

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE AKICI OKUMA*

Yrd. Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN**

Dr. Muhammet BAŞTUĞ***

ÖZET

Bu araştırmada, 20. yüzyılın başından günümüze kadar olan sürede akıcı okumanın, bileşenleri, değerlendirilmesi, öğretimi ve kuramsal yapısı hakkındaki görüşler, gelişim sürecine paralel olarak sunulmuştur. Akıcı okumanın basit tekrara dayalı ve otomatikleşme teorisi ile açıklanabilen bir beceri olup olmadığı; gelişim süresince hangi aşamalardan geçtiği, akıcı okumanın tanımlarının zaman içerisinde nasıl değiştiği ve bu değişimde bilişsel psikolojinin etkisinin olup olmadığı literatür ışığında tartışılarak verilmiştir. Akıcı okumanın uygulanması konusunda bireysel ve grupla uygulanabilen stratejilerden örnekler verilmiştir. Akıcı okumanın anlama ile ilişkisi üzerinde durulmuş ve prozodinin gelişiminde modellemenin öneminden bahsedilmiştir. Akıcı okuma ile ilgili henüz belirsizliği giderilmemiş noktalara da dikkat çekilmiştir. Akıcı okumanın hem sosyal hem de akademik yaşantıdaki önemi üzerinde durularak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, prozodi, otomatikleşme, anlama

FLUENT READING FROM PAST TO PRESENT

ABSTRACT

In this research; views on the components, assessment, teaching and theoretical structure of fluent reading in the period from the early 20th Century to the present were presented in parallel with its process of development. It was discussed, in light of the literature, whether fluent reading is a skill based on simple repetition and explained by theory of automatization; the processes it has gone through in its process of development; how the definitions of fluent reading have changed over time; and whether cognitive psychology has had an impact upon this process of change. Examples of fluent reading strategies that could be implemented by individuals or groups are presented. Its connection with comprehension was addressed and the importance of modeling in the development of prosody was stressed. Moreover, points related to fluent reading that still remain ambiguous were discussed. Finally, the importance of fluent reading in both social and academic lives is addressed and various suggestions were presented.

Keywords: Fluent reading, prosody, automatization, comprehension

* Bu çalışma, 24 -26 Mayıs - 2012 tarihleri arasında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi tarafından düzenlenen "11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü / DÜZCE, kagankeskin@duzce.edu.tr

*** Meram Yenibahçe İlköğretim Okulu, Merkez/KONYA, muh_bastugg@hotmail.com

GİRİŞ

Okuma geçmişten günümüze önemini kaybetmeyen bir beceridir. Yazının bulunmasından günümüze kadar geçen sürede okuma yapılan ortam ve metin türleri değişim göstermiştir. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi, okuma yapılacak eserlerin ve ortamın çoğalması ile birlikte okumanın niteliğinde de değişimler görülmüştür. Önceden, harflerin seslendirilmesinden ibaret olan okuma anlayışı zaman içerisinde değişim göstererek “yeni bir anlama ulaşma çabası” olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde ise okuma; “*ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006:1). Bu tanım da belirtildiği üzere okuma bir harf isimlendirme/seslendirme eyleminden öte, ön bilgilerin etkin olarak kullanıldığı ve yeni bir anlamın kurulduğu süreç olarak görülmektedir. Bu sürecin etkin olarak kullanılması metinden bilgi edinmeye yönelik okuma işine oldukça fazla katkı sağlamaktadır.

Yukarıda da belirtildiği üzere yeni bir “anlam” a ulaşma amacına hizmet eden nitelikli bir okuma için okumanın akıcı olması gerekmektedir. Çünkü akıcı okuma sayesinde okuyucu dikkatinin büyük bir bölümünü “anlam” a yönlendirmektedir (National Reading Panel, 2000; Samuels, 1979). Akıcı okuma konusunda çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Ancak, genel olarak kabul gören bir tanıma ulaşılamamıştır. Bazı araştırmacılara göre akıcı okuma kelime tanımda otomatikleşme ve doğru okumadan ibaret iken bazılarına göre içerisinde prozodik özellikleri de bulduran doğru okuma becerisidir (Rasinski, 2006a). Samuels’e (2006a) göre akıcı okuma bünyesinde doğru okuma, okuma hızı ve prozodik özellikleri barındıran bir sesli okuma sürecidir. Bu sürecin özünü de otomatikleşme teorisi ile açıklamaktadır.

Otomatikleşme teorisine göre zihinsel enerji ve çabanın büyük bir kısmı anlam kurmak için kullanılmaktadır. Zutell ve Rasinski’ye (1991) göre ise akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarfetmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okumadır. National Reading Panel (2000) ise akıcı okumayı metni pratik doğru ve düzgün vurgulamayla ifade edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Akyol’a (2006) göre ise “*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 okumaya*” akıcı okuma denmektedir (s.4). Ancak genel olarak akıcı okumaya bakıldığında, nitelikli okumanın en önemli göstergelerinden biri olduğunu söylemek mümkündür (Adams, 1990).

Zaman içerisinde, akıcı okuma hakkındaki tanımlar, ulaşılan verilerin miktarına ve daha iyi analiz edilmesine bağlı olarak değişmiştir. İlk başlarda otomatikleşme teorisi ile açıklanabilen akıcı okuma (LaBerge & Samuels, 1974) son yıllarda, anlam gruplarını, duruşları, gereksiz geriye dönüşleri ve kelime tekrarı yapmamayı da kapsayan daha geniş bir tanımlama alanına ulaşmıştır. Akyol (2006) ise bu tanımlama alanına “konuşurcasına okuma” kavramını dahil etmiştir. Bu kavram aslında akıcı okumanın bir çok unsurunu ifade eden oldukça zengin bir boyuttur.

İlk Veriler

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 (Akt:Wolf & Katzir-Cohen, 2001). 1897’de Bryan ve Harter, mors kodu kullanan telgraf görevlileri üzerinde yaptıkları çalışmada, mors alfabesini başlangıçta oldukça yavaş kullanan görevlilerin 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, görevlilerinin mors alfabesini, “akıcı olarak kullandıkları” şeklinde yorumlamaktadır (Akt: Samuels, 2006b). 1900’lü yılların başında Huey (1968), satranç oyuncularının satrançtaki gelişimlerine dikkat ederek, satranç taşlarının dizilişi ve kurallarını öğrenen oyuncuların daha sonra bu becerileri daha hızlı yaptıklarını fark etmiştir.

