

İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama

A Fluency-Based Intervention To Improve Oral Reading Fluency Of A Fourth Grade Reader

Ahmet YAMAÇ

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

İlk Kayıt Tarihi: 12.09.2013

Yayına Kabul Tarihi: 12.08.2014

Özet

Bu çalışmanın amacı zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken Ali isimli dördüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığını geliştirmektir. Doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisinin ayrı ayrı değerlendirildiği bu çalışmada bu öğelerin gelişim süreci yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Tek denekli araştırma deseni kullanılan bu çalışmada okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniği bir arada kullanılmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili Gazlıgöl İlkokulu'nda gerçekleştirilmiş ve toplam 30 saat sürmüştür. Elde edilen bulgulara göre kelime tanıma becerisi endişe düzeyinden serbest düzeye, okuma hızı dakikada 20.8'den 34.2'ye ve prozodi puanı %15'den %66'ya yükselmiştir. Bu sonuçlar tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin okuma akıcılığının geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma akıcılığı, doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi.

Abstract

The aim of the present study was to improve Ali's reading fluency. In this study, reading fluency was explored in terms of word recognition, reading rate, and reading prosody. Development process of these elements was reported using repeated measures. This study employed single-subject research design. In order to improve reading fluency, a combination of repeated reading, paired reading and word architecture were used. Intervention was implemented at Gazlıgol Primary School in Afyonkarahisar in 2012-2013 school year and continued for 30 hours. Ali's level of word recognition was at a frustration level. CWPM was 20.1. Ali's score of prosody was 15%. After 30 hours of intervention, Ali's CWPM increased from 20 to 34.2. Ali's level of word recognition increased to the independent reading level with 99%. For reading prosody, it increased from 15% to 66%. Repeated reading, paired reading and word architecture were found to be efficient on the development of reading fluency.

Keywords: reading fluency, accurate reading, reading rate and reading prosody.

1. Giriş

Ulusal Okuma Paneli (NRP) (2000) okuma öğretiminde beş önemli öge belirlemiştir. Bunlar: fonemik farkındalık, fonetik, kelime hazinesi, anlama ve akıcılıktır. Özellikle anlama ve okuma akıcılığının öğretimi akademisyenlerin geliştirmeye çalıştığı iki önemli alan olarak ortaya çıkmıştır. Anlama öğretimi, üzerinde akademisyenlerin fikir birliğine vardığı önemli bir araştırma alanı olmasına rağmen, akıcılık bir süre görmezden gelinmiştir (Rasinski, Blachowicz ve Lems, 2006). Oysa yapılan çalışmalar okuma akıcılığının okuma başarısında çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Carnine, Silbert, Kame'enui, ve Tarver, 2004; Chard, Vaughn, ve Tyler, 2002; Kame'enui ve Simmons, 2001; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Palmer, 2010; Pinnell vd., 1995). Okuma akıcılığının okuma becerisinin temel bir ögesi olduğu yönünde genel bir kabul var olmakla birlikte, akıcılığın en iyi hangi yöntemlerle geliştirilebileceğine yönelik pratik ve teorik sorgulamalar devam etmektedir (Kuhn vd., 2006).

Karmaşık bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ilk zamanlar öğrenciler aynı anda sadece bir görevi gerçekleştirebilirken, yapılan pratiklerle bu durum değişmektedir. Örneğin, pratik yaparak bir araba kullanmak çok daha kolay hale gelmektedir. Sinyal verme, trafik ışıklarını takip etme, trafik kazalarından kurtulmak için araba ile manevra yapabilme, ulaşacağı istikamet için en iyi yolu bulma gibi davranışlar hızlı, doğru ve daha az dikkat ile gerçekleştirilebilir. Öğrenci pratik yaptıkça araba kullanıyorken iki şeyi aynı anda yapabilmektedir. Araba kullanıyorken aynı anda başka bir kişi ile sohbet edebilmektedir (Samuels, 2006, s.8).

