



**OKUMA, YAZMA VE KONUŞMADA AKICILIK İLE OKUDUĞUNU
ANLAMA VE KELİME HAZİNESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

HUZEYFE BİLGE

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek şartıyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Huzeyfe

Soyadı: Bilge

Bölümü: Türkçe Eğitimi

İmza: 

Teslim Tarihi: 06.12.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationships Between Reading, Writing and Speaking Fluencies, Reading Comprehension and Vocabulary.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki bütün ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı.Soyadı: Huzeyfe BİLGE

İmza: 

JÜRİ ONAY SAYFASI

Huzeyfe BİLGE tarafından hazırlanan “Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU)
(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Fatma AÇIK
(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM
(Türk Halk Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Özlem BAŞ
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:25/10/2019.

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Sevdiğime ve sevdiklerime ithafen...

TEŞEKKÜR

Her daim nazik ve alçak gönüllü hocam Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU'na; hep yol gösteren Prof. Dr. Hayati AKYOL'a; kıymetli hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a; benden yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Fatma AÇIK ve Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM ve Doç. Dr. Özlem BAŞ'a; tez konusunda yol gösteren Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a; tezin pek çok aşamasında yardımcı olan Doç. Dr. Yusuf UYAR'a; görüşlerini ve yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU'ya; kıymetli yol arkadaşım Dr. Pınar KANIK UYSAL'a; tez sürecinde hep yanımda olan, onlar olmadan tezimin yarım kalacağı sevgili dostlarım Rasim TARAKCI, Selmi DEMİRKOL, Recep ÜLGER, Hüseyin SAYIN, Dr. Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR, Dr. Bahadır GÜLDEN ve Dr. Öğr. Üyesi Ali İbrahim Can GÖZÜM'e teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu süreçte tıpkı yüksek lisansta olduğu gibi fedakârlıklarını esirgemeyen sevgili eşim Tuba BİLGE'ye, beni sürekli oyalayan ilk göz ağrım, oğlum Abdullah BİLGE'ye ve onun doğacak kardeşine de teşekkür ederim.

Beni bu günlere nice zorluklarla getiren annem Şükriye BİLGE ve babam Habip BİLGE'ye teşekkür eder, ellerinden öper, saygılarımı sunarım.

OKUMA, YAZMA VE KONUŞMADA AKICILIK İLE OKUDUĞUNU ANLAMA VE KELİME HAZİNESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

Huzeyfe Bilge

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL 2019

ÖZ

Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve konuşmalarında akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu Kars ili merkezinde yer alan 9 okuldaki 94 öğrenciden oluşmuştur. Akıcı okuma kapsamında okuma hızı ve doğruluk değişkenleri hesaplanmıştır. Akıcı yazmada toplam hece sayısı, doğru kelimelerdeki hecelerin toplam hece içindeki oranı, yazıyı düzeltme/silme sayısı değişkenleri esas alınmıştır. Akıcı konuşmada tutukluk sıklığı, konuşma hızı, ekleme oranı, budanmış konuşma hızı, seslendirme süresi oranı, ortalama cırpı uzunluğu ve ortalama duraklama uzunluğu değişkenleri hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin tespiti için araştırmacı tarafından okuduğunu anlama testi geliştirilmiş ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi kapsamında okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi, bilgilendirici metindeki doğru yüzdesi, hikâye edici metindeki doğru yüzdesi, hazır bilgi sorularında doğru yüzdesi, çıkarım sorularında doğru yüzdesi değişkenleri elde edilmiştir. Kelime hazinesinin tespiti için öğrencilere bir ders saati boyunca istedikleri konu ve türde en az 150 kelimelik metin yazmaları söylenmiştir. Değerlendirmeler ilk 100 kelime üzerinden yapılmıştır. Kelime hazinesi için kelime hazinesi katsayısı hesaplanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin dakikadaki okuma hızı 85,4 kelime ve

doğruluk oranları %92'dir. Akıcı yazmada ortalama 28,6 hece yazılmışken doğru kelimelerdeki hecelerin toplam hecelere oranı %94,2'dir. Öğrencilerin bir dakikada yazılarını silme/değiştirme sayılarının ortalaması ,59'dur. Akıcı konuşmada tutukluk sıklığı dakikada 6,3'tür. Konuşma hızı ortalaması 221,8, eklemlleme oranı 313,8, budanmış konuşma hızı 191,3 hecedir. Seslendirme süresi oranı %67,3'dir. Ortalama çarpı uzunluğu 11,7 hece iken ortalama duraklama uzunluğu 23,6 saniye olarak tespit edilmiştir. Okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi %68'dir. Bilgilendirici metinlerde doğruluk yüzdesi %63,3 iken hikâye edici metinlerde %72,4'tür. Hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi %72,3 olarak çıkmıştır. Bu oran çıkarım sorularında %63,4'tür. Öğrencilerin kelime hazinesi katsayısı ,62 olarak tespit edilmiştir. Akıcılık becerilerinin kendi içindeki ilişkilerinde değişkenlikler gözlemlenmiştir. Kimi beceriler kendi arasında ilişkiye sahip değilken kimilerinde anlamlı korelasyonlar çıkmıştır. Benzer şekilde becerilerin kendi arasındaki ilişkilerde de farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, akıcı yazma, akıcı konuşma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi

Sayfa Adedi: 214

Danışman: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

**THE RELATIONSHIPS BETWEEN READING, WRITING AND
SPEAKING FLUENCIES, READING COMPREHENSION AND
VOCABULARY**

(Ph.D. Thesis)

Huzeyfe Bilge

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

SEPTEMBER 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationships between reading/writing/speaking fluencies, vocabulary and reading comprehension. Study group is consisted of 94 5th graders in 9 different schools located in centre of Kars in Turkey. Speed and accuracy is calculated as variables of reading fluency. Total syllable, the rate of syllables in correct spelled words (RSCSW) and total deleting/changing were counted as variables of writing fluency. Disfluency frequencies, speech rates, articulation rates, pruned speech rates, phonation time ratios, mean lengths of runs and the average pause lengths were computed as variables of speaking fluency. For reading comprehension, the researcher developed a multiple choice test that includes 29 questions. The test consists of one informative and one narrative text and both texts consists of literal and inferential questions. Reliability and validity analysis is made. Total correct percentage (TCP), correct percentage in narrative text (CPNT), correct percentage in informative text (CPIT), correct percentage in literal questions (CPLQ), correct percentage in inferential questions (CPIQ) was calculated to assess reading comprehension skill. For assessing vocabulary, students were asked to write a text during a

class and they were free to choose type and topic of text. They were asked to reach at least 150 words but the first 100 words was used to assess vocabulary. Vocabulary coefficients were computed as the variable of vocabulary. Findings showed that mean reading speed is 85,4 words and accuracy mean is %92. Students' total writing speed mean is 28,6 syllables, the mean of percentage of syllables in correct-written words is %94,2. In a minute, students made an average of .56 deleting/chancing in their writings. This shows that they mostly did not need to delete or change their text. The average of disfluency frequency in speaking fluency is 6,3 in a minute. The mean of speech rate is 221,8 syllables, the articulation rate is 313,8 syllables, the pruned speech is 191,3 syllables in one minute. Phonation time ratio is %67,3 and mean length of runs is 11,7 syllable. The average pause length is 23,6 seconds in one minute. The average TCP is %68; CPIT is %63,3; CPNT is %72,4; CPLQ is %72,3 CPIQ is %63,4. The mean of vocabulary coefficient is .62 which shows that 62 words in the first 100 words in childrens' writtens texts are different. Fluency skills have different relationships among themselves where some have meaningful correlations and some have not. Similarly, each language skills have different correlations between each other.

Key Words: Reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, vocabulary

Sayfa Adedi: 214

Danışman: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
II. BÖLÜM.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Otomatikleşme Teorisi	13
2.2 Akıcı Okuma.....	15
2.2.1. Doğruluk	17
2.2.2. Hız (Otomatiklik)	18
2.2.3. Prozodi	20
2.3. Akıcı Yazma.....	20
2.3.1. Akıcı Yazmada Veri Toplama ve Analiz	31
2.4. Akıcı Konuşma	34

2.4.1. Akıcı Konuşmada Veri Toplama ve Analiz	42
2.5. Okuduğunu Anlama	48
2.5.1. Okuduğunu Anlamada Veri Toplama ve Analiz	53
2.6. Kelime Hazinesi	56
2.6.1. Kelime Hazinesinde Veri Toplama ve Analiz	60
III. BÖLÜM	64
YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Çalışma Grubu	64
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	65
3.3.1. Akıcı Okuma Metni	66
3.3.2. Akıcı Yazma Soruları	66
3.3.3. Akıcı Konuşma Soruları	67
3.3.4. Okuduğunu Anlama Testi	69
3.3.5. Kelime Hazinesi	73
3.4. Verilerin Analizi	74
3.4.1. Akıcı Okuma	75
3.4.2. Akıcı Yazma	76
3.4.3. Akıcı Konuşma	78
3.4.4. Okuduğunu Anlama	82
3.4.5. Kelime Hazinesi	83
IV. BÖLÜM	85
BULGULAR	85
4.1. Becerilere Ait Betimleyici İstatistikler	85
4.2. Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	87
4.3. Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	88
4.4. Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	89
4.5. Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	91
4.6. Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular	93
4.7. Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular ..	94
4.8. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular	95
4.9. Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayı İlişkisine Ait Bulgular	97

4.10. Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular ..	98
4.11. Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular	100
4.12. Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Bulgular.....	102
4.13. Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular	102
4.14. Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Bulgular	106
4.15. Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Bulgular	107
V. BÖLÜM	109
SONUÇ ve TARTIŞMA	109
5.1. Sonuç ve Tartışma	109
5.1.1. Betimleyici İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	109
5.1.2. Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	115
5.1.3. Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	115
5.1.4. Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	116
5.1.5. Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	124
5.1.6. Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	126
5.1.7. Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	133
5.1.8. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	135
5.1.9. Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayısı İlişkisine Ait Sonuçlar ve Tartışma	139
5.1.10. Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	141
5.1.11. Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	143
5.1.12. Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısı Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	146
5.1.13. Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	148
5.1.14. Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısı Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	153

5.1.15. Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Katsayısı Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma	155
5.1.15. Genel Sonuçlar.....	158
5.2. Öneriler.....	161
KAYNAKLAR	165
EKLER.....	182
1.EK. Araştırma İzni.....	183
2. EK. Akıcı Yazma Etkinliği.....	184
3. EK. Akıcı Konuşma Etkinliği	185
4. EK. Akıcı Okuma Metni	187
5. EK. Okuduğunu Anlama Testi	188

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları</i>	19
Tablo 2. <i>Akıcılığın Evrensel Ölçümleri</i>	46
Tablo 3. <i>Karşılaştırma: Soru Sınıfları</i>	55
Tablo 4. <i>Çalışma Grubuna Ait Betimleyici İstatistikler</i>	65
Tablo 5. <i>Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları</i>	72
Tablo 6. <i>Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları</i>	72
Tablo 7. <i>Becerilerin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	85
Tablo 8. <i>Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	87
Tablo 9. <i>Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	87
Tablo 10. <i>Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	88
Tablo 11. <i>Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	88
Tablo 12. <i>Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	89
Tablo 13. <i>Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	90
Tablo 14. <i>Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	91
Tablo 15. <i>Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	92
Tablo 16. <i>Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	93
Tablo 17. <i>Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	93
Tablo 18. <i>Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	94
Tablo 19. <i>Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	95
Tablo 20. <i>Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	96
Tablo 21. <i>Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	96
Tablo 22. <i>Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	97
Tablo 23. <i>Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri</i>	97

Tablo 24. <i>Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	98
Tablo 25. <i>Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	99
Tablo 26. <i>Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	100
Tablo 27. <i>Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	101
Tablo 28. <i>Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	102
Tablo 29. <i>Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri</i>	102
Tablo 30. <i>Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	103
Tablo 31. <i>Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	105
Tablo 32. <i>Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici İstatistikler</i> ..	106
Tablo 33. <i>Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri</i>	107
Tablo 34. <i>Okuduğunu Anlama Becerisi ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	107
Tablo 35. <i>Okuduğunu Anlama Becerisi ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri</i>	108
Tablo 36. <i>Okuma Düzeyleri Tablosu</i>	110
Tablo 37. <i>Beceriler Arası İlişki Tablosu</i>	161

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Akıcı okuma gelişiminin altındaki beceriler.....	16
--	----

KISALTMALAR LİSTESİ

KDA	Karmaşıklık, Doğruluk ve Akıcılık
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ms	Milisaniye
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerileri Projesi
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İletişim insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından birisidir çünkü insan sosyal bir varlıktır. İnsanlar ev, iş, öğretim vb. ortamlarında başkalarıyla münasebetler kurmaktadır ve kurmak zorundadır. Fertler başkalarını gözler, yaptıklarından çıkarımlarda bulunur, onlara bir şeyler tâlim eder. Bu şekilde hem bilgi edinir hem de bilgi aktarır. Hayatta sürekli bilgi alışverişi olmaktadır ve bu alışveriş gittikçe hızlanmakta ve ehemmiyet kazanmaktadır. Çünkü artık bilgi demek güç demektir. Bu gücü elde etmek için öğrenmek ve öğretmek şarttır. Bu ise ancak dil becerileri ile mümkündür.

Dil becerileri iletişimin en temel araçlarıdır. Öğrenmek isteyen bir kişi dinlemek ve/veya okumak zorundadır. Öğretmek isteyense yazmaya ve/veya konuşmaya mecburdur. Dolayısıyla bilginin aktarımında ve ediniminde dil becerileri çok mühim bir role sahiptir. Dört temel dil becerisinden birisinde yaşanacak aksaklıklar iletişimi, öğrenmeyi veya öğretmeyi riske sokacaktır. Mesela iyi konuşamayan birisi toplum tarafından kabul görmeyebilir çünkü insanlar hitabetten etkilenmeye meyillidir. Dünya tarihinde hatiplerin kitleleri yönlendirdiği pek çok olay bulunmaktadır. Çok okumayan kişinin kendini geliştirmesi zordur. Bunun sebebi okumanın bilgiye giden en kestirme yollardan biri olmasıdır. Dünyayı takip etmek için internetten, gazetelerden, dergilerden veya kitaplardan okumalar yapmak gerekmektedir. Hiçbir gelişmiş toplum yoktur ki fertlerinin çoğu kitap okumaktan yoksun olsun. Maviş (2006, s. 13) günümüzde ülkelerin ekonomik olarak gelişmişliğine bakarken kitap okuma oranlarının da göz önüne alındığını söylemektedir. Kısacası dil becerileri gelişmiş cemiyetler ekonomik olarak gelişmektedir ve bu da fertlerin

dil becerilerinin gelişmesi ile başlamaktadır. Dolayısıyla eğitim-öğretimde dil becerilerinin yeri çok önemlidir.

Bir kişi doğduğu andan itibaren etrafını dinlemeye başlar. Zamanla kelimeleri hafızasına alıp taklit eder ve neticede konuşma becerisini edinir. İnsanlar örgün eğitime dinleme ve konuşma becerisini kazanmış olarak gelirler ancak okuldaki öğretimin bu becerileri geliştirmesi ve güzelleştirmesi hedeflenir. Mesela konuşurken hitap şekillerinin kullanımı, beden dilinin konuşmaya eşlik etmesi, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar vb. okul ortamında öğretilir. Böylece kişiye cemiyet içinde nasıl konuşulacağı aktarılır.

Okuma ve yazma ise –eğer veliler veya başkası öğretmediyse- okuldan önce öğrenilmez. Birinci sınıftan itibaren çocuklara harfler ve sesler öğretilmeye başlanır. Bu en temel aşamanın çok sağlam olması gerekir. Böylece çocuklar ileride kendilerinden beklenen okuma ve yazma becerilerini tam manasıyla karşılayabilir. Elbette ki eksiklikler her zaman olmaktadır. Öğrencilerin kimisi daha birinci sınıfın sonunda iyi bir şekilde okuyup yazabiliyorken kimisi hayat boyu meşakkat çekmektedir. Ne kadar çok öğrenci temel okuryazarlık becerilerini edinemediği mezun olursa o cemiyet o kadar geri kalmaya da mahkûm olmaktadır. Bunun sebebi ise bu fertlerin kendilerini geliştirebilmek için dinlemeye ve görmeye mecbur olmalarıdır. Yani okuyarak gelişmeleri çok zordur.. Binaenaleyh, gelişmiş bir ülkenin temelleri iyi okuryazar bir cemiyet ile atılabilir.

Okuma becerisi dünya genelinde farklı boyutlarda çalışılmış bir beceridir. Okumaya gerek akademik başarı gerekse hayatın kendisi için verilen ehemmiyet ile ilgili herhangi bir tartışma bulunmadığı söylenebilir. Ancak okumaya verilen öneme rağmen bu alanda sorunlar bitmediği için okuma eğitimi üzerine yapılan çalışmalar devam etmektedir.

Ülkelerin okuma becerisi ile ilgili en büyük sorunlarından birisi çok sayıdaki öğrencinin bu konuda yetersiz olmasıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015) raporuna göre OECD ülkelerindeki öğrencilerin yaklaşık %20'si okumada temel seviyeye erişememiştir. Aynı rapora göre İngiltere'deki öğrencilerin %18'i ikinci okuma seviyesinin altında okumaktadır. En yüksek seviyenin “altı” olduğu düşünüldüğünde bunun çok ciddi bir sorun olduğu görülecektir. Gibbs (2015, s.13) İngiltere'deki ilkökul öğrencilerinin %20'sinin ortaokulda başarılı olmalarını sağlayacak şekilde okuyamadıklarını söylemektedir. Aynı zamanda on bir yaşındaki çocukların % 5'inin yedi yaşındakilerden beklenenden daha iyi okuyamadığını

da iletmektedir. ProLiteracy (2016) raporu da Amerika’da 36 milyondan fazla yetişkinin temel seviyede okuyup yazamadığını aktarmaktadır.

Türkiye’de de benzer sorunlar mevcuttur. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 (MEB, 2015) sonuçları Türkiye’de okuma becerisinin durumu hakkında bilgi veren kaynaklardan biridir. Söz konusu raporun sonucuna göre Türkiye’de en alt okuma seviyesi olan birinci seviyedeki öğrenci oranı 2009 ve 2012’ye göre ciddi oranda artmıştır. Beşinci seviye ve üstündeki öğrenci oranı ise azalmıştır. Türkiye PISA’ya katılan ülkelerin ortalamasından geridedir. Türkiye okuma becerisinde 72 ülke arasında 50. sırada yer almıştır. Bütün bu veriler Türkiye ve diğer ülkelerde okuma becerisi ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasını tetiklemektedir. Temel seviyede okuyamayan fertlerden akademik başarının beklenmesi zordur. Bu da zaman, emek ve para kaybı demektir.

Okuma becerisinin önemli olduğu konusunda şüphe yoktur. Ancak okuma becerisinin farklı boyutlarının olduğu unutulmamalıdır. Bu boyutlardan birisi de akıcı okuma becerisidir. Özellikle National Reading Panel (2000, 3-3) raporundan sonra akıcı okumaya çok daha fazla dikkat çekilmiştir. National Reading Panel incelediği çalışmaların sonucunda mühim tavsiye ve açıklamalarda bulunmuştur. Rapora göre öğretmenler kelime tanımada doğruluğun okuma öğretiminin son noktası olmadığını bilmelidirler. Akıcılık, kelime tanımının ötesinde bir uzmanlıktır ve akıcı okuma kullanılarak okuduğunu anlama desteklenebilir. Nitelikli okuyucular kelimeleri doğru, hızlı ve verimli bir şekilde okuyanlardır. Ne kadar parlak olursa olsun, akıcı okuyamayan çocuklar yavaş ve büyük bir çaba ile okumaya devam edecektir.

Akıcı okuma becerisi yeterince hızlı, doğru ve prozodik okuma olarak açıklanabilir. Hızlı okuma boyutu kelimeleri otomatik tanıma ile alakalıdır. Yani öğrencinin kelimeleri çözümlemek için çok fazla dikkat sarf etmemesi demektir. Doğru okuma ise kelimeleri okurken okuma hataları yapmamayı, tekrara düşmemeyi, ekleme ve çıkarma vb. yanlışlardan uzak olmayı ifade eder. Prozodi becerisi metni seslendirme boyutuyla ilgilidir. Vurgu, tonlama, metindeki hislerin seslendirilmesi, sesin yükselip alçalması gibi unsurları ihtiva eder.

Akıcı okuma, okuma becerisinin nihaî hedefi olan anlama becerisi ile önemli ilişkiye sahiptir. Bu durum pek çok araştırmada ortaya konmuştur (Baştuğ & Akyol, 2012; Baştuğ & Keskin, 2012; Çetinkaya, Ülper, & Yağmur, 2015; Nunez, 2009). Bir çocuğun okuduğunu

anlayabilmesi için yeterince akıcı okuyabilmesi gereklidir. Dikkatini kelime çözümlemeye vermiş bir çocuk manayı büyük oranda ihmal edecektir çünkü hedefi seslendirme yapmaktır. Hâlbuki kelimeleri görür görmez tanıyan bir çocuğun dikkati manaya odaklanabilecektir. Özellikle nispeten uzun cümleleri okuyan bir çocuk üzerinden bu durumu daha da netleştirebiliriz. Uzun bir cümle okuyan çocuk eğer kelimeleri çözümleme ile uğraşıyorsa cümlelerin sonuna gelene kadar muhtemelen cümlelerin başındakileri unutacaktır. Bu durumda, anlamak için cümlelerin başına tekrar dönüp okuması gerekir. Ancak sınav gibi kısıtlı sürenin olduğu hallerde bu pek mümkün değildir. Öğrenci yeterince hızlı ve akıcı değilse okuduğunu anlamakta zorlanacak ve eğer bir sınavın içerisindeyse soruları yetiştiremeyecektir.

Akıcı okumanın tek faydası okuduğunu anlama becerisi üzerinde değildir. Bilindiği üzere Türkiye’de liseye ve üniversiteye geçiş için çeşitli sınavlar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar akıcı okuma becerisinin ülke genelinde yapılan sınavları yordamada oldukça iyi bir güce sahip olduğunu göstermektedir. Yıldız, Kanık Uysal, Bilge ve Saka (2016) sekizinci sınıfların akıcı okuma becerilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı’ndaki (TEOG) başarılarını %57 yordadığını tespit etmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak yeterince hızlı ve doğru okuyamayan öğrencilerin ülke genelinde yapılan sınavlarda başarılı olma ihtimallerinin düşük olduğu söylenebilir. Sınırlı süre içerisinde pek çok soruyu çözmek için cümleleri yeterince hızlı okumanın ve doğru anlamının önemi aşikârdır. Yavaş okuyan öğrencilerin okuduklarını tam manasıyla anlamaları ve sınavlardaki süreyi etkin kullanabilmeleri zordur. Bu ve diğer sebeplerden dolayı öğrencilerin akıcı okuma becerilerini kazanmaları gerekmektedir.

Dilde bir diğer temel beceri de konuşmadır. Konuşma becerisi iletişimde en sık kullanılan dil becerilerinden biridir. Ayrancı (2016, s.17) konuşma becerisinin çocukları hayata hazırlama bakımından mühim olduğunu söylemektedir. Erdem’e (2014, s.217) göre dilin edinilmesinde konuşma en mühim unsurdur.

Günlük hayatta iletişim genelde konuşma ve dinleme üzerinden yürütülmektedir. Bu iki becerinin sağlıklı olması iletişim kalitesini de belirler. Nerede, nasıl, ne kadar ve ne konuşacağını bilmek son derece önemlidir. Yunus Emre’nin şu dörtlüğü konuşmanın insanlar üzerindeki tesirinin geçmişten beri bilindiğini göstermektedir:

Söz ola kese savaşı,

Söz ola kestire başı

Söz ola ağulu aşı

Yağ ile bal ede bir söz.

Konuşma hayatın her sahasında maharetle kullanılması gereken bir beceridir. Okullarda bu beceri ile öğrencilere hazırlıklı-hazırlıksız konuşmalar yapma, kelimeleri manasına münasip kullanma, beden dilini kullanma vb. kazanımların verilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018, s.36). Böylece öğrencilerin toplum içerisinde daha faal bir şekilde yer almaları sağlanabilir.

Türkiye’de öğrencilerin konuşma becerileri üzerine yapılan akademik çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerinde yetersizlikler yaşadığını göstermektedir. Sargın’ın (2006) ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirdiği çalışması 3-8. sınıf öğrencilerinin konuşmada ciddi eksiklikleri olduğunu tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada ise 6-8. sınıf öğrencilerinin güzel ve etkileyici bir şekilde konuşma oranlarının % 55,3 olduğu görülmüştür (Dülger, 2011). Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısı yeterince güzel ve etkileyici konuşmamaktadır.

Türkiye’de konuşma becerisi ile ilgili çalışmaların sayısı nispeten çok olsa da akıcı konuşma üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nde “akıcı konuşma” üzerine birkaç tez olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerden birkaçı “Eğitim ve Öğretim” konusunda iken bazıları “Sağlık Eğitimi” alanında yapılmıştır. EBSCOhost veri tabanında “akıcı konuşma” anahtar kelimesi ile yapılan taramada tezlerden hazırlanan makaleler hariç Türkçe eğitimi alanında üç adet çalışmaya (Kuru, 2013b, 2017; Kurudayıoğlu & Soysal, 2015-2016) rastlanmıştır. Bu sebeple akıcı konuşma konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Dört temel becerisi içerisinde belki de en zor ve karmaşığı yazmadır. Yazma becerisi kelime hazinesi, dil bilgisi, yazım ve imlâ, içerik bilgisi gibi pek çok farklı unsurun eş zamanlı/artzamanlı bir şekilde ortaya konulmasıyla meydana gelir. Karadağ ve Maden’e (2014) göre yazma eğitiminin temel kavramları söz varlığı, konu, ana fikir, yardımcı fikir, plan, kelime, cümle, paragraf, anlatım tarzı, imlâ/yazım ve noktalama’dır. Görüldüğü üzere iyi bir metin yazabilmek için oldukça farklı bilgi ve becerilerin bir arada bulunması gerekmektedir.

Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz'a (2008, s.203) göre yazmada -konuşmadan farklı olarak- bir kere anlatma imkânı vardır ve bu sebeple yazının iyi planlanması gerekir. Özbay'a göre fikirleri, istekleri vb. sadece konuşarak ifade etmek yeterli değildir. Dilin gelişiminde yazma becerisi de oldukça ehemmiyetlidir (2009, s.115). Örgün eğitimde yazma becerisi ile herkesin birer roman/hikâye yazarı, şair vb. olması hedeflenmez. Hedeflenen şey hayatın farklı şartlarında öğrencinin kendisini yazılı olarak yeterince iyi ifade edebilmesidir. Mesela kişilerin bir başvuru için dilekçe yazabilmesi gibi hedefler vardır.

1-5. sınıflarda yazma becerisi ile hedeflenen maharetli bir yazar olmak değil ihtiyaçları yazarak iletebilmektir (Karadağ & Maden, 2014, s.271). Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2018) bakıldığında birinci sınıfta hece ve kelime yazmak, harfler, kelimeler, cümleler arasında yeterli boşluklar bırakmak gibi en temel seviyede yazma kazanımları varken beşinci sınıfta bilgilendirici metin yazmak, yazma stratejileri uygulamak, yazdıklarını düzenlemek gibi nispeten daha karmaşık kazanımlar bulunmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin tespitiyle ilgili bazı çalışmalar mevcuttur (Kaptan, 2015; Kaynaş, 2014). Bu çalışmalar bize öğrencilerin yazılarının yeteri kadar iyi olmadığını göstermektedir. Mesela Bilge (2015) ortaokul seviyesinde olmasına rağmen yazma bilmeyen öğrencilerin olduğunu söylemektedir. Ancak bu durum sadece 1-8. sınıflara has gözükmemektedir. Çamurcu (2011) yükseköğrenime başlayan Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak yazma becerisi ile ilgili sorunların bütün öğretim seviyelerinde yaygın olduğu çıkarımı yapılabilir.

Yazma çok karmaşık bir beceridir ve farklı boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlardan biri de yazmanın akıcılık boyutudur. Akıcı yazma metni kolaylıkla otomatik olarak yazma becerisidir (Hestad, 2014, s.28). Wolfe-Quintero, İnagaki ve Kim (1998, s.13) akıcılığın bir dili kullananın yazma veya konuşmada bir mesaj iletirken karşılaştığı zorlukla ilgili olduğunu söylemektedir. Chenoweth ve Hayes'e (2001, s.80) göre akıcı yazma becerisine sahip olmak kişi yazacağını unutmadan kâğıda dökceği zaman ehemmiyetlidir. Akranlarına göre daha az akıcı yazmak eğitim başarısında ciddi bir engel olabilir.

Türkiye'de yazmanın akıcılık boyutuna odaklanan bir tez (Atasoy, 2015) ve bu tezden elde edilen verilerle yazılan bir makale (Atasoy & Temizkan, 2016) tespit edilebilmiştir. Atasoy'un çalışmasından çıkan sonuçlara göre beşinci sınıf öğrencilerinin %1'i ilk beş

dakikada 161 heceden fazla yazabilmiştir. %14,4'ü 0-60 hece arasında yazmıştır. Her kelimenin ortalama 2-2,5 hece olduğu farz edildiğinde ortaya 45-50 kelimelik bir yazma miktarı çıkmaktadır. Yani beşinci sınıf öğrencilerinin dakikada on kelime gibi oldukça düşük bir hızla yazdığı görülmektedir.

Akıcı yazma ile ilgili çalışmaların çok az olması sebebiyle Türkiye'deki öğrencilerin akıcı yazma becerileri hakkında net bir yorumda bulunmak zor görünmektedir. Bu sebeple daha çok araştırma yapılmasına duyulan ihtiyaç aşîkârdır. Yazma becerisi oldukça geniş ve karmaşıktır. Mevcut araştırmalar yazma becerisinde sorunun yaygın olduğunu gösterse de metin üretim hızı ile ilgili çok kısıtlı bilgi bulunmaktadır.

Dil becerileri denince akla dört temel beceri gelmektedir ancak dile ait başka alanlarda da gelişim göstermek gereklidir. Bu alanlardan birisi dört temel dil becerisini etkileyen ve onlardan etkilenen kelime hazinesiyken diğeri de okumanın nihaî gayesi olan anlamadır.

Kelime hazinesi bir kişinin bildiğı kelimelerin, deyimlerin, atasözlerinin, mecazların vb. tamamıdır. Dinlemenin başlamasıyla birlikte kelime hazinesi de gelişmeye başlar ve kişinin gayretine bağılı olarak hayat boyu genişleyebilir. Bunun için okumak, dinlemek, yazmak ve konuşmak gereklidir. Bir kişi ne kadar çok kelime bilirse yazması ve konuşmasının o kadar tesirli olması beklenebilir. Ayrıca dinlediklerini ve okuduklarını da o kadar rahat anlayacağı söylenebilir. Bu da dört temel dil becerisinde belli bir kaliteyi gösterir.

National Reading Panel (2000) kelime hazinesinin okumayı öğrenmede önemli bir yer işgal ettiğini belirtir. National Reading Panel'e göre kelime hazinesinin ehemmiyeti açıktır. Okuyuculara yazılı olan yabancı (unfamiliar) kelimeleri konuşmaya aktarmaları öğretilir (2000, s.4-15). Yani fertler sadece okuduğunu veya dinlediğini anlamak için kelime hazinelerini geliştirmemelidirler. Bunun yanı sıra öğrendikleri kelimeleri kullanmaları da öğretilmelidir. Böylece bu kelimeler pasiflikten faal olmaya geçebilir. Bir kişinin aktif kelime hazinesi ne kadar fazlaysa kendini o kadar iyi anlatabilmesi beklenir.

Kelime hazinesi ile ilgili Türkiye'de pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların geneli belli bir bölgedeki öğrencilerin ne kadar kelime bilgisine sahip olduklarını tespit edilmeye yöneliktir (Çetinkaya, 2011; Öztekin, 2008; Temur, 2006; Tüysüz, 2007). Bazı çalışmalarda ise kelime hazinesinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Güney & Aytan, 2014; Karadüz & Yıldırım, 2011). Ancak kelime hazinesi ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir. Çünkü dört temel beceri ile doğrudan ilişkili olması beklenen bir beceri

olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebepten dolayı kelime hazinesinin dil becerileri ile ilişkisinin bilinmesi gereklidir. Böylece kelime hazinesine tesir eden unsurlar tespit edilebilir, kelime hazinesinin geliştirilmesi için daha farklı yöntemler bulunabilir.

Temel dil becerilerinden okuma becerisi ile çok sıkı bir şekilde ilişkili olan okuduğunu anlama da son derece önemlidir. Hatta National Reading Panel (2000) okuduğunu anlama için raporunda ayrı bir bölüm açmıştır. Panel'e göre anlama bir çocuğun okuma becerilerinin gelişimi ve bundan dolayı da eğitim alma becerileri için hayatî derece önemlidir (2000, s.4-1). Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'ya (2013, s.41) göre araştırmacılar okumanın nihaî gayesinin anlamak olduğu konusunda fikir birliğindedir. Okuduğunu anlayamayan fertlerin iyi okuyamadıkları söylenebilir çünkü hedefe ulaşamamışlardır. Paris ve Hamilton (2009, s.32) anlaşılmadığı zaman kelimeleri okumanın dilin sesini taklit etmeye indirgendiğini, metni tekrarlayanın ezberlemekten ve sözlü tatbikattan başka bir şey olmadığını, harf ve karakter yazmanın sadece kopyalamak veya karalamak olduğunu söylemektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin matematik ve fen bilgisi dersindeki başarı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Bayat, Şekercioğlu, & Bakır, 2014; Erdem, 2016; Göktaş & Gürbüz Türk, 2012). Bu sebeple akademik başarı için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi zorunludur. Kaldı ki PISA (MEB, 2015) sonuçları da okuduğunu anlama becerisinde çok geri kaldığımızı göstermektedir. National Reading Panel (2000) da okuduğunu anlama becerisinin akademik başarı için dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunu vurgulamaktadır.

Okuduğunu anlama becerisinin okuma ile ilişkisi sık sık araştırılmıştır. Türkiye'de de bu konuda pek çok çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır (Acat, 1996; Çetinkaya, Ateş, & Yıldırım, 2016; Kanık Uysal & Bilge, 2018). Bu sonuçlardan çıkan ortak netice ise okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında sıkı bir ilişki olduğudur. Yani genel olarak bakıldığında bir çocuk ne kadar iyi okuyorsa o kadar iyi anlıyordur veya ne kadar iyi anlıyorsa o kadar iyi okuyordur. Benzer durum yetersiz okuyanların yetersiz anlaması veya tersi için de geçerlidir. Bu iki beceri arasındaki bağlantı bizi birinin durumunu tespit etmenin diğeri hakkında karara varabileceğimiz sonucuna götürmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalara göz atıldığında genel olarak şu çıkarımlarda bulunmak mümkündür:

-Konuşma becerisi ile ilgili nispeten çok araştırma yapılmışsa da konuşmanın akıcılık boyutuna odaklanan çalışma sayısı kısıtlıdır.

-Akıcı konuşma ile herhangi bir dil becerisinin ilişkisine bakılan çalışmaya rastlanmamıştır.

-Yazma becerisi ile ilgili çalışma sayısı oldukça fazladır. Ancak akıcı yazma konusunda bir tez ve bir makale bulunabilmiştir. Akıcı yazmanın diğer dil becerileri ile olan ilişkisini inceleyen bir araştırma tespit edilememiştir.

-Okuma ve akıcı okuma diğer iki becerideki akıcılığa göre nispeten fazla çalışılmıştır. Ancak akıcı okumanın yazma ve konuşmadaki akıcılık ve kelime hazinesi ile ilişkisini inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır.

-Okuduğunu anlama becerisi de nispeten çok çalışılmışsa da dil becerilerindeki akıcılık boyutu (akıcı okuma hariç) ile olan ilişkisi yetersizdir.

-Kelime hazinesinin dil becerilerindeki akıcılıklar ile ilişkisine yönelik bir araştırma rastlanmamıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkıldığında dil becerilerindeki (okuma, yazma, konuşma) akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye toplu halde bakan bir çalışmanın gerekli olduğu kanısına varılmaktadır. Ayrıca böyle bir çalışma ile özellikle çok az çalışılmış olan akıcı yazma ve akıcı konuşma becerilerinde öğrencilerin ne durumda oldukları da saptanabilecektir. Beceriler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi sayesinde bir beceriye bakarak diğerleri hakkında tahminde bulunmak –belli hata paylarıyla- mümkün olabilir. Elbette gerçek bir değer için birebir ölçüm şarttır. Ancak bazı durumlarda imkânlar el vermediği için hızlı bir ölçme ve değerlendirme sürecinin işletilmesi gerekebilir. Bu sayede erken teşhis ve müdahale mümkün olabilir. Bütün bu şartlar göz önüne alındığında çalışmanın öğrencilerin okumada, yazmada ve konuşmada akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkilerin tespiti sayesinde dil becerileri arasındaki bağlantıların daha iyi anlaşılacak gereken tespit ve müdahalelere olanak sağlaması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okuma, yazma, konuşmada akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü saptamaktır. Bunun yanı sıra

öğrencilerin ilgili dil becerileri bakımından seviyelerinin tespit edilmesi de hedeflenmektedir. Bu sebeplerden dolayı aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

- 1- 5. sınıf öğrencileri okuma, yazma ve konuşmada akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi bakımından hangi seviyededir?
- 2- Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 3- Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasında anlamlı ilişki varsa hangi yöndedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil becerilerinin insan hayatı ve hatta ülkelerin gelişiminde rolü büyüktür. Okuyan toplumlar gelişirken okumayanlar geri kalmaktadır. Çalışmalar okullarda verilen dil becerisi eğitiminin yetersiz olduğunu göstermektedir. Tabii ki çok başarılı öğrenciler de vardır ancak başarısız olan öğrencilerin oranı oldukça fazladır.

Dil becerileri ile yapılan çalışmalara bakıldığında becerilerin bazı boyutlarının göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Mesela yazmanın akıcılık boyutu ile ilgili Türkiye’de yapılan sadece iki çalışmaya rastlanmıştır. Akıcı konuşmada da sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra beceriler arası ilişkileri inceleyen çalışma sayısı da sınırlıdır. Okuduğunu anlama ve okuma arasındaki ilişkiye bakan çalışmalar nispeten çok olsa da okuduğunu anlama ile diğer konuşma ve yazma becerilerinde akıcılık ilişkisine veya kelime hazinesi ile dil becerilerindeki akıcılık ilişkisini araştıran bir çalışma tespit edilememiştir.

