735	68	703,070			
Toplam	63106,591	71				

p<.05*

Tablo 14'te ilköğretim birinci kademe (2, 3, 4 ve 5.sınıf) öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma hızına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Farklı sınıf düzeyine ait öğrenciler arasında okuma hızı puanları açısından **anlamlı farklılık bulunmuştur** (F=7,253; p<.050). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre ikinci ve dördüncü sınıf; ikinci ve beşinci sınıf; üçüncü ve beşinci sınıflar arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu sonuçlara göre dördüncü sınıf ($\bar{x}$ =78,94) ve beşinci sınıf ($\bar{x}$ =97,07) öğrencilerinin okuma hızları ikinci sınıf ($\bar{x}$ =60,61) ve üçüncü sınıf ($\bar{x}$ =63,16) öğrencilerinin okuma hızlarına göre daha yüksektir.

Tablo 15: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Prozodi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	7,641	3	2,547	2,898	,041	2-5
Gruplar İçi	59,770	68	,879			
Toplam	67,411	71				

p<.05*

Tablo 15’te ilköğretim birinci kademe (2, 3, 4 ve 5.sınıf) öğrencilerinin sınıf düzeyine göre prozodi becerilerine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Farklı sınıf düzeyine ait öğrenciler arasında prozodi puanları açısından **anlamlı farklılık bulunmuştur** ($F=2,898$; $p<.050$). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre farklılaşmaların ikinci ve beşinci sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre dördüncü sınıf ($\bar{x}=1,7716$) ve beşinci sınıf ($\bar{x}=2,0099$) öğrencilerinin prozodi düzeyleri, ikinci sınıf ($\bar{x}=1,16$) ve 3.sınıf ($\bar{x}=1,40$) öğrencilerinin prozodi düzeylerine göre daha yüksektir. Bu farklılıklar istatistiksel olarak sadece ikinci ve beşinci sınıflar arasında anlamlıdır.

Tablo 16: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3933,594	3	1311,198	2,278	.087	2-5
Gruplar İçi	39135,069	68	575,516			
Toplam	43068,663	71				

$p<.05^*$

Tablo 16’da ilköğretim birinci kademe (2, 3, 4 ve 5.sınıf) öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuduğunu anlama becerisine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Farklı sınıf düzeyine ait öğrenciler arasında okuduğunu anlama puanları açısından 2.sınıf ve 5.sınıf arasında **anlamlı farklılık bulunmuştur** ($p<.05$). Bu farklılık 5. Sınıf öğrencileri lehine çıkmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri sınıf düzeyine göre 0,05 anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermemiştir ($F=2,278$; $p>0.05$).

Tablo 17: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Metin Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
------------	---	-----------	---	----	---	---

Hikâye Edici	72	90,96	10,71	70	,420	,675
Bilgi Verici	72	90,07	14,21			

$p < .05$

Tablo 17’de ilköğretim öğrencilerinin doğru okuma puanlarının hikâye edici ve bilgi verici metin türlerine göre analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin doğru okuma puanları metin türü bakımından **anlamli farklılık göstermemektedir** ($t_{(70)}=.420$; $p>.050$). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki doğru okuma puan ortalamaları ($\bar{x}=90,96$), bilgi verici metinlerdeki doğru okuma puan ortalamalarından ($\bar{x}=90,07$) yüksektir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 18: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Metin Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hikaye Edici	72	69,1667	28,11345	70	-1,149	,252
Bilgi Verici	72	74,5556	28,16645		-1,149	,252

$p < .05^*$

Tablo 18’de ilköğretim öğrencilerinin okuma hızı puanlarının hikâye edici ve bilgi verici metin türlerine göre analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma hızı puanları metin türü bakımından **anlamli farklılık göstermemektedir** ($t_{(70)}=-1,149$; $p>.050$). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuma hızı puan ortalamaları ($\bar{x}=69,16$), bilgi verici metinlerdeki okuma hızı puan ortalamalarından ($\bar{x}=74,55$) düşüktür. Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 19: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Prozodi Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Metin Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hikaye Edici	72	1,74	,95	70	3,276	,001
Bilgi Verici	72	1,25	,84			

p<.05*

Tablo 19’da ilköğretim öğrencilerinin prozodi puanlarının hikâye edici ve bilgi verici metin türlerine göre analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin prozodi puanları metin türü bakımından **anlamlı farklılık göstermektedir** ($t_{(70)}=3,276$; $p<.050$). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki prozodi puan ortalamaları ($\bar{x}=1,7463$), bilgi verici metinlerdeki prozodi puan ortalamalarından ($\bar{x}=1,25$) yüksektir. Öğrenciler, hikâye edici metinleri, bilgi verici metinlere göre daha prozodik okumaktadır.

Tablo 20: İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Metin Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Metin Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hikaye Edici	72	46,66	26,13	70	1,930	,056
Bilgi Verici	72	38,26	26,09			

p<.05*

Tablo 20’de ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının hikâye edici ve bilgi verici metin türlerine göre analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, metin türü bakımından **anlamlı farklılık göstermemektedir** ($t_{(70)}=1,930$; $p>.050$). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x}=46,66$), bilgi verici metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamalarından ($\bar{x}=38,26$) daha yüksektir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 21: Çalışmadaki Değişkenler (doğru okuma, okuma hızı, prozodi, okuduğunu anlama ve yazma) Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5
1.Doğru Okuma	1				
2.Okuma Hızı	0,653	1			
3.Prozodi	0,495	0,869	1		
4.Okuduğunu Anlama	0,552	0,707	0,852	1	
5.Yazma	0,495	0,816	0,877	0,775	1
X	90,7536	74,9491	1,5883	42,4653	2,3849
SS	12,06203	29,81317	0,9744	24,62927	1,08257

Tablo. 22: Çalışmadaki Değişkenler (doğru okuma, okuma hızı, prozodi, okuduğunu anlama ve yazma) Arasındaki Korelasyonların Anlamlılık Düzeyleri

	1	2	3	4	5
1.Doğru Okuma					
2.Okuma Hızı	,000**				
3.Prozodi	,000**	,000**			
4.Okuduğunu Anlama	,000**	,000**	,000**		
5.Yazma	,000**	,000**	,000**	,000**	

p<.01**

Tablo 21 ve 22’de çalışmadaki bazı değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler ve anlamlılık düzeyleri verilmiştir. Tablodaki sonuçlara göre tüm değişkenler birbiriyle (p<.01 düzeyinde) anlamlı ilişki içindedir. Bu ilişkiler tek tek incelendiğinde;

- Doğru okuma ve okuma hızı arasındaki korelasyon katsayısı $r=.653$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında orta düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir.

- Doğru okuma ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.495$ bulunmuştur. Bu sonuca göre iki değişken arasında orta düzey bir ilişki bulunmaktadır.
- Doğru okuma ve anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.552$ bulunmuştur. Buna göre iki değişken arasında orta düzey bir ilişki vardır.
- Doğru okuma ve yazma arasındaki korelasyon katsayısı $r=.495$ bulunmuştur. Bu değer iki değişken arasında orta düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir.
- Okuma hızı ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.869$ bulunmuştur. Bu sonuç, iki değişken arasında yüksek düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir.
- Okuma hızı ve anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.707$ bulunmuştur. Buna göre iki değişken arasında yüksek düzey bir ilişki bulunmaktadır.
- Okuma hızı ve yazma arasındaki korelasyon katsayısı $r=.816$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında yüksek düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir.
- Prozodi ve anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.852$ bulunmuştur. Bu sonuca göre iki değişken arasında yüksek düzey bir ilişki bulunmaktadır.
- Anlama ve yazma arasındaki korelasyon katsayısı $r=.775$ bulunmuştur. Bu katsayı iki değişken arasında yüksek düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 23: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Akıcı Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Sınıf Düzeyi Doğru Okuma		Okuma Hızı		Prozodi	
	r	p	r	p	r	p
2	.730	.001	.66	.003	.759	.000
3	.814	.000	.821	.000	.914	.000
4	.837	.000	.688	.002	.831	.000
5	.767	.000	.713	.001	.813	.000

$p<.01^{**}$

Tablo 23'te öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerini gösteren sonuçlara yer verilmiştir.

Doğru okuma ve anlama becerisi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyonlar ikinci sınıflarda .730; üçüncü sınıflarda .814; dördüncü sınıflarda .837 ve beşinci sınıflarda .767 olarak bulunmuştur.

Okuma hızı ve anlama becerisi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyonlar ikinci sınıflarda .66 ; üçüncü sınıflarda .821 ; dördüncü sınıflarda .688 ve beşinci sınıflarda .713 olarak bulunmuştur.

Prozodi ve anlama arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyonlar ikinci sınıflarda .759; üçüncü sınıflarda .914; dördüncü sınıflarda .831 ve beşinci sınıflarda .813 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre akıcı okuma becerileri ve anlama arasında tüm sınıf düzeylerinde pozitif yönlü güçlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Doğru okuma ve anlama arasındaki en yüksek ilişki dördüncü sınıflarda görülürken ($r=.837$) ; en düşük ilişki ikinci sınıflarda görülmüştür ($r=.730$). Okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında en yüksek ilişki üçüncü sınıflarda görülürken ($r=.821$) ; en düşük ilişki ikinci sınıflarda görülmüştür ($r=.66$). Prozodi ve anlama arasındaki en yüksek ilişki üçüncü sınıflarda görülürken ($r=.914$) ; en düşük ilişki ikinci sınıflarda görülmüştür ($r=.759$).

Tablo 23'te sınıf düzeylerine göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler verilmiştir. Her sınıf düzeyinde pozitif yönlü ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Akıcı okumanın her becerisiyle okuduğunu anlama arasındaki ilişki farklıdır. Bu farklılığın sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak önemine bakılmış ve sonuçlar tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24: Akıcı Okuma Becerileri ve Anlama Arasındaki İlişkinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	p
Doğru Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki	2-3	0,93
	2-4	0,91
	2-5	0,35
	3-4	0,98
	3-5	0,39
	4-5	0,41
Okuma Hızı ve Anlama Arasındaki İlişki	2-3	0,28
	2-4	0,83
	2-5	0,79
	3-4	0,38
	3-5	0,41
	4-5	0,96
Prozodi ve Anlama Arasındaki İlişki	2-3	0,18
	2-4	0,59

2-5	0,51
3-4	0,41
3-5	0,48
4-5	0,90

Tablo 24’te akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama arasındaki ilişkinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tabloda verilenlere göre tüm (2, 3, 4 ve 5) sınıf düzeyleri arasında akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama arasındaki ilişki istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Her sınıf düzeyindeki ilişki birbirine yakındır.

Tablo 25: Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	ikili r	Kısmi r
Sabit	13,726	13,72	-	1,000	,321	-	-
Prozodi	24,754	3,335	,979	7,422	,000	,852	,669
Okuma Hızı	-,114	,107	-,138	-1,060	,293	,707	-,128
Doğru Okuma	-,023	,176	-,011	-,129	,898	,552	-,016
R=,885		R ² =,720					
F _(3,68) =61,717		p=.000					

Tablo 25’te öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin akıcı okuma becerileri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde, okuduğunu anlama ile prozodi arasında yüksek düzey; okuduğunu anlama ile doğru okuma arasında orta düzey; okuduğunu anlama ile okuma hızı arasında yüksek düzey ilişkisi olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama ile yüksek düzey ilişkisi gösteren akıcı okuma unsurları sırasıyla prozodi (.852), okuma hızı (.707) ve doğru okumadır (.552). Diğer akıcı okuma unsurları kontrol edildiğinde okuduğunu anlama ile prozodi arasında orta düzeyde ilişki bulunmakla birlikte okuduğunu anlama ile okuma hızı ve doğru okuma arasında çok düşük düzeyde ilişki görülmektedir. Okuduğunu anlama ile akıcı okuma unsurları

arasında ikili korelasyonlar yüksek çıkarken kısmi korelasyonların düşük olması akıcı okuma unsurlarının birbiriyle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde okuma hızı, doğru okuma ve prozodi değişkenleri birlikte, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.885$, $R^2=0.720$, $p<0.05$). Her üç değişken birlikte toplam varyansın yaklaşık %72'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki göreceli önem sırası; prozodi, okuma hızı ve doğru okumadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece prozodi değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı(önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği(matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$OKUDUĞUNU ANLAMA=13,726 -.114OKUMA HIZI-.023DOĞRU OKUMA+24.754PROZODİ$$

Tablo 26: Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	ikili r	Kısmi r
Sabit	1,896	,518	-	3,661	,000	-	-
Prozodi	,854	,126	,769	6,784	,000	,877	,635
Okuma Hızı	,01	,004	,278	2,492	,015	,816	,289
Doğru Okuma	-,018	,007	-,199	-2,695	,009	,495	-,311
R=,896		R ² =,793					
F _(3,68) =91,783		p=.000					

Tablo 26'da öğrencilerin yazma becerilerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri ve akıcı okuma unsurları arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde, yazma becerileri ile prozodi

arasında yüksek düzey; yazma becerileri ile doğru okuma arasında orta düzey; yazma becerileri ile okuma hızı arasında yüksek düzey ilişki olduğu görülmektedir.

