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

AKICI OKUMA YÖNTEMLERİNİN OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Hasan Kağan KESKİN

Ankara
Ocak, 2012

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

AKICI OKUMA YÖNTEMLERİNİN OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hasan Kağan KESKİN

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Ankara
Ocak, 2012

JÜRİ ONAY SAYFASI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

27/01/2012

Hasan Kağan KESKİN'in **"Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi"** 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

Bu çalışmanın her aşamasında birikimlerini ve zamanını esirgemeyen; öğrencisi olmaktan onur duyduğum; danışmanım, Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, ilgisinden ve desteğinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Değerli eleştiri ve önerileriyle sürekli daha iyiye sevk eden hocalarım Prof. Dr. Murat ÖZBAY ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a, istatistik konusunda değerli zamanını benim için ayıran Prof. Dr. İsmet DOĞAN'a, yapıcı eleştirileri ve yönlendirmelerinden dolayı Dr. Seyit ATEŞ'e, çalışma arkadaşlarım Muhammet BAŞTUĞ, Ömer ORMAN, Emel ÇOR ve Kadir AHİ'ye, kendilerinden çalışma azmi aldığım ve sonsuz desteklerini gördüğüm, saygıdeğer anneme, sevgili eşime ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Hasan Kağan KESKİN

Ocak - 2012

ÖZET

AKICI OKUMA YÖNTEMLERİNİN
OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

KESKİN, Hasan Kağan
Doktora, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Ocak –2012, 170 sayfa

Bu araştırmanın amacı; eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin ne olduğunu incelemektir.

Bu araştırmada, eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma örneklem seçimi ve deney uygulaması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçimi, 2010-2011 öğretim yılında 172 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deneysel uygulama, örneklem seçimine dâhil edilen öğrenciler arasından, okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri yönünden endişe düzeyinde kalan 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Her iki uygulamada öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ile okunan doğru kelime sayısının yüzdesi hesaplanmıştır. Prozodik okuma becerileri için "prozodik okuma ölçeği" ve anlama becerileri için "basit ve derin anlama"yı ölçen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Hem örneklem çalışması hem de deney uygulama sürecindeki okuma çalışmaları video ortamına kayıt edilerek değerlendirmeler bu görüntüler üzerinde yapılmıştır.

Eşli okuma grubu (n=10), koro okuma grubu (n=11) ve yapılandırılmış okuma grubu (n=9) olmak üzere üç deney grubu ile bir kontrol grubu (n=9) oluşturulmuştur. Gruplara uygulanan yöntemler ve ölçmeler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Çalışmada, parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemlerinden, bağımsız ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi, bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalarda Dunn testi, deney ve kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, güvenirlik katsayılarının belirlenmesinde Cronbach's Alfa, grupların tekrarlı ölçümlerinde ise Friedman testi kullanılmıştır. Friedman Testi post-hoc verisi için Nemenyi Testi uygulanmış ve Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde; Eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; Koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin de okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama üzerinde koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin herhangi bir etkisi olmamıştır. Kontrol grubunda ise okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama boyutlarında gelişme gözlenmemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntem yapılandırılmış okuma; doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER:

akıcı okuma yöntemleri, prozodik okuma, okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama.

ABSTRACT

IMPACT OF READING FLUENCY METHODS ON READING SKILLS

KESKİN, Hasan Kağan
PhD, Department of Primary School Teacher Training
Thesis Advisor: Prof. Hayati AKYOL
January –2012, 170 pages

The aim of this research is to examine the impacts of partner reading, choral reading and structured reading fluency methods on reading fluency skills of elementary education fourth grade students.

In this research, a quasi-experimental design with a non-equivalent pretest-posttest control group was employed. The research consisted of two main stages: sample selection and experimentation. The sample selection was carried out with 172 fourth-grade elementary school students in the 2010-2011 Academic Year. The experiment was conducted with 39 students, who fell below the frustration level in terms of their skills of reading rate, accurate reading, prosodic reading and reading comprehension. In both applications, the number and percentage of words students read correctly within a minute were calculated. “Prosodic reading scale” was used for prosodic reading skills and open-ended questions aimed at measuring “literal and inferential understanding” were used for comprehension skills. Reading works in both stages were video-recorded and evaluations were made based on these records.

Three experiment groups (partner reading [n=10], choral reading [n=11] and structured reading group [n=9]) and a control group (n=9) were formed. Methods and measurements administered to the groups were carried out by the researcher.

In the study, Kruskal Wallis H test was employed in comparing more than two independent groups, Mann Whitney U test was employed in comparing two independent groups, Dunn's Test was employed in multiple comparisons, Wilcoxon Signed Rank Test was employed in comparing the pretest-posttest results of experiment and control groups, Cronbach's Alpha was used in determining reliability coefficients, and Friedman test was performed in repetitive measurements of groups. Nemenyi Test was performed for the Friedman Test post-hoc data, and Bonferroni correction was made.

Research findings suggest that partner reading method is influential in students' reading rates and accuracies; choral reading in reading rate, accuracy and prosody skills; and structured reading method in reading rate, accuracy and prosody skills. It was determined that choral reading, partner reading and structured reading methods do not have any impact on the reading comprehension skill. In the control group, on the other hand, improvements were not observed in the dimensions of reading rate, accurate reading, prosody and reading comprehension.

According to the research findings, it was observed that the most effective method in improving reading rate and prosodic reading is structured reading; and that partner reading is the most effective method in improving accurate reading.

KEYWORDS:

reading fluency methods, prosodic reading, reading rate, accurate reading, reading comprehension.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xi
KISALTMALAR LİSTESİ xiv
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Problem cümlesi 3
1.3 Alt Problemler 4
1.4 Araştırmanın Amacı 5
1.5 Araştırmanın Önemi 5
1.6 Varsayımlar 6
1.7 Sınırlılıklar 6
1.8 Tanımlar 7
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8
2.1 Okuma 8
2.1.1 Okumanın Kazanılması 9
2.1.1.1 Ehri'nin Kelime Okumayı Öğrenme Aşamaları 9
2.1.1.2 Chall'un Okumanın Gelişimi Aşamaları 12
2.1.2 Okumanın Gelişimi Sürecinde Akıcı Okuma 14
2.1.3 Okumanın Değerlendirilmesi 15
2.1.3.1 İnformal Okuma Envanteri 16
2.1.3.2 Program Tabanlı Ölçme 17
2.2 Akıcı Okuma 18
2.2.1 Doğru Okuma 27
2.2.2 Kelime Tanımanın Otomatikleşmesi 28
2.2.3 Prozodi 31

2.2.4 Akıcı Okuma Yöntemleri 33
2.2.4.1 Yardımsız Akıcı Okuma Çalışmaları 34
2.2.4.1.1 Yardımsız Tekrarlı Okuma 34
2.2.4.2 Yardımlı Akıcı Okuma Çalışmaları 36
2.2.4.2.1 Nörolojik Etki Metodu 36
2.2.4.2.2 Koro Okuma 37
2.2.4.2.3 Yardımlı Okuma 40
2.2.4.2.4 Eşli Okuma 40
2.2.4.2.5 Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi 42
2.2.4.2.5.1 Prozodik Modelleme 43
2.2.4.2.5.2 Anlam Üniteleri Oluşturma 45
2.2.5 Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi 47
2.2.5.1 Akıcı Okumanın Bileşen Bazında Değerlendirilmesi 49
2.2.5.1.1 Okuma Hızının Değerlendirilmesi 49
2.2.5.1.2 Doğru Okumanın Değerlendirilmesi 50
2.2.5.1.3 Prozodinin Değerlendirilmesi 51
2.2.5.1.4 Akıcı Okuma Kontrol Listesi 52
2.2.5.2 Akıcı Okumanın Bütün Olarak Değerlendirilmesi 53
2.2.5.2.1 Sesli Akıcı Okuma Ölçeği 53
2.2.5.2.2 Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği 54
2.3 Anlama 56
2.3.1 Anlamada Metin Faktörü 58
2.3.2 Anlama ve Akıcı Okuma 60
2.3.3 Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi 61
2.3.3.1 Açık Uçlu Sorulara Geçiş 64
2.3.3.2 Boşluk Doldurma Testleri 65
2.3.3.3 Performans Değerlendirme 65
2.3.3.4 Anlatım 66
2.4 İlgili Araştırmalar 67
2.4.1 Değerlendirme 71
3 YÖNTEM 73
3.1 Araştırmanın Modeli 73
3.2 Evren ve Örneklem 74

3.3 Verilerin Toplanması 77
3.3.1 Hazırlık Süreci 80
3.3.2 Uygulama Süreci 80
3.4 Verilerin Analizi 85
4 BULGULAR VE YORUM 86
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 86
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 88
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 90
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 92
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 94
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 95
4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 98
4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 100
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 103
4.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 107
4.11 On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 110
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 113
5.1 Sonuç 113
5.2 Tartışma 117
5.3 Öneriler 123
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler 123
5.3.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler 124
6 KAYNAKÇA 126
EKLER 138
EK-1 Prozodik Okuma Ölçeği 138
EK-2 Araştırma İzni 139
EK-3 Ön Test Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni 140
EK-4 Ön Test Metni ve Anlama Soruları 141
EK-5 Ara Test1 Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni 143
EK-6 Ara Test1 Metni ve Anlama Soruları 144
EK-7 Ara Test2 Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni 146
EK-8 Ara Test2 Metni ve Anlama Soruları 147
EK-9 Son Test Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni 150

EK-10 Son Test Metni ve Anlama Soruları.....151

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Modelin Simgesel Görünümü 74
Tablo 2. Akıcı Okuma Yöntemlerinin ve Öğrenci Sayılarının Okullara Göre Dağılımı . 76
Tablo 3. Deney Öncesi, Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun, Okuma Hızı, Doğru Okuma, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları 84
Tablo 4. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 86
Tablo 5. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 87
Tablo 6. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 87
Tablo 7. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 88
Tablo 8. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 89
Tablo 9. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 89
Tablo 10. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 90
Tablo 11. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 91
Tablo 12. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 91
Tablo 13. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 92
Tablo 14. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 93
Tablo 15. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 93
Tablo 16. Deney Öncesi Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu 94
Tablo 17. Deney Sonrası Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Puanlarının Cinsiyete Göre U- Testi Sonucu 95
Tablo 18. Deney Sonrası, Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun, Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları 96

Tablo 19. Öğrencilerin Yapılandırılmış, Koro ve Eşli Okuma Yöntemlerinden Aldıkları Okuma Hızı Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları 97
Tablo 20. Öğrencilerin Yapılandırılmış, Koro ve Eşli Okuma Yöntemlerinden Aldıkları Doğru Okuma Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları.....97
Tablo 21. Öğrencilerin Yapılandırılmış, Koro ve Eşli Okuma Yöntemlerinden Aldıkları Prozodi Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları.....98
Tablo 22. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma, Koro Okuma, Yapılandırılmış Okuma ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 99
Tablo 23. Yapılandırılmış Okuma, Koro Okuma, Eşli Okuma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Deney Öncesi ve Deney Sonrası Okuduğunu Anlama Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları.....100
Tablo 24. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları 101
Tablo 25. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Okuma hızı puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri 101
Tablo 26. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları 102
Tablo 27. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Doğru Okuma puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri.....102
Tablo 28. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları 103
Tablo 29. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları 104
Tablo 30. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Okuma Hızı puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri 104
Tablo 31. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları.....105
Tablo 32. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Doğru Okuma puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri.....105
Tablo 33. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları.....106
Tablo 34. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Prozodi puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri.....106
Tablo 35. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları 107
Tablo 36. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Okuma Hızı puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri 108
Tablo 37. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları.....108
Tablo 38. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Doğru Okuma puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri.....109
Tablo 39. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları.....109

Tablo 40. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Prozodi puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri.....110
Tablo 41. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları 111
Tablo 42. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları 111
Tablo 43. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları 112

KISALTMALAR LİSTESİ

CWPM	: Bir dakikada okunan doğru kelime sayısı,
WPM	: Bir dakikada okunan kelime sayısı,
NAEP	: National Assessment of Educational Progress
RAND	: Research and Development
CBM	: Curriculum-Based Measurement
NRP	: National Reading Panel
İO	: İlköğretim Okulu
vb	: ve bunun gibi.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Okuma; insan yaşamında doğal olmayan, ancak sonradan kazanılabilen, bireye bütün yaşamını etkileyebilecek nitelikte, sosyal, kültürel ve bilişsel alanda yeterlilik sağlayan oldukça karmaşık bir süreçtir.

Karmaşık ve bir o kadar da dinamik olan bu süreç (Logan, 1997), okuyucunun ön bilgileri ile okunan metnin okuyucu tarafından yeniden yorumlanması sonucunda bir anlam kurma sürecine dönüşmektedir (Akyol, 2006). Bu anlam kurma süreci bireyin yaşamı boyunca ona eşlik eden ve katkı sağlayan bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın sağlıklı çalışması bireyin eğitim, sosyal ve kültürel hayatını olumlu yönde etkilemektedir.

Günümüzde insanlar genellikle kurumsal yapılarda ve sistemli bir şekilde eğitim-öğretim alırlar. Okul, okuma-yazma becerisinin öğretildiği en temel eğitim-öğretim kurumudur. Toplum ise bu sürecin en önemli tamamlayıcıları arasındadır.

Okul hayatının ilk yılları, ağırlıklı olarak okuma becerisi ve onunla ilgili kuralların öğrenilmesi amacına hizmet eder. Bu süreçte, öğrencinin kelime tanıma, doğru okuma ve noktalama işaretlerini kullanma konusunda yeterli bir noktaya gelmesi beklenir. Anlama ise bu dönemde yüzeyseldir.

İlköğretim dördüncü sınıf, okumanın ve anlamanın amaç boyutunda farklılaşmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde okumanın, stratejik, amaca yönelik ve anlama yönüyle de fonksiyonel olması gerekmektedir. Öğrenci için okumayı

öğrenme dönemi bitmiş, öğrenme için okuma dönemi başlamıştır (Vacca ve diğerleri, 2006). Anlamanın niteliğinde ise yüzeyselden çıkarımsal anlamaya doğru bir kayma vardır. Bu dönemde yapılan okuma etkinliğinin niteliği öğrencinin akademik hayatına doğrudan etki edebilmektedir. Okuma nitelikli olmalı ve ideal okuma becerisi bu dönemde kazanılmalıdır. Çoğu araştırmacıya göre okuma kendi içerisinde, anlaşılabilir bir hızı, kelimeleri doğru tanımayı, açık, net, pürüzsüz ve uygun bir tonlamayı (National Reading Panel, 2000; Schreiber, 1991; Zutell ve Rasinski, 1991), bunun yanında da amaca yönelik ve en üst düzeyde anlamayı barındırmalıdır (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Meyer ve Felton, 1999; Pikulski ve Chard, 2005; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Yukarıda sayılan kıstasları karşılayan bir okuma etkinliğinde ise akıcılık gözlenir ve bu, okuma etkinliğinde ulaşılması gereken nihai bir hedef olarak görülür.

Akıcı okuma, okuma esnasında okuyucunun bilişsel enerjisini kelime tanıma ve kelimeleri seslendirmekten ziyade, anlamaya yönlendirdiği için kazanılması zorunlu bir beceridir. Bu becerinin kazanılmasında anahtar faktörler; okuma alıştırmaları (Samuels, 1979) ve sürekli okumadır (Stanovich, 1986). Akıcı okuma becerisini kazandırmak etkili yöntemlerle mümkün olmaktadır. Zaman içerisinde akıcı okuma becerisi kazanamamış öğrencilere bu beceriyi kazandırabilmek için içerisinde fazlaca tekrar ve alıştırmanın bulunduğu çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin çoğunluğu klinik çalışmalar olarak yürütülmüş, sınıf ortamına yönelik ve programla bütünleştirilebilen yöntemlerin geliştirilmesi, bireysel yürütülen yöntemler kadar zenginleşememiştir. Ancak, bu alanda ortaya çıkan en önemli iki uygulama Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi (Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994) ve Akıcılık Temelli Okuma Öğretimidir (Kuhn ve Woo, 2008). Yeterince akıcı okuma becerisi kazanamamış öğrencilerin bağımsız olarak ya da destek almadan akıcı okuma hedefine ulaşmaları oldukça zordur (National Reading Panel, 2000). Çünkü okuma zaten birden çok alt becerinin sağlıklı çalışması sonucu işleyen bir mekanizmadır. Bu alt becerilerden birinin sağlıklı çalışmaması diğerlerini de olumsuz etkilemektedir (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1991). Oysaki bireysel ve klinik ortamlarda yürütülen çalışmalar, okuma başarısızlığı veya akıcı okuma konusundaki yetersizlik ortaya çıktıktan sonra tedavi ve düzeltme amacına yöneliktir. Teknoloji ve bilginin hızlı bir şekilde transfer edildiği günümüzde, ortaya çıkan sorunu düzeltme ve tedavi etme geç kalınmış uygulamalardır. En temel yaklaşımın, günümüz şartlarında tedavi ve düzeltmeye imkân bırakmadan ve henüz sorunlar ortaya çıkmadan önlenmesi olmalıdır. Önlemeye yönelik

çalışmalar her zaman tedaviye yönelik çalışmalardan daha az maliyet ve işgücü gerektirmektedir.

Akıcı okuma, izlenebilen performans açısından öğrenci tarafında oluşmasına rağmen onun gelişim sürecine katkı, okuldan, çevreden, aileden ve önceki yaşantılardan sağlanmaktadır. Akıcı okumanın bu denli önemli olması, yukarıda sayılan etmenlerin doğrudan dikkate alınmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmen, aile ve öğrenci akıcı okumayı ulaşılması gereken ortak bir hedef olarak görmediği müddetçe istenilen hedeflere ulaşılması da aynı oranda zorlaşmaktadır. Akıcı okuma hedefi hem eğitim-öğretim programlarına hem de öğrencinin yakın çevresindeki unsurlara özenle yerleştirilmelidir.

Türkiye'de ise henüz bu konuda yerleşmiş uygulamalar bulunmamaktadır. Genel anlamda sorun olarak görülen akıcı okuma yetersizliği ve bunun klinik veya bireysel olarak giderilmeye çalışılması, ileride Türkiye için de muhtemel bir sorun olarak düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'de ne kadar öğrencinin akıcı okuma becerisine sahip ne kadarının sahip olmadığı konusunda bir veri de yoktur. Akıcı okuma becerisinin öğrencilere, problem ortaya çıkmadan kazandırılması gerekliliği bu uygulamaların bireysel etkinliklerden çıkarılarak öğretim programı ile bütünleştirilebilen uygulamalara dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin düzeylerine göre akıcı okuma hedefine ulaşamaması veya bu hedefe ulaşmanın gecikmesinin, onların akademik yaşantılarında istedikleri başarıya ulaşabilme durumlarını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

1.2 Problem cümlesi

Eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?

1.3 Alt Problemler

1. “Eşli Okuma” yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?

2. “Koro Okuma” yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?

3. “Yapılandırılmış Akıcı Okuma” yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?

4. Kontrol grubu, deney öncesi ve deney sonrası, hızlı, doğru ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

6. Uygulanan üç ayrı okuma yöntemi karşılaştırılmalı olarak ele alındığında, okumada hız, doğruluk ve prozodi boyutları açısından nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?

7. Uygulanan akıcı okuma yöntemlerinin okunanı anlamaya etkisi ne düzeydedir?

8. “Eşli Okuma” yöntemi uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?

9. “Koro Okuma” yöntemi uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?

10. “Yapılandırılmış Okuma” yöntemi uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?

11. Kontrol grubu, dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, "Eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?" sorusuna cevap aramaktır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Akıcı okuma, anlama ve nitelikli okuma için vazgeçilmez bir beceridir. Bireyin bu beceriye sahip olması ona okul yıllarından itibaren gittikçe gelişen bir altyapı ve birikim sağlamaktadır (Stanovich, 1986). Sürekli okuyan ve bunu alışkanlık haline getiren bireyler her geçen gün daha fazla kavram ve bilgiye ulaşmakta ve bir süre sonra yargılarının sonucu olarak yeni fikirler üretebilmektedirler. İnsanların üretkenliğine doğrudan katkı sağlaması bakımından okumanın en önemli çıktısı fikirlerdir. Buradan hareketle, yeterli okuma becerisine sahip olamayan bireylerin yeni fikirler üretebileceğini söylemek güçtür.

Öğrencilerin okul yaşamları boyunca, nitelikli okur-yazarlar olması için çalışılır. Bu çalışmalar hem okul ortamında hem de ev ortamında yürütülür. Öğrencilerin okul ortamında desteklenmesi ve uygun stratejilerin onlara kazandırılması gereklidir. Akademik hayatın her aşamasında kullanılan en temel beceri okumadır. Okumanın bu kadar önemli olması onun en fazla ilgiyi görmesi için tek başına nedendir. Okumanın nitelikli olarak öğretilip geliştirilmesi ve okuma ile ilgili stratejilerin öğrencilere kavratılması, onlara akademik yaşantıları boyunca kullanabilecekleri önemli bir becerinin kazandırılması anlamına gelmektedir.

Okumanın otomatik bir beceriye dönüşmesi, bilişsel enerjinin kelime çözmekten ziyade, anlamaya daha fazla ayrıldığı anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, kelime tanıma ve doğru okuma becerileri otomatik bir şekilde çalışıyorken, okuyucu metinden anlama noktasında yararlanıyor demektir. Bu şekilde yapılan her okuma aynı zamanda bir sonraki okumanın da ön bilgilerini oluşturmaktadır.

Akıcı okuma ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (National Reading Panel, 2000). Türkiye'de ise öğrencilerin ne kadarının akıcı okuma becerisine sahip oldukları ile ilgili bir veri bulunmamaktadır. Bu çalışma, hem sonuçların genellenerek bütünü kavrama hem de akıcı okumanın kazandırılmasında kullanılabilecek yöntemlerin etkisini görme bakımından önemlidir.

Akıcı okuma becerisi kazanamamış öğrenciler için uygulanan birebir çalışmalar zaman almakta ve belli bir ihtisas gerektirmektedir. Ancak sınıfta uygulanan ve akıcı okuma becerisini okulun ilk yıllarından itibaren amaç tayin eden bir anlayışın, sınıfın tamamında kullanılabileceği yöntemlere ihtiyacı vardır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından desenlenen ve birden çok etkinliği bünyesinde barındıran kombine bir yaklaşımın kullanılması ve bu amaçla desenlenmiş diğer yöntemlerle karşılaştırılarak etkililik derecesinin ortaya konması, yöntemlerin verimlilik düzeylerini belirleme açısından da önemlidir.

1.6 Varsayımlar

- Bu çalışmada kontrol edilemeyen değişkenler grupları eşit düzeyde etkilemektedir.
- Araştırmada kullanılan sesli kitaplar prozodik okumaya model olarak uygundur.
- Çalışmaya katılan öğrencilerin testlere içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.7 Sınırlılıklar

- Bu çalışma;
    - 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.

- Afyonkarahisar İl merkezindeki ilköğretim okullarının dördüncü sınıfındaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- Kullanılan desen gereği elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006: 1).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2006: 4).

Prozodi: Konuşmanın ritim ve ton ile ilgili özelliklerini açıklamak için kullanılan bir terimdir (Dowhower, 1991).

Prozodik Okuma: Metni, ifade edici bir ritim ve uygun ses tonu deseni içerisinde, anlam ünitelerine dikkat edilerek yapılan okumadır (Dowhower, 1991).

Tekrarlı Okuma: Anlamlı bir metni birkaç defa tekrar ederek yapılan ve bir sonraki çalışmaya yeni bir metinle devam edilen uygulamadır. Bu uygulama öğrenci beklenen düzeye gelinceye kadar sürdürülür (Samuels, 1979).

Okuduğunu Anlama: Uygun metin tipi, amaç, ortam, anlam geliştirme ve yorumlamayı da içeren oldukça aktif ve karmaşık bir süreçtir (NAEP, 2008).

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okuma

Okuma, yazının bulunuşundan günümüze kadar gelen insanlara özgü bir beceridir ve birden çok alt becerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir.

Okuma ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. A. J. Harris ve Sipay'a (1990) göre okuma; yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır. Cline, Johnstone ve King'e (2006) göre, metinden anlam çıkarma sürecidir ve bu süreç çoğunlukla yazılı metinleri kapsamaktadır.

Akyol (2006), okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır.

Beyinde gerçekleşen ve okuyucu tarafından ön bilgilerin kullanılarak yazarın ortaya koyduğu anlamın yeniden yapılandırılması okumanın özünü teşkil etmektedir. Okuyucunun ön bilgileri ve yaşantıları okunan metnin yorumlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu, okumanın sosyo-kültürel çevreden etkilenmeden gerçekleşmesinin zor olduğunu ortaya koyma açısından önemlidir. Yargılar, değerler ve kültürel birikim okuyucunun anlamı yeniden yapılandırmasında etkili unsurlardır.

Okumanın gerçekleşmesinde ilk aşama okuyucunun kelimeyi tanımasıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine imkân tanımaktadır. Bu anlamlandırma aşamasında okuyucunun ön bilgileri kullanılır. Bu süreçte kelime anlamlandırma gerçekleşmez veya yetersiz olursa metin anlaşılamaz. Anlamlandırılan yapılar kısa süreli belleğe yerleştirilmekte ve okuyucunun ön bilgileri

ile birlikte bütün anlama ulaşılmaktadır. Burada elde edilen anlam eğer okuyucu tarafından önemli bulunursa, uzun süreli belleğe yerleştirilmekte ve bunun sonucunda da okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2006).

Okuyucunun, uygun bir hızda, kelimeleri çözümlemek için fazla çaba göstermeden adeta otomatikleşmiş bir tarzda (Samuels, 1979) ve konuşma diline yakın vurgularla, aynı zamanda da yazarın ruh halini hissettirmesiyle akıcı okuma gerçekleşmektedir (Dowhower, 1991; Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010). Akıcı okumanın kazanılması sürecinde sesli okuma önemli bir yer tutmaktadır. Sesli okuma, okumanın değerlendirilmesi bakımından öğretmene sağlıklı veriler sağlarken okumayı yapan için de kendisini değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Sessiz okumanın akıcılığını ve niteliğini değerlendirmek sesli okumaya göre oldukça güçtür.

2.1.1 Okumanın Kazanılması

Okuma, ses ve harf arasındaki ilişkiyi öğrenmeye bağlıdır. Daha sonra harflerin birleşmesiyle elde edilen heceler sayesinde kelimeler oluşturulmaya başlanır ve okuma sisteminin işlerliği kelime tanıma ile devam eder (Adams, 1990). Okumanın süreç içerisinde nasıl geliştiği ve kazanıldığı ile ilgili teoriler bulunmaktadır. Bunlar; Chall'ın "Okumanın Gelişimi Modeli" ve Ehri'nin "Kelime Okumayı Öğrenmenin Aşamaları" olarak sıralanabilir.

2.1.1.1 Ehri'nin Kelime Okumayı Öğrenme Aşamaları

Alfabe öncesi aşama: Bu dönem, alfabe öncesi dönem olarak isimlendirilmiştir. Çünkü bu dönemde alfabe bilgisi kullanılmaz. Çocuklar bu dönemde çok az alfabe bilgisine sahiptirler ve konuşma dilinde kullanılan sesler ile harfler arasındaki ilişkiyi bilmezler. Alfabetik sistem hakkında herhangi bir bilgileri olmadığı içinde harfleri ve kelimeleri seslendiremezler.

Bu dönemde çocuklar en çok ilgi gösterdikleri ürünlerin üretici isimlerini veya doğrudan ürün ismini şekil ve renk itibarıyla tanırlar. Örneğin, çok sevdikleri bir çizgi film başlamadan önce, filmin ismini, ekranda filme ve karaktere ait özel şekil ve renk ile yazılan logosundan tanıyıp sözel olarak ifade edebilirler. Logo veya şekil, karakterin ya da filmin adını ifade etmesine rağmen çocuklar bunu sadece seslendirebilirler ve bu okuma değildir (Ehri ve McCormick, 1998). Çünkü şekil ve renk algısı bu dönemde etkin olarak kullanılmaktadır.

Kısmi alfabetik aşama: Öğrenciler bu aşamada kısmen harflerdeki ipuçlarını kullanarak kelimenin nasıl okunduğunu hatırlamaya çalışırlar. Onlar bu dönemde tahminlerini kullanarak okumaya çalışırlar çünkü kelimeyi seslendirme yetersizdir. Bu dönemde kelimeleri geriye doğru okuma sıkça görülür. Ayrıca, harf hatasından kaynaklanan yanlış okuma oldukça fazladır. Harf ve ses arasındaki ilişkiyi kullanarak bazı kelimeleri okuyabilirler ancak alfabe bilgisi yetersizdir. Aşina olmadıkları bir kelime ile karşılaştıklarında seslendirme yapamazlar. Kelime okumada benzeşimden de yararlanamazlar çünkü bir bakışta okuma yeterince gelişmemiştir (Ehri ve McCormick, 1998). Bu dönemin sonuna doğru alfabe bilgisi daha fazla kullanılmaya başlanmıştır.

Tam alfabetik aşama: Bu aşama ileride kazanılacak olan nitelikli okuma becerisinin temellerinin atıldığı aşamadır. Okuma bu dönemde logo-grafik okuma ve tahmin ederek yapılmaya çalışılan okumadan farklı olarak, harf ses ilişkisinin iyice pekiştirildiği ve kelimelerin okunmaya başlanıldığı aşamadır. Bu aşamada kelimeleri seslendirme oldukça yavaştır ve okuyucular akıcılığı henüz kazanamamışlardır. Yazıya bağımlı olarak okurlar. Ancak, bu dönemde okuma etkinliklerinin sıklıkla yapılması, onları okurken yazıya bağımlı olma görüntüsünden kurtarır. Ayrıca bu dönem öğrenciler için ses olarak birbirine benzeyen kelimelerin de (*kabak-kapak vb*.) birbirine karıştırılmadan okunmaya başlanıldığı dönemdir. Öğretim amaçlı metinlerle yapılan okuma çalışmalarında doğru okuma yüzdeleri %95 civarındadır. Bu dönemde okuma alıştırması yapmak için en uygun okuma materyalleri ise hikâye kitaplarıdır. Bundan sonraki iki aşamaya zemin hazırlamak ve problemsiz ulaşabilmek için bu dönemde okuma alıştırmalarına fazlaca yer verilmesi uygun görülmektedir (Ehri ve McCormick, 1998). Uygun yöntem ve okuma materyalleri ile desteklenen çocuklar bu dönemi sorunsuz atlatabilmekte ve bir sonraki döneme hazırlıklı olmaktadırlar.

Pekiştirilmiş alfabetik aşama: Bu dönem aslında Tam Alfabetik Aşama ile birlikte başlar. Fakat bu başlangıç noktası, harf-ses ilişkisinin tanınmayan farklı kelimelerde de kullanılmasıyla birlikte farklılaşır. İmla kullanımı bu aşamada oldukça belirginleşmeye başlar. Öğrenciler daha fazla kelime tanımaya ve kelime hazineleri de zenginleşmeye başlar. Bu dönemde, kelime tanıma ve seslendirme becerisinin gittikçe hızlandığı görülür. Öğrenci ile farklı alanlara ait metinlerle okuma çalışmalarının yapılması onun akıcı ve otomatik bir okuyucu olmasına katkı sağlamaktadır. Eğer bu okuma alıştırmaları yeterince uygulanırsa bu dönemin sonunda okumada otomatiklik ve akıcılık kazanılmaya başlanmaktadır. (Ehri ve McCormick, 1998). Bu dönemde kazanılan akıcılık ve hız bundan sonraki dönemin odağı olan otomatikleşme becerisi için oldukça önemlidir.

Otomatik aşama: Bu aşamada kelime okuma becerisi en üst düzeyde kazanılmıştır. Hem bilinen kelimelerde hem de öğrencinin ilk defa karşılaştığı ve aşina olmadığı kelimelerde okuma oldukça hızlıdır. Bundan dolayı bu döneme otomatik aşama denmektedir. Bilinen kelimelere olan aşinalık okuyucunun fazla çaba göstermeden okumasına neden olmaktadır. Bu durum okuyucunun dikkatini metindeki anlama vermesine neden olmaktadır. Bu dönemde, kelimenin okunması sırasında, cümle içeriği, heceleme ve benzeşim gibi yöntemlerin kullanıldığı görülür. Her bir aşamada kazanılan beceriler öğrencinin okuma becerisi ile ilgili birikimine katkı sağlar. Öğrenilen aşama bir diğer aşamadaki becerilerin kazanılmasında da oldukça önemlidir (Ehri ve McCormick, 1998). Bu aşamada kazanılan otomatikleşmiş okuma becerisi, öğrenci için anlamaya katkı sunması bakımından onun akademik yaşamını doğrudan etkileyen bir beceridir.

Yukarıda anlatılanların ışığında, Ehri'nin aşamalarına genel olarak baktığımızda, alfabe öncesi ve kısmi alfabe aşamalarında, logo, harf, resim gibi öğrenci için anlam ifade eden simgelerin sağladığı ipuçlarının çözüldüğü bir mantığı görmek mümkündür. Her ne kadar kısmi alfabe aşamasında ses ilişkisi kullanılsa da tam olarak alfabe bilgisi kullanılmadığı için bu aşamanın alfabe öncesi aşama ile birlikte düşünülmesi mümkündür. Ancak, en temel beceri işaret ve simgelerin anlamlandırılması ile başlamakta, harf-ses ilişkisi kazanıldıktan sonra yazının okunması gerçekleşmektedir. Bu dönem tam alfabetik aşama olarak adlandırılmaktadır. Fakat bu aşamada en önemli unsur okuma alıştırması yapmaktır. Yapılan alıştırmalarla sıklıkla kullanılan kelimeler

üzerinde tam bir hâkimiyet sağlanırken, bilinmeyen kelimelerin okunması içinde altyapı geliştirilmektedir. Aynı zamanda bu dönemde kazanılan beceri, LaBerge ve Samuels'in (1974) tekrarlar yoluyla elde edilen otomatikleşme sürecine de giriş aşamasıdır. Tam otomatik aşamanın; bu sürecin sorunsuz bir şekilde işlediği ve bilinmeyen kelimeleri okuyabilmek için içeriğin ve benzeşimin kullanıldığı bir aşama olduğu ileri sürülebilir.

Ehri'nin kelime okumanın öğrenilmesi aşamalarına, okumanın ne olduğu noktasından bakıldığında durum oldukça farklılaşmaktadır. Okumanın sadece yazılı metinlerin seslendirilmesi olduğu düşünülürse, okuma kısmi alfabetik dönemde başlamaktadır. Ancak, Akyol'un da (2006) belirttiği üzere, okumanın anlam kurma süreci olduğu dikkate alındığında, Ehri'nin bütün aşamalarında okumanın olduğu görülür. Çünkü her aşamada anlam kurma mevcuttur. Bu durumda okumanın kelime öğrenmeden önce var olan bir yapı olduğu ve kelime okumayı öğrenme ile ağırlıklı olarak, yazılı metinler üzerinden sürdürülen bir beceri olduğunu ileri sürmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, grafik, sembol ve resimler yoluyla yapılan anlam kurmaya dayalı okumanın, yazılı metinler üzerinden yürütülen okuma becerisinden önce öğrenildiği ileri sürülebilir.

2.1.1.2 Chall'un Okumanın Gelişimi Aşamaları

Chall, okumanın gelişimi için 6 dönem öngörmekte ve bu dönemleri birbirinden belirli yaş aralıkları ile ayırmaktadır (Chall, 1983; Chall ve diğerleri, 1991). Bu aralıklar ve kazanılması gereken beceriler kısaca şu şekildedir:

Aşama-0 (Okuma öncesi dönem-6 ay-6 Yaş): Bu dönemde çocuk kendisine okunan hikâyeleri oldukça dikkatli dinler. Hikâye kitaplarının resimlerine bakarak okuyormuş gibi yapar. Bu dönemin sonuna doğru kendi adını yazabilir, kalem ve kâğıtlarla oynar ve serbest çizimler yapar.

Aşama-1 (Okumaya başlama – 6 ve 7 Yaş): Konuşma ve yazılı dildeki kelimelerin harf-ses ilişkisini öğrenir. Tek heceli kelimeleri ve çok sık kullanılan basit kelimeleri okuyabilir. Harf-ses ilişkisini kazandırmaya yönelik çalışmalar ve basit ve

sıkça kullanılan kelimelerden oluşan hikâyelerin okunması bu dönemde etkili olan uygulamalardır. Doğru okuma becerisinin (*decoding*) temeli bu dönemde atılır.

Aşama-2 (Pekiştirme ve akıcılık – 7 ve 8 Yaş): Akıcı okumanın artması ile çocuk bu dönemde basit hikâye kitaplarını rahatlıkla okur. Bu dönemde kelimeyi bir seferde seslendirebilir ve anlamını kavrayabilir. Bu şekilde okuyabildiği kelime miktarı artar. Kelimenin anlamını kavramada metnin içeriğinden faydalanabilir. Bu dönem aynı zamanda becerilerin pekiştirildiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa doğrudan, farklı içeriğe sahip ancak seviyesine uygun, sürekli okuma çalışmaları yaptırılabilir. Bu çalışmalar bağımsız okuma becerisinin kazanılmasında oldukça önemlidir.

Aşama-3 (Öğrenme için okuma – 9 ve 13 yaş): Bu dönemde okumanın amacı değişmektedir. Okuma, yeni bilgileri, tecrübeleri, fikirleri öğrenme amacına yönelik yapılmaktadır. Gazete, dergi ve ders kitapları bu dönemde en çok kullanılan araçlardır. Bu dönemin başında dinleneni anlama, okunanı anlamaya göre daha etkindir. Ancak, dönemin sonuna doğru dinleneni ve okunanı anlamadaki etkililik düzeyi eşitlenir.

Aşama-4 (Farklı bakış açısı- 15 ve 17 yaş): Bu dönemde okumada kullanılan materyalin çeşitliliği artmıştır. Metinleri değişik açılardan yorumlayabilmektedirler. Ayrıca, okunanı anlama, dinleneni anlamaya göre daha gelişmiştir.

Aşama-5 (Yapılandırma ve yeniden yapılandırma – 18 yaş ve üzeri): Okuma artık bireyin ihtiyacı ve amacı için kullanılmaktadır. Okuma, bilgileri sentezlemeye ve yeni fikirler üretmeye odaklıdır. Yeni fikirlerin üretilmesi oldukça hızlı ve etkin bir şekilde işlemektedir. Bu dönemde okuma, dinlemeden çok daha fazla etkindir.

Chall'un (1983; 1991) okumanın gelişimi basamakları birbirinden her ne kadar yaş ve sınıf etiketleri ile ayrılsa da aslında bu aşamaları belirleyici olan çocuğun okuma performansıdır. Dokuz yaşında olan bir öğrenci ikinci aşamada olabileceği gibi, sekiz yaşındaki bir çocuk üçüncü aşamada olabilmektedir. Buradan hareketle, okuma performansının kişiye özgü olduğu ve aşamayı belirleyen, yaş, sınıf ve okuma niteliğinin aşamalar arası değişkenlik gösterebileceğini ileri sürmek mümkündür. Bu değişkenliğin daha çok çocukların gelişimsel özelliklerinden dolayı ortaya çıkması,

çocukların okuma performansları üzerinde gelişimin, miktarının ve hızının ne kadar etkili olduğunu ortaya koyması açısından da önemlidir.