Huey’in bu farkındalığı aslında akıcı okuma becerisinin kazanılmasındaki mantığı açıklar niteliktedir. Çünkü araştırma sonuçlarına göre, okuma becerisini geliştirmeye yönelik her tekrar (eğer gelişimsel bir bozukluk yoksa) ilgili davranışın daha az hatalı yapılmasını sağlamaktadır (Dowhower, 1987; Keskin, 2012; Knupp, 1988; Kostewicz & Kubina, 2010; Meyer & Felton, 1999; Musti-Rao, Hawkins, & Barkley, 2009; O’Shea, Sindelar, & O’Shea, 1985; Rashotte & Torgesen, 1985; Samuels, 1979; Sindelar, Monda, & O’Shea, 1990; Therrien, 2004; Therrien & Hughes, 2008). Huey’in bu sezgileri daha sonraki çalışmalara ışık tutar nitelikte olmuştur. Bu kavramsal farkındalıktan sonra tekrarın etkisini ortaya koyan birçok deneysel çalışma yapılmıştır (Dowhower, 1987; Keskin, 2012; Kostewicz & Kubina, 2010; Meyer & Felton, 1999; Musti-Rao, Hawkins vd., 2009; O’Shea, Sindelar vd., 1985; Rashotte & Torgesen, 1985; Samuels, 1979; Sindelar, Monda vd., 1990; Therrien & Hughes, 2008). Tekrar etkisi, okuma becerisi açısından ele alındığında, “ilk başlarda kelime tanımaya ayrılan dikkatin, bu beceri kazanıldıktan sonra anlamaya ayrıldığı” şeklinde ortaya çıkmaktadır (LaBerge & Samuels, 1974). Kısaca bu işleyişin özü; daha az bir çaba ile daha fazla bilgi işleme sürecinin işletilmesine (National Reading Panel,

2000); diğ er bir ifadeyle dikkati gereklilik düzeyine göre yeniden yapılandırma-ya dayanmaktadır (Keskin, 2012).

Diğ er taraftan dil öğrenme/edinme, konuşma ve yazma alanlarında da otomatikleşmenin üzerinde durulduğ u görölmektedir. Carroll'a (1965) göre, dil öğrenmede konuşma ve yazma becerileri otomatik olmalıdır ve bunun kazanılması için de sürekli tekrarlar yoluyla pratik yapılması gerekmektedir. O halde Huey (1968), Carroll (1965) ve LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikleşme becerisinin temelini, tekrarı ve alıştı rma yapmayı koyan araştırmacılar oldukları söylenebilir. Carroll (1965) ve Logan (1997) diğ erlerinden farklı düşünmekle birlikte, "otomatikleşmenin kendiliğ inden gerçekleşen bir süreç olduğu " noktasında hem fikirdir.

1970'ler ve Sonrası

Okuma becerisi 1970'lerden önce sadece gözlenebilen yönleriyle ele alınmıştır. Bunun temel nedeni ise o dönemlerde davranışçı yaklaşımın etkili olmasıdır. Bilişsel psikolojinin yavaş yavaş davranışçı akımın yerini doldurması, okuma alanında yeni kapıların açılmasına neden olmuştur. Bu dönemde önemli tespitler de yapılmıştır. Bunlar, disleksinin temelinde biyolojik farklılıkların yat-tığı nın saptanması ve öğretim uygulamaları sayesinde beyin aktivitelerinde meydana gelen değ iş ikliklerdir. LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikleşme teorisi de bilişsel psikolojideki gelişmeler içerisinde değerlendirilmektedir (Samuels, 2006a). Özellikle 1970-1980 yılları arasındaki çalışmaları büyük bir kısmı otomatikleşme teorisinin özünü anlamaya yöneliktir. Daha sonraki dönemlerde ise bilişsel psikolojinin ışığı nda, hafıza ve dikkatin otomatikleşme teorisi ile olan ilişkisi üzerinde durulmuştur (Logan, 1997).

Her ne kadar 1970'lerden sonrası bilişsel psikolojinin izleri ile dolu olsa da, akıcı okuma çalışmalarında tam anlamıyla bu izleri görmek mümkün değ ildir. Çünkü akıcı okuma çalışmalarının temeli tekrara dayanmaktadır ve sürekli tekrar aslında davranışçı yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Çünkü o dönemde, tekrarlar sayesinde öğrencilerin okuma hızı ve doç ru okumada somut olarak ilerledikleri görülebilmıştır. Buna paralel olarak, tekrarlı okumanın anlama ile ilişkisi de sürekli sorgulanmıştır. Bunun sonucunda da Samuels (1979), ortaya koyduğu tekrarlı okuma yönteminin, okuduğ unu anlama üzerinde etkili olduğ unu ileri sürmüş ve bu etkiyi açıklarken de yapılan tekrar sayısının önemli olduğ unu belirtmiştir. Ona göre ilk tekrarda az anlayan bir öğrenci sonraki tekrarlarda metni daha iyi anlamaktadır. Benzer şekilde O'Shea ve diğ erleri'nin (1985) tekrarlı okuma ve okuduğ unu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışması tekrar sayısının önemine vurgu yaparak ilgileri bu noktaya çekmeyi başarmıştır.

Daha sonraki yıllarda tekrarlı okumayı tek başına kullanma yerine anlama ve prozodik modellemeyi de içeren birleşik yöntemlerin yapılandırılması

yoluna gidilmiştir. Bu şekilde tekrarlı okuma ile zenginleştirilmiş yöntemlerin hem bilişsel hem de davranışçı psikolojinin öğelerini kapsamaları sağlanmıştır. Ancak Samuels'in (1979) tekrarlı okuma yönteminin yerine konabilecek çekirdek niteliğinde daha etkili bir yöntem bulunamamıştır. Birden çok beceriyi harekete geçirmeye yönelik birleşik yöntemler bile içerisinde tekrarlı okumayı barındırmaktadır (Keskin, 2012; Rasinski, Padak, Linek, & Sturtevant, 1994; Stahl, Heubach, & Holcomb, 2005). Tekrarlı okuma aslında doğrudan geliştirilmiş bir yöntem değildir.

Tekrarlı okuma için otomatikleşme teorisinin açıklanması aşamasında ortaya çıkan bir yan ürün olduğu söylenebilir (Samuels, 2006b). Tekrarlı okuma çalışmaları yapılırken uygulamaya yönelik bir takım çıkarımlar da elde edilmiştir. Bunlardan en önemlileri, tekrarın ne kadar olacağı ve tekrar sayısının anlama ile olan ilişkisidir. Yapılan çalışmalar en etkili tekrar sayısının otomatikleşme ve anlama için dört olduğunu ortaya koymaktadır (O'Shea, Sindelar vd., 1985).