Yazma becerileri ile yüksek düzey ilişki gösteren akıcı okuma unsurları sırasıyla prozodi (.877), okuma hızı (.816) ve doğru okumadır (.495). Diğer akıcı okuma unsurları kontrol edildiğinde yazma becerileri ile prozodi arasında orta düzeyde ilişki bulunmakla birlikte okuduğunu anlama ile okuma hızı ve doğru okuma arasında çok düşük düzeyde ilişki görülmektedir. Yazma becerileriyle akıcı okuma unsurları arasında ikili korelasyonlar yüksek çıkarken kısmi korelasyonların düşük olması akıcı okuma unsurlarının birbiriyle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde okuma hızı, doğru okuma ve prozodi değişkenleri birlikte, öğrencilerin yazma puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.896$, $R^2=0.793$, $p<0.05$). Her üç değişken birlikte toplam varyansın yaklaşık %79'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yazma becerisi üzerindeki göreceli önem sırası; prozodi, okuma hızı ve doğru okumadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişkenin de yazma becerileri üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin yazma becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$YAZMA=1.896+0.010OKUMA\ HIZI-0.018DOĞRU\ OKUMA+.854PROZODİ$$

Tablo 27: Öğrencilerin Prozodi Becerilerinin Okuma Hızı ve Doğru Okuma Açısından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-1,537	,459	-	-3,347	,001	-	-
Okuma Hızı	,025	,002	,756	9,990	,000	,869	,769
Doğru Okuma	,014	,006	,174	2,296	,025	,667	,266
R=.879		$R^2=.773$					
$F_{(2,69)}=117,555$		$p=.000$					

Tablo 27’de öğrencilerin prozodi becerilerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin prozodi becerileri ile okuma hızı ve doğru okuma düzeyleri arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde, prozodi ile okuma hızı arasında yüksek düzey; prozodi ile doğru okuma arasında orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.

Prozodi ile yüksek düzey ilişki gösteren değişken okuma hızı (.869)’dır. Diğer değişken kontrol edildiğinde prozodi ile doğru okuma arasında düşük düzeyde ilişki görülmektedir. Prozodi ile okuma hızı arasında ikili korelasyon yüksek çıkarken kısmi korelasyonların düşük olması bu değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde okuma hızı ve doğru okuma değişkenleri öğrencilerin prozodi puanları ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.879$, $R^2=0.773$, $p<0.05$). Her iki değişken birlikte toplam varyansın yaklaşık %77’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin prozodi üzerindeki göreceli önem sırası; okuma hızı ve doğru okumadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her iki değişkenin de prozodi üzerinde anlamlı(önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin prozodi becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği(matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$PROZODİ = -1.537 + 0.025OKUMA HIZI + 0.014DOĞRU OKUMA$$

Tablo 28: Öğrencilerin Prozodi Becerilerinin Anlama açısından Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	,156	,121	-	1,290	,201
Anlama	,034	,002	,852	13,635	,000
R=.852		$R^2=.726$			
$F_{(1,70)}=185,918$		p=.000			

Tablo 28’de öğrencilerin prozodi becerilerinin yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon sonuçları verilmiştir.

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde okuduğunu anlama değişkeni öğrencilerin prozodi puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir.

Tablodaki analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama, prozodi becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=0.852$, $R^2=0.726$, $p<0.05$). Anlama becerisi, okumada prozodi becerisine ait toplam varyansın yaklaşık %73’ünü açıklamaktadır. Okuduğunu anlayan öğrenciler daha prozodik okumaktadırlar.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin prozodi becerilerinin anlama becerisine göre yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği(matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$PROZODİ=,156+0,034OKUDUĞUNU ANLAMA$$

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akıcı okuma becerileri ile anlama ve yazma beceri düzeyleri incelendiğinde;

1.1. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama ve yazma becerilerine ait başarıları yeterli düzeyde değildir. Yapılan çalışmalara ve bu konudaki normlara bakıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), anlama ve yazma başarıları düşüktür.

1.2. Üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdelerine ait ortalamalar endişe düzeyindedir. Okuma hızı, prozodi, anlama ve yazma puanlarına ait ortalamalar beklenen başarı düzeyinin altındadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), anlama ve yazma başarıları düşüktür.

1.3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdelerine ait ortalamalar öğretimsel düzeydedir. Okuma hızı, prozodi, anlama ve yazma puanlarına ait ortalamalar beklenen başarı düzeyinin altındadır. Bu öğrencilerin özellikle okuma hızı, prozodi, anlama ve yazma başarıları düşüktür.

1.4. Beşinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdelerine ait ortalamalar öğretimsel düzeydedir. Okuma hızı, prozodi, anlama ve yazma puanlarına ait ortalamalar beklenen başarı düzeyinin üzerindedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama ve yazma becerilerinde başarılı olduğu söylenebilir.

2. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden doğru okuma becerisine ait puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Kız ve erkek öğrenciler doğru okumadan birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni doğru okuma becerisini etkilememektedir.

3. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden okuma hızına ait puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Kız ve erkek öğrenciler okuma hızından birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni okuma hızını etkilememektedir.

4. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden prozodi becerisine ait puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Kız ve erkek öğrenciler doğru okumadan birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni prozodi becerisini etkilememektedir.

5. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ait puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Kız ve erkek öğrenciler okuduğunu anlama başarısında birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir.

6. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden doğru okuma becerisine ait puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin doğru okuma becerilerine ait puanlar yükselmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, orta ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre doğru okumada daha başarılıdır. Bu sonuca göre sosyoekonomik düzey değişkeni doğru okuma becerisini etkilememektedir.

7. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden okuma hızına ait puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin okuma hızına ait puanlar yükselmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, orta ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre okuma hızında daha başarılıdır. Bu sonuca göre sosyoekonomik düzey değişkeni okuma hızını etkilemektedir.

8. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden prozodi becerisine ait puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin prozodi becerilerine ait puanlar yükselmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, orta ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre prozodik okumada daha başarılıdır. Bu sonuca göre sosyoekonomik düzey değişkeni prozodi becerisini etkilemektedir.

9. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ait puanlar sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyoekonomik düzey arttıkça öğrencilerin anlama becerilerine ait puanlar yükselmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, orta ve düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılıdır. Bu sonuca göre sosyoekonomik düzey değişkeni okuduğunu anlamayı etkilemektedir.

10. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden doğru okuma becerisine ait puanlar sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrencilerin doğru okuma becerilerine ait puanlar sınıf düzeyi arttıkça yükselmiştir. Buna göre sınıf düzeyi öğrencilerin doğru okumalarını önemli derecede etkilememektedir.

11. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden okuma hızına ait puanlar sınıf düzeyine göre farklılık göstermiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma hızına ait puanlar yükselmiştir. Bu sonuca göre sınıf düzeyi değişkeni okuma hızını etkilemektedir.

12. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden prozodi becerisine ait puanlar sınıf düzeyine göre farklılık göstermiştir. Bu farklılık istatistiksel

olarak sadece ikinci ve beşinci sınıf öğrencilerinin prozodi puanları arasındadır. Üçüncü sınıflar dışında; ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar öğrencilerin prozodi puanları yükselmiştir. Buna göre sınıf düzeyi değişkeni, prozodi becerisini etkilemektedir.

13. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ait puanlar sınıf düzeyine göre farklılık göstermiştir. Bu farklılık istatistiksel olarak sadece ikinci ve beşinci sınıf öğrencilerinin anlama puanları arasında anlamlıdır. Okuduğunu anlama becerisine ait en yüksek puanlar beşinci sınıf öğrencilerine aittir. Buna göre sınıf düzeyi okuduğunu anlamayı etkilemektedir.

14. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden doğru okuma becerisine ait puanlar metin türüne göre farklılık göstermemiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrenciler hikâye edici metinlerden, bilgi verici metinlere göre daha yüksek doğru okuma puanları elde etmiştir. Her iki metin türünde de öğrenciler doğru okumadan birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Buna göre metin türü değişkeni doğru okuma becerisini etkilememektedir.

15. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden okuma hızına ait puanlar metin türüne göre farklılık göstermemiştir. Her iki metin türünde de öğrenciler okuma hızından birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Buna göre metin türü değişkeni okuma hızını etkilememektedir.

Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrenciler bilgi verici metinlerden, hikâye edici metinlere göre daha yüksek okuma hızı puanları elde etmiştir. Öğrenciler bu çalışmada kullanılan bilgi verici metinlerin içeriğine aşina olabilirler. Bu durum okuma hızının bu tür metinlerde hikâye edici metinlere göre nispeten daha yüksek çıkmasının sebebi olabilir.

16. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden prozodi becerisine ait puanlar metin türüne göre farklılık göstermiştir. Öğrenciler hikâye edici metinlerden, bilgi verici metinlere göre daha yüksek prozodi puanları elde edilmiştir. Bu sonuca göre metin türü değişkeni okumada prozodi becerisini etkilemektedir.

17. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ait puanlar metin türüne göre farklılık göstermemiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı

olmasa da öğrenciler hikâye edici metinlerden, bilgi verici metinlere göre daha yüksek anlama puanları elde etmiştir. Her iki metin türünde de öğrenciler okuduğunu anlamadan birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre metin türü değişkeni okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir.

18. Çalışmada akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) , anlama ve yazma değişkenleri arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde; tüm değişkenler birbiriyle ($p < .01$ düzeyinde) anlamlı ilişki içindedir. Elde edilen sonuçlara göre akıcı okuma becerilerinden okuduğunu anlamayla en yüksek ilişkiyi gösteren prozodi becerisidir. Diğer taraftan prozodi becerisiyle en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi ise okuma hızıdır. Ayrıca yazma becerisiyle en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisinin de prozodi becerisinin olduğu bulunmuştur. Buna göre akıcı okuma becerileri birbirleriyle ilişkilidir. Diğer taraftan bu beceriler okuduğunu anlama ve yazmayla da ilişkilidir.

19. Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında her sınıf düzeyinde pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur. Doğru okuma ve anlama arasındaki en yüksek ilişki dördüncü sınıflarda görülürken; en düşük ilişki ikinci sınıflarda görülmüştür. Okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında en yüksek ilişki üçüncü sınıflarda görülürken; en düşük ilişki üçüncü sınıflarda görülmüştür. Prozodi ve anlama arasındaki en yüksek ilişki üçüncü sınıflarda görülürken; en düşük ilişki ikinci sınıflarda görülmüştür.

20. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Her sınıf düzeyinde akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama becerileri benzer ilişkiler göstermektedir. Sınıf düzeyi değişkeni, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi etkilememektedir.

21. Prozodinin akıcı okumanın doğru okuma ve okuma hızı becerileri açısından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre prozodi becerisine ait toplam varyansın %73'ü bu iki değişken tarafından açıklanmaktadır. Her iki değişken de

prozodi üzerinde önemli yordayıcıdır. Ancak bu iki değişken arasında prozodinin en iyi yordayıcısı okuma hızıdır.

22. Prozodinin okuduğunu anlama becerisi tarafından yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre anlama becerisi prozodi becerisinin yaklaşık %73'ünü açıklamaktadır. Prozodi, okuduğunu anlamayı önemli derecede yordamaktadır.

23. Okuduğunu anlama becerisinin akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisine ait toplam varyansın %72'si bu üç değişken tarafından açıklanmaktadır. Üç değişken arasından sadece prozodi, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı yordayıcıdır.

24. Yazma becerisinin akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre yazma becerisine ait toplam varyansın %79'u bu üç değişken tarafından açıklanmaktadır. Her üç değişken de yazma becerisi üzerinde anlamlı yordayıcıdır. Üç değişken arasından yazma becerisinin en iyi yordayıcısı prozodidir. Daha sonra sırasıyla okuma hızı ve doğru okuma gelmektedir.