Benzer şekilde okuma sürecinde öğrencinin yapması gereken iki önemli görev vardır. Öğrencinin yerine getirmesi gereken ilk görev yazılı kelimeleri tanımaktır (çözümleme). İkinci görev ise çözümlendiği kelimelerden anlamı yapılandırmaktır (anlama). Okumaya yeni başlayan öğrenciler ya da kötü okurlar için çözümleme zordur. Çünkü öğrenci zihinsel kapasitesinin çoğunu kelime tanımaya vermektedir. Öğrenci zihinsel kapasitesinin çoğunu çözümlemeye verdiği için anlamı yapılandıramamaktadır. Oysa çözümlenmede ustalaşmış öğrenci dikkatini anlamaya daha fazla yönlendirebilmektedir (Rasinski, 2012; Samuels, 2006; Silverman, Speece, Haring, ve Ritchey, 2012; Winn, Skinner, Oliver, Hale ve Ziegler, 2006). Bu nedenle öğrencilerin kelime tanıma ve akıcılık becerilerini geliştirmek anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

Okuma akıcılığı üzerinde yoğun çalışmalara ve okuma başarısı ile olan ilişkisine ilişkin araştırmalar devam etmesine rağmen, sesli okuma akıcılığı ile ilgili araştırmacıların mutabık oldukları bir tanımdan söz etmek zordur (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005; Schwanenflugel ve Ruston, 2007). "Akıcı okumanın nihai hedefi okuyucunun okuduğu metni anlamasını geliştirmektir" (Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994, s.158). Akıcı okuma, nadir durumlar dışında okuyucunun kelimeleri bilinçsiz ve otomatik bir şekilde tanımaya vurgu yapmaktadır. Akıcı okuma kelimelerin uygun bir şekilde gruplanarak, uygun tonlama ve ifade ile okunmasıdır (Walpole ve McKenna, 2004). Akyol'a (2006) göre ise "akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara

dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruş yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumadır” (s.4). Akıcı bir şekilde okumak öğrencinin okuduğunu anlamasını ve onun etkileşim halinde olmasını sağlamaktadır (Willis, 2008). Okuma akıcılığı, kelimenin doğru okunması, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; NRP, 2000). Samuels’e (2006) göre ise doğru okuma, okuma hızı veya prozodi akıcılığın kendisi değildir. Bu öğeler yalnızca akıcılığın göstergeleridir. Örneğin, hasta bir kişinin ateşini termometre ile ölçtüğümüzde termometrenin gösterdiği sıcaklık hastalığın kendisi değildir. Sadece hastalığın bir göstergesidir. Benzer şekilde, akıcılığın özü hızlı okuma ya da uygun bir ifade ile okuma değildir. Akıcılığın özü metni aynı anda hem çözümleme hem de anlamadır.

“Kelime doğru okunmazsa okuyucu anlamı yapılandıramaz ve kelimenin yanlış ya da eksik okunması metnin yanlış anlaşılmasına sebep olabilir” (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s.702-703). Bu sebeple okuyucunun metinden bilgi düzeyinde ya da üst düzeyde olsun, anlam kurmasını ya da anlamı yapılandırmasını istiyorsak öncelikli olarak onun kelimeyi doğru bir şekilde okumasını geliştirmeliyiz. Okuma hızı öğrencilerin anlama becerilerini önemli derecede etkilediği için akıcılığın önemli bir ögesi olarak düşünülmektedir. Çünkü öğrencinin kelimeyi hızlı bir seslendirmesi dikkati daha fazla anlamaya yönlendirmesine sebep olmaktadır. Hudson, Lane ve Pullen’e göre ise (2005) kelime okumada otomatikliğin olmaması metinden anlamı yapılandırmada okuyucunun kapasitesini sınırlamaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında da elde edilen bulgular okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Otomatiklik kelime tanıma ile akıcılık arasında bir bağlantı kuruyorsa, prozodi ise anlama ile akıcılığı birbirine bağlayarak köprüyü tamamlamaktadır. Biz birisinin akıcı bir şekilde okuduğunu ya da konuştuğunu ifade ediyorsak o kişinin sadece hızlı bir şekilde okuduğu ya da konuştuğundan bahsetmeyiz, biz o kişinin sesini bir dinleyicinin anlamı yapılandırmasına yardım edecek şekilde kullandığından bahsederiz (Rasinski, 2012). “Okuma prozodisinin iyi düzeyde olmaması kelimelerin yanlış gruplanması veya uygun bir şekilde ifade edilmemesi sonucunda karmaşaya yol açabilmektedir” (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s.702-703).

Çocukların okuma akıcılığına artırmaya yönelik araştırmacılar tarafından tekrarlı okuma (Samuels, 1979), nörolojik etki metodu (Hollingsworth, 1970), eşli okuma (Miller, Robson, ve Bushell, 1986), FORI (Stahl, Heubach ve Crammond, 1997), okuyorken dinleme (Winn, Skinner, Oliver, Hale ve Ziegler, 2006), FDL (Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994) ve HELPS (Begeny, 2011) olmak üzere birçok yöntem, teknik ve uygulama ileri sürülmüş ve okuma akıcılığının çeşitli gruplar üzerinde geliştirilebildiği ortaya konmuştur (Akyol ve Çetinkaya, 2009; Ateş, 2013; Dağ, 2010; Dowhower, 1994; Duran, 2013; Kuhn ve Stahl, 2003; Sidekli ve Yangın, 2005; Stahl, Heubach ve Crammond, 1997; Therrien ve Hughes, 2008).