Yine bu dönemde ortaya konan önemli gelişmelerden birisi de okumanın değerlendirilmesidir. En dikkat çeken çalışma, Deno'nun (1985) ortaya koyduğu Program-Tabanlı Ölçme çalışmasıdır. Deno (2003), Program-Tabanlı Ölçmenin, ölçme şekline göre ziyade bir "ölçme yaklaşımı" olduğunu belirtmektedir. İlk başlarda özel eğitime yönelik olan bu yaklaşım zaman içerisinde diğer alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır.

"Yaklaşım" nitelemesi aslında Program-Tabanlı ölçmeye oldukça esnek bir yapı da kazandırmaktadır. Başlangıçta, bu ölçme yaklaşımı 1 dakikada okunan kelime sayısına göre okuma performansını belirlemeye çalışmıştır. Daha sonraları bir dakikada okunan doğru kelime yüzdesinin tespitini içeren uygulamalarda eklenmiştir. Bu ölçme yaklaşımı okunacak metinlerin uygulanan programdan seçilmesini temel alınmaktadır.

1970-2000 yılları arasında davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru değişen bakış açısı, akıcı okuma çalışmalarında da kendisini hissettirmiştir. Bu durum en çok sesli okuma prozodisi ve anlama arasında gözlenmiştir. Çünkü anlamanın nasıl gerçekleştiği ve niteliği bilişsel psikolojinin merkezinde yer almaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında (Allington, 1983; O'Shea, Sindelar vd., 1985; Stanovich, 1986), anlama üzerinde kelime tanımanın etkisinin fark edilmesi bu dönemde önem kazanmaktadır. Çünkü okuyucu tarafından doğru tanınmayan bir kelime ile anlam kurulması zorlaşmaktadır. Kelime tanımanın bilişsel psikoloji ışığında açıklanmaya çalışılması 1980'lerin başında Stanovich (1982) tarafından gerçekleştirilmiştir. Stanovich (1982) kelime tanımanın tek bir boyuttan ibaret olmadığını, onun yerine birden çok bilişsel boyutu kapsayan oldukça geniş bir süreç olduğunu ileri sürmüştür.

Benzer şekilde prozodi ile anlama arasındaki ilişki de bu dönemde sorgulanmaya başlanmıştır (Dowhower, 1987, 1991).

2000’li Yıllar ve Günümüz

İlk başlarda tekrarlar yoluyla elde edilen otomatikleşme becerisinin akıcı okuma için yeterli olduğu görüşü zaman içerisinde sorgulanmaya başlanmıştır. “Her tekrar yapan akıcı okuyabiliyor mu?” sorusunun, bu sorgulamada itici bir güç olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı zaman içerisinde, modellemeyi, anlam grupları ile okumayı ve hatta aileyi okuma ortamına dâhil eden uygulamaların geliştirilmesine önem verilmiştir (Nichols, Rupley, & Rasinski, 2009).

Bilişsel psikolojinin beyinde gerçekleşen süreçlerle ilgilenmesi bu alanda farklı çalışmaların yapılmasına neden olmuştur. Bu dönemde öne çıkan çalışmaların başında Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) teknolojisi ile okuma sırasında beyinde gerçekleşen hareketliliğin saptanması gelmektedir. Bu yolla elde edilen veriler ilişkisel ve deneysel çalışmalarla desteklenmiştir (Samuels, 2006a). Örneğin, otomatikleşme becerisinin, tekrarlara bağlı olarak gelişmesinin yanında, fonolojik beceriler ve hafızadaki bilgileri geri getirmedeki hız ile de ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan kavramların (sayılar, renkler, nesnelere) isimlendirilmesindeki akıcılığın da okuma ve anlamada önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülmektedir. Çünkü kavramların isimlendirilmesindeki akıcılık onların daha hızlı ve kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Lyytinen, Erskine, Aro, & Richardson, 2007:458). Buradan hareketle, özellikle 2000’li yıllardan sonra kavramların isimlendirilmesindeki hızın (*naming speed*), akıcı okumayı etkileyen faktörlerin arasına girdiğini söylemek mümkündür.

Bu dönemde üzerinde en çok durulan konuların başında akıcı okuma ve anlama ilişkisi gelmektedir. Bu ilişki birçok yönden sorgulanmıştır. Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins’e (2001) göre akıcı okuma, okuduğunu anlama için bir göstergedir. Akıcı okuyanların daha iyi anladıkları savunulmaktadır. Ancak bu noktada, akıcı okumayı etkileyen metin yapısının da dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü metin yapısı ve türü, doğrudan okuma hızını ve prozodiyi; dolaylı olarak ise akıcı okumayı etkilemektedir (Benjamin & Schwanenflugel, 2010). Kim, Wagner ve Lopez (2012) ise akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi gelişimsel ve boylamsal olarak ele almışlardır. İlgili çalışmada, birinci sınıflarda liste halinde verilen kelimeleri okumadaki akıcılık ile okuduğunu anlama ilişkili olmasına rağmen, ikinci sınıflarda ilişki görülmemiştir. Diğer taraftan, ikinci sınıflarda normal metin üzerinde yapılan akıcı okuma ölçümlerinin sonuçları okuduğunu anlama ile ilişkili bulunmasına rağmen aynı durum birinci sınıflarda gözlenmemiştir. Yine aynı çalışmada, sesli ve sessiz akıcı okuma karşılaştırmalarına okuduğunu anlama ve sınıf düzeyinde bakılmıştır. Bulgularda, birinci sınıflarda sesli okumanın anlama ile ilişkili olduğu görülürken, ikinci sınıflarda ise sessiz okumanın anlama ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu tür çalışmalar akıcı okumanın artık otomatikleşmenin yanında, gelişimsel ve bilişsel psikoloji penceresinden de sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yine bu dönemde üzerinde yoğunlaşılacak bir diğer konu, akıcı okuma becerileri ile -özellikle de prozodî- anlama arasındaki ilişki durumudur. Bu ilişkiyi belirlemeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları prozodînin anlamaya etki ettiğini ve okuma sürecinde prozodîk özelliklere dikkat etmenin okuduğunu anlama başarısına katkı sağladığını ileri sürmüştür (Courbron, 2012; Dowhower, 1991; Goss, 2009; Kuhn & Stahl, 2000; Rasinski, 2004; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Schrauben, 2010; Schreiber, 1991; Torgesen & Hudson, 2006; Whalley & Hansen, 2006). Bazıları ise okuma sürecinde metni anlamının, prozodîk okumayı kolaylaştırdığını bildirmiştir (Miller & Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004). Buna göre okuduğunu daha iyi anlayanlar; prozodîk okumada daha başarılıdır. Okuyucu, metnin anlamına göre sesli okumasında prozodîk özellikleri sergiler. Prozodî ve anlama arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonuçları tersi görüşler ortaya koysa da bu durumu Dowhower (1991), yumurta-tavuk ikilemi ile izah etmektedir. Bu durumda ise gerek prozodînin gerekse anlamının birbirinden bağımsız olmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Akıcı Okuma ve Otomatikleşme