5.3. Tartışma

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmaya ilişkin sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Türkiye'de öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik standart bir norm ve düzey olmadığından bu araştırmadan elde edilen betimleyici sonuçlar daha önceden yapılan araştırmalar ve yurt dışında geliştirilmiş normlara göre yorumlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara ve bu konudaki normlara bakıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin

akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), anlama ve yazma başarıları düşüktür. Erden ve diğerlerinin (2002) çalışmasında ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalama 73.13 çıkmıştır. Bu ortalama göre öğrencilerin okuma hızları düşüktür. Diğer taraftan Rasinski (2010) normuna göre ise çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hızları beklenen normların üstündedir. Ancak bu ortalama, normlara ait aralığın alt sınırlarındadır. Prozodi, anlama ve yazma puanlarına ait ortalamalar beklenen başarı düzeyinin altındadır. Çünkü prozodi ölçeğinden 2 puan ve üzeri; yazma ölçeğinden 3 puan ve üzeri alanlar başarılı sayılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlamaya ait başarılarına bakıldığında onların endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamaları değerlendirildiğinde gerek Türkiye’de yapılan araştırmalardaki ortalamaların gerekse Rasinski’nin (2010) aktardığı normlardaki ortalamaların altındadır. Ateş ve Yıldız (2011) yaptıkları çalışmada okuma-yazmayı farklı yöntemle öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamaların ses temelli cümle yönteminde 79.36; Cümle çözümleme yönteminde 75.38 olduğunu ortaya koymuşlardır. Akyol ve Temur (2006) çalışmalarında üçüncü sınıf öğrencilerin okuma hızlarını bilgi verici metinlerde 74.13; öyküleyici metinlerde 77.2 olarak hesaplamışlardır. Erden ve diğerleri (2002) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamayı 91.46 bulmuşlardır. Diğer taraftan Rasinski’ye (2010) göre ölçümlerin yapıldığı dönemde üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları 70-120 arasında olmalıdır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodi becerileri ortalamanın altındadır. Öğrenciler prozodi ölçeğinden 1,40 puan almıştır. Bu çalışmada kullanılan prozodi ölçeğinden 0 ile 4 arasında bir puan alınabilir. Öğrenciler en az 2 puan ve üzeri almalıdır. Çünkü prozodi ölçeğinden %50’nin altı başarısız sayılmaktadır (Rasinski, 2004b). Dolayısıyla bu çalışma grubunda yer alan üçüncü sınıf öğrencileri prozodik okuma yönünden yeterli düzeyde değildir. Ateş ve Yıldız (2011) çalışmalarında öğrencilerin prozodi becerilerini çok boyutlu akıcılık ölçeği ile ölçmüşlerdir. Bu ölçekten sekiz puanın altında alanlar başarısız sayılmıştır. Ateş ve Yıldız (2011) çalışmalarında üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodi becerilerine ait ortalama puan yaklaşık 12’dir. Bu değer öğrencilerin prozodi becerileri konusunda yeterli olduğunu göstermektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi 88.57’dir. Bu değer üçüncü sınıf öğrencilerinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir (Rasinski, 2010).

Erden ve diğerleri (2002) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalama 97.07 çıkmıştır. Yıldız ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamaları 87.18'dir. Bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamaları 78.94'tür. Türkiye'de dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada en az kaç kelime okuması gerektiğine dair bir standarda ulaşamamıştır. Ancak Rasinski (2010) okuma hızı normuna, Yıldız ve diğerleri (2009) ile Erden ve diğerlerinin (2002) çalışmalarına göre bu öğrenciler, okuma hızında beklenen düzeyde değildir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puan ortalamaları 1.77 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, çalışmada kullanılan ölçeğe göre yetersizdir. Diğer taraftan Yıldız ve diğerleri (2009) çalışmalarında öğrencilerin prozodik okuma puanları 8.9 olarak hesaplanmıştır. Bu değer prozodik okumada öğrencilerin, beklenen düzeyin, en alt sınırında olduğunu gösterir. Yıldız ve diğerlerinin (2009) çalışmasında öğrencilerin %40'nın prozodik olarak yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdesine ait ortalamalar 93,13 olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğrencilerin doğru okuma yönünden öğretimsel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalama 97,07'dir. Türkiye'de beşinci sınıfların okuma hızlarına ait bir norma ulaşamamıştır. Erden ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını 120,76 olarak belirlemişlerdir. Ayrıca Rasinski'ye (2010) göre çalışma grubu öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalama beklenen düzeyin üzerindedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin prozodi puanları 2,09'dur. Bu değer, ortalamanın üzerindedir. Ancak ölçekten alınabilecek maksimum ortalamanın 4 olduğu düşünüldüğünde, beşinci sınıf öğrencilerinin de prozodik okuma becerilerinin tam olarak gelişmediği görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin doğru okuma becerileri endişe düzeyindedir (Rasinski, 2010).

İkinci sınıftan beşinci sınıfa kadar çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin akıcı okuma becerileri, anlama ve yazma becerilerine ait sonuçlara toplu olarak bakıldığında; beşinci sınıflar dışında, doğru okuma, okuma hızı, prozodi, anlama ve yazma becerilerindeki başarıları düşüktür. İlköğretim birinci devrede haftada 11 saat;

ikinci devrede 6 saat Türkçe derslerinin olduğu düşünüldüğünde bu sonuç düşündürücüdür. Özellikle ilköğretim birinci devrede haftalık Türkçe ders saatinin toplam ders saatine oranı yüksek olmasına rağmen akıcı okuma becerileri, anlama ve yazma becerileri yeterli değildir. Bu sonuç programın etkili bir şekilde uygulanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan ikinci ve üçüncü sınıflarda kelime tanıma ve okumayı geliştirme çalışmaları yoğunlukta olduğu için anlama ve yazmaya yeterince zaman ayrılmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kelime hazinelerinin üst sınıflara göre sınırlı olması bu öğrencilerin anlama ve yazma konusunda başarısız olmasının nedenleri olarak gösterilebilir. Ancak özellikle dördüncü ve beşinci sınıflardan itibaren bu becerilerdeki başarının istenilen düzeyde olmamasının öğretim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu çalışmadaki öğrencilerin okuma hızları, genel olarak düşüktür. Öğrencilerin okuma hızlarının düşük olmasının, prozodik okuma, anlama gibi diğer becerileri de etkilediği literatür tarafından vurgulanmaktadır. Kaynaklar (Samuels, 1979; Rasinski ve Hoffman, 2003; Swanenflugel ve diğerleri, 2006; Breznitz, 2006; Lems, 2006; Mastropieri ve diğerleri, 1999; Stanovich, 1986; NRP, 2000; Eldredge, 2005; Wise ve diğerleri, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Yıldız ve diğerleri, 2009; Robinson, 2005; Egmon, 2008; Katzir ve diğerleri, 2006; Jenkins ve diğerleri, 2003; Powell, 2008; Nunze, 2009; Schwanenflugel, ve diğerleri, 2004; Miller ve Schwanenflugel, 2008) prozodi, kelime tanıma gibi okuma becerilerinin yanında özellikle okuduğunu anlamının gelişimi açısından okuma hızının kazanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Öğrenciler okumayı öğrenme sürecinde, kelime tanımayla birlikte okuma hızını da kazanmalıdır. Okuma hızını kazanan okuyucular, gerek daha çok okuma gerekse daha etkili okuma gibi üstünlüklere sahip olacaktır. Okuma hızını kazanmış bir okuyucunun belli bir zamanda yaptığı okuma miktarı, yavaş okuyanlara göre doğal olarak daha fazla olacaktır. Bunun yanında okuma hızı okuyucuların otomatik kelime tanımlarına yardım eder ve onların okudukları hakkında daha iyi anlam kurmasını destekler. Bu sebeple öğrenciler ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren okuma hızı yönünden en az sınıf düzeyinde olmalıdır.

Öğrencilerin doğru okuma becerilerine ait başarılarının da düşük olduğu görülmektedir. Doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme olarak da tanımlanmaktadır. Okuma alanında yapılan çalışmaların ve yazılan kaynakların çoğunda

(Samuels, 1979; Stanovich, 1986; Richek ve diğerleri, 2001; Hudson ve diğerleri, 2005; Tompkins, 2006; Hook ve Jones, 2004; Akyol, 2007; Rasinski, 2004a; Wilger, 2008; Deeney, 2010) doğru kelime tanıma becerisi gerek okuma (özellikle akıcı okuma) gerekse anlama becerisinin gelişimi açısından kritik bir beceri olarak görülür. Stanovich (1986) doğru kelime tanımda problem yaşayan okuyucuların anlama sürecini başlatamayacağını iddia eder. Kelimenin doğru okunması, metnin hem anlaşılmasına hem de daha hızlı okunmasına katkı sağlar. Kelime yanlış okuduğu zaman anlamda yanlış kurulur ya da kurulamaz. Diğer taraftan kelimeyi etkili bir şekilde tanıyamama ve doğru çözümleyememe, okuma sürecini zorlaştırır. Okuma duraklamalı, kopuk kopuk olur. Bunun sonucunda hız, prozodi gibi akıcı okuma becerilerinin yanında anlama yetersiz olur. Öğrenciler öncelikle etkili kelime tanıma becerisini kazanmalıdır. Metinde geçen kelimeleri doğru bir şekilde okumayı öğrenmelidir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Prozodi, sesli okumayla birlikte düşünülen önemli bir akıcı okuma becerisidir. Akıcı okumayla anlama arasındaki ilişkiye açıklık getiren (Dowhower, 1987; Scrhreiber, 1991; Rasinski, 2004a-b; Rasinski ve diğerleri, 2009; Kuhn ve diğerleri, 2006; Kuhn ve diğerleri, 2010) bu beceri aynı zamanda güzel ve etkili sesli okumadır. Prozodik okuyanların daha iyi okuyucu oldukları ve okuduklarını daha iyi anladıklarından bu kaynaklarda bahsedilmektedir. Prozodi, öğrencilerin okuma becerisinin daha da gelişmiş olduğunu gösteren bir beceridir. Öğrencilere okuma becerisi kazandırılırken prozodinin önemi göz önüne alınmalıdır.

Çalışmanın betimleyici sonuçlarından anlama başarısının düşük olduğu görülmektedir. Okumanın gerek tanımında gerekse amacında anlam kurma sıklıkla dile getirilmektedir. Okumanın nihai amacının anlam kurma olduğu (Harris ve Sipay, 1990; Manzo ve Manzo, 1990; Nation, 2005; Caldwell, 2008; Duke ve Carlisle, 2011; Akyol, 2011) ve anlamının olmadığı okumanın yetersiz olduğu bilinmektedir. Okuyucu, gerek bilgi öğrenmek gerekse eğlenmek ve merakı gidermek gibi pek çok amaçla okuma yapar. Okuyucu, bu amaçlarına ulaşabilmesi için okuduğunu anlaması gerekir. Bunun için okuyucuların okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olmalıdır. Öğrencilere okumayı öğretim sürecinde, kelime tanıma ve okuma hızıyla birlikte okuduğundan anlam kurma becerisinin gelişimi üzerine çalışmalar yaptırılmalıdır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin özellikle ilk sınıflarda yazma başarılarının da düşük olduğu görülmektedir. Yazma, okumayla birlikte öğrencilerde gelişmesi beklenen en önemli dil becerilerinden biridir. Graham ve Harris (2005) yazmanın gerek okul içinde gerekse okul dışında kullandığı en güçlü araç olduğuna vurgu yapar. Akyol, (2006) yazma becerisi gelişen kişilerin bilgiyi transfer etme ve düşünceleri düzenleme becerilerinin daha etkili olduğuna dikkat çeker. Diğer taraftan Olive ve diğerleri (2008) öğrencilerin özellikle ilk zamanlarda yazmayı başarmada sorunlar yaşayabileceğini ve bu becerinin öğretimle geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi onların hem okulda hem de günlük yaşamda işlerini kolaylaştırmakta ve onlar açısından bu beceri bir üstünlük sağlamaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlamalarına ait düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılıdır. Bu sonuç literatürdeki çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı çalışmalarda (Sidekli, 2005; Temizyürek, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Balcı, 2009) kız öğrenciler, okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Balcı'nın (2009) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma alışkanlığına karşı tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kız öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının yüksek olması, onların daha çok okumasına ve okuduğunu daha iyi anlamasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlamaları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermiştir. Sosyoekonomik düzey arttıkça bu becerilere ait başarılar da artmıştır. Çiftçi ve Temizyürek'in (2008) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmada sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduklarını anlamada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocuklar düşük olanlara göre kitaba ulaşma, ailenin okumaya bakışı ve ilgisi, evdeki kitap sayısı vb. açılardan daha avantajlı olabilir. Bu durum onların okuma becerilerinde daha başarılı olmasına katkı sağlayabilir.