2.1.2 Okumanın Gelişimi Sürecinde Akıcı Okuma

Chall'un ilk üç aşaması (0,1 ve 2) okumanın öğrenilmesi dönemini kapsamaktadır. Bu aşamaların sağlık bir şekilde geçilmesi akıcı okumanın kolayca kazanılabileceğine işaret etmektedir (Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009). Özellikle aşama iki ve sonrasında akıcı okuma alıştırmalar yoluyla pekiştirilmektedir. Bu çalışmalar herhangi bir okuma problemi bulunmayan öğrenciler için sürekli farklı okuma metinleri üzerinde yapılabilir. Ancak, doğru okuma ve kelime tanıma yeterince kazanılmadıysa otomatik okumadan bahsetmek mümkün değildir. Böyle durumlarda farklı yöntemlerin izlenilmesi düşünülebilir.

Chall'un aşamalarına akıcı okuma noktasından bakıldığında bütün dönemi ikiye ayırmak mümkündür. Birincisi, akıcı okuma becerilerinin alt yapısının kazanıldığı dönemdir ve 0, 1 ve 2 numaralı aşamayı kapsamaktadır. 2 numaralı aşama oldukça kritik bir dönemdir çünkü akıcı okumanın ilk defa görüldüğü aşamadır. Bu aşamada akıcı okuma yetersizdir ve okuma etkinlikleri ile desteklenmesi gerekmektedir. İkincisi, akıcı okuma becerisinin pekiştirildiği dönemdir. Çünkü aşama 2'ye kadar kazanılan beceriler, bundan sonraki aşamalarda akıcı okumayı pekiştirmek için kullanılmakta ve bu beceriye sürdürülebilirlik kazandırmaktadır.

Ses-harf ilişkisinin kazanılmaya başlandığı dönemden kelime kelime okumaya kadar geçen dönem yapı itibarıyla mekanik bir görünüm sergilemektedir. Çünkü seslerin çıkartılması doğru okumadır ve anlam üzerinde fazlaca durulduğu söylenemez. Bu dönemden sonra kazanılan anlam grupları ile okuma ve sesli okumadaki prozodik özellikleri ifade etme süreci, aslında okumanın mekanik görünümden bilişsel alana doğru kaydığının da bir göstergesidir. Bilişsel alana doğru olan bu yönelmeyi, anlam grupları ile okuma ve prozodik okuma işinin özüne bakıldığında görmek mümkündür. Anlam grupları ile okuma metnin doğru okunmasından sonra anlamsal bir bütün oluşturma çabası sonunda ortaya çıkmaktadır. Bu çabanın tamamen zihinsel olup psiko-

motor olmadığı ileri sürülebilir. Benzer şekilde, prozodik okuma sırasında da metindeki duygu veya anlam yükünü okuyucunun ifade etme işine dökmesi yani okumasında sergilemesi, bilişsel bir çabayı gerektirmektedir. Buradan hareketle akıcı okuma ile anlam arasındaki ilişkiyi güçlü tutan boyutların, ağırlıklı olarak; anlam grupları ile okuma ve prozodik okuma olduğu ileri sürülebilir. Bu önerme, okuma hızı ve doğru okumanın anlama üzerinde etkisi olmadığı anlamına gelmemekle birlikte, bu yapının oluşmasına katkı sağlayan süreçte bir ön şart olarak değerlendirilebilir. Çünkü akıcı okuma becerisinin temelinde hızın ve doğru okumanın olduğu bilinmektedir. Netice itibarıyla, akıcı okumanın gelişimini; "okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin kazanıldığı psiko-motor dönem" ve "anlam grupları ile okuma ve prozodik okuma olan bilişsel dönem" olmak üzere iki temel yapı halinde düşünmek mümkündür.

2.1.3 Okumanın Değerlendirilmesi

Kıyaslama, sorgulama, ölçme ve karşılaştırma gibi zihinsel beceriler günlük yaşantıda defalarca kullanılır. Bunları kullanmanın amacı, elde edilen verilerin, her defasında yapılan değerlendirme sonucunda ne ifade ettiğini belirlemeye yöneliktir. Diğer bir ifadeyle, veri toplama, analiz etme ve karar verme süreci sürekli işler halde tutulur (Caldwell, 2008). Bunun nedeni ise doğru karar verme ve iyi sonuçlar elde etme isteğidir.

Sınıf ortamında da öğretmen yukarıda bahsedilen işlemler dizisini çoğu kez uygular. Öğrencilerden aldığı verileri analiz eder, işler ve karar verir. Değerlendirmede hangi unsurların dikkate alınması gerektiği de önemlidir. Bu basit döngü yapılan işlemlerin ne kadar doğru yapıldığı noktasında ayrı bir önem kazanır. Çünkü değerlendirme sonucu, değerlendirmeyi yapana, karar vermede dayanak teşkil etmektedir.

Akyol'a (2006) göre değerlendirme süreci okuyucunun; konu ile ilgili ön bilgilerini, metinden anlam kurma becerisini ve okuma stratejilerini ne kadar kullandığını belirlemeye yönelik olmalıdır. Genellikle bu değerlendirmelerde şu yöntem ve teknikler kullanılır:

- Sınıf içi gözlem yoluyla değerlendirme,
- Dosya düzeni ile değerlendirme,
- Sınavlar yoluyla değerlendirme,
- Yanlış analizleri,
- Boşluk doldurma ve öğretmen görüşlerinden yararlanmadır.

Okumanın değerlendirilmesinde dört temel amaçtan söz edilebilir. Bunlar; iyi okuyucu davranışlarını, okumada zayıf ya da geri kalınmış alanları ve öğrencinin okuma düzeyini tespit etme olarak sıralanabilir (Caldwell, 2008). Sınıf ortamında öğretmenler daha çok öğrencinin okuma düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirme yapmaktadır. Bunlardan en çok kullanılan değerlendirme yaklaşımları "informal okuma envanteri" ve "Program Tabanlı Ölçme"dir (National Reading Panel, 2000; Provost, Lambert ve Babkie, 2010). Her iki değerlendirme aracıda öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilir niteliktedir.

2.1.3.1 İnformal Okuma Envanteri

Daha çok kelime tanımada doğruluğu ve okuma hızını ölçmede kullanılan bir araçtır. Program tabanlı ölçme ile benzer görünmesine rağmen ölçmede kullandıkları araçlardan dolayı farklılaşır. İnformal okuma envanteri öğrenci düzeyine uygun herhangi bir okuma materyalini kullanabilirken, program tabanlı ölçme yaklaşımında öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyindeki öğretim materyallerinden yararlanılır (Deno, 2003). Bu açıdan bakıldığında İnformal okuma envanterleri oldukça etkili ve güvenilir araçlardır.

Ticari olan sürümlerinin yanında, öğrenciler için derecelendirilmiş metinlerin temin edilmesi halinde öğretmen tarafından da rahatlıkla geliştirilebilir (Paris, 2002). İnformal okuma envanterleri ile anlama da ölçülebilmektedir. Bunun için öğrenci düzeyine uygun metinler seçildikten sonra okuma çalışmaları yapılır. Bu çalışmanın sonunda uygulayıcı, yüzeysel ve derin anlamaya yönelik sorular oluşturarak anlamanın ne derece gerçekleştiği hakkında bilgi sahibi olabilir (Provost ve diğerleri, 2010). İnformal okuma envanterleri özellikle küçük yaş grubundaki öğrenciler için daha uygun

olan ölçme araçlarıdır (Rathvon, 2004). Bu yaş grubundaki öğrencilerin test gibi oldukça kısıtlı ve esnek olmayan araçlarla ölçülmesi uygun değildir. Çünkü informal ölçme küçük yaş gruplarının doğası gereği, düşüncelerini, daha rahat ve daha zengin ifade edebileceği esnek ortamlar sunar. Ancak bu durum, testlerin küçük yaş grubuna uygulanmayacağı anlamına gelmemektedir (Teale, 1988). İnformal ölçme testlerden daha esnek bir yapıya sahiptir. Anlamanın ölçülmesinde de kullanılmaktadır. Genellikle anlatım yaptırılarak ölçme yapılır. Ancak, dikkat edilmesi gereken nokta anlatım yapan öğrencinin kendi kelimelerini kullanıp kullanmamasıdır (Akyol, 2007). Bu ölçme aracı tercih edildiği zaman sınıf düzeyi öncelikli olarak dikkate alınmalı ve bu ölçme şeklinin sürece ağırlık verdiği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.3.2 Program Tabanlı Ölçme

Program tabanlı ölçmenin özünde öğretim materyallerini kullanarak yapılan ölçme bulunmaktadır. Bu, standart hale getirilmiş bir uygulamalar zincirinden ziyade öğrencinin okuma ve anlama becerilerini bütün boyutlarıyla ölçmeyi temel alan bir "yaklaşım"dır. Özel eğitimciler tarafından, özel eğitim için ve ilköğretim öğretmelerine destek olma amacıyla, matematik ve okuma-yazma alanlarında sıkıntı çeken öğrencileri belirleme ve başarılarını artırma düşüncesiyle hazırlanmıştır. Etkililiği ve geniş kullanım alanına sahip olması nedeniyle içerik alanına yönelik derslerde de (Sosyal bilgiler, Fen bilgisi vb.) sıklıkla kullanılmaktadır. Program tabanlı ölçmede sınıfta öğretim amaçlı kullanılan materyaller, ölçme prosedürlerine göre sınıfa uygulanır (Deno, 2003). Ancak uygulanacak olan metinlerin öğrencilerle birlikte işlenmemiş olması gerekmektedir.

Öğretmen tarafından öğrencinin içinde bulunduğu sınıf düzeyine uygun olarak seçilmiş, program içindeki bir metnin, öğrenci tarafından okunması ve bir dakikada okunan doğru kelime sayısının *(Correct Word Per Minute)* tespit edilmesi ve okuma hatalarının belirlenmesi en çok kullanılan şeklidir. Bu nedenle, akıcı okumanın hız ve doğruluk boyutları üzerinde yapılacak ölçmeler için oldukça kullanışlı bir araçtır (Hasbrouck ve Tindal, 2006). Okunacak metnin öğrenci tarafından daha önce okunmamış olması gerekmektedir. Bu uygulama öğrenci düzeyine uygun metinlerle

öğretim yılı boyunca devam eder (Fuchs ve Fuchs, 1992). Program tabanlı ölçme aynı zamanda öğretmene süreci izleme imkânı verir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda bu ölçme türünün geçerliliği ve güvenirliği de sabitlenmiştir (Fuchs ve diğerleri, 2001). Bu açıdan bakıldığında teknik yeterliliğe sahip bir ölçmedir. Az zaman alır ve etkililiği yüksektir. Bir öğrenciye uygulanması yaklaşık 1-3 dakika arasında zaman almaktadır (Deno, 2003). Elde edilen verilerin öğretmenlerin kendilerinin de hazırlayabileceği çizelgelere işlenmesi, yılsonundaki genel değerlendirme için öğrenci performansını göstermesi bakımından oldukça yararlıdır.

Bu ölçme türünün en güçlü yanlarından birisi de ölçmede çoklu-eşitlenmiş örneklerin kullanılmasıdır. Örneğin, tekrarlı ölçümlerle öğrencinin okuma başarısının izlenilmeye çalışıldığı bir ortamda, öğrenci düzeyine uygun seçilen ve öğrenci tarafından daha önce okunmamış bir hikâye kitabı bir dönem boyunca kullanılabilir. Bu şekilde, aynı kitaptan devam etme imkânı elde edilir ve her defasında farklı sayfalar okunduğu için metin güçlüğü sabitlenmiş ve ölçme işlemi de daha güvenilir hale gelmiş olur (Deno, 2003). Program Tabanlı Ölçme, okuma uygulamalarına yönelik ölçme işlevinden öte, öğrencinin gelecekteki performansı hakkında tahminlerde bulunmak için de kullanılabilir (Deno, 1985). Hosp ve Fuchs'un (2005) yaptıkları bir araştırmada Program Tabanlı Ölçme'nin, sesli okuma, doğru seslendirme ve anlama boyutlarında öğrenci performansını izleme aracı olarak kullanılabileceği ortaya konmuştur.

Bu açıdan bakıldığında Program Tabanlı Ölçme, tedbir alma ve yeni yöntemlere başvurma noktasında öğretmenlere yardımcı olan bir ölçme şeklidir.

2.2 Akıcı Okuma

"Akıcı Okuma" kavramı; "Okuma nasıl olmalıdır?" sorusunun araştırmacıları getirdiği güncel bir noktadır.

Akıcı okuma ile ilgili çalışmalar ve ilk veriler aşağı yukarı yüzyıl öncesine kadar uzanmaktadır. Kelimeleri adlandırmadaki hızı "otomatik gibi" benzetmesiyle ifade eden ilk araştırmacı Cattell'dir. 1886 yılında yapılan bu benzetme oldukça önemlidir (Wolf

ve Katzir-Cohen, 2001). 1897'de Bryan ve Harter, mors kodu kullanan telgraf operatörleri üzerinde yaptıkları çalışmada, mors alfabesini başlangıçta oldukça yavaş kullanan operatörlerin bir süre sonra hızlandıklarını görmüşlerdir. Sürekli tekrarın, bir süre sonra yapılan işte kişinin otomatik hale gelmesi ve başlangıçtaki dikkate artık ihtiyaç duymaması fikri bu noktada fark edilmiştir. Bryan ve Harter bu durumu mors operatörlerinin alfabeyi artık "akıcı" olarak kullandıkları şeklinde yorumlamaktadır (Samuels, 2006b). 1900'lü yılların başında Huey (1968), satranç oyuncularının satrançtaki gelişimlerine dikkat ederek, satranç taşlarının dizilişi ve kendi içindeki kurallarını öğrenen oyuncuların daha sonraları bu işleri daha iyi ve daha hızlı yaptıklarına dikkat etmiştir.

Huey'in bu farkındalığı aslında akıcı okuma becerisinin kazanılmasındaki mantığı açıklar niteliktedir. Huey'in sezgileri daha sonraki çalışmalara ışık tutar nitelikte olmuştur.

LaBerge ve Samuels (1974) süreç içerisinde kelimeyi doğru tanıma ve otomatikleşme becerisi ile ilgilenmişlerdir. Çalışmalarını bir adım daha ileri götürerek; okumada bilgi işleme sürecine bir model olarak görsel ve fonolojik süreçleri de kapsayan bir dizi işlemin sonuçta anlamayı oluşturduğunu ileri sürüp, öğrenmede, kelimeyi doğru okuma ve otomatikleştirme becerilerini kritik noktalar olarak işaret etmişlerdir.

Akıcı okuma, kendi tarihsel süreci içinde bilişsel psikolojinin ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte önem kazanmıştır. 1900'lü yılların başında fark edilen akıcı okuma 1970'lere kadar varlık gösterememiştir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi, o döneme davranışçı yaklaşımın damgasını vurmasıdır. Davranışçı yaklaşım, okumanın kelime tanıma gibi gözlenebilen becerileri üzerine odaklanmış, anlama gibi beyinde olup biten bilişsel süreçlerle doğası gereği ilgilenmemiştir (Samuels, 2006b). Ancak, son yıllarda akıcı okumaya duyulan ilgi, onun ders programları kapsamına alınmasına ve anlama ile olan ilişkisi neticesinde üzerinde özellikle durulmasına neden olmuştur (Kuhn ve diğerleri, 2010). Bu duruma, National Reading Panel (2000) raporunda dikkat çekilmiş ve bir genel kabul olarak, okuma öğretiminde nihai hedefin akıcı okuma olması gerektiği işaret edilmiştir.

Akıcı okuma ile ilgili farklı tanımlamalar vardır. Harris ve Hodges'e (1995) göre akıcı okuma, anlamayı olumsuz etkileyebilecek kelime tanıma problemlerinden bağımsız olarak okuyabilmektir; otomatik olarak okumadır. Harris ve Hodges'in tanımı anlamaya atıfta bulunduğu için akıcı okumaya anlama boyutunu da katmaktadır. National Reading Panel'e (2000) göre ise akıcı okuma; metni pratik, doğru ve düzgün vurgulamayla ifade edebilme yeteneğidir. Pikulski ve Chard (2005) ise her iki tanımı sentezleyerek geliştirmiş ve akıcı okumayı, "metindeki anlamı kurmak için okuyucuya imkân sağlayan etkili ve verimli kelime tanıma becerisi" olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan hareketle, Pikulski ve Chard (2005) akıcı okumada dört temel boyutun olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar; sesli okumada kelimeyi doğru okuma, belirli bir hızda okuma, okuma kalitesi ve okuduğunu anlamadır.

Zutell ve Rasinski'ye (1991) göre ise akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarfetmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek, tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okumadır.

Zutell ve Rasinski bu tanımlarında, anlamayı ve doğru kelime tanımayı doğrudan işin içine katmak yerine süreci başından sonuna kadar ilgilendiren bir unsur olarak görmektedir. Onlara göre, bu iki unsur okuma işinin tamamını kapsayan ve akıcı okuma ile karşılıklı olarak etkileşim içinde olan elemanlardır.

Kuhn ve diğerlerine (2010) göre akıcı okuma, kelimeyi doğru okuma, okumada otomatikleşme ve prozodik özelliklerden oluşan bir yapıdır ve bütün bunlar okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştırır. Yeterince kazanılan akıcı okuma becerisi hem sesli hem de sessiz okumada anlamayı geliştirebildiği gibi bunun aksinin yaşandığı durumlarda da anlamayı sınırlayabilmektedir.

Topping'e (2006) göre akıcı okuma, uyarlanabilir, içeriğe bağımlı ve birden çok düzeyde okuyucu tarafından işletilebilen bir beceridir. Bundan dolayı iyi okuma becerisine sahip okuyucular bile alışık olmadıkları bir metinle karşılaştıklarında sıkıntı yaşamaktadırlar.

Akyol (2006) akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak ifade etmektedir.

Akyol'un tanımı, akıcı okumada hedeflenen performansı daha net gösterebilmesi açısından diğer tanımlardan farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma tanımda da görüldüğü üzere "konuşurcasına" boyutunu ifade etmesidir. Konuşurcasına okuma hem dinleyen hem de okuyan açısından anlam kurmayı kolaylaştıran bir beceridir.

Konuşurcasına yapılan bir okumada ise prozodik özellikleri görmek mümkündür. Prozodik özelliklerin okumada kullanılması da anlamaya olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Dowhower, 1991; Fuchs ve diğerleri, 2001). Wolf ve Katzir-Cohen'e (2001) göre akıcı okuma, başlangıçta otomatikleşme gelişiminin altında yatan sözdizimi ve onun alt süreçlerini ilgilendiren, doğru okuma becerisinin bir ürünüdür. Doğru okuma noktasında tam olarak gelişim sağlandıktan sonra akıcı okuma, çaba sarfetmeden belli bir hızda okumayla ilişkili olarak, düzgün ve pürüzsüz bir prozodi ile "dikkati", anlama için yeniden yapılandıran bir dizi bilişsel işlemi ifade eder.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere akıcı okuma hakkında ortak bir tanıma ulaşılamamıştır. Akıcı okumanın tanımı yapılırken onun ilişkili olduğu becerileri ifade edebilen kavramlar üzerinden tanımlamalar yapılmıştır. Bunlar; otomatikleşme, işlem hızı, okuma hızı, kelime tanıma hızı veya kelime tanımada beceriklilik gibi kavramlardır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Ancak, akıcı okumanın birden fazla becerinin aynı anda işe koşulmasıyla gerçekleştiği, okuma alıştırmaları ile gelişebildiği, otomatik kelime tanıma, kelimeleri doğru okuma ve prozodik özellikleri etkin bir şekilde ortaya koyma davranışlarını kapsaması gerektiği konusunda bir çok araştırmacı hem fikirdir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kuhn ve diğerleri, 2010; Rashotte ve Torgesen, 1985; Samuels, 2006b; Schrauben, 2010; Schreiber, 1991; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Akıcı okuma sürecinde şimdiye kadar yapılan tanımların ortak sonucu olarak "dikkate" daha fazla önem verilmekte ve okuyucu için, kelime çözümleme yerine anlama amacıyla kullanılması gereken bir unsur olduğu üzerinde durulmaktadır. Dikkatin, kelimeyi seslendirme noktasından çıkıp, okuduğunu anlamaya doğru yer değiştirmesi okuyucuya daha nitelikli anlama olarak yansımaktadır.

Kuhn'a göre (2005) akıcı okuma hakkındaki tanımlarda, en dikkat çeken unsurlar; kelimeyi doğru okuma, kelime tanımada yeterince otomatikleşme ve prozodik özellikleri okuma bünyesinde sergileyebilmedir. Ancak, zaman içerisinde akıcı okumanın neyi kapsadığı neyi kapsamadığı ile ilgili ileri sürülen önermeler de farklılaşmıştır.

Rashotte ve Torgesen'e (1985) göre akıcı okuma, okuma hızı ve kelimeyi doğru okumayı kapsayan ve bu iki bileşeni temel alan bir yapıdır. Walker, Mokhtari ve Sargent'e (2006) göre ise akıcı okuma, hızlı ve doğru okumadan daha fazlasıdır. Günümüzdeki kapsamı ise okumanın kazanılmasındaki bütün alt becerileri de kapsayan, daha bütün ve nitelikli bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Sonuç olarak akıcı okuma, kelimeleri doğru çözümleme ile anlama arasında bir köprü görevi görebilmesinden dolayı mutlaka kazanılması gereken bir beceri olma niteliğini sürdürmektedir (Pikulski ve Chard, 2005). Aslında bu sürecin temeli, dikkati gereklilik düzeyine göre yeniden paylaştırmaya dayanmaktadır.

LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikleşme teorisini bisiklete binme becerisinin kazanılmasında geçirilen süreç ile örneklemek mümkündür. Bisiklete binmeye yeni başlayan birinin öncelikli amacı bisiklet üzerinde dengede kalarak ilerlemektir. Daha sonra, dengede kalarak pedal çevirebilmek ve sonrada dengede kalıp, pedal çevirip, bisiklete yön verebilmektir. Hatta bu beceriyi daha da ileri götürenler bisikleti tek teker üzerinde bile sürebilmektedirler. Bu süreç incelendiğinde başta dengede kalabilme becerisi için gereken maksimum dikkat, sürecin sonunda minimum düzeye inmiş ve sürücü artık bisikleti sürerken yeni beceriler geliştirmiş hatta çevresini de kontrol edebilir hale gelmiştir. Bütün bunlar sürekli alıştırma yapmakla kazanılabilecek becerilerdir.

LaBerge ve Samuels (1974) okuma becerisini kazanma ve nihai hedef olan akıcı okuma becerisine ulaşmayı açıklarken örnekteki aşamalara benzer bir şekilde, otomatikleşme becerisi kazanan okuyucunun kelime tanımaya daha az, anlamaya daha fazla dikkat ve bilişsel enerji ayırdığını belirtmektedirler. LaBerge ve Samuels (1974) teorilerinde anlamaya daha fazla dikkat ve bilişsel enerji ayırmak için çok tekrar

yapılması gerektiğini vurgulayarak aslında okuyucunun dikkatinin okuma sırasında yeniden şekillendiğini de ifade etmişlerdir.

Başka bir deyişle, tam anlamıyla otomatikleşme becerisi gösteren bir okuyucu yaptığı alıştırmaların sonucunda bilişsel enerjisini ve dikkatini farkında olmadan yeniden kendi lehinde yapılandırmaktadır. Bu yolla okuyucu, kelime tanıma ve çözümlemeye fazla enerji harcamadan doğrudan anlam üzerinde yoğunlaşabilmektedir. Samuels'in sonraki çalışmalarında (Samuels, 2006b, 2006c) tekrarın akıcı okumadaki etkisine ilişkin metodolojik yaklaşımları görmek mümkündür.

Okuma becerisi, bilinen yapıların üzerinde alıştırmalar yapılarak kazanılan bir beceri değildir. Temelinde yeni bilişsel ve motor becerilerin kazanılması vardır. Okuma çocuk için "yeni"dir, fakat akıcı okuma "kazanılan yeni"nin üzerinde çalışılmasıyla elde edilen becerinin birkaç merhale ileriye taşınması ve olması gerekenidir. Akıcı okumanın amacı ve okuyucu açısından en önemli getirisi, okuduğunu anlamaktır. Okumanın amacında da anlama vardır, ama bu akıcı okuma becerisi kazanılmadan her zaman mümkün olmamaktadır. Okuma ve akıcı okumaya bu açıdan bakıldığında; akıcı okumanın, okumanın bütün alt becerileri üzerinde çalıştığını ve ancak alıştırmalar sayesinde kazanılabildiği daha net görülebilir.

Uygulama açısından bakıldığında ise akıcı okuma çalışmaları çoğu zaman bire bir klinik çalışmalar olarak uygulanmış ve sınıf ortamına aktarılması ve uygulanmasına yeterince önem verilmemiştir (Kuhn, 2005). Bunun sonucunda da akıcı okuma, ders programları içinde kendine özel bir yer bulamamıştır. Daha da önemlisi okuma becerisi içerisindeki yeri ve önemi vurgulanmasına rağmen okumanın ihmal edilmiş bir boyutu olarak kalmıştır (Allington, 1983; National Reading Panel, 2000). Akıcı okumanın gereken önemi görememesinin birkaç nedeni vardır. Birincisi, çoğu okuma öğretimi ve pekiştirme çalışmalarının merkezinde, kelime tanıma, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi vardır. Akıcı okuma nihai hedef olarak ele alınmamaktadır. İkincisi, öğretmenler göreve başlamadan önce ve göreve başladıktan sonraki dönemlerde aldıkları gerek düzenli eğitim gerekse hizmet içi eğitim uygulamalarında, merkezi bir konu olarak akıcı okumaya gereken önem verilmemektedir. Üçüncüsü, önceki faktörlerle ilişkili olarak öğretmenlerin sadece çok az bir kısmı net olarak akıcı okuma ve akıcı okuma uygulamaları hakkında bilgi sahibidirler (Zutell ve Rasinski, 1991). Öğretmenlerin bu

konuda yeterli bilgi sahibi olmaması, bu uygulamaların sınıf ortamına doğrudan getirilmesini, getirilse bile tam anlamıyla uygulanmasını imkânsız kılmaktadır.

Akıcı okuma çalışmaları öğretmenler tarafından çok fazla dikkate de alınmamaktadır (Chard, Pikulski ve McDonagh, 2006). Walsh, Glaser ve Wilcox'un (2006) yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlere okuma eğitimi konusunda verilen derslerin içeriğinde akıcı okumanın gelişimi için gereken bilginin yeterli derecede bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan, Özbay, Bağcı ve Uyar'ın (2008) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve okumayı alışkanlık haline getirmeleri için teşvik edici tedbirler alınması gerekliliği belirtilmiştir.

Akıcı okumanın geliştirilmesinde temel etkinliğin sürekli ve daha fazla okuma yapma olduğu bilinen bir gerçektir (LaBerge ve Samuels, 1974; National Reading Panel, 2000; Rashotte ve Torgesen, 1985; Samuels, 1979; Therrien ve Hughes, 2008). Ancak bu gelişim okuma yoğunluğuna bağlı olarak nasıl gelişmektedir? Stanovich (1986) okumanın süreç içerisinde, okuma yoğunluğuna bağlı olarak nasıl etkilendiğini kendisinin klasik "Matthew Etkisi" önermesiyle açıklamaktadır. Stanovich'e göre daha fazla ve daha yoğun okuma yapanlar gittikçe daha akıcı ve verimli okuma becerisi gösteririrken daha az okuma yapanlar ise gittikçe azalan okuma becerisi göstermektedirler. Bu durumun önüne geçmek için temel okuma becerilerini kazanmış, doğru okuma ve okuma hızı konusunda sorunu olmayan öğrencilere sürekli okuma yaptırılmalıdır. Bu çalışmalar onların hem zihinsel becerilerine hem de sözel ifade becerilerine yansımaktadır (Cunningham ve Stanovich, 2001). Daha az okuma yapan öğrenciler ise bu durumdan yeterince faydalanamamaktadır.

Daha az okuma etkinliği, okuyucunun bir seferde okuyabildiği ve hızlıca tanıyabildiği kelime hazinesininin gelişimini de engellemektedir. Yeterli kelime hazinesi bulunmayan okuyucu için kısır bir döngü başlar ve okuyucu gittikçe sıkıntı veren ve güçleşen bir okuma etkinliği içerisinde kendisini bulur. Bu döngünün sonucu olarak da okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma etkinliklerine katılımı gittikçe azalmaktadır (Stanovich, 1986). Bunun doğal sonucu olarak daha az okuma yapan okuyucuların okumaya karşı tutumları daha fazla okuyanlara göre az olmaktadır (Murat

Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008). Okumaya karşı geliştirlen tutumun ise değiştirilmesi oldukça zordur.

Matthew Etkisi'ni doğrular nitelikteki veriler National Reading Panel'in (2000) çalışmalarında görülmüş ve akıcı okumada temel unsurun daha "fazla okuma çalışması yapmak" olduğu belirtilmiştir. Başarılı okuyucular çok fazla okuma yaptıkları için avantajlı durumdadırlar ve onların akıcı okumaya geçişleri daha kolay olmaktadır (Allington, 1983). Rasinski (2006) ise, fazla okuma yapmanın okuma hızı ve kelimeyi doğru okuma süreçlerine etki edebileceğini belirterek, akıcı okumanın bir boyutu olan prozodinin gelişimi için ise model almanın gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Akıcı okumayı geliştirmek için planlanan eğitim ortamlarında "akıcı okuma model davranışları"nın verilmesi akıcı okuma sürecine geçişi kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir (Zutell ve Rasinski, 1991). Çünkü, okuma becerileri açısından yeterli olmayan bir sınıftaki öğrenciler sürekli birbirlerini model alma yoluyla ilerleme kaydedemeyecekleri bilinen bir gerçektir. Oysa öğretmenin model davranışlar göstermesi ve sürekli akıcı okuma üzerine vurgu yapması sesli okumada pozitif gelişmeler sağlayabilir (Allington, 1983). Çünkü, model alma; yardımlı okuma, cümledeki anlam üniteleri üzerine yoğunlaşma ve okuyucuya açıkça verilen tonlama yönergeleri sayesinde gerçekleşmektedir.

Prozodinin gelişebilmesi için, Hudson, Lane, ve Pullen (2005) anlam üniteleri üzerine yoğunlaşmanın okumayı daha verimli hale getirebileceğini ileri sürerek, okuyuculara verilen cümleleri anlam ünitelerine ayırarak vermeyi uygun görmektedirler. Bu yöntem, cümle içindeki bir anlam grubunu diğer anlam grubuna bağlayan kısımda tek kesme işareti kullanılarak az bekleme, çift kesme işareti kullanılarak ise biraz daha uzun bekleme şeklindeki uygulamayı temel almaktadır.

Okuma miktarının artırılması ile geliştirilmek istenen akıcı okuma becerilerine ilişkin temel iki uygulama sıklıkla kullanılmaktadır. Birincisi, okuyucunun seviyesine uygun bir metni birkaç defa tekrarlama yoluyla okuma; ikincisi ise, okuyucunun seviyesine uygun, daha geniş kapsamlı ve farklı metinleri okuma ve üzerinde çalışmadır (Chard ve diğerleri, 2006). Okuyucunun yoğun okuma işine maruz kalması onun yeni kelimeler ve yeni fikirlerle karşılaşmasına, önceden öğrendiği kelime ve yapıları tekrar

etmesine imkân sağlamaktadır. Bu sürecin sonunda okuyucu otomatikleşme becerisini kazanmaktadır. Önceden öğrenilenler okuyucu tarafından yapılandırılırken, yeni öğrenmelere de yer açılmaktadır (Logan, 1997). Sürekli okuma ve tekrar etmeden kazanım sağlama, temeldeki alıştırma becerisinin niteliği ile de ilgilidir. Yanlış yapılan okuma çalışmaları kazanılmak istenen becerinin ve hatalı yerleşmesine neden olmaktadır (Schwanenflugel ve Ruston, 2008). Bu durumda doğru alıştırma ve doğru yöntem önem kazanmaktadır.

Sürekli tekrarlar ve yoğun okuma işinden elde edilen en önemli çıktı kelime tanımanın otomatikleşmesidir. Kelime tanımada otomatikleşmenin bir okuyucuda tam olarak gözlenebilmesi için bazı kriterlerin tam olarak karşılanması gerekmektedir. Bu kriterler bir biri ile paralel çalışan süreçlerdir. Kelime tanıma hız gerektirir, ancak, hızlı okumak tek başına okuyucunun iyi kelime tanıdığı anlamına gelmez. Aynı şekilde kelimeyi doğru okuma da önemlidir. Ancak hız olmadan doğru okumak anlam kurmayı olumsuz etkileyecektir. Hız ve doğru okumanın aynı anda işletilmesi ve anlamanın gerçekleşmesi sürecin iyi çalıştığının da göstergesidir (Samuels, 2006a). Çünkü anlam kurma için okuma hızının ve doğru okumanın yeterince ilerlemiş olması gerekmektedir.

National Reading Panel'de (2000) tanımlandığına göre, akıcı okuma becerisine sahip olan kişilerde okuma sırasında gözlenen en belirgin özellikler; belli bir hızda okuyabilme, doğru okuyabilme ve düzgün ifade edebilmedir. Zutell ve Rasinski (1991) ise kelime tanıma ve doğru okumada "hız" becerisinin kazanılması gerektiğine işaret ederek hızın sadece kendi başına bir beceri olmayıp aslında akıcı okuma becerisinin tamamını etkileyen bir unsur olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Akıcı okumanın hangi bileşenlerden oluştuğu, onun okuma içerisindeki yeri, nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği ile ilgili bu alanda cevaplanması gereken çok soru vardır. Farklı tanımlardan da anlaşılacağı üzere, akıcı okumanın tanımları genellikle onun bileşenleri üzerinden yapılmıştır.

Son yıllarda gittikçe daha fazla kabul gören genel anlayış, doğru okuma, kelime tanımada otomatikleşme ve prozodiyi en çok kavramsallaştırılan bileşenler arasında göstermektedir (Allington, 1983; Kuhn, 2005; Kuhn ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada da akıcı okuma bileşenleri olarak yukarıda sayılan boyutlar kullanılmıştır.

2.2.1 Doğru Okuma

Okumanın gelişim basamaklarına bakıldığında en temel öğrenci-harf etkileşiminin ses düzeyinde kurulduğu görülebilir. Yani, öğrenci harfleri isim olarak değil ses olarak öğrenmektedir. Akyol'a (2007) göre bu süreçte sesler, harflerin sembollerinden önce işitsel ve görsel uyaranlar yoluyla öğrencilere verilmelidir. Sesli harfler doğrudan verildiği için öğrenilmesi daha kolaydır. Daha sonra verilen sessiz harfler sesli harflerin önüne veya arkasına getirilmek suretiyle yeni sesler elde edilmeye başlanır. Aslında bu aşamada "doğru okuma"nın temelleri atılmaktadır. Daha sonra yapılacak olan okuma etkinlikleri, birden fazla harfin yan yana getirilerek elde edilmesinden oluşan harf kombinasyonları üzerinden yürütülmektedir. Yan yana getirilen bu harf-ses örüntüleri bir anlam ifade etmelidir. Ancak, yeni başlayan bir öğrenci için okumanın bu dönemi harflerin seslendirilmesidir. Harflerin, dolayısıyla da kelimelerin doğru seslendirilmesi akıcı okumanın en temel bileşenidir. Burada kazanılan doğru okuma becerisi, otomatikleşme sürecine geçişi sorunsuz başlatma açısından önemlidir. Hızlı kelime tanıma ve doğru okuma becerisinin kazanılması aynı zamanda akıcı okuma becerisini de geliştiren bir ilerlemedir (Chall ve diğerleri, 1991). Diğer bir ifadeyle, doğru okuma becerisi, akıcı okuma becerisinin ön şartlarından birisidir (Samuels, 2006a). Doğru okuma becerisini kazanma, otomatik olarak sürdürebilme, prozodik özellikleri okumada kullanabilme ve aynı anda okunan metni anlama zaten akıcı okumanın özünü teşkil etmektedir.

Çocuklar okumayı öğrenmeden önce kendi dillerinde bir takım kelimeleri bilmektedirler. Konuşma dilinde bilinen kelimelerin yazı dilinde de öğrenilmesi kelime tanıma becerisi açısından kritik bir dönemdir (A. J. Harris ve Sipay, 1990). Bu beceri kazanılmadan akıcı okumanın gerçekleşmesi imkânsızdır. Öğrenciler okumayı öğrendikten sonra aşina oldukları kelimeleri bir bakışta okuyabilirken, aşina olmadıkları bir kelimeyi yavaş bir şekilde ve çözümleyerek okumaktadırlar (Ehri ve McCormick, 1998). Ayrıca okuyucular, doğru okuma becerisinin sağlıklı işlemesi için sıklıkla kullanılan kelimelerden oluşan bir kelime hazinesine de ihtiyaç duyarlar (Hudson ve

diğerleri, 2005). Kelime hazinesi ise öğrencilerin hem anlama hem de anlatım becerilerini doğrudan etkilemektedir (Murat Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Kelimenin doğru olarak seslendirilmesi tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda kelimenin okuyucu tarafından ayırt edilmesi gerekir. Kelimeyi ayırt etme ise kelimeyi doğru anlamayı gerektirir (Akyol, 2006). Bu beceri okuyucunun metinden anlam elde etme sürecine doğrudan etki etmekte ve akıcı okumanın niteliği noktasında belirleyici olmaktadır. Yanlış okunan ve ayırt edilemeyen kelimeler okuyucunun amacın dışında anlam oluşturmasına neden olmaktadır (Deeney, 2010; Hudson ve diğerleri, 2005). Çünkü ancak doğru okuyarak doğru anlam kurma mümkündür. Yanlı ve hatalı okunan kelimelerle metnin anlaşılması oldukça zordur.

2.2.2 Kelime Tanımanın Otomatikleşmesi

Otomatikleşme becerisi günlük yaşamda kullanılan temel becerilerden birisidir. Araç kullanma, hızlı klavye kullanımı, bisiklete binme, bir müzik aleti çalma gibi becerilerin temelinde otomatikleşmiş davranışlar bulunmaktadır. Benzer şekilde okumanın otomatik bir beceri haline gelmesi de bu davranışın otomatik oluncaya kadar tekrarı ile ilgilidir. Kelimelerin otomatik olarak tanınması için öğrencilerin yeterince okuma alıştırması yapması gerekmektedir. Bu sürecin sonunda kelime tanımanın otomatikleşmesi gerçekleşmektedir.