Akıcı okumanın kuramsal yapısı aslında 1908'de Edmund Burke Huey tarafından tanımlanmıştır. Huey'e (1968) göre, okuyucunun sürekli olarak aynı kelime ile karşılaşması daha sonraki okumalarda ilgili kelimeyi, daha az dikkat ile daha hızlı okumasına yardımcı olmaktadır. LaBerge ve Samuels sadece bu alana katkı olarak otomatikleşme teorisinin nasıl geliştiğini açıklamışlar ve süreci test etmişlerdir (Akt:Samuels, 2006a). 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. Samuels (2006b) otomatikleşme teorisini bazı varsayımlar üzerine kurmuştur. Bunlardan birincisi; insan zihninin sınırlı bir kapasiteye sahip olduğudur. İkincisi; kelime tanıma ve anlama gibi zor işleri yürütürken insan zihni daha fazla çaba sarf etmelidir ve bu durum sınırlı kapasitenin bir kısmının kullanılmasına yol açmaktadır. Üçüncüsü; zaman içerisinde yapılan okuma pratikleri sayesinde zihinsel kapasitenin kullanılması git gide azalmakta ve kapasite anlamaya ayrılmaktadır. Sonuçta; kelime tanımaya ayrılan zihinsel çaba azalarak, kişi aynı anda başka işleri yürütebilir hale gelir. Bu basit kurallar dizisi sayesinde akıcı okuma daha net olarak tanımlanabilir.

Samuels'e (2006b) göre okuma süreci iki temel görevin yerine getirilmesine bağlıdır. Birincisi; okuyucu yazılı kelimeleri tanımalıdır. Yani doğru seslen-

direbilmelidir. İkincisi; seslendirdiği kelimelerle anlam kurabilmelidir. Okumaya yeni başlayan okuyucular kelime seslendirmeye zihinsel kapasitelerinin çoğunu ayırdıkları için anlam kurmada zorlanırlar. Ancak süreç içerisinde kelimeler doğru olarak seslendirildikçe kullanılan zihinsel kapasite kelimenin anlamına doğru kaydırılır. Bu yüzden okumayı öğrenme sürecinde, kelimeyi seslendirmeden anlamlandırmaya doğru bir geçişten söz edilebilir.

Samuels (2006b) akıcı okumanın esas özelliklerini sıralarken, kelime tanıma, okuma hızı ve sözel ifade açısından nitelikli bir okumaya dikkat çeker. Ancak, sayılan özelliklerin sadece akıcı okumanın göstergeleri olduğunun da altını çizer. Bu durumu, “*termometre üzerindeki yüksek sıcaklık hastalığın kendisi değildir, o sadece kişinin hasta olduğunun göstergesidir*” şeklindeki kendi örneğiyle açıklamaktadır. Ona göre akıcı okumanın özü sözel olarak doğru ifade edebilme ve okuma hızı değildir. Kelimeyi seslendirebilme ve anlama işi, aynı zamanda yürütülmelidir.

Akıcı okumanın kuramsal yapısı içerisinde ve okuma çalışmalarında tekrarın önemli bir yeri vardır. Samuels (1979) tekrarlar sayesinde kazanılan otomatikleşme becerisini, bir müzisyenin veya bir atletin sürekli tekrar yaparak zaman içerisinde ilgili becerilerde ustalaşmasına benzetmektedir. Otomatikleşme teorisine getirdiği bu açıklama ile tekrarlı okuma yönteminin de teorik yapısını oluşturmuştur. Diğer bir ifadeyle “pratik mükemmel yapar” önermesi bu noktada doğrulanmaktadır.

Akıcı okumanın otomatikleşme becerisi ile açıklanması onun kapsamı ve niteliği ile ilgili kuramsal temelin içeriğine yönelik oldukça önemli bilgiler vermektedir. Ancak otomatikleşme teorisi ile akıcı okumanın açıklanmaya başladığı dönemde, sesli okuma prozodisi hakkında doğrudan verilere rastlanmamaktadır. Kleiman, Winograd ve Humphrey’in (1979) raporu ise dolaylı olarak, prozodinin gözlenmesinde anahtar etkiye sahip olan, cümlelerin anlam üniteleri ile okunmasının önemini belirtmektedir. Çünkü anlam üniteleri ile okuma hem anlamayı olumlu yönde etkilemekte (Kirby & Gordon, 1988) hem de sesli okumada prozodinin gözlenmesine katkı sağlamaktadır (Breznitz, 2006; Dowhower, 1991). Kleiman ve diğerleri’nin (1979) çalışmasından sonra prozodi üzerine odaklanmaların arttığı görülmektedir. Yine benzer şekilde, Allington’un (1983) “akıcı okumanın sürekli yok sayılıp, görmezden gelindiği ve sesli okuma prozodisinin tekrarlı okumalar sayesinde geliştiğini” vurgulayan çalışması akıcı okumanın üzerinde daha çok durulmasına neden olmuştur. Bir diğer önemli araştırma ise Kitzen (2001) tarafından yapılan ve okuma yeteneği ile prozodik duyarlılık arasındaki pozitif ilişkiyi işaret eden çalışmadır. Bütün bu çalışmaların sonucunda da prozodinin, akıcı okumanın yapısı içerisindeki yerinin belirginleşmeye başlaması, onun daha sonraki dönemlerde tanımlara girmesine ve ölçülecek bir boyut olarak dikkate alınmasına neden olmuştur.