Akıcı okuma becerileri ve anlama metin türü değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Doğru okuma ve okuma hızı ile anlama, metin türüne göre anlamlı

farklılaşmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da okuma hızının bilgi verici metinlerde daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar literatürdeki sonuçlarla örtüşmemektedir. Saenz ve Fuchs'un (2002) ve Akyol ve Temur'un (2006) çalışmalarında öğrenciler hikâye edici metinleri, bilgi verici metinlere göre daha hızlı okumuştur. Diğer taraftan prozodik okuma becerileri hikâye edici metinlerde daha yüksek çıkmıştır. Literatürde metin türüne göre prozodik okuma becerisini karşılaştıran araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak Rasinski (2006) akıcı okuma çalışmaları için bilgi verici metinlerin uygun olmadığını ifade etmiştir. Hikâye edici metinlerde bir olay ve anlatım örgüsü vardır. Ayrıca, hikâye edici metinler daha fazla duygusal durumları içerir. Okumada prozodik özellikler daha çok yazılı metnin seslendirilmesiyle ilgili özellikleri içerir. Metnin yapısı, içeriği de bu özelliklerin sergilenmesini etkiler. Kahramanın bir özelliğini betimlemek, içeriğin duygusunu yansıtmak prozodik özelliklerin daha fazla görülmesini sağlayabilir. Dolayısıyla, öğrenciler yapısı ve içeriğinden dolayı hikâye edici metinleri, bilgi verici metinlere göre daha prozodik okuyabilirler.

Okuduğunu anlama becerisi metin türü değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrenciler hikâye edici metinlerden, bilgi verici metinlere göre daha yüksek anlama puanları elde etmiştir. Her iki metin türünde de öğrenciler okuduğunu anlamadan birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre metin türü değişkeni okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir. Ancak metin türünün okuduğunu anlamayı etkilediği pek çok araştırmayla ortaya konmuştur. Özellikle hikâye edici metinlerin, bilgi verici metinlere göre daha kolay anlaşıldığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda (Saenz ve Fuchs, 2002; Sidekli, 2005; Temizyürek, 2008; Karakuş Tayşi, 2007; Balcı, 2009) öğrenciler hikâye edici metinlerden, bilgi verici metinlere göre daha yüksek okuduğunu anlama puanları almışlardır. Bu iki metin türü arasında okuduğunu anlama bakımından farklılık olmasının bir takım sebepleri vardır. Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren hikâye edici metinlerle karşılaşır. Bir hikâyeyi dinleme, televizyondan izleme, resimli kitaplar üzerinden çocuklara konuşma gibi yollarla çocuklar hikâye türüne aşina olurlar. Ayrıca ilk sınıflarda ders kitaplarında da hikaye edici metinler yoğunluktadır. Böylece çocuklar hikaye edici metinlerle ilgili daha fazla deneyime sahip olur. Diğer taraftan öğrenciler bilgi verici metinlerle daha az karşılaştığı için, bu tür metin yapısına aşina değildir (Williams, 2005). Bilgi verici metinler, öğrencilerin çok sık olarak karşılaşmadığı pek

çok kelimeyi içerir. Temel amacı bilgi vermek olan bu metinlerin anlaşılması daha zordur (Nolasco, 2009). Sonuç olarak hikâye edici metinler, bilgi verici metinlere göre daha kolay okunup anlaşılmaktadır (Williams, 2005; Caldwell, 2008).

Akıcı okuma becerileri birbiriyle ilişkili çıkmıştır. Bu sonuçlar literatür tarafından da desteklenmektedir. Dowhower, (1987); Schwanenflugel ve diğerleri, (2004); Whalley ve Hensen, (2006) Clin, Woolley ve Heggie, (2009) yaptıkları çalışmalarda akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Jenkins ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada doğru okuma yüzdeleri yüksek olan okuyucuların, okuma hızlarının da yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Nunze'nin (2009) çalışmasında doğru kelime tanıma ile okuma hızı arasında ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan bazı araştırmalar doğru okumaları ve okuma hızları gelişen öğrencilerin, prozodi becerilerinin de geliştiğini bulmuşlardır (Dowhower, 1987; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004; Whalley ve Hensen, 2006; Yıldız ve diğerleri, 2009). Hatta Rasinski (2004b) ve Wilger (2008) okumadaki doğruluk ve otomatikliği prozodi için ön şart olarak görmüşlerdir. Ayrıca Hudson ve diğerleri (2005); Rasinski (2004a) doğru okuma, okuma hızı ve prozodi ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Deno (1985), Fuchs ve diğerleri (2001), Kuhn (2004), Kuhn (2005), Robinson (2005) ve Egmon (2008) çalışmalarında akıcı okumanın anlamayla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Gerek literatürdeki sonuçlar gerekse bu araştırmanın sonuçları akıcı okuma becerilerindeki eksikliğin öğrencilerin anlama ve yazma becerilerindeki eksikliğe işaret ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri, yazma becerisiyle ilişkili çıkmıştır. Okuma ve yazmanın birbiriyle ilişkili dil becerileri olduğu pek çok kaynakta ifade edilmektedir (Adams, 1990; MEB, 2005: 22; Hinkson, 1998; Lin ve Siriyothin, 2008). Akıcı okuma da önemli bir okuma gelişim aşaması olarak düşünüldüğünde, akıcı okuma ile yazma arasındaki ilişkiden de bahsedilebilir. Akıcı okuma ve yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik literatürde yapılan araştırmalar sınırlıdır. Ancak Palmer'in (2010) çalışmasında bu ilişki pek çok yönüyle ortaya konmuştur. Çalışmada akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akıcı yazma arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur. Akıcı okumaları gelişen öğrencilerin, yazma becerileri de gelişmektedir. Nelson'un (2003) çalışmasında akıcı okuma ve yazma becerileri arasında ilişkiler

bulunmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekle, yazma becerileri de desteklenmiş olur. Yazma becerilerindeki eksiklikler araştırılırken, okuma becerilerindeki eksiklikler de dikkate alınmalıdır.

Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki sınıf düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmış ve bu ilişki sınıf düzeyi açısından farklılık göstermemiştir. İstatistiksel olarak anlamlı değil ancak akıcı okuma becerileri ile anlama arasındaki ilişki ikinci sınıf öğrencilerinde diğer sınıflara göre daha düşüktür. Dolayısıyla sınıf düzeyi akıcı okuma becerileri ve anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemede etken değildir. Bu sonuç Rasinski ve diğerlerinin (2009) çalışmasında da görülmektedir. Rasinski ve diğerlerinin (2009) çalışmasında öğrencilerin sınıf düzeyine göre prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyonlar üçüncü sınıflarda “.634”; beşinci sınıflarda “.657”; yedinci sınıflarda “.571” olarak hesaplanmıştır. Rasinski ve diğerleri (2009) ilk sınıflarda prozodik okumanın önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve okuma hızının prozodi becerisini yordamaya yönelik analiz sonuçlarına göre her iki değişken de prozodiyi yordamaktadır. Ancak bu iki değişken arasında prozodinin en iyi yordayıcısı okuma hızıdır. Mathson ve diğerlerine (2006) göre akıcı okuma becerileri arasında bir gelişim sırası vardır. Okuyucu önce doğru okumayı, daha sonra hızlı okumayı, son olarak ise prozodik okumayı öğrenir. Dolayısıyla okuma hızının prozodik okumayla daha fazla ilişkili olması, okuyucunun okuma becerisi konusunda belirli bir düzeye gelmesiyle ilişkilendirilebilir. Okuma hızını kazanamamış okuyucuların prozodik okumasının zor olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri onların okuduğunu anlama ve yazma becerilerini önemli derecede yordamaktadır. Okuduğunu anlama ile yazma becerisini en iyi yordayan değişkenin prozodi becerisi olduğu görülmektedir. Mathson ve diğerlerinin (2006) belirttiği gibi prozodi, doğru kelime tanıma ve okuma hızının kazanılmasından sonra gelmektedir. Başka bir deyişle prozodik okuyanlar aynı zamanda doğru ve hızlı okumayı da yapmış olurlar. Bu okuyucuların genel olarak okumalarının

daha iyi olduğu söylenebilir. Daha iyi okuyanların okuduklarını anlamada ve yazma becerilerinde daha başarılı olması düşünülebilir. Literatürdeki kaynaklar da bu durumu desteklemektedir. Akıcı okumanın anlamayla ilişkisi, pek çok çalışmada prozodik okuma becerisine dayandırılmaktadır (Dowhower, 1987; 1991; Schreiber, 1991; Rasinski, 2004a; Rasinski ve diğeri, 2009; Schwanenflugel ve diğeri, 2004; Miller ve Schwanenflugel, 2006; Clin, Woolley ve Heggie, 2009; Kuhn ve diğeri, 2010). Bu çalışmalarda, prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasında önemli derecede ilişkiler olduğu üzerinde durulmuş ve prozodik okuyan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Konuşma diline özgü olan vurgu, tonlama, duraklama ve anlam ünitelerine dikkat etme gibi özellikler, okuyucunun okuduğunu anlamasına yardım eder (Dowhower, 1991; Kuhn ve diğeri, 2010; Schwanenflugel ve diğeri, 2004; Vacca ve diğeri, 2006; Rasinski, 2004a; Whalley ve Hensen, 2006). Literatürdeki ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakılarak akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerisi açısından önemli olduğu söylenebilir. Diğer taraftan gerek okuma becerileri gerekse yazma becerileri birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Okuma eğitiminde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine odaklanmak ve onların daha nitelikli bir okuryazar olmasını desteklemek gerekmektedir. Vacca ve diğeri'nin de (2006:4) ifade ettiğı gibi okuma öğretiminin temel amacı çocuklara bağımsız bir okuyucu ve öğrenen olmayı öğretmektir. Bu düzeydeki okuyucular ve öğrenenler yaşamlarında okuma güçlüğü çekenlere göre daha kolaylık yaşayacaklardır.

5.3. Öneriler

Çalışmadaki bulgulardan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Bu çalışmaya ait doğrudan bir bulgu olmasa da çalışma sürecinde karşılaşılan önemli bir güçlük, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik standartlaştırılmış normların olmamasıdır. Her sınıf düzeyinde mevsime göre

öğrencilerin okuma hızlarına ait minimum ve maksimum değer aralıklarını belirten standart normlar oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin akıcı okuma, anlama ve yazma becerilerine ait başarıları düşüktür. İlköğretimde ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine önem verilmelidir. Özellikle öğrencilerin okuma hızı ve prozodi becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Okuma hızının geliştirilmesine yönelik olarak tekrarlı okumalar yaptırılabilir. Prozodi becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak koro okumalar, okuma tiyatrosu, sesli metinleri dinleme ve öğretmen modellemesi gibi tekniklere başvurulabilir.

Anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak, kelime çalışmaları yaptırılabilir. Ayrıca okuduğunu anlama çalışmalarında stratejilere başvurulabilir. “Yönlendirilmiş Düşünme Okuma Aktivitesi”, “KWL” ve “Soru Üretme” gibi stratejilerden yararlanılabilir.

Yazma başarılarının artırılmasına yönelik olarak, öğrencilere farklı türlerde yazılı anlatım çalışmaları yaptırılabilir. Şiir, hikâye, bilgi verici gibi metin türlerinde öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılabilir.

Bu çalışmada akıcı okuma ve anlama becerileri, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça, akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarıları yükselmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin başarıları daha düşüktür. Okuma ve anlama çalışmalarında sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler gözönünde bulundurulmalıdır. Öğretim süreci bu öğrencilere göre zenginleştirilmelidir.

Öğrencilerin özellikle anlama ve prozodik okuma becerilerinin bilgi verici metinlerde düşük olduğu görülmüştür. Bu metin türü üzerinde daha çok prozodik okuma ve anlama çalışmaları yapılmalıdır. Diğer taraftan, öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmek için hikâye edici metinler tercih edilmelidir.

Öğrencilerin doğru okuma puanları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Dolayısıyla ikinci sınıf öğrencisinin doğru okuma yüzdesi ile beşinci

sınıf öğrencisinin doğru okuma yüzdesi birbirine çok yakındır. Öğrencilerin kelime tanıma becerilerine yönelik çalışmalar her sınıf düzeyinde devam ettirilmelidir.

Akıcı okuma becerileri kendi arasında ilişki içindedir. Prozodi becerisinin gelişimi, doğru okuma ve okuma hızıyla ilişkili çıkmıştır. Okuma hızının gelişimi kelime tanıma-doğru okumayla ilişkilidir. Dolayısıyla akıcı okuma becerilerinin her biri diğeri için önemlidir. Her becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bununla ilgili olarak akıcı okuma stratejilerinden yararlanılabilir.

Okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle, akıcı okuma becerileri arasında önemli derecede ilişkiler bulunmuştur. Akıcı okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma başarıları da yüksek çıkmıştır. Bu sonuç okuma ve yazma eğitiminde dikkate alınmalıdır. Bunun için öğretim programlarında her beceri düzeyi için kazanım sayıları arttırılabilir; akıcı okuma becerilerinin ayrı ayrı öğretimi ve değerlendirilmesiyle ilgili olarak öğretmen kılavuz kitaplarında bilgiler konabilir.