Bu çalışmada üzerinde çok az durulan akıcı konuşma ve akıcı yazmanın yanı sıra okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve akıcı okuma bakımından seviye tespitinin yapılması planlanmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde seviyelerinin tespit edilmesi dil becerilerinin örgün eğitimde ne kadar geliştirildiğini gösterebilir. Bu sayede müfredatın, ders kitaplarının ve öğretim sürecindeki diğer bileşenlerin öğrencilerin dil becerilerine olan katkısı anlaşılabilir. Süreçteki bileşenlerde eksiklik tespit edilmesi halinde gereken düzeltmeler yapılarak daha verimli bir öğretim ortamı oluşturmak mümkündür.

Seviye tespitinin yapılması ile Türkçe dersleri sonucunda öğrencilerin dil becerilerinde ulaşmaları gereken hedefler ortaya konabilir. Her ne kadar nispeten az sayıda öğrenci ile

gerçekleştirilen bu çalışma böyle bir kriteri sunacak kadar kapsamlı olmasa da fikir vermede faydalı olabilir. Bir öğrencinin yılsonunda yazması ve konuşması gereken hece sayısı, ilk yüz kelimedeki kullanması beklenen kelime çeşidi, ulaşması gereken okuma hızı, okuduğunun ne kadarını anlaması gerektiği gibi kriterler öğretmenlere ve öğrencilere hedefler sunabilir. Bu hedefler sayesinde geri kalmış öğrenciler tespit edilip çeşitli müdahalelerle hedefe ulaştırılabilir. Yapılacak müdahaleler/etkinlikler ile yılsonunda öğrencilerin kendilerinden beklenen hedeflere ulaşmış olarak bir sonraki sınıfa geçmeleri sağlanabilir. Beklenen seviyeye ulaşan öğrenciler yeni sınıf seviyesinde geri kalmaktan kurtularak dersleri daha sağlıklı bir şekilde takip edebilirler.

Bunun yanı sıra beceriler arasındaki ilişkinin bilinmesi de çok önemlidir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012, s.332) korelasyon araştırmalarının ana gayesinin olgularla ilgili anlayışımızı geliştirmek olduğunu söylemektedir. Dil becerileri genelde bir bütün olarak görülür. Türkçe dersinin öğretim programlarında bu fikir sık sık tekrarlanmaktadır (Temizyürek & Balcı, 2015). Ancak bu fikirle alakalı istatistikî delillere ihtiyaç vardır. Bu çalışmada dil becerilerinde akıcılık boyutlarının, kelime hazinesinin ve okuduğunu anlamının araştırılması neticesinde söz konusu bütünlükle ilgili rakamlara dayalı veriler elde edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca dilin farklı becerileri ile ilgili –özellikle şimdiye kadar çok az çalışılmış akıcı yazma ve akıcı konuşma ile ilgili- durum tespiti de yapılmış olacaktır. Bu sayede mevcut Türkçe Öğretim Programı’nın ne kadar katkısı olduğu, öğrencilerin dil becerileri bakımından gelişmişliklerinin hangi seviyede olduğu konularında fikir sahibi olunabilecektir.

Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012, s.332) korelasyon araştırmaları sayesinde muhtemel çıktıların tahmin edilebileceğini de aktarmaktadır. Buna göre eğer iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü ve gücü bilinirse belli hata paylarıyla diğerlerini tahmin etmek mümkündür. Bilindiği gibi Türkçe Öğretim Programı’nda (2018) dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bu becerilerin her birinin ayrı ayrı takibi ve değerlendirmesi özellikle kalabalık sınıflarda mümkün olmayabilir. Eğer beceriler arasındaki ilişkiler bilinirse bir öğrencinin bir dil becerisine bakarak diğer dil becerileri ile ilgili tahminde bulunmak mümkün olur. Ancak bu tahmin belli hata payıyla yapılabilir. Bu tahminin faydası öğrencinin eksiklerini ve/veya iyi yönlerini kısa sürede anlamaya yardımcı olmasıdır. Böylece eksik yönler için gereken müdahaleler yapılırken iyi yönler daha fazla geliştirilmeye çalışılabilir.

Böyle bir tahmin mekanizması özellikle ilkokulun ilk yılları için çok elzemdir. Çünkü müdahalede geç kalındıkça çocuğun akademik başarı ihtimali o kadar düşmektedir. Bilindiği üzere ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerini edindikleri varsayılarak müfredat hazırlanmaktadır. Sınıf seviyesi ilerledikçe konular ağırlaşmaktadır. Bu durumda temel dil becerilerinden yoksun olan bir öğrencinin ilerlemesi çok zordur. Bu sebeple öğretimin her kademesinde teşhis ve müdahalelere ihtiyaç vardır. Bütün becerileri tek tek ölçmek zaman ve maliyet açısından zorlayıcı olacağı için daha kısa yollar gereklidir. En kısa yollardan birisi de dil becerileri arasındaki ilişkiyi bilmektir. Bu araştırmanın asıl amaçlarından birisi de dil becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Dolayısıyla literatürdeki bu açığın kapatılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- 1-Araştırmada toplanan veriler katılımcıların gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
- 2-Verilerin çözümlenmesinde gözden kaçması muhtemel hatalar istatistik sonuçlarını ciddi seviyede etkilememiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1-Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Kars ili merkezindeki dokuz farklı ortaokulda okuyan 94 beşinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- 2-Nicel verilerin elde edilmesi için kullanılan veri toplama araçlarının birer kez uygulanmasıyla sınırlıdır.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil becerileri arasındaki ilişki geçmişten beri üzerinde durulan mühim konulardandır. Cumhuriyet dönemindeki Türkçe öğretim programlarında dilin bir bütün olduğu pek çok kez aktarılmıştır (Temizyürek & Balci, 2015). Herhangi bir istatistikî veri aktarılmadan söylenen bu bilginin günümüz şartlarında da doğru kabul edilebilmesi için test edilmesi gerekmektedir. Lakin günümüzde dil becerilerinin çok fazla boyutu bulunmaktadır. Bir beceriyi bütün olarak ele almak bile çok karmaşık olabilmektedir. Bu sebeple bu çalışmada üç temel dil becerisindeki (okuma, konuşma ve yazma) akıcılık boyutları, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki konu edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle “akıcılık” kavramı ile sıkça anılan “otomatikleşme teorisi”ne kısaca değinilmiştir. Ardından dil becerilerindeki akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ile ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Otomatikleşme Teorisi

Bisiklet sürmeye yeni başlayan birisi bütün dikkatini pedal çevirmeye, direksiyona hâkim olmaya verir. Ancak uzun süredir binen kişi bunlara fazla dikkat etmez. Yemek yapmayı iyi bilmeyen bir kişi tarife tam uyabilmek için sürekli kontrol eder, dakikaları ve miktarları daha dikkatle hesaplar ve yemekle uğraşırken genelde ikinci bir iş yapamaz. Hâlbuki ev hanımlarının yemek yaparken bir yandan televizyon seyrettiklerini veya telefonla konuştuklarını görmüşüzdür. İnsanlar bazı işleri yaparken çok dikkatli davrandıkları halde

bazılarında oldukça rahat görünmekte ve aynı anda iki işi yapabilmektedir. Bu farkın sebebi sergilenen davranışa olan aşinalık olarak açıklanmaktadır.

Bir kişi karmaşık bir beceri sergileyecekse kısa süre içerisinde pek çok işlemi koordine etmelidir. Bu beceri sergilenirken her alt bileşen dikkat gerektirirse beceri sergilenemez. Bunun sebebi dikkat kapasitesinin aşılmış olmasıdır. Eğer yeterli sayıda bileşen ve bu bileşenlerin koordinasyonu otomatik olarak yürütülebilirse dikkat yükü aşılmamış olur ve beceri sergilenebilir (LaBerge & Samuels, 1974, s.293).

Aynı işi yeterli miktarda tekrar eden kişi belli bir süre sonra o işi kendiliğinden yapmaya başlar. Burada “kendiliğinden” demekle otomatiklik, hiç dikkat etmeme veya çok az dikkat etme kastedilmektedir. Literatürde bu olgu “otomatikleşme teorisi” olarak açıklanmaktadır. LaBerge ve Samuels (1974, s.295) bir becerinin otomatik olarak nitelendirilebilmesi için dikkat başka bir yöndeyken ilgili becerinin tamamlanabilmesi gerektiğini söyler. Bu da çok az dikkat harcandığında veya hiç dikkat harcanmadığında mümkündür. Samuels (2006, s.8) otomatiklik teorisinin insanların araba sürme, klavyede yazma veya kitap okuma gibi zor işlerde nasıl yüksek beceri sahibi olduklarını açıklamaya çalıştığını ifade etmektedir.

Schmidt’e (1991, s.95-96) göre kontrollü ve otomatik işleme arasındaki ayrım psikolojide büyük bir tartışma konusu olagelmıştır. Bu ikisi arasındaki teorik karşıtlık tecrübe ile de kolayca anlaşılabilir. Kontrollü işlemede bazı becerilerde ve zihin faaliyetlerinde dikkatin tümü kullanılır. Otomatik işlemede ise bazı beceriler ya hiç kullanılmaz ya da çok az kullanılır. Otomatik işlemin en önemli hususiyetleri olarak genelde şunlara dikkat çekilir: (1) hızlı ve verimli olması, (2) zahmetsiz olması, (3) kısa süreli hafıza kapasitesi ile sınırlı olmaması, (4) bilinçli kontrol altında olmaması, (5) değiştirme veya engellemesinin zor olması (6) ve iç gözlem (introspection) için erişilmez olması. Otomatik işlemler tipik olarak, iyi uygulanmış görevlerde ortaya çıkar ve yetenekli performanstan ve bilişsel işlemlerin ayrıntılarının çoğundan sorumlu tutulur. Otomatik olmayan yani kontrollü işlemlerde ise genelde şu hususiyetler vardır: (1) yavaş ve verimsizdir, (2) zahmetlidir, (3) kısa süreli hafıza kapasitesiyle sınırlıdır, (4) büyük ölçüde kontrol altındadır, (5) esnektir ve (6) en azından kısmen inceleme için erişilebilir. Kontrollü işleme genel prosedürleri yeni hâllere uygulamak gibi işlevlere hizmet eder ve genellikle yeni ve tutarsız işleme görevlerinde ortaya çıkar. Uсталık gerektiren davranış gelişimi kontrollü uygulamadan otomatik işlemeye geçişi ihtiva eder.

2.2 Akıcı Okuma

Akıcı okuma son 20-30 yılda gittikçe daha çok ilgi çeken bir konu olmuştur. Bu ilginin artmasında National Reading Panel'in (2000) tesiri büyüktür. Ancak akıcı okuma ile ilgili ilk araştırmalar çok eskilere dayanmaktadır. Edmund Burke Huey 1908'de Okumanın Psikolojisi ve Pedagojisi isimli kitabında daha sonra otomatikleşme teorisi adını alacak olan anlayışın temellerini atmıştır. Huey bu kitapta tekrarın tıpkı diğer faaliyetlerde olduğu gibi okumada algıyı da gittikçe kolaylaştırdığını söylemiştir. Yeni bir kelimenin algılanması ciddi bir dikkat gerektirir. Tekrarlama ise beyni detaylara odaklanmaktan aşamalı olarak kurtarır ve hareketin tümünü kolaylaştırır. Böylece bilincin süreçle ilgilenmesi gereken miktar azalır (Samuels, 2006, s. 9-10).

Tekrarın tıpkı diğer faaliyetlerde olduğu gibi okumada da bazı unsurları otomatikleştirdiğini ifade eden Huey "Harflerin dizilimine aşinalık az ise algılama işlemi de harf harf olur. Aşinalığın artmasıyla kelimenin veya kelime gruplarının tanınması için daha az ipucu yeterli olur, kelimeleri tüm olarak okumaya meyledilir." (aktaran: Samuels, 2006, s.10) demektedir. Buradan anlaşıldığı üzere okumaya yeni başlayan veya hiç bilmediği kelimeleri gören bir çocuk kelimeyi çözümlemek için okumayı harf harf veya hece hece yapmak zorundadır. Bu ise oldukça zahmetli bir iştir.

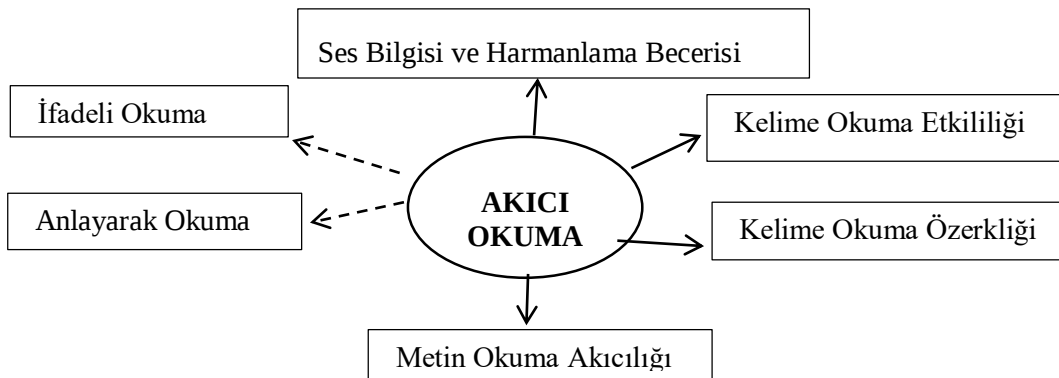
Huey'in çalışmasından sonra 1970'lere kadar akıcı okuma konusunda ciddi bir gelişme olmamıştır. 1970'lerde ise LaBerge ve Samuels bir araya gelerek okuma süreci ile ilgili uzun süre tartışmıştır. Tartışmaların sonuncunda kelime tanımada otomatiklik ile ilgili bir teori geliştirmişlerdir (Samuels, 2006, s.13-14).

Otomatikleşme teorisinde kelimelerin bir dizi bilgi işleme merhalesinden sonra anlaşıldığı söylenir. Bu bilgi işleme süreci akıcı okuyanlarda oldukça hızlı bir biçimde işler. Ancak akıcı okuma becerisi zayıf olanlarda bu süreç zor ve ağır ilerler. Aynı kelimelerin yer aldığı metni tekrar tekrar okuyan çocuk bir süre sonra kelimeyi kendiliğinden tanımaya başlar. Fakat çocuk kelime seviyesinde kalırsa potansiyelindeki okuma hızını tam manasıyla kullanamayacaktır. Bunun yerine zamanla kelimeleri aşarak ifadeler/kelime grupları şeklinde tanımaya başlaması gerekir. Kısacası böyle üst seviyede bir gruplama yapabilmek için çocuğun okumada yeterince tecrübe kazanması gerekir (LaBerge & Samuels, 1974). LaBerge ve Samuels'in açıklamalarından anlaşıldığı üzere bir çocuk okumada tecrübe kazandıkça ve aynı kelimeleri tekrar tekrar gördükçe algı hızı artmakta ve kelimeyi/kelime

gruplarını daha kolay tanımaktadır. Bu sayede dikkat yazılı harfleri çözmeye değil anlamlandırmaya geçmektedir.

Rasinski (2010, s.31-32) akıcı okumayı okuyucunun kelimeleri zahmetsiz ve verimli bir şekilde (otomatiklik), aynı zamanda metnin anlamına katkı sağlayacak anlamlı ifadeyle (prozodi) okuması olarak ifade eder. Ayrıca okuyucuların kelimeleri doğru okuduklarını da iletir. Burada “otomatik kelime tanıma”, “doğruluk” ve “prozodi” bileşenlerine vurgu vardır. National Reading Panel (2000, s.3-1) ise akıcı okuyanların metni hızlı, doğru ve uygun ifade ile okuyabildiklerini, akıcılığın kelime tanıma becerilerine dayandığını ancak bu becerilerin illa ki akıcı okumayı sağlamayacağını söylemektedir. Bu tanıma göre ise akıcılık “hız”, “doğruluk” ve “uygun ifade” yani prozodiden oluşmaktadır. Bir başka tanımda Rasinski (2004, s.2) akıcılığın doğruluk, uygun hız, ifade etme (phrasing) ve anlatımdan (expression) oluştuğunu aktarmıştır. Yine Rasinski (2009) başka bir kaynakta akıcılığın kelime tanıma doğruluk, otomatiklik ve yorumlayıcı ve manalı okumadan müteşekkil olduğunu belirtmiştir. Ancak aynı kaynakta akıcılık tanımını yaparken akıcılığın doğru, hızlı, anlamlı olarak, iyi ifade ederek ve iyi anlayarak okumak olduğunu söylemiştir. Yani akıcılığa bazen anlamayı da dâhil etmiştir.

Brand ve Brand (2006, s.2) öğrencilerin görevleri otomatik bir şekilde, hızlıca ve doğru bir şekilde yaptıklarında akıcı olacaklarını ifade etmiştir. Daha pek çok kaynakta farklı tanımlar görülebilmektedir (Breznitz, 2006, s.4-5). Akıcı okumayı tanımlarken kimi kaynaklar hıza yer verirken kimileri hızı dâhil etmemektedir. Ayrıca tanımların hepsinde “anlama” bileşeni bulunmamaktadır. Schwanenflugel ve Ruston (2008, s.2) farklı akıcılık tanımlarından yola çıkarak tanımlara göre akıcılık bileşenlerini göstermiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Akıcı okuma gelişiminin altındaki beceriler (kesiksiz oklar=genelde kabul görmüş; kesikli oklar= bir şekilde daha az kabul görmüş).

Şekil 1'e bakıldığında da “anlama” ve “ifadeli” okuma bileşenlerinde diğer bileşenlere göre daha az fikir birliği olduğu görülmektedir. Ancak Schwanenflugel ve Ruston (2008, s.2-3) hemen hemen bütün araştırmacıların akıcı okuyucuların hızlı, doğru, temel anlamayla ve cümlelerin dilbilgisini yansıtan ifadeyle okuyabildikleri konusunda mutabakatta olduklarını söyler.

Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) akıcı okumayı değerlendirmede üç bileşeni esas almışlardır: kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı ve prozodi. Bu çalışmada da Akyol vd.'nin (2014) tanımını temel alınacaktır.

2.2.1. Doğruluk

Akıcı okuyanlar kelimeleri doğru ve otomatik olarak çözümlerler ve dikkat kaynaklarını ya hiç kullanmazlar ya da çok az kullanırlar. Çoğu yetişkin okuyucu otomatikliği kazanmış olduğundan kelimeleri yakından incelemek veya seslendirmek zorunda değildir. Kelimeleri görür görmez ve doğru bir şekilde tanırlar. Bu şekilde okuyanların bilinçleri metnin manasını anlamaya veya yapılandırmaya müsaittir (Rasinski, 2004, s.3).

Kelimeleri doğru okuyabilmek için ilk önce harfleri bilmek gerekmektedir. Harflerden hecelere, hecelerden kelimelere doğru gittikçe genişleyen bir yelpaze vardır. Metnin doğru anlaşılabilmesi için öncelikle kelimelerin ve kelime gruplarının doğru okunması gerekmektedir.

Fertler okuma esnasında pek çok okuma hatası yapabilirler. Bilge ve Sağır (2017) literatürde pek çok okuma hatası türünden bahsetmişlerdir. Bu hataları “Sesli Okuma Hataları” ve “Okumada Davranış Hataları” olarak ikiye ayıran Bilge ve Sağır sesli okuma hataları başlığında şu hataları saymıştır: ekleme, atlama, yanlış okuma, ters çevirme, telaffuz hatası, tekrar, kelime birleştirme, heceleme, okuyamama, mırıldanma, harfe takılma, duraklama, vurgu-tonlama, geri dönme, ulayarak okuma. Bu hataların hepsi öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları hatalardır ve okuduğunu anlamayı ciddi derecede etkileme potansiyeline sahiptirler. Mesela ekleme hatası yapan bir öğrenci aslında olumlu olan bir fiile olumsuzluk eki eklediğinde mananın tam zıddını anlamış olacaktır. Veya sürekli tekrar hatasına düşen öğrencinin okuma hızı düşecek, kelimeyi anlaması zora girecektir. Duraklayan bir öğrenci bağlamdan kopacaktır. Bu örnekler daha da çoğaltılabilir. Rasinski

(2004, s.3) kelime tanımada doğruluk (kelime çözümleme) için yaklaşık %95’lik bir doğruluğun öğretim seviyesi için yeterli olduğunu söylemektedir.

Burada bilinmesi gereken mühim mesele okumada ne kadar hata olursa okuduğunu anlamanın o kadar azalacağı ihtimali olduğudur. Bu sebeple kelimelerin hatasız olarak okunması ve akıcılığın kesintiye uğramaması gerekir. Doğruluk anlamak için gerekli ancak yeterli değildir. İyi seviyede anlamak için gerekli olan bir diğer unsur da hız yani otomatiktir.

Doğruluğun ölçülmesinde hatalı okunan kelime sayısının toplam kelime sayısına nispeti hesaplanır. Mesela bir çocuk dakikada 100 kelime okuduysa ve on hata yaptıysa %90 doğruluk oranına sahiptir. Peki, çocuklar en az ne kadar doğrulukla okumalıdır? Bu sorunun cevabı kaynaklarda farklı miktarlarla aktarılmıştır. Akyol vd. (2014, s.10) %100-99 arasını bağımsız okuma seviyesi, %92-98 arasını öğretim seviyesi, %92 altını endişe seviyesi olarak ifade etmiştir. Aynı seviyeleri Rasinski (2010, s.182) de söylemektedir ancak Rasinski (2004, s.6) başka bir kaynakta farklı seviyeleri önermektedir. Buna göre %97-100 bağımsız okuma seviyesi, %90-96 öğretim seviyesi, %90 altı ise endişe seviyesidir.

Doğruluğun hesaplanmasında atlama, ekleme, yanlış okuma ve okuyamama hataları sayılmaktadır. Tekrarlar ise hatadan sayılmamaktadır (Akyol vd., 2014; Rasinski, 2010).

2.2.2. Hız (Otomatiklik)

Akıcı okuyanlar sadece kelimeleri doğru tanımakla kalmazlar aynı zamanda karşılaştıkları kelimeleri çözümlemede otomatiktirler. Otomatikliğe ulaşmanın ehemmiyetinin sebebi okuyucuların sınırlı zihin kaynaklarını metni anlamaya tahsis edebilmeleridir (Rasinski, 2009, s.1).

Kelime çözümlemede zorluk yaşayan kişilerin okuma hızlarının yavaş olacağı aşikârdır. Yavaş okuyan fertler kelimeleri tanıyıp seslendirmeye gayret ederler. Bu sebeple yavaş okuyan kişilerin dikkatlerinin büyük bir kısmı -belki de hepsi- sadece kelimeleri tanıyıp seslendirmeye tahsis edilmiştir. Bu da kelimeleri anlamaksızın okumaya yol açabilir.

Bazı öğrenciler sadece fonolojiye odaklanıp anlamaya hiç dikkat etmeden sesli okuma yapabilirler (LaBerge & Samuels, 1974, s.320). Bu tür okuyuculara da doğru okuyan ama anlamayanlar (word callers) denir (Schwanenflugel & Ruston, 2008, s.6). Dolayısıyla

otomatikliğe erişememiş okuyucuların kelime seslendirmekten öteye gidememesi, okumanın asıl hedefi olan anlamaya ulaşamaması beklenir.

Otomatiklik genelde bir okuyucunun kendi sınıf seviyesindeki bir metinde dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ile ölçülür (Rasinski, 2009, s.1) Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre belli dönemlerde belli hızlara ulaşmaları beklenir. Hasbrouck ve Tindal (2017) öğrencilerin okuma hızları ile ilgili kıstasları aktarır (Tablo 1) ancak Akyol vd. (2014) bunun Türkçe bağlamında tartışılabilir olduğunu söyler.

Tablo 1

Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları

Sınıf Düzeyi	Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı		
	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	-	29	60
2	50	84	100
3	83	97	112
4	94	120	133
5	121	133	146
6	132	145	146

“Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol” Akyol H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T., 2014, s.12, Ankara: PegemA kaynağından alınmıştır.

Rasinski (2004, s.9) okuma hızı hedefine ulaşan veya yakın olanların otomatiklikte yeterince ilerlemiş kabul edilebileceğini ancak bunlardan önemli ölçüde aşağıda olan ve düzenli olarak geri kalan öğrencilerin akıcı okuma gelişimi bakımından risk altında olabileceklerini söylemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu kıstaslara göre ara ara değerlendirilip gereken müdahalelerin yapılması elzemdir. Aksi takdirde akademik olarak geri kalan bir öğrenci profili ortaya çıkması muhtemeldir.

Çocuklar pek çok kelimeyi otomatik olarak tanırsalar da sesli okumaları ifadesiz ve kesintili (not fluent) olabilir. Otomatik kelime tanıma gerekli olan lâkin yeterli olmayan bir okuma becerisidir (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001, s.23). Akıcı okumak için bir diğer beceri de prozodik okumaktır.

2.2.3. Prozodi

Prozodi okumada ses boyutunu ifade eder. Rasinski'ye (2010, s.32) göre akıcı okuyanlar seslerinin seviyesini ve perdesini yükseltip alçaltırlar, metnin uygun yerlerinde hızlanıp yavaşlarlar, kelimeleri manalı gruplar halinde okurlar ve uygun mevkilerde duraklarlar. Bu bileşenlerin hepsine dilbilimciler prozodi derler. Prozodi dilin melodisidir. Prozodiyi dile gömerek metne mana katılır.

Rasinski'nin açıklamalarından anlaşıldığı gibi prozodi sesli okumaya ait bir beceridir ve okumada sesle ilgili boyutları ihtiva eder. Bir metnin prozodik olarak okunabilmesi için kelime kelime okuma seviyesinden kelime grupları/anlam üniteleri şeklinde okuma seviyesine çıkmış olmak gereklidir.

Armbruster vd. (2001, s.23) ifadeli okuyabilmek için metnin manalı parçalara bölünebilmesi gerektiğini söyler. Bu parçalar kelime gruplarını ve yan cümleleri ihtiva eder. Okuyucular cümlelerin sonunda ve içinde uygun bir şekilde duraklayabilmeli, vurgu ve tonu değiştirmeyi bilmelidir.

Dikkatin çözümlemeden manaya aktarılması çok önemlidir. Çünkü kelime çözümleme seviyesinde olan birisi sadece kelimeyi tanımaya odaklanacağı için manayı ifade etmeyi muhtemelen beceremez. Hâlbuki metnin içerisinde çeşitli his geçişleri bulunur: sevinç, kızgınlık, heyecan vs. Bu hislerin dinleyiciye aktarılabilmesi için önce okuyucunun bunu fark etmesi gerekir. Böylece sesini hisse göre ayarlayacak, gereken yerlerde yavaşlayıp hızlanacak ve lüzumlu yerlerde duraklayacaktır. Bütün bunları metni daha iyi aktarabilmek için yapacaktır. Akıcı okuyamayan öğrencilerin en belirgin hususiyetlerinden birisi de tekdüze okumalarıdır. Bu tür öğrenciler duygu geçişlerine dikkat etmezler ve sadece kelimeleri seslendirmeye çalışırlar.

Prozodik okumak önemlidir çünkü Rasinski'ye (2010, s.33) göre anlamaya giden bağlantı okuyucu okumasına manalı ifadeyi yerleştirtince ortaya çıkar. Buna göre prozodik okuyamayan kimi öğrencilerin okumanın nihaî hedefi olan anlamaya erişmesi zordur.

2.3. Akıcı Yazma

Okunaklı ve akıcı yazma için birden fazla becerinin gelişmiş olması ve yazma ile ilgili pek çok bilgiye sahip olmak gereklidir. Mesela motor becerisi gelişmemiş bir çocuk kalemi eline alıp da yazmakta zorlanabilir veya harf oluşturma becerisi olmayan çocuk yazmada zorlanabilir. Yazma için çok sayıda bilgi/becerinin eşzamanlı ve/veya artzamanlı olarak

kullanılması gerekir. Böylece ortaya kaliteli bir yazı konabilir. Bu süreçte akıcı olmak da önemlidir. Alamargot ve Fayol'a (2009, s.29) göre bir metin yazmak için formüleştirme aşamasının akıcı olması, uygulama için dil bilgisi, teknik bilgi ve motor süreçleri ve ayrıca kavram bilgileri ve iletişim bilgilerinin de koordineli olarak harekete geçmesi gereklidir.

Yazma süreci ile ilgili önerilen bütün biliş modellerinde üç alt sürecin tanımlanması ortaktır: (a) üretim, yani fikirlerin oluşturulması, (b) aktarma, yani fikirlerden metinlerin sözlü üretimi, (c) gözden geçirme, yani yazılan metnin kontrol edilmesi (Beard, Myhill, Riley, & Nystrand, 2009, s.18) Bir fikrin oluşturulup kâğıda dökülmesi için bu üç aşamanın geri dönüşümlü olarak işlemesi gerekir. Bu aşamalardan birisinde oluşacak aksaklık bütün sürece tesir edecektir. Dolayısıyla sürecin kusursuzluğu nispetinde akıcı bir yazmanın ortaya çıkması beklenebilir.

Akıcı yazma çok uzun yıllardır üzerine çalışılan bir konudur. 20. yüzyılın ortalarından beri pek çok çalışmaya konu olmuş olan akıcı yazmanın ne olduğu ise üzerinde mutabık olunan bir husus değildir. Atasoy (2015) akıcı yazma becerisinin yazma miktarı, doğruluk, işleklik ve fikirlerin metinde münasip şekilde düzenlenişi unsurlarından meydana geldiğini söylemiştir. Hyland'a (2003, s.130) göre akıcı yazma kısmen muhteviyat oluşturma, taslak oluşturma, yeniden yazma, tashih etme ve cilalama stratejilerine sahip olmanın bir sonucudur ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmede bazı başlangıç desteğine ihtiyaçları vardır.

Genel bir tanım olarak akıcılığın akan bir şekilde, hızlı, çabası ve doğru olarak bir görevi yerine getirmek olduğu söylenebilir (Hudson, 2002, s.8). Akıcılık bir dili kullananın yazma veya konuşmada bir mesaj iletirken karşılaştığı zorlukla ilgilidir (Wolfe-Quintero vd., 1998, s.13). Akıcı yazma yazarın gayretsiz bir şekilde kelimeleri kâğıda dökmesi, fikirleri ilişkilendirme üzerine dikkat etmesidir. Yazılan yazıyı tekrar okumak, iletilen mesaj hakkında düşünmek, hedef kitleyi ve noktalama, yazım ve dil bilgisini göz önünde bulundurmamak akıcı yazma beceri ve stratejilerini geliştirmeye yardımcı olur (Brand & Brand, 2006, s.3-4).

Yazma becerisinin beyinde farklı işlevleri çalıştırdığı bilinmektedir. Bir yazıyı yazarken farklı hafıza türlerinin kullanılması gerekmektedir. Bilgiler uzun süreli hafızadan çağrılırken çeşitli işlemler kısa süreli hafızada yapılmaktadır. Hayes (2009, s.68) yazmada uzun süreli hafızanın ehemmiyetinden bahsetmiştir. Uzun süreli hafıza kelime hazinesi, dil bilgisi, hedef

kitle, konu bilgisi ve yazarın biyografisini ihtiva eder. Hayes'e göre uzun süreli hafızanın olmaması durumunda yazma işlemi gerçekleşemez.

Yazılan yazı ister hikâye edici ister bilgilendirici olsun uzun süreli hafızadan pek çok bilginin getirilmesi mecburidir. Yazılacak dile ait bilgiler, kelimeler, kelimelerin yazılış şekilleri, hangi bağlamda hangi manada kullanılması gerektiği, nasıl bir sıralamaya göre dizileceği, hangi eklerin kullanılacağı vb. dil bilgisi bilgileri uzun süreli hafıza yer almaktadır. Bunun yanı sıra yazının hedef kitlesi ile ilgili özellikler de bu hafızada yer alır. Küçük yaştakilere yazılacak bir yazının tertibi ile yetişkinlere yönelik ele alınacak bir yazının farklı olacaktır.

Konu ile ilgili bilgiler de uzun süreli hafızadan getirilmektedir. Daha pek çok bağlamda uzun süreli hafıza ve yazma arasındaki ilişki irdelenebilir lâkin yazmanın pek çok boyutu ile ilgili olan bir diğer hafıza türü de kısa süreli hafıza ve çalışan hafızadır.

Yazılı kompozisyon oluştururken bilgileri korumak ve işlemek için çalışan hafızaya başvurulur. Bu sebepten ötürü üretilen yazılı metin hedefe, alıcıya, üretim şartlarına ve o ana dek üretilen metne bağlı olduğu dinamik bir durumda gerçekleşir. Metni yazarken planlama yapmak demek hafızadan bilgiyi çağırmak, düzenlemek ve hedeflerin göz önünde bulundurulması demektir (Alamargot & Fayol, 2009, s.25).

Metin oluşturmak demek fikirlerin hafızadaki dil temsillerine çevrilmesi demektir. Yazıya geçirmek bu dil temsillerinin yazılı kelimelere çevrilmesidir. Kısa süreli hafıza yazıya geçirme becerilerinin o ana kadar yazılan metnin gözden geçirilmesini içeren süreçlerin öğrenilmesinde rol oynar. Mesela yazarlar sayfadaki kelimelerdeki harf şekillerini ve harf dizilerini, gerektiğinde elle yazma çıktılarını ve yazımları izlemek ve gözden geçirmek için kısa süreli hafızaya kodlamalıdır. Dahası, çalışma hafızası metni oluşturma boyunca dönüşümlü olarak etkileşen süreçlerin (mesela hedef belirleme, fikir oluşturma, kelimeleri, cümleleri ve metin yapılarını planlama, gözetleme ve tekrar gözden geçirme) hepsinin koordine edilmesinde rol oynar (Berninger, 1999, s.100).

Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy ve Abbott (1992) 300 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada alfabe yazma, harf kümesi kodlama, parmak hareketleri gibi bir dizi değişkenin metin oluşturma akıcılığındaki varyansın %66'sını açıkladığını bulmuştur. Berninger, Cartwright, Yates, Swanson ve Abbott (1994) ortaokul öğrencilerinde bu oranların %41 ve %7 olduğunu; Berninger, Whitaker, Feng, Swanson ve Abbott (1996) 7-9.

sınıflarda %16'ya %6 olduğunu tespit etmiştir (aktaran: Berninger, 1999, s.100). Berninger (1999, s.101) yazıya çevirme becerisinin metin oluşturma akıcılığına olan katkısının sınıf seviyesi yükseldikçe azalmasına sebep olarak, yazıya geçirme işlemlerinin yazmayı yeni öğrenen öğrencilerin hafızalarındaki dil temsillerini yazıya aktarmalarını sınırlandırması olarak görmektedir.

Kısa süreli hafızanın yazma üzerindeki tesiri büyüktür çünkü kısa süreli hafızanın mühim bir özelliği vardır: Mahdut bir kapasiteye sahip olması. İyi bir yazar yazısını kâğıda aktarırken ileride neler yazacağını da düşünür. Böylece bir yandan yazısını yazarken diğer yandan planlamalar yaparak yazısında kesintiye uğramamaya çalışır. Ancak yeterince hızlı yazamayanlarda bu süreç çetin bir meseleye dönüşür. Çünkü kısa süreli hafıza aynı anda pek çok işe dikkat harcamaya müsait değildir. Bundan dolayı bazı işlemlerde otomatikleşmiş olması gerekir. Berninger (1999, s.102) harflerin hafızadan çağrılıp el ile üretilmesi sürecinin otomatik hale getirilmesinin kapasitesi sınırlı olan çalışan hafızanın kaynaklarının planlamada yer alan üst seviye biliş süreçleri ve yapıcı süreçler için tahsis edilme derecesini etkileyebileceğini tahmin ettiğini söylemektedir.

Yazma esnasında dikkatin yazma mekaniklerine (noktalama işaretlerine ve imlâ kurallarına uymak) kaydırmak zorunda olmak yazarın aklındaki fikirlerini unutmasına sebep olabilir. Bu durum planlama sürecini de sekteye uğratabilir ve bunun sonucunda metnin karmaşıklığı ve tutarlılığını bozabilir. Dikkati yazma mekaniklerine kaymış bir yazar aktarmak istediklerini aktarma noktasında sorun yaşar. Son olarak yazarın elle yazma akıcılığı fikirlerine yetiyecek kadar hızlı değilse içerik oluşturmaya ve hafızada geliştirilen planlanmış fikirlerin çağrılmasına engel olur (Graham, Berninger, Abbott, Abbott, & Whitaker, 1997, s.170).

Christensen (2009, s.286) yazarların elle yazarken yeterince akıcı değilse fikirlerini takip edecek kadar hızlı bir biçimde fikirlerine yetişemeyebileceklerini söylemektedir. Graham ve Weintraub (1996, s.7) çocukların elle yazmada yeterince akıcı olmaya ihtiyaç duyduklarını, bu sayede metin üretme mekaniklerinin metni yazma sürecine zarar vermeyeceğini söylemektedir. Galbraith'e (2009, s.52) göre biliş yükünü azaltmak ve uzun süreli hafızadan içeriğin akıcı bir biçimde getirilmesi akıcı yazabilmenin gereğidir.

Chenoweth ve Hayes'e (2001, s.80) göre yazarlar için akıcı yazma becerisine sahip olmak yazacaklarını unutmadan kâğıda dökcekleri zaman mühimdir. Akranlarına göre daha az

akıcı yazmak eğitim başarısında ciddi bir engel olabilir. Graham (1992, s.140) da öğrencilerin yeterli seviyede akıcı yazabilmeleri gerektiğini böylece yazma mekaniklerinin fikirlerini unutmaya sebep olmayacağını, aktarım noktasında yazma gayesine veya planlarına engel olmayacağını veya yazılan metnin sıradaki birimi ile ilgili planları aksatmayacağını söylemektedir.

Yazmanın konuşmadan daha zor olduğu tartışılmıştır. Yazmada muhtemelen konuşmadan daha çok bilgi kullanılmaktadır. Harflerin ve kelimelerin şekillerinin hatırlanması, elle kâğıda aktarılması gibi konuşmadan farklı süreçler söz konusudur. Alamargot ve Fayol'a (2009, s.26) göre yazılı bir kompozisyon söz konusu olunca ortografik ve grafik boyutlara (sözlü iletişim ile kıyaslanınca) ek bir zorluk daha karşımıza çıkar. Bu da elle yazarken motor bileşenlerin daha az otomatik olmasıdır. Pek çok bileşeni içeren yazılı kompozisyon üretiminde verimli ve akıcı olmak bileşenlerin kusursuz uygulanmasına bağlıdır. Konuşmada ise kelimelerin nasıl söyleneceği ve manaları gibi nispeten daha az bilgi kullanıldığı söylenebilir. Elle yazı yazarken motor bileşenlerin yeterince hızlı, otomatik olmamasının yazara vereceği zarar büyük olabilir. Bir yazarın harfleri, kelimeleri nasıl yazacağını uzun uzun düşünmesi yazma sürecini büyük sıkıntıya sokacaktır.