Akıcı Okumanın Önemi

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, Schwanenflugel, Meisinger, Levy, & Rasinski, 2010). “Akıcı okuma neden önemlidir?” sorusuna daha yakından bakıldığında akıcı okumayı önemli kılan unsurun onun anlama ile olan ilişkisi olduğu daha net görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişki açıkça ortaya konmaktadır (Baştuğ, 2012; Donahue, Voelkl, Campbell, & Mazzeo, 1999; Dowhower, 1987; Pinnell vd., 1995). Bu ilişki, akademik yaşantıda, okumayı öğrenme sürecinden, öğrenmek için okuma (Vacca vd., 2006) sürecine geçişin amacını; diğer bir ifadeyle, “anlama için okumanın” ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi

Zaman içerisinde akıcı okumanın ölçülmesine yönelik farklı araçlar geliştirilmiştir. Bu araçlar içerisinde en popüler olan Zutell ve Rasinski'nin (1991) “Akıcı Okuma Ölçeği”dir. Bu ölçek akıcı okumayı bütün boyutlarıyla ölçmeyi amaçlamaktadır. Sesli okumanın ölçek üzerindeki kriterlere uygunluğunu dikte almaktadır. Yapılan sesli okuma, ölçekteki kriterleri karşılama düzeyine göre puanlanır. Öğrencinin ölçekten alabileceği puan en az 4, en yüksek 16'dır. Öğrencinin bu ölçekten %50 ve üzeri puan alması akıcı okuma konusunda yeterli olduğunu göstermektedir. Rasinski (2010) daha sonra bu ölçek üzerinde güncellemeler yapmıştır (s.199). Ancak temel olarak çok fazla farklılık oluşmamıştır.

1970-2000 yılları arasında geliştirilen bir diğer akıcı okuma ölçme aracı da “Sesli Akıcı Okuma Ölçeği”dir. Bu ölçek Pinnel ve diğerleri (1995) tarafından “National Assessment of Educational Progress” için geliştirilmiştir. Bu ölçekte de okumada gözlenen; kelime kelime okuma, iki ve daha fazla kelime ile anlam ünitesi oluşturabilme, metindeki duygu ve düşünceyi prozodik vurgulama ve tonlamalarla okumaya yansıtabilme derecesi gibi özellikler üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Ölçek 4 farklı düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeylerde akıcı okumada görülmesi beklenen özellikler sarmal olarak yapılanmıştır. Bu sarmal yapının birinci ve ikinci düzeyine tekabül eden okuma davranışına sahip öğrenci akıcı okuma konusunda yetersizdir. Üçüncü ve dördüncü düzeye özgü okuma davranışları gösteren öğrenci ise akıcı okuma niteliğine sahip öğrenci olarak görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde bu ölçek geliştirilerek, Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje (2005) tarafından güncelleştirilmiştir. Bu

ölçeğin en dikkat çeken özelliği; sesli okumada öğrenci tarafından oluşturulan anlam gruplarındaki kelime sayısının, akıcı okumada bir gösterge olarak kullanılmasıdır. Örneğin; öğrenci kelime kelime okuyorsa ve oluşturduğu anlam grupları bazen 2-3 kelimedenden oluşuyorsa bu birinci düzey davranışı olarak nitelendirilmektedir. Ancak, öğrencinin oluşturduğu anlam ünitesindeki kelime sayısı daha fazla ve bir bütün olarak anlamlı ise bu dördüncü düzey davranışı olarak görülmektedir (Daane, Campbell vd., 2005).

Samuels (2006b) akıcı okumada değerlendirme konusunun oldukça değişken bir yapıya sahip ve ölçme formatının akıcı okumanın geleceğini belirleyebilecek nitelikte bir süreç olduğunu söylemektedir (s.18-19). Bu değişken yapı bir anlamda “akıcı okumayı değerlendirme” konusunda taşların yerine oturmadığının da bir göstergesidir. Taşların yerine oturamamasının temel nedeni akıcı okumanın tanımlanmasında kullanılan ve onu oluşturan temel bileşenlerin (*okuma hızı, doğru okuma ve prozodi*) birbirinden farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu kadar birbirinden farklı yapıdaki özelliklerin tek bir akıcı okuma ölçeğiyle puanlanması zamanla soru işaretleri uyandırmaya başlamıştır. Bu konuda Hudson ve diğerleri (2005) prozodinin değerlendirilmesine yönelik bir rubrik önermektedirler (s.707). Hudson ve diğerleri’ne (2005) göre öğretmenler ya da okuma üzerinde çalışan uzmanlar kendi ihtiyaçlarına göre bu tip rubrikleri geliştirip uygulayabilmelidir. Diğer taraftan, Valencia ve diğerleri (2010) ile Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından benzer kaygılarla ve özellikle sesli okuma prozodisinin ölçülmesindeki temel sıkıntıdan dolayı yeni bir ölçme aracına gerek duyulduğu gerekçesiyle “prozodik okuma” ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu çalışmalar aslında akıcı okumayı ölçmede bileşen bazında ölçüm yapmaya doğru bir eğilimin varlığını da ortaya koymaktadır.

Akıcı okumanın değerlendirilmesinde bazı temel verilerin elde edilmesi gereklidir. Bunlardan birincisi, öğrencinin ne kadar doğru okuduğudur. Bunu belirlemek için 1 dakikada okunan kelime sayısından, yanlış okuduğu kelime sayısı çıkarılır ve doğru okunan kelime sayısına ulaşılır. İkincisi, doğru okunan kelimelerin toplam okunan kelime sayısı içerisindeki oranını bulmaktır. Bunun için doğru okunan kelime sayısı, toplam kelime sayısına bölünür ve yüz ile çarpılır. Örneğin; dakikada 120 kelime okuyan ve 8 yanlış yapan öğrenci için “doğru okuma yüzdesi % 93,33’tür” denir. Bu şekilde doğru okuma yüzdesine ulaşılır (Shanahan, 2006:34). Bu aşamaya kadar yapılan ölçme işlemi “Program-Tabanlı Ölçme” olarak adlandırılmaktadır (Deno, 1985). Program tabanlı ölçme geçmişten günümüze kadar etkin bir ölçme anlayışı olarak kabul görmektedir. Ancak, Program-Tabanlı Ölçme ile sadece okuma hızını ve doğru okuma becerisini ölçmekte ve akıcı okumanın prozodik boyutu ölçülememektedir (Samuels, 2006b:18).

Son yıllarda prozodinin ölçülmesinde bilgisayar programlarından da yararlanılmaktadır (Benjamin & Schwanenflugel, 2010; Hoyte, Brownell, &

Wingfield, 2009; Miller & Schwanenflugel, 2008; Patel & McNab, 2011). Bu alanda sıkça kullanılan bilgisayar yazılımlarından birisi de PRAAT'tır (Boersma & Weenink, 2012). PRAAT, özellikle ses ve konuşma analizi amacıyla geliştirilen ücretsiz bir yazılımdır. Prozodi ölçümlerinde, Temel Frekans (F_0) ve ses perdesi (*pitch*) ölçülen temel unsurlardır.