Akıcı okuma becerilerinden prozodi, anlama hem de yazmayı önemli derecede yordamıştır. Bu durum, okuma öğretiminde prozodi becerisinin dikkate alınmasını gerektirir. Öğretmen modellemesi, sesli kitaplar kullanılarak ve koro, eko okuma gibi stratejilerden yararlanarak öğrencilerin okuma prozodileri üzerinde durulmalıdır.

Bu çalışmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma arasında ilişki bulunmuştur. Bu beceriler arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar özellikle deneysel desende yapılabilir. Ayrıca bu çalışma ilköğretim birinci kademe öğrencileriyle yapılmıştır. Böyle bir çalışma 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileriyle yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., and Samad, A. A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372.
- Akyol, H. (1996). Metinler arası (intertextuality). Okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, 7.8-11.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: KökYayınılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. 1.Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. 7.Baskı. Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.
- Allington, R.L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556–561.
- Alsup, N.C. (2007). *Oral reading fluency: A predictor for reading difficulty with implications for teachers and administrators*. Unpublished Doctoral Dissertation. Union University.
- Altunışık R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. SPSS uygulamalı*. 6. Baskı. Sakarya Üniversitesi, İİBF.
- Applegate, M.D., Applegate, A.J., and 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.
- Arseven, A.D., (2001). *Alan araştırma yöntemi*. 2. Baskı. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(1), 101-124.
- Badger, E. and Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4).
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ballard, T. Y. (2007). *The effect of audio self-modeling on the reading fluency, comprehension, vocabulary and reading level of first and second grade students who are at-risk in reading*. Unpublished Doctoral Dissertation. Touro University International
- Barbarick, J.M. (2007). *The social and educational perceptions of adults and children based on reading prosody and accuracy*. Unpublished Doctoral Dissertation. Truman State University.
- Bashir, A.S and Hook, P.E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Baş, T. (2010). *Anket*. 6. Baskı. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara. ÖSYM Yayınları.
- Beech, J.R. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*.28, 50-58.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Trivedi, P., Olson, E., Gould, E., Hiramatsu, S., Holsinger, M., MaShane, M., Murphy, H., Norton, J., Boyd, A.S., and Westhagen, S.Y.(2010). Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction. *Journal of Psychoeducational Assesment*.28 (1). 3-18.
- Bilgin, S. (2004). *Eğitim müziğinde prozodi. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Bogan, B. (2004). *Text-level Effects of a Word-level Decoding Accuracy and Automaticity Intervention*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Florida.
- Börekçi, M. (2005). Türkçe'de vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Kazık Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı,12;187-207.

- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Elbaum and Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma. Yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Elbaum and Associates.
- Cain, K., Oakhill, J., and Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills, *Journal of Educational Psychology*, 96(1),31-42.
- Caldwell, J.S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak türkçe öğretimi*. 3. Baskı. Eğitim Kitabevi. Konya.
- Casey, S., and Chamberlain, R. (2006). Bringing reading alive through readers' theater. *Illinois Reading Council Journal*, 34(4), 17-25.
- Chall, J., Jacobs, V.A., and Baldwin, L. E. (1990). *The Reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christ, J.T., Silberglitt, B., Yeo, S., and Damien, C. (2010). Curriculum-based measurement of oral reading: an evaluation of growth rates and seasonal effects among students served in general and special education. *School Psychology Review*, 39 (39), 447-462.
- Clin, E., Woolley, L.W., and Heggie, L. (2009). Prosodic Sensitivity And Morphological Awareness In Children's Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*. 104.197-213.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Editörler.), *İkögretimde Türkçe öğretimi*. (49-91). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Crawford, L., Tindal, G., and Stieber, S. (2001). Using oral reading rate to predict student performance on statewide achievement tests. *Educational Assessment*, 7(4), 303-323.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (4), 437-458.
- Çetin, D. (2007). *Türkçe eğitimi bölümü mezunu öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin parçalarüstü birimler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi.
- Çiftçi ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(89), 109-129.
- Deeney, T.A. (2010). One-minute fluency measures:mixed messages in assesment and instruction. *The Reading Teacher*, 63 (6), 440-450.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Demirgil, H. (2009). Parametrik olmayan (non-parametrik) hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Editör). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 4. Baskı. Ankara. Asil Yayın Dağıtım.
- Deno, S.L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *exceptional children*, 52(3), 219–232.
- Deno, S.L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Remedial and Special Education*, 37(3), 184–192.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*. Vol 22(4), 389-406.
- Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 165–175.
- Duke, N., and Carlisle, J. F. (2011). Comprehension development. In M. L. Kamil, P.D. Pearson, P.A. Afflerbach, ve E. B. Moje (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 4 (pp.199-228)*. NY: Routledge.
- Dursun, G., KaramürseL, A., ve Satı, I. (2003). Ses kısıklığının ses spektrografisi ile objektif değerlendirilmesi. *KBB ve BBC Dergisi*. 11(3).92-98.
- Egmon, B. (2008). The effect of fluency on reading comprehension.Unpublished Doctoral Dissertation. Houston Üniversitesi.
- Ehri, L.(2005). Development of sight word reading: phases and findings. In M. Snowling ve C. Hulme,(Eds.), *The science of reading, a handbook* (pp. 135-154). UK: Blackwell.

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Eldredge, J.I. (2005). Foundations of fluency: an exploration. *Reading Psychology*, 26, 161-181.
- Embrey, S.L.(2011). *Skill versus will: an investigation of a relationship between motivation to read, oral reading fluency, and demographics for third-grade elementary students*. Unpublished Doctoral Dissertation . Walden University.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu., R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: kavramlar ve uygulamalar*. Ekinoks Yayınları: Ankara.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. 2. Baskı. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, ve M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum.
- Fuchs, L. S., and Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review*, 21(1), 45.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., and Compton, D.L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: word identification fluency versus nonsense word fluency. *Council Exceptional Children*, 71, 7-21.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.D. and Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–259.
- Galloway, T.W. (2010). *Oral reading fluency and maze measures as predictors of performance on north carolina end-of-grade assessment of reading comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina Üniversitesi.
- Gorsuch, G. and Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *Science Direct*. N(36), 253-278.

- Graham S, and Harris K.R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. 1.Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Harris, A.J., and Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Harris, T.L., and Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hasbrouck, J. E. and Tindal, G. (1992). *Curriculum-based oral reading fluency forms for students in Grades 2 through 5. Teaching Exceptional Children, (Spring), 41-44.*
- Hasbrouck, J., and Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: a valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher, 59*(7), 636-644.
- Hicks, C.P. (2009). *A Lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare*. The Reading Teacher, 63(4), 319–323.
- Hiebert, E.H. (2003). *The role of text in developing fluency: A comparison of two interventions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hiebert, E. H. (2005). The effects of text difficulty on second graders' fluency development. *Reading Psychology 26*(2):183-209.
- Hiebert E. H. (2006). Becoming fluent: repeated reading with scaffolded texts. In Samuels S. J., Farstrup A. E. (Eds.), *What research has to say about fluency instructions* (pp.204–226). Newark, DE: International Reading Association.
- Hiebert, E. H., and Fisher, C. W. (2002). Text matters in developing fluent reading. *Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association* San Francisco, CA.
- Hinkson, J. (1998). *The impact of telecommunications on writing skills and reading comprehension in at-risk elementary students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern California Üniversitesi.
- Hintze, J. M., Ryan, A. L., & Stoner, G. (2003). Concurrent validity and diagnostic accuracy of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills and the Comprehensive Test of Phonological Processing. *School Psychology Review, 32*(4), 541-556.

- Hoffman, J. (2009). In search of the “Simple View” of reading comprehension. In S. Israel, and G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 54-66). London: Routledge.
- Hook., P., and Jones, S. (2004). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. Perspectives: *International Dyslexia Association* . 24 (2), 16-24.
- Hosp, M. K., ve Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade?*School Psychology Review*, 34(1), 9-26.
- [http://tdkterim.gov.tr/?kelime=yaz%FD&kategori=terim&hng=md\(2011\)](http://tdkterim.gov.tr/?kelime=yaz%FD&kategori=terim&hng=md(2011))
- <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009ozetbilgiler.pdf;05.07.2011>
- http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf;20.09.2010
- Hudson, R.F., Lane, H.B., ve Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58, 702–714.
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B., and Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4–32.
- Huey, E. (1968). *The psychology and pedagogy of reading* (Reprint). Newark: International Reading Association. (originally published 1908).
- Hunt, J.M. (2009). *The effects of utilizing informational texts to increase oral reading fluency in a response to in intervention model*. Unpublished Doctoral Dissertation. Loyola Üniversitesi.
- Johnston, S. (2006). The fluency assessment system: Improving oral reading fluency with technology. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, and K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 123–140). New York: Guilford.
- Johnston, P., Afflerbach, P., Krist, S., Pierce, K. M., Spalding, E., Tatum, A. W., and Valencia, S. W. (2010). *Standards for the assessment of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., and Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: absolute performance levels and sensitivity to impairment. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 237-245.
- Johnson, N.M. (2008). *Automatic word recognition: the defining feature of fluency*. Unpublished Doctoral Dissertation. Auburn Üniversitesi.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara. Bilim Yayınları.
- Karakaya, İ. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A, Tanrıoğen (Editör). Bilimsel araştırma yöntemleri. 2. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikaye deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M, ÖZBAY (Editör). *Yazma eğitimi*. Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. and Morris, R. (2006). Reading fluency: the whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56 (1), 51-82.
- Kelley, B., Hosp, J., and Howell, K. (2008). Curriculum-based evaluation and math: An overview. *Assessment for effective intervention*, 33(4) 250-256.
- Keskin, H. ve Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 5-7 Mayıs, Sivas.
- Kiley, T.S. (2006). Research in reading. *Illinois Reading Council Journal*. 34 (2).
- Kintsch, W., and Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling ve C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Kintsch, W., and Mross, E. F. (1984). Context effects in word identification. *Technical Report No .128. Institute of Cognition Science University of Colorado*. Boulder, Colorado 80309.
- Klauda, S.L. and Guthrie, J.T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *journal of Educational Psychology*. 100 (2), 310-321.
- Kragler, S. (1995). The transition from oral to silent reading. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16, 395–408.
- Kuhn, M., and Schwanenflugel, P. (2006). All oral reading practice is not equal or how can integrate fluency into my classroom? *Literacy Teaching and Learning*, 11(1), 1-20.

- Kuhn, M.R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58 (4), 338-344.
- Kuhn, M.R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- Kuhn, M.R. and Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., and Meisinger, E.B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 (2) ,230-251
- Kuhn, M.R., and Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R.D., Morrow, L.M., Woo, D., Meisinger, B., Sevcik, R.A., Bradley, B.A., and Stahl, S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
- LaBerge, D., and Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lems, K. (2006). Reading fluency and comprehension in adult English language learners. In T. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research based best practices* (pp. 231-252). New York: Guilford.
- Lia, M.P. (2010). *The effects of vocabulary instruction on the fluency and comprehension of fifth-grade nonnative english speakers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Illinois University.
- Lin, Z. and Siriyothin, P.(2008). Effects of reading tasks on reading comprehension of Chinese EFL students: A pilot study, *US-China Foreign Language*, 6(5),12-19.
- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Madelaine, A., and Wheldall, K. (1999). Curriculum-based measurement of reading: A critical review. *International Journal of Disability, Development & Education*, 46, 71-85.
- Manzo, A., and Manzo, U. (1990). *Content area reading a heuristic approach*. Colombus-Toronto-London-Melbrone.: Merrill Publishing Company.
- Massey, S.R. (2008). Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students. Unpublished Doctoral Dissertation. Miami Universty.

- Mastropieri, M.A., Leinart, A.W., and Scruggs, T.E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 278-283-292
- Mathson, D. V., Allington, R. L., and Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106–119). New York: The Guilford Press.
- McCormack, R. L., and Pasquarelli, S. L. (2010). *Teaching reading: strategies & resources for grades K-6*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- MEB, (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Meyer, M. S. and Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., and Hynd, G.W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17
- Mellard, D., Woods, K., and Fall, E. (2011). Assesment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*. 5(1).3-14.
- Miller, J., and Schwanenf lugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Miller, J., and Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43 (4), 336-354.
- Mitchel, P.L. (2005). *The effects of repeated reading strategies on fluency among first grade students*. Unpublished Master Dissertation. Caldwell College.
- Mostow, J., and Duong, M. (2009). *Automated assessment of oral reading expressiveness*. Proceedings of the 14th InternationalConference on Artificial Intelligence in Education, Brighton,England.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with spss*. London: Sage publications
- Munisteri. K.P. (2009). *The relationship between students' oral reading fluency assessment and their reading comprehension scores on the second- and third-grade terra nova and the third- and fourth-grade*. Unpublished Doctoral Dissertation. Dowling College. New York .

- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., and Barkley, E. A. (2009). Effects of repeating readings on the oral reading fluency of urban fourth-graders: Implications for practice.. *Preventing School Failure*, 54,(1), 12-23
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Skill. Snowling, M.J., ve Hulme, C. (Eds). *The science of reading: a handbook*. pp.248-265. Malden, MA: Blackwell
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington; DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, D. (2003). *Relationships among reading, writing, and comprehension skills of intermediate elementary school*. Unpublished Doctoral Dissertation. Maryland University.
- Nolasco, N.J.(2009). *Effects of literature circles on the comprehension of reading expository texts*. Unpublished Master Dissertation. Caldwell College.
- Nunze, L.D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tarleton State University.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. and Beauvais, L.(2008). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisation. *Learning and Instruction*. 19. 299-308.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık. Ankara
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.2*. Baskı. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ümit Yayıncılık. Ankara.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi . 22
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Palmer, M.L.(2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency and reading comprehension in suburban third-grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of San Diego.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272–280.
- Paris, A.H. and Paris, S. (2001). Children's comprehension of narrative picture books. CİERA (Center for the Improvement of Early Reading Achievement).

- Paris, S.G. and Hamilton, E.E. (2009). The development of children's reading comprehension. Israel, S.E., and Duffy, G.G. (Eds). *Handbook of research on reading comprehension*. pp.32-53. New York and London: Routledge.
- Pearson, P.D. (2009). The roots of reading comprehension. Israel, S.E., and Duffy, G.G. (Eds). *Handbook of research on reading comprehension*. 3-311. New York and London: Routledge.
- Perfetti, C. A., and Bolger, D.J. (2004). The brain might read that way. *Scientific Studies in Reading*, 8(3):293-304.
- Perfetti, C.A., Goldman, S.R. and Hogaboam, T.W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse content. *Memory and Cognition*, 2, 273-282.
- Perfetti, C.A., Landi, N., and Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Snowling, M.J., and Hulme, C. (Eds). *The science of reading: a handbook*. 227-247. Malden, MA: Blackwell.
- Pikulski, J.J., (2006b). Fluency: a developmental and language perspective. Samuels, S.J. & Fastrup, A.E. (Eds.). *In What research has to say about fluency instruction* (pp. 70-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Pikulski, J.J. and Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.
- Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., and Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at Grade 4. The Nation's Report Card*. Report No. 23-FR-04. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Piper, L.E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council. Journal*, 38 (2), 48-51.
- Powell, L.E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern Carolina State University.
- Prior, S. M. and Welling, K. A. (2001). "Read in your head": A Vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 22(1), 1-15.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Schreiber, P.A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164.
- Rao, S. and Barkley, E. (2009). Read and reach the whole child: using Adapted/created/enhanced (ace) for stories for content representation. *Reading improving*, 46 (1), 50.

- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. and Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87 (3), 158-165.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151
- Rasinski, T. V., and Hoffman, T. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.
- Rasinski, T.V. (2004a). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2004b). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–52
- Rasinski, T.V., Rikli, A. ve Johnston, S. (2009). Reading fluency: more than automaticity? more than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Rasinski, T.V., Homan, S. and Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Methods, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Rasinski, T.V., Padak, N., and Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V. (2010). *The Fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V., Reutzel, D.R., Chard, D., and Thompson, S.L. (2011). Reading fluency. Kamil, M.L., Pearson, P.D., Moje, E.B., ve Afflerbach, P.P., (Editörler). *Handbook Reading Research*. Vol:4
- Reutzel, D.R., and Hollingsworth, P.M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal Of Educational Research*, 86 (6), 325-331.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., and Lerner, J. W. (2001). *Reading problems: assessment and teaching strategies* (Fourth Edition ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Robinson, M.V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral readin fluency, and reading comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon Universty.
- Sâenz, M.L. and Fuchs, L.S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. (expository versus narrative text). *Remedial*

- and *Special Education*, 23 (1): 31-41.
- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Samuels, S. J. (2006a). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C Blachowicz, and K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 7–20). New York: The Guilford Press.
- Samuels, S. J. (2006b). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Schellings, G., Aarnoutse, C., and Leeuwe, J.V. (2006). *Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text*. Learning and Instruction. 16(6).549-568.
- Schisler, R.A. (2008). *Comparing the effectiveness and efficiency of oral and written retellings as strategies for improving reading comprehension performance*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Schrauben, J.E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31:82–92.
- Schreiber, P. A. (1987). Prosody and structure in children's syntactic processing. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 243–270). New York: Academic Press.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158.
- Schwanenflugel PJ, Hamilton AM, Kuhn MR, Wisenbaker JM, Stahl SA. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*. 96, 119–129.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., ve Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41, 496–522.
- Shanahan, T. (2006). Developing Fluency in the Context of Effective Literacy Instruction. T. V. Rasinski, C. Blachowicz, ve K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (21–39). New York: The Guilford Press.
- Shimabukuro, S.M. (2006). *The effects of assisted repeated reading on the oral reading fluency and prosody of adolescents with reading difficulties*. Unpublished Doctoral Dissertation. Hawai'i University.
- Shin, S. (2002). Effects of subskills and text types On Korean EFL reading scores. *Second Language Studies*, 20(2), 107-130.

- Shinn, M.R. ve Shinn, M.M. (2002). *Administration and scoring of spelling curriculum-based measurement (S-CBM) for use in general outcome measurement*. Eden Prairie, MN: Edformation, Inc.
- Sidekli, S. (2005). *Öğretici ve öyküleyici metinlere göre ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlamamanın sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Smallwood, J., McSpadden, M., and Schooler, J.W. (2008). When Attention matters: The curious incident of the wandering mind. *Memory & Cognition*, 36(6), 1144-1150.
- Snow, C.E. (2010). *Reading Comprehension: Reading for Learning*. Elsevier.
- Stahl, S. A., and Heubach, K. M. (2006). Fluency-oriented reading instruction. In K. A. Stahl ve M. C. McKenna (Eds.), *Reading research at work: Foundations of effective practice* (pp.177 –204). New York: Guilford Press
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K.E. (1981). Relationships between word decoding speed, general name-retrieval ability, and reading progress in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 809-815.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, ve P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418–452). New York: Longman.
- Şahin, B. (2011). Metodoloji. A, Tanrıoğen (Editör). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- TDK-Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK- web. (2011). www.tdk.gov.tr/

- Teale, W. H. (2008). What counts? Literacy assessment in urban schools. *Reading Teacher*, 62(4), 358-361.
- Therriem, W.J. and 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.
- Therrien, W., Gormley, S. and Kubina, R. (2006). Boosting fluency and comprehension to improve reading achievement. *Teaching Exceptional Children*. 38 (3) pg. 22.
- Tekindal, S. (1998). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. Pamukkale. Ü. Eğitim Fakültesi, *I. Eğitim Fakültesi IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Denizli.
- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141- 152.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Turgut, Y. (2011). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A, Tanrıoğen (Editör). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık
- Wallace, T. and Tichá, T.(2006). General outcome measures for students with significant cognitive disabilities: pilot study. *Research Institute on Progress Monitoring Grant # H324H30003*). College of Education and Human Development.
- Wanzek,J., Roberts, G., Thompson, S.L., Vaugh, S., Woodruff. and Murray, C.S.(2010). Differences in the relationship of oral reading fluency and high-stakes measures of reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention* 35 (2), 67-77.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., and Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. The Journal of Special Education, 41(2), 85-120.
- Whalley, K., and Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Williams, J. P. (2005, March). *Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure*. *Journal of Special Education* 39(1), 6-18.
- Wilger, M.P. (2008). Reading fluency: a bridge from decoding to comprehension. *AutoSkillInternationalInc.*, http://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acadread/fluency_research.pdf.

- Wolf, M., and Katzir-Cohn, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–229.
- Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., and Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 40, 340-348.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., and Mckee, C. A. (2006) *Reading And Learning To Read*. Boston: Allyn And Bacon.
- Yamashita, J. and 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.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (İlke), s. 16, Muğla.
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1- Minute CBM reading aloud measure and reading comprehension tests: a multilevel meta-analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation. Minnesota University.
- Yıldırım, K ve Ateş, S. (2011). Prozodi anlamayı yordayan bir değer mi?. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Ağustos Sayısı.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. 2. Baskı. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal Of Human Sciences*. 6(1),354-360.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 323-350
- Yılmaz, M. ve Köksal, K.. (2008). tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:179, 51-65.
- Young, A., and Bowers, P.G. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 428–454.
- Zarain, X. U. (2007). "Growth Mixture Modeling With A Distal Outcome: An Application To Reading And High Stakes Testing". Unpublished Doctoral Dissertation. University of Delaware.
- Zutell, J., and Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211–217.

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

KONYA
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/6632
Konu : Araştırma izni

14 SUBAT 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 02/11/2010 tarihli ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/8685 sayılı yazı

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Muhammet BAŞTUĞ'un "İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Kulu ilçesi 60.Yıl İlköğretim Okulu ve Mehmet Akif İlköğretim Okulu öğrencilerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Kemal KARADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel:0332 353 30 50 Faks:0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji :
Bilgi: Hatice DİNÇER
0332 353 30 50 (1260)
istatistik42@meb.gov.tr

EK-2:**HİKÂYE EDİCİ METİNLER VE ANLAMA SORULARI****GÖZÜM ARKADA KALMAYACAK**

Atatürk, bir sabah bazı görevlilerle birlikte Çankaya sırtlarında yürüyüşe çıkmıştı. Yolda karşıdan gelmekte olan küçük bir çocuk, onları görünce durdu, kenara çekildi. Atatürk, çocuğu yanına çağırıp ve gülümseyerek sordu:

—Adın ne senin bakayım?

—Cemil.

—Buralarda mı oturuyorsun?

—Hayır, Ayrancı'da...

—Okula gidiyor musun?

Çocuk başıyla “evet” anlamına gelen bir işaret yaptı.

—Peki, ne okuyorsun okulda?

—Her şey okuyoruz.

—Beni tanıyor musun, Cemil?

—Sen, Gazi Paşa'sın!

—Hayır, Cemil, ben Gazi Paşa değilim. Beni benzettin sen.

—Yok, benzetmedim, iyi biliyorum. Sen Gazi Paşa'sın.

—Nereden biliyorsun?

Çocuk kendine güvenli bir tutum içinde:

—Çünkü dedi, sana hiç kimse benzemez.

Atatürk'ün, insanı büyüleyen gözleri yaşarır gibi oldu.

—Cemil, büyüdüğün zaman ne olacaksın?

—Asker olacağım!

—Asker olup da ne yapacaksın?

—Düşman, bu topraklara olur da bir daha ayak basarsa onu buradan kovacağım.

Atatürk hiçbir şey söylemedi. Küçük çocuğu kollarının arasına aldı, kaldırdı ve alnından öptü. Sonra yanındakilere döndü, şöyle dedi:

—Evet, beyler.....Görüyorsunuz, ulusun bağrından temiz bir kuşak yetişiyor.Bu eseri, cumhuriyeti, ben onlara bırakacağım ve gözüm arkada kalmayacak.

Faruk ÇİL (*Atatürk ve Anıları*)

ANLAMA SORULARI

1. Atatürk'ün karşılaştığı çocuğun adı nedir?
2. Çocuk nerede oturmaktadır?
3. Çocuk büyüyünce niçin asker olmak istemektedir?
4. Atatürk'ün “gözüm arkada kalmayacak” demesinin sebebi nedir?
5. Atatürk çocukla karşılaştıktan sonra neler hissetmiş olabilir?
6. Çocuğun özellikleri hakkında ne söylenebilir?
7. Bir toplum için çocuklar niçin önemlidir?
8. Atatürk'ün çocuğa “ben Gazi Paşa değilim” demesi sizce doğru bir davranış mı? Niçin?

3. SINIF HİKÂYE EDİCİ METİN

ÇATLAK KOVA

Bir zamanlar Hindistan'da bir sucu yaşarmış. Kentin hemen yakınındaki kaynaktan zengin insanların evlerine su taşırmış. Bir sopanın iki ucuna taktığı kovalarını suyla doldurur, sonra da omuzladığı gibi kentin yolunu tutarmış. Sucunun kovalarından biri çatlakmış. Kente gelinceye kadar yarısına inermiş kova. Anlayacağınız, her seferinde sucu, iki kova değil de bir buçuk kova su getirirmiş.

Sucunun bir şikâyeti yokmuş ama kovalar hiç memnun değilmiş bu durumdan. Su sızdırmayan kova durmadan gururlanmış:

‘Ben olmasam sahibimiz ne yapar?’ dermiş.

‘Şu çatlak kovaya kalsa, herhalde sahibimiz aç kalır.’

Çatlak kova ise kendini suçlamış. Nihayet bir gün sahibine: ‘İşinize yaramadığımı halde beni neden çöpe atmıyorsunuz?’ diye sormuş.