Berninger'e (1999, s.110) göre yazmak zor bir iştir. Yazma, gelişmenin ilk aşamalarında zor olabilir. Çünkü elle yazmanın ve yazımın (spelling) transkripsiyon süreçlerine stratejiler uygulamak zihin kaynaklarını tüketir. Yazmaya yeni başlayanların fikirlerini yazıya geçirme süreçleri otomatikleştirilebilirse sorunlara yeni fikirler ve çözümler oluşturma konusundaki nihai zorluk için yükleri hafifletilebilir. Elle yazmak -en azından yazmaya yeni başlayanlarda- görüldüğü kadar basit bir işlem değildir. Pek çok karmaşık bilgi, işlem ve süreç barındırmaktadır. Bu karmaşık yapısı dolayısıyla öğrenciler arasında yazmakta zorlananların sayısı azımsanmayacak seviyelere ulaşabilmektedir. Bu sebeple özellikle yazma becerisinin öğrenildiği ilk sınıf seviyelerinde öğrencilerin yeterince otomatik olmaları temin edilmelidir. Galbraith (2009, s.52) çeşitli araştırmalardan yola çıkarak yazım sürecinin bileşenlerinin otomatik olmasının mühim olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin harfleri doğru ve otomatik bir biçimde yazmayı öğrenme dereceleri şunlara bağlıdır (Berninger, 1999, s.103):

- Kelimelerin harflerini kısa süreli hafızaya kodlama yeterlilikleri,
- Sıralı motor hareketi için parmakları programlamaları,

- Zaman kısıtlı şartlar altında, harf şekillerinin uzun süreli hafızadan çağrılmasını ince motor hareketlerinin planlanması ve yürütülmesi ile bütünleştirebilmeleri.

Hem elle yazma hem de yazımın (spelling) ne kadar kolay öğrenildiğini etkileyen ortak süreçler yazılı kelimelerdeki harflerin imlaya uygun kodlanması ve harf bilgisidir (harflerin hafızada doğru ve tam bir şekilde temsil edilebilme, otomatik olarak hafızadan alınabilme ve grafik motor kanalında üretilebilme derecesi) (Berninger, 1999, s.104).

Berninger'in açıklamaları yazmayı öğrenmenin ilk merhalelerinde öğrencilerin neden zorluk yaşadıklarını açıklamaktadır. Buna göre öğrencilerin kelimelerdeki harf bilgilerini kısa süreli hafızaya kodlama yeterlilikleri ve bu harfleri yazıya dönüştürebilmeleri onların otomatiklik derecelerini etkilemektedir. Bu durumda ilkokulun ilk sınıflarında –bilhassa birinci sınıfta- harflerin ve kelimelerin yazımı konusunda yeterince uygulama, alıştırma yapılması gerekmektedir. Alıştırmaların öğrencilere harf ve kelime bilgisini uygun bir şekilde verebilecek olması da büyük ehemmiyet arz etmektedir. Öğrenciler bir modele bakarak mı, kâğıt üzerinde çizgileri takip ederek mi, yoksa hafızalarından yazarak mı en büyük kazancı sağlarlar? Bunlardan başka daha iyi yöntemler mevcut mudur? Bu soruların cevaplarının ilkokulun ilk kademelerindeki yazma öğretimini şekillendirmede tesirli olmasının gerektiği söylenebilir.

Berninger (1999, s.103) bir dizi çalışmadan bahsettikten sonra başlangıç yıllarında ince motor becerilerinin önemli olduğunu, sınıf seviyesi arttıkça bu önemin azaldığını ancak imlaya uygun kodlamanın öneminin ilkokul yılları boyunca devam ettiğini söylemektedir. Dolayısıyla yazmayı yeni öğrenen öğrencilerde elle yazabilmede yeterince otomatiklik kazanılmalıdır. Aksi takdirde ilerleyen sınıflarda kendilerinden beklenen daha üst seviye yazma boyutlarına erişmeleri güçleşecektir.

Yazmada pek çok sürecin/işlemin olduğundan ve bu süreçlerin/işlemlerin eş zamanlı ve art zamanlı olarak yürütülmesi gerektiğinden daha önce bahsedilmişti. İşlemlerden birinde ortaya çıkacak bir sorun bütün süreci sekteye uğratabilmektedir. Ancak yazmada bütün işlemlere aynı gözle bakılmamaktadır. Bazı işlemler diğerlerine göre daha düşük seviyeli olarak nitelendirilirken bazıları yüksek seviyeli olarak ele alınmaktadır. Mesela kelimeleri yazı şekline dönüştürmek düşük seviyeli bir işlemken planlama, hedef kitleyi göz önüne alarak yazma yüksek seviyeli işlemler olarak görülmektedir.

Düşük seviyeli olan yazıya geçirme ve yüksek seviyeli olan yapıcı işlemler (constructive processes) metin oluşturma esnasında gerçek zamanlı olarak yürütölmek zorundadır. Yazıya geçirmenin otomatikleşme seviyesi zaman koordinasyonu sürecini ve mahdut kapasite kaynaklarının dağıtımını etkiler (Berninger, 1999, s.99-100).

Yazma işleminde düşük seviyeli işlemlerden olan kelimelerin hafızadan bulunup getirilmesi, kâğıda geçirilmesi, yazım kurallarının uygulanması vb. ne kadar otomatikse kısa süreli hafızada yüksek seviyeli işlemler için o kadar yer ayrılmış olur. Dikkatin düşük seviyeli becerilere takılıp kalması planlamada, hedef kitleye uygunlukta ve diğer işlemlerde bozulmaya sebep olur. Bu sebeple alt düzeydeki işlemlerde yeterince otomatiklik kazanmak yazının niteliğini etkilemektedir.

Akıcı okumada yapılan açıklamalarla birlikte düşünöldüğünde akıcı yazma ve otomatiklik daha net biçimde anlaşılmaktadır. Akıcı okuma bölümünde bir çocuğun yazılı kelimeyi çözümlemeyle uğraştığında kelimenin manasını anlaması için yeterli dikkat kaynağı kalmayabileceğı açıklanmıştı. Akıcı yazmada da sürecin benzer olduğı söylenebilir. Yani bir çocuk eğer harfleri nasıl şekillendireceğini, kelimeleri nasıl yazacağını çok fazla düşünüyorsa -bu konuda otomatik değilse- yazmak istediğı fikirleri aktarması için yeterli dikkat kaynağı kalmayabilir. Çünkü akıcı okumada çözümlemeye ayrılan dikkat burada kodlamaya ayrılmaktadır. Bu sebeple, çocuğun dikkati ne yazacağı yerine nasıl yazacağına tahsis edilecektir. Bu da yazma hızında ve yazı kalitesinde düşüşe sebep olabilecektir.

Yapılan araştırmalar akıcı yazmanın önemini göstermektedir. Çalışmalarda akıcı yazma becerisinin akademik başarı için önemini ortaya koyan neticelere ulaşılmıştır. Rice (1976) ikinci sınıf öğrencilerinde elle yazma hızının akademik başarıyı ve yazılı ödevleri tamamlama becerisini yordadığını tespit etmiştir. Graham vd.(1997, s.172) bir dizi çalışmayı aktardıktan sonra genel olarak akıcılığın yazım ile düşük-orta ilişki gösterdiğini söylemektedir. Yapı eşitliğı modellemesinin kullanıldığı çalışmada ilkokulun ilk yıllarında elle yazma ve yazımın metin oluşturma akıcılığı ile anlamlı ilişkiye sahip olduğı, ilkokulun ilerleyen yıllarında ise sadece elle yazmanın anlamlı olduğı tespit edilmiştir. Elle yazma ve yazımın ilkokulun ilk yıllarında metin oluşturma akıcılığının %66'sını, ilerleyen yıllarında %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Çeşitli araştırmalarla önemi ortaya konan akıcı yazmanın okuryazarlık eğitimdeki ve dil öğrenimindeki yerine de değinilmiştir. Hidi (2007, s.22) okuryazarlık eğitiminde pek çok

öğretmenin en temel gayelerinden birisinin öğrencilerinin akıcılığı tecrübe etmeleri olduğunu söylemektedir. Hyland (2003, s.130) ise İngilizce öğrenen bütün yazarların akıcı ve bağımsız yazma stratejileri ve becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu ve bu becerileri kazandırmanın genelde yazma öğretiminin çekirdeğini oluşturduğunu söylemektedir. Housen ve Kuiken'e (2009, s.1) göre karmaşıklık, doğruluk ve akıcılık [KDA] uygulamalı dilbilim araştırmalarında önemli araştırma değişkenleri olmuştur. KDA hem dil öğrenenlerin yazılı ve sözlü değerlendirmesi için performans tanımlayıcıları hem de öğrencilerin performanslarının altında yatan yeterliliklerin göstergeleri olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra dil öğrenimindeki ilerlemeyi ölçmede de kullanılmıştır.

Graham vd. (1997, s.174) teoride akıcılığın öğrencilerin metin oluşturma ve yazıya geçirme becerilerini yansıttığını söylemektedir. Teorik olarak bir öğrenci ne kadar akıcı yazabiliyorsa yazısı o kadar kalitelidir. Yazmanın çok farklı boyutları olsa da akıcı yazmanın yazmada genel başarı hakkında bir karara götürmesi muhtemeldir. Çünkü harfleri, kelimeleri zorlanmadan yazan, dil bilgisi kurallarına çok dikkat sarf etmeyen bir öğrencinin kısa süreli hafıza kaynakları yazmada planlama gibi üst seviyeli işlemlere ayrılabilir. Bu sayede öğrenci aklına gelen fikirleri unutmadan, belli bir nizama göre kâğıda aktarmayı becerebilir. Elbette bu şekilde akıcı yazabilen bir öğrencinin henüz harfleri/kelimeleri yazmakta zorlanan bir öğrenciden daha iyi yazması beklenebilir.

Graham ve Weintraub (1996) yavaş yazanların metin oluştururken tecrübe ettikleri zorlukları şöyle sıralamışlardır (aktaran: Hudson, 2002, s.56):

- a) Elle yazmada yavaş olmak fikirlere yetişmekte yetersiz olabilir. Bu da çocuğun yazma niyetini unutmasına sebep olabilir.
- b) Çocuğun dikkatinin içerikten ziyade yazmanın mekanik boyutlarına kayması yazarın planladığı fikirlerini unutmasına sebep olabilir.
- c) Planlama yaparken aynı anda bir de yazmaya dikkat etmek planlama sürecine mani olabilir. Bu da daha basit ve tutarsız içeriğe sebep olabilir.
- d) Elle yazma zorlukları çocuğun yazma hakkında menfi hissetmesine sebep olur çünkü yazmak çok çetindir.

Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer (1998) elle yazma becerisini edinmedeki zorlukların çocukların yazmaktan kaçınmalarına ve yazma yetersizliklerine sebep olabilecek tutum geliştirmelerine yol açabileceğini söylemektedir (aktaran: Hudson, 2002, s.56). O halde akıcı yazmanın yazma motivasyonu üzerinde de etkili olması beklenir. Yazmanın temel seviyelerinde iyi gelişmemiş öğrenciler yazmaktan kaçınma davranışı sergilemeye meyledebilir. Bu da gittikçe daha az yazmalarına ve neticede yetersiz yazma becerisine sahip

olmalarına yol açar. Yazmaya karşı olumlu tutum geliştirenlerse yazmaya daha çok meyledecekleri için daha gelişmiş beceriye sahip olacaklardır.

Akıcı yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili muhtelif tavsiyelerde bulunmaktadır. İlkokulun ilk kademelerinde sık kullanılan kelimelerin sık sık yazdırılması için fırsatlar oluşturulması, ilerleyen sınıflarda yazma stratejilerinin uygulanması, günlük akıcı yazma rutinlerinin uygulanması gibi önerilere rastlanmaktadır. Özellikle yazmaya yeni başlayan veya yaşı büyük ancak risk grubunda olan çocuklar açısından bu tür uygulamalara gereken önem verilmelidir.

Brand ve Brand'a (2006, s.3-4) göre akıcı yazma ilkökul çağındaki çocuklar ve risk altındaki daha büyük çocuklar için zordur. Bu çocuklar sesleri kaydetmek için kelimelerin yavaşça söylenmesine muhtaçtırlar ve planlı öğretim sonucu olmayan kazanılmış kelimelere ait görüntü dağarcıkları (sight vocabulary of written words) hâlâ gelişmektedir. Yani çocuklar büyüdükçe akıcı yazma becerilerinin zayıflığı daha da kritik hale gelmektedir. Dolayısıyla akıcı yazma becerisinde sıkıntı yaşayan çocukların bu sorunlarının mümkün olduğunca erken yaşlarda çözülmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çocuklara görür görmez tanınan kelimeler (sight words) ile ilgili alıştırmalar yapılması da gerekir. Böylece -tıpkı akıcı okumada kelimeyi okumanın otomatik olduğu gibi- kelimenin yazılışı otomatik hale gelebilecektir çünkü çocuk kelimeyi rahatça hatırlayacaktır. Kısacası akıcı yazmanın geliştirilmesi için günlük hayatta sıkça kullanılan kelimeler çocuklar otomatik yazana kadar tekrar tekrar yazdırılabilir. Bunun için sınıflarda ve farklı ortamlarda yazma fırsatları sunulmalıdır. Ancak nadir kelimelerden ziyade sık görülen kelimelerin yazılmasına ağırlık verilmelidir.

Galbraith (2009, s.52) yazma stratejilerinin biliş yükünü azaltacağını ve daha akıcı bir şekilde fikir üretme olanağı sağlayacağını söylemektedir. Dolayısıyla akıcı yazma çalışmalarında çeşitli stratejilerin öğretimi ve uygulanmasının etkili olacağı düşünülebilir. Ancak akıcı yazma alıştırmalarında dikkatli olmak gereklidir. Çünkü faydalı olacağı düşünülen her uygulama beklenen tesiri göstermeyebilir. Mesela Graham (1982) ve Hillocks (1984) geleneksel dil bilgisi alıştırmalarının (cümleleri şemalaştırma, konuşmanın bölümlerini inceleme gibi) öğrencilerin yazma performansını artırmadığını tespit etmiştir (aktaran: Graham, 1992, s.140). Bratcher ve Ryan (2004, s.27) dil bilgisi kurallarının ayrı olarak öğretilmesinin akıcı yazmaya ulaştırmadığını araştırmaların söylediğini belirtmektedir. Yazarlara göre önceki araştırmalardan çıkan sonuç mekanik hataların dil

öğreniminin parçası olduklarını göstermektedir. Yani dil bilgisini öğretimine aşırı odaklanmak gerekmemektedir.

Read (2009, s.265) Montessori gibi bazı okullarda öğretmenlerin öğrencileri akıcı yazmaya teşvik etmek için yazdıklarını ilk başta kontrol ettirmediklerini, yazılarını kontrol etmek için durdurmadıklarını ve nasıl yazıldığını bilmedikleri kelimeleri yazmaya teşvik ettiklerini söylemektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere akıcı yazmanın geliştirilmesinde doğruluğa, dil bilgisine odaklanmak yanlıştır. Öğrencilerin akıllarına geleni doğru olup olmadığını düşünmeden yazmalarının etkili olacağı düşünülmektedir. Sık sık yazdıklarını kontrol eden bir öğrencinin yazma süreci kesintilere uğrayacağı için akıcı yazma hedefi gerçekleşmeyebilir. Bu yüzden öğrencilerin yanlış yazma korkusu yaşamadan yazabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerinse yapılan yanlışların hepsine odaklanmak yerine en önemli birkaç tanesini yazı bittikten sonra düzeltmeleri daha iyi olacaktır. Böylece hem yazma süreci sekteye uğramayacak hem de öğrenci yanlış yapmaktan korkmayacaktır çünkü kendisine bir sürü yanlıştan ziyade birkaç yanlış gösterilecektir. Bunun da yazma kaygısı ve tutumunu müspet yönde etkileyeceği söylenebilir.

Akıcı yazmayı geliştirmek için yapılması gerekenlerden bir diğeri de günlük ve haftalık uygulamalar yapmaktır. Means ve Lindner'e (1998, s.10) göre üç dakikalık hızlı yazmanın birçok sınıf için kullanımı vardır (haftada en yoğun zamanlarda bile birkaç günde bir hızlı yazabilmek için zaman bulunabilir) ve hızlı yazma akıcılık etkinliği olarak kullanılabilir. Brand ve Brand (2006, s.4) akıcılığı geliştirmek için günlük ve haftalık rutinler konmasını önermektedir. Sınıflarda yapılacak olan hızlı yazma alıştırmaları öğrencilerin akıcı yazmalarını geliştirmek için en kısa alıştırmalardandır. Bundan ötürü uygulaması çok gayret gerektirmemektedir.

Yazmada akıcılığı geliştirmenin bir diğer yolu da yazılacak konu ile ilgili araştırma yapmaktır. Ancak bunun 1. sınıfta zor olabileceği açıktır. Bu uygulama daha çok üst sınıflarda yürütülebilir. Hyland'a (2003, s.26; s.108) göre yazılacak konuyu araştırmak öğrencilere akıcı yazabilmek için gereken arka plan materyal ve kelime bilgisi sağlar. Ayrıca kurgu yazıları öğrencilerin akıcılıklarını ve kurmaca olmayan yazılarını geliştirecek detay duygusunu geliştirmelerine yardımcı olur.

Hem ana dilinde hem de yabancı dilde akıcı yazmak için gereken bir diğer şey de dil tecrübesinin artırılmasıdır. Hayes (2009, s.77) dil tecrübesinin artmasının akıcılığı ve

nispeten daha uzun cümle parçaları üretmeyi artırdığını neredeyse tartışmasız bir olgu olarak kabul eder. Chenoweth ve Hayes (2001) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin dil tecrübeleri arttıkça akıcı yazmalarının geliştiğini tespit etmiştir. Yani öğrencilere sık sık yazma çalışmalarının yaptırılması akıcı yazma becerilerini geliştirmektedir ancak Chenoweth ve Hayes (2001) bu tür alıştırmalarda yazılana geri dönüp bakmadan üretime odaklanmak gerektiğini söylemektedir. Yani akıcı yazma çalışmalarında doğruluğa dikkat etmek akıcılığı bozduğu için ikinci plana atılmalıdır. Lannin (2007, s.38) böyle hür olarak yazmanın daha sonra daha esnek bir fikre yol açan akıcı bir yazmayı kazandıracağını söylemektedir.

Uygun alıştırmalar neticesinde öğrencilerin akıcı yazarlar olması beklenir. Brand ve Brand'a (2006, s.3) göre akıcı yazarlar görür görmez tanınan kelimelerin (sight word) kontrolüne sahiptir, yazım kalıplarını (spelling patterns), kelime köklerini ve eklerin işleyişlerini anlarlar, zorlayıcı bir kelimeyi yazarken kelimenin özelliklerini düşünmek için ara sıra duraklarlar. Dolayısıyla çeşitli öğretim uygulamaları sayesinde öğrenciler bu hususiyetlere sahip olabileceklerdir.

Englert, Raphael ve ark. (1988) akıcı yazmanın bozulmasına üç şeyin tesir ettiğini söylemektedir: (a) elle yazmadaki zorluklar veya motor becerilerde bozukluklar, (b) münferit (isolated) yazma becerileri üzerine yapılan öğretim vurgusu (mesela sadece kısa cevaplar gerektiren çalışma sayfaları) ve metin oluşturmadaki (composing) az uygulama, (c) bilginin hafızadan geri çağırılması ve organizasyonla ilişkili fikir oluşturma zorlukları (aktaran: Berninger & Fuller, 1992, s.364). Atasoy (2015, s.33) ise gerekli olmadığı halde ek, hece, kelime kullanmanın, telaffuzu zor kelimelere yer vermenin, mana kargaşalarının, sık tekrar edilen kelimelerin, cümle unsurlarında eksikliklerin, uzun cümlelerin akıcı yazmaya tesir ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla akıcı yazmanın gerçekleşmesi için pek çok becerinin kazanılmış olması ve eşzamanlı/artzamanlı olarak işe koşulması gerekmektedir. Süreçlerden birindeki aksaklık yazmada kesintilere sebep olabilir. Mesela yazma esnasında yazılacak olan kelimenin hatırlanamaması bütün süreci durdurup zihni tek bir kelimeyi bulmaya zorlar. Bu durumda da yazmadaki süreklilik akâmete uğrar. Sürekli veya çoğunlukla yazmanın tek boyutu/türü üzerine yapılan öğretim de diğer türlerde yazmada zorluğa sebep olabilir. Bu sebeple farklı yazı türlerine, farklı yazma boyutlarına (mümkünse bir arada) odaklanan alıştırmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

2.3.1. Akıcı Yazmada Veri Toplama ve Analiz

Akıcı yazma ile ilgili çalışmalarda veri toplama bakımından farklı yöntemler tespit edilmiştir. Çalışmaların bazılarında hikâye başlatıcı cümleler verilmiş ve kısıtlı süre verilmiştir (mesela üç dakika). Bazı çalışmalarda ise öğrencilere yazılarını bitirecek kadar süre verilmiş ancak belli süre aralıklarında (mesela beş dakikada bir) öğrencilere yazmakta oldukları kelimeleri yuvarlak içine almaları söylenmiştir.

Çalışmaların pek çoğunda hikâye başlatıcı cümlelerin verildiği tespit edilmiştir. Hudson'a (2002, s.10) göre hikâye başlatıcı, bir öğrenciyi yazmaya başlatmak için verilen bir kelime grubunu, cümleyi veya daha fazlasını ifade eder. Hikâye başlatıcıları istenen yazı türüne (ikna edici, hikâye edici veya açıklayıcı) bağlı olarak değişir. AskERIC Eğitim Bölümü veritabanında hikâye başlatıcı olarak şunlar kullanılmaktadır: (1) bir resim göstermek, (2) hikâyenin sonunu vermek, (3), hikâye konusunu kopyalamak için bir kitap okumak ve (4) bir proje oluşturup onun hakkında yazmak (aktaran: Hudson (2002, s.4). Ancak Hudson'a (2002, s.4) göre en yaygın kullanılan hikâye başlatıcısı başlama cümlesi verilmesi veya öğrencilerin hikâyeyi okuyup bitirmeleri için verilen kâğıdın çizilmiş bir kısmına yazılmış cümlelerdir.

Graham vd.(1997) 1-6. sınıflarda yaptıkları çalışmalarda daha üst sınıflardaki öğrencilerden hikâye edici ve bilgilendirici türde beşer dakikalık metin yazmalarını istemiştir. İlkokulun ilk yıllarındaki öğrencilerdense alfabedeki harfleri küçük olarak yazmaları istenmiştir. Metin oluşturulan görevde kelime sayısı akıcılık olarak ele alınmıştır.

Wolfe-Quintero vd. (1998, s.4) (ikinci dilde) dil yeterliliğini incelerken akıcılığı, doğruluğu ve karmaşıklığı münferit boyutlar olarak ele almıştır. Ayrıca ikinci dilde yazmada dil gelişiminin küresel bir resmini birlikte tanımlamak için birlikte işleyen akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık ölçümleri ile ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Yine Wolfe-Quintero vd. (1998) akıcılığın çeşitli tanımlamalarından dolayı akıcılıkla ilgili karmaşıklığın olduğunu da söylemektedirler. Yazarlar Fillmore'un (1979) akıcı konuşanları ne kadar hızlı konuştukları, konuşmalarının ne kadar tutarlı ve karmaşık olduğu, uygunluğu ve türetkenlikleri (creativity) açısından tartıştığını aktarmışlardır. Yazarlara göre aynısı yazma için de söylenebilir. Ancak Fillmore'un kabul ettiği gibi bu bir şekilde belirsiz bir nitelendirme değildir çünkü karmaşıklığı ve doğruluğu kapsar ve söylemle ilgili kıstasları da ihtiva eder (Wolfe-Quintero vd., 1998, s.13). Dolayısıyla akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık yazmanın farklı boyutları olarak ele alınmalıdır. Elbette bir yazının sadece nicelik olarak iyi olması iyi bir yazı olduğu manasına

gelmemektedir. İyi bir yazıda hatalar mümkün olduğunca az olmalıdır, içerik yeterli olmalıdır, kurgu sağlam olmalıdır, kelime çeşitliliği yeterince iyi olmalıdır. Yazmanın şu boyutu diğerlerinden daha gereklidir demek zordur. Ancak akıcılığın doğruluktan ve karmaşıklıktan farklı olduğu kabul edilmelidir.

Wolfe-Quintero vd. (1998) akıcılığı çeşitli bağlamlarda tartıştıktan sonra şu sonuca varmışlardır:

Akıcılık ölçümümüzü hız (rate) ve uzunluk olarak kısıtlamaya karar verdik. Bize göre akıcılık kısıtlı bir zamanda ulaşılan daha çok kelime ve daha fazla yapı demektir, akıcılıkta eksiklik ise çok az kelime veya yapıya ulaşmak demektir. Aynı sayıda üretici kelime hazinesine (productive vocabulary items) ve üretici yapıya (productive structure) sahip olan öğrenciler bunları farklılaşan etkililik derecelerinde hafızadan çağırabilirler. Akıcılık kelimelerin veya yapıların ne kadar üst seviye veya doğru olduğunun ölçümü değildir bunun yerine yazarların belli bir zaman dönemi içinde yazılarına katabildikleri kelime veya yapı birimlerinin katıksız sayısıdır (s,14).

Akıcı yazma ile ilgili çalışmalarda akıcılığın doğruluk gibi farklı boyutlarla birlikte ele alındığı da görülmektedir. İyi bir yazı için doğruluk gereklidir lakin akıcı olmak farklı bir beceridir. Bu sebeple bu çalışmada akıcılık doğruluk ve karmaşıklıktan ayrı olarak ele alınmıştır.

Wolfe-Quintero'ya (1998, s.14) göre akıcılığı ölçmenin ana yolu üretilen birimlerin sayısını, uzunluğunu ve oranını ölçmektir. Üretim birimleri cümleleri, yancümleleri ve kelime gruplarını ihtiva eder. Mesela akıcılığın bir göstergesi zamanlanmış bir yazmadaki kompozisyon uzunluğudur. Akıcılık üretilen birimlerin uzunluklarına, barındırdıkları ortalama kelime sayısına bakarak da ölçülebilir. Bir diğeri de kısıtlı zamandaki tam kelime sayılarıdır ki bu hız ölçümüdür.

Berninger ve Fuller (1992) 1-3. sınıflarda hafızadan alfabe yazmayı ölçmüşlerdir. Silgisiz kalemin dağıtıldığı çalışmada bütün alfabeyi sırayla ve hatasız şekilde yazmayı ortografik akıcılık ölçümü olarak ele alınmıştır. Yazarlar atlamaları, ters çevirmeleri, yer değiştirmeleri, büyük harfleri ve yerine koymaları (substitutions) hata olarak saymıştır. Bunun yanı sıra metin oluşturma akıcılığını (compositional fluency) da ölçmüşlerdir. Çocuklara anlatı ve açıklayıcı kompozisyonlar yazmaları için beş dakika verilmiştir. Çocuklardan yazarken yapılan hatalara çarpı koyup tekrar yazmaları istenmiştir. Üretilen kelime sayısı ve dil bilgisi bakımından doğru olan yancümle sayısı bağımlı ölçümler olarak ele alınmıştır. Yazarlar üretilen kelime sayısının metin oluşturma akıcılığının teorik yapısını yansıttığını düşündüklerini söylemektedir.

Rosenthal (2006) üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilere bir hikâye düşünmeleri için bir dakika vermiş ve üç dakika yazma süresi tanımıştır. Akıcı yazma değeri olarak yazılan toplam kelime sayısı, doğru yazılan kelime sayısı ve cümlelerin sayısı hesaplanmıştır. Cümlelerin sayılmasında dil bilgisi bakımından doğrulukları dikkate alınmamıştır. Palmer (2010) üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazmalarını hesaplarken sadece dakikadaki kelime sayısını hesaplamıştır. Atasoy (2015) öğrencilerin akıcı yazma becerilerini yazma miktarı, dil doğruluğu, kelime çeşitliliği, kelime yoğunluğu, söz sözdizimi işlekliliği, fikirlerin düzenlenişi açısından değerlendirmiştir.

Hudson (2002) ikinci sınıftaki öğrencilere hikâye başlatıcı cümleler vermiştir. Bu cümleleri yarım bırakarak öğrencilerden tamamlamalarını istemiştir. Yazma esnasında silgi kullandırmamıştır. Öğrencilerin yazmalarından elde edilen verileri üçer dakikalık dilimlerin ortalaması ile analiz etmiştir. Akıcılık için kelime sayısı, yazım doğruluğu içinse 0-5 puan arası değişen bir ölçek puanı kullanmıştır. Elle yazma akıcılığında ise çocuklardan alfabedeki harfleri küçük olarak ve 60 saniye boyunca yazmalarını istemiştir. Doğru yazılan harfleri elle yazma akıcılığı olarak hesaplamıştır.

Hestad (2014) doktora tezi çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı yazmalarını giriş cümlesi vererek ölçmüştür. Öğrencilere bir dakika düşünme ve üç dakika yazma süresi vermiştir. Kelime sayısı ve doğru sırada yazılan kelime sayısını hesaplamıştır. Toplam kelimedenden yanlış yazılanları çıkarmıştır.

Lannin (2007) üniversite öğrencilerinde serbest yazmanın akıcı yazmayı geliştirip geliştirmediğine bakmıştır. Bu çalışmada öğrencilere bazen kendilerinin konu bulmaları söylenmiş bazen öğretmen konu tavsiyesinde bulunmuştur. Öğrencilere yazma için beşer dakikalık süreler sağlanan çalışmada akıcı yazma becerileri kelime sayısı olarak ele alınmıştır.

Akıcı yazma üzerine yapılan çalışmalarda farklı ölçme birimleri kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda sadece kelime sayısını ölçenler varken doğruluk ve karmaşıklık boyutlarını dâhil edenler de olmuştur. Dolayısıyla çalışmalar arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Genel bir çıkarım yapılacak olursa ilkokulun ilk yıllarında harf-kelime akıcılıklarının ölçüldüğü; sınıf seviyesi arttıkça metin yazdırıldığı ve metin içindeki kelime, yancümle, cümle sayısının temel alındığı söylenebilir. Çalışmaların kimisi dil bilgisini de dikkate

alırken kimisi göz ardı etmiştir. Yine benzer şekilde kimi çalışmalar karmaşıklığa da bakarken kimileri bakmamıştır.

2.4. Akıcı Konuşma

Konuşmak, okuma ve yazmadan farklı olarak, bir çocuğun okulun ilk gününde kullanıma hazır olarak getirdiği mükemmel bir kaynaktır ancak tehlikeli olan bizim bunu tabii karşılamamızdır (Grugeon, Dawes, Smith, & Hubbard, 2005, s.1). Okuma ve yazmanın aksine çocuklar okula konuşmayı belli bir seviyede edinmiş olarak gelirler. Bunun sebebi konuşma ve dinleme becerisinin doğumdan itibaren aralıksız olarak kullanılmasıdır. Konuşma becerisi gün içinde belki de en sık kullanılan iletişim aracıdır. Bu sebeple insanlarla olan münasebetlerde belirleyici bir unsur olabilir. İletilmek istenen mesajın yeterince hızlı ve doğru bir biçimde aktarılması iletişimin sağlığı açısından önemlidir. Yazma becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinde de pek çok unsurun bir arada eşzamanlı/artzamanlı işlemesi gerekmektedir. Kişinin söyleyeceği fikri bulduktan sonra uygun kelimeleri de hatırlaması, doğru eklerle birleştirip dil bilgisi kurallarına göre kelimeleri sıraya koyması önemlidir. Yazmadan farklı olarak konuşmada bu süreç daha hızlı işlemektedir.

De Jong (2016, s.203) akıcı konuşma ile ilgili mühim açıklamaları bulunmaktadır. Ona göre eğer bir konuşmacı konuşurken sonraki söyleyeceklerini planlayamazsa tutukluk yaşar. Bu durumda konuşmasını durdurabilir (geçici sessizlik yaşanır), doldurulmuş boşluklar kullanabilir (hmm, ııı gibi), mevcut telaffuzunu yavaşlatabilir ve heceyi, kelimeyi vb. tekrar eder. Thornbury (2005, s.2) konuşmada bir ifadenin planlanmasının bir öncekinin üretiminin üzerine binebileceğini söyler. Otomatiklik teorisiyle birlikte düşünüldüğünde bu açıklamalar daha net anlaşılabilir. Konuşmacı konuştuğu dille ilgili dil bilgisi kurallarına hâkimse, yeterli kelime hazinesine sahipse, dille ilgili yeterli pratiği varsa, konuştuğu konuya aşınaysa, rahat bir ortamdaysa vb. akıcı konuşmanın gerçekleşmesi beklenebilir. Çünkü konuşmacının çok fazla dikkat sarf edeceği bir hâl söz konusu değildir. Ancak ne söyleyeceği hakkında pek bilgisi olmayan, heyecanlanan, kelime hazinesi yetersiz olan, dile hâkim olmayan bir konuşmacının tutukluk yaşaması beklenir. De Jong (2016) ve Thornbury'nin (2005) açıklamalarından da anlaşıldığı üzere akıcı konuşabilmek için

konuşma esnasında bir şeyi söylerken sonraki söyleneceğin beyinde hazırlanmış olması gerekir. Aksi takdirde konuşma akâmete uğrar.

Thornbury (2005, s.6) otomatikleşmenin akıcı konuşma için önemli olduğundan bahseder. Ona göre akıcılığın herhangi bir mertebesine erişmek için konuşmanın aşamaları olan kavram haline getirme (conceptualization), formülleştirme, söyleme ve söylediğini denetleme aşamalarında biraz otomatik olmak gerekir. İster planlama ister söyleme olsun, otomatiklik konuşmacının konuşma görevinin özelliklerine odaklanmasına müsaade eder. Konuşma bir nevi sürüş yapmak gibi becerilere benzediği için daha fazla uygulama yaparak küçük parçalar büyük parçalara dönüştürülebilir. Söyleme esnasında daha az birimin birleştirilmesi akıcılığı artırabilir. Bunun zıttını düşündüğümüzde yabancı biriyle, bilinmeyen bir konuda, hiç denenmemiş konuşma türüne giriş yapmak en iyi ihtimalle dilin bağlanmasıyla, en kötü ihtimalle de susmayla neticelenebilir.

Thornbury'nin (2005) açıklamalarına göre konuşma uyguladıkça gelişen bir beceridir. Bu sebeple konuşmanın aşamalarında en azından belli bir miktarda aşinalık ve otomatiklik gereklidir. Böylece küçük birimler büyük birimlere dönüşebilir ve akıcılığın artması sağlanabilir. Mesela belli dil kalıplarını öğrenen kişiler konuşmalarının belli kısımlarında bunları kullanarak takılmadan konuşmaya devam edebilirler. Örnek vermek gerekirse “Nasılsın?” sorusu karşısında “İyiyim, sen nasılsın?” cümlesi neredeyse kalıplaşmış bir ifadedir. Bu cümle Türkçe konuşan birisine basit gelse de Türkçe öğrenen bir yabancı için benzer bir ifadeyi söylemek vakit alabilir veya o kişi başka bir şey söylemek için zihninde dil bilgisi kurallarını işletmeye çalışabilir. Bu da tutukluğa veya suskunluğa sebep olur. Bu sebeple belli dil kalıplarının öğrenilmesi ile akıcılığın geliştirilmesi mümkündür. Burada dil kalıpları ile kastedilen günlük dilde sıkça kullanılan ifadelerdir. Bunlar kelime olabileceği gibi daha büyük birimler de olabilir.

Thornbury (2005, s.23) konuşmacıların hazır dil kalıpları (prefabricated chunks) kullanımını sayesinde akıcılığa ulaştıklarını söyler. Bu kalıplar kelime kelime birleştirilmezler. Bunun yerine tekrarlı kullanım sayesinde zihinde tek bir birim hâlinde depolanırlar. Hazır dil kalıpları literatürde ifade kalıpları (lexical phrases), tek kelimelik ifadeler (holophrases), kalıplaşmış dil (formulaic language) ve hazır kalıplar olarak da geçerler. En yaygın hazır dil kalıpları eşdizimliler (*sofrayı kurmak* gibi), öbeksi fiiller (phrasal verbs), deyimler, meşhur sözler ve söyleyişler (*iti an çomağı hazırla* gibi), kalıp cümleler (*Çay ister misiniz?*), sosyal

kalıplar (social formulas-*iyi günler* gibi), söylem işaretçileridir (*bana sorarsanız, bu arada* gibi).

Kalıplaşmış dil ifadeleri çok çeşitlidir ve bunların kullanılması akıcılığı artırabilmektedir. Thornbury'nin (2005) de belirttiği gibi dil kalıpları illa geniş çevrelerce bilinen kelimeler/kelime grupları olmak zorunda değildir. Eğer kelimeler/kelime grupları kullanıldıkça zihinde birleşmeye meyilliyse bu durumda kişilerin kendilerine has dil kalıplarının olması da beklenebilir. Aynı kelimelerin aynı şartlar altında tekrar tekrar kullanılması sebebiyle ilgili kelimelerin neredeyse hiç düşünmeden söylenmesi de buna örnek verilebilir. Mesela “öğretmenim” kelimesi genelde ilkokulun ilk aşamalarındaki öğrenciler tarafından kullanılan bir dil kalıbıdır. Ancak yaş ilerledikçe “öğretmenim” yerine “hocam” kelimesi geçmekte ve bu belki de ömür boyu devam etmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin değişen çevrede değişen hitap şekilleri ile karşılaşmasıdır. Belli bir hitap şekli (dil kalıbı) ile sürekli karşılaşan çocuklar zamanla dil kalıplarında değişikliğe gitmekte ve hitap şekillerini değiştirmektedir. Thornbury (2005) de bu tür dil kalıplarının yaygın kullanımını neticesinde belli gruplara has dil kalıplarının olabileceğinden ve bunlar sayesinde akıcı konuşmanın sağlanabileceğinden bahsetmektedir.

Uzun yıllar boyunca akıcı konuşmanın dil bilgisi, kelime hazinesi ve telaffuz öğretiminin ardından kendiliğinden geldiği sanılsa da artık konuşmanın bundan daha karmaşık olduğu, belli becerilere hâkimiyet ve birkaç farklı bilgi türünü ihtiva ettiği bilinmektedir (Thornbury, 2005, s.1).