Okuma akıcılığını artırmada en çok kullanılan ve araştırılan tekniklerden birisi tekrarlı okumadır (Samuels, 1979). Tekrarlı okumada öğrenciler verilen bir metni akıcı bir

şekilde okuyana dek tekrar tekrar okurlar. Tekrarlı okuma sayesinde öğrenciler yazılı metindeki sözdizimsel yapının farkına varırlar ve kelimeleri konuşuyorken kümeledikleri gibi kümelemeyi öğrenirler (Thornton, 2008). Yapılan çalışmalarda tekrarlı okumanın kelime tanımayı, okuma hızını, okuma prozodisini ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği ortaya konmuştur (Akyol ve Çetinkaya, 2009; Dowhower, 1994; Kuhn ve Stahl, 2003; Therrien ve Hughes, 2008). Okuma akıcılığını artırmaya yönelik uygulamalardan bir diğeri olan eşli okumada ise okuma güçlüğü çeken bir öğrenci ile yüksek düzeyde okuma becerisine sahip bir öğretici birlikte okurlar. Çocuk bu süreçte kendi okumak istediğinde müsaade edilir ancak çocuk zorlandığında öğretici araya girerek okuma sürecini devam ettirir. Bu süreçte öğretici olabildiğince çocuğa dönüt verir (Akyol, 2011). Yapılan çalışmalarla eşli okumanın okuma akıcılığını artırdığı ortaya konmuştur (Fiala ve Sheridan, 2003; Rasinski ve Fredericks, 1991; Leach ve Siddall, 1990; Li ve Nes, 2001).

Bu tür çalışmalar var olmasına rağmen özellikle Türk öğrencilerin akıcılığı artırmaya yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Okuma güçlüklerinin biyolojik, bilişsel, motivasyonel ve sosyal sebepleri göz önüne alındığında bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmayan bir öğrencinin doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi olmak üzere sesli okuma akıcılığını geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi şu şekilde yapılandırılmıştır: Tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniklerinin bir arada kullanıldığı akıcılık müdahalesinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisi nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışmada tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli desenler temel zaman serisi desenlerin uyarlanmış halidir. Arasındaki farklılık verinin belirli bir dönemde tek bir denek üzerinde toplanması ve analiz edilmesidir. Tek denekli desenler bir uygulama ya da müdahale sonucunda bireyin davranışlarında gerçekleşen değişimleri araştırmak için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Freankel ve Wallen, 2006). 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında okuma güçlüğü yaşayan bir dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde uygulama yapılmış ve sonuçları analiz edilmiştir.

Katılımcının Belirlenmesi ve Özellikleri

Uygulamaya başlamadan önce Afyonkarahisar Gazlıgöl Kasabası'nda bulunan ilkokulda dördüncü sınıf öğrencileri ve öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Sekiz öğrencinin okuma güçlüğü çektikleri konusunda fikir birliğine varıldıktan sonra bu öğrencilere üçüncü sınıf düzeyinde bir metin okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları video kayıt altına alındıktan sonra uzman görüşüne de başvurularak bir öğrenci belirlenmiştir. Öğrencinin ismi çalışmada etik sebeplerden dolayı gizlenmiş ve Ali takma adı kullanılmıştır. Ali 2003 doğumludur. Alinin ailesi kasabada hayvancılık yaparak geçimini sağlamaktadır. Ali'nin iki kardeşi daha vardır. Evlerinde kendine ait bir odası yoktur. Öğretmen ile yapılan görüşmelerde Ali'nin aslında çok zeki bir çocuk olduğu özellikle sayısal ağırlık

derslerde çok daha aktif ve gayretli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan doktor kontrolleri sonucunda Ali'nin bilişsel, görsel ve işitsel herhangi bir problemin olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmen, Ali'nin birinci sınıfta bazı kelimeleri ifade etmede zorluk çektiği ve arkadaşlarından olumsuz tepki aldığı (gülme, alaya alma vb.) bu nedenle de okuma-ya karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olabileceğini belirtmiştir. Ali'nin okuma hataları aşağıda belirtilmiştir:

- Okurken tonlama, vurgu ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve ritimsiz okuma.
- Okurken parmakla takip.
- Ekleme türü hatalar.
- Atlama türü hatalar.
- Yanlış okuma ve uzun yapıllı kelimeleri çözümlenmede zorluk çekme.
- İçten seslendirme.
- Kendi kendini düzeltme.