Otomatik kelime tanıma ise akıcı okumanın en temel bileşenlerinden birisidir. Bu süreç, sürekli tekrarlarla beslenmekte ve akıcı okumanın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Buradaki anahtar kavram "sürekli ve çok sayıda tekrar"dır. Sürekli tekrar etme bir okuyucuyu nasıl otomatik hale getirmektedir. Bu durumu Logan (1997) yapılan her tekrarın bilişsel olarak kişide bir iz bıraktığı şeklinde açıklamaktadır. Örneğin, zor okuyabildiği bir kelime ile karşılaşan bir okuyucu bunu daha sonraki karşılaşmalarında daha kolay okuyabilmekte ve kelime ile karşılaşma sayısına bağlı olarak kelime tanıma otomatikliği kazanmaktadır. Bu durum kelime grupları içinde geçerlidir ve okumada tekrarın yapmanın önemini göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Yapılan okuma etkinliklerinin sıklığı okuma hızını artırma noktasında oldukça etkilidir. Çünkü okuma hızı otomatikleşmenin de en belirgin özelliklerinden birisidir. Hızın artması otomatikleşme becerisinin kazanıldığına yönelik bir işaret olurken, hızın yavaş olması reaksiyon zamanının düşük olması anlamına gelmektedir. Hızın artmasındaki en önemli faktör ise alıştırma yapmaktır. Hızın sürekli yapılan tekrar ve alıştırmalarla artması sınırsız değildir (Schwanenflugel ve Ruston, 2008). Logan (1997) bu durumu Tepki Süresi Yasası ile açıklamaktadır. Şöyle ki, öğretim yılı başında, akıcı okuma çalışmalarına başlayan bir öğrencinin doğru kelime okumadaki kazanımı yılsonuna doğru gittikçe düşmektedir (Logan, 1997). Örneklendirmek gerekirse; doğru okuma yüzdesi %50'lerde olan bir öğrenci sürekli tekrarlarla ilk zamanlarda bu değeri %90'lara taşıyabilmektedir. Yani %40'lık bir artışı üç ayda gösterdiği düşünülürse, daha sonraki üç aylık süreçteki kazanımı aynı değerde olamayacaktır. Diğer bir ifadeyle her üç aylık uygulama %40'lık bir performans artışı getirmeyecektir. Belki de %4-5 gibi bir artış gösterecektir. Bu durum bize okuma hızının yapılan alıştırmalarla bir noktadan öteye götürülemeyeceğini göstermektedir. Yani alıştırma ve tekrarlarla hızı artırmak ancak bir dereceye kadar mümkün olmaktadır.

Genel olarak otomatiklik, fazla çaba gerektirmeden, hızlıca yapılan bir işi ifade etmekte kullanılan bir terimdir (Deeney, 2010). Otomatik olarak kazanılan bir beceri kendi içinde "belli bir hızı" ihtiva eder. Hızın kazanılması aynı zamanda bu becerinin uygulanmasında en az bilişsel enerjinin kullanıldığının da bir göstergesidir.

Egzersiz veya alıştırmalar yoluyla öğrenme aslında beynin esnekliğinin bir ürünüdür. Günümüzde kullanılan beyindeki hareketliliği görüntüleme teknolojisi sayesinde, serebral hareketlilik ile otomatikleşme arasında güçlü ilişkiler olduğu izlenebilmektedir (Breznitz, 2006). Otomatikleşmenin temelinde, "ilk başlarda yoğun olarak beceriye odaklanan dikkatin, bilişsel enerjinin büyük bir bölümünü tükettiği" mantığı yatmaktadır. Beceri kazanıldıktan sonra artık ilk başta tüketilen bilişsel enerjiye ihtiyacın azalmasıdır. Bunun en önemli nedeni kazanılmak istenen becerinin tekrarlar sayesinde otomatikleşmesi ve bilişsel enerjinin diğer alanlara yönelmesidir (Samuels, 1979). Stahl ve Kuhn'a (2002) göre ise otomatikleşme becerisi aslında kelimeyi tanıma ve aynı anda onun anlamı ile ilişki kurabilmektir.

Logan'a (1997) göre, otomatikleşme ile ilgili en önemli kriterler; hız, fazla çaba gerektirmeme, bağımsız olarak gerçekleşme ve bilinçliliktir.

Otomatik süreçler çaba gerektirmezken, otomatik olmayan süreçlerde yavaşlık ve çabalama vardır (Logan, 1997). Bu durum iki işin aynı anda yapıldığı zamanlarda daha iyi görülmektedir. Günlük yaşama bakıldığında araç kullanma konusunda otomatikleşmiş birisi fazla çaba göstermeden araç kullanmanın gerekliliklerini yerine getirirken aynı zamanda yanındaki yolcu ile bir konu hakkında konuşabilir. Diğer bir ifadeyle, bir kişi aynı anda iki işi yapabiliyorsa işlerden birisinin otomatik olarak yapıldığı söylenebilir (Kuhn ve diğerleri, 2010). Okuma sırasında da kelime tanıma sürecinin otomatik olması anlama sürecine dikkatin verilmesine neden olmaktadır.

Otomatik süreçler aynı zamanda bağımsız bir yapıya sahiptir. Bir kasıt olmadan başlar ve devam eder (Logan, 1997). Bu durumu en iyi açıklayan örnek ise Stroop Etkisi'dir. Stroop Etkisi'ni görmek için J. R. Stroop tarafından geliştirilen ve üç kısımdan oluşan bilişsel bir kontrol testi yapmak yeterlidir. Bu testin ilk kısmında deneklere renk isimleri sunulur ve bunları olabildiğince hızlı okumaları istenir. İkinci kısımda renkli mürekkeple basılı nokta kümelerinin renklerinin olabildiğince hızlı söylenmesi istenir. Üçüncü kısımda ise sunulan rengin adından farklı renkten mürekkeple yazılan kelimelerin olabildiğince hızlı (ve yüksek sesle) okunması istenir. Örneğin 'mavi' kelimesi kırmızı veya sarı mürekkeple yazılmıştır. Bu deneylerden çıkan ve "Stroop Etkisi" olarak adlandırılan sonuç, deneklerin, farklı renkten mürekkeple yazılan renk adlarını (örneğin mavi renkle yazılı 'kırmızı' kelimesini) okumakta oldukça zorlanmaları, doğru okuyabilmek için uzunca bir süre harcamaları, hatta yazılı kelimeyi değil, mürekkebin rengini söylemeleridir. Bağımsız bir yapıya sahip olan otomatik süreç görsel algıyı kullanarak semantik süreçten bağımsız olarak hareket etmektedir (MacLeod ve MacDonald, 2000). Bu durum görsel süreçlerin semantik süreçlerden daha hızlı çalıştığının da bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Kelime tanımada otomatikleşemeyen bir okuyucu cümledeki her kelimeyi okuma konusunda oldukça isteklidir. Ancak, akıcı okuma becerisi kazanıldıkça okuyucular çok fazla bir çaba sarf etmeden karşılaştıkları hemen her kelimeyi tanıyabilirler (Kuhn ve diğerleri, 2010). Bu duruma, araba kullanırken vites değiştirme ve daktilo ile yazma örnek olarak gösterilebilir. Okuma sırasında da otomatikleşmiş bir

okuyucu kelimeleri nasıl doğru okuduğu ile değil, anlam ile meşgul olmaktadır (Logan, 1997). McCormick (1998) bu dönemi "otomatik dönem" olarak isimlendirmektedir. Bu dönemde okuyucu iyice olgunlaşmış ve az karşılaştığı kelimeleri bile kolayca okuyabilir hale gelmiştir.

2.2.3 Prozodi

Akıcı okumada, okuyucunun otomatikleşme becerisi kazanması akıcı okuma açısından bir dereceye kadar yeterli görünmesine rağmen onu tamamlayan en önemli unsur prozodidir.

Prozodi olmadan metin, ifade etme gücü açısından yetersiz ve monotondur. Bu durum akıcı okuyabilen ve okuyamayan öğrencileri ayırma noktasında da belirleyicidir (Zutell, Donelson, Bevans ve Todt, 2006). Bu belirleyicilik okunanın dinlenilmesi yoluyla kolaylıkla hissedilir.

Prozodi kavramı genel olarak konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Türk Dil Kurumu'nun (2005) sözlüğünde ise "prozodi" olarak yer almakta ve "Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması" şeklinde tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Breznitz (2006), prozodi kavramının konuşma diline ait olduğunu ve buradan alındığını belirtmektedir. Konuşma dilindeki prozodi o dilin kurallarına ve yapısına göre şekillenmekte ve gelişmektedir. Bundan dolayı da prozodinin değerlendirilmesi sözel çıktılar üzerinden yapılmaktadır. Konuşma dilindeki prozodik özellikler aynı zamanda o dilde yapılan okumada da kendini gösterir. Ancak, prozodi tek başına akıcı okumanın niteliği hakkında bilgi veremez (Breznitz, 2006). Bu noktada, prozodinin akıcı okuma süreci içerisinde bütün anlama katkı sağlayan bir dilsel yapı olduğu unutulmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında, kişinin kendi dilini kullanmadaki yeterliliği, akıcı okumasındaki prozodik unsurlar üzerinde de gözlenebilir. Çünkü okuma prozodisi ile konuşma prozodisi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2011). Bu durum aynı zamanda okuma ile konuşmanın yakından ilişkili olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Prozodinin kazanılması çocukluğun ilk yıllarına tekabül eder. Çocuk içinde bulunduğu ortamdan o dilin ses özelliklerini ve ritmini kazanır. Bu kazanç okul ortamında gerek sözlü anlatım gerekse sesli okuma çalışmaları ile mutlaka desteklenmelidir. Çünkü prozodi dil ile ilgili özelliklerin kazanılmasında önemli bir faktördür (Schreiber, 1991). Çocuklar kızgınlık, heyecan gibi durumlarda ve soru sorarken tonlama ve vurgulamaları kullanarak anlamlı yapılara da dikkat ederler (Allington, 1983). Prozodinin okumaya yeni başlayan öğrencilere kazandırılması için onlara model olabilecek yetişkin okuyucular tarafından destek verilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu yolla öğrenciler, model alma yoluyla yazılı metinlerdeki prozodik özellikleri sesli okumalarına daha kolay yansıtabileceklerdir (Schreiber, 1991). Çünkü prozodinin gelişmesindeki en önemli unsur model almadır. Model alma dinleme yoluyla gerçekleşmekte ve kazanılan beceri sesli okuma performansı ile izlenebilmektedir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001). Bu performans dolaylı da olsa uygulayıcılara prozodik okumanın niteliği hakkında en sağlıklı bilgileri vermektedir.

Prozodi; tonlama, vurgulama ve zamanlamayı içerir. Bu özelliklerin okuma işine yansıtılması da "prozodik okuma" olarak adlandırılır ve dilin kendine özgü melodisi sesli okumada hissedilir. Prozodik okuma aynı zamanda cümleyi uygun yerlerinden anlam ünitelerine bölmeyi de gerektirir. Anlam üniteleri dil içerisinde önemli bir role sahiptir ve dile anlaşılırlık kazandırır (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Çünkü okumanın öğrenilmesinden önce konuşma öğrenilmekte ve prozodik özellikler daha fazla görülmektedir.

Prozodik okuma, kendi içinde tonlama, vurgulama, anlama göre sesi alçaltma ve yükseltme ile cümledeki duraksama yerlerinde noktalama işaretlerine uymayı, anlam ünitelerini dikkate almayı ve dilin sözdizimi kuralları ile uyumlu olmayı gerektirmektedir (Dowhower, 1991; Kuhn ve Stahl, 2000). Prozodi evrensel bir kavram olmasına karşın, her dilde farklı bekleme, tonlama ve vurgulama özellikleri olduğundan prozodinin hissedilmesi de dilin yapısına göre farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında prozodi ait olduğu dilin müziğidir (Kuhn ve diğerleri, 2010). Prozodinin içeriğine bakıldığında, onu oluşturan temel unsurların aslında konuşma dilinde bulunduğu görülebilir. Bu aşamada, "prozodik okuma ile konuşma arasındaki temel fark nedir?" sorusu akla gelebilir. Schreiber'e (1991) göre, konuşma dili içerisinde prozodiyi

hazır olarak bulundururken, okumada prozodinin kazanılması belli bir aşama kaydetmeyi gerektirmektedir.

Bu düşünceden hareketle; okumada hedeflenen prozodik beceri, konuşma dilindeki prozodik beceriye ne kadar yaklaşırsa okuma ve dolayısıyla anlamanın da o kadar nitelikli olabileceği söylenebilir. İnsan, anlama yeteneğini ve sesteki prozodik özellikleri okumanın öğrenilmesinden önce kazanmaktadır. Konuşma dilindeki prozodik özellikler, insanın anlam kurması için ipuçları sağlarken, okuma sırasında da okumanın prozodik çıktıları metinden anlam kurmada ipuçları sağlamaktadır.

Prozodi her ne kadar bireyin içinde bulunduğu dil tarafından beslense de akıcı okumanın prozodi boyutundaki çıktıları istenilen seviyede olmayanlar için yapılandırılmış çalışmalarla da kazandırılabilen bir beceridir. Tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, akıcı okumanın diğer unsurları olan hız, doğru okuma (Kostewicz ve Kubina, 2010) ve anlama ile birlikte paralel olarak gelişebildiği görülmüştür. (Dowhower, 1987). Bu açıdan bakıldığında prozodik becerilerden yoksun olma bir özür ya da kayıp değil, tam tersine bir eksikliktir. Bu eksikliğin giderilmesi, anlamanın ve daha nitelikli bir okumanın oluşması yönünde atılmış uygun bir adım olabilir. Çünkü prozodik okuma becerisi ile anlama arasında karşılıklı pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca prozodi, akıcı okuma ile anlama arasında bağlantı görevi de görmektedir (Kuhn ve Stahl, 2000). Ancak, akıcı okuma ve anlama arasındaki süreçte, prozodinin tam olarak nerede durduğu tartışma konusudur. Prozodi, anlamanın bir nedeni midir yoksa sonucu mudur bu tam olarak açık değildir (Deeney, 2010; Schrauben, 2010). Sonuç olarak, prozodiyi önemli yapan anlama ile olan ilişkisidir.

2.2.4 Akıcı Okuma Yöntemleri

Akıcı okumayı ilerletmek için yapılan uygulamaları temelde yardımlı ve yardımsız okuma olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Yardımsız yapılan okumalarda başarı sağlama tamamen okuyucunun kendisine bağlıdır. Ancak, yardımlı yapılan akıcı okuma çalışmalarında model davranışların bulunması okuyucunun akıcı okuma becerisini daha sağlıklı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2000).

Süre açısından ise farklılıklar olmasına rağmen literatüre bakıldığında deneysel çalışmalarda uygulanan yöntemlerin süresi genelde 1-15 gün arasındadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Yöntemler kişiye özel uygulanabileceği gibi grup ya da sınıfa da uygulanabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin okuma performanslarına göre uygun bir yöntemin seçilmesi gerekliliğidir (Allinder, 2001).

2.2.4.1 Yardımsız Akıcı Okuma Çalışmaları

Yardımsız akıcı okuma çalışmaları öğrenciye herhangi bir model desteği sunmadan akıcı okuma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Serbest sesli okuma etkinlikleri şeklinde uygulanabildiği gibi aynı metin üzerinde tekrarlı okuma şeklinde de uygulanmaktadır. Ancak en çok uygulanan ve iyi bilinen şekli yardımsız tekrarlı okumadır.

2.2.4.1.1 Yardımsız Tekrarlı Okuma

Akıcı okuma konusunda yeterli beceriye ulaşamamış öğrenciler için uygulanan bu çalışma türünde, çalışmanın başında belirlenen bir dakikada okunan kelime sayısı (WPM) çalışma sonunda belli bir kritere ulaştırılmaya çalışılır. Öğrenciye uygun bir metin verilerek tekrarlı çalışmalar sayesinde ilerleme kaydedilmeye çalışılır (Kuhn ve Stahl, 2000). Tekrar sayısı 2-4 arasındadır. Sürekli tekrar ve alıştırma yaparak ilgili becerinin otomatiklik kazanabileceği teorisine dayanmaktadır. Tekrarlı okumayı bu kategoride değerlendirmek mümkündür. Samuels'e (1979) göre sınıf ortamında okuma yapmak kelimeyi doğru okumada öğrenciyi belli bir noktaya taşıyabilir. Ancak, tekrarlı çalışmalar bunun yanında akıcılık becerisini de kazandırır.

Tekrarlı okuma, okumada akıcılık kazandırmak için uzun süreden beri uygulanan ve yapılan çalışmalarda etkililiği ispatlanmış yöntemlerden birisidir (Dowhower, 1987; Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Rashotte ve Torgesen, 1985; Samuels, 1979; Schreiber, 1991; Therrien ve Hughes, 2008). Tekrarlı okuma LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikleşme teorisine dayanmaktadır. LaBerge ve

Samuels tekrarlı okumanın okumada akıcılığı nasıl geliştirdiğine ilişkin yaptıkları çalışmada, okuyucuya hız kazandıran ve anlam kurmayı kolaylaştıran sürecin başında, okuyucu tarafından kelime tanımanın nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilenmiştir. Yaptıkları çalışmada okuyucunun ilk defa karşılaştığı bir kelimeyi harf harf okuduğunu daha sonraları ise okuyucu ile kelimenin karşılaşma sıklığı arttıkça okuyucunun artık kelimeyi bütünsel olarak okuduğunu fark etmişlerdir (Samuels, 2006a). Bu sonuç onları, ne kadar çok kelimeye ve okuma işine maruz kalınırsa bu becerinin o oranda artacağı ve akıcılığın kazanılacağı fikrine ulaştırmıştır. Bu nedenle, tekrarlı okuma okuyucuyu aktif kılmayı ve okuma işiyle yoğun bir şekilde iştigal ettirmeyi temel alır.

Tekrarlı okuma bir okuma programı değildir. Sürdürülen okuma programlarına destek olarak kullanılabilen ve hedeflenen okuma becerisine ulaşamayan öğrenciler için yapılandırılabilen esnek bir uygulamadır (Samuels, 2006a). Tekrarlı okuma çalışmalarının sonunda öğrenci performansı değerlendirildiğinde öğrencilerin süreç içerisinde kazandıkları becerileri başka metinler üzerinde kullanabildikleri görülmektedir. Bunun nedeni ise öğrencilerin tekrarlı okuma süreci içerisinde kazandıkları becerileri içselleştirebilmeleri ve başka ortamlara transfer edebilmeleridir (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010). Tekrarlı okumanın prozodik çıktılar üzerinde etkili olduğu yönünde bulgular da mevcuttur. Dowhower (1987), iki gruba uyguladığı tekrarlı okuma yöntemi sonucunda gruptaki öğrencilerin okuma hızı, kelimeyi doğru okuyabilme ve anlama becerilerinin yanında prozodik becerilerinin de ilerlediğini görmüştür. Buradan hareketle, tekrarlı çalışmaların prozodik çıktılar üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Günümüzde akıcı okuma çalışmaları tekrarlı okumanın da ötesine geçme amacına yönelmiştir. Tekrarlı okumanın alternatifi olarak düşünülebilecek rehber veya başka bir yardımcıya ihtiyaç bırakmayacak yeni arayışlara girilmiştir (Nichols ve diğerleri, 2009). Ancak yöntemin seçilmesinde belirleyici olan her zaman öğrenci performansı olmaktadır. Öğrencinin okuma becerilerini ilerletmek ve ona akıcılık kazandırmak için başvurulan yöntemlerin etkisi, öğrencinin programa katılımı ve motivasyonu ile sınırlıdır. Öğrenmenin bireysel ve aktif katılıma dayalı olduğu düşünülürse, uygulanan yöntem veya tekniklerin yapısının öğrenciyi aynı zamanda motive edecek ve uygulamanın sürdürülebilirliğine katkı sağlayacak yapıda olması gerektiği düşünülmelidir.

2.2.4.2 Yardımlı Akıcı Okuma Çalışmaları

Yardımlı çalışmalarda yardımsız çalışmalar gibi temelde öğrencinin okuma hızını, doğruluğunu ve prozodik becerilerini ilerletmeyi amaçlar (Kuhn ve Stahl, 2000). Bu tür çalışmaların temel farklılığı öğrenene doğrudan rehber desteği sunmasıdır. Özellikle prozodinin gelişimi için okuyucuya model sunulması gereklidir (Zutell ve Rasinski, 1991). Rehberli yapılan çalışmaların sayısı ve çeşitliliği oldukça fazladır. Nörolojik Etki, Koro Okuma, Yardımlı Okuma ve Eşli Okuma yöntemleri bu konuda en çok bilinen uygulamalardır.

2.2.4.2.1 Nörolojik Etki Metodu

Öğretmen ve öğrencinin birlikte çalışmasını esas alan bir uygulamadır. Akıcı okuma metodları içerisinde genellikle tekrarlı yapılan okuma çalışmaları grubunda bulunmaktadır. Öğrenci bu uygulama sayesinde akıcı okumayı doğrudan bir modelden alır. Bu uygulama özellikle okuma güçlüğü çeken yetişkinler için uygundur (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002). Yaygın olarak özel eğitim alanında kullanılmakta ve "eşli koro okuma" olarak da isimlendirilmektedir (Walpole ve McKenna, 2007). İsimlendirmeler farklı olsa da bu tür çalışmalar etkin model alma ve tekrarlarla okuma hatalarını azaltma temeline dayanmaktadır.

Öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak otururlar. İlk önce öğretmen sesli ve akıcı bir biçimde okuyarak öğrenciye model olur. Daha sonra öğrenci ile birlikte okuma yapılır, ancak öğretmen okuma sırasında öğrenciden biraz önde olmalıdır. Bu uygulama öğrencinin okurken kendini güvende hissetmesini sağlar (Kuhn ve Stahl, 2000). Uygulama sırasında öğretmen öğrencinin genellikle sol tarafına oturmalı ve model bu şekilde verilmelidir. Birebir yapılan bu çalışmada öğrenci başlangıçta çabuk yorulacağı için çalışma birkaç dakikadan fazla sürdürülmemelidir. Ancak, ilerleme durumuna göre en fazla on beş dakikaya kadar çıkartılmalıdır (Rasinski, 2010). Bu çalışma sonunda öğrencide hızlı bir düzelme ve ilerleme görülür. Ancak, en fazla altı oturumdan sonra

öğrencide bir ilerlemenin görülmemesi durumunda çalışma durdurulmalıdır (Richek ve diğerleri, 2002).

Nörolojik etki metodu yapı itibarıyla koro okumanın farklı bir formudur. Koro okumadan, birebir çalışma ve kullanılan metin türü yönüyle farklılaşmaktadır. Koro okuma birden fazla öğrenci ile sorunsuz olarak işletilebilmekte ve genellikle şiir ve nakarat içeren metinler kullanılmaktadır. Hâlbuki Nörolojik Etki Metodu ile hikâye edici veya bilgi verici metinlerde kullanılabilmekte ve daha çok birebir uygulanmaktadır.

2.2.4.2.2 Koro Okuma

Koro okuma, iki veya daha fazla kişi ile birlikte, senkronize bir şekilde ve uyum içerisinde gerçekleştirilen, sesli okumanın amaçlandığı okuma şeklidir (Poore ve Ferguson, 2008; Welsch, 2006). Harris ve Hodges'e (1995) göre sesli okumadaki akıcılığı geliştirmek için grup halinde yapılan okuma işidir. Sınıf içi uygulamalarda rutin olarak kullanılabilen ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir uygulamadır. Koro okuma tek başına uygulanabileceği gibi diğer akıcı okuma yöntemleri ile birleştirilerek kullanılabilir (Paige, 2011).

Önceden belirlenen metinler üzerinde bütün grubun katılımıyla da yürütülebilir. Farklı gruplara farklı metinler de verilebilir. Koro okuma öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu için kelime tanıma konusunda yaşanan sıkıntılar kolaylıkla aşılabilmektedir. Koro okuma için en uygun metinler içerisinde ritim barındıran okuma parçaları ve şiirlerdir (Richek ve diğerleri, 2002). Ancak, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi gibi derslere ait metinlerde de koro okuma yöntemi kullanılmaktadır. Bu uygulamalar "Tüm Sınıf Koro Okuma" olarak adlandırılmaktadır. Bu uygulamada bütün sınıf metni tek ses olarak okumaya özen gösterir. Uygun prozodik okuyabilmek için metin üzerine işaretler konabilir. Okuma uygulamasına başlamadan önce öğretmen her zamanki gibi model okuma yapmalıdır (Paige, 2011). Eğer öğretmen tarafından model okuma davranışı verilemiyorsa sesli kitaplardan ve benzer materyallerden faydalanılabilir.

Koro okuma basit, kolay uygulanabilen ve oldukça etkili bir araçtır. Doğrudan prozodik becerileri geliştirmeye ve kelime tanıma zorluklarını aşmaya yönelik uygulanabildiği gibi ikinci dil öğretiminde de kullanılmaktadır. İkinci dil öğretiminde telaffuz zorluklarını gidermeye yönelik kullanılmakta ve öğrencilerin yanlış telaffuz etmeye karşı geliştirdikleri kaygıyı azaltmaktadır (Poore ve Ferguson, 2008). Koro okumanın en çok dikkat çeken uygulama alanı ise kekemelik ile ilgili iyileştirme çalışmalarıdır. Yapılan çalışmalarda tek başına okuma ile kıyaslandığında kekemeliği %90 oranında azalttığı görülmüştür (Freeman ve Armson, 1998). Ayrıca birlikte okuma yoluyla konuşma problemi bulunan katılımcıların senkronize becerileri artmakta ve konuşma daha yeterli hale gelmektedirler (Cummins, 2000). Çünkü öğrencinin kendi başına yaptığı hata fark edilmekte iken koro halinde okurken yaptığı hata diğerleri tarafından fark edilmeden hemen düzeltilmektedir. Bu durumda öğrenci üzerindeki muhtemel yanlış yapma baskısı da kalkmış olmaktadır.

Koro okumada her çalışmanın farklı bir metinle yürütülmesi zorunluluğu da yoktur. Uzun ve üzerinde çalışılması gereken metinler öğrencilere bir gün öncesinden evde hazırlanmaları için verilebilir. Koro okumada en isteksiz öğrenciler bile etkinliğe dâhil edilerek onların süreçten faydalanması sağlanır. Zayıf öğrencilere dolaylı olarak grup desteği sağlanmış olur. Koro okuma zaten kendi içerisinde doğal ve eş zamanlı olarak prozodik modellemeyi barındırdığından öğrencilerin kısa zamanda prozodi konusunda ilerleme sağladıkları görülür (Rasinski ve diğerleri, 2010). Koro okumada birincil amaç akıcı okuma becerisi olsa da zaman içerisinde öğrencilerin şiir, şarkı veya içerisinde bolca nakarat bulunan metinler konusunda ön bilgilerinin beslendiği de görülür.

Koro okumada doğal olarak okuyucular birbirini sürekli denetlemektedirler. Bu denetim onların koroya uymaları için gereklidir. Öğrenci korodaki diğer üyelere dikkat etmeden okumaya devam ettiği zaman kendiliğinden koradan çıkan aykırı sesler dikkat çekmekte ve bunun sonucu olarak koroya kendini adapte etmek zorunda kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, koro okumada iki boyutun öğrenci üzerinde denetim sağladığı ileri sürülebilir. Birincisi, diğer koro üyelerinin geride kalan veya ileri giden üye üzerindeki hızını ve ses tonunu ayarlamaya yönelik baskısı; ikincisi de, üyenin kendisini düzenleme yoluyla gruba uyma refleksidir.

Koro okuma çalışmaları farklı şekillerde uygulanmaktadır. En fazla kullanılan çeşitleri; Nakarat Koro Okuma, Bir Satır Bir Çocuk, Diyalog, Koro Şarkı Söyleme gibi değişik şekillerde uygulanmaktadır (Rasinski, 2010). Bunlar kısaca şu şekildedir:

Nakarat Koro Okuma. Bu okuma şeklinde bir öğrenci metnin büyük bir kısmını okur. Diğer öğrenciler sadece nakarat kısımlarına katılırlar. Birlikte okunacak nakarat kısımlarının bütün sınıfın görebileceği bir yere yazmak gerekmektedir. Bu sayede koro okuma daha anlaşılır biçimde kolaylıkla sürdürülebilir (Rasinski, 2010).

Bir Satır, Bir Çocuk. Genellikle şiir türü metinlerde bir veya iki çocuk her bir satırı okumak için görevlendirilir. Sınıf mevcudu ve metindeki satır sayısına göre değişik şekillerde uygulanabilir. Okuma bittiğinde bütün metin öğrencilerle hep birlikte okunur (Rasinski, 2010). Esnek bir uygulama olup öğretmen tarafından farklı şekillerde de uygulanabilir.

Koro Halinde Şarkı Söyleme. Okumaya yeni başlayan öğrenciler için oldukça faydalı olan bir uygulamadır. Hep birlikte koro halinde okunan kısa şiirler bir süre sonra öğrenciler tarafından ezberlenir. Bu uygulamanın en etkili yönü ise öğrenciler koronun melodisinden ayrı olarak ezberledikleri metinler okuyabilirler. Öğretmen satırdaki cümleleri kelimelere ayırarak öğrencilerine okutabilme imkânı da elde eder. Bu yöntem sayesinde öğrenciler melodi olmadan da kelimeleri tanıyarak okuyabilmektedirler (Rasinski, 2010).

Diyalog. Diyalog içeren metinlerle uygulaması yapılır. Karşılıklı konuşmadaki karakterlerin yerlerine öğrenciler sıra ile görevlendirilebilir. Ya da sınıfın bir kısmı bir karakteri diğer kısmı da öteki karakteri temsil ederek okuma yapabilirler (Rasinski, 2010). Ders kitaplarında bulunan Hacivat-Karagöz metinleri bu uygulama için oldukça uygun metinlerdir.

2.2.4.2.3 Yardımlı Okuma

Yardımlı okumada öğrenci, akıcı okuma becerisini kazanmış bir okuyucu ile birlikte okuma yaparlar. Bu yöntemin kapsamına zaman içerisinde farklı uygulamalarda dâhil edilerek geliştirilmiş ve grupla da uygulanabilir hale getirilmiştir. Yardımlı okuma yöntemi akıcı okuma becerisini kazandırmak için başvurulan yollar içerisinde birkaç nedenden dolayı en iyilerinden biridir. Birincisi, öğretmenin sürekli desteği vardır ve bu okuma için sorun oluşturmaz. İkincisi, kelime tanıma konusunda yaşanan sıkıntılar akıcı okumaya sahip birisi tarafında desteklenir. Üçüncüsü, akıcı okuma için öğrenci karşısında bir model vardır. Dördüncüsü, yardımlı okuma okuyucuya sürekli okuma imkânı kazandırdığı için bağımsız okuma alışkanlığının kazanılmasına yardımcı olur. Yardımlı okumanın hedefi bağımsız okumaya teşvik etmek ve desteklemektir. Yardım alan okuyucunun zaman içerisinde ilerlemesi durumunda model tarafından destek gittikçe azaltılır (Richek ve diğerleri, 2002). Bu aşamadan sonra öğrenciden kendi kendine okuma yapması ve kazandığı beceriyi sürdürmesi beklenmektedir.

2.2.4.2.4 Eşli Okuma

Okuma becerileri açısından birbirinden farklılık gösteren iki öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metni tekrarlı ve dönüşümlü olarak ve birbirlerinin hatalarını düzelterek yaptıkları sesli okuma etkinliğidir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). Okuma hatalarının hemen düzeltilmesi hata oranını zaman içerisinde azaltmakta (Nelson, Alber ve Gordy, 2004) ve öğrencinin okuma konusunda özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır (Heren ve Bickerman, 2005). Etkinliğin temeli tekrarlı okumaya ve akıcı okuma için gerekli olan model okuyucudan yararlanma mantığına dayanmaktadır (Bryant ve diğerleri, 2000). Ayrıca, eşlerden biri okurken diğerinin sürekli dinlemesi ve yapacağı hatayı düzeltme beklentisi içerisinde olması dikkati sürekli kılan bir davranıştır. Bu açıdan bakıldığında aslında eşli okuma hem okurken hem de dinlerken eşlerin motivasyonunu yüksek tutan bir uyarana da sahiptir.

Genellikle iki okuyucu arasında birebir uygulanan bir yöntem olmasına rağmen (Vaughn ve diğerleri, 2000) Rasinski ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen "Akıcılığı Geliştirme Dersi" etkinliğinde eko ve tekrarlı okuma yöntemiyle birlikte;

Akıcılık Temelli Okuma Öğretimi (Kuhn ve Woo, 2008) uygulamasında ise temel bileşen olarak kullanılmaktadır.

Bu uygulamada öğrenciler karşılıklı olarak eşleşirler ve genellikle okuma metnini sıra ile okurlar. Bu durum her iki öğrenciye de okuma pratiği sağlamaktadır. Eşleşmelerde öğrencilerin istediği arkadaşları ile eşleşmelerine izin verilir. Bazı zamanlarda ise öğretmen kendisi eşleştirir. Eşli okumada öğrencinin arkadaşına kelime tanımada takıldığında yardım etmesi onun kendine güven kazanmasına yardımcı olur.

Eşli okumada esas olan eşlerden birinin diğerine göre daha iyi okuyucu olmasıdır. Bu durum okuması zayıf olan eş açısından hatalarının yerinde ve zamanında düzeltilmesi açısından önemlidir. Ancak, sınıf içi çalışmalarda öğretmenin birden fazla öğrenciye eş olması zaman açısından mümkün olmamaktadır. Bu nedenle aynı sınıf veya aynı grup içerisinde farklı düzeylerdeki öğrencilerin eşleştirilmesi ile de eşli okuma uygulamaları yapılmaktadır (Heren ve Bickerman, 2005; Meisinger, Schwanenflugel, Bradley ve Stahl, 2004; Vaughn ve diğerleri, 2000; Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). Ancak, eşli okuma yönteminin, harf-ses ilişkisini henüz kazanamamış öğrenciler üzerinde uygulanması uygun değildir ve beklenen sonuçları vermeyebilir (Walpole ve McKenna, 2007). Diğer bir ifadeyle, eşli okumanın uygulanması için öğrenci tarafından harf-ses ilişkisinin kazanılmış olması gerekmektedir.

Heren ve Bickerman'ın(2005) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine eşli okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenciler eşli okuma çalışması sırasında, resimlere bakma, seslendirme, anlamlandırma ve ilk harfi kontrol etme gibi farklı becerileri kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin birlikte okuma konusunda istekli oldukları ve daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri kolayca okuyabildikleri ve okuma konusunda kendilerine güven duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bir diğer çalışmada ise, eşli okumanın, okuma hızı ve dakikada okunan doğru kelime sayısı bakımından etkili olduğu görülmüştür. Ancak, yapılan çalışmada eşli okumanın anlamaya etkisi boyutunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Vaughn ve diğerleri, 2000). Çünkü eşli okumada okuyucular

dikkatinin büyük bir kısmını okuma hatalarını düzeltmeye vermektedirler. Bu durumdan ise anlama olumsuz etkilenmektedir.

Eşli okuma aynı zamanda diğer öğrencilere küçük bir grup ortamında dinleme imkânı da sağlamaktadır. Bu çalışmanın yapılabilmesi için metinlerin öğrenci düzeyine uygun olması yeterlidir.

2.2.4.2.5 Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi

Akıcı okumayı geliştirmek için uygulanan yöntemler ilk başlarda tek başına uygulanırken, sonraki uygulamalarda yöntemlerin birleştirilerek ya da dönüşümlü olarak uygulandığı görülmektedir. Araştırmacılar bu durumu yapılandırılmış yöntemlerin daha etkili oldukları gerçeği ile açıklamaktadırlar. Bu durum belli bir amaç için birden fazla yöntemin tek bir uygulama altında yapılandırılmasına neden olmaktadır (Ellis, 2009; Kuhn ve Woo, 2008; Rasinski, Homan ve Biggs, 2009; Rasinski ve diğerleri, 1994; Topping, 2006). Bu araştırmada kullanılmak üzere de araştırmacı tarafından aynı anda birden çok akıcı okuma boyutunu geliştirmek için Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi tasarlanmıştır. Bu yöntemin üzerinde durduğu iki unsur vardır. Bunlardan birincisi, akıcı okumanın hissedilmesini ve ahengini sağlayan anlam üniteleri ile okuyabilme, ikincisi ise sesli kitapların yardımıyla öğrencilere doğru okuma modelinin sunulmasıdır.

Özellikle prozodinin kazanılması için mutlaka model alma gerçekleşmelidir. Akıcı okumadaki hız ve doğru okuyabilme becerileri öğrencinin kendi yaşantıları yoluyla kazanılabilmektedir. Ancak prozodi için öğreniciye model olacak iyi bir okuyucuya ihtiyaç vardır (Rasinski ve diğerleri, 2009). Çünkü prozodinin model olmadan gelişmesi oldukça zordur (Rasinski, 2006).

Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi kısaca şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Okunacak metin ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşarak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır.

- Metin sesli kitaptan dikkatlice iki defa dinlenir.
- Sonraki dinlemede öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına (okuyucunun yavaşladığı ve bağlaç olan yerlere) kesme işareti ile öğrencilerdeki kopya üzerine işaretlenir. İşaretleme sırasında kayıt gerektiğinde durdurularak metin cümle cümle dinlenir. Metinde noktalama işaretleri bulunmamaktadır ve dinleme esnasında öğrencilerle birlikte işaretler yerleştirilir. Bu çalışma metnin sonuna kadar sürdürülür.
- Tekrar başa dönülerek, cümleler sıra ile sesli kitaptan kayıt durdurularak dinlenir ve konulan kesme işaretleri dikkate alınarak tekrar anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtmaları beklenir.
- Sesli kitaptaki modelin vurgusu ve tonlaması öğrenci tarafından tam olarak yansıtılamazsa bir diğer öğrenciye okutulur.
- Kitabın bitiminde metinle ilgili sorular oluşturulur ve cevaplanır.

Yöntemin oluşturulmasında prozodik modelleme (Dowhower, 1991) ve anlam ünitelerine bölme (Dowhower, 1991; Hudson ve diğerleri, 2005) etkinliklerinin birleştirilmesine önem verilmiştir. Yapılandırılmış okuma yönteminin temel bileşenleri kısaca şu şekilde açıklanabilir:

2.2.4.2.5.1 Prozodik Modelleme

Sesli model alma yoluyla desteklenen prozodiyi geliştirme çalışmaları, oldukça etkili olan uygulamalardır. Bu uygulamalarda öğrenci, doğrudan ses desteğini alarak, diğer bir ifadeyle "modelleyerek" prozodik becerilerini geliştirmektedir (Dowhower, 1991; Morra ve Tracey, 2006; Snow, Coots ve Smith, 1982; Young, Bowers ve MacKinnon, 1996). Bu uygulama sonunda öğrencilerde, tonlama ve vurgulamalarla birlikte, cümleyi uygun anlam üniteleri ile okuma becerisinin de geliştiği görülmektedir (Dowhower, 1991). Okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin akıcı okumanın nasıl olduğu konusunda da fazla bilgileri bulunmamaktadır (Rasinski ve diğerleri, 2009). Diğer bir ifadeyle bu konudaki farkındalıkları yeterince uyarılmamıştır. Ancak, bu durumda olan ve uygun model sunulan öğrenciler bir süre sonra akıcı okuma

becerilerini göstermektedirler (Rasinski ve diğerleri, 2010). Modelleme yoluyla kazanılan prozodik beceriler sadece uygun ses yapılarının model alınmasından (Tučková, Holub ve Duběda, 2009) öte, anlam ünitelerinin nasıl oluşturulacağını ve oluşturulan bu gruplamalar sayesinde, anlamın okuyucu tarafından daha kolay kurulabileceğini göstermesi açısından da önemlidir. Bu noktada öğretmenin iyi bir model olma sorumluluğu da bulunmaktadır (Nichols ve diğerleri, 2009). Dolayısıyla, okuyucu daha önceden kelimeleri bir araya getirme yoluyla oluşturduğu anlam kurma sürecini, artık, anlam ünitelerini bir araya getirerek işletmektedir (Tankersley, 2005). Bu durum model alma yoluyla kazanılan prozodik becerilerin anlam kurma sürecine etkisini göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Prozodik modelleme, prozodik okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik ve genel olarak tekrarlı okuma çalışmalarında; özel olarak da Eko, Nörolojik Etki ve Koro Okuma (Rasinski, 2010) çalışmalarına temel teşkil eden oldukça önemli bir boyuttur.