Prozodinin ölçülmesinde bu tür yazılımların kullanılması bir noktaya kadar sağlıklı veriler üretmektedir. Ancak, bu amaçla geliştirilen yazılımların bir bütün olarak prozodiyi ölçebildiğini söylemek güçtür. Bunu söylemenin güçlüğü ise birkaç nedene dayanmaktadır. İlk olarak, prozodi, doğrudan lehçe farklılıklarından etkilenmektedir (Mackey & Finn, 1997). Prozodik becerileri ölçülen bireylerin farklı lehçelere sahip olması, ölçümler arasında farklılığın oluşmasına neden olmaktadır. İkincisi, ses perdesi her defasında okuyan kişi tarafından farklı düzeyde üretilmektedir. Üçüncü olarak ise bu tür ölçümler genellikle (metnin içinde belirlenmiş pilot cümleler ile) cümle düzeyinde yapılmaktadır (Benjamin & Schwanenflugel, 2010).

Oysaki prozodi okunan metnin tamamında gözlenen bir özelliktir. Lehçe farklılıklarından kaynaklanan sapmaları en aza indirmek, belirli cümlelerden ziyade metnin tamamını prozodik olarak değerlendirmek ve prozodinin gözlenmesinde ses perdesinin etkisini azaltmak amacıyla prozodik ölçümlerde insan faktörünü, dinleyici-değerlendirici olarak kullanmanın daha güvenilir sonuçlar üretebileceğini söylemek mümkündür.

Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okuma, okumayı öğrenen ve bu becerisini zaman içerisinde ilerletebilen öğrencilerin tamamında sorunsuz olarak gelişimini tamamlayamamaktadır. Akıcı okuma becerisini tam olarak kazanamayan öğrenciler için belirli stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Stratejilerin belirlenmesinde ise öncelikli olarak uygulama yapılacak grubun tanımlanması gerekmektedir. Kelime seslendirme sorunu olan bir grup için farklı stratejiler; prozodik okuma sorunu olan bir grup için farklı stratejiler belirlenmelidir. Bu stratejileri, "birebir" ve "sınıf ortamı" stratejileri olarak iki gruba ayırmak mümkündür.

Birebir olarak uygulanabilen stratejiler; Tekrarlı Okuma (Samuels, 1979), Eşli Okuma (Vaughn vd., 2000) ve Nörolojik Etki Metodu (Akt:Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002) şeklinde sıralanabilir. Sınıf ortamında uygulanabilen stratejilere örnek olarak ise "Akıcılığı Geliştirme Dersi" (Rasinski, Padak vd., 1994), "Yapılandırılmış Akıcı Okuma" (Keskin, 2012) ve "Akıcılık Amaçlı Okuma" (Stahl, Heubach vd., 2005) çalışmaları gösterilebilir.

Akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik çok fazla strateji bulunmaktadır. Ancak, bu çalışmada etkililiği deneysel yollarla ispatlanmış belli başlı stratejiler sunulmaya çalışılmıştır.

Nörolojik etki metodu (*Neurologic impress method*): Koro okumaya benzeyen ve yardımcı sesli okuma temeline dayanan bir uygulamadır. Heckelman (1969) tarafından geliştirilmiş ve etkililiği ispatlanmış bir stratejidir. Temel olarak bu strateji, model okuyucuyu takip eden öğrencinin zihninde okumaya yönelik izlenim bırakmayı amaçlar. Bundan dolayı Nörolojik Etki Metodu olarak adlandırılmaktadır. Öğretmen ve öğrencinin metni eş zamanlı okuması esasına dayanır. Ancak öğretmen öğrenciden az bir farkla önde okumaktadır. Öğretmen ve öğrenci genellikle yan yana otururlar. Metinler ders kitaplarından seviyeye uygun seçilebileceği gibi öğrencinin ilgisine çeken bir metinde olabilir. Çalışmalar oturma halinde yapılır. Başlangıçta birkaç dakika olan oturumların çalışmanın sonlarına doğru uzatılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda haftalık ortalama beş oturum şeklinde toplam altı hafta yürütülmesinin yeterli olduğu ortaya konmuştur (Akt:Rasinski, 2010:74).

Eşli okuma (*Partner reading*): Birebir yürütülen bir çalışma şeklidir. Akıcı okuma güçlüğü bulunan bir öğrenci ve daha iyi okuyabilen bir model tarafından yürütülür. Ancak, okuma becerileri açısından denk olmayan iki öğrenci arasında da uygulanabilir. Model okuyucunun yaptığı okuma, diğer okuyucu tarafından takip edilir ve daha sonra okunur. Okuma güçlüğü bulunan öğrencinin yaptığı hatalar model tarafından düzeltilir. Bu stratejinin uygulanması için doğru okuma becerisinin kazanılmış olması gerekmektedir (Vaughn, Chard vd., 2000; Walpole & McKenna, 2007). Eşlerin birlikte okuduğu Koro Eşli Okuma olarak isimlendirilen farklı uygulamaları da bulunmaktadır (Walpole & McKenna, 2007).

Tekrarlı okuma (*Repeated reading*): Tekrarlı okuma yöntemi akıcı okuma çalışmalarında sıklıkla kullanılan ve oldukça etkili bir yöntemdir (National Reading Panel, 2000; Samuels, 1979). Tekrarlı okuma yöntemi otomatikleşme çalışmaları sırasında ortaya çıkmış bir stratejidir (Samuels, 2006b). Öğrenci düzeyine uygun ve anlamlı olan 100-200 kelimelik metinlerle çalışılır. Öğrenci metni sesli olarak okur ve öğretmen okuma hatalarını tespit eder. Öğretmen tarafından belirlenen okuma hataları öğrenciye tekrar okutmak suretiyle düzeltilir. Öğrenci okuyamazsa öğretmen tarafından doğrusu okunur. Öğrenci metnin tamamını, okuma hatalarını en aza indirene kadar, yaklaşık 2-4 defa okur. Oturumlarda farklı metinlerin kullanılması gereklidir. Bir metin sadece bir çalışma için kullanılır. Metinlere sesli okuma materyali de eklenebilir (Samuels, 1979). Çalışma sonunda, okuma hızı ve doğru okuma becerisi hızlı bir şekilde gelişir (Dowhower, 1987; Kostewicz & Kubina, 2010; Musti-Rao, Hawkins vd., 2009; O'Shea, Sindelar vd., 1985; Samuels, 1979; Therrien, 2004). Diğer stratejilerin büyük bir kısmında da çekirdek bileşen olarak kullanılmaktadır.