Veri Toplama Araçları

Yanlış Analiz Envanteri. Okuma akıcılığının üç temel ögesini oluşturan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi için üç ayrı ölçüm yapılmıştır. İlk olarak, öğrencinin doğru okumasını belirlemek amacıyla Akyol (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini, sessiz olarak metin okutulduktan sonra ise sorularla anlama becerisi düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Bu çalışma için envanterin sadece kelime tanıma bölümü kullanılmıştır. Bu envanterle serbest, öğretim ve endişe olmak üzere üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir.

Okuma Hızı. Okuma akıcılığın bir diğer önemli ögesi olan okuma hızını belirlemek amacıyla öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı (CWPM) hesaplanmıştır. Öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısını hesaplamak için öğrencinin okuduğu metindeki kelime sayısından yanlış okuduğu kelime sayısı çıkarılmış ve bir dakikada kaç tane doğru kelime okuduğu belirlenmiştir.

Prozodi. Okuma prozodisini ölçmek amacıyla Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 15 maddeden oluşan bu ölçek, faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Cronbach alpha değerinin .98 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte alınabilecek puan aralığı 0-60 arasında değişmekle birlikte, %50 puan ve üzeri prozodik okuyabilir olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin yaptığı sesli okumaların prozodik boyutunu değerlendirmede iki farklı araştırmacı ayrı ayrı puanlama yapmış ve ikisinin aritmetik ortalaması prozodi puanı olarak değerlendirilmiştir.

3. Uygulama

Uygulama öğrenci ile boş bir sınıfta bire bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama ortalama haftada dört saat olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Uygulamada kullanılan metinler ve hikâye kitapları ilk zamanlar birinci sınıf düzeyinden başlayıp daha sonra ilerledikçe düzeyi artırılmıştır. Uygulamada kullanılan metinler uzman görüşü doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun olarak seçilmiş ve kullanılmıştır. Uygulamada tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası teknikleri bir arada kullanılmıştır. Uygulama aşamaları aşağıda sunulmuştur:

Öğrencinin motivasyonu artırmak amacıyla akıcı ve doğru ve okumanın gerekliliği ve önemini tartışılır:

- Akıcı okuma nedir?
- Neden akıcı okumalıyız?
- Nasıl akıcı bir okumaya sahip olabiliriz?

Metin üzerinde öğrenciye örnek olması amacıyla nasıl doğru ve akıcı okunacağına ilişkin bir model bir okuma gerçekleştirilir. Bu süreçte öğrenciden dikkatli bir şekilde öğretmeni takip etmesi istenir. Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla metnin konusu hakkında genel bir tartışma yapılır. Daha sonra metin neler olabileceğine ilişkin tahminlerde bulunması sağlanır.

Öğrenci zihinsel ve motivasyonel açıdan okumaya hazır hale getirildikten sonra, tekrarlı okuma aktivitelerine geçilir. Öğrenci metni akıcı bir şekilde okuyana dek tekrarlı okuma aktiviteleri gerçekleştirilir. Bu aktiviteler süresince öğrencinin yaptığı yanlış ve doğrulara ilişkin geri-dönüt sağlanarak metni akıcı ve doğru okuyana dek tekrarlı okuma devam ettirilir. Öğrenciden metni anlatması istenir ve metnin altındaki soruları cevaplaması sağlanır.

Daha sonra eşli okuma gerçekleştirilir. Eşli okumada ilk olarak öğrencinin seviyesine uygun bir dizi kitap arasında öğrencinin ilgisini çeken bir hikâye kitabı belirlenmesi istenir. Kitap belirlendikten sonra öğrenci ile kitap hakkında bir süre tartışılır:

- Kitabı neden seçtin? Sen de ne gibi bir duygu uyandırdı?
- Kitabın adı hakkında ne düşünüyorsun?
- Kitabın resmi sen de ne gibi düşünceler uyandırıyor?
- Sence bu hikâye ne ile ilgili olabilir ne gibi olaylar olmuş olabilir?

Daha sonra öğrenci ile birlikte okuma gerçekleştirilir. Okuma boyunca öğrencinin yaptığı okuma hataları üzerine sık sık konuşulur. Nasıl doğru bir şekilde okuması gerektiği tartışılır. Yanlış yaptığı kelimeler modellenerek doğru ve uygun hızlı okuması sağlanır. Okuma süresince sık sık birkaç paragraf sonunda öğrenci ile tartışılır.