Bu boyutun önemi, konuşmanın gelişimi sürecinde; birey tarafından seslerin çıkarılması ve müteakiben konuşmanın öğrenilmesi ile başlayan daha sonra da okumanın öğrenilmesine kadar geçen bir dönemde etkili olmasındandır.

Diğer bir ifadeyle, "sesi model alıp ses üretme" temel, sürekli ve birbirini besleyen canlı bir döngüdür. Bu döngünün kırıldığı durumlarda ses üretimi sıkıntıya girer ve zamanla kaybedilir. Konuşan sağlıklı bir insanın, kaza ya da hastalık gibi bir sebepten dolayı duyma yeteneğini kaybetmesi ve bir süre sonra da konuşmasının bozulması bu duruma örnek olarak verilebilir. Aynı şekilde doğuştan işitme engelli bir bireyin hayatı boyunca işitme engeli olmayan bir insan gibi konuşamaması da (ses üretememesi) gösterilebilir. Konuya, işitme engelli birey açısından bakıldığında, konuşabilmesi için mutlaka ortamdaki sesi artırıcı cihazlar ile eğitim alması, kişiye özel cihazlar (kulak arkası veya cep tipi işitme cihazları) kullanması ve işittiği sesleri model alarak ses üretimini gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Sesi model alma ve yeniden ses üretme döngüsü, sadece öğretim uygulamaları ile sınırlı değildir. Bu yaklaşım yazılım alanında da kullanılmaktadır. Bilgisayarların ve diğer iletişim araçlarının (*Atm'ler, Telefon, navigasyon cihazları vb.*) sözlü emirleri uygun sayısal ifadelere dönüştürerek, yazılımdaki işlem mantığına uygun ses üretmesi

veya otomasyon sisteminin beklenen tepkiyi vermesi bu temele dayanmaktadır. Diğer bir kullanım alanı da yazıdan konuşmaya uygulamalarıdır. Bu uygulamalar önceden ses özellikleri ve metindeki söz dizimi verilen yapıların, bilgisayar tarafından okunmasını amaçlamaktadır (McKeown ve Pan, 2000) Bu tür uygulamaları, ekrandaki metni okuyan yazılımlarda, sözlüklerde ve görme engelliler için tasarlanan iki yönlü etkileşim içeren cihazlarda görmek mümkündür.

Yukarıda da belirtildiği üzere, sesin üretilmesinde uygun ve nitelikli ses özelliklerinin model alınması hem günlük yaşamı kolaylaştıran teknolojinin hem de öğretim uygulamalarının sıklıkla referans aldığı bir yapıdır.

Yapılandırılmış yöntemin sesli okuma parçaları ile desteklenmesinin ve bu sürecin bu yönteme dâhil edilmesinin en temel nedeni, model alma yoluyla hem uygun anlam üniteleri ile okuma becerisini kazandırmak hem de akıcı okumadaki prozodik yapıyı öğrencinin etkili olarak geliştirmesini ve kullanabilmesini sağlamaktır.

2.2.4.2.5.2 Anlam Üniteleri Oluşturma

Okuma sırasında, okuyucunun anlam grubu oluşturabilecek durumda olan kelimeleri bir araya getirerek okuması işlemidir. Sesli okumada anlam üniteleri tonlama, vurgulama ve bağlaç kısımlarında yapılan beklemelerle dinleyici tarafından hissedilebilir olmalıdır (Dowhower, 1987). Bir araya getirilen kelimelerin sayısı okumanın niteliği hakkında bilgi verir. Kelime kelime yapılan okuma tasvip edilmezken dört ve üzeri kelimeden meydana getirilen gruplarla yapılan okuma, akıcı okuma olarak nitelendirilmektedir (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005). Çünkü çoğu akıcı okuma ölçeğinde (Daane ve diğerleri, 2005; Zutell ve Rasinski, 1991) anlam üniteleri ile okuma ve birden fazla kelime ile grup oluşturabilme becerisi yüksek puan almaktadır.

Zutell, Donelson, Bevans ve Todt'a (2006) göre, anlam üniteleri ile okuma akıcı okumanın en önemli noktasıdır. Çünkü akıcı okuma becerisine sahip okuyucular kelimeleri anlamlı gruplar halinde bir araya getirerek metindeki fikirler üzerine

odaklanırlar. Özellikle anlam üniteleri ile okumaya yönelik desenlenmiş çalışmalar, akıcı okuma becerisi yeterince gelişmemiş okuyucular için kelime kelime okumayı azaltmaya yönelik ve daha üst düzey anlamaya imkân veren oldukça yararlı uygulamalardır (Nichols ve diğerleri, 2009). Aynı zamanda anlamayı kolaylaştırıcı bir etkisi de vardır (Tankersley, 2005). Diğer bir ifadeyle kelime kelime okumak anlam kurmayı güçleştirmektedir.

Dowhower (1987) anlam üniteleri ile okumayı prozodik okuma ile aynı kategoride değerlendirmektedir. Dowhower'e göre okuyucunun daha uzun anlam üniteleri oluşturması prozodik okumanın niteliği hakkında bilgi vermektedir.

Anlam üniteleri ile okuma, hem akıcı okumayı ölçen araçlarda (Daane ve diğerleri, 2005; Rasinski, 2010) hem de doğrudan prozodiyi ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarında (Keskin ve Baştuğ, 2011) "ölçülmesi gereken" önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlam ünitelerinin oluşturulmadığı ve hissettirilmediği bir okumayı prozodik ve akıcı olarak nitelemek güçtür.

Anlam üniteleri oluşturulurken okuyucu cümleyi uygun yerlerinden bölebilmelidir. Bu uygunlukta temel ölçü, bölünen yapının anlam içermesi ve metnin sözdizimi yapısı ile tutarlı olmasıdır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004).

Anlam üniteleri ile okumanın öğretiminde kullanılan en genel yöntem; kesme (/) işareti ile cümlede az durulan yerleri tek kesme; biraz daha fazla durulması gereken yerleri ise çift kesme ile işaretlemektir (Dowhower, 1991; Hudson ve diğerleri, 2005; Rasinski ve diğerleri, 2010; Walker ve diğerleri, 2006). Metin önce model okuyucu tarafından okunmalı ve daha sonra da anlamlı kelime gruplarının kesme işareti ile ayrılması gerekmektedir. Bu işaretleme öğrencinin bağımsız olarak yapacağı okuma çalışmasında anlam üniteleri ile okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olması amacıyla yapılır. Bu uygulama değişik şekillerde de yapılabilir. Öğretmenin okumasını dinleyen öğrenci daha sonra bağımsız olarak okur ve öğretmen öğrencinin okuma sırasında yaptığı duraklama yerlerini işaretler. Okuma etkinliği bittikten sonra öğretmen, durulması gereken yerler ile öğrencinin durduğu yerleri karşılaştırarak anlam üniteleri ve okuma sırasında bunun sınırlarının nasıl belirleneceği konusunda, öğrencide

bir anlayış oluşturmaya çalışır (Walker ve diğerleri, 2006). Bu tür çalışmalarda kazanılan becerinin diğer okuma ortamlarına da transfer edilmesi beklenir. Buradaki amaç kesme işareti ile öğrencide oluşan anlam grupları konusundaki hassasiyetin sürdürülebilir olmasıdır.

2.2.5 Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi

Akıcı okuma yapısı gereği çok boyutlu bir beceridir. Onun çok boyutlu olması ölçme sürecini oldukça karmaşık hale getirmekte ve ölçme konusunda araştırmacıları ve eğitimcileri daha dikkatli olmaya zorlamaktadır.

Akıcı okumayı oluşturan boyutların birbirinden oldukça farklı olması onların tek bir ölçme aracıyla bir çırpıda ölçülmesini de sıkıntıya sokmaktadır. Hassas olan ölçümler her zaman kabaca yapılan ölçümlere tercih edilmektedir. Bundan dolayı da, bu boyutların hepsinin tek tek ölçülmesi ve ortak bir noktaya ulaşılması daha uygun görünmektedir (Caldwell, 2008). Çünkü her bir bileşen farklı karaktere sahiptir ve bu konuda sadece tek bir araçla yapılan ölçmenin doğru sonuçlar üretebileceği de söylemek güçtür.

Akıcı okuma ve anlama arasındaki güçlü ilişki, akıcı okumanın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Akıcı okuma nitelikli bir okuma ve anlama için gerekli olan şartların çoğunu kapsar (Nathan ve Stanovich, 1991). Bu önemli becerinin nasıl kazanılacağına ilişkin stratejilerin geliştirilmesi ve bu stratejilerin etkililik derecesinin ne olduğunu tespit etme çalışmaları bu becerinin değerlendirilmesinin nasıl yapılacağına ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Stratejilerin birçoğunun hedefi, akıcı okumayı başından sonuna kadar kapsayan bir çalışma ile ilerletmektir. Ancak öğrencilerin okuma düzeylerinin birbirleriyle aynı olması muhtemel değildir. Bir öğrenci doğru okuma konusunda yeterli olabilir, fakat hız konusunda yeterli değildir ya da öğrenci hız ve doğru okuma konusunda yeterlidir ancak okuma robotik bir görünüş sergileyebilir. Yani açıklık, tonlama ve vurgulaması iyi değildir.

Akıcı okuma değerlendirilmesinde, öğrencinin performansının ölçüldüğü metinden alınan sonuçların başka metinlere yordanması doğru değildir. Çünkü akıcı okuma metne göre değişkenlik gösteren bir karaktere sahiptir. Bu değişkenlik bireylerin metinde bulunan konu ile ilgilerine de bağlıdır. Öğrencilerin dikkatini çeken veya ilgilendikleri bir konu üzerindeki okuma hızları farklılık göstermektedir. Bu değişkenlik etkisini azaltmak için mümkün olduğunca birbiri ile benzer içeriğe sahip metinlerle çalışılmalıdır. Değerlendirmede dikkat edilmesi gereken bir diğer noktada bazı öğrencilerin doğal olarak diğerlerinden okuma konusunda daha akıcı ve hızlı olduğudur. Bu durumda bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir (Caldwell, 2008).

Akıcı okuma eksikliğini tespit etmek kolaydır. Akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin gösterdikleri belirtiler; monoton, acele ve istikrarsız okumadır (Caldwell, 2008). Akıcı okumanın değerlendirilmesinde birçok araç kullanılmaktadır. En fazla bilinen araçlar; İnformal Okuma Envanteri, Program Tabanlı Ölçme, Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği (Zutell ve Rasinski, 1991), Sesli Akıcı Okuma Ölçeği (Daane ve diğerleri, 2005) ve Akıcı Okuma Kontrol Listesi (Hudson ve diğerleri, 2005) ‘dir.

Akıcı okumayı meydana getiren ve gözlenebilen en temel bileşenlerin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma olduğu göz önüne alındığında, akıcı okumada ölçme işleminin de bu bileşenler üzerinde ayrı ayrı yapılması gerekliliği hem daha net veri elde etme hem de bileşenlerin akıcı okuma içerisindeki yerini anlama bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca, bu bileşenlerin öğrencinin okuma performansına olan etkisini göstermesi noktasında her birinin aldığı değerleri görmek, uygulanacak yöntemin belirlenmesinde de etkilidir.

Rasinski (2010) ve NAEP’in (Daane ve diğerleri, 2005; Pinnell ve diğerleri, 1995) akıcı okuma ölçeklerinde okuma hızı uygulayıcı tarafından anlaşılabilir. Ancak, nicel olarak ifade etmek oldukça zordur. Aynı şekilde doğru okuma da akıcı okuma ölçekleriyle kolayca gözlenebilirken, daha net veri alma noktasında öğrencinin ne tür hatalar yaptığı, hangi seslerde zorlandığı gibi detayları görmek için, doğru okuma becerisinin tek başına ölçülmesi gerekmektedir.

Prozodi kendi içerisinde tonlama, vurgulama ve gruplayarak okuma gibi alt bileşenleri barındırmaktadır. Bu yüzden de genel akıcı okuma ölçekleriyle daha somut olan okuma hızı ve doğru okuma becerisi hakkında nicel veri elde etmek oldukça güç iken prozodi gibi birden fazla boyutu olan bir becerinin ölçülmesi oldukça sıkıntılı olmaktadır. Bundan dolayı, prozodi için ayrı bir ölçme yöntemi ve aracı kullanmak gerekmektedir (Kuhn ve diğerleri, 2010; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004; Valencia ve diğerleri, 2010). O halde akıcı okumanın değerlendirilmesinde iki temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bunlar, bileşen bazında değerlendirme ve bütünsel olarak değerlendirmedir.

2.2.5.1 Akıcı Okumanın Bileşen Bazında Değerlendirilmesi

Bileşen bazında ölçme, akıcı okumanın genel bileşenleri olan, okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin (Schrauben, 2010; Stahl ve Hiebert, 2005; Valencia ve diğerleri, 2010; Walpole ve McKenna, 2007) doğrudan ölçülmesini hedeflemektedir.

2.2.5.1.1 Okuma Hızının Değerlendirilmesi

Okuma hızının tespitine yönelik en uygun yaklaşım Program Tabanlı Ölçmedir. (Walker ve diğerleri, 2006). Program tabanlı ölçme geçerliliği ve güvenirliliği kanıtlanmış (Fuchs ve diğerleri, 2001) ve uzun zamandır araştırmacılar tarafından kullanılan bir ölçme yaklaşımıdır (Deno, 2003). Ayrıca, sınıf ortamında kolaylıkla uygulanabilmesi öğretmenler tarafından da tercih edilmesine neden olmaktadır.

Öğrenciye zaman tutularak belli bir aralığa kadar veya uygun kelime sayısına sahip metin bitinceye kadar sesli okuma yaptırmak suretiyle iki farklı şekilde ölçülebilir (Hudson ve diğerleri, 2005). Ancak, okuma hızının doğru okunan kelimeler üzerinden ölçülmesi daha güvenilir ve hassas bir yoldur (Hasbrouck ve Tindal, 2006; Kame'enui ve Simmons, 2001; Reutzel, 2006). İlk yöntemde; öğrenciye seviyesine uygun bir metin sesli olarak okutularak zaman tutulur ve 1 dakikanın sonunda okuma durdurularak okunan kelimeler sayılır. Okuma sırasında yanlış okunan kelimelere işaret konulabilir.

Daha sonra toplam okunan kelime sayısından yanlış okunan kelimeler çıkarılır ve doğru olarak okunan kelimeler bulunur. Diğer bir yöntemde ise, öğrenci düzeyine uygun olarak seçilen bir metin öğrenciye sesli olarak okutulur ve yanlış okunan veya okuma hatası yapılan yerler işaretlenir. Okunan toplam kelime sayısı hesaplanır. Toplam okuma süresi saniye cinsinden hesaplanır. Yanlış okunan kelimeler genel toplamdan çıkarılarak doğru okunan kelime sayısı bulunur. Sonra, toplam doğru okunan kelime sayısı saniye birim değeri 60 ile çarpılarak çıkan sonuç toplam okunan zaman miktarına (saniye cinsinden) bölünür. Bu işlem de bir dakikada okunan doğru kelime sayısını (CWPM) vermektedir. Aynı sonuca "doğru okunan kelime sayısı / toplam okuma süresi X 60 = 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı" işlemi ile de ulaşılabilir (Caldwell, 2008; Kame'enui ve Simmons, 2001; Rasinski, 2010). Sonuçta öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sağlıklı bir şekilde belirlenmiş olur. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise ölçmelerin birden fazla yapılmasıdır. Çünkü birden fazla yapılan ölçme ve bunun ortalamasının alınması ölçme hatasını en aza indirmektedir.

2.2.5.1.2 Doğru Okumanın Değerlendirilmesi

Sesli okumanın dinlenilmesi ve yapılan okuma hatalarının belirlenmesi temeline dayanmaktadır. Okumanın elektronik ortama kaydedilmesi değerlendirmenin tekrarı ve sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Öğrenciye seviyesine uygun bir metin okutturulur. Yanlış okunan kelimeler sayılır ve okunan toplam kelime sayısından çıkarılarak doğru okunan kelime sayısı bulunur. Doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünerek çıkan sonuç 100 ile çarpılır. İşlem; "Doğru okunan kelime sayısı / Toplam okunan kelime sayısı X 100 = Doğru okuma Yüzdesi" şeklinde formüle edilebilir. Genelde doğru okuma yüzdesi öğrencileri; Serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere 3 farklı düzeye ayırır. Ancak, literatürde bu üç düzey farklı aralıklarda temsil edilebilmektedir. Vaughn ve Linan-Thompson'a (2004)göre, doğru okuma yüzdesi %89 ve altı endişe düzeyi, %90-%95 arası öğretimsel düzey ve %96 ve üzeri serbest düzeydir. Buna karşın, Rasinski (2010) ise; %92'si ve altını endişe düzeyinde; %93-%98aralığınıöğretimsel düzeyde ve %99 ve üzerini ise serbest okuma düzeyinde kabul eder.

Bu ölçme şekli hem informal okuma envanterlerinde hem de program tabanlı ölçmede sıklıkla kullanılmaktadır. Doğru okumanın ölçülmesinde de birden fazla ölçme yapılması daha sağlıklı sonuçlar üretmektedir.

2.2.5.1.3 Prozodinin Değerlendirilmesi

Prozodinin değerlendirilmesi, okuma hızı ve doğru okumanın değerlendirilmesine nazaran daha zordur (Valencia ve diğerleri, 2010). Çünkü prozodi kendi içerisinde birden fazla alt unsur (tonlama, vurgulama, duraksamalar ve anlam gruplarına göre okuma gibi) barındırmaktadır. Okuma hızı ve doğru okumada olduğu gibi prozodinin de sesli okumanın dinlenilmesi yoluyla ölçülmesi gerekmektedir. Literatür incelendiğinde yakın zamana kadar prozodiyi tek başına ölçen bir araç bulunmamaktaydı. Prozodi genel olarak geliştirilmiş akıcı okuma ölçekleriyle ölçülmekte ve bunun sonucunda da ortaya belirgin bir prozodi verisi konması güçleşmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında (Hudson ve diğerleri, 2005; Keskin ve Baştuğ, 2011; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004; Valencia ve diğerleri, 2010) prozodiyi tek başına ölçen araçların geliştirildiği görülebilir.

Akıcı okumanın ölçülmesinde kullanılan araçların daha ayrı ve öz niteliğe sahip araçlara doğru kayması bir anlamda akıcı okumanın doğası gereğidir. Çünkü akıcı okumayı meydana getiren unsurlar birbirleriyle ilintili haldedir. Örneğin, okuma hızı ve doğru okuma becerisi kazanılmadan prozodik okumanın gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Birbiri üzerine inşa edilmiş akıcı okuma becerisini bütünsel bir araçla ölçmek, bu beceriyi yeterince kazanamamış öğrenciler üzerinde akıcı okumanın geliştirilmesine nereden başlanacağı hakkında da yeterli bilgi verememektedir. Hâlbuki bileşen bazında yapılan değerlendirmelerde akıcı okumanın hangi unsurunun yetersiz olduğu net olarak görülebilir ve ona göre yöntem tayin edilebilir. Bu açıdan bakıldığında bütünsel değerlendirme ve bileşen bazında değerlendirme yaklaşımlarının iyileştirme ve öğretim amacına yönelik etkililiği daha net anlaşılmaktadır.

Valencia ve diğerleri (2010) prozodinin genel akıcı okuma ölçekleri ile ölçülemeyeceği fikrinden yola çıkarak, sadece prozodiyi ölçmeye yönelik bir rubrik geliştirmişlerdir. Bu rubrik, NAEP'in (National Assessment of Educational Progress) sesli okuma ölçeğini (Daane ve diğerleri, 2005; Pinnell ve diğerleri, 1995) temel almaktadır. Prozodik okumanın, anlam üniteleri ile okuma, yazarın mesajına bağlı kalarak tonlama ve vurgulara dikkat ederek okuma becerilerini doğrudan sesli okumanın dinlenilmesi yoluyla ölçmeyi amaçlamaktadır.

Yukarıda sayılan ölçekler yabancı dilde geliştirilen ölçme araçlarıdır ve Türkçe sesli okumadaki prozodiyi ölçme noktasında tereddütler içermektedir. Buradan hareketle, Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından salt prozodiyi ölçmeye yönelik likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek prozodiyi bütün boyutları ile ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi temel boyutları ölçülecek unsurlar olarak dikkate almaktadır. (EK-1)

2.2.5.1.4 Akıcı Okuma Kontrol Listesi

Hudson ve diğerleri (2005) tarafından prozodik becerilerin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Okuması izlenen öğrencinin aşağıdaki seçenekleri karşılama durumuna göre bir yargıya varılır.

- Kelimelere uygun ses vurgusunu kullanır.
- Metnin uygun yerlerinde ses tonunu yükseltir veya alçaltır.
- Metin içindeki noktalama işaretlerine göre ses tonunu değiştirir.
- İçinde diyalog bulunan hikâye edici metinlerde, karakterin ruh halini yansıtmak için uygun ses tonunu kullanır. (heyecan, üzüntü, korku vs.)
- Sözcük gruplarında uygun beklemeler yapmak için noktalama işaretlerini kullanır.
- Sözcük gruplarında uygun beklemeler yapmak için edatların sınırlarını çizdiği anlam öbeklerini kullanır.
- Sözcük gruplarında uygun duraklamalar için özne–fiil bölmelerini kullanır.

- Sözcük gruplarında uygun duraklamalar için bağlaçları kullanır.

Hudson ve diğerleri'nin (2005) geliştirdiği kontrol listesi doğrudan prozodiyi ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kontrol listesi prozodik okumanın, vurgu, tonlama, metindeki anlama göre sesi ayarlama, anlam üniteleri ile okuma ve bağlaçlardaki duraklama boyutlarını dikkate alarak okumanın prozodik olup olmadığını ölçmeye çalışmaktadır (Hudson ve diğerleri, 2005). Ancak, bu kontrol listesi ölçülen prozodik okumanın boyutlarını sahip olma-olmama noktasında değerlendirmektedir. Bu durumda öğrencinin prozodik performansının sayısal olarak ifade edilmesi mümkün görünmemektedir. Oysa sayısal veriler elde etmenin amacı öğrencinin belli bir aralık içerisindeki konumunu sayısal olarak tespite yöneliktir. Öğrencinin, sesli okumadaki prozodi becerisine ne kadar sahip olduğunu belirleyebilmek öğretmene/uygulayıcıya karşılaştırma ve gözden geçirme imkânı sunmaktadır.

2.2.5.2 Akıcı Okumanın Bütün Olarak Değerlendirilmesi

Akıcı okumayı bileşenlerine indirgemeden bütünsel olarak ölçebilen en yaygın iki ölçme aracı bulunmaktadır. Bunlar, Sesli Akıcı Okuma Ölçeği (Daane ve diğerleri, 2005; Pinnell ve diğerleri, 1995) ve Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği'dir (Rasinski, 2010; Zutell ve Rasinski, 1991).

2.2.5.2.1 Sesli Akıcı Okuma Ölçeği

Pinnel ve diğerleri (1995) tarafından NAEP için geliştirilmiştir. Sonradan yine NAEP çalışması kapsamında Daane ve diğerleri (2005) tarafından tekrar revize edilmiştir. Akıcı okumayı dört düzey ile ifade edebilen bir rubriktir. Sesli okuma dinlenerek uygulayıcı tarafından puanlama yapılır. Öğrencinin 1 ve 2. Düzeyde kalması onun yeterince akıcı okuyamadığı; 3 ve 4. Düzeyde kalması ise akıcı okuma becerisine sahip olduğu şeklinde yorumlanır. Akıcı okumayı bir bütün olarak değerlendiren ölçme araçları içerisinde en çok tercih edilen ölçme aracıdır (Daane ve diğerleri, 2005). Bu ölçme aracından alınan puanlar ile öğrencinin okuduğunu anlama arasındaki korelasyon

incelendiğinde yüksek oranda ilişki bulunmuştur. Sessiz okuma sonrası anlama değerleri yüksek olan öğrenciler bu rubrikten 3. ve 4. düzeylerde, anlama değerleri düşük olan öğrenciler ise 1. ve 2. düzeylerde puan almışlardır (Rasinski, 2010). Günümüzde bütüncül ölçme araçları içerisinde en çok tercih edilen ölçme aracıdır.

NAEP'in akıcı okuma ölçeği, okuma üzerindeki birkaç temel öğe üzerine odaklanmaktadır. İlk olarak, öğrencinin akıcı okuma becerisinin bir göstergesi olarak kelimeleri gruplayarak okuyabilme becerisine sahip olma durumuna bakar. Diğer bir ifadeyle öğrencinin anlam üniteleri ile okuyup okumadığı bu ölçek için temel göstergedir. Ölçeğin uygulanması sırasında sesli okuma gözlenir ve gözlem esnasında tonlama, vurgulama, duraklama, sesi anlama uygun olarak alçaltma ve yükseltme ile anlam gruplarının başında ve sonunda yapılan beklemelere de dikkat edilir. Daha sonra, öğrencinin yazarın metinde vermek istediği anlama uygun bir şekilde okuma yapıyor olmasına dikkat edilir. Burada öğrenci hem sözdizimi bakımından hem de cümle yapısı bakımından yazarın izini kaybetmemesi gerekir. Son olarak, sesli okumanın sunulma biçimi üzerinde durulur. Bu noktada öğrencinin seli okuması net ve anlaşılır olmalı ve öğrenci metindeki duygusal boyutları okumasına yansıtabilmelidir (Daane ve diğerleri, 2005).

2.2.5.2.2 Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği

Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğe göre, prozodinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken unsurlar; uygun okuma hızı, pürüzsüz okuma ve anlam ünitelerini belirleyecek şekilde uygun tonlamadır (Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okumanın unsurları olan hız ve doğruluğun bir dakikada okunan kelime sayısıyla ölçülmesi yerine gözleme dayalı ve kısmen prozodik özellikleri de ölçen bir ölçme aracıdır.

NAEP'in (Daane ve diğerleri, 2005; Pinnell ve diğerleri, 1995) ölçeği ile oldukça benzer özelliklere sahiptir. İlk olarak Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Rasinski (2010) tarafından adapte edilmiştir. Kendi içerisinde dört alt düzey içeren bir rubriktir. Okuma hızı, gruplayarak okuma, tonlama ve

vurgulama gibi akıcı okuma özelliklerini öne çıkararak bunlar üzerinden puanlama yapılmasına imkân sağlamaktadır.

Bu ölçekte, hız ve okumadaki netlik, prozodik özelliklerin içerisinde düşünülür. Okuyucunun okuma sırasında kullandığı uygun hızı, ifade etmedeki netliği ve hacmi, cümledeki anlam ünitelerinin farkındalığı gibi temel noktaları, dikkate alınması gereken esaslar olarak belirler. Öğrencinin sesli okuması dijital ortama kaydedildikten sonra birkaç defa dinlemek suretiyle öğretmen tarafından puanlama yapılır. Öğrencinin bu ölçekten alabileceği puan en fazla 16'dır. Tıpkı NAEP'in ölçeğinde olduğu gibi %50'nin üzerinde puan alan öğrenci akıcı okuyabilen; %50'nin altında puan alan öğrenci ise akıcı okuyamayan olarak sınıflandırılmaktadır.

Akıcı okumanın ölçülmesi diğer alanlarda olduğu gibi kendini yenileyerek ilerleyen bir süreçtir. Sürecin başlangıcında var olan bütünsel ölçme araçlarından, zaman içerisinde akıcı okumanın alt boyutlarını ayrı ayrı ölçebilen, daha hassas araçlara doğru bir yönelme gerçekleşmektedir. Bu durum Rasinski (2010, p. 196) tarafından "Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği" olarak tanımlanan ölçme aracının en son adapte edilmiş versiyonunda daha net görülmektedir. Çünkü başlangıçta "Çok Boyutlu Akıcı ölçeği" olarak adlandırılan bu ölçme aracı artık "Fluency (Prosody) Rubrics" olarak ifade edilmektedir. Bundan dolayı, Rasinski'nin ölçeği güncelleme öncesinde sadece akıcı okumayı ölçen bir araç olarak nitelendirilirken, günümüzde prozodik okumayı ölçen bir araç olarak da kullanılmaktadır.

Ölçme araçlarındaki bu daha özele yönelme hareketi araştırmacılara daha hassas bilgiler vermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu durumda, prozodinin tek başına ölçülmesi zor fakat zorunlu bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğrencinin prozodik okumaya ne derece sahip olduğunun bilinmesi, okuma eğitiminde kullanılacak yöntem ve materyallerin seçimini doğrudan etkilemektedir.

2.3 Anlama

Anlama tek parçadan oluşan bir bütün değildir (Duke, 2005). Nörolojik, psikolojik ve bilişsel süreçleri de içeren oldukça geniş bir yapıya sahiptir. Bu nedenle "anlama" kapsadığı her boyutuyla bu araştırmanın konusu olmadığından, bu araştırmada sadece "okuduğunu anlama" üzerinde durulmuştur.

Okuma ile ilgili öğretim süreçlerindeki, destekleme eğitimlerindeki ve muhtemel başarısızlıkları önlemeye yönelik özel olarak yapılandırılan çalışmalardaki temel amaç; okuma işinden en üst düzeyde verim sağlamaya yönelik olan, anlamadır. Anlama, bu çalışmalar zincirinin son ve nihai aşamasıdır.

Bebekler hayatın ilk yıllarında anlama konusunda tecrübe kazanmaya başlarlar. Yüz ifadeleri ve sesli ifadelerin tonları aracılığıyla iletişimde bulundukları kişiyi tanıyıp onun durumunu saptayabilirler. Bu iletişim becerileri dilden önce gelişir. Birkaç yıl sonra onlar yetişkinlerin söylediklerini anlamaya başlarlar ama ifade etme daha yavaş gelişmektedir (Duke ve Carlisle, 2011). Çocukların dil gelişimi en çok ev ortamından beslenmektedir. Bu nedenle evde kullanılan dilin niteliği ve kullanılan kelime miktarı çocuğun dil gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte hem konuşulan dil ile ilgili fonetik yapı gelişim gösterir hem de kelimelerin sesleri ile anlamları arasındaki ilişki kurulmaya başlanır. Bu ilişkinin kurulması kelimenin hafızadaki temsilini oluşturur. Kelimenin fonolojik, ortografik ve semantik özellikleri arasındaki güçlü ilişki kelimenin en üst düzeyde temsil edilmesini sağlar. Bu temsil çocuğun daha sonraki yıllarda kelime tanıma becerisinde önemli ölçüde belirleyici bir yere sahiptir (Reichle ve Perfetti, 2003). Bu ilişkinin sağlıklı çalışmadığı çocuklar risk grubunda bulunmaktadır (Kame'enui ve Simmons, 2001; Magliano, Millis, Ozuru ve McNamara, 2007). Çünkü kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki oldukça güçlüdür (Chall ve diğerleri, 1991; Magliano ve diğerleri, 2007; Perfetti, 2007). Bunun nedeni ise kelime tanımada fonolojik ve semantik sürecin birbiri ile eşgüdüm içerisinde çalışmasıdır (Adams, 1990). Okuma becerisi yeterince gelişmiş öğrenciler bu ilişkiyi oldukça iyi kullanırlar. Onlar okuma sırasında özellikle kelimenin anlamı, metindeki anlam üzerinde belirleyici ise bunu hemen fark ederler ve önemli gördükleri anlam yapılarını veya cümleleri işaretler, not alır ya da tekrar okurlar (Pressley, 1997). Akıcı okumanın

önemi bu noktada daha da belirginleşmektedir. Çünkü akıcı okuma, anlama ile kelime tanıma arasında bir köprü görevi görmektedir (Pikulski ve Chard, 2005; Vaughn ve Linan-Thompson, 2004).

Sosyo-kültürel ortam, anlamanın şekillenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Magliano ve diğerleri, 2007). Çünkü çocuklar, aile ve sosyal çevreden sözlü iletişimin temel becerilerini öğrenirler. İletişimde en çok kullandıkları konuşma ve dinlemedir. Dinleme-sıra alma-konuşma bu iletişim yolunda uyulması gereken bir sıradır. Çünkü karşıdakini beklemeden konuşmak veya sürekli dinlemek ve ifade edememek iletişimi sekteye uğratan durumlardır.

Anlamanın ne olduğu konusunda farklı tanımların olmasına rağmen bunların arasında tam bir uyumun olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni anlama konusunun sınırlarının çok geniş olması ve yeterince üzerinde durulmamasıdır. Okuduğunu anlama üzerine ilk tanımların metin üzerinden muhakeme yürütme ve düşünme üzerine odaklandığı görülmektedir (RAND Reading Study Group, 2002).

Durkin (1989) okuduğunu anlamayı, kelimelerden anlam çıkarma ve okumanın özü olarak tanımlamaktadır. RAND Reading Study Group (2002) raporunda okuduğunu anlama; yazılı dili kapsayan bir etkileşim sayesinde, aynı anda anlam kurma ve anlam çıkarma süreci olarak yer almaktadır. Güneş (1997) anlamayı "yazının anlamını bulma, onlar üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimi" olarak tanımlamaktadır. Duke ve Carlisle (2011) ise anlamayı, yazılı ve sözlü dil ile anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır.

Okuduğunu anlama gelişiminin özüne bakıldığında ise anlam kurmanın iki farklı aşaması olduğu görülmektedir. Birinci aşama beceri kazanma aşaması olan ve alfabe bilgisinin kazanıldığı aşamadır. Bu aşama sonu olan ve bu işte yeterlilik kazanan öğrencinin bir süre sonra bu beceriyi artık ilerletemediği bir durumdur. İkinci aşama ise sonsuz bir duruma sahiptir. Metinlerden elde edilen her yeni bilginin birinci aşamadaki alfabe becerisi yardımıyla yapılandırıldığı bir süreçtir. Buradaki anlam kurma süreci sürekli gelişim gösteren bir süreçtir (Duke ve Carlisle, 2011). Okuyucu bu iki işlevi yerine getirebilme becerisine oranla anlama başarısı sağlamaktadır. Bu iki işlevi çalıştırmayan bir okuma süreci okuyucunun sadece bilgileri hatırlamasına yardımcı

olabilir. Diğer bir ifadeyle metnin anlaşılması için anlam kurma ve çıkarım yapma becerilerinin verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu becerilerin kullanılmadığı bir okuma işi sadece kelimeleri çözümleme ve seslendirme işinden ibarettir. Bu durum, okuyucunun anlamasına katkı sağlamaktan ziyade metinden hatırlayabildikleri kadar yararlanmasına izin vermektedir.

National Assessment of Educational Progress'e (NAEP) (2008) göre ise yazılı metni anlama, uygun metin tipi, amaç, ortam, anlam geliştirme ve yorumlamayı da içeren oldukça aktif ve karmaşık bir süreçtir.

Kintsch ve Rawson'a (2005) göre ise anlama teorik bir yapıya ve deneysel bir olguya dayanmaktadır. Bu olgu yeterli derecede tanımlanamamıştır. Anlama ve algı kendiliğinden gelen ve bilinçliliğin dışındaki süreçlerdir. Şu klasik cümlelerle bu durum daha iyi anlaşılabilir:

"*Kaplumbağa bir kütüğün üzerine oturdu. Bir balık kütüğün altında yüzdü.*"

Bu cümleleri okuyan bir okuyucu kaplumbağanın bir kütük üzerinde olduğu, balığın da bu kütüğün altında yüzdüğü sonucuna ulaşır. Yani okuyucu zihninde mental bir resim oluşturur ve bu resimde kaplumbağa yukarıda balık aşağıdadır. Burada okuyucu analitik olarak düşünmez ve kaplumbağa kütük ve balık nesnelerinin suyun içerisinde bulunduğu ve cümle çiftinin bunu ifade ettiği sonucuna ulaşır. Oysaki kütük ve kaplumbağa suyun dışında da olabilir (Kintsch ve Rawson, 2005). Bu noktada okuyucu ile metin oldukça önem kazanmaktadır.

2.3.1 Anlamada Metin Faktörü

Okuyucu tarafından bakıldığında, genelde metinlerin iki tür yapısı vardır. Bunlar makro ve mikro yapılardır. Makro yapılar metnin geneli ile ilgili olan ve aslında genel anlam olarak adlandırılan yapılardır. Okuyucu metin içinde birçok mikro yapı ve önerme ile karşılaşabilir. Bu önermelerin tamamı okunur veya okuma sırasında üretilir ama okuma sonunda tamamı hatırlanmaz. Okuyucunun bütün bunları hatırlaması

noktasında bir zorunluluğu da yoktur. Önemli olan iyi anlamadır ve iyi anlama zaten genel anlamı yakalayabilmektir. Genel anlam metnin makro yapısını ifade eder. İyi okuyucular bile metni okuduktan sonra kazandıkları bütün önermeleri hatırlayamazlar veya yansıtamazlar. Ön bilgilerin de kullanılmasıyla elde edilen genel anlam mental bir sunumun oluşmasına katkıda bulunur. Okuyucunun amacı da bu noktada önemlidir. Ancak, durum modellerinin (situation model) oluşmasında birincil öncelikli metinlerdir. Durum modelinin mutlaka önerme olması gerekmez. Bu model, duyguları, görsel imajları ve geçmiş yaşantıları da içerebilir (Kintsch ve Rawson, 2005). Görsellerle desteklenen kitapların ya da özel kompozisyonların öğrencilerin anlama becerileri üzerinde oldukça olumlu etkileri bulunmaktadır. Doğrudan verilen görseller çıkarımsal anlamayı belirgin bir şekilde geliştirmektedir (Pike, Barnes ve Barron, 2010). Bu durum anlam kurmanın sadece metinlerle sınırlı olmadığının da bir göstergesidir.

Duke ve Carlisle (2011) anlamaya sadece okunanı anlama veya mental sunum oluşturma noktasından bakmamaktadırlar. Onlara göre dinlediğini anlama ile okunanı anlama birbirinden farklıdır. Her ikisinde de alıcı beceriler aktiftir ve anlam kurma yapılmaktadır. Ancak okuyucu metin üzerinde çalışabilir. Yani anlamadığı yeri tekrar dönüp okuyabilir, önemli kısımları işaretleyebilir. Metinle olan bu etkileşim kısmen dinlenileni anlamada geçerli değildir. Dinleme, doğal bir ortamda yapılıyorsa tekrar alma ya da işaretleme gibi uygulamalar kullanılamamaktadır. Fakat bu durum elektronik ortamdaki bir kayıttan yapılıyorsa dinleyici kayıt üzerinde çalışabilmektedir (Duke ve Carlisle, 2011). Ancak, okunan metnin anlaşılması için okuyucunun daha aktif olması gerekmektedir.

Son yıllardaki tanımlara bakıldığında, anlama belirli kriterlerin yerine getirilerek elde edilen zihinsel bir çıktıdan ziyade sürecin daima aktif olduğu bir döngüdür. Bunun nedeni ise anlama sürecinde elde edilen yargıların veya fikirlerin başka anlamlara ulaşmak için yeniden ön bilgi olarak kullanılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında anlamanın çıktı değil süreç olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

2.3.2 Anlama ve Akıcı Okuma

Akıcı okuma ile anlama arasındaki pozitif ilişki araştırmalarla sabit olduğundan (Kim, Wagner ve Foster, 2011; Therrien, 2004; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001) anlamaya katkı sağlayan modellerin oluşması için okumanın da sorunsuz olması gerekmektedir (Pike ve diğerleri, 2010). Bunun için yetişkin öğrenci gruplarında anlamanın geliştirilmesi için öncelikle akıcı okuma çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Akıcı okuma becerisini yeterince kazanamayan yetişkin öğrencilerin metinden tam olarak faydalanabilmesi mümkün görünmemektedir (Schwanenflugel ve Ruston, 2008). Akıcı okuma ile anlama arasındaki karşılıklı ilişki bu durumun önemini ortaya koyma açısından da dikkate değerdir (Therrien, 2004). Ancak akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkinin nedensellik boyutu yoktur (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011). Diğer bir ifadeyle, hangisinin hangisini etkilediği veya neden olduğu da tam olarak açık değildir. Akıcı okuma anlama için çoğu kez gerekli görülürken anlamayı garanti eden bir beceri değildir. Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik uygulamaların arkasından her zaman anlamanın da ilerleyeceğini söylemek oldukça güçtür (Paris, 2005). Çünkü akıcı okumanın temel becerileri olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodi oldukça hızlı gelişim göstermektedir.