Akıcılığı geliştirme dersi (*Fluency development lesson*): Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından doğrudan akıcı okumayı geliştirmeye yönelik desenlenmiş ve yapılan çalışmalarla etkililiği ispatlanmış bir uygulamalar dizisidir. Sınıf ortamında kolayca uygulanabilen bir yapıdadır. Genellikle

100-200 kelimelik kısa metinler kullanılır. Öğretmen metni sesli olarak birkaç defa okur. Öğrencilerle metnin anlamı üzerinde konuşulur. Daha sonra metin sınıfla birlikte koro halinde birkaç defa okunur. Sonra ikili gruplar halinde eşlenen öğrenciler birbirlerine metni okur. Öğrenciler tekrar metni değerlendirme amaçlı bir dinleyiciye sunum yapar. Bu dinleyici sınıf arkadaşı veya okul çalışanı olabilir. Öğrencilerden sınıfta hazırlanan “kelime duvarına” okunan metinden kelime seçmeleri istenir. Bu kelimeler üzerinde sınıf etkinlikleri yolu ile çalışmalar yapılır. Okulda okunan metinler ev ortamında da okunur ve anne-babadan öğrencileri okuma konusunda desteklemeleri beklenir.

“Akıcılığı Geliştirme Dersi” dikkat edilirse birçok okuma becerisini (sesli okuma, dinleme, prozodik modelleme, sessiz okuma, anlatım ve kelime bilgisi) kapsamaktadır. Okuma işine ev ortamını da dâhil ederek bu yolla öğrenmenin kalıcılığını ve sürdürülebilirliğini sağlamaktadır.

Akıcılık amaçlı okuma (*Fluency-Oriented reading instruction*): Stahl, Heubach ve Holcomb (2005) tarafından akıcı okuma becerilerini öğretim programı içerisinde geliştirme amacına yönelik tasarlanmıştır. Okuldaki benzer uygulamalar gibi evde de öğrenciyi okumaya yönlendiren etkinlikleri kapsamaktadır. Hikâyenin sınıf ortamında sesli okunması, üzerinde konuşulması, grafik organize ediciler yardımı ile görselleştirilmesi gibi uygulamaları içermektedir. Koro okuma, eko okuma, eşli okuma ve metinden elde edilen fikirlerin yazılması etkinlikleri temel bileşenler olarak gösterilebilir.

Yapılandırılmış akıcı okuma: Keskin (2012) tarafından geliştirilen bu yöntemin oluşturulmasında, prozodik modelleme (Dowhower, 1991) ve cümleyi anlam gruplarına bölme (Dowhower, 1991; Hudson, Lane vd., 2005) etkinliklerinin birleştirilmesi temel alınmıştır. Bu yöntemin uygulamasında sesli kitapların kullanılması gerekmektedir. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi’nde ilk olarak, sesli kitaplardaki metin noktalama işaretleri konmadan yazılı ortama aktarılır ve öğrencilere dağıtılır. Okunacak metnin konusu ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşularak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır. Daha sonra, metin sesli kitaptan birkaç defa dinlenir. Dinleme yapılırken, dağıtılan kopyalar üzerinde, öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına göre kesme işareti (/) ile işaretlenir. Yani cümledeki anlam grupları kesme işareti ile birbirinde ayrılır. İşaretleme sırasında öğrenci anlam grubunu bulamadıysa kayıt gerektiğinde durdurularak metin cümle cümle dinlenir. Yine dinleme esnasında öğrencilerle birlikte noktalama işaretleri de yerleştirilir. Bütün metin bu şekilde tamamlandıktan sonra tekrar başa dönülerek, sesli kitap cümle cümle dinlenir. Bir cümle dinlendikten sonra, konulan kesme işaretleri dikkate alınarak, anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Bu aşamada, öğrenciden sesli kitaptaki okumaya yakın bir okuma yapması beklenir. Bu yöntemle öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtılmaları hedeflenmektedir.

SONUÇ

Günümüzde akıcı okumanın, otomatik okumanın ötesinde bir beceri olduğu gerçeği kabul edilmektedir (Rasinski, 2006b). Bu gerçek bilişsel psikoloji sayesinde fark edilmiş ve üzerinde durulmuştur. Bunun fark edilmesindeki en büyük etken akıcı okumanın prozodi ve anlama ile olan ilişkisidir. Bu ilişki ise akademik yaşantıda önemli bir yerde durmaktadır. Çünkü okul yaşantısında öğrenciler belli bir dönemden sonra sessiz okumaya geçmektedirler. Prozodi üretiminin olmadığı sessiz okumada, anlamının akıcı okumanın hangi boyutları ile ilgili olduğu ya da bireyi anlama konusunda belli bir noktaya getirmede prozodinin işlevinin sessiz okuma ile sonlanıp-sonlanmadığı belirsizliği araştırılması gereken konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası, eğer okuduğunu anlamada bir aşamalık varsa, okuma hızı, doğru okuma ve prozodiden sonra anlamayı dinamik tutan başka faktörlerinde sorgulanması gerekmektedir. O halde, okumanın öğrencilerdeki gelişimi dikkate alınarak; otomatikleşmenin, prozodik okumanın, sesli ve sessiz okumanın, dönemler halinde sınıf düzeylerine göre belirlenmesi gerekliliğini ileri sürmek mümkündür.

Akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkiye anlama yönünden bakıldığında aydınlatılması gereken birden çok karanlık bölgenin bulunduğu söylenebilir. Bunlardan birisi, akıcı okumanın, anlamayı etkileyen diğer unsurlar (stratejiler, üstbilişsel yapı, metnin zihinsel kurgusu vb.) içerisindeki payıdır. Bir diğeri, akıcı okumanın işitsel yeterlilikle olan ilişkisidir. İşitsel olarak yeterli olmayan ya da daha az yeterliliğe sahip bireylerde, prozodik modellemenin olmadığı düşünüldüğünde akıcı okumanın ve anlamının bundan nasıl etkilendiğidir.