- Okuduğun bölümden ne anladın?

- Bundan sonra ne olabilir?

Tekrarlı okuma aktiviteleri boyunca öğrencinin hata yaptığı kelimeler çıkarılır. Hangi tür kelimelerde hata yaptığı belirlenerek o kelimelerle kelime inşası tekniği uygulanır. Kelime inşası tekniği yapısal olarak karmaşık kelimelerin otomatik çözümlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Kelime inşası tekniğinde bir kelimelerin ek ve köklerine numara verilir. Bunun altında numaraların karışık olarak verilmesiyle ek ve köklerin birleştirilmeleri sağlanır. Örneğin: gidi=12, yo=8, rum=5 olarak verilir, “12+8+5=gidiyorum” Yazılarak öğrencinin ek ve kökleri birleştirerek kelimeyi bulması sağlanır (Block, 2003).

KELİME İNŞASI							
1	maz	18	çi	35	yara	52	kardeş
2	mış	19	dir	36	beden	53	duru
3	im	20	yor	37	depo	54	otur
4	lar	21	muş	38	araba	55	konuş
5	ıp	22	mak	39	gir	56	çanta
6	lan	23	lik	40	uzak	57	bura
7	daş	24	nın	41	ziyaret	58	baka
8	da	25	in	42	yalan	59	yapa
9	ki	26	sun	43	gün	60	tomurcuk
10	me	27	sın	44	bırak	61	yalnız
11	sin	28	lım	45	zaman	62	getir
12	ler	29	lı	46	koru	63	orta
13	miş	30	ği	47	susu	64	
14	müş	31	li	48	yaşa	65	
15	den	32	ği	49	misafir	66	
16	dan	33	di	50	sıkılı	67	
17	ta	34	lık	51	kalk	68	
	35+1+4=		52+23=		47+20+26=		
	36+3=		53+20+21=		48+22=		
	37+4=		54+26+4=		49+34=		
	38+4+16=		55+21+4=		50+20+21=		
	39+13+12=		40+4+16=		51+27+4=		
	40+8+9=		62+10+11+12=		44+5=		
	41+18+15=		63+29+30=		57+8+27=		
	42+16=		62+33+32=		56+27+8+9=		
	43+12+15=		61+34=		46+22=		
	44+13+4=		59+1+4=		46+26+4=		

Şekil 1. Kelime İnşası Tekniği

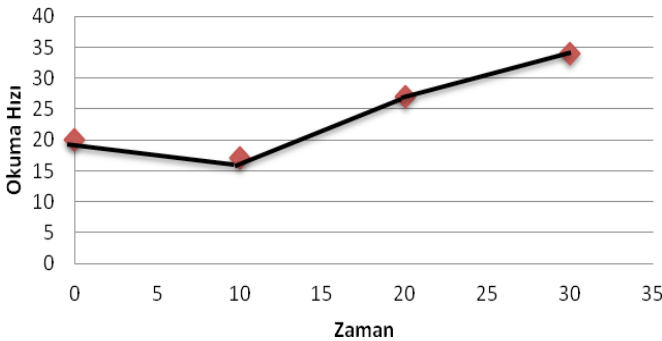
4. Bulgular

Araştırmada Ali ile birlikte toplam 30 saat çalışma yapılmıştır. Her 10 saatte bir metin verilerek metni sesli bir şekilde okuması istenerek video kaydı altına alınmıştır. Video kayıtlar incelenerek okuma hızı, doğru okuma ve prozodi ölçümleri yapılmıştır.

Tablo 1. Ali'nin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuma Prozodisine İlişkin Gelişim Süreci

	I.Ölçüm	II.Ölçüm	III.Ölçüm	IV.Ölçüm
Metindeki Kelime Sayısı	158	154	170	156
Okuma Süresi	6.01	8.02	6.03	4.36
Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısı	20.8	17.7	27.5	34.2
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	33	12	5	2
Kelime Tanıma	Endişe	Endişe	Öğretim	Serbest
Prozodi Puanı	%15	%28	%46	%66