Peki, akıcı konuşma ile ne kastedilmektedir? Akıcı konuşmanın ne olduğu, nasıl olduğu çok uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Genelde hızla, kesintiye uğramadan, tekrara düşmeden konuşmak üzerine odaklanan tanımlarla karşılaşilmektedir. Richards ve Schmidt'e (2010, s.222) göre akıcılık konuşmaya doğallık ve normallik veren hususiyetlerdir. Bunların arasında duraklamanın doğal gibi (native like) olması, ritim, tonlama, vurgu, konuşma hızı ve ünlem ve kesintilerin kullanılması bulunmaktadır. Schmidt'e (1991, s.93) göre akıcı konuşma otomatiktir, fazla dikkat ve gayret gerektirmez. Akıcı olmayan konuşma zahmetli ve çok dikkat gerektiren konuşmadır. Bu da akıcı konuşamayanların pek çok tereddüt sergilemesine sebep olur. Lennon (1990, s.388-389) İngilizce öğrenen yabancılar için akıcılığın iki manada kullanıldığını söylemiştir: Geniş-dar. Geniş manada akıcılık sözel yetkinlik için kapak terim olarak kullanılıyor gibi görünmektedir. Bu anlamda akıcılık bir yabancı dili konuşma gücünü ölçen ölçekteki en yüksek noktayı temsil etmektedir. Dar

manada akıcılık ise sözel yetkinliğin muhtemelen ayrılabilir bir unsurunu ifade etmektedir. Akıcılık dar manada kullanıldığında “yerel benzeri hızlilik” olarak görülmektedir (Lennon, 1990). Mesela Türkçe öğrenen bir kişinin bir Türk kadar hızlı konuşabilmesi dar manada akıcı olduğunu göstermektedir.

Fillmore (1979, s.92) “akıcılık” kelimesinin geniş bir dil becerisi olarak karşımıza çıktığını söylemektedir. Bu beceriler belki de açık bir şekilde anlatabilme, çabuk konuşma, belagat, ince zekâ, gevezelik vb. ile en iyi şekilde tarif edilebilir. Lennon (1990, s.403) ise akıcılık teriminin temel olarak zaman unsuru (mesela iletim hızı) ve çeşitli tutukluklardan (mesela tekrarlardan, duraklamalardan vb.) hür olmaktan oluştuğunu söylemektedir.

Thornbury (2005, s.7) akıcı konuşmanın dört niteliğinden bahseder: (1) Duraklamalar uzun olabilir ancak sık olmamalıdır. (2) Duraklamalar genelde doldurulur. (3) Duraklamalar anlamlı geçiş noktalarında meydana gelir. (4) Duraklamalar arasında uzun hece ve kelime akışları olur.

De Jong (2016, s.203) günlük konuşmalarda sessiz duraklamaların, doldurulmuş duraklamaların, uzatmaların, tekrarların ve düzeltmelerin sıkça yaşandığını ve bunların tutukluk (disfluency) olduğunu söyler.

Akıcı konuşmayı tanımlarken araştırmacıların farklı unsurları dâhil ettikleri görülmektedir. Fillmore’un (1979) akıcı konuşma tanımında belâgat de yer almaktadır fakat bu başka tanımlarda pek rastlanan bir boyut değildir. Thornbury (2005) akıcı konuşmada duraklamaların doldurulduğundan bahsetmektedir ancak başka çalışmalarda (Götz, 2013) duraklamaların doldurulması tutukluk (disfluency) olarak ele alınmıştır. Bu sebeple hangi tanımın seçileceği, tanıma bağlı olarak hangi boyutların ölçme ve değerlendirmede kullanılacağı netlik kazanmış değildir. De Jong’un (2016) açıklaması ve akıcı konuşma ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkıldığında genel bir tanım olarak şöyle denebilir: Akıcı konuşma gereksiz duraklamalar yapmadan, yeterince hızlı, zahmetsizce, doğal bir biçimde konuşabilme becerisidir.

Thornbury (2005, s.6) hızın akıcı konuşmada önemli olduğunu ancak tek ve en önemli olmadığını aktarır. Konuşmacıların akıcılığı üzerine yapılan araştırmalar dinleyicilerin akıcı konuşma algılarında duraklamanın hızla aynı ehemmiyete sahip olduğunu göstermektedir. Akıcı konuşmak sadece hızlı konuşmak olarak algılanmamalıdır. Çünkü gereken yerlerde

-mesela belagat için- duraklamalar yapmak da akıcı konuşmanın önemli bir unsuru olarak görülmektedir.

Götz (2013, s.14) zaman değişkenlerinin ana dilinde akıcı konuşmanın tanımında önemli unsurlardan olduğunu ifade eder. Bu değişkenler konuşmaya her zaman hâkim oldukları için akıcılığın birincil değişkenlerinden de sorumludurlar. Akıcılığın zaman değişkenleri arasında konuşma oranı, konuşma çırpılarının uzunluğu, doldurulmuş ve doldurulmamış duraklamaların sayısı ve uzunluğu, seslenme/zaman oranı (phonation/time ratio) gibi çok basit bir şekilde ölçülebilen olgular vardır. Dolayısıyla akıcı konuşma zamanla ilgili bir olgudur. Konuşurken sessiz kalmamak, çok kısa cümleler kurmamak, iki duraklama arasında yeterince uzun ifadede bulunabilmek, süreyi konuşarak geçirebilmek akıcı konuşmada önemli boyutlardır.

Lennon (1990, s.391) ikinci dilde sözel yeterliliğin baskın belirleyicisinin muhtemelen performanstaki akıcı sunum olduğundan bahseder. Doğruluk gibi diğer özellikler daha az ehemmiyetlidir ve bundan dolayı akıcılık altında kolayca değerlendirilebilir. Performanstaki akıcı sunumun dinleyicilerin dikkatini diğer alanlardaki eksikliklerden (fonolojik, dilbilgisi, sözdizimi, söylem, kelime) uzaklaştırdığı doğru olabilir.

Her ne kadar ikinci dille ilgili olsa da Lennon'un bu açıklamalarından anadille ilgili birkaç farklı çıkarım yapabilmek mümkün görünmektedir. Bunlardan birincisi akıcılık kavramının doğruluk gibi diğer boyutlardan ayrı olduğudur. Bir kişi akıcı konuşabilir ama doğru konuşmayabilir veya doğru konuşabilir ancak akıcı olmayabilir. Diğer bir çıkarım da sözel yetkinlikte akıcı olmanın ehemmiyetidir. Akıcı konuşabilen kişilerin sözel olarak mahir oldukları kanısına varmak mümkündür. Konuşmalar esnasında pek çok hata (dil bilgisi, kelime seçimi vb.) yapılsa da konuşan kişi akıcı olduğu zaman dinleyici bunları göz ardı ederek konuşmanın devamına odaklanabilmektedir. Bu da doğruluğun akıcılığa göre ikinci planda kaldığı yorumunu mümkün kılabilir. Burada elbette çok fazla hatalı konuşmak kastedilmemektedir. Baştan aşağıya yanlış olan bir konuşma ne kadar akıcı olsa da anlaşılmaz ve istenmez. Ancak nispeten az miktarda yanlış kelime kullanımı, dil bilgisi hatası, duraklamalar, tekrarlar çok dikkat çekmemektedir.

Lennon (1990, s.391-392) sözel yeterliliğin diğer unsurlarının (mesela kelime çeşitliliği, söz dizim karmaşıklığı, deyim içerme, uygunluk vb.) hepsinin dilbilimle ilgili bilgilere tahsis edilebileceğini ancak akıcılığın tamamen performansa ait bir olgu olduğunu söylemektedir.

Ona göre beyinde muhtemelen bir akıcılık “deposu” yoktur. Bunun tersine akıcılık konuşmayı planlama ve konuşma üretimine ait psikodilbilim süreçlerinin kolay ve verimli bir şekilde işlediğine dair dinleyicinin bir izlenimidir. Tutukluk işaretleri, tabiri caizse, dinleyiciyi de üretim sürecindeki zorlanmadan haberdar eder. Akıcılık bir dereceye kadar dinleyicinin dikkatini, üretim mekanizmalarının işleyişi yerine mesaja odaklama becerisidir.

Kısaca söylemek gerekirse akıcı konuşma becerisi için beyinde –tıpkı kelimeler, dil bilgisi vb.’de olduğu gibi- bir depo olmayabilir. Akıcılık konuşma üretimindeki işleyişle ilgili bir olgudur. Yani konuşurken tutukluk yaşamamak, çok fazla duraklamamak, yanlış başlamak akıcı konuşabilmekle ilgilidir.

Schmidt (1991) de Lennon’un (1990) görüşlerine benzer ifadelerde bulunmaktadır. Schmidt’e göre akıcılık bilgidен ziyade beceridir. Færch ve Kasper akıcılığın prosedürel bilgiye dayandığını söylemektedir. Prosedürel bilgi bir şeyin nasıl yapılacağını bilmektir (aktaran: Schmidt, 1991). Schmidt (1991, s.93) bu bilgidен yola çıkarak akıcılığın bildirim bilgisi (declarative knowledge) veya bir şey hakkındaki bilgiye dayanmadığı yorumunu yapmaktadır.

Schmidt (1991) ve Lennon’un (1990) yorumlarından yola çıkıldığında akıcı konuşmanın bilgi değil beceri olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bilgi aktarımı ile akıcılığın gelişmeyeceği düşünülebilir. Bilgi aktarmak yerine alıştırmalar yapmak akıcı konuşmayı geliştirmede önemli bir nokta gibi görünmektedir. Ancak akıcı konuşma için hiç bilgi gerekmez demek de yanlıştır. Çünkü bir dilde konuşabilmek için dille ilgili bilgiye sahip olmak, yeterince kelime bilmek vb. gereklidir.

Günlük hayatta, konuşan kişilerin akıcı konuşmaları hakkında yargıda bulunurken farklı özelliklere dikkat ederiz. Fillmore (1979) bunları dört başlıkta toplamıştır:

- Oldukça az duraklama yaparak uzunca konuşma yapabilmek, zamanı konuşarak geçirebilmek.
- Tutarlı, mantıklı ve “mana olarak yoğun bir şekilde” konuşabilmek.
- Geniş bir bağlam aralığında uygun şeyler söyleyebilme becerisine sahip olmak.
- Dil kullanımlarında türetken (creative) olmak ve hayal gücünün kuvvetli olması, fikirler iletilirken orijinal olmak, metafor ve şaka vb. kullanmak (s.93).

Fillmore’un (1979) bu açıklamaları dinleyicilerin konuşmacının akıcılığı hakkında karara varırken nelere dikkat ettiğini açıklamaktadır. Bir kişinin konuşmasının akıcılığı hakkında yargıda bulunulacağı zaman yukarıdaki dört özelliğe dikkat edilmektedir. Ancak bu hususiyetlerin algılanan akıcılığa tesir ettiği unutulmamalıdır. Her kişinin akıcılık algısı,

kıstası farklı olabileceği için aynı kişi hakkında farklı kararlar vermek mümkündür. Ayrıca Kormos (2006, s.155) Fillmore'un bu tanımlamasının çok geniş olduğunu, küresel çaptaki sözel yetkinlik tanımından nasıl ayrıldığıнын net olmadığını söyler. Wennestrom (2000) araştırmasında uzun konuşmalar ve kısa duraklamalardan ziyade, kelime kelime konuşma yerine kelime grupları halinde konuşabilmenin akıcılık algısı oluşturduğunu tespit etmiştir (aktaran: Kormos, 2006, s.164).

Akıcılığın bir de konuşmacı boyutu vardır. Konuşmacılar bazen akıcı konuşur görünmek için çeşitli “stratejilere” başvururlar. Thornbury (2005, s.7) konuşmacıların akıcı görünebilmek için iki farklı stratejiye başvurduklarını söyler: (1) duraklamaları doldurmak, (2) tekrar etmek. Konuşmacılar durakladıklarında bazı seslerle durmamış gibi algılanmaya çalışabilirler. En yaygın olan duraklama sesleri “ııı”, “hmm”dır. Kimi konuşmacılar ise sesler yerine kelimeler kullanır. Thornbury bunlara “belirsizlik ifadeleri” der. Belirsizlik ifadeleri “şey, yani, işte” gibi kelimelerdir. Bir diğer strateji de kelimeleri tekrar etmektir. Konuşmacı tıkanıp bir noktada söyleyeceğini bulmak ya da düzeltmek için söylediği son kelimeleri tekrar ederek zaman kazanmaya çalışabilir.

Konuşma esnasında nelerin akıcılığı etkilediği, çeşitli gruplar arasında akıcı konuşma bakımından anlamlı farklılık olup olmadığı soruları önemlidir. Bir kişinin neden tutukluk yaşadığı, hangi değişkenlerin akıcılığa tesir ettiği araştırmalara konu olmuştur. Götz (2013) akıcı konuşma becerisinin yaş, cinsiyet, eğitim vb. gibi farklı sosyodilbilim temeline göre farklılaştığını söyler. Thornbury (2005, s.4; 25-26) konuşmacının baskı altında olmasının veya yorgunluğunun üretimde sürçmelere yol açacağını söyler. Ayrıca konuya aşinalık, konuşma türüne aşinalık, muhataplara aşinalık, işlem gereklilikleri gibi biliş unsurlarının; konu ve/veya muhataplara yönelik hisler, öz farkındalık, konuşma şekli (mode- yüz yüze, telefonla vb.), işbirliği derecesi, söylem kontrolü, planlama ve prova zamanı, zaman baskısı, çevre şartları gibi performans unsurlarının konuşmayı etkilediğini belirtir. Bortfeld, Leon, Bloom, Schober ve Brennan (2001) konuşmalarda neden tutukluk yaşandığına dair çeşitli araştırmalardan misaller vererek şu maddeleri sıralamışlardır: İşlem yükü, düzenleme işlemleri, yabancı biriyle sohbet, yaş, cinsiyet.

İşlem yükü akıcı konuşmayı etkileyen âmillerden birisidir. Bir konuşmacı bilmediği bir konuda konuşurken daha fazla tutukluk yaşamaya meyillidir. Uzun cümlelerde de kısa cümlelere göre daha sık tutukluk yaşanması muhtemeldir. Çünkü bunlarda zihindeki işlem yükü artmaktadır. De Jong'un (2016) açıklamalarıyla birlikte düşünüldüğünde işlem

yükünün fazla olmasının tutukluluğa yol açması mantıklı görünmektedir. Çünkü bir konuşmacının akıcı olabilmesi için bir ifadeyi söylerken sonraki ifadesini zihninde hazırlanmış olması gerekmektedir. Planlama sürecinin hızlı işlemesi akıcılığı temin eder. Ancak aşına olunmayan konularda söylenecek ifadelerin zihinden bulunup getirilmesi o kadar hızlı olmayabilir. Ayrıca uzun cümlelerde de planlamada zorluklar olabilir çünkü cümlelerin sonuna gidildikçe başlangıç ile son arasındaki bağlantı kopabilir. Bunun sebebi muhtemelen kısa süreli hafızanın sınırlı kapasitesidir. Bilindiği üzere kısa süreli hafızanın sınırı 6-8 birim kadardır. Cümle içindeki kelime sayısı arttıkça kısa süreli hafızanın işlem yükü de artacağından çeşitli tutuklukların yaşanma ihtimali artmaktadır.

Konuşmada tutuklukların çok sık yaşanmalarının muhtemel sebeplerinden bir diğeri de düzenleme işlemleridir (coordinating functions). Düzenleme işlemleri ile kastedilen karşılıklı konuşma esnasında konuşmanın ayarlanmasıdır. Konuşma sırasının kimde olacağı, aktarılmak istenenin doğru bir şekilde aktarılması gibi tertiplerdir. Çeşitli çalışmalarda bazı tutuklukların konuşmanın düzenlenmesi için kullanılabileceği tespit edilmiştir (Bortfeld vd. 2001). Bu tür düzenlemeler tutuklukların sayısı artırabilir.

Clark ve Fox Tree (aktaran: De Jong, 2016, s.205) dolgulu duraksamaların konuşmacıların bir kelimeyi aradıklarını veya sıradaki söyleyeceklerine karar verdiklerini göstermek için kullandıkları basmakalıp kelimeler (ünlemler) olduklarını iddia etmiştir. Bu dolgular konuşmacının bağlamına ek önermeler olmasalar da konuşmacının gayretini dinleyiciye gösteren yardımcı mesajlardır ve çalışmalar dinleyicilerin konuşmacı tutukluk yaşadığında konuşmacının mesajı planlamada zorlandığını düşündüklerini göstermektedir (De Jong, 2016, s.205).

Teorik olarak kaygının konuşmada tutukluklara yol açacağını kabul eden araştırmacılar vardır. Ancak Bortfeld vd. (2001, s.127-128) bu konuya her iki açıdan bakıldığında da mantıklı yönün bulunduğunu söyler. Yani teorik olarak yabancı birisi karşısında daha çok tutukluk yaşanabilir çünkü kaygı daha fazladır. Bunun yerine tanıdıklarla konuşurken de daha fazla tutukluk yaşanabilir çünkü tutukluklar iletişimde koordinasyon gayesiyle kullanılabilmektedir. Bu sebeple konuşmacılar tanıdıkları ile olan sohbetlerde daha rahat davranarak sohbeti düzenlemek için daha fazla girişimde bulunabilirler. Bu da dolgu sesleri gibi tutuklukların oranını artırabilir.

Yaş da akıcı konuşmayı etkileyen bir diğer değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bortfeld vd. (2001, s.128) biliş, motor beceriler ve algı işlemlerine yaşla ilgili değişimlerin konuşmayı birkaç yolla etkileyebileceğinden söz etmiştir.

Akıcı konuşma bakımından farklı olan kişilerin neden farklı oldukları ile ilgili Fillmore (1979, s.94) da bazı çıkarımlarda bulunmaktadır. Ona göre akıcı konuşma becerisine tesir eden amillerden birisi kelime hazinesidir. Diğerlerinden daha çok kelime bilen kişiler fikirlerini daha kolay ve doğrudan ifade edebilirler. Ancak burada kelime hazinesinin salt büyüklüğü önemli değildir. Bir kişinin bir alanla ilgili kelime hazinesi daha ileri seviyedeysen başka kişi başka alanda daha çok kelime biliyor olabilir. Dolayısıyla nicel kelime hazinesi ölçümlerinde ölçüm belli semantik alanla ilişkilendirilmelidir.

2.4.1. Akıcı Konuşmada Veri Toplama ve Analiz

Literatürde farklı çalışmalarda farklı ölçüm birimlerinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Hangi değişkenlerin en iyi olduğunun sorusunun cevabı net değildir. Götz (2013, s.14) hangi ölçümlerin tercih edilebileceğinin kesinlikle tartışılabilir olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla mutabakata varılan birimler olmadığı için muhtelif tercihler yapılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda akıcılığı değerlendirmede iki temel yöntemin kullanıldığı söylenebilir: Öznel değerlendirmeler ve nesnel değerlendirmeler. Öznel yargıya dayalı değerlendirmelerde konuşma kayıtları uzman puanlayıcılara dinletilir. Puanlayıcılar kendilerine verilen eğitim veya ellerindeki ölçek doğrultusunda puanlama yaparlar. Bu tür değerlendirmelerde yanlılık etkisinin olabileceği, puanların uzmandan uzmana değişebileceği açıktır. Puanlayıcıların “akıcılık”tan ne anlayacakları meçhuldür. Eğitim verilse bile farklı puanlamalar kaçınılmazdır. Kimileri duraklamaları eksiklik olarak görebilirken kimileri doğal karşılayabilir. Kimileri konuşmacının hızlı konuşmasını beklerken kimileri de yavaş olmasını isteyebilir. Dolayısıyla güvenilirlik bakımından sorunludurlar.

Nesnel değerlendirmeler ise nicel çıktılar üzerinden yapılır. Konuşmacıların konuşmaları kaydedilir. Süre, kelime/hece sayısı, cümle sayısı vb. hesaplanır. Sonra da çeşitli formüller yardımıyla miktarlar ve oranlar elde edilerek güvenilir neticelere ulaşılır. Herhangi bir yanlılık söz konusu değildir. Götz (2013) zaman değişkenleri ile ilgili şunları söylemektedir:

...zaman değişkenleri her konuşmacının çıktısında ortaya çıkar ve bundan dolayı üretim akıcılığının tanımlanmasında başlıca değişken olarak sayılır. Ayrıca kolay ve zahmetsizce hızlı konuşma şeklinde akıcılığın dar tanımına da katkıda bulunur.

...(Akıcılığın zaman unsurları (temporal fluencemes) ile ilgili çalışmalardaki) Bu bulgular öğrencinin çıktısındaki otomatiklik ve süreçlendirme (proceduralization) seviyesinin akıcılığın zaman boyutundaki performanslarında iyi yansıtıldığını ve sözel yeterliliğin (oral proficiency) seviyesi için iyi bir gösterge olarak kullanılabileceğini öne sürmektedir...

Akıcılığın zaman unsurlarının araştırılmasının öğrencilerin akıcılıklarının zaman boyutundaki yeteneklerinin nesnel değerlendirmelerine ulaşmak için kaçınılmaz oldukları açıktır (s.22).

Daha güvenilir sonuçlar elde etmek için nesnel ölçümlerin seçilmesi tercih edilir. Yapılan araştırmalarda da bu yönde bir meyil olduğu görölmektedir. Pek çok araştırmacı akıcı konuşmanın ölçölmesinde zaman değişkenlerini tavsiye edip kullanmaktadır.

Kormos (2006, s.13) tutukluk araştırmalarında (hem sessiz hem de doldurulmuş) duraklamaların, yanlış başlamaların, tekrarların, başka şekilde tekrar ifade etmelerin (rephrase) ve kendini düzeltmelerin dağılımının; hata araştırmalarında hataların sıklığı ve türlerinin incelendiğini söylemektedir. Yine Kormos'a (2006) göre ikinci dilde akıcılık ölçümlerinde dört yaklaşım bulunmaktadır: (1) konuşmanın zaman yönüne odaklanan yaklaşım, (2) zaman yönü ile geri dönüş mekanizmaları gibi etkileşimli özellikleri birleştiren yaklaşım, (3) akıcılığın sesbilim yönünü açıklayan yaklaşım, (4) ikinci dilde konuşmada akıcılığı çalışan kalıplaşmış konuşma analizleri.

Götz (2013, s.9) konuşma becerisinde akıcılığı üç temel sınıfta incelemeyi tavsiye eder:(1) Üretim akıcılığı, (2) algılanan akıcılık, (3) sözel olmayan (nonverbal) akıcılık. Bu üç temel sınıfın pek çok alt kategorisi vardır. Üretim akıcılığı altındaki alt başlıklardan biri de zaman değişkenleridir. Zaman değişkenleri konuşma oranı (speech rate), ortalama ırpı uzunluğu, doldurulmamış duraklamalar ve seslendirme süresi oranıdır. Çalışmalarda genellikle üretim akıcılığı altında yer alan "zaman değişkenlerine" yer verilmektedir.

Nation (1989, s.379) akıcı konuşmanın analizinde dakikadaki kelime sayısının, her yüz kelime başına düşen tereddütlerin (hesitations), tekrarların ve yanlış başlamaların hesaplandığını söylemektedir. Mohle (1984) dil öğrenenlerde akıcılığın değerlendirilmesinde konuşma hızı, sessiz duraklamaların uzunluk ve mevkileri, duraklamalar arasındaki akıcı konuşma ırpılarının uzunluğu, doldurulmuş duraklamaların sıklığı ve dağılımı, tekrarlar ve kendini düzeltme gibi zaman değişkenlerinin incelenebileceğini ifade etmiştir (aktaran: Lennon, 1990, s.392-393).

Götz'e (2013, s.14-15) göre zaman değişkenlerinden biri konuşma oranıdır (konuşma hızı). Anadilinde konuşma oranını hesaplamanın yolları çeşitlidir. Bunlar budanmış kelime sayısı, cümle başına düşen kelime sayısı, saniyedeki kelime, dakikadaki hece, saniyedeki hece ve hatta zaman birimi başına fonem sayısı şeklinde değişmektedir. De Jong (2016) bütün araştırmacıların (budanmış) konuşma hızının ve (sessiz) duraklamaların bazı yönlerinin akıcılığı puanlayan kişilerin akıcılık puanlamalarını iyi bir şekilde yordadığını rapor ettiklerini söylemektedir. Kormos (2006, s.162) birçok çalışmaya göre akıcı konuşmanın en iyi yordayıcısının konuşma hızı (dakikadaki hece sayısı ve ortalama cırpı uzunluğu yani .25 ve üzeri iki duraklama arası ortalama hece sayısı) olduğunu söylemektedir. Vanderplank (1993) da hız (dakikada vurgulanan kelime sayısı) ve boşluk bırakmanın (vurgulu kelimelerin toplam kelime sayısına oranı) dakikadaki hece sayısı gibi standart konuşma hızı ölçümlerinden daha iyi zorluk göstergeleri olduğunu söylemektedir (aktaran: Kormos, 2006, s.164).

Araştırmacılar anadilinde konuşanların ortalama konuşma oranlarının dakikada 120-260 kelime arasında olduğunu kabul eder. Bu oran eklemleme (articulation) oranı (rate) + duraklama zamanını kapsar. Bu aralık çok geniş görülse de farklı konuşma durumlarını da göz önünde bulundurur (mesela radyo konuşması, görüşme, kendiliğinden gelişen sohbet gibi). Ayrıca çok hızlı konuşmanın genel akıcılık algısına katkıda bulunmak zorunda olmadığını da göstermektedir (Götz, 2013, s.16). Elbette ki bu aralığın Türkiye'de de aynı şekilde kabul edilmesi tartışılmalıdır. Ancak genel olarak fikir vermesi açısından kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bir diğer zaman değişkeni de seslendirme süresi oranıdır. Grosjean (1980) seslendirme süresi oranının hesaplanmasında seslendirilerek geçen zamanın toplam konuşma süresine bölünerek sonucun 100 ile çarpılması formülünü söyler (aktaran: Götz, 2013, s.21). De Jong (2016, s.211) seslendirme süresi oranının sessiz duraklamaların sayısını ve süresini ölçtüğünü söylemiştir. Seslendirme süresi oranı hem konuşma oranıyla (speech rate) hem de duraklamaların sayısı ile ilişkilidir. Bundan ötürü anadilinde konuşanların çıktıları ve üretim akıcılıklarının tanımlanmasında çok kullanışlıdır (Götz, 2013, s.21). Kormos (2006) seslendirme süresi oranının (konuşmanın üretilmesinde geçen sürenin yüzdelik oranı olan konuşarak geçen sürenin yüzdesinin) akıcılığı yordadığını söyleyen çalışmalar olduğunu aktarmaktadır.

Budanmamış kelimeler konuşmacının söylediği bütün kelimelerin sayısınıken budanmış kelimeler kendini düzeltmeler, tekrarlar ve kendi kendine yapılan konuşmalardaki kelimelerin çıkarılmasıyla elde edilen kelime sayısıdır (Götz, 2013, s.15; Lennon, 1990). De Jong (2016, s.211) karmaşık ölçümlerin en iyisi olarak konuşma hızını (dakikadaki hece veya kelime sayısı), seslendirme süresini (konuşma oranında olduğu gibi) ve paydadaki hece sayısından çıkarılan diğer tutukluk bilgilerini içeren budanmış konuşma hızının olduğu görüşündedir.

Ortalama çırpı uzunluğu akıcı konuşmanın önemli belirleyicilerinden bir diğeridir. Çırpı (run) konuşmacının iki duraklama arasındaki konuşmasını ifade eder. Grosjean (1980) çırpların kelime, kelime grubu, cümle veya cümle serileri şeklinde olabileceğini belirtir (aktaran: Götz, 2013s.17). Götz'e (2013, s.17) göre çırplar akıcılığın öncelikli değişkenlerindendir ve akıcılığı tanımlamada hayattır. Ortalama çırpı uzunluğunu ölçmek için farklı yollar vardır. Mesela sessiz duraklamalar arasındaki kelime, hece veya fonemler ölçülebilir.

Duraklamalar akıcı konuşmayı nitelendirmede önemli kıstaslardandır. Doldurulmuş ve doldurulmamış duraklamalar arasında ayırım yapmak yaygındır. Doldurulmamış duraklamaların ortaya çıkması tabii kabul edilir. Bu sebeple üretim akıcılığının esas değişkenlerinden biri olarak dâhil edilmelidir (Götz, 2013, s.18-20).

Anadilinde ve ikinci dilde konuşma üzerine yapılan çalışmalarda konuşmacıların performanslarını değerlendirmek için sessiz duraklamaların hesaplanması da önemli görülmektedir (De Jong & Bosker, 2013, s.17). Akıcı konuşma becerisi “kesintisiz, sürekli konuşabilme” olarak ele alındığında duraklamaların akıcılığı bozacağı anlaşılmaktadır. Sık sık duraklayan kişilerin dinleyici üzerinde akıcılık etkisi bırakması zorlaşabilir. Bu sebeple gereken yerlerde gerektiği kadar duraklamak akıcı olmak ve akıcı olarak algılanmak için ehemmiyetlidir.

Lennon (1990) yaptığı çalışmasında doldurulmuş duraklamaları sayarken “ııı”, “mmm” gibi sesleri saymış, kelimeleri ve sürpriz ifadesi gibi ifadeleri ise dâhil etmemiştir. Lennon'a göre doldurulmuş duraklamalarda kelime olmaz. Ancak Thornbury (2005) doldurmalara hem sesleri hem de “şey, yani” gibi kelimeleri de dâhil etmiştir.

Peki, kaç saniyelik duraklamalar “duraklama” olarak sayılmalıdır? Bu soruyla ilgili şimdiye kadar çeşitli cevaplar verilmiştir. De Jong ve Bosker (2013) Goldman-Eisler'in (1968) >250

ms'lik önerisinin sıkça kullanıldığını belirtmiştir. Yaptıkları çalışmada en uygun eşiği belirlemeye çalışan De Jong ve Bosker de 250-300 ms'lik aralığın en ideal aralık olduğunu aktarmışlar ancak 250 ms'yi tavsiye etmişlerdir.

De Jong (2016) akıcılığın evrensel ölçümleri ile ilgili olarak tavsiye niteliğinde bir tablo hazırlamıştır (2. Tablo). Bu tabloda akıcı konuşmaya ait evrensel ölçümlerin yani her dilde ortak bir şekilde kullanılabilecek ölçümlerin listesi sunulmuştur. De Jong'a (2016) göre ekleme hızı akıcılığın diğer ölçümleriyle matematik açısından bağlı olmadığından dolayı tam bir hız ölçümüdür. Bunun tam zıt ölçümü olan ortalama hece süresi ekleme hızına göre daha normal dağılıma sahip olduğundan daha avantajlıdır. Ancak heceleri saymak kolay değildir.

Çalışmalarda bu tablodaki ölçümlerin hepsini aynı anda kullanıldığına rastlanmamıştır. Zaten hepsini kullanmaya gerek bulunmamaktadır. Çünkü bu ölçümlerden bazıları aynı şeyi ölçmektedir. Mesela De Jong (2016, s.213) sessiz duraklamalarla ifade uzunluğu ölçümlerinin aynı şeyi ölçtüğünü söylemiştir.

Tablo 2
Akıcılığın Evrensel Ölçümleri

Ölçüm	Formül
Konuşma hızı	Hece sayısı/toplam süre
Budanmış konuşma hızı	(hece sayısı-tutuklu hece sayısı)/toplam süre
Ekleme (articulation) oranı	Hece sayısı/konuşma süresi*
İlerleme hızı (pace)	Vurgulu hece sayısı/toplam süre
Ortalama ifade uzunluğu	Konuşma süresi / ifade sayısı** veya hece sayısı / ifade sayısı**
Sessiz duraklama sayısı	Sessiz duraklama sayısı/ toplam süre veya konuşma süresi*
Sessiz duraklama süresi	Duraklama süresi/sessiz duraklama süresi
Seslendirme süresi oranı	Konuşma süresi/toplam süre
Doldurulmuş duraklama sayısı	Doldurulmuş duraklama sayısı/toplam süre veya konuşma süresi*
Tekrar sayısı	Tekrar sayısı/toplam süre veya konuşma süresi
Düzeltilme sayısı	Kendini düzeltme ve tekrar başlama sayısı/ toplam süre veya konuşma süresi*

*konuşma süresi toplam süre-sessiz duraklama süresine eşittir.

**ifade sayısı sessiz duraklama sayısı+1'e eşittir.

“Fluency in second language assessment.” De Jong, N.H. D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of Second Language Assessment* içinde (2016, s. 203-218). Berlin: De Gruyter. kaynağından alınmıştır.

Akıcı konuşmanın zaman boyutunu değerlendirmede pek çok değişken ele alınabilmektedir. Hangi değişkenlerin ele alınacağı ise araştırmacıların tercihinin kalmış görünmektedir. De Jong (2016, s. 214) aynı dil içerisindeki konuşmacıların karşılaştırılmasında –eğer teorik olarak ilişkili olmayan ölçümler kullanılacaksa- ortalama hece uzunluğu, sessiz duraklamaların ortalama uzunluğu ve sessiz duraklamaların, doldurulmuş duraklamaların, tekrarların ve düzeltmelerin sayısının sıklık ölçümünün kullanılabileceğini söyler. Ancak bu sıklık ölçümlerinin konuşma performansının uzunluğu için düzeltilmesini (konuşma süresine bölünmesini) tavsiye eder.

Yukarıdaki öneriler ve literatürden sonra yapılan araştırmalarda hangi değişkenlerin kullanıldığına ve verilerin nasıl toplandığına ilişkin birkaç örnek vermek yerinde olacaktır.

Regard, Strauss ve Knapp (1982) 1,3,5 ve 7. sınıf öğrencilerinin sözel akıcılıklarını ölçerken bir dakika içinde F ile başlayan kelimeler söylemelerini istemiştir. Bu kelimelerin özel isim veya tekrar eden kelime olmaması şartı getirilmiştir. Elde edilen bulguların analizinde üretilen toplam kelime sayısı, tekrar sayısı ve anlamsız kelimelerin (non-word) sayısı ve yanlış harfle başlayan kelime sayısı hesaplanmıştır.

Lennon (1990) ikinci dil öğrenenlerle yaptığı çalışmada dakikadaki (budanmamış), kelime sayısını dakikadaki (budanmış) kelime sayısını, tekrarlar / t-birimi, öz düzeltme / t-birimi, doldurulmuş duraklamalar / t-birimi, tekrar edilmiş ve düzeltilmiş kelimelerin yüzdesini, toplam iletim süresinin yüzdesi olarak toplam doldurulmamış duraklama süresini, toplam iletim süresinin yüzdesi olarak toplam doldurulmuş duraklama süresini, duraklamalar arası konuşma çarpılarının ortalama uzunluğunu, (doldurulmuş veya doldurulmamış) duraklamaların takip ettiği t-birimlerin yüzdesini, bütün t-birim sınırlarındaki (doldurulmuş ve doldurulmamış) toplam duraklama süresinin yüzdesini, t-birim sınırlarındaki (doldurulmuş ve doldurulmamış) duraklama sürelerinin ortalamasını dikkate almıştır. Kendini düzeltmedeki kelimeler sonradan tekrar edilen kelimelerdir (belagat için tekrar edilenler buna dâhil değildir) ve “ayrı” olarak sınıflandırılan kelimelerdir. Bunlar öğrencilerin konuşurken, anlatım görevi hakkındaki yorumlarını ve görüşmeciyeye hitaplarını içermektedir. Tekrarlanmış ve düzeltilmiş kelimelerin yüzdesini hesaplarken bütün tekrarlanmış ve düzeltilmiş kelimeleri toplayıp budanmamış kelimelerin toplamına bölmüştür (Lennon, 1990, s.406).

Bortfeld vd.nin (2001) çalışmasında genç, orta yaşlı ve yaşlılarla çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada tutukluklara hangi değişkenlerin tesir ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Yazıya geçirilen konuşmalarda tekrarlar, tekrar başlamalar (mesela *tam... hemen sol tarafta*), dolgular, ifadeyi düzeltmeler (mesela *yani, demek istiyorum ki, pardon, daha doğrusu*) tutukluk olarak kodlanmıştır. İfadeleri düzeltmeler sayıları çok az olduğu için analize dâhil edilmemiştir. Tutukluklar art arda görüldüklerinde, aynı türden de olsalar, ayrı olarak hesaplanmıştır. Tekrarlar ve yeniden başlamalarda kaç kelime olursa olsun bir tutukluk olarak sayılmıştır. Çalışmada toplam kelimeler de sayılmıştır. Toplam kelimelerin sayımına kelime şeklindeki dolgular, kelime parçaları, tekrarlar veya tekrar başlamaları içeren diğer kelimeler dâhil edilmiştir. Tutuklukların hesaplanması ise 100 kelime başına düşen tutukluk üzerinden aktarılmıştır.

2.5. Okuduğunu Anlama

Bir metni okuduğumuzda, bir video izlediğimizde veya bir şey dinlediğimizde anlamak için okur, izler veya dinleriz. Ancak görmek ve/veya duymak ile başlayan bu süreçte beyin basit bir şekilde işlemez. Zihinde gerçekleşen bir süreç olan anlama karmaşık işlemler bütünü neticesinde meydana gelir. Bu süreçlerde yaşanabilecek aksaklık neticesinde anlama eksik gerçekleşebilir veya hiç gerçekleşmeyebilir. Bu sebeple, kusursuz bir anlamamanın gerçekleşmesi için pek çok becerinin ve bilginin eşzamanlı/artzamanlı yürümesinin/işlemesinin zorunluğu olduğu anlaşılmaktadır.

Caldwell (2008) anlamayı tanımlamanın kolay olmadığını, bazılarının bunu imkânsız gördüğünü söylemektedir. Caldwell'e (2008 s.1-2) göre anlama oldukça karmaşık ve çok yönlü bir zihin sürecidir ve onlarca yıllık araştırmalara rağmen hâlâ tam olarak anlaşılmamaktadır ve anlaşılamayacaktır. Karmaşıklığı ve anlaşılmazlığına rağmen okuduğunu anlama ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Brassell ve Rasinski (2008, s.18) okuduğunu anlamayı okuyucunun metindeki yazılı bilgiyi gösterdiği, bilgiyi anladığını ispatlayacak şekilde cevap verdiği ve bilgiyi dönüştürdüğü bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bir metnin anlaşıldığını ise okuyucunun metindeki olayları gerçek olaylarla ilişkilendirebilmesine, metindeki bilginin yeni bir duruma uygulanabilmesine bağlamaktadırlar.

Anlama becerisi çocukların okuma becerilerinin gelişiminde ve bundan dolayı onların eğitim alma yeteneklerinde büyük öneme sahiptir. Okuduğunu anlama sadece akademik öğrenme için değil hayat boyu öğrenme için de önemlidir. Alan araştırmaları sonucunda okuduğunu anlama ile ilgili üç tema ortaya çıkmaktadır: (1) okuduğunu anlama karmaşık becerileri birleştiren ve kelime öğrenimi, öğretimi ve gelişiminin kritik rolü incelenmeden anlaşılamayacak bir biliş sürecidir; (2) aktif etkileşimli stratejik süreçler okuduğunu anlamının gelişimi için çok önemlidir; (3) öğretmenlerin bu karmaşık süreçleri kolaylaştırmak için en iyi hazırlığı yapmaları hayattır ve okuduğunu anlamının gelişimine yakından bağlıdır (National Reading Panel, 2000, s.4-1).