Buradan hareketle okuduğunu anlama üzerinde bireysel farklılıkların, ön bilgilerin ve sosyal ortamın etkilerinin olduğu ileri sürülebilir. Çünkü anlamanın kendisi bir süreçtir (Tankersley, 2005) ve bu süreç, işlemesine etki eden yapılardan etkilenebilir. Akıcı okumaya yönelik uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisi de bireysel farklılıklardan etkilenebilir. Ancak, akıcı okumaya temel teşkil eden otomatikleşme süreci motor bir süreçtir (LaBerge ve Samuels, 1974) ve bütün insanlar için bu motor beceri "eğer bir motor ya da mental gerilik yoksa" kazanılabilir bir beceridir. Yoğunlaştırılmış çalışmalarla akıcı okuma becerisi yüksek bir oranda öğrencilere kazandırılabilir ama aynı oranda anlamanın kazandırılabileceğini söylemek oldukça zordur. Bu açıdan bakıldığında akıcı okuma ile anlamanın birbirlerine göre nerede durdukları daha iyi görülmektedir.

Sesli okuma sırasında hem akıcı okuma hem de anlama aynı anda gerçekleşmektedir (Stayter ve Allington, 1991). Burada okuyucudan beklenen aynı anda birden fazla mekanizmayı harekete geçirmesi gerektiğidir (National Reading Panel,

2000). Okuma sırasında disleksik veya okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrenciler daha fazla odaklanma yapmaya eğilim gösterirler (Adams, 1990). Kelime tanıma ile göz hareketleri de yakından birbirleri ile ilişkilidir. Bilinmeyen veya tanıdık olmayan bir kelime ile okuyucu karşılaştığında göz daha fazla odaklanma yapmakta ve hız düşmektedir. Bunun sonucunda da okunanı anlama olumsuz etkilenmektedir (Ashby, 2006). Anlamanın tam olarak gerçekleşmesi için okumanın gayet iyi olması gerekmektedir. Sürekli okuma ile elde edilecek verim ancak doğru okuma ve hız gibi temel becerilerin yeterince kazanılması ile mümkün olmaktadır. Bunun sürdürülebilir olması için de mümkün olduğunca öğrencilerin okuma yaşantılarının artırılması gerekmektedir. Daha fazla okuma yaşantısı, onların hem okunanı anlamaları hem de anladıklarını sözel olarak ifade edebilmeleri noktasında oldukça önemlidir (Cunningham ve Stanovich, 2001). Çünkü okuma kendini besleyen bir süreçtir ve elde edilen kavramlar ve anlamlar bir sonraki okumanın ön bilgileridir.

2.3.3 Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlama, doğası gereği doğrudan gözlenemeyen bir süreçtir. Anlamanın okuyucuda ne derecede ve hangi nitelikte gerçekleştiğinin belirlenmesi, bu sürecin gözlenebilir nitelikleri üzerinden değerlendirme yapan kişi ve kurumlar için oldukça önemlidir.

Okuduğunu anlama, ancak dolaylı olarak ölçülebilmekte ve bu ölçümler üzerinde değerlendirmeler yapılmaktadır. Tarihsel gelişimine bakıldığında eğitim alanındaki gelişmelerin doğal olarak okuduğunu anlamanın değerlendirilmesine de yansıdığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, davranışçı yaklaşımdan, bilişsel yaklaşıma doğru gerçekleşen anlayış kayması bu alanda da kendini göstermiştir (Pearson ve Hamm, 2005). Ancak, geçmişten günümüze kadar ve özellikle öğretim ortamlarında bu konuda değişmeyen temel ilke; bir metnin öğrenci tarafından okunması, öğretmenin de metnin öğrenci tarafından ne kadar anlaşıldığını öğrenmek istemesidir.

Günümüzde kullanılan okuduğunu anlama testleri, I. Dünya savaşı öncesinde okuduğunu anlamadan ziyade zekâyı ölçmek için kullanılmaktaydı. Özellikle Amerika

Birleşik Devletleri'nde hızla artan göçmen nüfus yeni okulların açılmasına neden olmaktaydı. Bu durum ise daha ekonomik ve daha verimli öğretim ortamlarının oluşturulmasını ve yapılan ölçme işlemlerinin de bir o kadar ekonomik ve hızlı olmasını zorunlu kılmaktaydı. Bu şartların kaçınılmaz sonucu ise topluca uygulanabilen ve çoktan seçmeli niteliğe sahip testlerin ön plana çıkması olmuştur. Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde temel değişiklikler ancak 1970'lerden sonra görülmeye başlanmıştır. Bu döneme kadar psikometrik anlayışla ölçülen anlama, yirminci yüzyılın son çeyreğinde bilişsel anlayışın hâkim olmasıyla temel değişiklikler göstermeye başlamıştır (Pearson ve Hamm, 2005). Genel olarak bakıldığında okuduğunu anlamada kullanılan ölçme araçlarının standardize edilmiş ve oldukça sınırlanmış yapılardan daha öznel ve içinde birden çok cevabı barındıran soru tiplerine ve çok yönlü ölçme araçlarına doğru yöneldiği görülebilir. Bütün bu gelişmelere rağmen hem çoktan seçmeli testlerin hem de hatırlama becerisini öne çıkaran uygulamaların devam ettiği görülmektedir.

Çoktan seçmeli testler okuduğunu anlamanın ölçülmesinde üzerinde en çok tartışma yürütülen yöntemlerden birisidir (Magliano ve diğerleri, 2007). Hatırlama becerilerini kullanarak yapılan ölçmenin aslında anlamayı ölçmediği günümüzde bilinmektedir. Ancak, okunan metnin anlatılması şeklinde yapılan ölçme işlemi eğitimcilere metnin önemli noktalarının ne kadar hatırda kaldığı noktasında yardımcı olmaktadır (Pearson ve Hamm, 2005). Metindeki önemli noktaların hatırlanması ise okuyucunun çıkarım yapabilmesi için gerekli olan unsurlardır (Kintsch ve Rawson, 2005). Bu açıdan bakıldığında metnin önemli kısımlarının akılda kalma oranı okuyucunun ne kadar nitelikli çıkarım yapabileceğine ilişkin bir gösterge olabilir. Eğitimcilerin okuduğunu anlamayı ölçme sürecinde, okunan metnin doğrudan hatırlanmasını istemek yerine, yapılan çıkarımlar üzerinde hatırlamanın niteliğini; dolayısıyla da anlamanın niteliğini belirlemenin daha net sonuçlar üretebileceği düşünülebilir.

1960-1980 döneminde ölçüt referanslı değerlendirmelerin oldukça yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni bu dönemde tam öğrenme modelinin etkin olmasıdır. Ölçüt referanslı değerlendirme "ana fikri bulma, metindeki detayları bulma, sonuca dikkat çekme ve neden-sonuç ilişkilerini gösterme" gibi anlamanın temel kavramlarına değinmektedir. Bu dönemde bu değerlendirme şeklinin öğretim

programlarında yoğun olarak kullanıldığı da görülmektedir. Bu yaklaşım, metni anlamayı ölçmekte kullanılan bir araç haline getirirken, anlamanın alt becerilerinin öncelikli olarak dikkate alınmasını sağlaması bakımından, anlamanın ölçülmesi sürecinin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır (Pearson ve Hamm, 2005). Ölçüt referanslı testlerin ölçütü karşılama düzeyine göre öğrencileri başarılı ya da başarısız addetmesi, düşünceyi sınırlaması ve her sorunun bir doğru cevabının olması bu aracın bilinen sınırlılığıdır.

Eğitimde bilişsel yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte davranışçı yaklaşım yavaş yavaş etkisini yitirmeye başlamıştır. Dolayısıyla ölçme araçları ve yaklaşımları da farklılaşmıştır. Metnin farklı olması ve onun anlaşılması için farklı yöntemlerin izlenmesinin gerekli olduğu düşüncesi, bu aşamada dönüm noktası niteliğindedir. Hikâye türü metinler için hikâye haritalarının, bilgi verici metinler için ise metnin kendi içerisindeki yapısal kurgusunun üzerinde durulmasına neden olmuştur (Pearson ve Hamm, 2005). Metin türünün farkında olmak için metni analiz etmek gerekir. İster hikâye edici ister bilgi verici metinler olsun bu noktadan bakıldığında "analiz edilen metnin daha iyi anlaşılabileceği" sonucuna ulaşılabilir.

Önceki dönemlerden farklı olarak, bu dönemde anlamanın beyinde nasıl gerçekleştiği üzerinde durulmuştur. Bu dönemde görülen en etkili hareket, şema teorisidir. Bu teori ile öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bilginin beyindeki yapılanması ve saklama-hatırlama gibi kavramların nasıl karşılık bulduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun öğretim ortamına yansıması; derslerde daha çok ön bilgi harekete geçirilmesi ve buna yönelik metinlerin kullanılması, metin yapısına dikkat çekilmesi ve üst biliş ile ilgili becerilerin öğretilmesi şeklinde olmuştur (Pearson ve Hamm, 2005). Şema teorisinin yapısı ve anlama üzerindeki izah tarzı, onun anlamanın değerlendirilmesi sürecinde de etkili olmasına yol açmıştır. Bu durum, teoriler değiştikçe anlamanın ölçülmesinde kullanılan araç ve yöntemlerinde değiştiğini göstermektedir (Duke, 2005). Başka bir deyişle, okuma ve anlama eğitimine etkisi bulunan yaklaşım veya teoriler aynı zamanda değerlendirme yöntem ve araçlarına da etki etmektedir.

2.3.3.1 Açık Uçlu Sorulara Geçiş

1980'lerin sonlarına doğru yapılandırıcı yaklaşımın etkisi görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde soru tipleri tek doğru cevaplı sorulardan açık uçlu sorulara; ölçme metinleri de kısa metinlerden daha uzun metinlere doğru bir değişim göstermiştir. Çoktan seçmeli testlere ise makul ölçülerde kullanılması gerektiğine inanılarak devam edilmiştir (Pearson ve Hamm, 2005). Açık uçlu sorular, özellikle son yıllarda sıkça kullanılan ve kullanılması tavsiye edilen soru tiplerdir. Bu tür sorularda şans faktörü ortadan kalkmakta ve öğrencinin düşüncelerini organize etmesine fırsat verilmektedir. Bu tür soruların değerlendirilmesinde ise genellikle dereceli puanlama anahtarı kullanılır (M. Özbay, 2006).

Yapılandırıcı yaklaşımın bir diğer etkisi de metnin işlenişi aşamasında üzerinde oldukça yoğun biçimde çalışılmayı gerektirmesidir (Graesser, 2007). Bundan dolayı yapılan ölçmede oldukça fazla boyut ele alınmaktadır. Soru üretme (Therrien ve Hughes, 2008), anlama için ön bilgileri kullanma (Pressley, 1997), metni analiz etme (Lorch ve van den Broek, 1997) gibi anlamayı destekleyici yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Bunun yanında anlatım, sesli düşünme gibi yöntemler bu dönemde anlamanın ölçülmesi için sıklıkla kullanılmıştır (Pearson ve Hamm, 2005). Günümüzde daha çok performans değerlendirme, süreci izleme ve ürün dosyası gibi araçlarla değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu belli kıstasları yerine getirerek elde edilen başarıdan ziyade, ortaya konan ürünün diğer ürünlerle birlikte değerlendirilmesine göre yapılan ölçmeyi ifade etmektedir. Bunun sonucunda da öğrenci kendisine sunulan kıstası karşılama yerine, grup veya sınıf içinde daha iyi performans göstermeye yönelmektedir (Rathvon, 2004). Geçmişteki, ölçüt referanslı değerlendirme yerini daha esnek ve çok boyutlu değerlendirme anlayışına bırakmıştır. Artık değerlendirmenin birincil amacı öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeye yönelik olmasıdır. Değerlendirme süreci birden çok bakış açısını içerisinde barındırmalı ve veri çeşitliliğini artırmalıdır (Johnston ve diğerleri, 2010). Bu şekilde yapılan değerlendirmeler süreci görme noktasında da eğitimcilere faydalı olmaktadır.

2.3.3.2 Boşluk Doldurma Testleri

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde okuduğunu anlamaya yönelik kullanılan bir diğer ölçme aracıda boşluk doldurma testleridir. Bu testler, bir paragraftaki belli aralıklardaki kelimelerin çıkartılması yolu ile oluşan boşluk doldurma türündeki metinlerdir. Genellikle her beşinci kelimenin silinmesi şeklinde uygulanır. Öğrencilerden boşluklara uygun gelen kelimeleri yazmaları istenir. Çok sayıda doğru yazılan kelime metnin o kadar iyi anlaşıldığını göstermektedir. Bu test yöntemi daha sonraları metnin okunabilirliğinin ölçülmesinde kullanılmıştır (Pearson ve Hamm, 2005: 23). Zaman içerisinde kullanılan dile bağlı olarak bu testler esneklik göstermiştir. Ulusoy (2006) tarafından da Türkçe için her altıncı kelimenin silinmesi suretiyle okunabilirliğin ölçülmesine yönelik kullanılmıştır.

2.3.3.3 Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme ilkesel olarak, projeleri, bir problemin çözümünü ve açık uçlu durumları içerisinde barındıran ve uygulama imkânı veren değerlendirme yöntemidir (Leslie ve Caldwell, 2009). Bu değerlendirme türü yapısı itibarıyla öğretmene öğrencilerinin nasıl öğrendiğini ve öğrendiklerini nasıl uyguladıklarını gözleme imkânı verir (Afflerbach ve Cho, 2011). Bu değerlendirme yönteminde öğrencilerin anlamı nasıl kurdukları ve yeterince anlayıp anlamadıkları daha çok somut uygulamalar üzerinden izlenir. Bu uygulamalar sınıf içi etkinlikleri, grup tartışmaları, bireysel projeler, gösteri ve oyunlar ve özel olarak belirlenmiş uygulamalar şeklinde olabilir. Performans değerlendirme bilinen test yapısından iki şekilde farklılaşır. Birincisi, yukarıda da değinildiği gibi, testler ölçüt referanslıdır. Performans değerlendirme ise norm referanslıdır. Yani gruptaki bütün öğrencileri ve genel performansı dikkate alır. İkincisi, performans değerlendirme sınıfta öğretilen bilgiyi ölçmeyi amaçlar. Bilinen testler ise öğretimi yapılan alanı kapsar (Carlisle ve Rice, 2004).

RAND Reading Study Group'a (2002) göre okuduğunu anlama iki farklı özellik üzerinden doğrudan gözlenebilmektedir. Bunlar; bilgi ve uygulamadır. Bilgi; okuyucunun ön bilgisi ile metinden elde edilen bilginin entegre edilmesi ve içeriğin

değerlendirilmesi sürecinde kullanılmasıdır. Uygulama ise metinden anlaşılan durumun başka durumlara uygulanabilmesidir.

Daha öncede bahsedildiği gibi, anlama oldukça karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu duruma bireysel farklılıklar da eklendiği zaman ölçmenin birden fazla araç ile yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. (Leslie ve Caldwell, 2009). Günümüzde gelinen noktada, okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde temel anlayış, tek bir ölçme aracının anlamayı yeterince ölçemeyeceğidir.

2.3.3.4 Anlatım

Öğrencilerin anlama düzeylerini değerlendirmek için kullanılan uygulamalardan bir tanesi de anlatımdır. İnformal değerlendirme içerisinde sıkça kullanılan bir uygulamadır. Değerlendirme sürecinin fazla zaman alması bilinen zorluklarındandır (Leslie ve Caldwell, 2009). Değerlendirme yapılırken anlatım yapan öğrencinin cümleleri ve kelimeleri kaynak metinden doğrudan aktarması yerine kendi cümleleri ile ifade etmesi beklenir (Akyol, 2007). Anlatım yaptırılmadan önce öğretmen tarafından metin birkaç bölüme ayrılarak da anlatım yaptırılabilir. Bu uygulama puanlamanın daha sağlıklı olması açısından oldukça önemlidir. Ancak, değerlendirmeyi yapan kişi anlatımdan tam olarak ne beklediğini iyi tespit etmelidir. Bu şekilde planlanmayan anlatım uygulaması aslında metnin bilinen kurgusunun öğrenci tarafından hatırlanabildiği ölçüde ifade edilmesinden öteye gidemez. Ayrıca, anlatımın bütün boyutlarıyla değerlendirilmesi sınıf ortamında oldukça zordur. Çünkü bu tür uygulamalar daha nitel veriler sağladığından değerlendirme süresi de oldukça fazla zaman almaktadır. Değerlendirme süresinin uzaması puanlama güvenirliliğini etkileyen başlıca etkenlerden biridir. Anlatım ile anlamanın değerlendirilmesi için öğrencilerin dil ile ilgili problemlerinin de olmaması gerekmektedir. Bu şekilde sıkıntı yaşayabilen öğrenciler için yapılan puanlama objektif sonuçlar üretmekten uzak olmaktadır (Leslie ve Caldwell, 2009). Öğrenci metni iyi anlamış olabilir ancak iyi anlatamayabilir. Diğer bir ifadeyle, anlatım yönteminin kullanıldığı değerlendirme ortamları aynı zamanda anlatımı yapanın, anlatım becerisi ile sınırlıdır.

2.4 İlgili Araştırmalar

Miller ve Schwanenflugel'in (2008) yaptığı bir çalışmada prozodinin okuma becerisi üzerindeki etkisini incelenmiş ve bunun akıcı okuma gelişiminin önemli bir göstergesi olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada akıcı okuma becerisini kazanan öğrencilerin daha az duraksama yaptıkları görülmüştür. 92 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada, okuma sırasında daha az duraksama yapmanın, akıcı okuma becerisinin ne oranda kazanıldığı yönünde bir gösterge olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir (Miller ve Schwanenflugel, 2008).

Rasinski ve diğerleri (1994) kendilerinin geliştirdiği Akıcılığı Geliştirme Dersi'ni ikinci sınıflar üzerinde uygulamışlardır. Akıcılığı geliştirme dersi 10-15 dakika arasında ve 50-150 kelimelik metinlerle uygulanabilen ve tekrarlara yer verilen bir çalışmadır. Ön test-son test kontrol gruplu model olarak yapılan bu çalışmada uygulama 2 hafta sürmüş ve öğretmen hem model okuyucu hem de dersin uygulayıcısı olarak görev almıştır. Uygulamada deney grubu 2. Sınıf öğrencilerinin okuma hızında ilerleme görülmüştür (Rasinski ve diğerleri, 1994). Bu çalışma, tekrarlı okumanın ve aynı zamanda da model alınarak yapılan okuma etkinliklerinin, kısa sürede, okuma hızını artırıcı bir unsur olarak görülmesi açısından önemlidir.

Bryant ve diğerleri (2000) altmış, altıncı sınıf öğrencisi üzerinde, tekrarlı okuma, işbirlikli stratejik okuma ve kelime tanıma gibi temel stratejilerin birleşimi ile oluşturulmuş karma bir öğretim etkinliği yürütmüşlerdir. Bu gruptaki, 14 öğrenci okuma güçlüğüne, 17 öğrenci düşük okuma başarısına ve 29 öğrenci ise orta düzeyde okuma başarısına sahiptir. Çalışma grubun okuma çıktılarını geliştirmeye yönelik olarak dört ay boyunca sürdürülmüştür. Çalışmada, akıcı okuma, konu alanı okuma ve kelime tanıma stratejileri kullanılmıştır. Çalışma sonunda, gruplarda sesli akıcı okuma ve doğru okuma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Düşük okuma başarısına sahip öğrencilerin bazılarında hiç ilerleme gözlenmemiştir.

Compton, Appleton ve Hosp (2004) kelimeleri sesli ve doğru olarak okuyabilmede herhangi bir sorunu olmayan 248 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada,

metin içerisinde sık kullanılan kelimelerin bulunmasının, metnin doğru olarak okunmasında belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaya göre, kelimeyi doğru okuma ile okuyucunun o kelime ile karşılaşma sıklığı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Therrien ve Hughes (2008) öğrenme güçlüğü çeken 32 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilere tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemleri uygulanmıştır. Öğrenciler 2-3. sınıflardan seçilmiştir. Tekrarlı okumada 2-4 tekrar yaptırılırken, soru üretme yönteminde ise metin okunmadan önce öğrencilere metinle ilgili soruların yöneltileceği söylenmiş ve ona göre okuma yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular 5N1K türünde sorulardan oluşmaktadır. Okuduğunu anlama ile ilgili çıktılara bakıldığında, tekrarlı okuma yapanların soru üretme grubundaki öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anlayabildikleri görülmüştür. Tekrarlı okuma yapan grubun okuma hızında da ilerleme olmuştur (Therrien ve Hughes, 2008).

Schwanenflugel ve diğerlerinin (2009) toplam 537 öğrenciye Akıcılık Temelli Okuma (Stahl, Heubach ve Holcomb, 2005) ve Sürekli Okuma (Kuhn ve diğerleri, 2006) yaklaşımlarını kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmaya toplam 42 sınıf (10 Sürekli Okuma sınıfı, 20 Akıcılık Temelli Okuma sınıfı ve 12 tane Kontrol sınıfı) dâhil edilmiştir. Sınıflara uygulanan yaklaşımların sonucunda Sürekli okuma ve Akıcılık Temelli Okuma sınıfı uzun dönemde kontrol grubuna göre daha iyi okunanı anlama başarısı göstermişlerdir. Akıcılık Temelli Okuma sınıfı ise diğerlerine göre daha iyi akıcı okuma becerisi göstermiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer bulgu ise, uzun dönemli yürütülen ve karışık metin türleriyle sesli olarak yapılan okuma çalışmalarının, akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde daha iyi sonuçlar verdiğidir (Schwanenflugel ve diğerleri, 2009).

Paige (2011) tarafından koro okumanın farklı bir uygulaması olan "Tam sınıf koro okuma" çalışması alt sosyo-ekonomik düzeyde ve Afrikan-Amerikan öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda sınıf öğretmeni ile uygulanmıştır. Bu koro okuma türünde, şiir ya da nakarat içeren metinler yerine öğrencilerin ilgisini çeken ve derslerle irtibatlı olan bilgi verici metinler kullanılmıştır. Çalışma sonunda geri bildirimler yapılmış ve öğrencilerin zorlandıkları kelimeler üzerinde durulmuştur. Öğretmen tarafından okuma çalışmalarının ses kaydı tutulmuş ve süreçte sürekli değerlendirme

yapılmıştır. Haftanın dört günü sürdürülen çalışma sonunda, öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı ve okuma becerilerinde gelişmeler sağlandığı görülmüştür.

Kim, Wagner ve Foster'in (2011) yaptığı çalışmada 316 birinci sınıf öğrencisinden yapısal eşitlik modellemesine dayalı veri toplanarak, sesli akıcı okuma, sesiz akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Akıcı okuma becerisine sahip olan ve daha az sahip olan öğrenci grupları üzerinde çalışılmıştır. Sesli ve sessiz akıcı okuma becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca, sessiz okumanın akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler için anlamayı yordayıcı bir beceri olduğu sonucuna varılmıştır. Yani, akıcı okuma becerisini kazanan öğrenciler okuduğunun anlama noktasında daha az akıcı okuyan öğrencilere göre daha avantajlıdır. Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama akıcı okuma becerisine sahip öğrencilerde diğer öğrencilere göre daha güçlü ilişki göstermiştir.

Morra ve Tracey (2006) farklı yöntemleri bir uygulama altında birleştirerek sesli okuma becerisi yeterince gelişmemiş bir öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışmada koro okuma, eko okuma, tekrarlı okuma, sesli kitap ve öğretmen modelleme yöntemleri birleştirilerek kullanılmıştır. Yöntemler dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Sesli kitap modeli ise bütün bir sayfanın dinlenmesi sonra da öğrenci tarafından okunması şeklinde çalışılmıştır. Çalışma sonunda öğrencinin sesli okuma becerisinde gelişme gözlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada tek bir yöntemin yerine birden fazla yöntemin birleştirilerek uygulanmasının daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Mefferd ve Pettegrew(1997) tarafından yapılan çalışma yaklaşık 5 ay kadar sürmüş ve 4-5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmada zenginleştirilmiş metinler kullanılmış ve öğretmen model okuyucu olarak görev almıştır. Çalışmanın sonraki aşamasında öğrencilere koro okuma yaptırılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirme, anlama ve akıcı okuma becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür.

Ellis (2009) tarafından yapılan bir tez çalışmasında, Koro Okuma, Eşli Okuma, Eko Okuma ve Metin Performansı yöntemleri belli bir sıra dâhilinde (C-PEP) üçüncü sınıflar üzerinde ve sınıf ortamında uygulanmıştır. Çalışma sınıf öğretmenleri ile birlikte uygulanmıştır. Bu çalışma yukarıda sayılan yöntemlerin, geleneksel öğretim süreci ile

karşılaştırılarak temelde; prozodiye, okuma hızına, doğru okumaya ve anlamaya etkisinin ne olduğunu tespite yönelik bir çalışmadır. Ön test-son test kontrol gruplu uygulanan bu çalışmada anlamayı ölçmek için Nitel Okuma Envanteri-4; akıcılığı ölçmek için de NAEP'in Sesli Akıcı Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan bu yöntemler deney grubunda okuduğunu anlama üzerinde etkili sonuçlar vermiştir. Ancak kontrol grubunda okuduğunu anlama puanları anlamlı bir farklılık göstermemiş ve ortalamalarında da düşüş gözlenmiştir. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları ise hem deney hem de kontrol grubunda artış göstermiştir.

Marr'ın (2007) yaptığı araştırmada ikinci sınıf düzeyinde, dakikada 44 kelimenin altında okuyan öğrencilerle çalışmıştır. Koro Okuma, Eşli Okuma, Destekleme (okuma hatalarını düzeltme) ve öğretmenin prozodik okumaya model olduğu bir çalışma yürütülmüştür. Sınıf düzeyine göre derecelendirilmiş, 120-150 kelimelik hikâye edici metinler kullanılmıştır. Kış dönemi başlayan çalışmalar bahar döneminde bitirilmiş ve deney grubundaki sesli akıcı okuma puanları 51'den 91'e yükselmiştir. Aynı şekilde bu süreçte kontrol grubu puanları da 50'den 70'e yükselmiştir. Bu yükselme 1,91'lik etki boyutuyla farklılaşmaktadır. Çalışma sonunda öğrencilerin sınıfta okuma etkinliklerine katılmada ve prozodik model olmada istekli davrandıkları gözlenmiştir.

Reis, Eckert, McCoach, Jacobs ve Coyne (2008) akıcı okuma becerilerini geliştirmek için "zenginleştirilmiş okuma etkinlikleri" şeklinde yapılandırılmış bir modeli, ilköğretim 3,4 ve 5. sınıflar üzerinde toplam 13 öğrenciye uygulamışlardır. Tamamen rastgele oluşturulan ve tam deneme modelinde yürütülen çalışmada kullanılan yapılandırılmış yöntem, okullarda uygulanan hali hazırdaki yöntem ile karşılaştırılmıştır. Uygulanan yöntem ağırlıklı olarak öğrencilerin ilgi duyduğu ve kendilerinin de seçebildiği metinlerden oluşmuştur. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde akıcı okuma becerisi kazandıklarını göstermiştir.

Whalley ve Hansen (2006) 81 öğrenci ile yaptıkları çalışmada okuma becerisi ve prozodi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Dördüncü sınıflar üzerinde yürütülen bu çalışmada, prozodik becerileri iyi olan öğrencilerin daha iyi okuma yeteneğine sahip oldukları görülmüştür.

2.4.1 Değerlendirme

Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamaları için "özel bir ortam" oluşturulmasına dikkat edildiği görülmektedir. Oluşturulan bu özel ortamda yapılan öğretim etkinlikleri de itina ile seçilmektedir. Bunun temelde iki boyuta sahip olduğu düşünülebilir.

Birincisi, öğrenci boyutudur. Yapılandırılmış ve kararlı bir çalışma ile akıcı okuma becerilerinin geliştirilebileceği düşüncesiyle özel yöntemler uygulanır. Öğrencinin sistematik bir şekilde ve sürekli olarak bu rehabilite yöntemlerine maruz kalması ve sonucunda beklenen etkiyi göstermesi onun performansı ile yakından ilgilidir. Yeterli performansı gösteren öğrenciler, uygulanan özel yöntemlerden en üst düzeyde faydalanmaktadırlar. Ancak, literatüre bakıldığında öğrenci boyutu ile ilgili olarak, öğrenci tarafından kazanılan akıcı okuma becerisinin veya onun bileşenlerinin (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) sürdürülebilirliğinin nasıl seyir izlediği açık değildir. Oysaki okuma alıştırmalarına yeterince zaman ayrılmaması veya serbest okuma etkinliklerinin okul ortamında ya da öğrenci tarafından gönüllü olarak sürdürülmemesinin, öğrencinin okuma performansına olumsuz etki edebileceği düşüncesi akla gelmektedir. Başka bir ifadeyle, kazanılan becerinin sürdürülebilir olması onun sürekli kullanılması ile doğru orantılıdır ve bu durumu Stanovich (1986) Matthew Etkisi ile izah etmektedir. Hatırlanacağı üzere; Matthew Etkisi, daha fazla okuma yapanların iyi okuyucu olacakları ve her geçen gün okuma miktarını artıracakları, daha az okuma yapanların ise gittikçe bozulan ve azalan bir okuma etkinliği sürdüreceği temeline dayanmaktadır. Eğer, kazanılan akıcı okuma becerisi, bu beceriyi kullanma sıklığından etkilenmiyorsa ve sürdürülebilir bir karakter halini almışsa bu konu ile ilgili daha farklı araştırmaların yapılmasını ve bilinenlerin sorgulanmasını gerektirebilir.

İkincisi, yöntem boyutudur. Akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ortaya konan yöntemlerin genelde üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; tekrar, okuma hatalarını düzeltme ve model almadır. Okuma çalışmalarında tekrar ve okuma hatalarını düzeltme uygulamaları Samuels'in (1979) tekrarlı okuma yöntemi ile daha

bilinir olmuş ve eğitimciler tarafından uygulanmıştır. Hemen hemen her yönteminin içinde tekrarı ve okuma hatalarını düzeltmeyi görmek mümkündür. Ancak tekrar ve okuma hatalarının düzeltilmesi, öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerini hızlı bir şekilde yükseltirken aynı etki prozodi üzerinde görülememektedir. Çünkü prozodik okuma becerisi ancak başka bir prozodik okuyucunun model alınması sayesinde gelişmektedir. Bundan dolayı koro okuma gibi yöntemler prozodinin gelişmesinde oldukça etkili olan uygulamalardır. Ancak, model alma tek başına yeterli olmamakta ve koro okuma yöntemi doğru okuma becerisi açısından bünyesinde tekrar ve okuma hatalarını düzeltmeyi barındıran yöntemler kadar etkili olamamaktadır. Bundan dolayı yöntem, öğrencinin akıcı okuma konusundaki yetersizliğine göre belirlenmeli ve yine öğrenciyi merkez alan bir uygulama süresi kararlaştırılmalıdır.

Okuduğunu anlamayı ise doğru okuma, okuma hızı ve prozodiden ayrı olarak ele almak gerekmektedir. Çünkü okuma hızı ve doğru okuma tekrarlarla kısa sürede ilerletilebilirken okuduğunu anlama becerisinin kazanılması hem tekrardan bağımsız hem de daha uzun süreli çalışma ve özel yöntem gerektirmektedir. İşte bu durum "Nasıl bir yöntem tasarlanmalı?" sorusuna verilecek cevabı karmaşık hale getirmektedir. Tek bir yöntemle hem akıcı okuma becerisini hem de okuduğunu anlamayı en üst düzeyde geliştirebilmek oldukça zordur. Anlama ile ilgili yöntemlerin temelini metni analiz etme, sorgulama ve yapılan işin farkında olma gibi beceriler oluşturmaktadır. Bundan dolayı yapılandırılan yöntemlerin içerisine anlama ile ilgili anahtar uygulamaların yerleştirilmesi gerekmektedir.

Akıcı okumaya yönelik yöntemler genellikle akıcı okuma yetersizliği ortaya çıktıktan sonra kullanılan araçlardır. Oysaki amaç öğrencileri akıcı okuyabilen ve metinlerden en üst düzeyde anlam kurabilen bireyler olarak yetiştirmek olduğuna göre; akıcı okuma yöntemlerinin kullanılması için problemin ortaya çıkmasını beklemek anlamsız görünmektedir. Çünkü problemi önlemeye yönelik çalışmalar her zaman problemi çözmeye yönelik çalışmalardan daha az zaman ve maliyet gerektirmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ise (Kuhn ve Stahl, 2000; Paige, 2011; Rasinski, 2004) akıcı okuma yöntemlerinin sınıf ortamına taşınması ve kendine özgü araçlarla değerlendirilmesinin uzun dönemde zorunlu olması düşünülebilir.

3 YÖNTEM

Bu bölümde "Araştırmanın Modeli", "Evren ve Örneklemi", "Verilerin Toplanması" ile "Verilerin Analizi" kısımları yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, akıcı okuma yöntemlerinin, öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olduğu için deneyseldir. Ancak, grupların kısmen kontrol edilebilir olması çalışmanın yarı deneysel olmasına neden olmaktadır (Singh, 2007). Bundan dolayı, bu çalışmada eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan "eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model" kullanılmıştır. Bu model, grupları eşitlemenin zor ya da mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır ve grupların oluşturulmasında rastgele faktörü dikkate alınmamaktadır. Bu yüzden "eşitlenmemiş" olarak ifade edilmektedir. Ancak, grup seviyelerinin eşitlenmesine de azami oranda özen gösterilmesi gerekmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Grupların eşitlenmeye çalışılmasındaki temel çaba, karşılaştırılabilir gruplar elde etmeye yöneliktir. Eşitlenemeyen ancak karşılaştırılabilir gruplar elde edildiğinden dolayı "eşitlenmemiş karşılaştırma grubu" olarak da isimlendirilir. Eşitlenmemiş grupların bulunması bu desenin iç geçerlilik açısından hassas olmasına neden olmaktadır. Bu hassasiyetin, birden fazla ön test verisi elde etme yoluyla giderilmeye çalışılması başvurulan yöntemlerden birisidir (Rubin ve Babbie, 2011).

Üç ayrı okulda ve Türkçe ders saatinde yürütülen bu araştırma için de grupların rastgele oluşturulması mümkün olmadığından "eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model" bu araştırma için uygun görülmüştür.

Araştırma, Afyonkarahisar il merkezindeki, Okul A, Okul B ve Okul C'de 2010-2011 öğretim yılının II. döneminde yürütülmüştür. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Modelin Simgesel Görünümü

G_1	$O_{1.1}$	$X_{1.1}$	$O_{1.2}$	$X_{1.2}$	$O_{1.3}$	$X_{1.3}$	$O_{1.4}$
G_2	$O_{2.1}$	$X_{2.1}$	$O_{2.2}$	$X_{2.2}$	$O_{2.3}$	$X_{2.3}$	$O_{2.4}$
G_3	$O_{3.1}$	$X_{3.1}$	$O_{3.2}$	$X_{3.2}$	$O_{3.3}$	$X_{3.3}$	$O_{3.4}$
G_4	$O_{4.1}$		$O_{4..2}$		$O_{4.3}$		$O_{4.4}$

$G_{1:}$ Eşli Okuma Grubu, $G_{2:}$ Koro Okuma Grubu, $G_{3:}$ Yapılandırılmış Okuma Grubu ve $G_{4:}$ Kontrol Grubudur. Bütün gruplarda;

$O_{*.1,}$ ön testleri,
$O_{*.2}$, Birinci Ara değerlendirmeleri,
$O_{*.3,}$ İkinci Ara Değerlendirmeleri ve $O_{*.4}$ ise Son Testleri göstermektedir.
$X_{1.1}$, $X_{1.2}$, $X_{1.3,}G_1$'de yürütülen Eşli Okuma çalışmalarını; $X_{2.1}$, $X_{2.2,}$ $X_{2.2}$ G2'de yürütülen Koro Okuma çalışmalarını; $X_{3.1,}$ $X_{3.2,}$ $X_{3.3,}$ G_3'de yürütülen Yapılandırılmış Okuma çalışmalarını göstermektedir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010–2011 öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez ilçeye bağlı 98 İlköğretim Okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem belirleme süreci iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, kolay örnekleme yolu ile çalışma yapılacak okullar belirlenmiştir. Kolay örnekleme, yapısı gereği araştırmacıya istediği veriye daha çabuk ulaşabilme ve ekonomiklik sağlamaktadır (Cohen ve diğerleri, 2007). Bu amaçla, Afyonkarahisar İl merkezindeki Okul A, Okul B, Okul C ve Okul D İlköğretim okulları örneklem seçimi çalışmasına dâhil edilmiştir. Okulların seçiminde, bulundukları yerleşim yerlerindeki sosyo-kültürel ve ekonomik yapı ile okulların başarı düzeyinin birbirine yakın olması etkili olmuştur. Ayrıca, bu okullardaki öğretmen ve yöneticilerin istekliliği ile okulların çalışma imkânları da seçim aşamasında göz önünde bulundurulmuştur.

İkinci aşamada ise, amaçlı örnekleme yolu ile söz konusu okullardan öğrenciler belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun olanların araştırmaya dâhil edilmesine imkân verir. Araştırmacı tarafından, önceden belirlenen ölçütleri ve nitelikleri karşılayan kitlenin alınmasını gerektirir. Amaçlı örneklemenin, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küçük bir üstünlüğü de, "çok özel nitelik taşıyan durumlara" odaklanabilmesidir. Bu durum, olasılıklı örnekleme yöntemleri ile her zaman mümkün olmamaktadır (Cohen ve diğerleri, 2007). Bu araştırmada da özel bir grup hedeflendiğinden amaçlı örnekleme yönteminin bu araştırmanın ihtiyacına cevap verebileceği düşünülmüştür.