Ali'nin okuma akıcılığı ilk olarak 158 kelimelik bir hikâye edici metin ile ölçülmüştür. Metni Ali 6 dakika 1 saniyede okumuş, toplam 33 hata yapmıştır. Ali'nin kelime tanıma düzeyi %91'in altında olması sebebiyle endişe düzeyindedir. Dakikada okuduğu kelime sayısı ise 20.1 olarak hesaplanmıştır. Ali'nin prozodi ölçeğinden aldığı puan %15 olarak hesaplanmış ve prozodik okuma düzeyinin çok düşük olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yapılan gözlemler ve öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda, A'nın okuma ile ilgili bir öz-güven sorunu yaşadığı, sınıfta sesli okuma yapmaktan çekindiği, okuma yaparken terleme, parmakla takip, sıkılma gibi davranışları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen Ali'nin okuma ve yazma ağırlıklı olmayan Matematik ve Fen ve Teknoloji gibi derslerde daha aktif olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 2. Ali'nin Okuma Hızındaki Gelişim Süreci

Süreç boyunca Ali'nin sahip olduğu okuma sorunlarını gidermek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası teknikleri bir arada kullanılarak toplam 30 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Ali'nin çok istekli ve gayretli davrandığı

gözlemlenmiştir. Öğretmeni Ali'nin kelime tanıma ve anlama düzeyinin gözle görülür bir şekilde arttığını ifade etmiştir. Ayrıca Ali'nin okuma görevlerinde çok daha istekli olduğu ve sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerdeki performansının da önemli derecede arttığını ifade etmiştir. Buna ek olarak süreçte ortalama her 10 saatte olmak koşulu ile dört ölçüm yapılmıştır. Tablo 2'de Ali'nin izlediği gelişim süreci betimlenmiştir. Son ölçüm ise hikâye edici 156 kelimelik bir metin ile yapılmıştır. Bu metni Ali dört dakika 36 saniye okumuş olmakla birlikte ortalama dakikada 34.2 kelime okumuştur. Ali'nin dakikada okuduğu kelime sayısı 20.1'den 34.2'ye yükselmiştir. Yanlış okuduğu kelime sayısı ise 2'ye düşmüştür. Buna göre Ali'nin kelime tanıma düzeyi %99'luk yüzde ile serbest düzeye yükselmiştir. Okuma hızı açısından bakıldığında ise 30 saatlik uygulama sonucunda Ali'nin okuma hızının 34.2'ye yükseldiği görülmektedir. Okuma prozodisi ise %15'den %66'ya yükselmiştir. Ayrıca Ali'nin okurken parmakla takip davranışının sona erdiği, ekleme ve atlama türü hatalar yapmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Ali'nin bazı kelimelerde içten seslendirme davranışının devam ettiği bazı kelimeleri kendi kendine düzelttiği gözlemlenmiştir.



Şekil 3. Ali'nin Okuma Prozodisindeki Gelişim Süreci

5. Tartışma ve Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel problemi olmayan ancak okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniği birlikte kullanılmıştır.

“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” (Keskin ve Baştuğ, 2013, s.202.). Mathson, Allington ve Solic'e göre (2006) sesli okuma akıcılığının tanımı doğru okuma, otomatiklik ve prozodiyi içermelidir. Bu öğelerin her biri üzerine öğretim yapılmaz ve odaklanılmazsa, öğrenciler okuduğunu anlamayan basit bir şekilde kelime seslendiriciler olacaklardır. Bu

görüşler göz önüne alındığında bu çalışmada doğru okuma, hız ve prozodi akıcılığın temel öğeleri olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular okuma akıcılığının bileşenleri olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi açısından değerlendirildiğinde, Ali'nin kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeye çıktığı görülmektedir. Ali son ölçümde sadece iki kelimeyi yanlış okumuştur. Kelime tanıma okuma sürecinin gerekli bir ögesidir ancak yeterli değildir. Okuma anlamı yapılandırmadır. Doğru kelime tanıma ise anlamada anahtar bir ögedir (Caldwell, 2008). Bir metni akıcı bir şekilde okuyan bir öğrenci her 100 kelimeye yalnızca bir hata ile okumalıdır (Shanahan, 2006). Bu yönüyle bu çalışmada okumanın en temel öğelerinden birisi olan kelime tanıma açısından Ali'nin istenen düzeye getirildiği görülmektedir. Okuma akıcılığın göstergelerinden biri olarak ele alınan okuma hızı açısından bakıldığında ise Ali'nin okuma hızının (WCPM) dakikada 34 kelimeye yükseldiği görülmektedir. Otomatik bir şekilde kelime tanıma anlamına gelen okuma hızı akıcılıkta önemli bir öge olmakla birlikte hızlı okumak her zaman okumayı tamamiyle açıklayamamaktadır. Ancak belirli bir düzeyde kelime tanımada otomatiklik olması okumada istenen bir durumdur. Aksi takdirde otomatik bir şekilde çocuğun kelimeleri tanıyamaması sıkılmaya ve motivasyonun düşmesine sebep olmaktadır. Caldwell'e (2008) göre ise okuma hızı bireysel bir farklılıktır. Aynı seviyede bulunan öğrenciler farklı okuma hızlarında olabilmektedirler. Okuma hızı ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi için istenen seviyeye ulaşmamasına rağmen belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Doğru okuma ve okuma hızı okuma akıcılığının önemli göstergeleri olmakla birlikte genel olarak konuşmanın ritmik ve tonal özelliklerini tanımlamak için kullanılan prozodi okuma akıcılığında önemli bir yere sahiptir (Dowhower, 1991). Ali'nin okuma prozodisi açısından bakıldığında, %15 düzeyinden %60 düzeyine yani prozodik okuma düzeyine çıktığı görülmektedir. Alanda yapılan diğer çalışmalar okuma akıcılığını geliştirilmesi bakımından elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Akyol ve Çetinkaya, 2009; Ateş, 2013; Dowhower, 1987; Dowhower, 1994; Fiala ve Sheridan, 2003; Nes, 1997; Therrien ve Hughes, 2008).