Sucunun dudaklarından hafif bir gülümseme belirmiş. Çatlak kovaya bakıp:

‘İşe yaramadığımı mı düşünüyorsun? Su taşıdığımız yola hiç dikkat etmemişsin. Seni hep yolun kenarına gelecek şekilde takıyorum sopama, fark etmedin mi? Döktüğün sular, yeni bir hayatın doğmasını sağladı her zaman. Böylece rengârenk çiçekler ve yeşillikler fişkırdı yolun kenarından. Her gün bu çiçeklerden demet demet toplayıp sevdiklerime götürdüm. Güzel kokularıyla hem ben mutlu oldum hem de yoldan geçenler mutlu oldular. Biliyor musun senin çatlak olman, diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime.’

Mehmet VURAL

(Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi)

1. Sucu nerede yaşamaktadır?
2. Sucu kimlere su taşımaktadır?
3. Çatlak kova kendisi hakkında ne düşünmektedir?
4. Kovanın çatlak olmasının sonuçları ne olmuştur?
5. Yaşadığımız yeri güzelleştirmek için neler yapılabilir?
6. Su canlılar için neden önemlidir?
7. Yukarıdaki hikâyede yazarın vermek istediği mesaj nedir?
8. Çevremizde böyle su taşıyan insanların **olmamasının** sebebi nedir?

4. SINIF HİKÂYE EDİCİ METİN

SÖĞÜTLÜ ALİ

Sakarya'da savaş, iyice kızışmıştı. Vuruşa vuruşa birer güneş gibi sönen Mehmetçiklerin yerini, yeni Mehmetçikler alıyordu. Top sesleri, davulların gumbürtüsü gibi sanki geleceğin zaferini ilan ediyordu. Bir akşamüzeri, Sakarya vadisine karanlık çökerken yola çıkmışlardı. Kadınlar, Mehmetçiklere kağnılarla mermi taşıyorlardı. Bir kağnının üstünde, mermi sandıkları arasında Ali vardı.

Birden, nal sesleri duyuldu. Ali seslendi:

- Bacılar! Kağnıları çalılıklara çekiniz.

Ali, tüfeğini doğrulttu. Daha gerekli hazırlıklar yapılmadan atlılar, kağnıların yanına vardılar. Bu, bir Türk müfrezesi idi. Başlarındaki kumandan, kadınların yürüyüp delikanlının kağnıda oturduğunu görünce üzüldü. Ali'ye dönerek gürledi;

—Senin adın nedir?

—Ali.

—İşin nedir?

—Cepheye giden ekiplere kolculuk etmek.

Kumandan, şimdi daha hiddetli ve haşını:

—Bu, ne biçim kolculuktur? Arabada oturmuşsun, bunca kadın, çoluk çocuk yayan yürür. Sen, cepheye mi gidersin, yoksa düğüne mi?

Ali, kumandanın gürleyen sözleri karşısında ürperdi.”Ben, bacağına Çanakkale’de vermiş bir gaziyim.”demeye dili varmadı. Yüzbinlerece şehit kanıyla sulanmış Çanakkale toprağında bıraktığı bacağın ne önemi vardı? Kumandan, doğru söylüyordu. Er oğlu er olan Türk delikanlısı, kadınları yürütüp kendisi oturamazdı. Üzüldü:

—Bağışlayın kumandanım, dedi. Kadınlara seslendi:

—Ayşe Bacı, bacılar! Acele geliniz. Arabadan inmem gerekiyor.

Kadınlar koştular. Ali’yi, külçe gibi arabadan indirdiler. Bacağı kopuk bu delikanlı yürüyemiyordu. Kumandanın yanında bulunan bir subay, söze karıştı:

—Kumandanım! Bu genç, ünlü Söğütlü Ali'dir. Balkan şehitlerinden Memduh Çavuş'un oğludur. Mustafa Kemal Paşanın yanında savaşmıştır. Çanakkale savaşlarında bir bacağını vermiş gazilerimizdendir.

Ortalığı bir sessizlik kapladı. Kumandan, atından indi. Söğütlü Ali'yi bağrına bastı:

—Yiğit evladım benim! Yüce ruhlu gazim!

Daha fazla duramadı. Atlara bindiler ve dörtnele uzaklaştılar.

Ali, ekibin başında seke seke cepheye vardı.

Sonra Söğüt'e döndü. Cepheye yeniden erzak hazırlanırken ellerini gökyüzüne kaldırdı:

—Sen bana güç ver Allah'ım! Ali kulun, vatan borcunu ödesin, diye yalvardı.

Acar Tuncer

Söğütlü Ali Sakarya yollarında

(Düzenleme yapılmıştır.)

4. SINIF HİKÂYE EDİCİ METİN ANLAMA SORULARI

1. Savaş nerede olmaktadır?
2. Ali'nin savaş sırasındaki görevi nedir?
3. Kumandan Aliye niçin kızmıştır?
4. Ali kumandanın sözleri karşısında ne yapmıştır?
5. Ali nasıl bir kişiliktir?
6. İnsanlara niçin “Gazi “ denir?
7. Vatan uğruna ölmeli midir? Neden?
8. Kumandanın davranışlarını değerlendiriniz?

5.SINIF HİKÂYE EDİCİ METİN

KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA

Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Bey Bursa'yı aldıktan sonra öldü. Yerine oğlu Orhan Bey geçti.

Bol ve şifalı suları, yemyeşil bitki örtüsü ile Bursa o zamanda güzeldi. Ama kentte büyük yapılar yoktu. Orhan Bey kumandanlarından birini yanına çağırdı:”Aldığımız bütün savaş ganimetleri şehrin imarı için harcansın! Yollar, okullar, camiler, köprüler ve bir de hisar yapılsın işçiler hemen işe başlasınlar!” diye emir verdi.

Hemen yapım işlerine başlandı. Cami yapımında çalışan işçiler, çalışmaktan çok memnundular. Aralarındaki iki işçi, karşılıklı şakalaşmaları ile onlara iyi vakit geçiriyordu.

Bunlardan birinin adı “Karagöz”dü. Asıl adının Kara Oğuz olduğu söylenirdi. İşçiler ona “Karagöz Baba” diyorlardı. Orhaneli'nin Karakeçili aşiretinden gelme bir köylüydü.Usta bir demirciydi. Güçlü, kuvvetli bir yapısı vardı. Yuvarlak yüzlü, kırmızı top sakallı, tok sözlü, namuslu bir Anadolu insanıydı.

Diğerinin adı Hacivat'tı. O duvarcıydı. Asıl adının Hacı Ahvad olduğu söylenir. Bu söz kısaltılarak Hacivat olmuştu. İnce, narin, bilgili, titiz bir adamdı. Fakat vücut ve ruh yapıları çok farklı bu iki kişi çok iyi arkadaştı. Çevrelerine neşe dağıtan canciğer iki arkadaş.

Haftalar aylar geçti. Caminin inşaatı istenilen zamanda bitmedi. Padişah İznik'ten haber gönderiyordu:”Yapım yavaş sürüyor. Neden?”

Yöneticiler suçu üstlerinden atmak istediler. Sonunda suçun sahipleri bulundu. Ve dediler ki:”Hacivat ve Karagöz hiç durmadan birbirleriyle şakalaşıyorlar. Eğlenip zaman harcıyorlar. İşçiler de onlara bakmaktan doğru dürüst çalışmıyor. İnşaatın gecikme sebebi budur.”

Padişah bunun üzerine ikisini de ölümle cezalandırdı.

Ertesi gün işçiler çok sevdikleri iki insanın öldürüldüğünü duyunca çok üzüldüler.”Onlar olmadan çalışmayız.” Dediler. Padişah çok kızdı. Duruma derhal bir çare bulunmasını istedi.

O zamanlar Bursa'da Şeyh Küşteri adında bilge bir kişi yaşıyordu. Kumandanlar ona gittiler ve durumu anlattılar. “Biz yanlış bir iş yaptık. Cami inşaatındaki gecikmenin sebebini, Hacivat ile Karagöz'ün üstüne attık. Aslında kış sert geçti. Gerekli taşı, malzemeyi zamanında getiremedik. İşçilerin işi bırakacaklarını, işin bu noktaya

varacağını düşünemedik. Ne olur bize yardım edin,” dediler. Şeyh Kuşteri düşündü ve şöyle dedi:” Siz meraklanmayın. Yarın tüm işçiler iş başında olacaklar. Yalnız bu gece işçileri tekkede toplayacaksınız.”

Şeyh Kuşteri o gün, saydamlaştırılmış deve derisine Karagöz ile Hacivat’ın resimlerini yaptı. Onları boyadı.

Gece tekkeye gelen işçiler beyaz bir perde gördüler. Her yer karanlıktı ama perdenin olduğu yer aydınlıktı. Tekkede büyük bir sessizlik hüküm sürüyordu.

Biraz sonra perdenin ortasına doğru tombalak haliyle Karagöz’ün arkasından da ince vücuduyla Hacivat’ın geldiğini gördüler. Hele kalın ve kaba konuşmalarıyla Karagöz, ince ve kibar sesiyle de Hacivat onları selamlayıp konuşmaya başlayınca şaşkına döndüler. Arkadaşlarına yeniden kavuştukları için sevindiler, ağladılar.

Ertesi gün işçiler, tekrar işe başladılar. Bunu duyan padişah da, Karagöz ile Hacivat’ı görmek istedi. Perdede onları seyrederken yöneticilerin yalan sözlerine inanmakla yaptığı haksızlığı anladı. Haksız yere öldürttüğü bu iki işçiyi ölümsüzlüğe kavuşturan Kuşteri’ye ödülleri verdi. Karagöz ile Hacivat’a Bursa’da birer mezar yaptırttı.

İşte o zamandan beri, Karagöz ile Hacivat hoş sözleri, haksızlığa karşı olan davranışları, komik tavırları ile gölge oyunlarında yaşıyorlar.

Bilge ATAY (Yaşayan Dilimiz Türkçe)

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ENGİN YAYINCILIK

5.SINIF HİKÂYE EDİCİ METİN ANLAMA SORULARI

1. Karagöz ve Hacivat hangi mesleği yapmaktadır?
2. Karagöz ile Hacivat neden öldürülmüştür?
3. Metindeki olay nerede geçmektedir?
4. Karagöz ile Hacivat’ın öldürülmesine işçilerin tepkisi ne olmuştur?
5. İftira atmak nasıl bir davranıştır?
6. Karagöz ve Hacivat oyunu toplumumuza ne kazandırmıştır?
7. Nasrettin Hoca ile Karagöz-Hacivat arasındaki benzerlik nedir?
8. Padişahın davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?

EK-5:**BİLGİ VERİCİ METİNLER VE ANLAMA SORULARI****2. SINIF BİLGİ VERİCİ METİN****İZCİLİK**

İzcilik, çocukları ve gençleri topluma yararlı, insanları seven, onlara yardım eden, doğayı ve çevreyi koruyan, iyi birer insan olarak yetiştirme sanatıdır.

Yedi yaş ve daha üzeri çocuklar için çok güzel ve yararlı bir faaliyettir. İzcilikte, on bir yaşa kadar olan izci grubuna küçük izci, on iki-on beş yaş grubuna izci, on altı-yirmi yaş grubuna ergin izci adı verilir. İzci ömür boyu izcilik özelliklerini taşır.

İzciler obalar sayesinde, grup içinde yaşamayı, hareket etmeyi ve kendilerini eğitmeyi öğrenirler. Programları açık hava etkinliklerine yer verecek şekilde hazırlanır.

İzciler böylece sorumluluğu, paylaşmayı ve arkadaşlarıyla birlikte yaşamayı öğrenirler.

İzciliğin sloganı “ her gün en az bir iyilik” yapmaktır. Bu slogan izcinin yardım etme arzusunu ve yeteneğini gösterir. İzciler bitki ve hayvanları sever ve korur. Büyüklerinin sözünü dinler, küçüklerini sever ve korur. İzciler, milletine, ailesine ve arkadaşlarına sevgi ile bağlıdırlar.

Yürüyüşe çıkmaktan, yüzmekten, arkadaşlarınızla birlikte kamp yapmaktan hoşlanıyorsanız izcilik tam size göre bir etkinliktir.

Ormanda sessizce yürümeyi, görünmeden hayvanları izlemeyi, kuşların ötüşlerini dinlemeyi ve bir çadırda uyumayı eğlenceli buluyorsanız izci olunuz.

İlköğretim Türkçe Ders Kitabı Özne YAYINCILIK

2. SINIF BİLGİ VERİCİ METNE DAYALI ANLAMA SORULARI

1. İzci gruplarının adları nelerdir?
2. İzciliğin sloganı nedir?
3. Kimler izci olmalıdır?
4. İzcilerin özellikleri nelerdir?
5. İzci olmak ister misiniz? Neden?

6. İzçiler nasıl giyinir?
7. İzçilik toplumumuza ne kazandırır?
8. İzçilik bir spor mudur? Neden?