National Reading Panel'in (2000) açıklamalarından da anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama karmaşık bir beceridir. Bunun sebebi doğrudan gözlemlenemiyor olması, farklı donanımlar ve süreçleri gerektirmesidir. Kelime tanıma, akıcı okuma, kelime hazinesi, ön bilgi gibi farklı donanım ve yeterliliklerin birleşimi ve sağlıklı işleyişi neticesinde okuduğunu anlama gerçekleşmektedir. Karmaşık olan bu sürecin gelişimi için öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirebilmeleri için ciddi hazırlıklar yapmaları, anlamakta güçlük çeken öğrencilerin eksiklerini doğru tespit edip ona göre müdahalede bulunmaları gerekmektedir.

Bir metnin tam manasıyla okunmuş olması için metinde aktarılmak istenenlerin anlaşılması mecburîdir. Aksi takdirde metin seslendirilmekten öteye geçmiş olmamaktadır. Bir metni okumanın ilk hedeflerinden birisi onu anlamaktır. Öyle ki Brassell ve Rasinski (2008, s.15) çoğu okuma uzmanının anlamayı okumada hayatî bir unsur olarak gördüğünü söylemektedir. Hatta okumayı yazılı metinden anlam çıkarmak olarak tanımlarlar.

Okunan bir metnin tam manasıyla anlaşılması için metindeki kelimenin/kelime grubunun görülmesi, tanınması, ayırt edilmesi gerekir. Ancak iyi anlama için sadece tanımak yeterli değildir. Yeterince hızlı bir şekilde tanınan kelime beyin tarafından çok hızlı bir biçimde metnin bağlamına uygun olarak değerlendirilmelidir. Bir kelimenin birden fazla anlamının olma ihtimali, ihtimaller arasında münasip olanının tespit edilip yerine konması gereklidir. Ayrıca kelimenin yalnız olarak mı değerlendirilmesi gerektiği, yoksa bir kelime grubu içinde mi olduğu, deyim veya atasözü gibi kalıplaşmış bir ifade mi olduğu, yan anlamda veya mecaz anlamda kullanılıp kullanılmadığı gibi bir sürü seçenek arasından en doğru olanın seçilmesi gerekmektedir. Bu, beyinde çok kısa süren ancak gerçekten karmaşık bir süreçtir.

Bir misal vermek gerekirse “Bana yüz verdi.” cümlesini ele almak mümkündür. Bu cümleyi okuyan iyi bir okuyucunun aklına iki ihtimal gelebilir. Çünkü buradaki “yüz” kelimesi birden fazla manaya gelmektedir Ayrıca “yüz” kelimesinin yalnız başına mı kullanıldığı yoksa bir deyim içinde mi olduğu da meçhuldür. Bu cümleden şu anlamları çıkarmak mümkündür:

-Bana yüz lira verdi.

-Bana aşırı ilgi gösterdi, benimle ilgilendi.

Okuyucunun hangi manayı seçeceği bu cümleden önceki ve/veya sonraki cümlelerle olan ilişkisine bağlıdır. Dolayısıyla okuduğunu anlama sadece kelimelerin tanınması ile bitmeyen bir süreçtir. Kelime tanıma okuduğunu anlama için gereklidir ancak yeterli değildir.

Bir metni anlamak için okuyucunun aktif olması gerekir. Okuyucunun kendini metne vermesi, önbilgilerini ortama getirmesi, okuduklarını sürekli gözden geçirerek yeni manalara ulaşması gerekir. Kusursuz bir anlamının ortaya çıkması için sadece metni okumak kâfi olmamaktadır. Brassel ve Rasinski (2008) okuyucunun metni anlamasının kelimeyi okuduğunda kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olmadığını ifade eder. Onlara göre anlam tecrübe ve önbilgiden etkilenmektedir.

Okuduğunu anlamının zihinde nasıl bir süreç olarak işlediğini ve ne kadar karmaşık olduğunu Caldwell (2008) şu çarpıcı misal ile anlatmaktadır:

Peter titreyen kediye okşadı ve o yüksek sesle mırıldanmaya başladı. O, onun ne kadar ince olduğunu fark etti ve sıcak kahve yerine soğuk süt içiyor olmayı istedi. Küçük şey bacağına sürtününce daha sevimli göründü. Peter’in hiç hayvanı olmamıştı ama bu fikri çok çekici bulmuştu. Bundan dolayı, azıcık bir düşünmenin ardından onu aldı ve eve götürdü.

İlk cümleyi anlayan kişi dört fikri veya önermeyi kavrayacaktır: Peter kediye okşadı; kedi titriyordu; kedi mırıldanmaya başladı; mırıldanma yüksek sesliydi. İkinci cümle yedi önermeyi ihtiva etmektedir: Peter kediye fark etti, kedi inceydi; Peter bir şeyler diledi; dileği süt içiyor olmalıydı; Peter kahve içiyordu; kahve sıcaktı. Okuyucu bu fikirleri cümle içinde veya cümleler arasında birleştirir. Mesela okuyucu ilk cümledeki Peter’i ikinci cümledeki “O” zamiri ile birleştirir. Okuyucu ilk ve ikinci cümledeki “o” zamirini ilk cümledeki kediye bağlar ve titreyenin, mırıldayanın ve ince olanın Peter değil kedi olduğunu anlar. Okuyucu “küçük şey”in kedi olduğunu fark eder ve “içenin” kedi değil Peter olduğunu bilir(s.5).

Yukarıdaki misal bir metni anlama sürecini çok güzel bir biçimde örneklendirmektedir. Sadece kelime tanımanın değil kelime ayırt etmenin ve bağlamın da önemli olduğunu göstermektedir.

Caldwell (2008) anlama sürecini şu şekilde sıralamaktadır:

- Algı ve kavram kodlarının çözümlenmesi: Kelimelerin tek tek manalarını tanımak, kelimeleri fikir birimleri veya önermelere bağlamak,
- Fikir birimlerini bağlamak, detayları tanımak ve mikro yapının oluşturulması,
- Metnin özüne veya ana fikrine ulaşmak (makro yapı),
- Mikro ve makro yapıları kullanarak önemli fikirleri tanımlamak (metnin esası),
- Metnin esasını önbilgilerle birleştirmek, çıkarım yapmak ve bir durum modeli inşa etmek (her ferde özgüdür).
- Öğrenme: durum modelini hatırlamak ve bunu daha sonra bir şekilde kullanmak (s.7).

Maharetli okuyucular okuduklarını anlamak için çeşitli yollara başvururlar. Bunlar mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgidan anlam çıkarmak, metni okumadan evvel, okurken ve okuduktan sonra sorular sormak, çıkarımlar yapmak, anlamalarını kontrol etmek, anlamaları sekteye uğradığı zaman onarma stratejileri kullanmak, metindeki önemli kısımları tespit etmek, bilgileri sentezlemektir (Brassell & Rasinski, 2008).

Okuduğunu anlamaya tesir eden unsurlar arasında pek çok değışkenden bahsetmek mümkündür. Brassell ve Rasinski'ye (2008) göre dikkat okuduğunu anlamada çok önemlidir. Metnin başlığı bir öğretmene ilginç gelse de öğrencilerin ilgisinden uzak kalabilir. Bu da onların anlamalarını zorlaştırır. Bunun yanı sıra bir metnin ilginç olması, öğrencilerin metne ilgi duyması okuduğunu anlamayı kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilere özerklik eğitimi verilmesi, anlama stratejilerinin öğretilmesi, akran iş birliğinin sağlanması, öğrencilere okuduklarını değerlendirmek de okuduğunu anlamayı kolaylaştıran unsurlardır.

Brassell ve Rasinski (2008, s.56-57) okuma güçlüğü'nün kaynağı olarak kelime tanıma, akıcı okuma, kelime hazinesini de göstermektedir. Yazarlara göre bir metindeki kelime tanıma seviyesi belli bir oranın altındaysa anlamada zorluk çekilmektedir. Sınır olarak da kelimelerin %90'ının tanınabilmesini esas almaktadırlar. Okuduğunu anlamakta güçlük çeken bir öğrencinin güçlük çekmesinin sebebi kelime tanımadaki yetersizlik olabilir.

Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin akıcı okumasının da incelenmesi gerekir. Öğrencinin kendi sınıf seviyesine göre yeterince hızlı okuyup okumadığı, metindeki ifadeleri sesiyle yansıtıp yansıtmadığı, noktalamalara ne kadar dikkat ettiği incelenmelidir. Bu sorulara verilecek cevaplar okuduğunu anlamada zorluk yaşayan çocuğun neden böyle bir soruna sahip olduğuna cevap bulmakta faydalı olabilir (Brassell & Rasinski, 2008, s.56).

Hem kelime tanıma hem de akıcı okumada bir sorunu olmayan ancak hâlâ anlamada güçlük yaşayan bir öğrencinin kelime hazinesinin de kontrol edilmesi gereklidir (Brassell & Rasinski, 2008, s.57). Bir öğrenci anlamını bilmeden bir kelimeyi çözümleyip okuyabilir.

Bu durumda öğrencinin akıcı okuma ve kelime tanımasında bir kusur olmadığı ortaya çıkar. Ancak bunlara rağmen metni anlayamıyorsa bunun sebebi muhtemelen okuduğu kelimelerin manasını bilmemekten kaynaklanıyordur.

Caldwell (2008 s.11-19) bir metni anlamaya tesir eden unsurları “anlayanın rolü” ve “metnin rolü” olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Anlayanın rollerini kelime seviyesinde yetenekler, metin seviyesinde süreçler, anlama stratejileri, motivasyon, anlayıcının hedefi, kaygı şeklinde sıralarken metnin rollerini metin yapısı, zorluğu, bağdaşıklığı, okunabilirlik seviyesi şeklinde aktarır.

Kelime seviyesinde yetenekler: Metindeki kelimeleri çözümlemek, geniş bir kelime hazinesine sahip olmak gibi becerileri kapsar.

Metin seviyesinde süreçler: Metindeki konuyla ilgili bilgi sahibi olmakla ilgilidir.

Anlama Stratejileri: Metindeki resimleri kullanma, gözden geçirme, özetleme gibi çeşitli anlama stratejileri ile ilgilidir.

Motivasyon: Metni anlamaya yönelik okuyucu motivasyonuna işaret eder.

Anlayıcının hedefi: Okuyucunun neden anlamak istediğine (sınav kaygısı, eğlence vb.) yöneliktir.

Kaygı: Kaygı durumu da anlamayı etkilemektedir.

Metnin Yapısı: Metnin açıklayıcı veya hikâye edici yapısı anlamayı etkiler.

Metnin Zorluğu: Metnin zorluğu da anlamayı etkiler. Pek çok unsur (konuya aşinalık, kelime hazinesi, metnin yapısı vb.) bir metnin zorluğuna tesir eder.

Metnin Bağdaşıklığı: Metindeki bilgilerin birbiri ile uyumu da anlamayı etkiler.

Okunabilirlik Seviyesi: Metnin okuyanın seviyesine uygunluğu ile ilgilidir.

Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) öğrencileri okuduğunu anlama başarılarına göre ayırmada cinsiyetin, öğrencinin hem kendisine ait olan hem de evinde bulunan kitap sayısının, öğretmenin metinlerin özetlerini yazdırmasının ve ev için okuma ödevi vermesinin mühim rolü olduğunu söylemektedir.

Okuduğunu anlama için yeterince hızlı okuyabilmek önemlidir. Çok yavaş okuyan bir çocuk dikkatini kelime tanımaya vereceği için kelimelerin manalarını göz ardı edecektir. Bu da metindeki mesajı kaçırmaya sebep olacaktır. Ayrıca yavaş okuyan bir çocuğun cümlelerin

sonuna doğru geldiğinde cümlenin başını unutması da yüksek bir ihtimaldir. Özellikle uzun cümlelerde bu ihtimal daha da kuvvetlenecektir. Böylesi bir hâlde çocuğun metni okuması sadece seslendirmeye dönüşebilir.

Okuyucunun metni anlamasında tecrübeleri de önemli bir rol oynar. Metinde verilen bilgiler tecrübelerle birleştirilerek yorumlanır. Bu yorumlar metinden yapılan çıkarımlardır. Yani yazarın açık bir şekilde belirtmediği kısımlarda okuyucu tecrübelerini devreye sokar (Caldwell, 2008 s.6). Mesela “ İki çocuk oynuyordu.” cümlesini okuyan bir okuyucu bu çocukların oynadığını düşünmek zorundadır çünkü yazar bunu açıkça ifade etmektedir. Ancak çocukların ne oynadığı söylenmediği için her okuyucu kendi tecrübesine göre yorumda bulunabilir. Okuyucu çocukların bilgisayarda oyun oynadığını, okulun bahçesinde oynadığını veya bir kişinin rüyasında iki çocuğu oynarken gördüğünü düşünebilir ve bunda serbesttir. Bu sebepten ötürü okuduğunu anlamada okuyucunun tecrübesi de önemli bir görev üstlenebilir.

Okuduğunu anlama becerisi akademik başarı açısından önemli bir beceridir. Göktaş (2010) altıncı sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada okuduğunu anlama becerisinin matematik başarısı ile yükseğe yakın bir korelasyona sahip olduğunu söylemektedir. Bu ilişki istatistikî olarak anlamlıdır. Anjum (2015) da ilkokul öğrencilerinde okuduğunu anlama testi puanları ile matematik başarılı arasında anlamlı seviyede korelasyon tespit etmiştir. Daha pek çok araştırma (Ateş, 2008; Baştuğ, 2014; Obalı, 2009; Özdemir ve Sertsöz, 2006; Vilenius-Tuohimaa, Aunola, ve Nurmi, 2008) okuduğunu anlama ile alan dersleri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

2.5.1. Okuduğunu Anlamada Veri Toplama ve Analiz

“Başarılı bir okuduğunu anlamamanın kıstası nedir?” sorusunun cevabı anlama sürecinin kendisi kadar karmaşık denebilir. Kimi araştırmacılar bir metinden hatırlanan unsurların, olayların, kişilerin vb. sayısını okuduğunu anlamada başarı kriteri olarak görebilir. Ancak bu fikre mesafeli yaklaşmak gerekmektedir. Kintsch ve Kintsch (2005) iyi bir anlamamanın hatırlanan fikir sayısını değil hatırlananların kalitesini içerdiğini söylemektedir (aktaran: Caldwell, 2008 s.5-6) Caldwell’e (2008) göre bir metnin esasını mikro yapı ve makro yapı birlikte oluşturur. Mikro yapılar metindeki detaylar, makro yapılar ana fikirler olarak kavramlaştırılabilir. Bir okuyucunun metni tekrar anlatması her iki yapıyı da içerebilir ancak

iyi bir özetin öncelikle makro yapıyı yani ana fikri/fikirleri yansıtmaması gerekir. Bu sebepten dolayı okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde dikkatli olmak gereklidir.

Brassell ve Rasinski (2008) bir öğrencinin okuduğunu anlamasının değerlendirilmesinde öğrenciye uygun metni bulmanın zorluğundan bahsetmektedir. Bunun için çeşitli okunabilirlik formüllerinin yer aldığı internet sitelerini tavsiye etmektedirler ancak bunlar İngilizce metinler için hazırlanmıştır. Yazarlara göre metin bulunduktan sonra anlamayı değerlendirmek çok basittir. Öğretmenin öğrencisine metni okutup anlattırması veya metinle ilgili sorular sorması yeterlidir. Elbette bu tür bir değerlendirmenin geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili çeşitli sıkıntılar çıkması muhtemeldir. Yazarların bu tavsiyeleri akademik çalışmalardan ziyade sınıf ortamındaki değerlendirmelere yöneliktir.

Okuduğunu anlamayı değerlendirmek tanımlamak kadar zordur. Bir zihin süreci olan okuduğunu anlamayı değerlendirmenin doğrudan yapılabilecek bir yolu yoktur. Bundan ötürü sadece dolaylı yollardan değerlendirmek mümkündür (Caldwell, 2008 s.34).

Okuduğunu anlamayı dolaylı olarak değerlendirmenin pek çok yolu mevcuttur. Bunlar arasında açık uçlu soru sormak, öğrenci ile diyalog kurmak, kelime hazinesinin değerlendirilmesi, anlamamanın temsilcileri (akıcı okuma ve kelime tanımanın ölçülmesi), seçmeli testler vb. sayılabilir (Caldwell, 2008).

Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde hangi yolun kullanılacağına karar verilirken farklı amaçların göz önüne alınması gerekmektedir. Bir öğretmenin sınıfta kullanacağı yöntemle bir araştırmacının kullanacağı arasında fark olması muhtemeldir. Ya da büyük kitleler için kullanılacak olan yöntemle bir öğrenciyi derinlemesine incelerken kullanılacak yöntem değişik olabilir. Özellikle ülke genelinde yapılan sınavlarda değerlendirme kolaylığı açısından çoktan seçmeli testlerin tercih edildiği görülmektedir. PISA ve TEOG gibi büyük kitlelerin katıldığı sınavlarda bu tür sorular kullanılmaktadır. Ancak bir öğrencinin derinlemesine inceleneceği bir çalışmada çoktan seçmeli testin yanı sıra diyalog, kelime hazinesinin ölçülmesi, açık uçlu soruların sorulması daha gerçekçi sonuçlar verebilir.

Yöntem ne olursa olsun hedefte öğrencinin ne kadar anladığını ölçmek vardır. Fakat anlama tek bir seviyeden oluşan bir beceri değildir. Genelde basit anlama ve derin anlama şeklinde iki seviyede ele alınan anlamamanın literatürde farklı boyutları olduğu ileri sürülmüştür. Akyol (2016) bir metinle ilgili sorulacak soruları cevap kaynaklarına göre üçe ayırmıştır. İlk soru türü cevabı metin içinde olanlardır. Bu soru türlerinin cevapları metnin içinde yer alır ve

hatırlamayı gerektirir. Cevabı metin dışında olan sorularda cevaplayıcının tecrübesi devreye girmektedir. Bu tür soruları cevaplayabilmek için metni okumaya gerek yoktur. Cevabı metinler arasında olan sorularda okuyucu birden fazla kaynağa yönlendirilir ve sentez yaparak cevap verir.

Caldwell (2008, s.63) anlamının farklı seviyelerini ölçen soru sınıflarını tablolastırarak (Tablo 3) çeşitli araştırmacıların görüşlerini özetlemiştir.

Tablo 3

Karşılaştırma: Soru Sınıfları

	Hazır bilgi soruları (literal)	Çıkarıma dayalı sorular	
		Metin çıkarımları	Uygulama çıkarımları
Ciardiello (1998)	Hafıza	Bir Noktada Birleşen (Yakınsak) Sorular	Birbirinden Ayrılan (Iraksak) Sorular
Raphael (1982, 1986)	Kitapta: Tam Orada Soruları Kitapta: Düşün Ve Ara Soruları	Kafamda: Yazar Ve Ben Soruları	Kafamda: Kendi Kendime Soruları
Kintsch (2005)	Metne Dayalı Sorular: 1, 2, 3. Seviye	Çıkarım Soruları: Birleştirme, Açıklama	Çıkarım Soruları: Tahmin Etme, Mütalaa Etme
Applegate vd. (2002)	Hazır Bilgi Soruları (Literal)	Düşük Seviye Çıkarımlar Yüksek Seviye Çıkarımlar	Tepki Soruları (Response Questions)
Bloom ve Krathwohl (1956)	Bilgi Soruları Anlama Soruları	Uygulama Soruları Analiz Soruları	Sentez Soruları Değerlendirme Soruları

“Comprehension Assessment A Classroom Guide” Caldwell, J.S., 2008, New York:The Guilford Press kaynağından alınmıştır.

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmacılar anlamının seviyelerini farklı isimlendirmişlerdir. Aslında bu sınıflandırmalar benzer veya aynı özelliklere sahiptir. Ancak temel olarak üç aşamada ele alındıkları görülmektedir.

Hazır bilgi soruları öğrencilerin metinde doğrudan bulabilecekleri sorulara işaret etmektedir. Herhangi bir çıkarım yapmayı gerektirmeyen sorulardır ve puanlaması da diğer ikisine göre daha basittir. Mesela bir metinde “İstanbul Türkiye’nin en kalabalık şehridir.” cümlesi geçtiğinde muhtemel bir hazır bilgi sorusu “Türkiye’nin en kalabalık şehri hangisidir?”

şeklinde olacaktır. Bu durumda öğrenci doğru cevabı hatırlıyorsa hiçbir ön bilgi kullanmasına gerek kalmadan doğru cevabı verebilir. Bu tür sorular anlamamanın en basit hâlini gösterir.

Metin çıkarım soruları metinle ilgili ancak metinde açık şekilde ifade edilmeyen bilgiler kullanılarak sorulur. Bu tür sorular öğrencilerin ön bilgilerini ve tecrübelerini metinle birleştirerek cevaplamalarını gerektirir. Mesela İstanbul’un tarihî, coğrafî, kültürel vb. özelliklerinin anlatıldığı bir metinde “İstanbul neden Türkiye’nin en kalabalık şehridir?” diye sorulduğunda öğrencinin verilen bilgileri kullanarak çıkarım yapması beklenir. Bu tür soruların puanlanması hazır bilgi sorularına göre biraz daha zordur ve öznellik içerebilir.

Uygulama çıkarım soruları ise en üst seviye sorulardır ve metindeki bilgileri uygulamada kullanmayı gerektirir. Bu tür sorular diğer iki soruya göre daha fazla öznellik taşıyabilir. Uygulama çıkarım sorularında metinle ilgili bir soru sormanın yanı sıra metindeki bilgilerin günlük hayata uyarlanması da mümkündür. Öğrenciler bu sorulara sebepler/kanıtlar öne sürerek cevaplar verir. Mesela “İstanbul’da yaşamak ister miydiniz? Neden?” gibi bir soru uygulama çıkarım sorusudur. Çünkü öğrenci metindeki bilgileri ve/veya tecrübelerini kullanarak gerekçeleri ile cevabını verecektir.

Caldwell’e (2008, s.66) göre hazır bilgi sorularının hazırlanması ve tespit edilmesi kolaydır ancak çıkarım soruları zordur. Caldwell çıkarım sorularını anlama sürecinin kalbi olarak nitelendirir. Metinden okuduğu açık bilgileri hatırlayan bir öğrenci gereken çıkarımlarda bulunabiliyorsa metni anlamış saymak mümkündür. Okuduğunu anlamamanın sadece bilgileri hatırlamak olarak ele alınamayacağı aşîkârdır.

2.6. Kelime Hazinesi

Bütün dil becerilerinin en mühim unsurlarından birisi kelime hazinesidir. Dört temel dil becerisinin ve okuduğunu anlamamanın kelime hazinesi ile ciddi bir ilişkisinin olduğu düşünülebilir. Dinlediklerini anlamaya başlayan bir bebeğin alıcı (receptive) kelime hazinesi oluşmaya başlar. Zamanla bunları söyleme gayreti içerisine girerek üretilen (productive) kelime hazinesini devreye sokar. Duydukça ve konuştukça kelime hazinesi gelişen bebek okul çağına geldiğinde işin içine okuma ve yazmadan kaynaklanan alıcı ve üretici kelime hazineleri de dâhil olur. Bu seviyeden sonra kelime hazinesinin akademik başarı ve sosyal hayat için daha mühim hâle geldiği söylenebilir. Çünkü çocuğun okuduğunu anlaması,

derdini yazılı olarak aktarabilmesi dilbilgisi gibi farklı becerilerin yanı sıra kelime hazinesine de bağlıdır.

Kelime dilin en temel yapı taşlarından biridir. Kişinin meramını anlatabilmesi ve anlatılanları anlayabilmesi için yeterince kelimenin manasına hâkim olması gerekir. Bu kelimelerin, kelime gruplarının, söz varlıklarının bütününe kelime hazinesi denir. Alan yazında kelime hazinesi kavramı ile ilgili çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Bu doğrultuda söz varlığı, kelime hazinesi, sözcük hazinesi gibi çeşitli kavramlardan hangisinin daha doğru olduğu ile ilgili görüşler iletilmektedir. Bu görüşlerden birisinde Karadağ (2013) söz varlığının kelime hazinesini de kapsadığını, söz varlığının içinde atasözleri ve deyimler gibi kelime üstü birimlerin de olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla söz varlığı kavramının daha geniş olduğunu aktarmaktadır. Alan yazındaki farklı görüşlerden yola çıkıldığında kavramlar arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmada kelime hazinesi kavramı sadece kelimeleri değil kelime üstü birimleri de (atasözleri, deyimler, ikilemeler vb.) kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu'nun resmi internet sayfasında (sozluk.gov.tr) kelime hazinesinin "Söz varlığı." şeklinde kısa ve net olarak açıklandığı görülmektedir. Bu sebeple alan yazındaki farklı görüşler yerine Türk Dil Kurumu'nun görüşü benimsenmiştir.

Kelime hazinesinin iki grupta incelenmesi mümkündür: Alıcı kelime hazinesi ve üretici kelime hazinesi. Karadağ'a (2013, s.13-14) göre alıcı kelime hazinesi okurken ve dinlerken kullandığımız kelime ve kelime üstü birimlere işaret etmektedir. Alıcı kelime hazinesi üretici kelime hazinesinden daha geniştir ve üretici kelime hazinesini ihtiva etmektedir. Alıcı kelime hazinesini geliştirmenin yolu çok okumak ve dinlemekten geçmektedir çünkü bir kişi kelimelerle ne kadar çok karşılaşır o kelimeleri öğrenme/edinme sıklığı da o kadar artmaktadır. Nitekim Temur'un (2006) bulguları da bunu desteklemektedir. Temur'un çalışmasında öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre yazılı anlatımlarındaki toplam kelime ve farklı kelime oranlarında farklılık tespit edilmiştir. Bu fark sadece bilgilendirici metin türünde anlamlıdır. Bu açıdan bakıldığında alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesinin çok okumaya ve dinlemeye bağlı olduğu söylenebilir.

Üretici kelime hazinesi alıcıya göre daha sınırlıdır. Bu kelime hazinesi konuşma ve yazmadaki kelime ve kelime üstü birimleri kapsar. Üretici kelime hazinesindeki kelimelerin kullanılabilmesi için beyne güçlü bir biçimde yerleşmiş olması gerekir. Bu kelime hazinesi türünün geliştirilmesi demek alıcı kelime hazinesinin de gelişmesi demektir. Üretici kelime

hazinesinin geliştirilmesi için de alıcı kelime hazinesi içerisindeki kelimelerle yeterince karşılaşılması gerekmektedir (Karadağ, 2013, s.14-15).

Karadağ'ın (2013) bu açıklamalarından yola çıkıldığında kelime hazinesinin geliştirilmesinin tekrara bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için sınıflarda çeşitli tekrar faaliyetlerinin yapılması gerekmektedir.

Alıcı kelime hazinesi ile üretici kelime hazinesi arasında fark bazı çalışmalarda da açık olarak gösterilmiştir. Ayrıca üretici kelime hazinesine dâhil olan konuşma ve yazma becerisindeki kelime hazinesi arasındaki farklar da dikkat çekicidir. Thornbury'ye (2005, s.22-23) göre araştırmalar üretici kelime hazinesinin (productive vocabulary) alıcı kelime hazinesinin (receptive vocabulary) yarısı kadar olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca konuşmada kullanılan kelime sayısının yazmadakinden az olduğu da söylenmiştir. Yani konuşurken daha az kelime kullanılır. Bazı tahminlere göre 2500 kelimelik bir hazine konuşmanın %95'ine, yazınınsa %80'ine denk gelir. Görüleceği üzere kelime hazinesi farklı dil becerilerinde ve alıcı/üretici olmadaki durumlarda farklılıklar gösterebilmektedir. Bu aslında normal bir durumdur. Mesela konuşma ve yazma arasında farkın bu kadar açık olmasında konuşmada hızlı olmanın önemli oluşu bir sebep olabilir. Çünkü kişiler konuşurken akıllarına ilk gelen uygun kelimeleri tercih etmeye meyledebilirler. Bunun muhtemel bir nedeni muhatabın bir cevap bekliyor oluşudur. Thornbury'ye (2005, s.22) göre araştırmalar İngilizcedeki konuşma dilinde en sık kullanılan 50 kelimenin konuşma dilinin yaklaşık %50'sini oluşturduğunu göstermektedir. Dolayısıyla konuşmada çok fazla kelime çeşitliliği beklememek gerekebilir. Yazmada ise düşünmek için daha fazla vakit olduğundan yazar istediği kelimeyi bulana kadar bekleyebilir, yazısını daha edebî kılmak için farklı kelimelerin tercih edilmesi yoluna gidebilir, etkiyi artırmak için deyimleri ve atasözleri daha sık kullanmak isteyebilir. Ayrıca Thornbury'nin (2005) yazma ve konuşma arasındaki kelime hazinesi farkından yola çıkarak okuyan kişilerin dinleyen kişilere göre daha fazla kelime öğrenebileceği sonucu da çıkarılabilir. Çünkü kitaplarda konuşmalardakinden daha çeşitli kelimelerle karşılaşılması mümkündür.

Kelime hazinesinin özellikle akademik başarı için geliştirilmesi gerektiği açıktır. Bunun sebebi okuma ve yazmanın kelime hazinesi ile olan yakından ilişkisidir. Bir öğrencinin bir metni anlayabilmesi için metindeki kelimelerin temel manalarının yanı sıra yan manalarını da bilmesi, mecaz anlamlarının farkında olması gerekir. Benzer şekilde yazmada da

tekdüzelikten kurtulmak, meramını tam anlamıyla ifade edebilmek için kelimenin farklı manalarına hâkim olmak lazımdır.

Bir öğrencinin bir metindeki kelimelerin çoğunu bilmiyor olması hem okumaktan sıkılmasına yol açabilir hem de metinde iletilmek istenen mesaja erişememesine sebep olabilir. Bazı çalışmalar (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982) okuduğunu anlamada kelime hazinesi öğretiminin önemini göstermektedir. Pearson (1983) da kelime hazinesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini gösteren çalışmalar olduğundan bahsetmektedir. Kelime hazinesi yeterince gelişemeyen bir öğrencinin derste işlenen konulardan uzak kalması da muhtemeldir. Özellikle fen bilgisi gibi teknik terimlerin çok olduğu derslerdeki başarının kelime hazinesinden bağımsız olduğunu söylemek zordur. Bu sebeple öğrencilerin kelime hazineleri akademik başarı açısından mühim bir beceridir.

Öğrencilere kelime hazinesi ile ilgili beceriler kazandırılırken kelime tanıma ve kelime ayırt etmeye dikkat edilmelidir. Kelime tanıma kelimeyi seslendirmek iken kelime ayırt etme kelimeyi seslendirip anlamını bilmektir. Kelimeyi anlamak için önce doğru okumak gerekir. Mesela “kar” ve kâr” kelimeleri yanlış okunursa mana farklılaşır. Dolayısıyla okumanın uygunluğu için doğru seslendirme ve doğru anlamlandırmanın aynı anda olması gereklidir (Akyol, 2015, s.198-199).

İlköğretimin 1-3. sınıflarda çoğu çocuk kelimeleri anlasa da doğru telaffuz edememektedir. Yani bu sınıflarda gaye çocukların sözel dilde manasını bildikleri kelimeleri yazılı dilde de tanımlarını sağlamaktır. Dört ve beşinci sınıflarda kelime tanıma manaya erişmek için yetersiz kalabilmektedir. Mesela “arşın” kelimesini doğru okuyup telaffuz eden ancak manasını tam kavrayamayan öğrenciler olabilir. Yani buradaki sorun kelimeyi tanımamak değildir, manasını doğru bilmemektir (Akyol, 2015, s.199).

Kelime hazinesinin akademik hayatın hemen her aşamasındaki ehemmiyeti açıktır. Özellikle alan derslerinde çeşitli terimleri bilmeden başarılı olmak zordur. Bu sebeple sınıflarda kelime öğretimine odaklanılması gereklidir. Sınıflarda yakalanacak çeşitli fırsatlarla, yapılacak etkinliklerle öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu görevin sadece Türkçe dersine mahsus olmadığı, farklı derslerde de öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmeleri için çaba sarf edilmesi gerektiği ortadadır. Kelime hazinesini geliştirmek için çeşitli yöntemleri izlemek mümkündür.

Pek çok araştırmayı inceleyen National Reading Panel kelime öğretiminin beş yöntemini tespit etmiştir (2000):

- 1-Açık öğretim yoluyla kelime öğretilir. Bu yöntemde öğrencilere kelimelerin tanımları ve diğer nitelikleri verilir.
- 2-İma yoluyla kelime öğretimi yapılabilir. Bu yöntemde öğrencilerin kelimelerle karşılaşması sağlanır. Bunun için çok okuma yaptırılabilir.
- 3-Multimedya yöntemleri kullanılabilir. Grafik sunumları gibi çeşitli yollarla, metinlerin de ötesine geçerek kelime öğretimi gerçekleştirilebilir.
- 4- Kapasite yolları denenebilir. Buna göre öğrencilerin okumalarının otomatikleşmesi aracılığıyla kapasitelerinin artırılması hedeflenir.
- 5- İlişkilendirme yöntemlerine başvurulabilir. Bu yöntemlerde öğrencilerin bildikleri kelimeler ile karşılaştıkları yeni kelimeler arasında bağlantı kurmaları istenir(s, 4-3).

Sınıflarda çeşitli fırsatların yakalanması, öğrencilerin hazır bulunuşluluklarına göre faaliyetlere çekidüzen verilmesi önemlidir. Akademik hayatın kelime hazinesinden ayrı olması düşünülemeyeceği için öğrencilerin kelime hazinelerinin mümkün mertebe artırılması, belli alanlarda derinleştirilmesi ve farklı alanlara doğru genişletilmesi faydalı olabilir.

Çeşitli araştırmalardan yola çıkan National Reading Panel (2000) okuma öğretiminde kelime hazinesi için şu tavsiyelerde bulunmuştur:

- 1-Belli bir metinde gereken kelimelerin doğrudan öğretimine ihtiyaç vardır.
- 2-Tekrar ve çok kere maruz kalma kelime öğretiminde önemlidir. Öğrencilere pek çok bağlamda görünmesi muhtemel kelimeler verilmelidir.
- 3- Kelimeler öğrencilerin farklı bağlamlarda karşılaşabilecekleri kelimeler olmalıdır.
- 4- Sadece kelimelere odaklanmak yerine okuma bağlamında kelimenin tamamen anlaşıldığından emin olmak önemlidir.
- 5- Öğrenme etkinliklerine aktif katılım gerektiği zaman kelime öğrenimi etkili olur.
- 6-Kelime öğretiminde bilgisayar kullanımı etkili bir şekilde kullanılabilir.
- 7-Kelimeler tesadüfi olarak edinilebilir.
- 8-Kelime öğretimi yollarında sadece birini kullanmak en iyi öğrenmeyi sağlamayacaktır (s, 4-4).

2.6.1. Kelime Hazinesinde Veri Toplama ve Analiz

Kelime hazinesi ile ilgili çalışmalarda farklı birimlerin ele alındığı görülebilmektedir. Bu konuda ayrıntılı bir değerlendirmede bulunan Baş'a (2011) göre kelime kavramının ele alınış biçimi çalışmada nelerin kelime sayılması gerektiğini etkilemektedir. Kelime eğer şekil olarak ele alınacaksa bu durumda bir kelime köküne gelen her ek durumunda yeni bir kelime oluşmuş sayılacaktır. Mesela *gel-* fiilini örnek veren Baş bu fiile gelen haber kipleri, şahıs

ekleri, olumsuz eki, sıfat fiil ve zarf fiille birlikte beş yüzden fazla kelime elde edilebileceğini söylemektedir. Hâlbuki bu kelimeler aslında yeni bir mana taşımamaktadır. Ayrıca şekil olarak bir sayım yapılacaksa ayrı yazılan birleşik kelimeler (mesela *aile ocağı*) tek kelime yerine iki ayrı kelime sayılacaktır. Bu durumda yine bir sıkıntı ortaya çıkacaktır. Ayrıca deyim gibi birden fazla kelimedenden meydana gelen unsurlarda yine bir müşkül meydana gelecektir. Mesela *gözden düşmek* deyimini TDK'nin sözlüğünde rağbet görmemek manasına gelmektedir (sozluk.gov.tr). Ancak anlam temelli bir değerlendirme yapılacak olunursa göz ve düşmek kelimelerinin ayrı alınması gerekecektir. Bu durumda parçalanmış deyim ile ifade edilmek istenen mana kaybolacaktır.

Kelimelere sadece mana olarak bakmanın da sıkıntılı olacağına değinen Baş (2011) *al(renk)-kırmızı*, *armağan-hediye* gibi eş anlamlı kelimelerin tek kelime sayılmasına sebep olacağını söylemektedir. Ayrıca kelimelerin çok anlamlı kelimelerde de zorluk çıkabileceğini belirtmektedir.

Alan yazındaki çalışmalarda esas alınan birimlerde farklılaşmalar dikkat çekmektedir. Çalışmalar arasında neyin kelime sayılacağı, neyin sayılmayacağı konusunda ciddi farklılıklar göze çarpabilmektedir. Mesela Çiftçi'nin (1991) çalışmasında bazı kelimeler kelime hazinesi kapsamında sayılmamıştır. Bunlar rakamlar, tarihler, günler ve aylar, özel isimler, i- fiili, sıfat fiil ve zarf fiillerdir. İlgili çalışmada -lı, -sız gibi geçici sıfat yapan isimler ekli hâlleriyle (mesela “oda-lı”) sayılmıştır. Sıfat fiil ve zarf fiil şeklindeki fiiller mastar biçimleri ile sayılmıştır. İkilemeler ve deyimler tek birim olarak ele alınmıştır. Yan yana olan bağlama edatları (ne...ne..., hem...hem... gibi) da bir birim şeklinde sayılmıştır.

Göz (2003) kapsamlı çalışmasında özel isimleri ve sayıları kelime listesine dâhil etmemiş ve kelimeleri kök ve gövdeleri ile değerlendirmeye almıştır (aktaran: Baş, 2011, s.41). Baş (2006) doktora tezinde özel isimleri ve sayıları söz varlığı içerisinde saymıştır. Çekim eklerini ise çıkararak kelimeleri kök, gövde ve taban hâllerine göre almıştır. Ayrıca uzman görüşlerinden yola çıkarak olumsuzluk eklerini, geçici isim yapan zarf/sıfat fiilleri silerek fiil şeklinde saymıştır.