Sonuç olarak, uygulamaya başlamadan önce Ali tonlama, vurgu ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve ritimsiz okuma, parmakla takip, ekleme, atlama, yanlış okuma ve uzun kelimeleri çözümleyememe, içten seslendirme ve kendi kendini düzeltme türünde okuma hataları yapmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular 30 saatlik bir uygulama ile öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 20.8'den 34.2'ye, doğru okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeye, prozodi yüzdesi ise %15'den %66'ya yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca Ali'nin yaptığı okuma hatalarından parmakla takip, tonlama, vurgu ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve ritimsiz okuma, ekleme, atlama, parmakla takip, yanlış okuma ve uzun kelimeleri çözümlemede zorluk çekme gibi okuma sorunlarının giderildiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular öğrencinin okuma akıcılığının önemli derecede geliştiğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

6. Kaynaklar

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Akyol, H.(2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. & Çetinkaya, Ç. (2009). Diagnosis and elimination of reading difficulty case study. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 9-30.
- Ates, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Reading Improvement*, 50(4), 158-165.
- Baştuğ, M. & Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Begeny, J. C. (2011). Effects of the helping early literacy with practice strategies (helps) reading fluency program when implemented at different frequencies. *School Psychology Review*, 40(1), 149-157.
- Block, C.C.(2003). *Literacy difficulties: Diagnosis and instruction for reading specialists and classroom teachers* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Caldwell, J.S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386- 406.
- Daane, M., Campbell, J., Grigg, W., Goodman, M., & Oranje, A. (2005). Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading (NCES 2006-469). *National Center for Education Statistics*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımını üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11, 63-74
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bed fellow. *Theory in Practice*, 30, 158-164.
- Dowhower, S.L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly*, 10(4), 343-358.
- Duran, E. (2013). Case study on the effect of word repetition method supported by neurological affecting model on fluent reading. *Reading Improvement*, 50, 34-41.
- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent involvement and reading: Using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the Schools*, 40(6), 613-626.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Hollingsworth, P. M. (1970). An experiment with the impress method of teaching reading. *The Reading Teacher*, 24, 112-114,187.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5, 203-210.
- Keskin, H.K. & Baştuğ, M.(2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208.

- Keskin, H., & Baştuğ, M. (2011, Mayıs). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.*
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology, 95*, 1–19.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., ... & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research, 38*(4), 357-387.
- Leach, D.J. & Siddall, S,W. (1990). Parental involvement in the teaching of reading: A comparison of hearing reading, paired reading, pause, prompt and praise, and direct instruction methods. *British Journal of Educational Psychology, 60*, 349-355.
- Li, D., & Nes, S. (2001). Using paired reading to help ESL students become fluent and accurate readers. *Reading Improvement, 38*(2), 50-61.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research based best practices* (pp. 106–119). New York: The Guilford Press.
- Miller, A., Robson, D., & Bushell, R. (1986). Parental participation in paired reading: A controlled study. *Educational Psychology, 6*, 277-284.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching to children to read. An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute for Literacy. Jessup, MD
- Nes, S.L. (1997). *Less-skilled readers: Studying the effects of paired reading on reading fluency, accuracy, comprehension, reader self-perception, and lived experience*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Texas.
- Palmer, M.L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. Unpublished Doctoral Thesis, San Diego State University, San Diego.
- 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. The nation's report card*. Washington,DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Rasinski, T. V., & Fredericks, A. D. (1991). The akron paired reading project. *The Reading Teacher, 44*. 514-515.
- Rasinski, T. V., 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., Blachowicz, C. & Lems, K. (2006.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher, 65*(8), 516-522.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.
- Schwanenflugel, P. J., & Ruston, H. P. (2007). The process of becoming a fluent reader: from theory to practice. In M. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. NY: Guilford.