3. SINIF BİLGİ VERİCİ METİN

OKUMAALİŞKANLIĞI

Okuma zevki, kitap okuma alışkanlığı ile gelişir. İnsan için en güzel alışkanlıklardan biri okumaktır. Çocukluk ve gençlik çağlarında okuma alışkanlığı kazananlar, okuma zevkine erer, hayatta daha bilgili, daha başarılı olur.

Herkes yaşadığı çağa, işine ve bilgi düzeyine göre okuyacağı kitabı seçmelidir. ‘Kitap, istediğimiz zaman açacağımız bir pencereye benzer. Bu pencereden dünün, bugünün olaylarını rahatça görür, bilgi ediniriz.’

Örneğin, büyük adamların hayat hikâyelerini okumak, büyük küçük her insan için çok önemlidir. Dünyada, Atatürk gibi devlet adamlarının, Galileo (Galile) gibi bilim adamlarının ve sanatçıların hayatlarını öğrenmek, gelecek için seçeceğimiz yolu daha kolay tasarlamamızı sağlar.

Kitap seçmek, arkadaş seçmek kadar önemlidir. Kitap seçerken büyüklerimizin, öğretmenlerimizin düşüncelerinden yararlanmalıyız ki daha az hata yapalım ve kitaplardan daha çok yararlanalım.

Okuma, bir isteğin, bir ihtiyacın karşılığı olmalıdır. Okumaya başlamadan önce, duygu ve düşüncelerimizi, okuyacağımız kitap ve inceleyeceğimiz konu üzerinde toplamalıyız. Böyle ruhsal bir hazırlıktan sonra başlayan okuma işi, hem canlı hem de verimli olur.

Acele ve üstün körü okumak doğru değildir. Bir kitabı, bir okuma parçasını aceleyle okursak, aklımızda hiçbir şey kalmaz. Okumaktan maksat bilgi ve düşünce sahibi olmaktır. Bunu sağlamak için tüm dikkatimizi yoğunlaştırarak okumalıyız.

Okumayı seven bir kimsenin canı sıkılmaz. Bilgi hazinesi zenginleşir. Görgüleri, duyguları, düşünceleri artar. İyiyi, kötüyü kolaylıkla birbirinden ayırabilecek bir duruma gelir. İnsanlar gibi toplumlar da okudukça yükselir.

Ali DÜNDAR

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Harf Yayıncılık 2008

3. SINIF BİLGİ VERİCİ METNE DAYALI ANLAMA SORULARI

1. Metne göre okuma alışkanlığı nasıl gelişir?
2. Metinde kitap neye benzetilmektedir?
3. Kitap okurken nelere dikkat edilmelidir?
4. Okumaya başlamadan önce neler yapılmalıdır?
5. İyi bir okuyucu olmak ne demektir?
6. Okuyacağınız kitapları nasıl seçersiniz?
7. Sizce okuma alışkanlığı neye benzer? Neden?
8. Japonlar, ülkemiz insanlarından daha çok kitap okumaktadır. Bu durum hakkında neler söylenebilirsiniz?

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EVLER

İnsanın evi, onun kalesidir derler. Bu söz boşuna söylenmemiş. Nereye giderseniz gidin, kendinizi nasıl hissederseniz hissedin, eve dönmek insanı rahatlatır. İnsanın evi, onun kişisel yaşam alanıdır. Çünkü; insan, her türlü temel gereksinimini evinde karşılar. Bu durum nerdeyse insanlık tarihi kadar eskidir.

İnsanlar avcılık yaparak yaşarken kendi yiyeceklerini yetiştirmeye, toprağı ekip dikmeye karar verdiler. Böylece av hayvanlarının peşinden sürekli göç etmek zorunda olan insanın toplumsal yaşamı da değişti. Toprağı ekmeye başlayan insanların tarlalarının yanında kalıp ekine göz kulak olmaları gerekiyordu. Sonuç olarak insanlar, tarımın başladığı çağda ilk evlerini yaptılar ve buralarda yaşamaya başladılar. Evler insanları yağmurdan, yakıcı güneşten, aşırı sıcak ve soğuktan, fırtınadan, vahşi hayvanlardan ve daha birçok şeyden koruyordu. O güne dek mağaralarda yaşamış olan insanlar, artık toprağı bağlı bir yaşam sürdürüyor ve kendi yaptıkları evlerde yaşıyorlardı.

Dünyada bilinen en eski yerleşim yerlerinden biri bizim ülkemizdir. Çatalhöyük'te açığa çıkarılan evler, buradaki toplumsal yaşam biçimini gösteriyor. Ancak bu evler günümüzdekinden biraz farklı. Söz gelimi bu evlerin kapıları çatıda. İnsanlar o zamanlar evlerine çatıdan girip çıkıyorlarmış. Çünkü o zamanki evlerin arasında boşluk ya da insanların yürümesi için sokaklar da yokmuş. Evler birbirine bitişik yapılıyormuş. Bunun nedeni birbirine bitişik evlerin daha korunaklı olmasıdır. Ancak yıllar geçtikçe evlerin biçimi de değişmiş.

Evlerin yapılış biçimi ve yapımında kullanılan malzemeler yöreye ve kültüre bağlı olarak değişir. Yağmurun hemen hemen hiç yağmadığı bölgelerde düz damlar sıkça görülen yapı biçimlendirdi. Yağmur ve kar yağışının çokça olduğu bölgelerde damlar daha dik yapılır. İnsan evini çevreye uymak için şekillendirir. Eskimoların "iglo" adı verilen buzdan evler

yapmaları tamamen çevresel koşullarla ilgilidir. İnsanoğlu bugüne dek yaşadığı her türlü arazi üzerinde ev yapmayı başarmıştır. Örnek mi? İşte göller üzerinde kurulan ya da bazı yörelerde nehirlerin üzerinde bulunan yüzen evler... Ağaçların üzerinde, kendinizi kuşlar gibi hissedebileceğiniz evler de var!

Türkiye'de evlere dikkat ederseniz, yöreden yöreye değiştiğini göreceksiniz. Safranbolu evleriyle Şanlıurfa evleri birbirinden farklıdır. Çünkü farklı yörelerde, farklı iklim şartlarında yapılmışlardır. Kimi ahşap, kimi kerpiç, kimi de taş evlerdir. Evler kullanımına göre de farklılık gösterir. Eskiden çok katlı, çok odalı evlere "konak", daha çok yazlık olarak kullanılan evlere "köşk", su kıyısındaki evlere de "yalı" denirdi. Evlerin kaderi 19. yüzyılda asansörlerin kullanılmaya başlamasıyla değişti. İnsanlar fabrikalarda çalışmak için köylerden kentlere göç etmeye başladılar. Kentlerde ev yapmak için gereken boş alan, kırsal kesimdeki gibi çok değildi. Kaldı ki yeteri kadar arazi olsa bile sorun çözülmüyordu. Yan yana yapılacak evler kentin genişlemesine, dolayısıyla kent içi ulaşımın da artmasına neden olacaktı. Tam bu sırada imdada asansörler yetişti. Asansörler sayesinde mühendisler kentlerde çok katlı betonarme binalar yapabildiler. Böylece birçok insan küçük bir arazi parçası üzerinde yerleşme olanağı buldu. Apartman adı verilen bu evler günümüz toplumunun ayrılmaz parçasıdır. Bahçesi, balkonu, terasıyla evlerin mimarî tasarımları insanların yaşam biçimlerine göre değişiyor.

Şekli ve türü nasıl olursa olsun evler, insanların kendilerini rahat hissettikleri yerlerdir. Sizce de öyle değil mi?

(Gökhan Tok Bilim Çocuk Dergisi (İlköğretim 4. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI))

4. SINIF BİLGİ VERİCİ METNE DAYALI ANLAMA SORULARI

1. Çok odalı evlere ne denir?
2. Geçmiş zamanlarda insanlar fabrikalarda çalışmak için nereye göç etmişlerdir?
3. Eski yerleşim yerlerinden biri olan Çatalhöyük'te evler niçin birbirine bitişik yapılmıştır?
4. Ülkemizde evlerin yapım malzemelerinin ve yapım şeklinin bölgeden bölgeye farklı olmasının sebebi nedir?
5. İnsanlığın bilinen ilk zamanlarına ait evler Konya ili yakınlarındaki Çatalhöyük'te bulunmuştur. Bu durumla ilgili olarak ne söylenebilir?
6. Ev insanlar için önemli midir? Neden?
7. Geçmişte yapılan evlerle günümüzde yapılan evleri karşılaştırınız?
8. Ankara'daki bir evin aynısını başka bir ilimizde de görebiliriz. Bunu nasıl yorumlarsınız?

5. SINIF BİLGİ VERİCİ METİN

TÜRKLERDE AİLE

Bir gün yakın bir dostum bana Türklerin niçin büyük bir millet olduğunu sordu. Hiç düşünmeden “Çünkü Türklerin aile yapısı diğer milletlere göre çok daha sağlamdır” dedim ve sebeplerini açıkladım:

Türklerde ilk dönemlerden bu yana kadın erkek eşitliğine çok büyük bir önem verilmiştir. Eski Türk hakanları tahta otururken yanlarında hanımları da bulunurdu. Bir savaş kararı alınırken hanımının da onayı gerekirdi. Savaş kararı alındığı zaman da ordunun bir başına hakan, öbür başına da sultan geçer, birlikte savaşırlardı.

Anne, baba ve çocuklar arasında çok büyük bir sevgi ve saygı vardı. Erkekler yalnızca bir kadınla evlenir, çocuklarına şefkatle bakarlardı.

Türk ailesinin yapısını ve sağlamlığını Dede Korkut öykülerinde de görebiliriz. On üçüncü yüzyılda yazıldığı tahmin edilen Dede Korkut öykülerinden, Türklerin gelenekleri ve görenekleri hakkında önemli bilgiler ediniyoruz. Deli Dumrul adlı öyküde Türk ailesi şöyle anlatılır:

Deli Dumrul adlı bir yiğit bir gün Azrail’e karşı gelir. Azrail de onun canını almak ister. Deli Dumrul Tanrı’ya yalvarır ve af diler. Tanrı da Deli Dumrul’a, kendisinin yerine ölecek bir can bulursa bağışlanabileceğini söyler.

Deli Dumrul, annesine ve babasına durumu anlatır, ikisi de canını vermez. Bunun üzerine Deli Dumrul ölmeyi kabul eder. Vedalaşmak için hanımına gider. Hanımına, “ Ben ölünce bütün malım mülküm senin olsun. Gönlün kimi severse onunla evlen.” der. Hanımı bu sözler karşısında ağlamaya başlar: “ Sen ölünce ben malı mülkü neyleyeyim. Azrail gelsin, benim canımı alsın.” der.

Bunun üzerine Tanrı, Deli Dumrul’un ve eşinin hayatını bağışlar, ikisine de uzun ömür verir.

Kurtuluş Savaşı sırasında da Türk kadını daima eşinin yanında olmuş; karda, buzda cepheye omzunda mermi taşımıştır. Türk kadının fedakârlığını Atatürk şu sözlerle belirtmiştir;

“Kimse inkar edemez ki bu savaşta ve bundan önceki savaşlarda milletin hayat kabiliyetini tutan hep kadınlarımızdır.”

Çift süren, tarlayı eken, ormandan odun ve keresteyi getiren, mahsulleri pazara götürerek paraya çeviren, aile ocaklarının dumanını tütüren; kucağındaki yavrusuyla, kar, yağmur demeyip mermi taşıyan hep onlar, hep o ilahi Anadolu kadınları olmuştur.

Son zamanlarda televizyondaki bazı yabancı dizilerin etkisiyle Türk ailesi önemli bir sınavla karşı karşıya kalmıştır. Evlilik dışı ilişkiler, boşanmalar, özellikle çocuklara çok büyük zararlar verir. Mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilmek için mutlu bir aile şarttır. Çocuklar bir toplumun ve ülkenin geleceğidir. Gelecekte güzel günler istiyorsak aile yapımıza sahip çıkmak zorundayız.

Neslihan ÖNGAY

Nesilden Nesile

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ENGİN YAYINCILIK

5. SINIF BİLGİR VERİCİ METNE DAYALI ANLAMA SORULARI

1. Metne göre Türklerde bir erkek kaç kadınla evlenir?
2. Kurtuluş savaşında Türk kadının rolü ne olmuştur?
3. Türklerin büyük bir millet olmasının sebebi nedir?
4. Türk aile yapısı için tehdit nedir?
5. Aile yapısını korumanın önemi nedir?
6. Türklerde kadınlar alınacak kararlara katılır ve herhangi bir konu hakkında fikirlerini söylerlerdi. Bu durumla ilgili olarak ne söylenebilir?
7. Dede Korkut Hikâyelerinin aile açısından önemi nedir?
8. Aile yapısını korumak için neler yapılabilir?