Amaçlı örnekleme gereği, söz konusu okulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 172 öğrenci üzerinde, okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Okuma hızını belirlemeye yönelik, öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanmadığı farklı bir dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından (Çanakçı, Özaykut, Taşdemir, Yardımcı ve Yetimoğlu, 2008) seçilen okuma parçası her öğrenciye, yaklaşık 2 dakika sesli olarak okutulmuş ve videoya kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar değerlendirmeye alınarak, öğrencinin, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile doğru okuma yüzdeleri hesaplanmıştır. Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen "prozodik okuma ölçeği" ile de öğrencilerin prozodi düzeyleri belirlenmiştir. (EK-1)

Anlama boyutunu ölçmeye yönelik olarak ise hikâye edici bir metin kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından metinle ilgili 4 adet basit anlamaya, 6 adet derin anlamaya yönelik sorular hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Elde edilen veriler işlenerek, okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama becerilerinden alınan puanlara göre, ölçme araçları tarafından kabul edilen "yetersiz veya endişe düzeyi" kapsamına giren 51 öğrenci araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir. Dâhil edilen öğrenciler ölçülen boyutların (okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama) tamamından yetersiz veya endişe düzeyindedir. Bu düzeyler, ölçülen her boyut için farklı değerler almaktadır. Doğru okumada %92'nin altında kalan öğrenciler (Rasinski, 2010); okuma hızında (bir dakikada okunan doğru kelime sayısı) dördüncü sınıflar için 90 kelime ve altı (Rasinski, 2010); prozodi için Prozodik Okuma Ölçeğinden alınabilecek en fazla puanın (60) %50'sine tekabül eden (30) puan ve altı (Keskin ve Baştuğ, 2011); anlamada ise alınan puanların %50'si ve altı endişe düzeyi (Akyol, 2011) olarak kabul edilmiştir.

Yapılan ön değerlendirmeler sonucunda tek şubesi bulunan Okul D'nin öğrenci sayısının az olması ve grup oluşturabilecek kadar yeterli sayıda öğrenci çıkmaması nedeni ile örnekleme alınmamıştır. Okul A, Okul B ve Okul C'de bazı öğrencilerin sıkça devamsızlık yapması nedeni ile toplam 12 öğrenci örnekleme dâhil edilmemiştir. Kalan 39 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Uygulanacak akıcı okuma yöntemlerinin gruplara dağılımı ise basit tesadüfî yöntemle gerçekleştirilmiştir. Akıcı okuma yöntemlerinin ve öğrenci sayılarının okullara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akıcı Okuma Yöntemlerinin ve Öğrenci Sayılarının Okullara Göre Dağılımı

Gruplar	Okul Adı	Kız	Erkek	Toplam	Yöntem
1	Okul A	5	5	10	Eşli Okuma
2	Okul A	6	5	11	Koro Okuma
3	Okul B	4	5	9	Yapılandırılmış Okuma
4	Okul C	4	5	9	Kontrol Grubu
Toplam		19	20	39	

3.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, okuma hızını tespite yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bunun için bir dakikada doğru okunan kelime sayısı (Walpole ve McKenna, 2007) "Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata= doğru okunan kelime sayısı" şeklinde hesaplanmıştır. Bu ölçme şekli, program tabanlı ölçme yaklaşımı olup, araştırmacılar tarafından da son yirmi beş yıldır geçerli ve güvenilir olduğu (Fuchs ve diğerleri, 2001) ve sesli-akıcı okumanın da güçlü bir göstergesi olarak kabul gördüğü bilinmektedir (Deeney, 2010). Akıcı okumadaki hızı belirlemek için araştırmacılar arasında farklı veriler esas alınmaktadır. Çoğu araştırmacı (Deeney, 2010; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Miller ve Groff, 2008; Rasinski, 2010; Rasinski ve diğerleri, 2010; Reutzel, 2006; Walpole ve McKenna, 2007) bir dakikada okunan doğru kelime sayısını hesaplayarak bunu okumada hız olarak esas almışlardır. Buna karşın, doğru ve hatalı okunan toplam kelime sayısını, okuma hızı olarak değerlendiren araştırmacılar da vardır (Dowhower, 1987; Nes Ferrara, 2005; Pinnell ve diğerleri, 1995; Rathvon, 2004; Valencia ve diğerleri, 2010; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001).

Bu araştırmada okuma hızı olarak, bir dakikada okunan "doğru kelime sayısı" esas alınmıştır. Sadece doğru okunan kelimeleri okuma hızına dâhil etmek, değerlendirildiğini hisseden öğrencinin, puanını artırmak için birden çok kelimeyi bilerek ya da bilmeyerek yanlış okumasının da önüne geçmektedir. Doğru okunan kelime sayısının değerlendirilmesi için okuma sırasında alınan video kayıtlarından yararlanılmıştır. Kayıtlar birden fazla izlenerek veriler oluşturulmuştur. Kayıtların izlenilmesi sırasında kelime sayıları önceden satır sonlarına yazılmış klavuz okuma metni üzerinde hata sayım işlemleri yapılmış ve hem doğru okunan hem de hatalı okunan toplam kelime sayıları elde edilmiştir. Elde edilen sayısal veriler her öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere doğrudan bilgisayar ortamına girilmiştir.

İkinci aşamada, okuma doğruluğu için "(doğru okunan kelime sayısı / okunan kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi" hesaplanmıştır. Doğru okuma yüzdesi,

akıcı okumanın niteliği ve anlama ile doğrudan ilişkili olup akıcı okumanın ölçülmesinde bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Daane ve diğerleri, 2005; Dowhower, 1991; Hudson ve diğerleri, 2005; Valencia ve diğerleri, 2010). Hem okuma hızı hem de doğru okuma için sesli okuma hatalarının değerlendirilmesinde Akyol (2006:237) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu envantere göre, okuma esnasında atlayıp geçmeler, eklemeler, beş saniye içinde okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler, yanlış okumalar, ters çevirmeler ve tekrarlar okuma hatası olarak belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada, öğrencilerin prozodi düzeylerini belirlemek için "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek prozodiyi bütün boyutları ile ölçmeyi amaçlamaktadır (EK-1). Ölçek sesli okumada, tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi temel boyutları, ölçülecek unsurlar olarak dikkate almaktadır. Ölçeğin maddelerinin ifade ettiği her bir özellik için aşağıda gösterilen seçenekler karşılığında verilen puanlara göre işlem yapılmıştır:

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

Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlett analizi (p=.00; <.01)'dir. Cronbach's Alpha değeri ise 0.981'dir. Bu değer 0.80'in üzerindedir ve güvenirliğin yüksek bir tutarlılık göstergesi olarak kabul edilmektedir (Ho, 2006; Rathvon, 2004).

Uygulama aşamasında da örneklem belirleme, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi ölçümlerinde öğrencilerin sesli okumaları video ortamına kayıt edilmiştir. Kayıtlar bilgisayar ortamında birden fazla dinlenerek, geliştirilmiş olan "Prozodik Okuma Ölçeği "ne göre puanlanmıştır. Puanlamada tutarlılığı sağlamak amacıyla

okuma videoları bir Türkçe öğretmenine izletilmiş ve prozodi ölçeğine göre puanlaması istenmiştir. Araştırmacının ve Türkçe öğretmeninin puanlamaları arasındaki korelasyona bakılmış ve spearman's rho=.861 olarak bulunmuştur. Ölçek, her öğrenci için form şeklinde düzenlenmiş ve form verileri bilgisayar ortamına girilmiştir.

Dördüncü aşamada ise anlamanın ölçülmesi için hikâye edici metinler belirlenmiş ve metinlerle ilgili 4'ü basit anlamayı, 6'sı da derin anlamayı ölçmeye yönelik açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular anlamanın ölçülmesinde oldukça etkili soru tipleridir. Çünkü bu tip sorular öğrencinin çıkarım yapabilmesine imkan tanımakta (Pearson ve Hamm, 2005; Rathvon, 2004) ve son yıllarda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Kim ve diğerleri, 2011; Provost ve diğerleri, 2010; Valencia ve diğerleri, 2010). Sorular ve metin uzman görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrenciler metni bir defa sesli olarak tek başlarına okumuş ve cevaplama bölümüne alınarak cevapları yazmaları istenmiştir. Cevaplama bölümünde gözetmen görevlendirmesi için okul personelinden yardım alınmıştır.

Değerlendirmede basit anlama sorularına; tam olarak cevaplananlar için "2" puan; yarısı cevaplananlar için "1" puan ve hiç cevaplanmayanlar için "0" puan verilmiştir. Aynı şekilde derin anlama sorularına; tam verilen cevaplar için "3" puan; cevabın yarısından fazlasını verenler için "2" puan; yarı cevap verenler için "1" puan ve hiç cevaplanamayanlara ise "0" puan verilmiştir (Akyol, 2006:239). Ön test, ara test1 ara test2 ve son testlerde ki okuma parçaları, 4 adet basit anlamayı ölçen ve 6 adet derin anlamayı ölçen toplam on soru ile değerlendirilmiştir.

Ölçmeden alınan toplam puan, alınabilecek en fazla puana bölünerek anlama yüzdesi bulunmuştur. Örneklemek gerekirse; 4 basit anlama sorusu toplam puanı 8, 6 derin anlama sorusunun toplam puanı da 18 olduğuna göre testten alınabilecek en fazla puan 26'dır. Testten 12 puan alan bir öğrenci için anlama yüzdesi 12/26=0,47'dir. Bu sonuç, öğrencinin anlama düzeyinin % 47 olduğunu göstermektedir (Akyol, 2008).

Araştırma boyunca kullanılan metinler 2010-2011 öğretim yılında Afyonkarahisar İlindeki ilköğretim okullarındaki Türkçe derslerinde okutulmayan farklı yayınevlerine ait ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı olan ders kitaplarından (Çanakçı

ve diğerleri, 2008; Gültekin ve Pekdemir, 2010; Öz ve Öz, 2010) seçilmiştir. Metinler uygulanmadan önce uzman görüşüne sunulmuş ve kabul gördükten sonra uygulanmıştır.

3.3.1 Hazırlık Süreci

Araştırmanın deneysel bir çalışma olması nedeni ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri aracılığıyla Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden örneklem seçimi ve deneysel uygulama için izin alınmıştır (EK-2).

Araştırmaya başlamadan önce uygulamaya alınacak dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ve okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Okul-A'da okul yöneticileri tarafından uygulama için okul kütüphanesi, Okul B'de ise boş bir sınıf tahsis edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin herhangi bir sağlık sorunu olup olmadığı konusunda bilgiler alınmıştır. Öğrencilere çalışmaya katılıp katılmama konusunda tamamen gönüllüğün esas olduğu söylenmiş ve gönüllü olmayan öğrenci çıkmamıştır. Yapılacak çalışmanın amacı ve uygulanacak yöntemler hakkında sınıf öğretmenlerine bilgi verilerek Türkçe derslerinde program dışında fazladan çalışma yapmamaları istenmiştir. Okul yönetimlerinden temin edilen haftalık ders programına göre Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri Türkçe dersinin 1 saati uygulama için kararlaştırılmıştır. Okul A ilköğretim okulu normal öğretim; Okul B ve Okul C ilköğretim okulları ise ikili öğretim hizmeti vermektedir. Buna göre; Okul A'da oluşan iki grup için 5. ve 6. ders saatleri (13.30-14.10 ve 14.20-15.00); Okul B'de ise son ders saati (17.25-18.05) uygulamanın yapılması için planlanmıştır. Ayrıca Okul C olarak belirlenen kontrol grubu ilköğretim okulunda sadece ön test, ara testler ve son testlerin uygulanması; bütün gruplarda uygulama süresinin de haftada 4 gün olmak üzere 6 hafta boyunca uygulanması planlanmıştır. Yöntemlerin gruplara uygulanmasına başlamadan önce okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerini ölçmeye yönelik metin (EK-3) ile anlamayı ölçmeye yönelik ön-test metni (EK-4) gruplara uygulanmıştır.

3.3.2 Uygulama Süreci

Araştırma, 2010-2011 öğretim yılının II. döneminde ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul-A İlköğretim Okulu'nda, Eşli Okuma ve Koro Okuma grupları ile

çalışılmaya 24 Şubat 2011 tarihinde başlanmıştır. Okulun "belirli gün ve haftalar" faaliyetleri ile zorunlu tatiller (kar tatili) dışında uygulama devam etmiştir. Ön test, ara test1, ara test2 ve son testlerde öğrencilere yapacakları okumanın niteliği ile ilgili herhangi telkinde bulunulmamıştır.

Eşli okuma grubundaki öğrenciler eşleştirilirken öğrencilerin eşit olmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin okuma hızları ve doğru okuma yüzdeleri birbirinden farklıdır. Eşli okuma çalışmalarının bir ön şartı bütün öğrencilerin harf-ses ilişkisini kazanmış olmasıdır. Bundan dolayı gruptaki öğrencilerin içerisinde bu ilişkiyi kazanamayan öğrenci olmamasına dikkat edilmiştir. Bu durum eşlerin hatalarını düzeltebilmeleri açısından önemlidir. Eşli okuma farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Bu çalışmada Vaughn ve diğerleri'nin (2000) uygulaması temel alınmış ve aynı sınıf düzeyinde fakat farklı okuma becerisine sahip öğrencilerle yürütülmesi amaçlanmıştır. Çünkü bu çalışmada eşlerin her ikisinin de akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Toplamda on öğrenci ile beş adet eşleşmiş okuma grubu oluşturulmuştur. Uygulama okulun kütüphanesinde yürütülmüştür. Dördüncü sınıf düzeyi için 100-200 kelimelik (Akyol, 2008) ve öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metinler farklı ders kitaplarından (Çanakçı ve diğerleri, 2008; Gültekin ve Pekdemir, 2010; Öz ve Öz, 2010) seçilmiştir. Bu metinler araştırmacı tarafından hazırlanarak öğrencilere öğretime başlamadan önce dağıtılmış ve sesli olarak bir defa araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra karşılıklı olarak oturan eşler sıra ile birbirlerine metni okumuşlar ve diğer eş tarafından okuma hataları tespit edilmiş ve düzeltme yapılmıştır. Grupta dikkatin dağılmaması için eşleştirilmiş gruplar sıra ile okuma yapmışlardır. Eşler yaptığı sesli okuma araştırmacı tarafından metin üzerinde takip edilmiştir. Eşlerin düzeltemediği ya da fark edemediği okuma hataları araştırmacı tarafından hatırlatılarak gerekli düzeltme yapılmıştır. Eşli okuma grubundaki çalışmalar haftada 4 gün (altı hafta) olmak üzere 24 gün sürmüştür. Bu günlerde 1 ders saati çalışma yapılarak toplamda 24 ders saati uygulama yapılmıştır.

Koro okuma çalışmalarında, karşılıklı konuşma içeren metinler ve şiirler kullanılmıştır. Bu grupta toplam on bir öğrenci ile çalışılmıştır. Metinler dersten önce araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından metin birkaç defa bir şarkıyı ya da tekerlemeyi seslendirir gibi farklı şekillerde seslendirerek örnekler gösterilmiştir. İstekli olan öğrenciler tarafından da farklı

seslendirmeler yapıldığında dinlenmiş ve bu sunumlardan, öğrencilerin beğendiği bir tanesi seçilerek metin bu melodiye göre koro halinde seslendirilmiştir. İki kişi arasında geçen ve konuşma içeren metinlerin uygulamasında birinci karakter araştırmacı tarafından, ikinci karakter ise öğrenciler tarafından seslendirilmiştir. Daha sonra öğrenciler iki gruba ayrılarak her iki karakterde öğrenciler tarafından dönüşümlü olarak seslendirilmiştir.

Her bir satırı bir öğrencinin okuduğu, daha sonra ikili gruplar halinde okunduğu ve hep birlikte okunan farklı koro okuma türleri (Rasinski, 2010) kullanılmıştır. Dersin başında metin, araştırmacı tarafından bir defa, sonra da öğrencilerle birlikte 2-5 defa koro halinde seslendirilmiştir. Karşılıklı konuşmaları içeren metinlerde grup ikiye bölünerek koro halinde okunmuştur. Şiirlerde, bütün grup koro halinde; grup ikiye bölünerek her bir dörtlük farklı gruplarca; ikili eşleşmeler halinde olmak üzere farklı şekillerde koro okuma yapılmıştır. Çalışmalarda okul kütüphanesi kullanılmıştır. Koro okuma grubundaki çalışmalar haftada 4 gün (altı hafta) olmak üzere 24 gün sürmüştür. Bu günlerde 1 ders saati çalışma yapılarak toplamda 24 ders saati uygulama yapılmıştır.

Okul B İlköğretim Okulu'ndaki Yapılandırılmış okuma çalışması 01 Nisan 2011 tarihinde başlamıştır. Çalışma öncesi araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) hazırlamış olduğu, 100 Temel Eserin tanıtımına yönelik sesli kitap bölümleri internet üzerinden dinlenerek yazıya aktarılmış ve 100-200 kelimelik metinler oluşturulmuştur. Bu metinlerdeki noktalama işaretleri araştırmacı tarafından kaldırılmıştır. Çalışmalarda bir dizüstü bilgisayar ve harici hoparlör kullanılmıştır. İlk önce metinler öğrencilere, internet bağlantısı yoluyla ilgili internet sitesinden (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) iki defa dinletilmiş ve sonraki dinlemede cümledeki anlam gruplarına ve göre kesme işareti (/) ile işaretlemeler yapılmıştır. Bu işaretleme sırasında metin cümle cümle dinlenilmiş ve noktalama işaretleri bulunmayan metne noktalama işaretleri de konulmuştur. İşaretlemeden sonraki okuma çalışmasında; bir cümle seslendirildikten sonra internet ortamındaki kayıt durdurulmuş; seslendirmede olduğu gibi kesme ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek öğrenciden cümleyi tekrar okuması istenmiştir. Yapılan okumada öğrenci, cümledeki tonlama ve vurgulamaları tam olarak yansıtamadıysa bir diğer öğrenciye okutturulmuştur. Bu şekilde bütün metin tamamlanmıştır. Metnin bütün bölümlerinin bir ders saatinde bitirilmesi mümkün olmadığından sonraki derslerde de

aynı metin üzerinden çalışmalar devam etmiştir. Yapılandırılmış okuma grubundaki çalışmalar haftada 4 gün (altı hafta) olmak üzere 24 gün sürmüştür. Bu günlerde 1 ders saati çalışma yapılarak toplamda 24 ders saati uygulama yapılmıştır.

Okul-C İlköğretim Okulu kontrol grubunu oluşturduğu için burada sadece ön test, ara testler ve son test uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir öğretim programı uygulanmamıştır. Deney gruplarıyla çalışmanın yapıldığı saatlerde bu sınıfta Türkçe dersi işlenmiştir. Türkçe dersinin işlenişi sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüş ve olağan ders işleme şekli uygulanmıştır. Bu derslerde toplam altı adet okuma parçası işlenmiş ve yazma çalışması yaptırılmıştır. Okuma parçaları işlenirken önce sessiz okuma sonrada sesli okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Sesli okuma çalışmaları öğrencilere sıra ile yaptırılmış ve bir öğrencinin bıraktığı yerden parçaya diğer öğrenci devam etmiştir. Parçanın okunmasından sonra anlatım yapılmış ve bilinmeyen kelimelerin önce anlamlarının tahmini sonra da sözlükten buldurulması ve cümle içinde kullanılması şeklinde dersin işlenmesi devam etmiştir. Okuma parçasının yarıya kadar okunarak kalan kısmın tahmin ettirilmesi; metindeki karakterler hakkında bilgi verilmesi ve onlar üzerinde konuşma yapılması; metnin kapsadığı dil bilgisi konularının örneklerle anlatılması şeklinde dersin işlenişi sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüştür.

Eşli Okuma, Koro Okuma ve Yapılandırılmış Okuma ders etkinliklerinin her aşaması araştırmacı tarafından video kaydı altına alınmıştır. Ön test ve son testlerde kullanılan okuma parçaları aynı ders kitabından seçilmiştir (EK-3, Ek-5, EK-7 ve EK-9). Bu ders kitabı (Çanakçı ve diğerleri, 2008) Afyonkarahisar'da 2010-2011 öğretim yılında kullanılmamakta, ancak diğer illerde dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı olarak Milli Eğitim Bakanlığı onayı ile okutulmaktadır. Kullanılan metinlerin denkliğini sağlamak için olabildiğince özen gösterilmiş; bu konuda uzman görüşü alınarak uygulamaya konulmuştur. Bunun nedeni ise yapılan ölçme işleminde metin güçlüğünü denkleştirmenin ölçme işlemini daha güçlü hale getirmesidir (Deno, 2003). Bu tür çalışmalarda metinlerin türleri ve kullanımı konusunda değişik uygulamalar bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda metin, aynı okuma parçasının değişik bölümlerinden (Dowhower, 1987); bazılarında ise aynı tür, birbirine denk, fakat farklı metinler kullanılmak suretiyle testler uygulanmıştır (Hiebert, 2005). Ön test, ara testler

ve son test için müstakil gün belirlenmiş ve uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı günlerde ise herhangi bir test yapılmamıştır.

Eşli Okuma Grubu, Koro Okuma Grubu, Yapılandırılmış Okuma Grubu ve Kontrol Grubu'na uygulama öncesi değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Okuma hızına, doğru okuma yüzdesine, prozodik okumaya ve okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirme sınıf düzeyine uygun dördüncü sınıf ders kitabından seçilen bir okuma parçası ile yapılmış ve ön test sonuçları grupların denkliği açısından Kruskal Wallis testi ile değerlendirilerek sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Deney Öncesi, Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun, Okuma Hızı, Doğru Okuma, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Okuma Hızı Ön Test	Eşli	10	13,05	11,19	,011**
	Koro	11	15,77		
	Yapılandırılmış	9	27,67		
	Kontrol	9	25,22		
	Toplam	39			
Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test	Eşli	10	14,75	6,39	,094**
	Koro	11	18,00		
	Yapılandırılmış	9	20,78		
	Kontrol	9	27,50		
	Toplam	39			
Prozodi Ön Test	Eşli	10	19,85	9,91	0,19**
	Koro	11	14,73		
	Yapılandırılmış	9	29,89		
	Kontrol	9	16,72		
	Toplam	39			
Anlama Ön Test	Eşli	10	18,25	9,25	,026**
	Koro	11	21,73		
	Yapılandırılmış	9	27,83		
	Kontrol	9	12,00		
	Toplam	39			

** p>.01

Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun, Okuma Hızı, Doğru Okuma, Prozodi ve Okuduğunu Anlama ön test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney öncesinde deney gruplarının ve kontrol grubunun, okuma hızı puanları arasında (χ^2=11.19, p>.01); doğru okuma puanları arasında (χ^2=6.39, p>.01); prozodi puanları arasında (χ^2=9.91, p>.01) ve okuduğunu anlama puanları arasında da anlamlı bir farklılık yoktur (χ^2=9.25, p>.01). Analiz sonuçları, grupların okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama becerileri yönünden, p>.01 anlamlılık düzeyine göre denk olduklarını göstermektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Grup büyüklüğünün 15 ve altı olduğu (Büyüköztürk, 2008) ve evrenin dağılım yapısının tam olarak bilinemediği durumlarda nonparametrik testlerin kullanılması önerilmektedir (Cohen ve diğerleri, 2007:415). Bu araştırmada da gruplar en az 9, en fazla 11 öğrenciden oluştuğundan nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın tamamında anlamlılık düzeyi $p \leq 0.01$ olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada, parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemlerinden, bağımsız ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi, deney ve kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U-Testi, çoklu karşılaştırmalarda Dunn testi, güvenirlik katsayılarının belirlenmesinde Cronbach's Alfa, grupların tekrarlı ölçümlerinde ise Friedman testi kullanılmıştır. Friedman Testi post-hoc verisi için önerilen testlerden birisi olan Nemenyi Testi (Demsar, 2006) uygulanmış ve Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi Tip 1 hatasını ortadan kaldıran ve testi güçlendiren bir düzeltmedir (Rubin ve Babbie, 2011:564).

Veri analiz yazılımı olarak, XLSTAT (Addinsoft, 2011), PSPP 0.7.8 (Free Software Foundation, 2011) ve SPSS 16 kullanılmıştır.

4 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma alt problemlerine cevap bulmakta kullanılmak üzere istatistiksel analizler yoluyla elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Alt problemlere göre bulgular şu şekildedir:

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, "Eşli okuma yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.807	.005*
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0				

*p<0.01

Eşli okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2.807$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı

lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.803	.005*
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0				

*p<0.01

Eşli okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=2.803, p<.01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eşli okuma yönteminin öğrencilerin doğru okuma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.50	10.50	1.749	.080**
Pozitif Sıra	7	6.36	44.50		
Eşit	0				

**p>0.01

Eşli okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan

öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (z=1.749, p>.01). Bu sonuçlara göre, uygulanan eşli okuma yönteminin öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Koro okuma yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 7. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.937	.003*
Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
Eşit	0				

*p<0.01

Koro okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=2.937, p<.01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan koro okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.934	.003*
Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
Eşit	0				

*p<0.01

Koro okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=2.934, p<.01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan koro okuma yönteminin öğrencilerin doğru okuma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.50	1.50	2.655	.008*
Pozitif Sıra	9	5.94	53.50		
Eşit	1				

*p<0.01

Koro okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=2.655, p<.01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı

lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan koro okuma yönteminin öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Yapılandırılmış okuma yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 10. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.668	.008*
Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
Eşit	0				

*p<0.01

Yapılandırılmış okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2.668$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan yapılandırılmış okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	0.00	2.666	.008*
Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
Eşit	0				

*p<0.01

Yapılandırılmış okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=2.666, p<.01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan yapılandırılmış okuma yönteminin öğrencilerin doğru okuma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.670	.008*
Pozitif Sıra	9	6.00	66.00		
Eşit	0				

*p<0.01

Yapılandırılmış okuma grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=2.670, p<.01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı

lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan yapılandırılmış okuma yönteminin öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Kontrol grubu, deney öncesi ve deney sonrası, hızlı, doğru ve prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 13. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	3.83	11.50	.911	.362**
Pozitif Sıra	5	4.90	24.50		
Eşit	1				

**p>0.01

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($z=.911$, $p>.01$). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı becerilerinde deney süresince anlamlı bir değişikliğin olmadığı söylenebilir.

Tablo 14. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Doğru Okuma Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	4.83	29.00	.770	.441**
Pozitif Sıra	3	5.33	16.00		
Eşit	0				

**p>0.01

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (z=.770, p>.01). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı becerilerinde deney süresince anlamlı bir değişikliğin olmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Prozodi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	4.00	16.00	.776	.438**
Pozitif Sıra	5	5.80	29.00		
Eşit	0				

**p>0.01

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası prozodi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (z=.776, p>.01). Bu sonuçlara göre, kontrol grubu öğrencilerinin prozodi becerilerinde deney süresince anlamlı bir değişikliğin olmadığı söylenebilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 16. Deney Öncesi Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Hızı Ön Test	Erkek	20	21.38	427.50	162.5	.439**
	Kız	19	18.55	352.50		
Doğru Okuma Ön Test	Erkek	20	21.98	439.50	150.5	.267**
	Kız	19	17.62	340.50		
Prozodi Ön Test	Erkek	20	20.55	411.00	179.0	.757**
	Kız	19	19.42	369.00		

**p>0.01

Araştırmaya katılan öğrencilerin, deney öncesi okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Analiz sonuçları deney öncesi okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Sonuçlara göre, okuma hızı (U=162.5, p>.01); doğru okuma (U=150.5, p>.01) ve prozodi için ise (U=179.0, p>.01)'dir. Bu bulgu, cinsiyetin, öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde deney öncesinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 17. Deney Sonrası Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Puanlarının Cinsiyete Göre U- Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Hızı Son Test	Erkek	20	20.68	413.50	176.5	.704**
	Kız	19	19.29	366.50		
Doğru Okuma Son Test	Erkek	20	19.77	395.50	185.5	.899**
	Kız	19	20.24	384.50		
Prozodi Son Test	Erkek	20	19.83	396.50	186.5	.922**
	Kız	19	20.18	383.50		

**p>0.01

Deney sonrası okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir. Analiz sonuçları deney sonrası okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Sonuçlara göre, okuma hızı (U=176.5, p>.01); doğru okuma (U=185.5, p>.01) ve prozodi için ise (U=186.5, p>.01)'dir. Bu bulgu, cinsiyetin, öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde deney sonrasında da bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Uygulanan üç ayrı okuma yöntemi karşılaştırılmalı olarak ele alındığında, okumada hız, doğruluk ve prozodi boyutları açısından nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney Sonrası, Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun, Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Okuma Hızı Son Test	Eşli	10	16,15	15,93	,001*
	Koro	11	19,27		
	Yapılandırılmış	9	32,56		
	Kontrol	9	12,61		
	Toplam	39			
Doğru Okuma Yüzdesi Son Test	Eşli	10	20,80	13,11	,004*
	Koro	11	21,09		
	Yapılandırılmış	9	28,50		
	Kontrol	9	9,28		
	Toplam	39			
Prozodi Son Test	Eşli	10	16,40	13,45	,004*
	Koro	11	19,73		
	Yapılandırılmış	9	31,39		
	Kontrol	9	12,94		
	Toplam	39			

*p<0.01

Deney sonrası, deney gruplarının ve kontrol grubunun, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney gruplarının ve kontrol grubunun, okuma hızı son test puanları arasında (χ^2=15.93, p<.01); doğru okuma son test puanları arasında (χ^2=13.11, p<.01) ve prozodi son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (χ^2=13.45, p< .01). Analiz sonuçları grupların, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi son test puanları yönünden farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik deney gruplarının ve kontrol grubunun, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanlarına ilişkin Dunn Testi sonuçları Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Yapılandırılmış, Koro ve Eşli Okuma Yöntemlerinden Aldıkları Okuma Hızı Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları

Yöntemler	n	$\bar{x}$	S	Gruplar	
Eşli Okuma	10	0.514	0.293	A	
Koro Okuma	11	0.564	0.242	A	
Yapılandırılmış Okuma	9	0.647	0.143	A	
Kontrol Grubu	9	0.056	0.118		B

Not: Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Öğrencilerin uygulanan yönteme göre aldıkları ön test-son test okuma hızı değişim oranı puanlarına ilişkin Dunn testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir. Eşli okuma grubu ortalaması 0.514; koro okuma grubu ortalaması 0.564; yapılandırılmış okuma grubu ortalaması 0.647 ve kontrol grubu ortalaması ise 0.056 puandır. Etkililik düzeylerine bakıldığında en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma yöntemi olduğu, bunu koro okuma ve eşli okuma yöntemlerinin izlediği görülmektedir. Grup farklılaşmalarına bakıldığında ise okuma hızı üzerinde etkisi olan eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemi; okuma hızı üzerinde etkisi olmayan kontrol grubu ile farklılaşmıştır. Sonuç olarak, farklılığı yaratan grubun kontrol grubu olduğu söylenebilir.

Tablo 20. Öğrencilerin Yapılandırılmış, Koro ve Eşli Okuma Yöntemlerinden Aldıkları Doğru Okuma Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları

Yöntemler	n	$\bar{x}$	S	Gruplar	
Eşli Okuma	10	0.231	0.285	A	
Koro Okuma	11	0.124	0.091	A	
Yapılandırılmış Okuma	9	0.122	0.082	A	
Kontrol Grubu	9	0.014	0.050		B

Not: Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Öğrencilerin uygulanan yönteme göre aldıkları ön test-son test doğru okuma değişim oranı puanlarına ilişkin Dunn testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Eşli okuma grubu ortalaması 0.231; koro okuma grubu ortalaması 0.124; yapılandırılmış okuma grubu ortalaması 0.122 ve kontrol grubu ortalaması ise 0.014 puandır. Etkililik düzeylerine bakıldığında en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu, bunu koro

okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin izlediği görülmektedir. Grup farklılaşmalarına bakıldığında ise doğru okuma üzerinde etkisi olan eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemi; doğru okuma üzerinde etkisi olmayan kontrol grubu ile farklılaşmıştır. Sonuç olarak, farklılığı yaratan grubun kontrol grubu olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Öğrencilerin Yapılandırılmış, Koro ve Eşli Okuma Yöntemlerinden Aldıkları Prozodi Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları

Yöntemler	n	$\bar{x}$	S	Gruplar	
Eşli Okuma	10	0.114	0.240	A	
Kontrol Grubu	9	0.186	0.421	A	
Koro Okuma	11	0.323	0.334	A	B
Yapılandırılmış Okuma	9	0.491	0.233		B

Not: Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Öğrencilerin uygulanan yönteme göre aldıkları ön test-son test prozodi değişim oranı puanlarına ilişkin Dunn testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir. Eşli okuma grubu ortalaması 0.114; koro okuma grubu ortalaması 0.323; yapılandırılmış okuma grubu ortalaması 0.491; kontrol grubu ortalaması ise 0.186 puandır. Gruplar arası farklılaşmalara bakıldığında; eşli okuma yöntemi ile kontrol grubu, koro okuma yönteminden; koro okuma yöntemi de yapılandırılmış okuma yönteminden farklılaşmıştır. Yapılandırılmış okuma yöntemi ise diğer bütün gruplardan farklılaşmıştır. Gruplar arası ilişkilere bakıldığında, Koro okuma yöntemi ile yapılandırılmış okuma yöntemi prozodi puanları üzerinde etkili olmuştur. Etkililik düzeylerine bakıldığında ise en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma yöntemi olduğu, bunu koro okuma yönteminin izlediği görülmektedir.

4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi, "Uygulanan akıcı okuma yöntemlerinin okunanı anlamaya etkisi ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 22. Deney Öncesi ve Deney Sonrası Eşli Okuma, Koro Okuma, Yapılandırılmış Okuma ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Eşli Anlama Son Test - Eşli Anlama Ön Test	Negatif Sıralar	2	2,75	5,50	1,054	,292**
	Pozitif Sıralar	4	3,88	15,50		
	Eşit	4				
	Toplam	10				
Koro Anlama Son Test - Koro Anlama Ön Test	Negatif Sıralar	4	5,75	23,00	,461	,645**
	Pozitif Sıralar	6	5,33	32,00		
	Eşit	1				
	Toplam	11				
Yapılandırılmış Anlama Son Test - Yapılandırılmış Anlama Ön Test	Negatif Sıralar	2	2,25	4,50	1,893	,058**
	Pozitif Sıralar	6	5,25	31,50		
	Eşit	1				
	Toplam	9				
Kontrol Anlama Son Test - Kontrol Anlama Ön Test	Negatif Sıralar	3	4,50	13,50	,634	,526**
	Pozitif Sıralar	5	4,50	22,50		
	Eşit	1				
	Toplam	9				

**p>0.01

Eşli okuma, koro okuma, yapılandırılmış okuma ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Analiz sonuçları, bütün gruplarda araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu durum; eşli okuma grubunda (z=1.054, p>.01); koro okuma grubunda (z=.461, p>.01); yapılandırılmış okuma grubunda (z=1.893, p>.01) ve kontrol grubunda ise (z=.634, p>.01) şeklinde gözlenmiştir. Bu verilere göre uygulanan yöntemlerin okuduğunu anlama puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Ancak, uygulanan yöntemlerin gruplardaki anlama puanları üzerindeki

etkisinin ne düzeyde olduğunu görebilmek için Dunn Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Yapılandırılmış Okuma, Koro Okuma, Eşli Okuma ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Deney Öncesi ve Deney Sonrası Okuduğunu Anlama Değişim Oranı Puanlarına İlişkin Dunn Testi Sonuçları

Yöntemler	n	$\bar{x}$	S	Gruplar
Eşli Okuma	10	0.091	0.270	A
Koro Okuma	11	0.210	0.578	A
Yapılandırılmış Okuma	9	0.275	0.331	A
Kontrol	9	0.124	0.502	A

Not: Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Deney öncesi ve deney sonrasında öğrencilerin uygulanan yönteme göre aldıkları okuduğunu anlama değişim oranı puanlarına ilişkin Dunn Testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir. Eşli okuma grubu ortalaması 0.091; koro okuma 0.210; yapılandırılmış okuma grubu 0.275 ve kontrol grubu ise 0.124 puandır. Dunn Testi sonuçlarına bakıldığında gruplar birbirinden anlama puanlarına göre farklılaşmamıştır. Tablo 22'de de görüldüğü gibi ön test ve son test puanları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak, ortalamalara bakıldığında anlama puanları üzerinde en etkili uygulamanın yapılandırılmış okuma uygulaması olduğunu söylemek mümkündür.

4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "Eşli okuma yöntemi uygulanan, dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 24 Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 24. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	10	34,40	15,51	1,10	26,21	,000*
Ara Test 1	10	56,30	14,77	3,55		
Ara Test 2	10	43,70	14,21	1,90		
Son Test	10	54,00	16,92	3,45		

*p<0.01

Eşli okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları Tablo 24'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (χ^2=26.21, p<.01). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırması sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Okuma hızı puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar	
Ön test	1	**< 0,0001**	0,166	**< 0,0001**	A	
Ara1	**< 0,0001**	1	0,004	0,862		B
Ara2	0,166	0,004	1	0,007	A	B
Son test	**< 0,0001**	0,862	0,007	0		B

Not: Bonferroni düzeltmesi: 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Eşli okuma yöntemi uygulanan deney grubunun okuma hızı aralıklı ölçüm puanları Tablo 25'de verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-ara test1 puanları (p<.0017) ile ön test-son test puanları arasında olduğunu göstermektedir (p<.0017). Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.0017). İkili karşılaştırılmalarına bakıldığında da farklılığın ön test-ara test1 ve ön test- son test aralığında gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 26. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	10	77,76	17,34	1,00	21,36	,000*
Ara Test 1	10	94,42	5,09	3,60		
Ara Test 2	10	92,82	7,19	2,80		
Son Test	10	91,12	8,49	2,60		

*p<0.01

Eşli okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları Tablo 26'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (χ^2=21.36, p<.01). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırması sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Doğru Okuma puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar	
Ön test	1	**< 0,0001**	0,002	0,006	A	
Ara1	**< 0,0001**	1	0,166	0,083		B
Ara2	0,002	0,166	1	0,729	A	B
Son test	0,006	0,083	0,729	0	A	B

Not: Bonferroni düzeltmesi, 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Eşli okuma yöntemi uygulanan deney grubunun doğru okuma aralıklı ölçüm puanları Tablo 27'de verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-ara test1 puanlarından (p<.0017) kaynaklandığını göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.0017). İkili karşılaştırılmalarına bakıldığında da ön test ile ara test1 puanlarının farklılığı oluşturan testler olduğu görülmektedir. Bu veriler, eşli okuma yönteminin ön test ile ara test1 arasında kalan dönemde öğrencilerin doğru okuma becerileri hızlı bir şekilde ilerlettiğini; sonraki test dönemlerinde ise bu durumun daha kararlı bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir.

Tablo 28. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Eşli Okuma Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	10	17,10	6,59	2,45	10,20	,017**
Ara Test 1	10	17,50	7,82	2,85		
Ara Test 2	10	15,50	7,18	1,50		
Son Test	10	19,10	8,34	3,20		

**p>0.01

Eşli okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi puanları Tablo 28'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (χ^2=10.20, p>.01). Eşli okuma yönteminin prozodi üzerinde aralıklı ölçüm sonuçlarının anlamlı sonuçlar üretmediği görülmektedir. Buna göre eşli okuma yönteminin prozodinin gelişmesinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, "Koro okuma yöntemi uygulanan, dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 29. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	11	36,81	15,55	1,14	25,01	,000*
Ara Test 1	11	58,45	18,91	3,27		
Ara Test 2	11	45,00	16,41	2,05		
Son Test	11	58,81	18,88	3,55		

*p<0.01

Koro okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları Tablo 29'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (χ^2=25.01, p<.01). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırma sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Okuma Hızı puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar	
Ön test	1	**0,000**	0,099	**< 0,0001**	A	
Ara1	**0,000**	1	0,026	0,620		B
Ara2	0,099	0,026	1	0,006	A	B
Son test	**< 0,0001**	0,620	0,006	0		B

Not: Bonferroni düzeltmesi, 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Koro okuma yöntemi uygulanan deney grubunun okuma hızı aralıklı ölçüm puanları Tablo 30'da verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-ara test1 puanları (p<.0017) ile ön test-son test puanları arasında olduğunu göstermektedir (p<.0017). Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.0017). İkili karşılaştırılmalarına bakıldığında da farklılığın ön test-ara test1 ve ön test- son test aralığında gerçekleştiği görülmektedir. Öğretim süreci bütün olarak ele alındığında koro okumanın, okuma hızı üzerinde anlamlı sonuçlar ürettiğini söylemek mümkündür.