İpek (2010), Pilav (2008), Kurudayıoğlu (2005) ve Karadağ (2005) da Baş'ın (2006) kıstasları ile aynı kıstaslara göre kelime söz varlığı sayımı yapmışlardır. Bu doğrultuda ayrı yazılan birleşik kelimeleri tek kelime olarak kabul etmişlerdir. Özel isimleri ve tarihleri de saymışlardır. Kelimelerin çekim eklerini atarak kök, gövde hâlleri ile sayım yapmışlardır.

Zarf fiil ve sıfat fiilleri fiil olarak ele almışlardır. Yazım hatalarını TDK'nin sözlüğüne ve yazım kılavuzuna göre düzeltmişlerdir.

Alan yazındaki çalışmalarda verilerin hesaplanması aşaması sürecindeki farklı uygulamalar araştırmacılara farklı alternatifler sunmaktadır ancak sonuçların karşılaştırılmasında bir sıkıntıya sebep olmaktadır. Çünkü neticeler aynı kıstaslar altında elde edilmemiştir.

Kelime hazinesi ile ilgili çalışmalarda verilerin toplanması aşamasında farklı yollar izlenebilmektedir. Bunlar öğrencilere farklı türlerde yazılar yazdırmak, yazılı eserleri incelemek, sözel veriler toplamak vb.'dir.

Türkiye'de kelime hazinesi ile ilgili pek çok akademik çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardaki veriler genelde yazılı verilerden toplanmıştır. Baş'ın (2011) da belirttiği gibi sözlü verilerden yola çıkarak toplanan veriye sahip çalışma sayısı sınırlıdır. Yazılı çalışmalar genelde öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmeye yönelik araştırmalardır. Bunların dışında yazılı metinlerdeki (ders kitapları, edebî eserler vb.) kelime çeşitliliğini inceleyen çalışmalar da mevcuttur.

Öğrencilerin yazılı metnlerinin incelendiği çalışmalarda özellikle 2-8. sınıflar arasındakilerin kelime hazinelerinin seviyesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar arasında en kapsamlılarından birisi Karadağ'ın (2005) 1-5. sınıflardaki öğrencilerin ve bu sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesini incelediği çalışmadır. Türkiye genelinde her bölgeden okulların dâhil edildiği çalışmada üç binden fazla öğrencinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri incelenmiştir. Veri toplamak için öğrencilere üzerinde belli başlı konular yazılı olan uygulama kâğıtları dağıtılmış ve öğrencilerden istedikleri konuda yazmaları istenmiştir. Yazılı veriler bilgisayar yazılımları aracılığı ile analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Bir diğer kapsamlı çalışma da Kurudayıoğlu'nun (2005) 6-8. sınıflarla yaptığı çalışmadır. Bu çalışma da Karadağ'ın (2005) çalışması ile paralel yürütülmüştür. Yine Türkiye genelinde farklı coğrafi bölgelerdeki okullarda okuyan öğrenciler ve ders kitapları incelenmiştir. Benzer yöntemlerin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin yazma hatalarının düzeltilerek değerlendirildiği ifade edilmiştir.

Çetinkaya (2011) hazırladığı doktora tezinde dört ve beşinci sınıfların kelime kullanım sıklıklarını incelemiştir. Bu çalışmada sadece yazılı değil konuşmaya dayalı veriler de

toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin en sık kullandıkları 100 kelime bütün kelime kullanımının %61'ine tekabül etmektedir.

Temur (2006) dört ve beşinci sınıfların yazılı dildeki kelime hazinelerini incelemiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilere bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve hatıra olmak üzere üç farklı metin türünde yazı yazdırılmıştır. Verilerin analizinde toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranına bakılmıştır.

Benzer şekilde başka pek çok çalışmada da (Başpınar, 2008; Çabaz, 2007; Duru, 2007; Hancı, 2007; Mehmet Öztekin, 2008; Tülü, 2012) öğrencilerin kelime hazinelerinin toplanması için yazılı anlatımlar esas alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise yazım hatalarının düzeltilerek sayıldığı, toplam kelime ve kelime çeşitliliği değişkenlerinin incelendiği görülmektedir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalarda verilerin genelde yazılı anlatımlar üzerinden yapıldığı, yazım yanlışlarının düzeltilerek sayıldığı ve kaç farklı kelime kullanıldığının hesaplandığı görülmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, verilerin analizi, veri toplama araçları ve çalışma grubu ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Herhangi bir müdahalede bulunmadan sadece değişkenler arası ilişkilerin tespit edildiği çalışmalara ilişkisel araştırma veya betimsel araştırma denir (Fraenkel vd., 2012, s.331). Bu araştırmada okumada, yazmada ve konuşmada akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerilerine herhangi bir müdahale yapılmaksızın, öğrencilerin ilgili becerilerden elde ettikleri değerler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bir ilişkisel araştırmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada Kars ili merkezindeki beşinci sınıf öğrencileri yer almıştır. Öğrencilerin seçiminde tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi basit ve tesadüfi örneklemenin zor olduğu durumlarda kullanılır çünkü evrendeki herkese ulaşmak zordur ve masraflıdır. Evrenden örneklem seçiminin meşakkatli olduğu durumlarda öğrencileri tek tek seçmekten ziyade sınıflar (küme) seçilebilir. Ne kadar çok grup seçilirse genellenebilirlik o kadar artar. Bu yöntemin avantajı kolay olmasıdır. Dezavantajı ise evreni temsil etmeyecek olan grubun seçilme ihtimalinin yüksek olmasıdır (Fraenkel vd., 2012, s.95-96). Bu çalışmada küme olarak sınıflar değil okullar temel alınmıştır.

Çalışma kapsamında öncelikle Kars ili merkezindeki devlet ortaokulları Kars Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sayfasından belirlenmiştir. Bunun yanı sıra üç özel okul da evrene dâhil edilmiştir. 21 okul (18 devlet okulu ve üç özel okul) evreni oluşturmuştur. Bu okullara numaralar verilerek hepsi bir torbaya atılmıştır. Torbadan tesadüfen çekilen dokuz okul (sekiz devlet okulu ve bir özel okul) çalışmanın örneklemini teşkil etmiştir. Her okuldan ise sadece bir beşinci sınıf çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada pilot çalışmada gidilecek okulların tespiti için yine aynı torbadan yedi okul seçilmiştir. Asıl çalışma ve pilot çalışmada aynı okul çıkması durumunda farklı şubelerde uygulama yapılmıştır.

Tesadüfen seçilen okullardaki öğrenciler arasında okula hiç gelmeyenler, yabancı uyruklu öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, en az bir verinin toplanması esnasında okulda olmayan öğrenciler, veri toplama esnasında bir sorunla karşılaşan öğrenciler (mesela akıcı yazma esnasında giriş cümlesini yazmaması gerekirken yazan öğrenciler, akıcı konuşmada müdahaleye uğrayan öğrenciler gibi) örneklemden çıkarılmışlardır. Geriye kalan öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubuna Ait Betimleyici İstatistikler

	N	%
Erkek Öğrenci	40	42,6
Kız Öğrenci	54	57,4
Toplam	94	100

4. Tablo'da görüldüğü üzere 94 öğrenciden oluşan çalışma grubunun %42,6'sını erkekler oluştururken %57,4'ünü kızlar oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada toplamda beş farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu araçlarla ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Akıcı Okuma Metni

Okuma metinlerinin seçiminde öğrencilerin seviyesine uygunluğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çok nadir ve zor kelimelerin bulunduğu, metnin yapısının ve içeriğinin öğrencilerin anlayamayacağı kadar karmaşık olan metinlerin seçilmemesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra metnin içeriği de çocuklara uygun olmalıdır.

Literatürde metin seçiminde çok farklı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar arasında kelimelerin/cümlelerin/metnin uzunluğunu hesaplayan formüller de vardır (Temur, 2003). Ancak bu çalışmada müfredat temelli ölçme yöntemi (Deno, 1985) dikkate alınarak beşinci sınıf Türkçe ders kitabından (Ağın Haykır, Kaplan, Kıryar, Tarakcı, ve Üstün, 2017) bir metin (4. EK) seçilmiştir. Müfredat temelli ölçme yöntemi zaman alıcı ve masraflı okuma başarısı değerlendirmelerine alternatif olarak ortaya konmuştur. Bu yöntemde öğrencilere bir dakikalık okuma yaptırılarak okuma başarısı hakkında karara varılır. Yöntemin okuma başarısı hakkında çok önemli bilgileri elde etmeye yaradığı ifade edilmektedir (Deno, 1985).

Uygulamada sınıfın geneline kurallar hatırlatılmıştır. Çalışmanın gayesinin hızlı okumak olmadığı, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek akıcı okumak olduğu, öğretmenlerinin onlara okudukları gibi okumaları gerektiği söylenmiştir. Her öğrenci ayrı bir sınıfa alınmış ve yalnız başına okuma yaptırılmıştır. Öğrencilere bir dakikalık okuma yaptırılmış ve ses kaydı alınmıştır. Okumaları bittikten sonra öğrencilere teşekkür edilmiştir.

3.3.2. Akıcı Yazma Soruları

Akıcı yazma becerisinin ölçümü için öncelikle akıcı yazma ile ilgili kitaplar, tezler ve makaleler okunmuştur. Genel olarak akıcı yazmada veri toplama çalışmalarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Ancak veri toplama sürecinde bazı farklılıklar da mevcuttur. Mesela süreç odaklı çalışmalarda bilgisayar üzerinden yazma çalışmalarının yaptırıldığı ve yazarın duraklaması, kelimeleri silmesi, toplam süre gibi çeşitli değişkenlerin derinlemesine analiz edildiği görülmüştür. Ürün odaklı çalışmalarda ise ölçümler yazma süreci bittikten sonra ortaya konan yazı üzerinden yapılmaktadır. Bu tür çalışmalarda ilgili gruba bir giriş cümlesi verilmesi yaygın olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışmada akıcı yazmaya ürün odaklı yaklaşıldığı için süreç göz ardı edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere 5 giriş cümlesi verilmiştir (2. EK). Ancak isterlerse bunlardan

hiçbirini kullanmayabilecekleri de hatırlatılmıştır. Bu cümlelerin her birinin bir olaya/hikâyeye giriş niteliğinde olmasına dikkat edilmiştir (mesela: *Bir gün babam gülümseyerek ve elinde süslü bir paketle eve geldi. İçinde ne olduğunu çok merak ediyordum...* (Bu cümleyi seçtiyseniz devamını yazınız.).

Öğrenciler yazmaya başlamadan önce gerekli yönergeler açıklanmıştır. Öğrencilere bu çalışmanın gayesinin çok ve hızlı yazmak olduğu söylenmiştir. Yazacakları hikâyenin içeriğine saplanıp kalmamaları gerektiği belirtilmiştir. Noktalama işaretlerine ve imlâya dikkat etmeleri gerektiği söylenmiştir. Cümleleri okumaları istendikten sonra bir dakikalık düşünme süresi verilmiştir. Ardından “Başla” denince başlamaları ve “Bitti” denince herkesin aynı anda kalemı bırakması gerektiği söylenmiştir. Toplamda beş dakikalık yazma sürelerinin olacağı da iletilmiştir. Beş dakika dolmadan bitti diyenlere ise devam etmeleri gerektiği söylenerek yazmaları istenmiştir. Süre dolunca herkesin kalemı bıraktığından emin olmak için bütün sınıf kontrol edilmiş ve devam eden öğrencilere derhal uyarıda bulunulmuştur. Kelimesi yarım kalan öğrencilere ise kelimelerini tamamlamaları için izin verilmiştir.

Akıcı yazma çalışması esnasında yazma hatalarının da hesaplanabilmesi için silgi kullanılmamıştır. Bunun yerine hata yapıldığında yanlış kelimelerin üzerini karalamaları söylenmiştir. Böylece düzeltme/silme sayısı hesaplanabilmiştir.

Kâğıtlar toplandıktan sonra gerekli kontroller yapılmıştır. Kontrol aşamasında, giriş cümlesinin devamını yazarak başlaması gereken öğrencilerden bazılarının giriş cümlelerini aynen yazarak hikâyeye başladıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerle ayrı bir zamanda tekrar akıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Ancak bu sefer ilk kullandıkları cümleyi kullanmalarına izin verilmemiştir. Başka bir cümle seçtirilmiş veya kendi cümleleriyle başlamaları söylenmiştir. Ayrıca cümle sayımı için cümleler arasında nokta koymayan öğrencilere kâğıtları iade edilerek uygun yerlere noktaları koymaları söylenmiştir. Ancak öğrencilerin cümlelerin sonlarını tespit edemedikleri, noktaları rastgele koydukları görüldüğünden cümle sayımı yapılamamıştır.

3.3.3. Akıcı Konuşma Soruları

Akıcı konuşma becerisinin nasıl toplandığını incelemek için önceki çalışmalara göz atılmıştır. Literatürde farklı sınıf seviyelerinde farklı uygulamalar göze çarpmaktadır.

Yetişkinler ile ilkokul seviyesindeki öğrencilerin konuşmalarını ölçmede yöntem farklılıkları bulunmaktadır. İlkokul seviyesindeki öğrencilerin akıcı konuşma becerilerini ölçmek için resimlerle anlatılmak istenen hikâyeler gösterilip bu resimlerde geçen hikâyeyi anlattırmak yaygın bir yoldur. Ancak bu yöntem daha çok ilkokulun ilk yıllarına veya okul öncesine hitap etmektedir. Bu çalışmada soru-cevap yöntemi tercih edilmiştir.

Akıcı konuşma çalışmasında kullanılacak soruların kullanıma hazırlanması için öncelikle soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzda toplamda 28 soru yer almıştır. Bu sorular Türkçe öğretmenliği yapan/yapmış olan ve Türkçe eğitimi alanında doktora yapan beş uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan her bir soruyu çocukların seviyesine uygunluğu ve bilgi gerektirmemesi/hayale dayalı olması bakımından *0=hiç uygun değil, 1=kısmen uygun, 2=uygun* şeklinde puanlamaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimlerde soruların elenip elenmemesinde çok ciddi kıstaslar kullanılmıştır. Sorular iki boyutta (sınıf seviyesine uygunluğu ve bilgi gerektirmemesi/hayale dayalı olması) değerlendirildiği ve 0-2 puan verildiği için her sorunun alabileceği nihaî puan 4'tür. Beş uzmana gönderildiği için toplamda 20 puandır. Bir soru herhangi bir boyutta herhangi bir uzmandan sıfır puan aldığı takdirde (diğer bütün boyutlarda ve uzmanlardan tam puan alsa bile) havuzdan çıkarılmıştır. Ayrıca bir soruya aynı boyutta (mesela bilgiye dayalı olmama boyutunda) iki uzman tarafından birer puan verildiyse (diğer boyutlarda ve uzmanlardan tam puan alsa da) çıkarılmıştır. Ancak farklı boyutlarda en fazla iki uzmandan birer puan aldıysa çıkarılmamıştır. Dolayısıyla her soru toplam 20 üzerinden en az 18 puan almıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre çeşitli yazım düzeltmeleri de yapılarak 25 soruluk havuz elde edilmiştir (3. EK).

Akıcı konuşma becerisinin öğrencilere tanıtımında bunun aslında bir “Gevezelik Yarışması” olduğu söylenmiştir. Çalışmanın bu şekilde nitelendirilmesinin öğrencileri daha da güdüleyeceği düşünülmüştür. Nitekim öğrencilerin gülmeleri bu çalışmanın öğrencilere eğlenceli geldiği fikrini uyandırmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere gereken kurallar hatırlatılmıştır. Hedefin çok konuşmak olduğu ancak hızlı konuşmak olmadığı, aynı şeyleri tekrar etmenin ve hmm, ııı, eee gibi doldurma sesler kullanmanın puanı düşüreceği söylenmiştir. Öğrencilere ister ayakta, ister oturarak, ister duvara dönerek nasıl rahat ediyorlarsa öyle konuşabilecekleri iletilmiştir. Kimi öğrencilerin sınıfa dönük konuşurken kimilerinin sınıfa arkasına dönerek konuştuğu görülmüştür. Öğrencilere soru sorulduktan sonra hazır olana kadar düşünebilecekleri, hazır olunca başlamaları gerektiği,

“saçmalamanın” serbest olduğu (yani içeriğin çok önemli olmadığı), bir yerde takılıp kalırlarsa da hemen bitirmeyip biraz düşünmelerinin iyi olacağı söylenmiştir. Öğrencilere içeriğe çok odaklanmamalarını, gerekirse saçmalamalarını söylemenin sebebi doğruluk yüzünden akıcılıktan olmamalarını sağlamak, yanlış yapma kaygısından kurtulmalarını temin etmektir.

Öğrencilere konuşmaları için iki dakikalık süre tanınmıştır. Nispeten çok az konuşan (20-30 saniye) öğrencilere imkânlar dâhilinde iki ve üçüncü sorular da sorularak yeni fırsatlar verilmiştir. Bir öğrenci konuşurken sınıftan kimsenin müdahale etmemesi gerektiği konusunda uyarıda bulunulmuştur. Arkadaşı konuşurken fikir veren öğrencilere uyarı yapılmış ve konuşana yeni bir konu verilmiştir. Ancak sınıfta konuşulan bir sorunun başka öğrenciye sorulmamasına dikkat edilmiştir. Birden fazla soruya cevap veren öğrencilerde öğrencinin süre olarak 40 saniye civarında konuştuğu cevap esas alınmıştır. Eğer öğrenci soruların herhangi birinde 40 saniye civarında konuşamadıysa soruların hepsi hesaplamaya katılmıştır. Öğrenciler konuşurken araştırmacı tarafından “hı hı” denilerek öğrencilere dinlendikleri gösterilmeye çalışılmış ve jest ve mimiklerle süreyi doldurmalarına gayret edilmiştir. Bazı öğrencilerin konuşmalarının araştırmacı tarafından erkenden bitirildiği tespit edildiği için bu öğrencilere sonraki haftalarda akıcı konuşma uygulaması tekrar yaptırılarak 2 dakikalık sürenin tam olmasına özen gösterilmiştir. Ancak pek çok öğrencinin 2 dakikayı dolduramadığı görülmüştür. Değerlendirmeler bir dakikalık oranlamalar üzerinden yapılmıştır.

3.3.4. Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi sürecinde Caldwell (2008) ve Brassell ve Rasinski’nin (2008) kitapları başta olmak üzere çeşitli yayımlar incelenmiştir. Literatürde okuduğunu anlamanın rubrik kullanarak, çoktan seçmeli testle, sözel cevapla, boşluk doldurmayla vb. oldukça farklı şekillerle ölçüldüğü görülmüştür. Türkiye’de yapılan bazı tezlerde (Uyar, 2015; Yıldırım, 2010; Yıldız, 2010) okuduğunu anlamanın ölçülmesinde çoktan seçmeli testler kullanıldığından bu tezde de çoktan seçmeli testin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çoktan seçmeli test öğrencilerin birkaç muhtemel cevap arasından doğru cevabı seçtiği sorudur. Bu tür sorular genelde nesnel sorular olarak değerlendirilir çünkü puanlayıcı etkisi

bulunmamaktadır. Bu sebeple de yüksek güvenilirliğe sahiptirler. Bu özelliğinden ötürü de geniş çaplı testlerde kullanılırlar (Caldwell, 2008 s.56-57).

Çoktan seçmeli testin geliştirilmesi için öncelikle MEB onaylı 5. Sınıf Türkçe Dersi kitabından (Ağın Haykır vd., 2017) biri hikâye edici diğeri bilgilendirici iki metin seçilmiştir. Bu metinlerin kitabın ilerleyen sayfalarından seçilmesine özen gösterilmiştir. Böylece metinlerin derste işlenmesinden önce anlama testinin yapılması hedeflenmiştir.

Metinlerin seçiminin ardından Türkçe öğretim programı (MEB, 2018) içerisinde okuduğunu anlama alanındaki kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlardan test ile ölçülmesi mümkün olmayan (mesela: T.5.3.17 (b) *Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.*)(MEB, 2018, s.37) birkaç kazanım ölçülememiştir. Bunun dışındaki her kazanım için sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında kazanımların yanı sıra anlama unsuru da dikkate alınmıştır. Caldwell (2008, s.49) anlama unsurlarını hazır bilgi ve çıkarıma dayalı olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bu doğrultuda, okuduğunu anlama testindeki sorular hazır bilgi soruları ve çıkarım soruları olarak ikiye ayrılmıştır.

Testin geliştirilmesi aşamasında ilk önce her iki metin için toplamda 44 soru hazırlanmıştır. Bu sorular dört uzmana gönderilmiştir. Uzman grubu Türkçe öğretimi alanında doktor bir kişi, Türkçe öğretmeni olan iki doktora öğrencisi ve Türkçe eğitimindeki bir doktora öğrencisinden oluşmuştur. Uzmanlara gönderilen formda her iki metin ve metinlere ait hazır bilgi ve çıkarım soruları ayrı başlıklar altında verilmiştir. Her sorunun doğru cevabı işaretlenmiş olarak gönderilmiştir. Soruların uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için Yıldırım'ın (2010) değerlendirme formu kullanılmıştır. Uzmanlardan her bir sorunun kazanım, cevap, içerik, dil bilgisi, çeldirici, sınıf seviyesi ve soru yazma tekniği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Puanlamada 1=uygun, 2=uygun değil şeklinde iki puanlı sistem kullanılmıştır. Ayrıca her bir soru için açıklama kısmı verilerek gereken açıklamaların yapılması istenmiştir. Uzmanlardan en az ikisinin alt boyutlarda iki puan verdiği altı soru çıkarılmıştır. Bir uzmanın uygun görmediği durumlarda ise gerekli görüldüyse düzeltme yapılmıştır. Düzeltmesi gereken yazım hataları, soru kelimeleri vs. düzeltildikten sonra pilot uygulama için teste son hâli verilmiştir. Pilot uygulama için son hâli verilen testte 38 soru yer almıştır.

Pilot uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde Ekim-Kasım aylarında yapılmıştır. Kars ili merkezinde yer alan ve tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen yedi okuldaki toplam 132 öğrenciye ulaşılmıştır. Okullardan birisi özel okul iken diğerleri devlet okuludur.

Pilot uygulamada öğrencilere bir ders saati verilmiştir. Genelde bir ders saati içinde bittiği gözlenirse de bazı öğrencilerin bu süreleri aştığı tespit edilmiştir. Nispeten çok öğrenci tarafından manasının bilinmediği anlaşılan kelimeler asıl uygulamada değiştirilmiştir (mesela *otobiyografi*). Pilot uygulamada öğrencilerden en az bir soruyu boş bırakmış olanların verileri analize dâhil edilmemiştir. Sonuçta 116 öğrencilik bir veri elde edilmiştir. Analiz aşamasında şu basamaklar izlenmiştir:

1-Her maddenin madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi $p=.20$ 'nin altında ve $.80$ 'in üzerinde olanlar atılmıştır (Atılgan, 2017) Bu aşamada bilgilendirici metinde ikinci ve üçüncü çıkarım soruları; hikâye edici metinde ikinci bilgi sorusu çıkarılmıştır. Böylece testte çok kolay veya çok zor soruların yer almasının önüne geçilerek orta güçlükteki sorulara yer verilmiştir.

2-Maddelerin varyans ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

3-Maddelerin ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik puanları sonrasında $.30$ 'un altında olan sorular testten çıkarılmıştır (Yıldız, 2010). Bu aşamada bilgilendirici metindeki altıncı bilgi sorusu ve bir, dört, yedi ve sekizinci çıkarım soruları; hikâye edici metinden ise dördüncü bilgi sorusu çıkarılmıştır. Böylece yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrencileri ayırt etmediği düşünülen sorular testten atılmıştır.

4- Maddelerin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

5-Testin ortalama güçlüğü hesaplanmıştır.

6-Testin standart sapması hesaplanmıştır.

7-Bağımsız t-testi ile alt-üst %27'lik dilimle arasındaki farklılıklara bakılmıştır. T-testinin etki büyüklüğü de hesaplanmıştır.

8- Son olarak KR-20 değerine bakılmıştır.

Tablo 5'te okuduğunu anlama başarı testine ait madde analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj	Sj	rjx	T	Etki Büyüklüğü	Madde No	Pj	Sj	rjx	T	Etki Büyüklüğü
1	,61	,23	,54	6,35	1,61	16	,33	,22	,50	5,34	1,37
2	,51	,24	,47	6,02	1,53	17	,55	,24	,39	3,94	1,00
3	,65	,22	,45	5,34	1,35	18	,52	,24	,54	8,57	2,18
4	,56	,24	,43	4,77	1,21	19	,63	,23	,59	9,79	2,49
5	,50	,24	,50	6,54	1,66	20	,64	,22	,49	6,13	1,56
6	,46	,24	,40	4,28	1,08	21	,48	,24	,51	6,69	1,70
7	,73	,19	,34	3,35	0,85	22	,37	,23	,58	7,81	1,98
8	,51	,24	,40	4,28	1,08	23	,43	,24	,41	5,09	1,29
9	,28	,20	,38	4,14	1,05	24	,60	,23	,47	6,54	1,66
10	,48	,24	,37	4,39	1,11	25	,58	,24	,48	7,61	1,93
11	,55	,24	,51	6,54	1,66	26	,57	,24	,38	4,96	1,26
12	,40	,24	,45	4,39	1,11	27	,56	,24	,59	7,87	2,00
13	,49	,24	,62	13,8	3,51	28	,56	,24	,36	3,73	0,95
14	,43	,24	,39	3,57	0,90	29	,54	,24	,34	3,98	1,01
15	,58	,24	,60	9,28	2,36						

Pj=madde güçlük indeksi Sj:madde standart sapması rjx:madde ayırt edicilik indeksi

5. Tablo'daki t değerlerinin hepsi .05 seviyesinde anlamlıdır. Anlamlı çıkan bağımsız t-testlerinin etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin hepsi maddelerin alt ve üst %27'lik dilimi ayırmada oldukça iyi olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988, s.25-26).

6. Tablo'da okuduğunu anlama başarı testine ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Mod	Ort. Güçlük	KR-20
116	15,224	5228,17	13,5	9	,524	,877

6. Tablo'da testin ortalama güçlüğü'nün ,524 olduğu görülmektedir. Buna göre testin ortalama güçlüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Testin güvenilirliği için KR-20 değeri kullanılmıştır. Madde istatistiklerinden yola çıkarak yapılan pek çok istatistikî formül bulunsa da belki de en çok kullanılanı KR-20 ve KR-21'dir (Balcı, 2011, s.113) KR-20 değerinin .877 olarak hesaplanması bu testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bu analizler neticesinde testte 29 soru kalmış ve teste son hâli verilmiştir. Brassell ve Rasinski'ye (2008, s.54) göre her metin için on soru yeterlidir.

Asıl uygulama için okullara gidildiğinde öğrencilere testle ilgili gereken yönergeler verilmiştir. Kopya çekilmesinin engellenmesi için öğrencilerden aralarına çanta koymaları istenmiştir. Süre olarak bir ders saati verilmiştir. Bazı  ğrencilerin bir ders saatinde bitiremediği görüldüğünden imkânlar dâhilinde ek süre verilmiştir. H l  bitiremeyen öğrenciler örneklemden çıkarılmıştır. Testlerin çözülmesi esnasından bazı öğrenciler bilmedikleri kelimeleri sormuştur ancak bu öğrencilere bildikleri kadarını yapmaları söylenmiştir.

Asıl uygulamada herhangi bir soruyu boş bırakan öğrencilerin soruları yanlış kabul edilmiştir.

3.3.5. Kelime Hazinesi

Bu çalışmada kelime hazinesinin akıcı konuşma ve akıcı yazma verilerinden yola çıkarak hesaplanması planlanmıştır ancak öğrencilerin pek çoğunda yeterli veri ortaya çıkmadığı için kelime hazinesi için ayrı bir veri toplama süreci yürütülmüştür. Bu kapsamda öğrencilere boş A4 kâğıtları dağıtılmış ve çalışmanın gayesinin olabildiğince farklı kelimeler kullanarak istedikleri türde istedikleri konuda yazmak olduğu iletilmiştir. Mümkün olduğunca eş anlamlı kelimeler kullanmalarının daha iyi olduğu belirtilmiştir. Eş anlamlı kelimeler parantez içinde verildiğinde de kabul edilmiştir. Her farklı kelime için bir puan alacakları hatırlatılmıştır. Eğer bir hikâye, anı vs. 150 kelime dolmadan bittiyse yenisine başlayabilecekleri söylenmiştir. Araştırmacıya veya arkadaşlarına bir kelimenin eş anlamlısını sormalarına izin verilmemiştir. Çalışmada yazılması yasak olan tek şeyin hafızadan şarkı, şiir vb. olduğu vurgulanmıştır. S renin bir ders saati olduğu ve en az 150 kelime yazmalarının gerektiği aktarılmıştır. Bazı  ğrencilerin bir ders saatinde 100 kelimeye ulaşamadıkları görülmüştür. Kelime hazinesinin hesaplanmasında yazılı metinlerdeki ilk 100 kelime esas alındığından bu öğrenciler örneklemden çıkarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce Pallant'ın (2016, s.65-77) tavsiye ettiği analizler ve incelemeler yapılmıştır. Bu kapsamda verilerde kayıp, yanlış girme gibi gözden kaçabilecek hatalar kontrol edilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılımları da kontrol edilmiştir.

Verilerin istatistikî analizlerinden önce SPSS programında hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için kayıp değer kontrolü yapılmış ve kayıp bir değer bulunarak doldurulmuştur.

Kategorik değişken olan cinsiyette “Minimum” ve “Maksimum” değerlere bakılarak yanlış veri girilip girilmediği incelenmiştir. Tek kategorik değişken olan cinsiyette herhangi bir soruna rastlanmamıştır.

Sürekli değişkenlerin kontrolünde de “Minimum” ve “Maximum” değerleri kontrol edilmiştir. Bu kısımda akıcı okumada iki başlık altında bir hesap hatasından kaynaklanan aşırı değer tespit edilmiştir. Yanlışlık düzeltilerek SPSS'e tekrar aktarım yapılmıştır.

Verilerin analizlerinden önce aşırı değerlerin analiz dışı bırakılmasına da dikkat edilmiştir. Aşırı değerlerin tespitinde “kutu grafiği”ne bakılmıştır. Kutu grafiklerinde aşırı değerlerin ait olduğu kişinin SPSS'teki sıra sayısı daire ile gösterilirken çok aşırı değere sahip olanlar yıldız işareti ile belirtilir (Pallant, 2016, s.76). Tespit edilen aşırı ve çok aşırı değerlere sahip olan kişiler SPSS'te “Data>Select cases>if condition satisfied” komutlarıyla elenmiştir. Bunun için aşırı değere sahip kişinin değerinden sonra normal değerlere yakın bir puan esas alınmıştır. Mesela aşırı puanlar 20,25,30 olmak üzere üç kişide varsa “if condition satisfied” kısmında 31 ve üzeri değerlerin analize katılması sağlanmıştır. SPSS programı “if condition satisfied” komutu verildiğinde ilgili şartı karşılayanlara “1”; karşılamayanlara “0” değerini atayarak analiz dışı bırakmaktadır. Uç değerler elendikten sonra yeni uç değerlerin çıkıp çıkmadığına bakmak için tekrar kutu grafiğine bakılmıştır. Yeni uç değer varsa SPSS programının verdiği 1-0 değerlerinde ilgili kişilerin değerleri “0” yapılarak analiz dışı bırakılmışlardır. Ardından uç değer kalmayana kadar bu süreç devam etmiştir. Her korelasyon analizinde bu süreç tekrar edilerek hiçbir korelasyonda uç değer olmamasına dikkat edilmiştir.

Uç değerler elendikten sonra normal dağılım şartının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda Can (2017) tarafından tavsiye edilen normallik dağılım testlerinden çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normallik incelenirken “çarpıklık/çarpıklığın standart sapması” ve “basıklık/basıklığın standart sapması” değerlerinin +/- 1.96 değerleri arasında olmasına dikkat edilmiştir. Bu değerleri aşan bir veri çıktığında normallik şartının sağlanmadığı varsayılarak Spearman sıra farkları korelasyonu yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinde de p değerinin .05’ten büyük olması verinin normal dağıldığını gösterir. Bu değerin altında çıkan verilerde de Spearman sıra farkları korelasyonu yapılmıştır. Hem çarpıklık/basıklık katsayısında hem de Kolmogorov-Smirnov testinde normalliği sağlayan verilerde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Korelasyon değerlerinin yorumlanmasında Cohen’in (1988, s.115) kıstasları kullanılmıştır. Buna göre $r \geq .10$ için küçük, $r \geq .30$ için orta, $r \geq .50$ için büyük tanımlaması yapılmıştır.

3.4.1. Akıcı Okuma

Akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesinde öncelikle çocuklara okutulan metin araştırmacının kelime sayımını kolaylaştırmak gayesiyle yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda her satırda kaç kelime olduğu sayılarak satırın başına yazılmıştır.

Doğruluk ve hızın hesaplanmasında Yıldız ve Akyol (2010), Akyol vd. (2014) ve Rasinski (2010) tarafından önerilen ekleme, atlama, yanlış okuma, ters çevirme, okuyamama ve başka kelime koyma hataları sayılmıştır. Tekrarlar hatadan sayılmamıştır. Toplam kelime sayısından hatalı kelime sayısı çıkarılarak “okuma hızı” hesaplanmıştır. Bu hızın toplam kelimeye bölünüp yüz ile çarpılmasıyla da “doğruluk” elde edilmiştir.

Prozodi için Akyol vd.nin (2014) önerdiği *Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği* kullanılmıştır. Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiştir ancak Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Rubrik *İfade ve Ses Düzeyi, Anlam Üniteleri ve Tonlama, Pürüzsüzlük, Hız* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her boyut 1=en düşük seviye, 4=en iyi seviye olacak şekilde puanlanmaktadır. Dolayısıyla bir öğrencinin bu ölçekten alabileceği puan 4-16 arasında değişmektedir.

Ölçeğin puanlamasında güvenilirliği artırmak için araştırmacının yanı sıra bir de öğretmenlik tecrübesi olan ve akıcı okuma konusunda doktora yapmış bir araştırmacı da

puanlama yapmıştır. İki puanlayıcı birbirinden bağımsız şekilde değerlendirmede bulunmuştur. Puanlamalar Excel programına girilmiştir. Ardından dört boyuta ait puanlar ayrı ayrı SPSS programına aktarılmıştır. Puanlayıcılar arası uyuma Kappa değeri ile bakılmıştır. Aradaki uyumun düşük çıkması sebebiyle prozodinin çalışmadan çıkarılmasına karar verilmiştir.

3.4.2. Akıcı Yazma

Akıcı yazmada beş dakikada toplanan verilerin analizleri bir dakikalık ortalama değerler üzerinden yapılmıştır.

Kelimeler farklı hece sayılarına sahip olabileceğinden dolayı yazma hızının hesaplanmasında hece sayımı tercih edilmiştir. Ayrıca değerlendirmelerde toplam hece sayısı, doğru yazılan kelimelerdeki hece yüzdesi ve üstü çizilen/düzeltilen kısım sayısı şeklinde üç başlık kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde şu hususlara dikkat edilmiştir:

-Toplam hece sayımında sesli harflerin varlığı dikkate alınmıştır. Yani öğrenci “krdkdu” şeklinde bir kelime yazdığında bu bir hece sayılmıştır. Ancak “krkd” şeklinde yazdığında da bir hece sayılmıştır. Benzer şekilde anlamsız da olsa tek başına sesli harf varsa bu da tek hece olarak ele alınmış ve toplam hece sayısına dâhil edilmiştir.

-Sayılar ve kısaltmalar kaç haneli olduğuna bakılmaksızın tek hece olarak sayılmıştır (Atasoy, 2015).

-Noktalama yanlışları ve imla hataları göz ardı edilmiştir. Ancak hece eksikliğinde eksik heceler sayılmamıştır. Mesela “gelcekti” şeklinde yazılan bir kelime üç hece olarak sayılmıştır.

-Kelimelerin sözlükte geçtiği şekil değil yazıldığı şekil sayılmıştır. Mesela “orada” kelimesi “orda” olarak yazıldıysa iki hece olarak hesaplanmıştır. Yabancı kelimelerde yazımdaki sesli harfler esas alınmıştır (trex kelimesinin tek heceli sayılması gibi). Metnin sonunda bir harf yazılıp bırakıldıysa bu da bir hece kabul edilmiştir çünkü öğrencilere süre biter bitmez kalemleri bırakmaları söylenmiştir. Bu sebeple yarım kalan heceler de tam kabul edilmiştir.

-“Ooooff” gibi uzatmalı yazımlar tek hece olarak hesaplanmıştır.

-Doğru yazılan kelimelerin hecelerinin sayımında mana veya gidişat bakımından yanlış da olsa uygun kelimeler “doğru” olarak ele alınmıştır. Mesela “dedim” yazmak yerine “derim” yazıldığında doğru yazılan kelimelerin hecesi kısmına dâhil edilmiştir. Yani basit anlatım bozuklukları göz ardı edilmiştir. Ayrıca noktaların (mesela gidiyor yerine gıdıyor yazmak) veya şapkaların unutulması hata olarak kabul edilmemiştir. Ancak bir harfin eksik veya yanlış yazılması, noktası olmayan bir harfe nokta konması hata olarak kabul edilmiştir.

-Küçük a harfinin o gibi yazılması gibi şekil hataları hata olarak kabul edilmemiştir çünkü bu öğrencinin yazım şekli olarak görülmüştür. Ancak s harfinin ters yazılması gibi bariz hatalar yanlış olarak kabul edilmiştir.

-Cümle içerisinde bir ek unutulduysa o kelime de doğru kabul edilmiştir. Mesela “önüm iki tane köpek çıktı.” şeklindeki yazımda “önüm” kelimesi doğru kabul edilmiştir. Çünkü veri toplamada öğrencilere hızlı yazmaları söylendiği için bu tür hatalar aceleden kaynaklı olarak düşünülmüştür. Ancak bir kelime ısrarla öyle yazıldıysa yanlış kabul edilmiştir (mesela “hayvan” kelimesinin iki kez “hayva” şeklinde yazılması).

-Konuşma dilindeki gibi yazımlar yanlış kabul edilmiştir (mesela “görecem” kelimesi gibi).

-Edebî eserlerde benzer yazım şekilleri ile karşılaşmak mümkün olduğundan n’olur, n’apayım gibi yazımlar doğru kabul edilmiştir.

-Üstü çizilen/düzeltilen kısımlarda hece sayımı yapılmamıştır çünkü bazı öğrenciler heceler okunmayacak şekilde karalama yapmışlardır. Bu sebeple sadece düzeltme/üstünü çizme sayısı hesaplanmıştır. Art arda yazılan kelimelerin üstü çizildiyse bu tek düzeltme sayılmıştır. Çünkü öğrencinin tek seferde mi yoksa ayrı ayrı mı çizdiğinin tespiti mümkün olmamıştır. Düzeltmeler arasında büyük harf-küçük harf değişimleri, aynı harfin üstünden tekrar geçilmesi sayılmamıştır. Bir harfin/hecenin/kelimenin değiştirilmesi temel alınmıştır.