- Sidekli, S. & Yangm, S. (2005). Okuma güclüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Haring, J. R., & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133.
- Stahl, S. A., Heubach, K., & Crammond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction* (Reading Research Report No. 79). Athens, GA: National Reading Research Center.
- 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.
- Thornton, P.G.(2008).*Effects of modified fluency-oriented reading instruction on African American boys' oral reading fluency and attitudes toward reading*. Unpublished Doctoral Thesis. Auburn University, Alabama.
- Walpole, S., & McKenna, M.C. (2004). *The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice*. New York: Guilford.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Winn, B. D., Skinner, C. H., Oliver, R., Hale, A. D., & Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 196-205.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading instruction comprises of five key elements: phonics, phonological awareness, vocabulary, comprehension, and fluency (National Reading Panel, 2000). Comprehension instruction has an important area of research scholars reach a consensus. On the other hand, fluency is component which has been neglected for a while (Rasinski, Blachowicz & Lems, 2006). However, reading fluency is essential to good reading (Carnine, Silbert, Kame'enui, & Tarver, 2004; Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Kame'enui & Simmons, 2001; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Palmer, 2010; Pinnell et al., 1995). Reading fluency emphasizes reader to recognize words unconsciously and automatically (Walpole & McKenna, 2004). Reading fluency comprises of three elements: accurate reading, reading rate and reading prosody (Hudson, Lane & Pullen, 2005; NRP, 2000). The essence of reading fluency is based on both decoding and comprehending text simultaneously. In the related literature, there have been many studies about how reading fluency improves. However, there is a dearth of studies about the reading fluency in Turkish context. The purpose of the current study was to improve the reading fluency of a fourth grader who does not have any mental, visual or auditory deficits.

Method

This study employed single-subject research design. In single-subject design, the data are collected and analyzed from a single subject during a specific period. In this study, the intervention took place with struggling fourth grade reader in the first half of 2012-2013 academic year and the results were analyzed. In the current study, a ten years old male student who has struggling reading was selected as the subject. After medical examinations, it was seen that the student did not have any visual, auditory, and mental deficits. In the study, Informal Reading Inventory (IRI) and Prosodic Reading Scale (PRS) were used as data collection tools. Moreover, reading rate was measured with the technique of correct words per minute (CWPM). A 30-hour course program was organized. In order to improve reading fluency, a combination of repeated reading, paired reading and word architecture techniques were used. Intervention was implemented in 2012-2013 academic year at Gazligol Primary School in Afyonkarahisar, Turkey.

Findings

Ali's reading fluency was measured using narrative text. Ali made 33 mistakes out of 158 words in the first reading and read the text in six minute one second. Ali's level of word recognition was at a frustration level. CWPM was 20.1. Ali's score of prosody was 15%. Also, as a result of observation and interviews with the teacher, it was seen that Ali had reading anxiety and stacked at oral reading in classroom. Moreover, Ali exhibited behaviors such as sweating, reading with his fingers, and boredom while reading. Teacher stated that Ali participated more actively in science courses. After 30 hours of intervention, Ali's reading fluency was measured using narrative text. Ali made 2 mistakes out of 156 words and read the text in four minute 36 second. Ali's CWPM increased from 20 to 34.2. Ali's level of word recognition increased to the independent reading level with 99%. For reading prosody, it increased from 15% to 66%. Additionally, it was observed that A had no reading with finger and didn't make reading errors in a type of addition and skipping. However, A had a voice inside in some words.

Discussion and Conclusion

“Considering reading fluency, it might assert that while reading rate and accurate reading are an introduction, prosody and comprehension are high level elements for reading skill” (Keskin & Baştuğ, 2013, p.202.). Reading fluency comprises of accurate reading, automaticity, and prosody. All these elements should be instructed and focused for a good comprehension (Mathson, Allington & Solic, 2006). In the current study, accurate reading, reading rate and prosody were considered as the main elements of reading fluency. Repeated reading, paired reading and word architecture were found to be efficient on the development of reading fluency. The results are expected to shed a light on the development of reading fluency.