Tablo 31. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	11	80,60	10,77	1,00	20,12	,000*
Ara Test 1	11	92,75	4,44	3,09		
Ara Test 2	11	90,38	7,40	2,82		
Son Test	11	91,62	6,79	3,09		

*p<0.01

Koro okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test doğru okuma puanları Tablo 31'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (χ^2=20.12, p<.01). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırma sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Doğru Okuma puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar
Ön test	1	**0,000**	**0,001**	**0,000**	A
Ara1	**0,000**	1	0,620	1,000	B
Ara2	**0,001**	0,620	1	0,620	B
Son test	**0,000**	1,000	0,620	0	B

Not: Bonferroni düzeltmesi, 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Koro okuma yöntemi uygulanan deney grubunun doğru okuma aralıklı ölçüm puanları Tablo 32'de verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-ara test1 puanları (p<.0017), ön test- ara test2 (p<.0017) ile ön test-son test puanları arasında (p<.0017) olduğunu göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.0017). Gruplar arası farklılıklara bakıldığında ön testin diğer bütün testlerden farklılaştığı görülmektedir. Sonuç olarak, uygulanan koro okuma yönteminin, öğrencilerin doğru okuma becerilerini ön testten son teste kadar istikrarlı bir şekilde geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 33. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	11	13,90	6,37	1,32	13,51	,004*
Ara Test 1	11	17,54	7,77	2,73		
Ara Test 2	11	20,09	11,03	2,82		
Son Test	11	21,36	11,31	3,14		

*p<0.01

Koro okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi puanları Tablo 33'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (χ^2=13.51, p<.01). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırma sonuçları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Koro Okuma Grubunun Prozodi puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar	
Ön test	1	0,010	0,006	**0,001**	A	
Ara1	0,010	1	0,869	0,457	A	B
Ara2	0,006	0,869	1	0,563	A	B
Son test	**0,001**	0,457	0,563	0		B

Not: Bonferroni düzeltmesi, 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Koro okuma yöntemi uygulanan deney grubunun prozodi aralıklı ölçüm puanları Tablo 34'de verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-son test puanları arasında (p<.0017) olduğunu göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.0017). Gruplar arası farklılaşmalara bakıldığında da farklılığın ön test ve son test puanları arasında gerçekleştiğini görmek mümkündür. Bu verilere göre koro okumanın prozodi üzerinde

kısa zaman dilimlerinden ziyade daha uzun dönemlerde istikrarlı sonuçlar ortaya koyduğu ileri sürülebilir.

4.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi, "Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan, dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38, Tablo 39 ve Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 35. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	9	52,88	8,52	1,00	22,73	,000*
Ara Test 1	9	76,33	1,64	3,00		
Ara Test 2	9	64,66	14,23	2,22		
Son Test	9	82,22	13,90	3,78		

*p<0.01

Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları Tablo 35'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (χ^2=22.73, p<.01). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırma sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Okuma Hızı puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar	
Ön test	1	**0,001**	0,045	**< 0,0001**	A	
Ara1	**0,001**	1	0,201	0,201		B
Ara2	0,045	0,201	1	0,011	A	B
Son test	**< 0,0001**	0,201	0,011	0		B

Not: Bonferroni düzeltmesi, 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan deney grubunun okuma hızı aralıklı ölçüm puanları Tablo 36'da verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-ara test1 ile ön test-son test puanları arasında ($p<.0017$) olduğunu göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.0017$). Gruplar arası farklılaşmalara bakıldığında da farklılığın yaratan testlerin ön test, ara test1 ve son test olduğu görülmektedir. Bu verilere göre okuma hızı için; yapılandırılmış yöntem ile hızlı gelişen ancak kararlı bir yapıya kavuşması için belli bir süreye ihtiyaç duyan bir beceri olduğu söylenebilir.

Tablo 37. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	9	85,47	5,73	1,44	15,80	,001*
Ara Test 1	9	92,34	3,52	2,67		
Ara Test 2	9	91,03	5,36	2,09		
Son Test	9	95,48	2,62	3,78		

*p<0.01

Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test doğru okuma puanları tablo 37'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($\chi^2=15.80$, $p<.01$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırma sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Doğru Okuma puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar	
Ön test	1	0,045	0,273	**0,000**	A	
Ara1	0,045	1	0,361	0,068	A	B
Ara2	0,273	0,361	1	0,006	A	B
Son test	**0,000**	0,068	0,006	0		B

Not: Bonferroni düzeltmesi, 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan deney grubunun doğru okuma aralıklı ölçüm puanları Tablo 38'de verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-son test puanları arasında ($p<.0017$) olduğunu göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.0017$). Gruplar sütununda da görüldüğü üzere anlamlı farklılaşma sadece ön test ve son test verileri arasında gerçekleşmiştir. Bu veriler, yapılandırılmış okuma yönteminin, doğru okuma becerisi üzerinde kısa dönemlerden ziyade daha uzun uygulama dönemlerinde anlamlı değişikliklere yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 39. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	9	22,55	5,10	1,39	19,22	,000*
Ara Test 1	9	23,44	4,79	1,83		
Ara Test 2	9	28,44	6,38	3,06		
Son Test	9	31,77	6,85	3,72		

*$p<0.01$

Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan deney grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi puanları Tablo 39'da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($\chi^2=19.22$, $p<.01$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik post-hoc karşılaştırma sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Yapılandırılmış Okuma Grubunun Prozodi puanlarına ilişkin Nemenyi Testi p Değerleri

	Ön test	Ara1	Ara2	Son test	Gruplar	
Ön test	1	0,465	0,006	**0,000**	A	
Ara1	0,465	1	0,045	0,002	A	B
Ara2	0,006	0,045	1	0,273	A	B
Son test	**0,000**	0,002	0,273	0		B

Not: Bonferroni düzeltmesi, 0,01/6 p=0,0017. Aynı harfler aynı grupları, farklı harfler farklı grupları ifade eder.

Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan deney grubunun prozodi aralıklı ölçüm puanları Tablo 40'da verilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı farklılığın, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test-son test puanları arasında ($p<.0017$) olduğunu göstermektedir. Diğer testler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.0017$). Gruplar sütununda da görüldüğü üzere anlamlı farklılaşma sadece ön test ve son test verileri arasında gerçekleşmiştir. Bu veriler, yapılandırılmış okuma yönteminin, prozodi becerisi üzerinde kısa dönemlerden ziyade daha uzun uygulama dönemlerinde anlamlı değişikliklere yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

4.11 On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on birinci alt problemi, "Kontrol gurubu öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir? " şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 41, Tablo 42 ve Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 41. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Okuma Hızı Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	9	50,11	10,65	2,33	5,65	,130**
Ara Test 1	9	54,44	11,39	3,11		
Ara Test 2	9	47,44	8,27	1,78		
Son Test	9	52,77	11,45	2,78		

**p>0.01

Kontrol grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları Tablo 41'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (χ^2=5.65, p>.01). Veriler, her hangi bir uygulama olmadan kontrol grubunun deney süresince okuma hızı puanlarına göre anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç akıcı okuma çalışmalarında özel yöntemlerin gerekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 42. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Doğru Okuma Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	9	88,31	3,32	2,83	2,93	,402**
Ara Test 1	9	86,57	3,26	2,06		
Ara Test 2	9	89,45	4,21	2,89		
Son Test	9	87,43	2,98	2,22		

**p>0.01

Kontrol grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test doğru okuma puanları Tablo 42'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara Test1, ara Test2 ve son test doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (χ^2=2.93, p>.01). Veriler, her hangi bir uygulama olmadan kontrol grubunun deney süresince doğru okuma puanlarına göre anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç akıcı okuma çalışmalarında özel yöntemlerin gerekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 43. Deney Öncesi, Ara Test1, Ara Test2 ve Deney Sonrası Kontrol Grubunun Prozodi Puanları Friedman Testi Sonuçları

Tekrarlı Ölçümler	n	$\bar{x}$	S	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön Test	9	15,11	6,66	3,00	7,15	,067**
Ara Test 1	9	12,88	5,32	1,83		
Ara Test 2	9	13,00	6,10	2,06		
Son Test	9	16,22	5,56	3,11		

**p>0.01

Kontrol grubunun, ön test, ara test1, ara test2 ve son test prozodi puanları Tablo 43'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin, ön test, ara test1, ara test2 ve son test doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (χ^2=7.15, p>.01). Veriler, her hangi bir uygulama olmadan kontrol grubunun deney süresince prozodi puanlarına göre anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç akıcı okuma çalışmalarında özel yöntemlerin gerekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmada; akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine, farklı akıcı okuma yöntemleri uygulanmış ve bu uygulamanın sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde bir değişme olup olmadığı incelenmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi Eşli Okuma yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğu ile ilgilidir. Bunun için eşli okuma yöntemi uygulanan grubun okuma hızı, doğru okuma ve prozodi verileri analiz edilmiştir.

Elde edilen verilere bakıldığında, eşli okuma yöntemi uygulanan gruptaki öğrencilerin okuma hızlarında önemli artışlar meydana gelmiştir. Veriler, gruptaki bütün öğrencilerin okuma hızlarının yükseldiğini göstermektedir. Aynı şekilde eşli okuma yöntemi uygulanan grubun doğru okuma yüzdelerinde de artış gözlenmiştir. Bu artış bütün öğrencilerde gerçekleşmiştir. Ancak, eşli okuma yöntemi uygulanan grubun prozodi puanlarında artış gözlenmesine rağmen bu anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Sonuç olarak eşli okuma yönteminin endişe düzeyindeki öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu; prozodi becerisini geliştirme yönünden ise yeterli olmadığı söylenebilir.

2. Araştırmanın alt problemlerinden ikincisi olan "Koro Okuma yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Koro okuma uygulaması sonunda bu grupta bulunan on bir öğrencinin hepsinin okuma hızı puanları artmıştır. Doğru okuma yüzdesinde de grupta bulunan bütün öğrencilerin puanlarında anlamlı artışlar

görülmüştür. Grubun prozodi puanlarına bakıldığında gruptaki bütün öğrencilerin puanları artmamıştır. Ancak, grubun ortalamasına bakıldığında ön teste göre son test puanlarında bir yükselme görülmektedir ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Genel olarak bakıldığında ise koro okuma yönteminin, akıcı okuma becerileri yönünden endişe düzeyinde olan öğrencilerin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerini geliştirmede etkili olan bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

3. "Yapılandırılmış Okuma yönteminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?" sorusu araştırmanın üçüncü alt problemidir. Yapılandırılmış okuma yönteminin uygulanması sonucu öğrencilerin okuma hızı puanlarında; doğru okuma yüzdelerinde ve prozodi puanlarında önemli artışlar gözlenmiştir. Gruptaki öğrencilerin tamamında okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanları artmıştır. Bu artış grup ortalamalarında anlamlı olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen verilere göre yapılandırılmış okuma yönteminin, akıcı okuma becerileri yönünden endişe düzeyinde olan öğrencilerin, bu becerilerini geliştirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi, kontrol grubundaki öğrencilerin, hızlı, doğru ve prozodik okuma becerilerinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubunun okuma hızı ve prozodi puan ortalamaları artış göstermesine rağmen anlamlı değildir. Kontrol grubunun doğru okuma puan ortalaması ön test verilerine göre son testte düşüş göstermiş ve anlamlı sonuçlar üretmemiştir.

5. Dördüncü sınıf öğrencilerinin hızlı, doğru ve prozodik akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Hem deney öncesinde hem de deney sonrasında öğrencilerin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Sonuç olarak, cinsiyetin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

6. Araştırmanın altıncı alt probleminde "Uygulanan üç ayrı okuma yöntemi karşılaştırılmalı olarak ele alındığında, okumada hız, doğruluk ve prozodi boyutları açısından nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır. Deney

sonunda bütün grupların okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanları birbirinden farklılaşmıştır. Okuma hızı puanlarına bakıldığında farklılığı yaratan grupların eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma grupları olduğu ve bunların kontrol grubundan farklılaştığı görülmektedir. Okuma hızı becerisini geliştirmede en etkili yöntem yapılandırılmış okuma yöntemidir. Yapılandırılmış okuma yönteminden sonra en etkili yöntem koro okumadır. Eşli okuma yöntem ise okuma hızını geliştirmede diğer iki yönteme göre etkisi en az olan yöntemdir.

Doğru okuma puanlarında ise farklılığı yaratan gruplar yine eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma gruplarıdır. Bu gruplarda kontrol grubundan etkililik bakımından ayrılmıştır. Doğru okuma puanlarına göre bu beceriyi geliştirmede en etkili yöntem eşli okuma yöntemidir. Eşli okuma yönteminden sonra en etkili yöntem koro okuma yöntemidir. Yapılandırılmış okuma yöntemi doğru okuma becerileri geliştirmede diğer iki yönteme göre daha az etkilidir.

Prozodi puanlarına bakıldığında eşli okuma ve kontrol grubu yapılandırılmış okuma grubundan farklılaşmıştır. Koro okuma grubu ve yapılandırılmış okuma grubu eşli okuma grubu ve kontrol grubundan farklılaşmıştır. Grup ortalamalarına bakıldığında prozodi becerisini geliştirmede en etkili yöntem yapılandırılmış okuma yöntemidir. Yapılandırılmış okuma yönteminden sonra en etkili yöntem koro okuma yöntemidir. Eşli okuma yönteminin prozodi becerilerini geliştirmede herhangi bir etkisi görülmemiştir.

7. Araştırmanın yedinci alt problemi, uygulanan akıcı okuma yöntemlerinin okunanı anlamaya etkisinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Gruplar arasındaki ilişkilere bakıldığında kontrol ve deney gruplarının birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgulara göre uygulanan yöntemler öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasına rağmen grup ortalamalarına bakıldığında, Yapılandırılmış Okuma Yönteminin okunanı anlamada diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu görülmektedir. Eşli Okuma yöntemi ise yapılandırılmış okuma yöntemine göre daha az etkilidir. Okuduğunu anlama üzerinde en az etkiye sahip yöntem Koro Okuma yöntemidir.

8. Araştırmanın alt problemlerinden sekizincisi olan "Eşli Okuma" yöntemi uygulanan, dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; eşli okuma yöntemi, uygulamanın ilk altı dersinde oldukça etkili olmuştur. Bundan sonra son teste kadar anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak, ön test-son test aralığında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Sonuç olarak eşli okuma yöntemi okuma hızı becerileri geliştirmede oldukça etkili bir yöntemdir. Ancak becerinin daha kararlı hale gelmesi için çalışmaların devam etmesi ve belli bir süre uygulanması gerekmektedir. Eşli okuma yönteminin doğru okuma becerisi üzerindeki etkisini belirleyebilmek için aralıklı ölçüm sonuçlarına bakıldığında anlamlı farklılığın sadece ön test-ara test1 periyodunda gerçekleştiği görülmektedir. Aynı okuma hızında olduğu gibi eşli okuma yöntemi doğru okuma becerisi üzerinde de hızlı ve etkili bir sonuç vermiştir.

9. Araştırmanın alt problemlerinden dokuzuncusu olan "Koro Okuma yöntemi uygulanan, dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir" sorusuna cevap aranmıştır. Koro okuma yöntemi, okuma hızı becerisi üzerinde ön test-ara test1 ve ön test-son test aralığında anlamlı sonuçlar üretmiştir. Bu durumda koro okuma yönteminin okuma hızı üzerinde oldukça etkili olduğu ve uygulama devam ettikçe bu etkinin sürdürülebildiğini söylemek mümkündür. Koro okuma yönteminin doğru okuma becerisi üzerindeki aralıklı ölçüm sonuçlarına bakıldığında, ön test-ara test1, ön test-ara test2 ve ön test-son test dönemlerinde etkili olduğu ve anlamlı farklılıklar oluşturduğu söylenebilir. Bu durum koro okuma yönteminin doğru okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu; bu etkinin de zaman içerisinde giderek artan bir şekilde devam ettiğini göstermektedir. Prozodi puanlarına bakıldığında ise yapılan aralıklı ölçümlerde anlamlı sonuçlar birbirine en uzak iki ölçüm olan ön test-son test döneminde elde edilmiştir.

10. Onuncu alt problem, Yapılandırılmış Okuma yöntemi uygulanan, dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanlarının nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemeye yöneliktir. Aralıklı ölçüm sonuçlarına göre yapılandırılmış okuma yöntemi okuma hızı

üzerinde ön test-ara test1 ve ön test- son test dönemlerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Bu durumda yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı üzerinde oldukça etkili olduğu ve bu etkinin sürdürülebilir olması için de belli bir süreye ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir. Doğru okuma puanları yapılandırılmış okuma yöntemi aralıklı ölçme dönemlerinde anlamlı bir değişim göstermemesine rağmen en uzun ölçme aralığı olan ön test-son test aralığında anlamlı olarak değişmiştir. Gruplar arası farklılaşmalara bakıldığında da farklılığın ön test ve son test aralığında gerçekleştiği görülmektedir. Aynı şekilde prozodi puanları da en uzun ölçme aralığı olan ön test-son test aralığında anlamlı olarak değişmiştir. Yapılandırılmış okuma yöntemi hem doğru okuma hem de prozodi becerileri üzerinde kısa dönemlerden ziyade daha uzun dönemlerde etkili olmuştur.

11. Araştırmanın alt problemlerinden on birincisi olan "Kontrol gurubu öğrencilerinin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinden aldıkları; ön test, ara test1, ara test2 ve son test puanları nasıl bir değişim göstermektedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; Kontrol grubunda uygulama süresince her hangi bir beceri boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Deney süresince öğrencilerin, okuma hızı ortalama puanlarında bir artış görülmüş, doğru okuma ve prozodi boyutunda ise istikrarlı bir farklılık gözlenmemiştir.

5.2 Tartışma

Bu bölümde, akıcı okuma yöntemleri ve bu yöntemlerin temel bileşenleri; akıcı okumanın unsurları olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri; yapılandırılmış okuma yönteminin temel bileşenleri olan prozodik modelleme ve anlam üniteleri ile okuma ve okuduğunu anlama konuları literatür ışığında bu araştırmadan elde edilen bulgularla tartışılmıştır.

Araştırmada kullanılan yöntemlerden biri eşli okuma yöntemidir. Eşli okuma yöntemi yapısı gereği iki okuyucu arasında gerçekleşmekte ve öncelikli olarak metnin doğru okunmasına odaklanmaktadır (Stevens, 2006). Eşler birbirlerinin okuma hatalarını tespit etmeye ve arkasından da düzeltmeye odaklandıkları için okuma

sırasında prozodik özelliklere doğru okuma kadar dikkat edilmemektedir. Aslında uygulama sırasında okuma hızı dikkat edilmesi gereken bir unsur olmamasına rağmen eşli okuma çalışmalarında (Bryant ve diğerleri, 2000; Griffith ve Rasinski, 2004; Vaughn ve diğerleri, 2000) doğru okuma ile birlikte okuma hızının da geliştiği görülmektedir. Bu sonuç, doğru okumanın kazanılması ile birlikte okuma hızının da arttığı düşüncesini akla getirmektedir. Okumanın gelişimi dikkate alındığında da doğru okumanın gelişmeden okuma hızının artması mümkün görünmemektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulguları hem okumanın gelişimi hem de önceki çalışmalardan elde edilen verilerle oldukça tutarlıdır. Ancak bu çalışmanın genel eşli okuma yönteminden farklılaştığı nokta eşlerin her ikisinin de akıcı okuma becerisi yönünden endişe düzeyinde olmasıdır. Eşli okumanın bu formunu Vaughn ve diğerleri'nin (2000) çalışmasında görmek mümkündür. Bu araştırmada da teorik altyapı olarak bu eşli okuma şekli esas alınmıştır. Bu eşli okuma şeklinin en temel kazanımı endişe düzeyinde olan her iki eşin de okuma becerilerinin gelişmesidir. Bu becerilerden en dikkat çekenleri ise okuma hızı ve doğru okumadır. Çünkü diğer deney gruplarında da okuma hızı ile doğru okuma becerisi birbirinden bağımsız olarak gelişmemiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre eşli okuma yöntemi öğrencilerin prozodi becerisini geliştirmede etkili olamamıştır. Bunun birden çok nedeni olduğu düşünülmektedir. Bunlardan bir tanesi etkin prozodik model desteğinin bu çalışma şeklinde sunulmamasıdır. Bir diğeri ise daha öncede değinildiği gibi okumada eşlerin en çok dikkat ettiği becerinin doğru okuma becerisi olduğudur. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında da eşli okumanın anlama ve prozodi üzerinde yeterince etkili olmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın bulguları önceki çalışmalarla (Griffith ve Rasinski, 2004; Morrow, Kuhn ve Schwanenflugel, 2006; Vaughn ve diğerleri, 2000) paralel bir görünüm sergilemektedir.

Araştırmada kullanılan bir diğer akıcı okuma yöntemi ise koro okumadır. Koro okuma farklı şekillerde uygulanabilen esnek bir yöntemdir (Rasinski, 2010) ve bir çok akıcı okuma uygulamasının da temel bileşenidir (Kuhn ve diğerleri, 2006; Rasinski ve diğerleri, 1994). Koro okuma yönteminin temeli, tekrarlara, prozodik modellemeye ve koro sayesinde doğru okumanın kolaylaştırılmasına dayanmaktadır. Koro içinde kelimeyi doğru olarak okuyamayan öğrenci diğer öğrencilerin veya modelin desteğiyle sorunsuz bir şekilde okuma yapabilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre koro okuma

grubundaki öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik becerilerinde gelişme olduğunu söylemek mümkündür. Koro okuma yönteminin akıcı okumanın unsurlarını oluşturan bu temel bileşenler üzerinde etkili olmasının nedeni onun içerisinde barındırdığı bileşen uygulamalardır. Koro okuma yönteminde sıkça yapılan tekrarlar okuma hızını ve doğru okumayı doğrudan hedef almakta ve kısa sürede etkili sonuçlar vermektedir. Ancak bu araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi prozodik okuma becerisinin gelişmesinde daha uzun bir zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Koronun kendi ahengine uyum sağlamaya çalışan öğrenci aslında doğrudan model desteği almaktadır. Prozodik olarak okuyabilme temelde bilişsel bir süreçtir ve metni anlamayı gerektirmektedir. Prozodinin okuma hızı ve doğru okumaya göre daha geç gelişmesinin temel nedenlerinde birisinin de bu olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma hızı ve doğru okuma tekrarlar sayesinde hızlıca gelişmekte ve bir modele ihtiyaç duymamaktadır. Bu alandan yapılan çalışmalara bakıldığında koro okuma yönteminin prozodi (Morrow ve diğerleri, 2006; Paige, 2011; Poore ve Ferguson, 2008; Silber ve Martens, 2010) ve genel olarak ise akıcı okuma üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hiebert, 2005; Mefferd ve Pettegrew, 1997; Rasinski ve diğerleri, 1994; Schwanenflugel ve diğerleri, 2009; Welsch, 2006). Bu veriler ışığında doğru okuma ve okuma hızı tekrarlarla gelişmekte ve bu iki beceri kazanıldıktan sonra etkin bir model sayesinde prozodik okuma kazanılmaktadır. Teorik olarak okumada belli bir hızı ve doğruluğu yakalamadan prozodik olarak okumak oldukça zor görünmektedir. Çünkü prozodinin hissedilmesi için hız ve doğruluk vazgeçilmez bileşenlerdir. Bu araştırmanın aralıklı ölçüm sonuçlarında da görülebileceği gibi okuma hızı ve doğru okuma kısa aralıklarda gelişme göstermiş ancak prozodi daha uzun dönemde ortaya çıkmıştır. Bu veri prozodinin okuma hızı ve doğru okuma üzerinde çalışan bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, koro okuma yöntemi hem okuma hızı ve doğru okumayı hem de bunların üzerinde işlerlik kazanan prozodik okuma becerisini geliştiren bir uygulamadır.

Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem ise yapılandırılmış okuma yöntemidir. Yapılandırılmış okuma yöntemi temelde iki bileşen üzerine kurgulanmıştır. Bunlar prozodik etkin modelleme ve anlam üniteleri ile okumadır. Bu çalışmada ses modellemesi doğrudan sesli kitaplar vasıtası ile uygulanmıştır. Etkin model desteğinin sunulduğu çalışmalarda benzer uygulamalar yapılmasına rağmen hepsi de farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir (Dowhower, 1991; Morra ve Tracey, 2006; Snow ve

diğerleri, 1982). Anlam üniteleri ile yapılan okuma etkinlikleri okuduğunu anlamada oldukça etkilidir. Dowhower (1991) okuma güçlüğü bulunan ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uygun duraklama ve anlam grupları ile okumayı içeren bir çalışmada oldukça etkili sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırmada da anlam üniteleri ile yapılan okuma etkinlikleri sonucunda yapılandırılmış okuma yöntemi hem prozodi hem de okuma hızı üzerinde en etkili yöntem olmuştur. Uygulama aşamasında duraklama yerlerini / işareti ile işaretlemek öğrenciye kolaylık sağlamaktadır. Bu yöntem anlam üniteleri ile okumayı kolaylaştırmaktadır. Çünkü bu araştırmanın ilk uygulama derslerinde öğrenciler cümlenin anlam ünitesi oluşturan bölümlerini tespitte zorlanmışlardır. Ancak / işareti ile işaretlemelerin yapılmasından sonra bu beceri diğer okuma uygulamalarına da transfer edilmiştir. Uygulamanın son derslerine doğru öğrencilerin işaretlemeleri büyük bir oranda doğru şekilde yapmışlardır. Aynı şekilde bu uygulamanın etkililiği önceki araştırma bulguları (Dowhower, 1991; Hudson ve diğerleri, 2005; Nichols ve diğerleri, 2009) ile de örtüşmektedir. Nes Ferrera'nın da (2005) ileri sürdüğü gibi akıcı okuyabilen öğrenciler anlam ünitelerini bile kolaylıkla kelime okur gibi okumaktadırlar. Zaten anlam üniteleri ile okumanın temel amacı da budur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında Yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan gruptaki öğrencilerin prozodi becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunun temel nedeni tam ve etkin bir prozodik modellemenin yapılmasıdır. Daha önceki çalışmalara bakıldığında da prozodik modellemenin yapıldığı uygulamalarda (Dowhower, 1991; Morra ve Tracey, 2006; Snow ve diğerleri, 1982) öğrencilerin prozodi puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bunun en temel nedeni olarak prozodinin model sayesinde geliştiği gösterilebilir. Ancak bu bulguları kısmen destekleyen sonuçları, Young ve diğerleri'nin (1996) çalışmasında görmek mümkündür. Young ve diğerleri (1996) prozodik modelleme ve yoğun okuma yapılan gruplarda okuma becerisinin genel olarak ilerlediğini söylemekle birlikte bu kazanımın prozodik modellemeden mi yoksa yoğun okumadan mı kaynaklandığını açıklığa kavuşturamamışlardır. Ancak yukarıda sözü edilen önceki araştırmalarda ve bu araştırmada etkin prozodik modellemenin prozodi üzerindeki etkisi daha belirgin hale gelmiştir.

Prozodinin konuşma becerilerine ait bir özellik olması ve konuşmayı öğrenmenin de sosyal bir ortamda insanların birbirlerini model alarak gerçekleşmesi

aslında prozodinin kazanılmasındaki mantığı açıklamaktadır. Yani konuşmaya ait bir özellik model alma sayesinde öğreniliyorsa pekâlâ, okumada aynı özelliğin görülmesi içinde model alınması gereklidir. Yukarıda verilen yargıları araştırma sonuçları desteklemektedir. Bir anlamda, "prozodik modelleme prozodiyi geliştirir" mantığı bu araştırma sonuçları ile bir kez daha ortaya konmuştur.

Kontrol grubundaki okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama puanlarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu durum uygulama boyunca kendi ders programını gören öğrencilerin fazladan herhangi bir yöntem uygulanmadığı sürece sözü edilen becerileri geliştirmelerinin oldukça zor olacağı şeklinde veya akıcı okuma becerilerinin gelişimi için özel yöntemlerin kullanılması gerektiği şeklinde de yorumlanabilir. Begeny ve Silber'e (2006) göre akıcı okumayı geliştirmeye yönelik özel yöntemler bu alanda yetersizlik gösteren öğrenciler için mutlaka kullanılmalıdır. Akıcı okuma becerisi yönünden sınıfın gerisinde kalan öğrencilerin özel yöntemlerle desteklenmeden akranlarını yakalayabilmeleri oldukça zordur. Bu durum araştırmanın kontrol grubu sonuçlarına bakıldığında daha net görülmektedir. Çünkü deney boyunca kontrol grubunda olağan işlenen Türkçe dersi öğrencilerin akıcı okuma becerilerini anlamlı bir şekilde değiştirememiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından fark edilerek sınıf ortamlarında kullanılmak üzere yöntemler (Kuhn ve Woo, 2008; Rasinski ve diğerleri, 1994; Stahl ve diğerleri, 2005) geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin ortak özelliği birden çok etkinliği sınıf ortamında ve bir ders saatinde verebilmeleridir. Aslında bu durum akıcı okuma yetersizliğini de önleyen bir girişimdir. Araştırmada kullanılan yapılandırılmış okuma yöntemi de sınıf ortamında ve etkin modellemeler sayesinde akıcı okumanın bütün boyutlarını geliştirmeyi hedefleyen bir yöntemdir.

Araştırmada kullanılan yöntemlerin tamamı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Ancak grup ortalamalarına bakıldığında eşli okuma koro okuma ve yapılandırılmış yöntemlerin uygulandığı grupların anlama puanlarının arttığı görülmektedir. Bunun nedenini sorgulamaya yönelik olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi testlerinden aldıkları puanlarının değişim oranlarına bakıldığında, yapılandırılmış yöntemin uygulandığı grup, anlama puanları bakımından en fazla artışı gösteren gruptur. Bu durum, okuduğunu anlama üzerinde en etkili yöntemin yapılandırılmış yöntem olduğunu göstermektedir. Yapılandırılmış yöntemini bileşenleri içerisinde yer alan

anlam grupları ile okuma etkinliğinin bu değişikliğe yol açtığı düşünülebilir. Literatüre bakıldığında da bu araştırma sonucu ile paralel sonuçları (Fleisher, Jenkins ve Pany, 1979; Meyer ve Felton, 1999; Nichols ve diğerleri, 2009; Tankersley, 2005) görmek mümkündür.

Eşli okuma grubunda doğru okuma ve okuma hızı puanlarının ara test1 dönemine kadar olan ilk altı saatlik uygulama döneminde hızlı bir şekilde ve anlamlı olarak arttığı görülmektedir. Bu artış prozodi becerisinde görülmemiştir. Bu sonuç aslında tekrarın okuma hızı ve doğru okuma üzerindeki etkisini (Samuels, 1979) bir kez daha göstermektedir. Fakat bu tekrarların prozodi üzerinde etkili olmamasını açıklayabilmek için prozodinin doğasına bakmak gerekmektedir. Bunun için şu sorunun cevabı oldukça önemlidir. "Prozodi tekrara dayalı bir beceri midir yoksa çoğunlukla bilişsel süreçleri de içeren bir model alma mantığına mı dayalıdır? Eğer tekrara dayalı bir beceri olsaydı onun da okuma hızı ve doğru okuma ile birlikte gelişmesi gözlenebilirdi. Ancak prozodi etkin model almayı gerektirdiği ve ifade edilebilmesi içinde okuma hızı ve doğru okumanın kazanılmış olmasını gerektirdiği için gözlenmesi diğer iki beceriye göre daha geç ortaya çıkmaktadır. Araştırmada kullanılan tekrarlı ölçümler de bu görüşü desteklemektedir. Benzer şekilde koro okuma grubunda da aralıklı ölçümlerde okuma hızı ve doğru okuma kısa ölçme aralıklarında gelişme gösterirken prozodi uygulamanın başından sonuna kadar olan süreçte anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu durumun uygulanan yöntemden bağımsız ve tamamen prozodinin doğasından ve ortaya çıkabilmesi için belli kriterleri gerektirdiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılandırılmış okuma grubundaki tekrarlı ölçümler okuma hızı puanları bakımından koro okuma ve eşli okuma gruplarındaki gelişim karakterini yansıtmaktadır. Ancak yapılandırılmış okuma yöntemi doğru okuma ve prozodi becerilerini geliştirmede diğer gruplardaki gelişim periyodundan farklılaşmıştır. Yapılandırılmış yöntemin uygulandığı grupta doğru okuma ve prozodi kısa dönemli ölçümlerde etkili sonuçlar göstermemiştir. Daha uzun zaman aralıklarında ise oldukça etkili ve anlamlı sonuçlar üretmiştir. Bu durumun aslında anlam üniteleri ve prozodik modelleme ile yapılan etkinliklerin doğrudan tekrarlar yerine daha çok bilişsel alana yönelik çalışmalar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada önceki çalışmalardan farklı olarak uygulanan bir ölçme prozodinin ölçülmesinde kullanılmıştır. Bu çalışmada prozodi tek başına ele alınmış ve sayısal olarak ifade edilmiştir. Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda prozodi tek başına ölçülmemiş ve genel akıcı okuma ölçekleriyle ifade edilmeye çalışılmıştır (Pinnell ve diğerleri, 1995; Zutell ve Rasinski, 1991). Prozodiyi akıcı okuma ölçekleri ile ölçme girişimi beraberinde bir takım sorunları da getirmektedir. Örneğin; "ölçülen prozodi midir yoksa akıcı okuma becerisi midir?" ya da "Eğer akıcı okuma becerisi ölçüldüyse ölçüm sonuçlarına göre öğrencilerin prozodi puanları sayısal olarak nasıl ifade edilecektir? Bütün bu çelişkiler dikkate alındığında prozodinin neden tek başına ölçülmesi gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır.

5.3 Öneriler

5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik çalışmalarda tekrar ederek ve sürekli geribildirimler ile düzeltme yapılan öğretim faaliyetleri, öğrencilerin doğru okuma becerisini ve okuma hızını artırmaktadır. Üstelik bu tür belirli bir yetersizliği gidermeye yönelik çalışmalar, kısa sürede oldukça hızlı cevaplar vermektedir. Bu tür çalışmalar, öğrencilere yapılacak bir tanılama değerlendirmesinden sonra gruplar halinde uygulanabilir.

Akıcı okumanın ön şartı; "doğru okuma" ve "okuma hızı"nı yeterince kazanmaktır. Bu iki beceri kazanılmadan anlam üniteleri ile okumadan ve prozodik okumadan bahsetmek oldukça zordur. Sınıf ortamlarında veya birebir yürütülen çalışmalarda öğrencilere öncelikle okuma hızını ve doğru okuma becerilerini geliştirici çalışmalar yapıldıktan sonra anlam üniteleri ile okuma ve prozodik okuma hedeflerine yönelmenin daha etkili sonuçlar üreteceği düşünülmektedir.

Akıcı okuma, tek bir boyutu olmayan ve aşamalı olarak kazanılan bir beceridir. Bundan dolayıdır ki, akıcı okuma çalışmalarını yürütürken belirli yöntemlere gerek

duyulmaktadır. Hangi yöntemin hangi öğrenciye/öğrencilere uygulanacağı konusunda belirleyici olan öğrenci performansıdır. Bu nedenle, çalışmalara başlamadan önce elde edilecek veriler önem kazanmaktadır.

Temel prensip olarak; okuma hızını ve doğru okumayı ilerletmeye yönelik; çalışmalarda rehberli okuma ve tekrarlı okuma yöntemi uygun görülmektedir. Ancak, anlam grupları ile okuma ve prozodik okuma becerilerini ilerletmeye yönelik çalışmalarda mutlaka doğru bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü sesli okumadaki tonlama ve vurgulamalar ile cümlenin anlam gruplarına bölünerek okunması hem okuyan hem de dinleyen açısından anlama noktasında önemlidir. Günlük yaşamımızda bile farkında olmadan kullandığımız sesi alarak tekrar ses üretme döngüsü bunun en güzel örneğidir. Bu döngünün prozodik okuma ve anlam grupları ile okuma becerilerine yönelik uygulanması ve verim alınması mümkündür.

Öğretmenler, akıcı okuma yöntemlerini iyi bilmeli ve sınıf ortamlarında fırsat olduğunda veya daha amaçlı ve ayrı bir çerçevede ortamı düzenleyerek uygulayabilmelidirler. Bunun için öğretmenler veya diğer uygulayıcılar akıcı okuma ve akıcı okuma yöntemleri konusunda yeterince bilgilendirilmelidirler. Akıcı okuma, müfredattaki okuma uygulamalarının bir bölümünü oluşturmalı ve öğretilmesinden değerlendirilmesine kadar geçen süreç izlenmelidir. Bu şekilde sesli okumanın gerektiği önemi göreceği ve daha etkin uygulama alanı bulabileceği ileri sürülebilir.

5.3.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu çalışma, mevcut ilköğretim okul düzeni içerisinde yürütüldüğünden yarı deneysel olmak zorundadır. Ancak, daha genellenebilir veriler elde etme adına; deneklerin gruplara rastgele atandığı ortamlarda benzeri çalışmaların yapılması düşünülebilir.

Bu tür çalışmaların süresi uzatılarak elde edilen verilerin diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması sonucu, yeni akıcı okuma yöntemleri geliştirilebilir.

Deney grupların bir kısmında, çalışmalara başladıktan sonra okuma hızında ve doğru okumada hızlı bir iyileşme gözlenmiş; fakat daha sonraki altı derslik süreçte yani 7. ve 12. dersler arasında elde edilen verilerde bir gerileme gözlenmiştir. Üçüncü dönem olan 13. ve 18. dersler arasında tekrar bir yükselme gözlenmiştir. Çalışmadaki son dönem olan 19. ve 24. derslerde ise bu iyileşme daha kararlı bir yapıya kavuşmuştur. Bu durumun nedenleri üzerinde, süre/etkililik ilişkisini ortaya koyabilme adına bu yönde çalışmaların yapılması düşünülebilir.

Grup ortalamalarına bakıldığında prozodi ile birlikte anlama puanlarında da bir artış gözlenmiştir. Bu nedenle, anlama ile prozodi arasındaki pozitif ilişkinin yönünün belirlenmesine yönelik daha uzun soluklu ve sınırlandırılmış çalışmalar yapılabilir.

Akıcı okumanın gelişim sürecini betimlemeye yönelik, okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin kazanılma süresi ve sırasına ilişkin çalışmaların yapılması düşünülebilir.

6 KAYNAKÇA

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Addinsoft. (2011). XLSTAT Statistical Software (Version Trial). http://www.xlstat.com/en/download.html: Addinsoft SARL.

Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2011). The classroom assessment of reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 487-514). New York: Routledge.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.

Akyol, H. (2007). Okuma. In A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 15-48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)* (4 ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Allinder, R. M. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial & Special Education, 22*(1), 48.

Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher, 36*(6), 556-561.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington DC: The National Institute for Literacy.

Ashby, J. (2006). Prosody in skilled silent reading: Evidence from eye movements. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 318-333.