-Bazı öğrencilerin bir harfi yazıp sonra aynı harfin üstüne başka bir harfi daha koyu yazdığı görüldüğünde bu da bir düzeltme sayılmıştır.

-Bu çalışmadaki toplam hece ve doğru yazılan kelimelerdeki hecelerinin sayımında sadece üstü çizilmeyen kelimelerden elde edilen veriler esas alınmıştır. Yani çocukların yazma hızı ile kastedilen öğrencilerin üzerini çizmedikleri, metinde kalmasına karar verdikleri cümleleri/kelimeleri kapsamaktadır. Öğrenci uzun bir cümle yazıp üstünü çizdiyse bu cümle okunsa da okunmasa da yazma hızının hesaplanmasına dâhil edilmemiştir.

3.4.3. Akıcı Konuşma

Akıcı konuşmanın değerlendirilmesinde kırk saniye ve üzerinde konuşulan öğrencilerin konuşmaları esas alınmıştır. Kırk saniyeden az konuşan öğrenciler örneklemden atılmıştır. Hesaplamalar öğrencilerin toplam konuşma süresinin bir dakikaya oranlanmasıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin konuşmaları öncelikle yazılı dile aktarılmıştır. Bu esnada kelimeler konuşulduğu şekliyle değil yazıldığı şekliyle değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

Toplam sürenin hesaplanması:

-Toplam sürenin hesaplanmasında konuşma sonundaki kelime olmayan dolgulu duraklamalar ve dolgusuz duraklamalar dâhil edilmemiştir. Dolgu da olsa söylenen son kelime esas alınmıştır.

-Arasözler ve anlaşılmayan kısımlar analizden çıkarılmıştır. Bunlardan hemen önceki ve sonraki dolgusuz duraklar tek dolgusuz durak şeklinde hesaplanmıştır.

-Sürelerin hesaplanmasında 2,455 saniye olunca 2,46 şeklinde kaydedilmiştir.

Dolgulu duraklamaların hesaplanması:

-Sorunun tekrar edilerek başlanması dolgulu duraktan sayılmıştır. Mesela “Öncelikle ben zengin olsaydım ne yapardım?” gibi başlangıçta altı çizili kısım dolgulu duraktan sayılmıştır. Ama soruya cevap vererek başladıysa bu dolgudan sayılmamıştır. Mesela “Kuş olmak isterim. Neden? Çünkü...”

-Konuşmanın aslında olmayan kısımlar dolgudan sayılmıştır. Mesela “nasıl desem, ondan sonra, sonra hocam, ııı, şey, hmm, yani, falan, mesela, sonra, böyle, şöyle” gibi. Ancak kelimeler yerine uygun kullanıldığında dolgudan sayılmamıştır. Örnek vermek için “mesela” demek veya bir olayın ardını anlatmak için “sonra” demek gibi.

-“Dolgusuz durak+dolgulu durak+dolgusuz durak+ dolgulu durak” gibi yapılar iki dolgulu iki dolgusuz durak olarak hesaplanmıştır ancak toplam durak sayısı hesaplanırken tek dolgu olarak ele alınmıştır. Mesela “ııı+.30 saniye sessizlik+şeyy+.55 saniyelik sessizlik” şeklindeki bir yapı iki dolgulu iki dolgusuz durak şeklinde ele alınmıştır ancak toplam durak hesaplanırken bir durak olarak ele alınmıştır. Bunun sebebi durağın dolgulu veya dolgusuz

olmasının bu aşamada fark etmemesidir. Ancak arada dolgu olmayan bir harf bile çıktıysa ayrı olarak hesaplanmıştır.

-Seslerin uzatılması dolgulu duraklara dâhil edilmiştir. “Okulaaa” şeklindeki bir söyleyişte sondaki “a” sesinin ne kadar uzatıldığı hesaplanmıştır. Ancak dolgulu duraklardaki uzatmalar ayrı olarak hesaplanmamıştır çünkü uzatmalar zaten dolgulu duraklara dâhil edilmiştir. Belagat için bazı seslerin uzatılması ise dolgudan sayılmamıştır. Bir kelime olmaksızın bir ses veya harfin uzatılması durumunda bunlar uzatmadan sayılmamıştır. Mesela “şşş...” demek.

-Hitap kelimeleri (öğretmenim, hocam gibi) normalde dolgudan sayılmamıştır. Ancak bir dolgu kelimesi ile yan yana söylendiyse dolgulu durağa dâhil edilmiştir. Mesela “hocam okula gidiyordum” dendiye burada dolgulu duraktan sayılmamıştır. Fakat “İşte hocam okula gidiyordum” dendiye “işte” kelimesi ile birlikte dolgulu durak olarak sayılmıştır.

-Öğrencilerin sesli düşünceleri de dolgulu duraktan sayılmıştır. Mesela “birkaç kişiyi de ee şey olarak alıyoruz hocam, esir hocam” dendiye altı çizili kısım dolgulu durak sayılmıştır.

-Dolgulu duraklamalar arasında .25 saniye ve üzeri sessizlik olduysa ayrı ayrı ele alınmıştır. Eğer .25’in altında bir süre geçtiyse bu süre dolgulu durağa dâhil edilmiştir.

-Gülmek dolgusuz durak kısmından sayılmıştır.

Toplam hecenin sayılması:

-Yabancı kelimelerde çıkan sesler esas alınmıştır. Mesela “christiano” kelimesi “kıristiyano” şeklindeymiş gibi hesaplanmıştır. Bunun sebebi yabancı kelimelerde pek çok sesin okunmadan atlanmasıdır. Özellikle Fransızca kelimelerde yazımın esas alınması durumunda söylenmeyen pek çok sesin hesaplama katılması hatalara yol açacağından ses temelli bir hesaplama gidilmiştir.

-Türkçe kelimelerde kelimeler yazıldıkları şekliyle hesaplanmıştır. Mesela “gitcez” kelimesi “gideceğiz” şeklinde yazıya çevrilip dört hece olarak hesaplanmıştır.

-Bir sesli harf çıkıp da kelime söylenmeyen durumlarda bu sesler hecelere katılmıştır. Mesela “yi..u..eğer unutursam” diyen bir öğrencide “yi” ve “u” iki hece olarak toplam heceye katılmıştır.

-Kısaltmalardaki her harf tek hece sayılmıştır. Mesela “DSİ” dendiye bu 3 hece kabul edilmiştir. Benzer şekilde isim olan ancak tek harfle ifade edilen sessiz harfler de (*b, c vitaminleri* gibi) tek hece kabul edilmiştir.

Gerçek hece sayısı:

-Gerçek hece sayısının hesaplanmasında tutukluk yaşanan kelime ve heceler, yarım kalan kelimeler dolgular çıkartılmıştır. Böylece konuşmanın en sağlıklı kısımları esas alınmıştır.

Çırpıların sayılması:

-.25 ve üzeri dolgusuz duraklar ve .25 ve üzeri kelime olmayan dolgulu duraklar çırpı sınırı olarak ele alınmıştır. Kelime olan dolgular çırpı sınırı olarak esas alınmamıştır çünkü öğrenci dolgu da olsa konuşmaya devam etmiştir.

-Kelime olmayan dolgulu duraklar ve dolgusuz duraklar yan yanaysa bunlar tek sınır olarak kabul edilmiştir. Ancak arada bir hece bile çıktıysa çırpı sayısına dâhil edilmiştir.

-Tutukluklar çırpıların içinde sayılmıştır.

-Arkadaşlarından birisi konuşma süresi 40 saniye olmadan önce müdahale eden, fikir veren öğrenciler örneklemden çıkarılmıştır. Ancak 40. saniyeden sonra bir müdahale olduysa müdahale anına kadar olan kısım analize dâhil edilip geri kalan kısım çıkarılmıştır.

Analizler için şunlar yapılmıştır:

-Öncelikle öğrencilerin konuşmaları bir kişi tarafından Microsoft Word 2013 programına aktarılmıştır. Konuşmalar aktarılırken yazım dili esas alınmıştır. Yani kelimeler konuşulduğu şekliyle değil sözlükteki gibi ele alınmıştır.

-PRAAT programı aracılığı ile öğrencilerin sessiz ve sesli duraklamalarının yerleri ve saliselik süreleri Microsoft Word 2013’e aktarılan metinler üzerinde kaydedilmiştir.

-PRAAT programı aracılığıyla konuşmaya başlanan ve bitirilen süreler saniye ve salise birlikte olacak şekilde hesaplanmıştır (mesela 120,55 saniye gibi). Bu süre toplam süre olarak Microsoft Excel programına “Toplam süre” olarak girilmiştir.

-“Toplam dolgusuz duraklama süresi” ve “toplam dolgulu duraklama süresi” Excel programına kaydedilmiştir. Formüller aracılığıyla “toplam dolgu süresi” otomatik olarak Excel tarafından hesaplanmıştır.

-Toplam süreden .25 saniye ve üzerindeki dolgusuz ve kelime olmayan dolgulu durakların ve dolgusuz duraklara bitişik olan dolgulu durakların süreleri çıkarılmıştır. Böylece “konuşma süresi” elde edilmiştir. Çıkarılan dolgulu durak sürelerinde kelime olan dolgulu duraklar yer almamıştır. Sadece “mm, ıı” gibi sesler dâhil edilmiştir.

-Ekleme oranı için kullanılacak olan konuşma süresinde ise bütün duraklar (dolgulu ve dolgusuz), uzatmalar, çarpılar içindeki .25 saniyeden düşük kelime olmayan duraklamalar toplam süreden çıkarılmıştır.

-.25 ve üzeri dolgusuz duraklar ve dolgulu ancak kelime olmayan duraklar sınır kabul edilerek “çırpı sayısı” elde edilmiştir.

-Yeniden başlamalar, tekrarlar, düzeltmeler sayılarak “toplam tutukluk sayısı” elde edilmiştir.

-Word programındaki konuşma çıktıları üzerinden heceler sayılmış ve “toplam hece sayısı” elde edilmiştir.

-Tutukluluk yaşanan kelimelerdeki heceler ve dolgu olan kelimeler hesaplanarak “budanan hece sayısı” elde edilmiştir.

-Toplam hece sayısından budanan hece sayısı çıkarılarak “gerçek hece sayısı” elde edilmiştir.

-Toplam tutukluk sayısı saniye cinsinden toplam süreye bölünüp 60 ile çarpılarak “tutukluk sıklığı” elde edilmiştir. Tutukluk sıklığı bir dakika içinde yapılan tekrar, yeniden başlama ve düzeltmelerin sayı bakımından oranını ifade etmektedir.

-Toplam hece sayısı toplam süreye bölünüp 60 ile çarpılarak “konuşma hızı” hesaplanmıştır. Bu veri kelime olan dolgular dâhil bir dakika kaç hecenin söylendiğini göstermektedir.

-Gerçek hece sayısının ekleme oranı için hazırlanan konuşma süresine bölünüp 60 ile çarpılmasıyla “ekleme oranı” elde edilmiştir. Bu oranın dakikadaki konuşma hızından farkı bütün duraklamaların, uzatmaların, dolguların çıkarılarak hesaplanmasıdır ve öğrencilerin heceleri söyleyebilme hızını göstermektedir. Yani bir öğrencinin hiç duraklamadan konuşması hâlinde dakikada ortalama kaç hece söyleyeceğini ifade etmektedir.

-Konuşma süresinin toplam süreye bölünüp yüz ile çarpılmasıyla “seslendirme süresi oranı” elde edilmiştir. Bu veri bir öğrencinin bir dakikanın yüzde kaçını konuşarak geçirdiğini göstermektedir.

-Gerçek hece sayısı toplam süreye bölünüp 60 saniye ile çarpılarak “budanmış konuşma hızı” bulunmuştur. Bu oran da tekrarlar, düzeltmeler, yeniden başlamalar gibi tutukluklar ve kelime olan dolgular çıkarıldıktan sonra geriye kalan heceler üzerinden hesaplanır ve temiz bir konuşma oranını göstermektedir. Yani dakikadaki hatasız, konuşmanın gerçek kısmına ait hece sayısını vermektedir.

-Toplam hece sayısı çarpı sayısına bölünerek “ortalama çarpı uzunluğu” bulunmuştur. Bu oran iki dolgusuz durak veya kelime olmayan durak arasında öğrencinin kaç hece söylediğini göstermektedir. Yani bir nefes alış veya duraklayışta ne kadar konuşabildiğini aktarmaktadır.

-Son olarak da toplam durak süresi toplam süreye bölünüp 60 ile çarpılarak “ortalama duraklama uzunluğu” elde edilmiştir. Böylece dakikada kaç saniyenin dolgulu veya dolgusuz duraklarla geçtiğini ifade etmektedir.

3.4.4. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler Microsoft Excel programına girilmiştir. Girilen cevaplar birer kere de kontrol edilmiştir. Soruların bilgisayar aktarımı esnasında bilgilendirici metinde hazır bilgi ve çıkarım soruları, hikâye edici metinde bilgi ve çıkarım soruları olmak üzere dört başlık şeklinde girilmiştir. Herhangi bir soruyu boş bırakan öğrencilerin ilgili soruları yanlış kabul edilmiştir.

Ardından cevaplar SPSS 23.0 programına girilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi için beş başlık açılmıştır: okuduğunu anlama testinde doğru cevaplama yüzdesi, hazır bilgi sorularını doğru cevaplama yüzdesi, çıkarım sorularını doğru cevaplama yüzdesi, bilgilendirici metni doğru cevaplama yüzdesi ve hikâye edici metni doğru cevaplama yüzdesi. Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan analizlerde bu başlıklar teker teker ele alınmıştır.

3.4.5. Kelime Hazinesi

Kelime hazinesinin çözümlenmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

-Hesaplamalar öğrencilerin yazdıkları ilk yüz kelime üzerinden yapılmıştır. Böylece her öğrencinin karşılaştırılması imkânı elde edilmiştir.

-Kelimelerin sözlük birimi olup olmadığına karar verilirken TDK'nin sitesi (sozluk.gov.tr) esas alınmıştır. Bu sözlüklerde sadece Güncel Türkçe Sözlük değil Derleme Sözlüğü ile Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü de kullanılmıştır.

-Kelimelerin sayımında atasözleri ve deyimler bir kelime olarak ele alınmıştır.

-Sayılar harfle de yazılsa kelimedenden sayılmamıştır ancak “bir” bundan müstesnadır. Rakam olarak yazılması hariç bir sayısı her zaman sayılmıştır. Bunda “bir” kelimesinin farklı kullanım şekillerinin olması etkili olmuştur. “Bir” sadece sayı ismi değil sıfat olarak da kullanılmaktadır ve bu kullanımlar arasında ayırım yapmak zordur.

-Basit bir şekilde yapılan birleşik fiil hataları düzeltilerek ele alınmıştır.

-Birleşik fiiller tek birim olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra birleşik fiillere getirilen ancak TDK’de ayrı olarak gösterilmeyen kelime grupları da tek birim olarak hesaplanmıştır. Mesela “fotoğraf çekmek” TDK’de birleşik fiil olarak geçmektedir ancak “fotoğraf çekilmek” geçmemektedir. Bu durumda “fotoğraf çekilmek” olarak ele alınmıştır.

-Kısaltmalar (avm gibi) tek kelime sayılmıştır.

-Anlaşılmayan kelimeler atlanmıştır.

-“N’apalım”, “n’olur” şeklinde yazılan kelimeler iki kelime olarak alınmıştır.

-Başaramamak gibi olumsuzluk eki almış kelimeler “başarabilmek” olarak kaydedilmiştir.

-“ya...ya da”, “hem...hem de” gibi bağlaçlar bütün hâlleri ile tek kelime olarak sayılmıştır.

-Özel isimler kelime hazinesinden sayılmamıştır.

-TDK’de olmayan ünlem ifadeleri (*aboo* gibi) kelimedenden sayılmamıştır. Ancak var olanlar (*of* gibi) kelimedenden sayılmıştır.

-Öğrencilerin senaryo gereği art arda yazdığı aynı kelimeler bir kelime sayılmıştır. Mesela “anne anne anne anne” şeklindeki bir yazımda bir “anne” hesaplama katılarak diğerleri sayılmamıştır.

-Kelimeler yanlış yazılsa da doğru olarak kabul edilmiştir. Ancak yanlış manada kullanılan kelimeler doğru kabul edilmemiştir.

-Başlıklar analize katılmamıştır.

--Yanlışlıkla yazıldığı düşünülen tekrarlarda sonraki kısım analizden çıkarılmıştır. Mesela “...büyük kardeş çok zenginmiş, küçük kardeş çok fakirmiş, ~~sonra büyük kardeş çok zenginmiş.~~” şeklindeki bir cümlede üstü çizili kısım analize dâhil edilmemiştir.

Verilerin analizi için Karadağ’ın (2018) önerdiği *kelime hazinesi katsayısı* hesaplanmıştır. Kelime hazinesi katsayısı metindeki farklı kelime sayısının toplam kelimeye bölünmesiyle elde edilmektedir ve 0-1 arasında değer almaktadır. “1” metindeki bütün kelimelerin birbirinden farklı olduğunu ve zengin bir kelime hazinesini ifade ederken “0” metindeki bütün kelimelerin aynı olduğunu göstermektedir.

Karadağ (2018, s.534-535) öğrencilerin metnindeki toplam kelime sayısının farklılığından ötürü en az yazan öğrencinin toplam kelime sayısı ne kadarsa diğer öğrencilerde de o kadarlık kelimeye göre hesap yapılmasını tavsiye etmektedir. Mesela üç öğrencinin metninde sırasıyla 90, 102, 105 kelime varsa bütün metinler 90 kelime üzerinden değerlendirilmelidir.

Bu çalışmada öğrencilerin metinleri en az yazan öğrenciye göre hesaplanmak yerine ilk yüz kelime üzerinden hesaplanmıştır. Yüz kelimenin altında yazan öğrenciler örneklemiden çıkarılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Becerilere Ait Betimleyici İstatistikler

Beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubundan elde edilen değişkenlere ait betimleyici istatistikler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

<i>Becerilerin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>		N	$\bar{x}$	SS
Akıcı Okuma	Hız	94	85,4	19,5
	Doğruluk	94	92	8,7
	Dakikadaki ortalama toplam hece sayısı	94	28,6	8
Akıcı Yazma	Dakikadaki doğru yazılan kelimedeki ortalama hece yüzdesi	94	94,2	6,4
	Dakikadaki yazının üstünü çizme/düzeltilme sayısı	94	,59	,46
	Tutukluk sıklığı (adet)	94	6,3	4,1
Akıcı Konuşma	Konuşma hızı (hece sayısı)	94	221,8	59,2
	Eklemlleme oranı (hece sayısı)	94	313,8	39,2
	Budanmış konuşma hızı (hece sayısı)	94	191,3	56,8
	Seslendirme süresi oranı (yüzde)	94	67,3	14,4
	Ortalama çırpı uzunluğu (hece sayısı)	94	11,7	3,5
	Ortalama duraklama uzunluğu (saniye)	94	23,6	9,1
	Okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi	94	68	15,6
	Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi	94	63,3	19,2
Okuduğunu Anlama	Hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi	94	72,4	17,1
	Hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi	94	72,3	16,9
	Çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi	94	63,4	19,7
K. Hazinesi	Kelime hazinesi katsayısı	94	,62	,08

7. Tablo’da çalışma grubunda yer alan 94 öğrencinin akıcı yazma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, akıcı konuşma ve kelime hazinesi becerilerine ait ölçümlerin betimleyici istatistikleri verilmiştir. Buna göre öğrencilerin akıcı okumada okuma hızlarının ortalaması dakikada 85,4 kelime olarak tespit edilmiştir. Doğruluk oranları ise %92’dir.

Öğrencilerin akıcı yazmaları kapsamında hesaplanan dakikadaki toplam hece sayısı ortalaması 28,6 olarak bulunmuştur. Buna göre yanlış yazılan kelimeler de dâhil olmak üzere öğrencilerin yazma hızı dakikada 29 hece civarındadır. Öğrencilerin yazdıkları metindeki doğru yazılan kelimelerde yer alan hecelerin toplam heceye oranı ise ortalama %94,2’dir. Yani öğrenciler her 100 hecede ortalama 6 hecelik kayıp vermektedir. Öğrencilerin akıcı yazma çalışması esnasında yazdıklarının üstünü çizme veya yazdıklarını düzeltme sayı ortalaması ise dakikada ,59’dur. Bu öğrencilerin oldukça az sayıda yazı düzeltme/yazının üstünü çizme yaptıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin bir dakikada yaşadıkları ortalama tutukluk sıklığı 6,3’tür. Yani yaklaşık her on saniyede bir konuşmada tekrar, düzeltme veya yeniden başlama yapılmıştır.

Öğrencilerin dakikadaki konuşma hızı ise 221,8 hece olarak tespit edilmiştir. Bu hecelere tutukluklar, yarım kalan heceler, dolgular da dâhildir. Öğrencilerin eklemleme hızı ise dakikada 313,8 hecedir. Yani konuşma hızında hesaba katılan dolgusuz duraklamalar ve kelime olmayan dolgulu duraklamalar çıkarıldığında öğrencilerin dakikadaki hece söyleyebilme hızları yaklaşık 314 hecedir.

Öğrencilerin budanmış konuşma hızlarının ($[\text{gerçek hece sayısı/toplam süre}] \times 60$) ortalaması ise 191,3 hecedir. Yani öğrenciler kendilerine verilen sürede dakikada 191 hecelik hatasız, tutukluk yaşanmayan ve dolgusuz konuşma gerçekleştirmiştir.

Seslendirme süresi oranının ortalaması %67,3’tir. Bu da öğrencilerin bir dakikanın %67,3’ünü konuşarak geçirdiklerini göstermektedir. Bu süreye kelime olan dolgular da dâhildir. Buna göre öğrenciler bir dakikanın ortalama 40,38 saniyesini konuşarak, çeşitli tutukluklarla veya kelime olmayan dolgularla geçirmiştir. Geri kalan yaklaşık 19,5 saniyelik kısım ise susarak veya “ımm, hmm” gibi kelime olmayan duraklarla geçmiştir.

Bir çırpıda söylenen hece ortalaması ise 11,7’dir. Yani öğrenciler her 11-12 hecede bir dolgusuz veya kelime olmayan dolgulu durağa başvurmuştur. Bu da öğrencilerin bir çırpıda oldukça az fikir iletebildiklerini göstermektedir.

Ortalama duraklama uzunluğu dakikada 23,6 saniyedir. Yani öğrenciler 60 saniyenin 23,6 saniyesini dolgusuz, kelime olmayan dolgulu veya kelime olan dolgulu duraklarla geçirmiştir. Soslendirme süresi oranındaki 40,38 saniye de göz önüne alındığında öğrencilerin dakikada 3,98 saniyelerini kelime olan duraklarla geçirdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama testinde doğru cevaplama yüzdelerinin ortalaması %68 olarak çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenciler metinlere ait soruların 2/3'lük kısmını doğru cevaplayabilmiştir. 1/3'lük kısmı ise yanlış cevaplamıştır. Bilgilendirici metinde bu oran biraz düşerek %63,3 olmuştur. Hikâye edici metinde ise en yüksek ortalamaya çıkarak %72,41 olmuştur. Dolayısıyla hikâye edici metnin daha iyi anlaşıldığı söylenebilir. Hazır bilgi sorularında doğruluk oranı %72,34 iken çıkarım sorularında yaklaşık %10'luk düşüşle %63,37 olmuştur. Öğrencilerin metinde yer alan bilgilerin cevaplama oranları metinden çıkarım yapmalarını gerektiren sorulardakinden daha yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin kelime hazinesi katsayılarının ortalaması ,62'dir. Yani öğrencilerin kelime hazinelerini elde etmek için yapılan çalışmadaki ilk yüz kelimenin ortalama 62'si farklı kelimedenden oluşmaktadır.

4.2. Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 8'de akıcı okuma becerisinin alt değişkenlerine ait korelasyon analizinin betimleyici istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 8

<i>Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	N	$\bar{x}$	SS
Doğruluk	75	95,4	2,9
Hız	75	89,4	15,9

Akıcı okumanın doğruluk ve hız boyutu arasındaki ilişkiye bakılması için 19 uç değer çıkarılmıştır. Geriye kalan öğrencilerde doğruluk oranı 95,4 iken hız oranı 89,4'tür.

Tablo 9'da akıcı okumanın alt boyutları arasındaki korelasyon değerine yer verilmiştir.

Tablo 9

<i>Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>	Doğruluk	Hız
Doğruluk	1	
Hız	.314** ^p	1

^p:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

** .01 seviyesinde anlamlı ilişki.

9. Tablo da görüldüğü üzere doğruluk ve hız arasında orta seviyede korelasyon çıkmıştır. ($r=.314$, $n=75$, $p<.01$).

4.3. Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 10 akıcı yazmanın alt bileşenleri için yapılan korelasyon analizlerindeki betimleyici istatistik değerleri sunulmuştur.

Tablo 10

<i>Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	N	$\bar{x}$	SS
Dakikadaki ortalama toplam hece sayısı	88	28,6	7,6
Dakikadaki doğru yazılan kelimedeki ortalama hece yüzdesi	88	95,3	4
Dakikadaki ortalama toplam hece sayısı	92	28,3	7,6
Dakikadaki yazının üstünü çizme/düzeltilme sayısı	92	,6	,4
Dakikadaki doğru yazılan kelimedeki ortalama hece yüzdesi	88	95,2	4
Dakikadaki yazının üstünü çizme/düzeltilme sayısı	88	,6	,4

Tablo 11’de akıcı yazmanın alt boyutlarına ait korelasyon analizine ait betimleyici istatistikler yer almaktadır. Her analizde uç değerler çıkarıldığı için analizlerdeki kişi sayıları değişiklik göstermiştir.

Tablo 11

<i>Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri</i>			
	Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	Dakikadaki doğru yazılan kelimedeki ortalama hece yüzdesi	Dakikadaki yazının üstünü çizme/düzeltilme sayısı
Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	1		
Dakikadaki doğru yazılan kelimedeki ortalama hece yüzdesi	-.071 ^S	1	
Dakikadaki yazının üstünü çizme/düzeltilme sayısı	.187 ^S	-.128 ^S	1

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

11. Tablo’ya göre öğrencilerin akıcı yazma becerilerine ait değişkenler arasında anlamlı herhangi bir korelasyon yoktur.

4.4. Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 12’de akıcı konuşma becerisinin alt değişkenleri arasında yapılan korelasyon analizlerine ait betimleyici istatistikler yer almaktadır.

Tablo 12

<i>Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	N	$\bar{x}$	SS
Tutukluk sıklığı	91	6	3,7
Konuşma hızı	91	220,6	59,6
Tutukluk sıklığı	90	6	3,7
Eklemlleme oranı	90	313,8	36,9
Tutukluk sıklığı	91	6	3,7
Budanmış konuşma hızı	91	190,9	57,5
Tutukluk sıklığı	90	6	3,6
Seslendirme süresi oranı	90	67,5	13,8
Tutukluk sıklığı	88	5,9	3,7
Ortalama çırpı uzunluğu	88	11,3	2,9
Tutukluk sıklığı	91	6	3,7
Ortalama duraklama uzunluğu	91	23,8	9,2
Konuşma hızı	93	220,2	57,7
Eklemlleme oranı	93	312,8	37,9
Konuşma hızı	94	221,8	59,2
Budanmış konuşma hızı	94	191,3	56,8
Konuşma hızı	93	223,4	57,3
Seslendirme süresi oranı	93	67,8	13,7
Konuşma hızı	91	218,7	57,6
Ortalama çırpı uzunluğu	91	11,3	2,9
Konuşma hızı	94	221,8	59,2
Ortalama duraklama uzunluğu	94	23,7	9,1
Eklemlleme oranı	93	312,8	37,9
Budanmış konuşma hızı	93	190	55,8
Eklemlleme oranı	92	312,6	38,1
Seslendirme süresi oranı	92	67,6	13,7
Eklemlleme oranı	90	311,6	37,4
Ortalama çırpı uzunluğu	90	11,3	2,8
Eklemlleme oranı	93	312,8	37,9
Ortalama duraklama uzunluğu	93	23,7	9,1
Budanmış konuşma hızı	93	192,7	55,4
Seslendirme süresi oranı	93	67,9	13,7
Budanmış konuşma hızı	91	187,9	54,5
Ortalama çırpı uzunluğu	91	11,3	2,9
Budanmış konuşma hızı	94	191,3	56,8
Ortalama duraklama uzunluğu	94	23,6	9,1
Seslendirme süresi oranı	90	67,1	13,5
Ortalama çırpı uzunluğu	90	11,4	2,8
Seslendirme süresi oranı	93	67,8	13,7
Ortalama duraklama uzunluğu	93	23,3	8,8
Ortalama çırpı uzunluğu	91	11,3	2,9
Ortalama duraklama uzunluğu	91	24	8,9

12. Tablo’da öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin alt boyutları arasında yapılan korelasyon işlemlerinin betimleyici istatistiklerine yer verilmiştir. Her analizde uç değerler ayıklandığı için analizlerdeki kişi sayıları değişkenlik göstermektedir.

Tablo 13’te akıcı konuşma becerisinin alt boyutları arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

Tablo 13

Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri							
	T.S.	K.H.	E.O.	B.K.H.	S.S.O.	O.Ç.U.	O.D.U.
T.S.	1						
K.H.	.219* ^S	1					
E.O.	-.303** ^S	.463** ^P	1				
B.K.H.	.083 ^S	.946** ^P	.512** ^P	1			
S.S.O.	.205 ^S	.893** ^S	.172 ^S	.862** ^S	1		
O.Ç.U.	-.096 ^S	.697** ^P	.43** ^P	.748** ^P	.597** ^S	1	
O.D.U.	-.219* ^S	-.857** ^P	-.096 ^P	-.894** ^P	-.940** ^S	-.625** ^P	1
T.S.:Tutukluk Sıklığı (sayı)				^P :Pearson	Momentler	Çarpımı	Korelasyon
K.H.:Konuşma Hızı (hece sayısı)				Katsayısı			
E.O.:Eklemleme Oranı (hece sayısı)				^S :Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı			
B.K.H.:Budanmış Konuşma Hızı (hece sayısı)				*.05 seviyesinde anlamlı ilişki			
S.S.O.:Seslendirme Süresi Oranı (saniye)				**.01 seviyesinde anlamlı ilişki.			
O.Ç.U.:Ortalama Çırpı Uzunluğu (hece)							
O.D.U.: Ortalama Duraklama Uzunluğu (saniye)							

13. Tablo’da görüldüğü üzere tutukluk sıklığı ekleme oranı ile pozitif yönde orta seviyede ($r=-.303$, $n=90$, $p<.01$), konuşma hızı ile ($r=.219$, $n=91$, $p<.05$) pozitif yönde düşük ilişkiye sahipken ortalama duraklama uzunluğu ile negatif yönde düşük seviyede ilişkiye sahiptir ($r=-.219$, $n=91$, $p<.05$). Tutukluk sıklığının seslendirme süresi oranı ($r=.205$, $n=90$), budlanmış konuşma hızı ($r=.083$, $n=91$) ve ortalama çırpı uzunluğu ($r=-.096$, $n=88$) arasında anlamlı ilişki yoktur. Konuşma hızı budlanmış konuşma hızı ($r=.946$, $n=94$, $p<.01$), seslendirme süresi oranı ($r=.893$, $n=93$, $p<.01$), ortalama çırpı uzunluğu ($r=.697$, $n=91$, $p<.01$) ile yüksek pozitif ilişkiye sahipken ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.857$, $n=94$, $p<.01$) ile negatif yönde yüksek korelasyona sahiptir. Konuşma hızı ekleme oranı ile orta seviyede pozitif ilişkiye sahiptir ($r=.463$, $n=93$, $p<.01$).

Eklemlleme oranı budanmış konuşma hızı ile yüksek korelasyona sahiptir ($r=.512$, $n=93$, $p<.01$). Eklemlleme oranının ortalama çırpı uzunluğu ile orta seviyede korelasyonu ($r=.43$, $n=90$, $p<.01$) varken seslendirme süresi oranı ($r=.172$, $n=92$) ve ortalama duraklama uzunluğu ile ($r=-.096$, $n=93$) anlamlı bir ilişkisi yoktur. Budanmış konuşma hızı seslendirme süresi oranı ($r=.862$, $n=93$, $p<.01$) ve ortalama çırpı uzunluğu ile ($r=.748$, $n=91$, $p<.01$) pozitif yüksek ilişkiye sahiptir ancak ortalama duraklama uzunluğu ile negatif yüksek korelasyonu vardır ($r=-.894$, $n=94$, $p<.01$). Seslendirme süresi oranı ile ortalama çırpı uzunluğu ($r=.597$, $n=90$, $p<.01$) arasında pozitif yüksek ilişki varken ortalama duraklama uzunluğu ile negatif yönde yüksek ilişki vardır ($r=-.94$, $n=93$, $p<.01$). Ortalama çırpı uzunluğu ile ortalama duraklama uzunluğu arasında negatif yönde yüksek ilişki tespit edilmiştir ($r=-.625$, $n=91$, $p<.01$).

4.5. Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 14’te okuduğunu anlama becerisinin alt boyutları arasındaki korelasyona ait betimleyici istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 14

<i>Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	N	$\bar{x}$	SS
Toplam doğru yüzdesi	93	68,4	15,1
Bilgilendirici metinde doğru yüzdesi	93	63,7	18,8
Toplam doğru yüzdesi	88	70,4	13,1
Hikâye edici metinde doğru yüzdesi	88	75,2	13,7
Toplam doğru yüzdesi	93	68,4	15,1
Hazır bilgi soruları yüzdesi	93	73	15,9
Toplam doğru yüzdesi	93	68,4	15,1
Çıkarım soruları yüzdesi	93	63,6	19,7
Bilgilendirici metinde doğru yüzdesi	88	65,2	18,2
Hikâye edici metinde doğru yüzdesi	88	75,2	13,7
Bilgilendirici metinde doğru yüzdesi	93	63,7	18,8
Hazır bilgi soruları yüzdesi	93	73	15,9
Bilgilendirici metinde doğru yüzdesi	94	63,3	19,2
Çıkarım soruları yüzdesi	94	63,4	19,7
Hikâye edici metinde doğru yüzdesi	88	75,2	13,7
Hazır bilgi soruları yüzdesi	88	74,8	14
Hikâye edici metinde doğru yüzdesi	87	75,6	13,2
Çıkarım soruları yüzdesi	87	66,2	17,6
Hazır bilgi soruları yüzdesi	93	73	15,9
Çıkarım soruları yüzdesi	93	63,6	19,7

Tablo 15

Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri

	Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	Hazır Bilgi Sorularında Doğru Yüzdesi	Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	1				
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.88* ^S	1			
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.757** ^S	.354** ^S	1		
Hazır Bilgi Sorularında Doğru Yüzdesi	.775** ^S	.73** ^S	.509** ^S	1	
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	.889** ^S	.767** ^S	.669** ^S	.426** ^S	1

^P:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki

**:.01 seviyesinde anlamlı ilişki.

Tablo 15'te görüldüğü üzere okuduğunu anlama becerisinin neredeyse bütün alt değerleri arasında yüksek korelasyon vardır. Okuduğunu anlama testinin hepsini doğru cevaplayabilme oranı ile bilgilendirici metni doğru cevaplayabilme ($r=.88$, $n=93$, $p<.05$), hikâye edici metni doğru cevaplayabilme ($r=.757$, $n=88$, $p<.01$), hazır bilgi sorularını doğru cevaplayabilme ($r=.775$, $n=93$, $p<.01$), çıkarım sorularını cevaplayabilme ($r=.889$, $n=93$, $p<.01$), oranları arasında yüksek korelasyon tespit edilmiştir. Bilgilendirici metni doğru cevaplayabilme ile hikâye edici metni doğru cevaplayabilme ($r=.354$, $n=88$, $p<.01$) arasında orta seviyede pozitif ve anlamlı ilişki varken bilgilendirici metin ve hazır bilgi sorularını doğru cevaplayabilme ($r=.73$, $n=93$, $p<.01$) ve çıkarım sorularını doğru cevaplayabilme ($r=.767$, $n=94$, $p<.01$) arasında pozitif yönde yüksek ve anlamlı korelasyon vardır. Hikâye edici metni doğru cevaplama oranı ile hazır bilgi sorularını doğru cevaplama oranı arasında ($r=.509$, $n=88$, $p<.01$) ve çıkarım sorularını doğru cevaplama oranı arasında ($r=.669$, $n=87$,

$p<.01$) pozitif yönde yüksek ve anlamlı ilişki çıkmıştır. Hazır bilgi soruları ve çıkarım sorularını doğru cevaplama arasında ($r=.426$, $n=93$, $p<.01$) orta seviyede pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

4.6. Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular

Tablo 16'da akıcı okuma ve akıcı yazma becerisinin alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizine ait betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 16

Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	75	28,6	7,3
Akıcı Okumada Doğruluk	75	95,4	2,3
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	91	28,6	7,4
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Akıcı Yazmada Dakikadaki Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	73	95,7	3,9
Akıcı Okumada Doğruluk	73	95,4	2,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	87	95,3	4
Akıcı Okumada Hız	87	86,2	16,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Yazının Üstünü Çizme/Yazıyı Değiştirme Sayısı	75	,6	,5
Akıcı Okumada Doğruluk	75	95,3	2,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Yazının Üstünü Çizme/Yazıyı Değiştirme Sayısı	90	,6	,4
Akıcı Okumada Hız	90	86	16,7

Tablo 17'de akıcı yazma ve akıcı okuma becerisinin alt boyutları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri

	A.Okumada Doğruluk	A.Okumada Hız
A.Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	-.152 ^S	.096 ^S
A.Yazmada Dakikadaki Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	.314** ^S	.337** ^S
A.Yazmada Dakikadaki Yazının Üstünü Çizme/Yazıyı Değiştirme Sayısı	-.094 ^S	-.004 ^S

^P:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki.

** .01 seviyesinde anlamlı ilişki.

17. tablodaki sonuçlara göre akıcı yazmada toplam hece sayısının akıcı okumada doğruluk ($r=-,152$, $n=75$) ve hız ile anlamlı bir ilişkisi yoktur ($r=.096$, $n=91$).

Akıcı yazmada dakikadaki doğru kelimedeki hece yüzdesinin akıcı okumada doğruluk ile orta seviyede anlamlı ilişkisi vardır ($r=.314$, $n=73$, $p<.01$). Benzer ilişkiye akıcı okumada hız ile de sahiptir ($r=.337$, $n=87$, $p<.01$).

Akıcı yazmada dakikadaki yazının üstünü çizme/yazıyı değiştirme sayısı ile hiçbir akıcı okuma değişkeninin anlamlı ilişkisi yoktur.