O halde akıcı okumayı otomatikleşme teorisi ile açıklamaya çalışmanın onu sınırlı bir bölgeye koyma anlamına geldiği ileri sürülebilir. Bu yüzden akıcı okumanın sözel dil becerileri ile olan ilişkileri de sorgulanmalıdır. Çünkü konuşmayı öğrenme/edinme, bireyin içinde bulunduğu ortam sayesinde sürekli dinamik olarak bireye modellenmektedir. İşitsel olarak düzgün sözel model alma, bireyin konuşmayı öğrenmesinde önemli bir unsurdur. Kaldı ki işitme duyusunu kaybeden yetişkinlerin bile bir süre sonra konuşmalarının bozulduğu gözlenmektedir. Buradan hareketle akıcı okuma becerilerini kazanma ve sürdürülebilirlikte aşamalarında işitsel modellemenin önemi göz ardı edilmemelidir.

Eğer akıcı okuma becerilerini sınıflandırmak gerekirse, okuma hızı ve doğru okumanın akıcı okuma becerisinin giriş düzeyindeki becerileri olduğu ileri sürülebilir. Çünkü bu iki temel beceri yoğun tekrar mantığına dayanmakta ve diğer beceriler için zemin oluşturmaktadır. İkinci düzey beceriler olarak prozodi ve anlama becerileri kazanılmaktadır. Birinci düzey becerilerin sağlıklı işlenmesi sonucu anlama gelişmekte, prozodi okumaya yansımakta ve akıcı okuma gerçekleşmektedir. Schwanenflugel ve diğerleri'nin de (2004) belirttiği gibi

anlamanın kazanılması ile okumada prozodinin gözlenmesi yapılan sınıflama açısından oldukça önemlidir. Yukarıda ileri sürülen sınıflama, otomatikleşme teorisi ile de örtüşmektedir. Çünkü otomatikleşme teorisinde de tekrarlar yolu ile elde edilen otomatikleşme sürecinin hedefinin okuduğunu anlama olduğunu belirtmektedir (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1979, 2006b). Diğer taraftan, doğru okuma becerisini veya belli bir okuma hızını yakalayamamış öğrenciden prozodik okuma beklemek anlamsızdır. Kaldı ki okuma becerisi belli bir hıza ve kelimeyi doğru seslendirmeye gerek duymaktadır (Stanovich, 1993).

Akıcı okuma hem akademik alanda hem de sosyal yaşantıda gerek duyulan nitelikli okuma için belirleyici bir yere sahiptir. Bu belirleyicilik, akıcı okumanın akademik yaşantıda bütün bireylere kazandırılması için onun ders programlarına ve sosyal etkinliklere dâhil edilmesini zorunlu kılmaktadır.

KAYNAKÇA

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

AKYOL, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.

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

BAŞTUĞ, M. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

BENJAMIN, R. G., & SCHWANENFLUGEL, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.

BOERSMA, P., & WEENINK, D. (2012). Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.3.23) [Computer Software]. Amsterdam: Institute of Phonetic Sciences.

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

CARROLL, J. B. (1965). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 49(5), 273-281.

COURBRON, C. (2012). *The correlation between the three reading fluency subskills and reading comprehension in at-risk adolescent readers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University.

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.

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.

DONAHUE, P. L., VOELKL, K. E., CAMPBELL, J. R., & MAZZEO, J. (1999). *Naep 1998 reading report card for the nation and the states*. Washington, DC: U.S. National Center for Education Statistics.

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.

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.

GOSS, S. J. (2009). *Prosody and reading comprehension in 12 japanese*. Unpublished Master Thesis, Ohio State University.

HECKELMAN, R. G. (1969). A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Intervention in School and Clinic*, 4(4), 277-282.

HOYTE, K. J., BROWNELL, H., & WINGFIELD, A. (2009). Components of speech prosody and their use in detection of syntactic structure by older adults. *Experimental Aging Research*, 35(1), 129-151.

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.

KESKİN, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.

KESKİN, H. K., & BAŞTUĞ, M. (2011). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Ve Konuşma Prozedilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 5-7 Mayıs 2011, Sivas.

KIM, Y.-S., WAGNER, R. K., & LOPEZ, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study

from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111.

KIRBY, J. R., & GORDON, C. J. (1988). Text segmenting and comprehension: Effects of reading and information processing abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 287-300.

KITZEN, K. R. (2001). *Prosodic sensitivity, morphological ability, and reading ability in young adults with and without childhood histories of reading difficulty*. Doctoral Thesis, Columbia University, New York.

KLEIMAN, G. M., WINOGRAD, P. N., & HUMPHREY, M. M. (1979). *Prosody and children's parsing of sentences*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

KNUPP, R. (1988). *Improving oral reading skills of educationally handicapped elementary school-aged students through repeated readings* (Practicum report No. ED 297275 ERIC Document Reproduction Service). Lauderdale, FL: Nova University.

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

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

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

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

LYYTINEN, H., ERSKINE, J., ARO, M., & RICHARDSON, U. (2007). Reading and reading disorders. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp. 454-474). Malden: Blackwell Publishing Ltd.

MACKEY, L. S., & FINN, P. (1997). Effect of speech dialect on speech naturalness ratings: A systematic replication of martin. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 40(2), 349.

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., & 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.

MUSTI-RAO, S., HAWKINS, R. O., & BARKLEY, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure, 54*(1), 12-23.

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*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

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.

O'SHEA, L. J., SINDELAR, P. T., & O'SHEA, D. J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Literacy Research, 17*(2), 129-142.

PATEL, R., & MCNAB, C. (2011). Displaying prosodic text to enhance expressive oral reading. *Speech Communication, 53*(3), 431-441.

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.

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. (2006a). A brief history of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 4-23). Newark: International Reading Association.

RASINSKI, T. (2006b). 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 Inc.

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., RIKLI, A., & JOHNSTON, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction, 48*(4), 350-361.

- RICHEK, M. A., CALDWELL, J. S., JENNINGS, J. H., & LERNER, J. W. (2002). *Reading problems*. Boston: Allyn&Bacon.
- 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. 7-20). New York ; London: Guilford.
- 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.
- SHANAHAN, T. (2006). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction : Research-based best practices* (pp. 21-38). New York ; London: Guilford.
- SINDELAR, P. T., MONDA, L. E., & O'SHEA, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional- and mastery-level readers. *Journal of Educational Research, 83*(4), 220-226.
- STAHL, S. A., HEUBACH, K. M., & HOLCOMB, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*(1), 25 - 60.
- STANOVICH, K. E. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading: I. Word decoding. *Journal of Learning Disabilities, 15*(8).
- STANOVICH, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.
- STANOVICH, K. E. (1993). A model for studies of reading disability. *Developmental Review, 13*(3), 225-245.
- 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.

TORGESEN, J. K., & HUDSON, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.

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.

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

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.

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