Begeny, J. C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools, 43*(2), 183-195.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bryant, D. P., Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly, 23*(4), 238-252.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. New York: Guilford Publications Inc.

Carlisle, J. F., & Rice, M. S. (2004). Assessment of reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 521-540). New York: The Guilford Press.

Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Massachusetts: Harvard University Press.

Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. M. (2006). The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press Inc.

Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). *Focus group reactions to three definitions of reading (As originally developed in support of NARAP Goal 1)*. Minneapolis. MN: National Accessible Reading Assessment Projects.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Compton, D. L., Appleton, A. C., & Hosp, M. K. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. Learning disabilities research. *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(3), 176-184.

Cummins, F. (2000). Prosodic characteristics of synchronous speech. In S. Puppel & G. Demenko (Eds.), *Prosody 2000: Speech recognition and synthesis* (pp. 45-49). Krakow: Adam Mickiewicz University.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction, 1*(2), 137-149.

Çanakçı, H., Özaykut, S., Taşdemir, K., Yardımcı, S., & Yetimoğlu, E. B. (2008). *İlköğretim Türkçe 4 ders kitabı*. İstanbul: Bediralp Matbaacılık.

Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.

Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in asssessment and Instruction. *Reading Teacher, 63*(6), 440-450.

Demsar, J. (2006). Statistical comparisons of classifiers over multiple data sets. *Journal of Machine Learning Research, 7*, 1-30.

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. *Journal of 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, 22*(4), 389-406.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165-175.

Duke, N. K. (2005). Comprehension of what for what: Comprehension as a nonunitary construct. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 199-227). New York: Routledge.

Durkin, D. (1989). *Teaching them to read* (5 ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 271–281.

Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly, 14*(2), 135.

Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3 ed.): Allyn and Bacon.

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension*

development. Unpublished Ed.D., The University of Memphis, United States -- Tennessee.

Fleisher, L. S., Jenkins, J. R., & Pany, D. (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly, 15*(1), 30-48.

Free Software Foundation. (2011). PSPP Statistical Software (Version 0.7.8). http://www.gnu.org/software/pspp/: GNU.

Freeman, K., & Armson, J. (1998). Extent and stability of stuttering reduction during choral reading... winner of the 1997 Isabel Richard Award for most outstanding student paper. *Journal of Speech-Language Pathology & Audiology, 22*(3), 188-202.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review, 21*(1), 45.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239 - 256.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *Reading Teacher, 58*(2), 126-137.

Gültekin, İ., & Pekdemir, A. Z. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Kelebek Yayıncılık.

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary : The vocabulary of reading and writing*. Newark, Del.: International Reading Association.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher, 59*(7), 636-644.

Heren, S., & Bickerman, W. (2005). Adventures in two classrooms: Reading strategies and partner reading. *Illinois Reading Council Journal, 33*(3), 17-22.

Hiebert, E. H. (2005). The Effects of text difficulty on second graders' fluency development. *Reading Psychology, 26*(2), 183-209.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Boca Raton FL: Taylor & Francis Group.

Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? [Article]. *School Psychology Review, 34*(1), 9-26.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: with a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading* (Reprinted ed.). Massachusetts: MIT Press.

Johnston, P., Afflerbach, P., Krist, S., Pierce, K. M., Spalding, E., Tatum, A. W., et al. (2010). *Standards for the assessment of reading and writing*. Newark: International Reading Association.

Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special Issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 203-210.

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Paper presented at the 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 5-7 Mayıs 2011.

Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(4), 338-362.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Cornwall, UK: Blackwell Publishing.

Kostewicz, D. E., & Kubina, R. M. (2010). A comparision of two reading fluency methods: Repeated readings to fluency criterion and interval sprinting. *Reading Improvement, 47*(1), 43-63.

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology, 26*(2), 127 - 146.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Mandel Morrow, L., Gee Woo, D., Meisinger, E. B., et al. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research, 38*(4), 357-387.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency-oriented reading two whole-class approaches. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.

Leslie, L., & Caldwell, J. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routledge.

Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly, 13*(2), 123-146.

Lorch, J. R. F., & van den Broek, P. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. *Contemporary Educational Psychology, 22*(2), 213-246.

MacLeod, C. M., & MacDonald, P. A. (2000). Interdimensional Interference in the Stroop Effect: Uncovering the cognitive and neural anatomy of attention. *Trends in Cognitive Sciences, 4*(10), 383-391.

Magliano, J. P., Millis, K., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Marr, M. B. (2007). Using partners to build reading fluency. *Preventing School Failure, 51*(2), 52-52-55.

McKeown, K. R., & Pan, S. (2000). Prosody modelling in concept-to-speech generation: Methodological issues. *Philosophical Transactions: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, 358*(1769), 1419-1431.

Mefferd, P. E., & Pettegrew, B. S. (1997). Fostering literacy acquisition of students with developmental disabilities: Assisted reading with predictable trade books. *Reading Research and Instruction, 36*(3), 177 - 190.

Meisinger, E. B., Schwanenflugel, P. J., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research, 36*(2), 111-140.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*, 283-306.

Miller, J., & Groff, C. A. (2008). Assessing reading fluency. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly, 43*(4), 336-354.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü-100 temel Eser. Web: http://yuzeser.meb.gov.tr/ adresinden 01.02.2011 tarihinde alınmıştır.

Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons, 47*(2), 175-175-198.

Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *Reading Teacher, 60*(4), 322-333.

NAEP. (2008). *Reading framework for the 2009*. Washington, DC: National Assessment of Educational Progress.

Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 176-184.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *National Reading Panel*.

Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., & Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools, 48*(1), 14-27.

Nelson, J. S., Alber, S. R., & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education & Treatment of Children, 27*(3), 186-198.

Nes Ferrara, S. (2005). Reading fluency and self-efficacy: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(3), 215-231.

Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction, 48*(1), 1 - 13.

Öz, E., & Öz, S. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. İzmir: Top Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* (2 ed.). Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 117-136.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *Reading Teacher, 64*(6), 435-438.

Paris, S. G. (2002). Measuring children's reading development using leveled texts. *Reading Teacher, 56*(2), 168-170.

Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 184-202.

Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—Past, present, and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357 - 383.

Pike, M. M., Barnes, M. A., & Barron, R. W. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*(3), 243-255.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher, 58*(6), 510-519.

Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4* (No. 0-88685-167-X). Princeton N. J.: National Assessment of Educational Progress.

Poore, M. A., & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics, 22*(1), 13-24.

Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading. *Contemporary Educational Psychology, 22*(2), 247-259.

Provost, M. C., Lambert, M. A., & Babkie, A. M. (2010). Informal reading inventories: Creating teacher-designed literature-based assessments. *Intervention in School & Clinic, 45*(4), 211.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Prepared for the OERI.

Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, 20*(2), 180-188.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704-706.

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials and evidence. *Reading&Writing Quarterly, 25*, 192-204.

Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research, 87*(3), 158 - 165.

Rasinski, T., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Boston: Allyn & Bacon

Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.

Reichle, E. D., & Perfetti, C. A. (2003). Morphology in word identification: A word-experience model that accounts for morpheme frequency effects. *Scientific Studies of Reading, 7*(3), 219.

Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research, 101*(5), 299-315.

Reutzel, D. R. (2006). Hey, teacher, when you say fluency, what do you mean? In T. Rasinski, C. Blachowichz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press Inc.

Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.

Rubin, A., & Babbie, E. R. (2011). *Research methods for social work* (Seventh ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher, 32*, 403-408.

Samuels, S. J. (2006a). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research, 38*(3), 327-344.

Samuels, S. J. (2006b). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction : research-based best practices* (pp. xvii, 302 p.). New York ; London: The Guilford Press Inc.

Samuels, S. J. (2006c). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82 - 92.

Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice, 30*(3), 158.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.

Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., et al. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs *Literacy Research and Instruction, 48*(4), 318-336.

Schwanenflugel, P. J., & Ruston, H. P. (2008). Becoming a fluent reader from theory to practice. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.

Silber, J., & Martens, B. (2010). Programming for the generalization of oral reading fluency: Repeated readings of entire text versus multiple exemplars. *Journal of Behavioral Education, 19*(1), 30-46.

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd.

Snow, D. P., Coots, J. H., & Smith, K. (1982). Speech prosody and children's perception of sentence organization *Southwest Regional Laboratory technical note ; no. TN 2-82/34, ERIC Document Reproduction service No. 222 890.*

Stahl, S. A., Heubach, K. M., & Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*(1), 25 - 60.

Stahl, S. A., & Hiebert, E. H. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—past, present, and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Stahl, S. A., & Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *Reading Teacher, 55*(6), 582-584.

Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.

Stayter, F. Z., & Allington, R. L. (1991). Fluency and the understanding of texts. *Theory Into Practice, 30*(3), 143-148.

Stevens, R. J. (2006). Developing reading fluency: What does the research say? *Catalyst for Change, 34*(1), 37-44.

Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12 : Reinforcing the threads of reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Teale, W. H. (1988). Developmentally appropriate assessment of reading and writing in the early childhood classroom. *The Elementary School Journal, 89*(2), 173-183.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.

Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal, 6*(1), 1-16.

Topping, K. J. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and sociomotional factors and the role of peer-mediated learning. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say About Fluency Instruction* (pp. 106-129). Newark: International Reading Association.

Tučková, J., Holub, J., & Duběda, T. (2009). Technical and phonetic aspects of speech quality assessment: The case of prosody synthesis. In A. Esposito & R. Vích (Eds.), *Cross-Modal analysis of speech, gestures, gaze and facial expressions* (Vol. 5641, pp. 126-132): Springer Berlin / Heidelberg.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (4 ed.). Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.

Ulusoy, M. (2006). *Evaluation of textbook difficulty and adaptation strategies used in Turkish elementary schools.* Unpublished Ph.D., University of Illinois at Urbana-Champaign, United States -- Illinois.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Allyn and Bacon.

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 270-291.

Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., et al. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education, 21*(6), 325-335.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K–3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Walker, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency more than fast and accurate reading. In T. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press Inc.

Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction*. New York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc.

Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*: National Council on Teacher Quality.

Welsch, R. G. (2006). 20 ways to ... Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic, 41*(3), 180-183.

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288-303.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 211-239.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & 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), 353-360.

Young, A. R., Bowers, P. G., & MacKinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics, 17*(1), 59-84.

Zutell, J., Donelson, R., Bevans, J., & Todt, P. (2006). Building a focus on oral reading fluency into individual instruction for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press Inc.

Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 211.

EKLER

EK-1 Prozodik Okuma Ölçeği

	Beklenen Davranış	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 noktalamaya göre ayarlar** (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	**Anlam vurgulamalarla yansıtılır**.(Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	**Kelime kelime okumaktadır**.(Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	**Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir**.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	**Okumadaki duraklamalar uygundur**(Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	**Anlam tonlamalarla yansıtılır**					
11	**Okuması pürüzsüzdür**(sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	**Okurken sesini akıcı kullanmaktadır**(Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	**Tonlamalar metnin genelinde hissedilir**(Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	**Anlamlı guruplamalar yaparak okumaktadır** (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	**Konuşur gibi okumaktadır.**					

EK-2 Araştırma İzni

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.03.00.05–320/
Konu :Araştırma İzinleri

23.12.2010* 4090

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 02/11/2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/8686 sayılı Hasan Kağan KESKİN'in konulu araştırma yazısı.

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Hasan Kağan KESKİN 2010-2011 öğretim yılında İlköğretim 4.sınıf öğrencilerine yönelik 'Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerisi Üzerindeki Etkisi' konulu doktora tezi kapsamında ekli listedeki okullarımızda, ilköğretim öğrencilerine yönelik araştırma yapmaları, araştırmasını tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun teklifi doğrultusunda müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.

İbrahim ÇAKAL
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
../12/2010

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (Form 2)

EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek! EĞİTİME %100 DESTEK DANIŞMA 444 0 632 HATTI hoydi kızlar okula!

İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Eğitim Öğretim Şubesi
Tel : 0 272 213 76 03	E-posta : afyonmem@meb.gov.tr
Edep : 0 272 214 05 87	egitim03@meb.gov.tr
Fax : 0 272 213 76 05	Web : http://afyon.meb.gov.tr

Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi

EK-3 Ön Test Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni

"KENDİNE İNANDIĞIN KADARSIN

Sol elinden kalemi hiç düşürmezdi. Derslerle ilgilenmezdi. Anlatılanlar bir kulağından girer, diğerinden çıkardı. Kendi âleminde kalemle bir şeyler karalar, bazen insan portresi çizer, bazen de süslü yazılar yazardı.

Okul gömleğini yazılarla doldurması da cabasıydı. Gömleğine yazdığı yazıları müdür yardımcısının fark etmemesi için teneffüslerde dikkatli davranırdı. Müdür yardımcısıyla çoğu kez köşe kapmaca oynamak zorunda kalırdı. Gömleğinin kollarını sıvayıp pekâlâ işin içinden çıkabilirdi. Fakat bu kez de bileğinden dirseğine kadar iri puntolarla kollarına çizdiği şekiller belli olacaktı. Arkadaşları arasında adından sıkça söz ettirirdi.

-Bizimle hiç konuşmuyor!

-Bir sorunu mu var acaba!

-Varlığıyla yokluğu belli değil.

-Yazılı kâğıtlarına hep resim çiziyor, böyle giderse hep zayıf not alacak.

-Arkadaşımız için ne yapabiliriz?

Münevver Öğretmen, öğrencisinin bu durumuna üzülüyor ve durumun düzelmesi için çareler arıyordu. Derslerine ilgisiz olan Nuray'ın yanına kadar geldi. Gözleriyle onun gözlerini buluşturmaya çabalıyordu, ama boşunaydı. Sorununu öğrenmek için ailesiyle görüşmeye gitti. Annesinden, çocuğun küçükken kekeme olduğunu solak olmasının ailesi tarafından hoş karşılanmadığını, sürekli resimler çizdiğini öğrendi.

Ama annesine, öğretmenlerin yorumlarından, derslerdeki başarısızlığından hiç söz etmedi… " (Çanakçı ve diğerleri, 2008)

EK-4 Ön Test Metni ve Anlama Soruları

KÜÇÜK LİMON AĞACI

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Mayıs ayı sonlarında açan limon çiçekleri, bütün bahçenin havasını bir anda değiştirir ve apartmanlara hapsedilmiş insanlara baharın geldiğini müjdelerdi. Ancak limon ağaçlarından biri, diğerinden cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden büyük ağaç her fırsatta onu küçümser ve tepeden bakardı. Ev sahibi de küçük boylu limon ağacından ümit kesmiş görünüyordu. Ona göre ağaç, bu gidişle kuruyup ölecekti. Bu yüzden de onu fazla sulamaz ve bakımını yapmayı pek istemezdi.

Günün birinde esen sert bir poyraz, karlı dağların yamaçlarındaki bir grup çiçek tohumunu iş adamının bahçesine uçurdu. Fakat bahçenin her tarafı parsellenmiş, sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi.

Büyük ağaç, iyice kasılarak:

-Böyle bir şey asla mümkün olamaz, diye atıldı. Bizler kuru kalmayı pek sevmeyiz. Eğer dibimde çoğalırsanız suyu emip beni kurutursunuz.

Aslında büyük ağacın çekindiği başka bir şey daha vardı. Çiçekler rengârenk açtıklarında, limon ağacının sarıya çalan beyaz çiçekleri sönük kalacak ve bahçe sahibinin gözündeki değeri azalabilecekti. Oysaki ağacın, kendinden güzel olanlara hiç mi hiç tahammülü yoktu.

Küçük ağaç, uzun boylu arkadaşının tohumlara verdiği cevabı beğenmemişti. Tohumların serpilmek için bir yere ihtiyacı vardı ve onlara bu konuda yardımcı olmak gerekiyordu. Bu yüzden, tohumların teklifini hiç düşünmeden kabul etti.

-Sizlerle birlikte olmak, bana mutluluk verir, dedi. Böylelikle yalnızlık da çekmeyiz. Büyük ağaç bu işten hoşlanmamıştı. Fakat küçük olanı:

-Paylaşmaktan kimseye zarar gelmez, diye tekrarlıyordu.

Küçük limon ağacının altında filizlenen tohumlar, birkaç hafta içinde türlü renklerde çiçek açıp bütün bahçenin göz bebeği hâline geldi. Bu arada ağaç, elinden geldiği kadar kendilerine yardımcı olmaya çalışıyor ve çiçeklerin sevdiği yarı güneşli ortamı sağlamak için eski yapraklarını döküyordu.

Çiçekler, kısa bir süre sonra mis gibi kokular yaymaya başladı. Bahçe sahibi, o ana kadar hiç duymadığı bu kokunun nereden geldiğini araştırdığında, davetsiz

misafirleri bularak hayrete düştü. Adam ancak rüyalarında görebildiği bu çiçeklerin güzelliğini devam ettirebilmek için sabahları artık daha erken kalkıyor ve onları en kaliteli gübrelerle besleyip bol bol suluyordu. Küçük limon ağacı, köklerinin en ince ayrıntılarına kadar ulaşan bu suları çiçeklerle birlikte içiyor ve büyük bir hızla serpilip büyüyordu.

Çiçekleri sevgiyle kucaklayan ağaç, ertesi bahara kalmadan o civarın en büyük ağacı hâline geldi ve birbirinden güzel kelebeklerin ziyaret yeri oldu. Daha sonra da kendi çiçeklerini açarak bahçenin güzelliğine güzellik kattı.

Şimdi küçük ve yalnız kalmış olan limon ağacı ise komşusuna duyduğu kıskançlıkla için için kuruyordu. MEB 4. Sınıf Ders Kitabı

SORULAR

A.Grubu Soruları

1. Limon ağacının çiçekleri ne zaman açarmış?
2. Küçük limon ağacı çiçeklerin güneş alabilmesi için ne yapmıştır?
3. Metinde bahsedilen ev sahibinin ekonomik durumu nasıldır?
4. Limon ağaçlarının çiçekleri neyin müjdecisidir?

B. Grubu Soruları

1.Küçük limon ağacının tohumlarla aynı toprağı paylaşmasının sonuçları ne olmuştur?

2.Kıskançlık ve bencillik nasıl bir davranıştır? Neden?

3.Paylaşmak topluma neler kazandırır?

4.Başkaları için fedakârlık yapılmalı mıdır? Neden?

5.Çiçeklerin çevremiz açısından önemi nedir?

6.Hikâyenin sonunda ağaçlar kendilerini nasıl hissetmektedirler? Açıklayınız

EK-5 Ara Test1 Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni

ÖDÜL

Hastayım, bir haftadır öksürüyorum. Dün gecede çok öksürdüm. Annem, sabah olunca beni ablamla hastaneye gönderdi. Hastaneye vardığımızda saat dokuz olmuştu. Hemen hasta kabul fişi aldık. Üst kata çıktık. Muayene olacağımız doktorun odasını bulup oradaki hemşireye ismimi yazdırdık. En az yirmi beş kişi sıra bekliyordu. Ablam:

"Geç kaldık, çok sıra var. İki saatten önce bize sıra gelmez" dedi.

Boş bulduğumuz yere oturup beklemeye başladık. Doktor, muayeneye saat onda başlıyormuş. Kırk dakika vardı. Yarım saat kadar bekledik. Ablam, sürekli oflayıp pufluyordu. Sonra birden kendi kendine güldü,

"Bu hastanede isim yazan görevliye giderim. Çok önceden geldiğimizi ismimizi yazdırmayı düşünemediğimizi söylerim. İlk sıraya adını yazdırırım. Muayene olur eve gideriz, dedi.

- Hayır, dedim. Sakın böyle bir şey yapma! Burada bi<den önce gelip bekleyen insanların hakkını yemiş oluruz.

-Sen hastasın. İki saat burada nasıl bekleyeceksin?

-Evet, doğru. Hastayım ama burada bekleyen diğer insanlar da konser bileti almak için beklemiyor. Üstelik içlerinde yaşlılar ve küçük çocuklar da var. Ben on yaşındayım, acil bir durumum yok.

Ablam söylediklerime hiç aldırış etmeden gitti. Lise son sınıf öğrencisi; ama hâlâ insanların haklarına saygı duymayı bilmiyor. Oldum olası ablamla toplum kurallarına uyma konusunda anlaşamayız. (Çanakçı ve diğerleri, 2008)

Sema Maraşlı

EK-6 Ara Test1 Metni ve Anlama Soruları

YAĞMUR GÖZLÜ ÇOCUK

Bir zamanlar, yüreği sevgi dolu küçük bir çocuk vardı. Annesiyle birlikte küçük ve sade bir kulübede yaşardı. İnsanı, doğayı, hayvanları, kuşları, kelebekleri çok severdi. Hiçbir canlıya zarar vermez, kimsenin kalbini kırmazdı.

Yüreciği o kadar hassastı ki bir kedinin ayağına diken batsa, onun için günlerce ağlardı. Göz pınarlarından yağmur tanesi gibi yaşlar boşalırdı. Bu nedenle de herkes onu Yağmur Gözlü Çocuk, diye çağırır olmuştu.

Günlerden bir gün, Yağmur Gözlü Çocuk ‘un annesi hastalandı. Oğlundan, kendisi için kır çiçekleri toplamasını istedi. Çocuk, evinden çıkıp kırlara doğru koşmaya başladı. Derelerden, tepelerden, hoş kokulu bahçelerden geçti. Karşılaştığı her canlıyla ilgilendi.

Kurtlara, kuşlara selam verdi. Alın teri döken işçilere, rızık için çalışan çiftçilere kolaylıklar diledi. Sonunda rengârenk çiçeklerle dolu bir vadinin ortasına geldi.
Çiçekler o kadar güzel, o kadar nazlıydılar ki Yağmur Gözlü Çocuk, hiçbirini koparmaya kıyamadı. Hangi çiçeğe elini uzatsa yapraklarının arasında minik bir böceğin veya arının dolaştığını görüyordu. Hepsi rızık peşinde, hepsi karnını doyurmaya çalışıyordu.

Yağmur Gözlü Çocuk, kır çiçeklerinin arasında akşama kadar dolaştı. Ama annesine götürebileceği bir tek çiçek koparamadı. Hasta anneciğinin yanına eli boş döneceği için utanıyordu. İşin daha da kötüsü güneş batmış, ortalık kararmıştı. Zavallı çocuğun üzüntüsü gitgide artmaya başladı. Boncuk mavisi gözleri, yeniden bulutlandı. Bir süre sonra da pıtır pıtır gözyaşı dökmeye başladı.

Yağmur Gözlü Çocuk'un çiçeklere, böceklere ve diğer canlılara gösterdiği sevecenlik, Ay'ı çok etkilemişti. Küçük çocuğu ödüllendirmek, hasta annesini de sevindirmek istedi. En parlak yıldızlardan bir demet oluşturdu. Kendisini ziyarete gelen bir Gece Kuşu'nun gagasına tutuşturup Yağmur Gözlü Çocuk'a yolladı.

Gece Kuşu, Ay'ın selamını ileterek gagasındaki yıldız demetini küçük çocuğa verdi. Yağmur Gözlü Çocuk'un gözlerindeki hüzün, sevince dönüştü. Ay'a bir teşekkür öpücüğü gönderdi. Yıldız demetini kaptığı gibi annesine koştu. Çocuk koştukça yıldızlar önünü aydınlatıyordu.

Oğlunun elindeki yıldız demetini gören anne, sevinçten ayağa kalktı. Hastalığından eser kalmadı. Küçük oğlunu bağrına bastı. Yıldız demetini küçük bir vazoya koydular. Onların kulübesi, yıldızların yaydığı ışık demetiyle sonsuza kadar aydınlandı. (Öz ve Öz, 2010)

Üzeyir GÜNDÜZ
Yağmur Gözlü Çocuk (Düzenleme yapılmıştır.)

Adı Soyad :……
Okulu :……

I. Grup Sorular

1. Parçaya göre hasta olan Yağmur Gözlü Çocuk'un nesidir?
2. Ay Yağmur Gözlü Çocuk'a ne hediye etmiştir?
3. Yağmur Gözlü Çocuk çiçek toplamak için neden kırlara gitmiştir?
4. Ayın hediyesini Yağmur Gözlü Çocuk'a getiren kimdir?

II. Grup Sorular

1.Yağmur Gözlü Çocuk'un çiçekleri koparmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Ay çocuğa neden yardım etmek istemiştir.
3.Yağmur Gözlü Çocuk nasıl bir kişiliğe sahiptir?
4.Doğayı korumak-güzelleştirmek için neler yapılabilir?
5. Okuduğunuz parçaya göre, yıldızlarla çiçeklerin farklı yönlerini yazınız.
6. Çiçeklerin doğadaki diğer canlılar (kuşlar, arılar, böcekler gibi.) için önemi nedir?

EK-7 Ara Test2 Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni

TİYATRO

Sabahki törende bir duyuru yapıldı. Bugün öğleden sonra gezici bir tiyatro grubu okulumuza gelecekmiş. Bizde onları izleyeceğiz. Söylenenlere bakılırsa oyunu izlerken insan gülmekten kırılıyormuş.

Duyuru yapılan sınıflar heyecan içinde salona indi. Görevli öğretmenlerimiz boy sırasına göre bizi oturttu. Sınıf öğretmenimiz oyunun konusunu bize daha önce anlatmıştı. Evin birinde çocuklarla büyükler bir günlüğüne rollerini değiştirirler. Çocuklar anne-baba, anne-babalar ise çocuk olurlar. Küçük anne-babalar rol gereği çok anlayışlı ve sabırlı davranırlar. Böylece çocuklarını üzen ana-babalar bu konuda bir kez daha düşünürler.

Oyunun konusu güzel. Örneğin annemle babam beni çok severler. Onlarla iyi anlaşırım. Yine de bazen beni üzdükleri olur. Ne güzel! Anne ve babalarımız da izleyecek bu oyunu kendilerine göre ders çıkaracaklar. Oyunu izledikten sonra, çocuklarına karşı biraz daha dikkatli olmaya özen gösterebilirler.

Sınıfımızda Gonca adında çok yetenekli bir arkadaşım var. Çok iyi flüt çalıyor, şarkı söylüyor. Birilerini taklit etmede çok başarılıdır. Gelecekte iyi bir sanatçı olabilir. (Çanakçı ve diğerleri, 2008)

Mehmet Maden

EK-8 Ara Test2 Metni ve Anlama Soruları

BAŞARILI OLMAK

Beş arkadaş, aralarında tartışıyorlardı:

— Önce sağlık, dedi Ayşe. Sağlık Önemli. Sağlıksız insan hiçbir şey yapamaz.

Osman, karşı çıktı:

— Sağlığı olmuş kaç para? Elinden hiçbir şey gelmiyorsa, hiçbir hüneri yoksa o adam ne yapar? Yoksulluktan kurtulamaz. Yaşamı söner.

Fadik'de buna karşı çıktı:

— Diyelim ki sağlığı iyi. Bir işin de uzmanı. Örneğin elektrikçi. Ama hiçbir sanatı sevmiyor. Hiçbir güzellikten tat alamıyor. Mutlu mudur bu insan?

Ali, kıs kıs güldü:

— Yetmez arkadaşlar, dedi. İnsan değişken olacak; durmadan ileriyi, yeniyi arayacak. Uygarlık durağan değildir. Her dönemde değişmiştir. İnsan, değiştikçe mutlu olur. Bak, bir zamanlar elektrik bilinmiyordu. Motor gürültüsü yoktu dünyada. Uçaklar uçmuyor, gemiler yüzmüyor, otomobiller koşmuyordu yollarda. Daha yetmiş, seksen yıl önce insanlar Ankara'dan İstanbul'a atlı arabalarla on iki günde gidiyorlardı. Şimdi uçakla kırk dakikada gidiyorlar. Nasıl gelindi buraya? İnsan değişti. Yeni şeyler buldu. Onları kullandı. Yaşamına yeni mutluluklar ekledi.

Ayşe, ısrar etti:

— Ama hangisi önemli?

— Hepsi de önemli. Birbirini tamamlıyorlar. Biri olmadan öbürü eksik kalıyor. Yetmiyor.

— Soruma yanıt vermedin ki? Hangisi daha önemli?

— Elbette seninki Ayşe. Sağlık olmadan ne yapayım ben öbürlerini?

— Ha işte, onu demek istiyorum.

Arkadaşlara göz kırptım:

— Uzatmayın, yarış mı yapıyoruz burada? Fırında ekmek pişirmek için un gerekli, su da gerekli. Tuz da gerekli. Altına ateş de gerekli. Değilse ekmek olmaz.

— Tamam, anlaştık.

— Gene tatlıya bağladın hadi.

Ayşe, sırtıma vurdu. Fadik, parmağını uzattı:

— Bir dakika burada tuz kim?

— Sensin, dedi Osman. Dünyanın tadı tuzu sanattır, bilmiyor musun?

— Küçümsüyor musun?

— Yooo! Tuzsuz bir yemeği yiyemem ben. Afrika'da filler tuz bulmak için yüzlerce kilometre uzaktaki kaya dağlarına giderlermiş. Dağın altını oymuşlar tuz bulmak için.

— Aferin, kimi insanlardan daha akıllıymış o filler. Tuz olmadan yaşanmaz.

Konuşmalar uzadı gitti. Murat, gene konuşmaları tatlıya bağlamak istedi:

— Arkadaşlar, dedi. Hepiniz haklısınız. Toplumda başarılı olmak için sağlığımıza dikkat edeceğiz. El becerisi kazanacağız. Hünerli olacağız. Çevremizdeki güzelliklerden zevk alacağız. Sanatı seveceğiz. İleri görüşlü olacağız. Yeniyi arayacağız.

Arkadaşları Murat'ı alkışladılar… (Öz ve Öz, 2010)

Talip APAYDIN Biz Varız (Düzenleme yapılmıştır.)

ARA DEĞERLENDİRME -2

Adı, Soyadı :……..

Okulu :……

I. <u>Grup Sorular</u>

1. Parçada konuşmaları tatlıya bağlayan kimdir?
2. Parçada kendi aralarında tartışan kaç kişidir?
3. İnsanlar yetmiş-seksen yıl önce Ankara'dan İstanbul'a kaç günde gidiyorlarmış?
4. Parçaya göre filler nerede yaşamaktadırlar?

II. <u>Grup Sorular</u>

5. Parçaya göre seksen yıl öncesi ve günümüz taşıma araçları arasındaki farklara en az üç örnek yazınız.
6. Sağlığımız diğer ihtiyaçlarımıza göre neden daha önemlidir. Açıklayınız
7. Teknolojinin ilerlemesi yaşamımızı nasıl etkilemektedir. Örneklerle açıklayınız.
8. İşlerimizi yaparken, her zaman daha iyisini yapmaya çalışmak bizlere neler kazandırır.

9. Parçaya göre başarılı olmak için neler yapmalıyız?
10. Filler, besin ihtiyacı için yüzlerce km yol gitmektedir. Başka hangi hayvanlar besin ihtiyacı için uzun yolculuklar yapmaktadır. Yazınız?

EK-9 Son Test Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni

TÜKETİCİ AİLESİ

O yıl Elif ilköğretim yedinci sınıfa Ahmet de dördüncü sınıfa geçmişti. Babaları onlara birer hediye almaya karar vermişti. Elif'e bilgisayar Ahmet'e de bisiklet alacaktı. Elif ve Ahmet, bilgisayarı da bisikleti de birlikte kullanacaklardı. Her ikisi de alış verişe çıkılacak günü sabırsızlıkla bekliyorlardı. Akşam babaları eve geldiğinde akıllarında bu konu vardı. Anneleri:

-Çocuklar yarın alış-verişe gidiyoruz, diye müjdeyi verdi.

-Ben birkaç gündür alacağımız ürünlerle ilgili araştırma yapıyordum. Çok sayıda seçeneğimizin olduğunu gördüm. Fiyatlar arasında da epey fark var. Şimdi bana tam olarak neler istediğinizi anlatın. Ama reklamları ve markaları değil, ihtiyaçlarınızı göz önünde bulundurun, dedi. Alış-veriş yapacağımız yerleri buna göre seçelim.

Elif ve Ahmet, isteklerini peş peşe sıralamaya başladılar. Birinin sözü bitmeden diğeri anlatmaya başlıyordu. Akıllarına gelen her şeyi babalarına söylemek için adeta yarış ediyorlardı. Babaları sabırla onları dinliyor, anneleri ise bulunduğu yerden gülümseyerek olanları izliyordu. Sonunda ikisinin de alacakları bilgisayar ve bisikletle ilgili anlatacakları bitmişti… (Çanakçı ve diğerleri, 2008).

T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı

EK-10 Son Test Metni ve Anlama Soruları

KONUŞAN EŞYALAR

Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu. Sokak araları, caddeler, küçük çukurlar, bahçeler, parklar yağmur sularıyla dolmuştu. Sokaklardan şarıl şarıl yağmur suları akıyordu. Hemen her çocuk gibi Emre de yağmurun altında koşmak, oynamak, ıslanmak, biriken sulara ayaklarını şap şap vurmak istiyordu. Ancak annesi "Islanıp üşütürsün, hasta olursun." diyerek dışarı çıkmasına izin vermemişti. O da pencerenin önüne çıktı, pencereyi açtı... Yağmurda koşup oynayamıyordu ama en azından yağışını seyrediyordu. Ayrıca yağmurun sesini duyuyordu.

Yağmurda ıslanmamak için koşturan insanlara da bir anlam veremiyordu doğrusu. Şimdi onların yerinde olmayı ne kadar çok isterdi. Bir birikintiden diğerine koşuştururdu. Ama şimdilik seyretmekle ve dinlemekle yetinmek zorundaydı. Neredeyse yağmur sesinden başka ses duyulmuyordu. Biraz sonra yağmur bıçakla kesilir gibi kesildi. Sokaklardan sular akmaya devam ediyordu. Bir de çatılarda, ağaç dallarında biriken sular tıp tıp diye hoş sesler çıkararak yere düşmeye başlamıştı.

Emre bir konuşma duydu. Etrafına baktı, kimseyi göremedi. Kulağını kabarttı, sesin nereden geldiğini anlamaya çalıştı. Yine kimseyi göremedi. Ama konuşma devam ediyordu. Konuşulanları anlamak için daha dikkatli dinlemeye başladı.

Biri:

-Evet, çok yağdık ama neye yarar? Bir kısmımız toprağın derinliklerinde depolanıyoruz, ağaçların kökleri bizden faydalanıyor. Bir kısmımız barajları doldurduk. İnsanlar seviniyor barajlar doldu, bu sene su sıkıntısı çekmeyeceğiz, diye.

Konuşmalar devam ededursun Emre şaşkınlıktan küçük dilini yutmak üzereydi. Konuşanlar yağmur damlalarıydı. Şaşkınlığı artarak dinlemeye devam etti.

Bir yağmur damlası şu şekilde devam etti:

-İnsanlar çeşmeyi açınca akan suyu bitmez tükenmez bir hazine zannediyorlar herhalde. Akıttıkça akıtıyorlar. Bu kaynakların da bir gün tükenebileceğini hiç düşünmüyorlar, dedi.

Bir diğeri:

-Ne yapsınlar canım, susuz temizlik olmaz, mecburen bol bol kullanıyorlar, diye cevapladı.

-Hayır, dedi ilk konuşan. Mesela, şu anda bizi dinleyen şirin çocuk, Emre. Geçen gün dişlerini fırçalıyordu. Bu sırada açtığı çeşmeyi kapatmayı hiç düşünmedi. Hiçbir işe yaramadan boşuna akıp giden su damlaları "Bizi boşuna akıtma, ziyan etme Emre, hiçbir işe yaramadan akıp gitmeyelim." diye haykırdılar ama seslerini duyuramadılar, dedi.

Bu konuşmalar olurken Emre hayretten donakaldı. Ne düşüneceğini şaşırmıştı. Gerçekle hayal arasında gidip geliyordu. Ama söylenenler de doğruydu. Gerçekten de dişlerini fırçalarken arada suyu kapatmayı hiç düşünmemişti. Bunun savurganlık olacağı aklının ucundan bile geçmemişti. Bu şaşkınlığı yetmezmiş gibi defterleri, kitapları, kalemleri, elbiseleri, ayakkabıları ve okul çantası gibi eşyaları da koştura koştura geldiler. Sanki bir çizgi film seyrediyormuş gibi geldi Emre'ye.

"Eyvah!" dedi içinden. “Bunlar da şimdi hakkımda kim bilir neler söylerler?" O, tam bunları düşünürken okul çantası, öksürerek söze başladı. Emre gözlerini kapattı, dinlemeye devam etti:

-Söylediklerin beni şaşırttı doğrusu yağmur kardeş. Çünkü Emre, düşünceli bir çocuktur. Tertipli düzenlidir. Savurganlık yapmayı sevmez. Ben iki yıldır Emre'nin kitaplarını, okul eşyalarını taşıyorum, neredeyse ilk günkü yeniliğimi koruyorum. Çünkü Emre, beni çok dikkatli kullanır. Olur olmaz yerlere atmaz. Kirlenip yıpranmamam için özen gösterir.

Emre'nin gömlek, pantolon ve ayakkabıları da hep bir ağızdan: "Bizi de dikkatli kullanır, yıpratmaz." dediler. Emre duydukları üzerine sıkıntılı hâlinden biraz kurtulmuş, rahatlamıştı. Yine de "Şimdi hangisi gelecek acaba?" diye düşünmekten kendisini alamıyordu. Tam bu sırada, harçlıkları gülümseyerek geldi.

-Emre, sen bizi çok dikkatli kullanıyorsun. İhtiyacın oldukça harcıyorsun. Bazı arkadaşların gibi ihtiyacın olmayan şeyleri sırf reklamlarda gördüğün için satın almıyorsun. Seni tebrik ediyoruz, dediler. Emre'ye iyice yaklaştılar ve onu yanağından öptüler.

Son sözü kitapları söyledi:

-Çok doğru yapıyorsun Emre. Keşke bütün çocuklar eşyalarını senin gibi dikkatli kullansalar.

Şaşkınlığı iyiden iyiye artan Emre, birden karşısında annesini gördü. Ona:

-Sen de gördün mü anne, dedi. Annesi:

-Camı açıp önünde uyuduğunu mu yavrum? Üşütüp hasta olacaksın, diye cevap verdi.

Gördüklerinin ve duyduklarının rüya olduğunu anlayan Emre'nin şaşkınlığı biraz azaldı. Artık yağmur dinmişti. Dışarı çıkmak için annesinden izin aldı. Hazırlanırken hep gördüğü rüyayı düşünüyordu. Bir taraftan da o şaşkın hâline gülmekten kendini alamıyordu. (Gültekin ve Pekdemir, 2010)

Elif ARSLAN (Düzenlenmiştir.) Meb –4. Sınıf Ders Kitabı

DEĞERLENDİRME SORULARI

I. <u>Grup Sorular</u>

1. Parçaya göre yağmur nasıl yağmaktadır?
2. Annesi Emre'ye dışarıya çıkmasına neden izin vermemiştir?
3. Emre ilk önce kimlerin konuşmasını duymuştur?
4. Emre'yi uykudan uyandıran kimdir?

II. <u>Grup Sorular</u>

5. Su damlaları kendi aralarındaki konuşmalarıyla ne anlatmak istiyor.
6. Emre kişilik olarak nasıl bir çocuktur? Tanımlayınız.
7. Günlük hayatta, suyu savurgan kullanmanın sonuçları neler olabilir?
8. Eşyalarımızı tertipli ve düzgün kullanmak neden önemlidir?

9. Yaşadığımız yerde su kaynakları bir gün tükenirse ne gibi sonuçlarla karşılaşabiliriz? Yazınız.
10. Bu yazıdan çıkardığınız sonuç nedir? Açıklayınız.