4.7. Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular

Tablo 18’de akıcı okuma ve akıcı konuşma becerisinin alt boyutlarına ilişkin yapılan korelasyon analizine ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 18

Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Akıcı Okumada Doğruluk	73	95,4	2,9
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	73	5,93	3,8
Akıcı Okumada Doğruluk	76	95,4	2,9
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	76	226,2	60,4
Akıcı Okumada Doğruluk	75	95,4	2,9
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	75	317,2	35,1
Akıcı Okumada Doğruluk	76	95,4	2,9
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	76	196,4	58,2
Akıcı Okumada Doğruluk	75	95,4	2,9
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	75	68,4	13,8
Akıcı Okumada Doğruluk	66	95,3	3
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	66	11,2	2,2
Akıcı Okumada Doğruluk	76	95,4	2,9
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	76	23,2	9,4
Akıcı Okumada Hız	88	86,2	17
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	88	6	3,7
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	91	221,8	59,6
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	91	314,5	38,7
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	91	191,3	57,4
Akıcı Okumada Hız	90	86,4	16,7
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	90	67,6	13,9
Akıcı Okumada Hız	88	85,9	16,9
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	88	11,4	2,9
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	91	23,6	9,3

Tablo 19’da akıcı okuma ve akıcı konuşmanın alt boyutlarına ait korelasyon analizine ait sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 19

Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri

	Akıcı Okumada Doğruluk	Akıcı Okumada Hız
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	-.029 ^S	.064 ^S
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	.008 ^P	.303*** ^P
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	-.062 ^P	.252* ^P
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	.031 ^P	.284*** ^P
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	.037 ^S	.198 ^S
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	-.151 ^P	.207 ^P
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	-.075 ^S	-.202 ^P

^P:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki.

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

**.01 seviyesinde anlamlı ilişki.

Akıcı konuşmada doğruluk ile tutukluk sıklığı ($r=-.029$, $n=73$), konuşma hızı ($r=.008$, $n=76$), ekleme oranı ($r=-.062$, $n=75$), budanmış konuşma hızı ($r=.031$, $n=76$), seslendirme süresi oranı ($r=.037$, $n=75$), ortalama çırpı uzunluğu ($r=-.151$, $n=66$), ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.075$, $n=76$) arasında bir korelasyon tespit edilememiştir.

Akıcı okumada hız ile konuşma hızı ($r=.303$, $n=91$, $p<.01$) arasında orta seviyede korelasyon vardır. Akıcı okumada hız ile ekleme oranı ($r=.252$, $n=91$, $p<.05$), budanmış konuşma hızı ($r=.284$, $n=91$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük ilişki vardır. Okuma hızı ile tutukluk sıklığı ($r=.064$, $n=88$), seslendirme süresi oranı ($r=.198$, $n=90$), ortalama çırpı uzunluğu ($r=.207$, $n=88$), ortalama duraklama uzunluğu arasında ($r=-.202$, $n=91$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

4.8. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular

Tablo 20’de akıcı okuma ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında yapılan korelasyonlara ait betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 20

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Akıcı Okumada Doğruluk	74	95,5	2,8
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	74	71,4	13,9
Akıcı Okumada Doğruluk	76	95,4	2,9
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	76	66,1	18,8
Akıcı Okumada Doğruluk	72	95,5	2,8
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	72	76,8	13
Akıcı Okumada Doğruluk	74	95,5	2,8
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	74	75,6	13,8
Akıcı Okumada Doğruluk	76	95,4	2,9
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	76	66,1	19,6
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	91	68,5	15,2
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	91	63,7	18,8
Akıcı Okumada Hız	86	87,1	16,3
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	86	75,4	13,7
Akıcı Okumada Hız	91	86,2	16,7
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	91	72,7	16
Akıcı Okumada Hız	89	86,9	16,1
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	89	64,9	18,5

Tablo 21’de akıcı okuma ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında yapılan korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 21

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri

	Akıcı Okumada Doğruluk	Akıcı Okumada Hız
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	.195 ^S	.574 ^{**S}
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.266 ^{*S}	.465 ^{**S}
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.101 ^S	.441 ^{**S}
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	.228 ^S	.375 ^{**S}
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	.204 ^S	.507 ^{**S}

^P:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki

** .01 seviyesinde anlamlı ilişki

Akıcı okumada doğruluk ile bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.266$, $n=76$, $p<.05$) arasında pozitif ve düşük seviyede anlamlı ilişki vardır. Akıcı okumada doğruluğun okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi ($r=.195$, $n=74$), hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.101$, $n=72$), hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.228$, $n=74$), çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.204$, $n=76$) arasında anlamlı ilişki yoktur.

Akıcı okumada hız ile okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi ($r=.574$, $n=91$, $p<.01$) ve çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.507$, $n=89$, $p<.01$) arasında pozitif yönde yüksek ilişki çıkmıştır. Hız ile bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.465$, $n=91$, $p<.01$), hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.441$, $n=86$, $p<.01$) ve hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.375$, $n=91$, $p<.01$) arasında pozitif yönde orta seviyede ilişki tespit edilmiştir.

4.9. Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayı İlişkisine Ait Bulgular

Kelime hazinesi ve akıcı okuma becerisinin alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

<i>Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	N	$\bar{x}$	SS
Kelime Hazinesi Katsayısı	75	,6	,1
Doğruluk	75	95,3	2,9
Kelime Hazinesi Katsayısı	91	,6	,1
Hız	91	86,2	16,7

Tablo 23’te kelime hazinesi ve akıcı okumanın boyutları arasındaki korelasyon analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

<i>Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri</i>	Doğruluk	Hız
Kelime Hazinesi Katsayısı	.212	.262*

^P:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

23. Tablo’ya göre kelime hazinesi ile akıcı okumada doğruluk ($r=.212$, $n=75$) arasında anlamlı ilişki yokken kelime hazinesi ve hız ($r=.262$, $n=91$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük korelasyon vardır.

4.10. Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular

Tablo 24’te akıcı yazma ve akıcı konuşma becerisinin alt değişkenlerine ait korelasyonların betimleyici istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 24

Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	90	28,2	7,6
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	90	6	3,7
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	93	28,4	7,6
Akıcı Konuşmada Dakikadaki Konuşma Hızı	93	221,5	59,5
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	92	28,5	7,6
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	92	312,7	38,1
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	93	28,4	7,6
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	93	191	57,1
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	92	28,4	7,6
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	92	67,7	13,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	90	28	7,3
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	90	11,3	2,9
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	93	28,4	7,6
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	93	23,6	9,2
Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	86	95,4	3,9
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	86	6,1	3,7
Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Akıcı Konuşmada Dakikadaki Konuşma Hızı	89	220,1	59,3
Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	88	95,2	4
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	88	312,2	37,1
Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	89	189,7	57
Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	88	95,4	3,9
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	88	67,3	13,9
Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	84	95,2	4
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	84	11,2	2,7
Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	89	23,8	9,3
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Düzeltilme Sayısı	90	,6	,4
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	90	6	3,7
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Düzeltilme Sayısı	93	,6	,4
Akıcı Konuşmada Dakikadaki Konuşma Hızı	93	220,9	59
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Düzeltilme Sayısı	92	,6	,4
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	92	312	37,4
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Düzeltilme Sayısı	93	,6	,4
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	93	190,7	56,9
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Düzeltilme Sayısı	92	,6	,4
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	92	67,7	13,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Düzeltilme Sayısı	89	,6	,4
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	89	11,3	2,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Düzeltilme Sayısı	92	,6	,4
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	92	23,3	8,8

Tablo 25’te akıcı yazma ve akıcı konuşma becerisinin alt değişkenleri arasındaki korelasyon analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri

	Akıcı Yazmada Toplam Hece Sayısı	Akıcı Yazmada Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	Akıcı Yazmada Üstü Çizilen/Değiştirilen Kısım Sayısı
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	-.109 ^S	.046 ^S	-.031 ^S
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	.122 ^P	.291 ^{**S}	-.073 ^S
Akıcı Konuşmada Eklemlene Oranı	.191 ^P	.225 ^{*S}	-.172 ^S
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	.173 ^P	.341 ^{**S}	-.025 ^S
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	.123 ^S	.244 ^{*S}	.043 ^S
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	.199 ^P	.203 ^S	.058 ^S
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	-.130 ^P	-.253 ^{*S}	-.087 ^S

^P:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki

** .01 seviyesinde anlamlı ilişki

Akıcı yazmada toplam hece sayısı ile tutukluk sıklığı ($r=-.109$, $n=90$), konuşma hızı ($r=.122$, $n=93$), eklemlene oranı ($r=.191$, $n=92$), budanmış konuşma hızı ($r=.173$, $n=93$), seslendirme süresi oranı ($r=.123$, $n=92$), ortalama çırpı uzunluğu arasında ($r=.199$, $n=90$), ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.130$, $n=93$) arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Akıcı yazmada doğru kelimedeki hecelerin toplam heceye oranı ile budanmış konuşma hızı arasında ($r=.341$, $n=89$, $p<.01$) orta seviyede ilişki pozitif yönde ilişki çıkmıştır. Doğru kelimelerdeki hecelerin yüzdesinin konuşma hızı ($r=.291$, $n=89$, $p<.01$), eklemlene oranı ($r=.225$, $n=88$, $p<.05$), seslendirme süresi oranı ($r=.244$, $n=88$, $p<.01$) ile arasında pozitif yönde düşük; ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.253$, $n=89$, $p<.05$) ile arasında negatif yönde düşük korelasyon çıkmıştır. Akıcı yazmada doğru kelimelerdeki hecelerin yüzdesi ile tutukluk sıklığı ($r=.046$, $n=86$) ve ortalama çırpı uzunluğu ($r=.203$, $n=84$) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Akıcı yazmada yazının üstünü çizme ve yazıyı düzeltme sayısı ile tutukluk sıklığı ($r=-.031$, $n=90$), konuşma hızı ($r=-.073$, $n=93$), eklemlene oranı ($r=-.172$, $n=92$), budanmış konuşma

hızı ($r=-.025$, $n=93$), seslendirme süresi oranı ($r=.043$, $n=92$), ortalama çarpı uzunluğu ($r=.058$, $n=89$), ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.087$, $n=92$) arasında bir ilişki tespit edilememiştir.

4.11. Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular

Tablo 26 akıcı yazma ve okuduğunu anlama becerisine ait değişkenler arasında yapılan korelasyonlara ait betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 26

Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	92	28,4	7,6
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	92	68,3	15,2
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	93	28,4	7,6
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	93	63,1	19,1
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	87	28,2	7,6
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	87	75,2	13,7
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	92	28,4	7,6
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	92	72,8	15,9
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	93	28,4	7,6
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	63,3	19,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	89	68,6	15,2
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	89	64	18,3
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Yüzdesi	84	95,3	3,9
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	84	75,3	13,8
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	89	73,2	15,9
Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	89	63,6	19,9
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Değiştirme Sayısı	92	,6	,4
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	92	68,5	15,2
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Değiştirme Sayısı	93	,6	,4
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	93	63,4	19,2
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Değiştirme Sayısı	87	,6	,4
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	87	75,2	13,7
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Değiştirme Sayısı	92	,6	,4
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	92	72,9	15,9
Akıcı Yazmada Dakikadaki Üstü Çizme/Değiştirme Sayısı	93	,6	,4
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	63,6	19,7

Tablo 27’de akıcı yazma ve okuduğunu anlama becerisinin değişkenleri arasındaki korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 27

Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri

	Akıcı Yazmada Dakikadaki Toplam Hece Sayısı	Akıcı Yazmada Dakikadaki Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	Akıcı Yazmada Dakikada Üstü Çizilen/Değiştirilen Kısım Sayısı
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	.154 ^S	.261* ^S	.108 ^S
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.175 ^S	.249* ^S	.134 ^S
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.088 ^S	.198 ^S	.047 ^S
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	.123 ^S	.122 ^S	.119 ^S
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	.106 ^S	.319** ^S	.06 ^S

^P:Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki

** .01 seviyesinde anlamlı ilişki

Akıcı yazmada toplam hece sayısı ve dakikada üstü çizilen/değiştirilen kısım sayısının hiçbir okuduğunu anlama değişkeni ile anlamlı ilişkisi yoktur.

Akıcı yazmada doğru kelimedeki hece yüzdesi ile çıkarım sorularındaki doğruluk yüzdesi arasında pozitif yönde orta seviyede ($r=.319$, $n=89$, $p<.01$); okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi ($r=.261$, $n=89$, $p<.05$) ve bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.249$, $n=89$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük seviyede anlamlı ilişki çıkmıştır. Akıcı yazmada doğruluk oranının hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.198$, $n=84$) ve hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.122$, $n=89$) ile anlamlı bir ilişkisi yoktur.

4.12. Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Bulgular

Tablo 28’de kelime hazinesi ve akıcı yazma becerisi arasında yapılan korelasyonlara ait betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 28

<i>Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici İstatistikler</i>	N	$\bar{x}$	SS
Kelime Hazinesi Katsayısı	93	,6	,1
Toplam Hece Sayısı	93	28,4	7,6
Kelime Hazinesi Katsayısı	89	,6	,1
Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	89	95,3	4
Kelime Hazinesi Katsayısı	93	,6	,1
Yazının üstünü çizme/yazıyı değiştirme sayısı	93	,6	,4

Tablo 29’da kelime hazinesi ve akıcı yazma becerisinin alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 29

<i>Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri</i>	Toplam Hece Sayısı	Doğru Kelimedeki Hece Yüzdesi	Yazının üstünü çizme/düzeltilme sayısı
Kelime Hazinesi Katsayısı	.033 ^S	.213* ^S	-.067 ^S

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

*.05 seviyesinde anlamlı ilişki

29. Tablo’da görüldüğü üzere kelime hazinesi katsayısı ile akıcı yazmada toplam hece sayısı arasında bir ilişki yoktur ($r=.033$, $n=93$). Benzer şekilde akıcı yazmada yazının üstünü çizme ve yazıyı düzeltme sayısı ile bir korelasyon tespit edilmemiştir ($r=-.067$, $n=93$). Kelime hazinesi katsayısı ile doğru kelimedeki hece yüzdesi arasında ise düşük korelasyon tespit edilmiştir ($r=.213$, $n=89$, $p<.05$).

4.13. Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Değişkenlerine Ait Bulgular

Tablo 30’da okuduğunu anlama ve akıcı konuşma becerisinin alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizine ait betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 30

Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler (devamı var)

	N	$\bar{x}$	SS
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	90	68,9	15,1
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	90	6	3,7
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	93	68,4	15,1
Akıcı Konuşmada Dakikadaki Konuşma Hızı	93	222,5	59,2
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	92	68,4	15,2
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	92	313,7	37,1
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	93	68,4	15,1
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	93	191,8	56,9
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	92	68,9	14,7
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	92	67,8	13,8
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	90	68,1	15,2
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	90	11,4	2,9
Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	93	68,4	15,1
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	93	23,6	9,2
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	91	63,8	19
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	91	6	3,7
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	94	63,3	19,2
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	94	221,8	59,2
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	93	63,4	19,2
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	93	312,8	37,9
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	94	63,3	19,2
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	94	191,3	56,8
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	93	63,7	18,9
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	93	67,8	13,7
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	91	62,9	19,3
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	91	11,3	2,9
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	94	63,3	19,2
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	94	23,6	9,1
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	85	75,6	13,7
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	85	6	3,5
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	88	75,2	13,7
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	88	225,3	57,6
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	88	75,2	13,7
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	88	314,3	38,3
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	88	75,2	13,7
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	88	194,4	55,8
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	88	75,2	13,7
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	88	68	13,8
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	85	75,1	13,8
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	85	11,5	2,9
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	88	75,2	13,7
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	88	23,1	8,8
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	90	73,3	16
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	90	6	3,7

Tablo 30'un devamı

	N	$\bar{x}$	SS
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	73	15,9
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	93	222,5	59,2
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	92	73	15,9
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	92	313,7	37,1
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	73	15,9
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	93	191,8	56,9
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	91	73,9	14,7
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	91	67,7	13,8
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	90	72,6	15,9
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	90	11,4	2,9
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	73	15,9
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	93	23,6	9,2
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	89	64,9	18,7
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	89	6	3,7
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	94	63,4	19,7
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	94	221,8	59,2
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	63,2	19,8
Akıcı Konuşmada Ekleme Oranı	93	312,8	37,9
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	94	63,4	19,7
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	94	191,3	56,8
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	63,7	19,5
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	93	67,8	13,7
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	91	63,1	20
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	91	11,3	2,9
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	94	63,4	19,7
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	94	23,6	9,1

Tablo 31'de okuduğunu anlama ve akıcı konuşma becerisinin alt boyutlarına ait korelasyonlar verilmiştir. Okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesi ile budanmış konuşma hızı ($r=.303$, $n=93$, $p<.01$) arasında orta seviyede pozitif korelasyon vardır.

Okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesi ile konuşma hızı ($r=.249$, $n=93$, $p<.05$), seslendirme süresi oranı ($r=.217$, $n=92$, $p<.05$), ortalama çırpı uzunluğu ($r=.265$, $n=90$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük seviyede korelasyon vardır. Okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi ve ortalama duraklama uzunluğu arasında ise negatif yönde düşük seviyede korelasyon çıkmıştır ($r=-.265$, $n=93$, $p<.05$).

Okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi ile tutukluk sıklığı ($r=.055$, $n=90$) ve ekleme oranı ($r=.144$, $n=92$) arasında anlamlı korelasyon tespit edilememiştir.

Tablo 31

Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Değerleri

	Okuduğunu Anlamada Toplam Doğru Yüzdesi	Bilgilendirici Metinde Doğru Yüzdesi	Hikâye Edici Metinde Doğru Yüzdesi	Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi
Akıcı Konuşmada Tutukluk Sıklığı	.055 ^S	-.016 ^S	.086 ^S	-.076 ^S	.122 ^S
Akıcı Konuşmada Konuşma Hızı	.249* ^S	.241* ^S	.125 ^S	.153 ^S	.263* ^S
Akıcı Konuşmada Eklemlleme Oranı	.144 ^S	.176 ^S	.135 ^S	.158 ^S	.07 ^S
Akıcı Konuşmada Budanmış Konuşma Hızı	.303** ^S	.297** ^S	.149 ^S	.224* ^S	.282** ^S
Akıcı Konuşmada Seslendirme Süresi Oranı	.217* ^S	.171 ^S	.146 ^S	.131 ^S	.231* ^S
Akıcı Konuşmada Ortalama Çırpı Uzunluğu	.265* ^S	.271** ^S	.062 ^S	.214* ^S	.204 ^S
Akıcı Konuşmada Ortalama Duraklama Uzunluğu	-.265* ^S	-.237* ^S	-.127 ^S	-.189 ^S	-.256* ^S

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı *.05 seviyesinde anlamlı ilişki

**:.01 seviyesinde anlamlı ilişki

Bilgilendirici metinde doğru yüzdesi ile konuşma hızı ($r=.241$, $n=94$, $p<.05$), budanmış konuşma hızı ($r=.297$, $n=94$, $p<.01$), ortalama çırpı uzunluğu ($r=.271$, $n=91$, $p<.01$) arasında düşük seviyede pozitif ilişki vardır. Bilgilendirici metinde doğru yüzdesi ile ortalama duraklama uzunluğu arasında ise negatif yönde düşük korelasyon vardır ($r=-.237$, $n=94$, $p<.05$). Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ile tutukluk sıklığı ($r=-.016$, $n=91$), eklemlleme oranı ($r=.176$, $n=93$) ve seslendirme süresi oranı ($r=.171$, $n=93$) arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Hikâye edici metinde doğruluk yüzdesinin hiçbir okuduğunu anlama değişkeni ile anlamlı korelasyonu tespit edilememiştir.

Hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi ile budanmış konuşma hızı ($r=.224$, $n=93$, $p<.05$) ve ortalama çırpı uzunluğu ($r=.214$, $n=90$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük ilişki

çıkmaştır. Hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi ile tutukluk sıklığı ($r=-.076$, $n=90$), konuşma hızı ($r=.153$, $n=93$), eklemlleme oranı ($r=.158$, $n=92$), seslendirme süresi oranı ($r=.131$, $n=91$), ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.189$, $n=93$) arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi ile konuşma hızı ($r=.263$, $n=94$, $p<.05$), budanmış konuşma hızı ($r=.282$, $n=94$, $p<.01$), seslendirme süresi oranı ($r=.231$, $n=93$, $p<.05$), arasında pozitif yönde düşük korelasyon çıkmıştır. Çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi ile ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.256$, $n=94$, $p<.05$) arasında negatif yönde düşük korelasyon çıkmıştır. Çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi ile tutukluk sıklığı ($r=.122$, $n=89$), eklemlleme oranı ($r=.07$, $n=93$) ve ortalama çırpı uzunluğu ($r=.204$, $n=91$) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4.14. Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Bulgular

Tablo 32’de kelime hazinesi ve akıcı konuşma becerisinin alt değişkenlerine ait korelasyon analizinin betimleyici istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 32

Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Kelime Hazinesi Katsayısı	91	,6	,1
Tutukluk sıklığı	91	6	3,7
Kelime Hazinesi Katsayısı	94	,6	,1
Konuşma hızı	94	221,8	59,2
Kelime Hazinesi Katsayısı	93	,6	,1
Eklemlleme oranı	93	312,8	37,9
Kelime Hazinesi Katsayısı	94	,6	,1
Budanmış konuşma hızı	94	191,3	56,8
Kelime Hazinesi Katsayısı	93	,6	,1
Seslendirme süresi oranı	93	67,8	13,7
Kelime Hazinesi Katsayısı	91	,6	,1
Ortalama çırpı uzunluğu	91	11,3	2,9
Kelime Hazinesi Katsayısı	94	,6	,1
Ortalama Duraklama Uzunluğu	94	23,6	9,1

Tablo 33’de kelime hazinesi katsayısı ile akıcı konuşma becerisinin alt boyutları arasındaki ilişkilere ait korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 33

Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri

	Kelime Hazinesi Katsayısı
Tutukluk Sıklığı	.085 ^S
Konuşma Hızı	.373** ^P
Ekleme Oranı	.131 ^P
Budanmış Konuşma Hızı	.32** ^P
Seslendirme Süresi Oranı	.273 ^S
Ortalama Çırpı Uzunluğu	.394** ^S
Ortalama duraklama uzunluğu	-.352** ^P
^P :Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı	*.05 seviyesinde anlamlı ilişki
^S :Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı	**01 seviyesinde anlamlı ilişki.

33. Tablo’da görüldüğü üzere kelime hazinesi ile ortalama çırpı uzunluğu ($r=.394$, $n=91$, $p<.01$), konuşma hızı ($r=.373$, $n=94$, $p<.01$), budanmış konuşma hızı ($r=.32$, $n=94$, $p<.01$) arasında orta seviyede pozitif yönlü ilişki varken ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.352$, $n=94$, $p<.01$) ile orta seviyede negatif yönlü ilişki vardır. Kelime hazinesi katsayısı ile seslendirme süresi oranı ($r=.273$, $n=93$, $p<.05$) arasında düşük seviyede pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Kelime hazinesinin ekleme oranı ($r=.131$, $n=93$) ve tutukluk sıklığıdır ($r=.085$, $n=89$) ile anlamlı bir korelasyonu çıkmamıştır.

4.15. Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Bulgular

Tablo 34’te kelime hazinesi katsayısı ve okuduğunu anlama becerisi arasında yapılan korelasyon analizlerine ait betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 34

Okuduğunu Anlama Becerisi ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Betimleyici

<i>İstatistikler</i>	N	$\bar{x}$	SS
Kelime Hazinesi Katsayısı	93	,6	,1
Toplam Doğru Yüzdesi	93	68,4	15,1
Kelime Hazinesi Katsayısı	94	,6	,1
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	94	63,3	19,2
Kelime Hazinesi Katsayısı	88	,6	,1
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	88	75,2	13,7
Kelime Hazinesi Katsayısı	93	,6	,1
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	93	73	15,9
Kelime Hazinesi Katsayısı	94	,6	,1
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	94	63,4	19,7

35. Tablo’da kelime hazinesi katsayısı ve okuduğunu anlama becerisinin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 35

Okuduğunu Anlama Becerisi ve Kelime Hazinesi Katsayısına Ait Korelasyon Değerleri

	Kelime Hazinesi Katsayısı
Toplam Doğru Yüzdesi	.461** ^S
Bilgilendirici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.394** ^S
Hikâye Edici Metinde Doğruluk Yüzdesi	.332** ^S
Hazır Bilgi Sorularında Doğruluk Yüzdesi	.326** ^S
Çıkarım Sorularında Doğruluk Yüzdesi	.417** ^S

^S:Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

** .01 seviyesinde anlamlı ilişki.

35. Tablo’da görüldüğü üzere kelime hazinesi katsayısı ile okuduğunu anlama becerisinin alt boyutlarına ait değişkenlerin hepsinde orta seviyede anlamlı pozitif korelasyon vardır. Kelime hazinesi katsayısının sahip olduğu en yüksek korelasyonlar sırasıyla okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesi ($r=.461$, $n=93$, $p<.01$), çıkarım sorularındaki doğruluk yüzdesi ($r=.417$, $n=94$, $p<.01$), bilgilendirici metindeki doğruluk yüzdesi ($r=.394$, $n=94$, $p<.01$), hikâye edici metindeki doğruluk yüzdesi ($r=.332$, $n=88$, $p<.01$) ve hazır bilgi sorularındaki doğruluk yüzdesi ($r=.326$, $n=93$, $p<.01$) ile çıkmıştır.

V. BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada akıcı okuma, akıcı yazma, akıcı konuşma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın sonuçlarına, literatürle ilişkilendirerek yapılan tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Betimleyici İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı okumada öğrencilerin ortalama hızı 85,44 kelime olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler okudukları kelimelerin %92,04'ünü doğru okumuştur. Okunan her yüz kelimeden ortalama sekizi hatalıdır. Öğrencilerin okuma hızları Tablo 1'deki kriterlerle karşılaştırıldığında öğrencilerin ikinci sınıf kış dönemi ve üçüncü sınıf sonbahar dönemindeki hedefleri tutturabildikleri görülmektedir. Beşinci sınıfta kış döneminde 133 kelime okumaları gerektiği göz önüne alındığında yaklaşık 50 kelimelik kaybın olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kayıp öğrencilerin okuma hızı bakımından iki sınıf geriden takip ettiklerini göstermektedir. Beşinci sınıftaki kitaplar ve müfredatlar öğrencileri olmaları gereken seviyede kabul ederek hazırlandığından kimi öğrencilerin öğretim programına ve derslere ayak uydurmasının zor olacağı anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin pek çok eksikle bir üst sınıfa atlayacağı ve nihayetinde ortaöğretime hazır olmadan geçeceği görülmektedir. Yıldız vd.'nin (2016) akıcı okumanın TEOG'daki başarının %56'sını yordadığını tespit ettiği çalışmasına dayanarak bu öğrencilerin ortaöğretime geçiş sınavında başarılı öğrencilere göre daha zor şartlarda sınava girecekleri söylenebilir.

Ekwall ve Shanker'in (aktaran: Akyol, 2016, s.102) okuma düzeyleri tablosuna göre (Tablo 36) değerlendirildiğinde öğrencilerin ortalama değerleri endişe seviyesinde çıkmaktadır (ortalama doğruluk yüzdesi %92,04; ortalama toplam okuduğunu anlama yüzdesi %68,01). Ayrı ayrı bakıldığında öğrencilerin 68'i (%72,3) endişe; 24'ü (%25,5) öğretim; ikisi (%2,1) serbest okuma seviyesindedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük kısmının okuduklarının çok az bir bölümünü anladıkları ve/veya çok fazla sayıda okuma hatası yaptıkları (Akyol, 2016, s.98) anlaşılmaktadır. Ayrıca beşinci sınıf ders kitabında yer alan ilgili metinleri (EK 4- EK 5) yardım alarak bile okumanın öğrencilerin çoğu için zor olduğu ortaya çıkmaktadır (Rasinski, 2010, s.182).

Tablo 36

Okuma Düzeyleri Tablosu

		Anlama Yüzdesi									
		%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
Kelime Tanıma Yüzdesi	100	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	S	S	S
	99	E	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	S	S	S
	98	E	E	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
	97	E	E	E	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
	96	E	E	E	E	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
	95	E	E	E	E	E	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
	94	E	E	E	E	E	E	Ö	Ö	Ö	Ö
	93	E	E	E	E	E	E	E	Ö	Ö	Ö
	92	E	E	E	E	E	E	E	E	Ö	Ö
	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Ö
E:Endişe Düzeyi		Ö: Öğretim Düzeyi				S:Serbest Düzey					

“Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri” Akyol H., 2016, s.102, Ankara: PegemA kaynağından alınmıştır.

Literatürdeki çalışmalarla bu çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında bazı farklı sonuçların ortaya çıkabildiği ancak genelde yakın değerlerin olduğu görülmektedir. Kanık Uysal ve Bilge (2018) beşinci sınıflarda bilgilendirici metinde okuma hızını 83,08, doğruluğu %92,13 olarak bulmuştur. Hikâye edici metinde hız 92,09 iken doğruluk %93,31'dir. Yıldırım, Rasinski ve Kaya (2017) beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının ortalamasını dakikada 106,42 kelime olarak tespit etmiştir. Baştuğ ve Keskin (2012) altıncı sınıf öğrencilerinde ortalama 91,23 kelimelik hız, %93,6'lık doğruluk oranı bulmuştur. Baştuğ (2012) beşinci

sınıfların dakikada 97,07 kelime okuduklarını, %94,43 doğruluk oranına sahip olduklarını aktarmıştır. Alan yazın ile karşılaştırıldığında okuma hızı en düşük çıkan öğrenciler arasında bu çalışmadaki öğrencilerin de yer aldığı görülmektedir. Özellikle Yıldırım vd.nin (2017) bulduğu ortalama hız ile aradaki fark dakikada 21 kelimeye çıkmıştır ve bu sayı oldukça yüksektir. Doğruluk oranlarında ise literatür ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yukarıda verilen ve bu çalışmada bulunan doğruluk oranlarının hepsi Rasinski'nin (2010, s.182) önerdiği değerlere göre öğretim seviyesindedir. Yani öğrenciler metinleri yardım ile okuyabilecek seviyededirler.

Öğrencilerin akıcı yazma becerilerine bakıldığında ortalama yazma hızlarının 28,62 hece olduğu görülmektedir. Bu hecelere yanlış yazılan kelimeler de dâhildir. Türkçe kelimelerdeki hecelerin ortalaması 2-3 kabul edilirse öğrencilerin bir dakikada 9,5-14,3 kelimelik ortalama hızına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu da 4-6 saniyede bir kelimelik hız manasına gelmektedir.

Yanlış yazılan kelimelerdeki heceler çıkarıldığında toplam doğru hece oranı %94,2'dir. Yani bir dakikada öğrencilerin doğru kelime yazmalarında yaklaşık %6'lık yanlış çıkmaktadır. Her yüz heceden yaklaşık altısı yanlış yazılmıştır. Öğrenciler hızlı yazma esnasında bir dakikada ortalama ,59 kere yazdıklarının üstünü çizme veya yazdıklarını düzeltme ihtiyacı hissetmiştir. Bu düzeltmelere bir harf yazıp başka bir harfle üzerinden geçerek yeni bir harfle devam etmek de dâhildir. Aynı harfi büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe çevirmek dâhil değildir.

Türkiye'de akıcı yazma üzerine sadece Atasoy'un (2015) tezine rastlanmıştır. Bu tezin sonuçlarına göre beşinci sınıfların %71'i ilk ilk beş dakika içinde dakikada ortalama 12-24 hece yazmıştır. Buradan Atasoy'un grubundaki öğrencilerin daha yavaş yazdıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler arasında yazma hızı bakımından büyük farkların olması muhtemeldir.

Öğrencilerin akıcı konuşma verilerine bakıldığında dakikada ortalama 6,3 kere tutukluk yaşadıkları görülmektedir. Bu tutukluklar söylenen harfin, hecenin, kelimenin veya daha büyük birimlerin tekrarı, konuşmaya yeniden başlama veya yanlış söylenen bir kısmı düzeltmeden oluşmaktadır. Öğrenciler dakikada ortalama 221,8 hece konuşmuşlardır. Bu, öğrencilerin kelime olan dolgular dâhil dakikada kaç hece söylediklerini göstermektedir. Kelimelerin ortalama 2-3 heceye sahip oldukları kabul edilirse dakikada 110,9-73,9 kelime

söylendiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğrenciler saniyede 1,85-1,23 kelimelik bir hızla konuşmaktadır. Ekleme oranında hece ortalaması dakikada 313,8'dir. Ekleme oranına göre öğrencilerin hece söyleyebilme hızı dakikada 314 hecedir. Kelimelerin 2-3 heceden oluşukları kabul edilirse 156,9-104,6 kelimelik bir hız elde edilmektedir.

Öğrencilerin bir dakikada tutuksuz, dolgusuz konuşma ortalamalarını gösteren budanmış konuşma hızı ortalamaları 191,3 hecedir. Bunun yanı sıra öğrenciler bir dakikanın ortalama %67,3'ünü konuşarak geçirmişlerdir. Bu da öğrencilerin ortalama 40,38 saniye boyunca konuşabildiklerini gösterir. Bu süreye kelime olan dolgulu duraklar ve tutukluklar dâhildir.

Öğrencilerin bir çırpıda 11,7 hece söyleyebilme ortalamasına sahip oldukları da tespit edilmiştir. Kelimelerin ortalama hece sayısı 2-3 olduğu farz edildiğinde bir çırpıda 3,9-5,9 kelime söylendiği anlaşılmaktadır. Bu değerler öğrencilerin her çırpıda az sayıda kelime söyleyebildiklerini göstermektedir.

Her 60 saniyenin yaklaşık 23,6 saniyesinin dolgulu veya dolgusuz duraklarla geçtiği görülmüştür. Seslendirme süresi oranı ortalaması (%67,3) ile birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin dakikada ortalama 3,98 saniyelerinin kelime olan duraklarla geçtiği anlaşılmaktadır. Geriye 36,42 saniyelik dolgusuz konuşma süresi kalmaktadır. Ancak bu süre içerisinde tutukluklar dâhildir.

Türkiye'de akıcı konuşma üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır ancak genelde yabancı dilde akıcılık, kekemelik (tıp alanında), okul öncesi dönemde veya yetişkinlerde akıcı konuşma gibi konular incelenmiştir. Bu sebeple çalışmanın bulgularını sağlıklı bir biçimde karşılaştırmak mümkün olmamakla birlikte mevcut çalışmalar ışığında bazı değerlendirmeler yapılabilir. Yeşiltepe Sağlam (2010) yedinci sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunun üç dakikalık konuşma süresini dolduramadığını söylemektedir. Öğrenciler genel olarak “yetersiz” veya “kısmen yeterli” konuşmuşlar ve sık sık tekrara düşmüşlerdir. Kuru (2013a) dördüncü sınıfta “akıcı konuşan” olarak değerlendirilen öğrencilerin dakikada ortalama 230,46 hece; “akıcı konuşamayan” şeklinde değerlendirilenlerin 171,17 hece konuştuklarını söylemektedir. Gereksiz kelime kullanımı akıcı konuşanlarda dakikada ortalama 1,10 kelime iken akıcı konuşamayanlarda 3,84'tür. Yeşiltepe Sağlam'ın (2010) çalışmasında olduğu gibi bizim çalışmamızda da öğrenciler genelde konuşma süresini (iki dakika) sonuna kadar kullanamamıştır. Dolayısıyla öğrencilerde genel olarak uzun yorum yapma/konuşma becerisi olmadığı söylenebilir.

Kuru'nun (2013a) çalışmasında tespit edilen 230,46 hecelik değer bizim çalışmamızda 221,8 hecedir. Kuru'nun çalışma grubu dördüncü sınıflar olmasına rağmen öğrenciler bizim çalışma grubumuzdakilerden daha çok konuşmuştur. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa öğrencilerin konuşma becerilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Çünkü dakikadaki 222 hecelik konuşma hızı budanınca 191'e düşmektedir. Yani öğrenciler her dakikada yaklaşık 29 heceyi dolgu, tekrar, yeniden başlama gibi tutukluk sebebiyle söylemektedir. Bu da konuşmada %13,1'lik bir kısmın kayıp olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra her dakikada ortalama 19,62 saniye dolgusuz duraklarla, 3,98 saniye ise dolgulu duraklarla/tutukluklarla geçmiştir. Geriye kalan 36,42 saniyelik kısım öğrencilerin konuşma süresini yansıtmaktadır ancak bu süre içerisinde tutukluklar da mevcuttur. Kısacası her dakikanın %60,7'si konuşarak geçerken %39,3'lük bir kayıp süre ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler okuduğunu anlama testinde ortalama %68,01 doğru cevap oranına sahiptir. Yani bilgilendirici ve hikâye edici birer metinden, hazır bilgi ve çıkarım soruları şeklinde hazırlanan testin yaklaşık 1/3'ü yanlış cevaplanmış ve/veya anlaşılmamıştır. Bu oran oldukça yüksektir. Öğrenciler bilgilendirici metindeki soruların %63,3'ünü doğru cevaplayabilmiştir. Hikâye edici metinde ise bu oran %72,34 olarak çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin hikâye edici metni daha iyi anladığı söylenebilir. İki metin türü arasındaki fark yaklaşık %9'dur. Öğrenciler hazır bilgi sorularında %72,34'lük oranda doğruluğa erişirken çıkarım sorularında doğruluk %63,37'ye gerilemiştir. Bu da öğrencilerin hazır bilgi sorularını daha iyi çözdüklerini, çıkarım yapmakta zorlandıklarını göstermektedir.

Kanık Uysal ve Bilge (2018) beşinci sınıflarla yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinleri anlamaları arasında anlamlı farklılıkları olup olmadığını kontrol etmiştir. Öğrenciler toplamda ortalama %47,07 oranında doğru cevaplar vermiştir. Bilgilendirici metinde ortalama %45,59 olan doğruluk öyküleyici metinde %48,55'tir. İki metin türünü anlama arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) beşinci sınıflarda bilgilendirici ve öyküleyici metinleri anlama becerisi arasında anlamlı fark bulmuştur. Aradaki farka ait etki büyüklüğü ise Cohen's d'ye göre büyük çıkmıştır ($r=0.8$). Temizyürek (2008) sekizinci sınıflarla yaptığı çalışmada hikâye metinlerinde bilgilendirici metinlere göre anlamlı seviyede yüksek puanlar alındığını aktarmaktadır. Sidekli ve Buluç (2006) da beşinci sınıfların öyküleyici metinleri daha iyi anladıklarını tespit etmiştir (aktaran: Yıldırım vd., 2010). Çıkan sonuçlardan anlaşıldığı üzere ortaokul seviyesindeki öğrenciler için hikâye edici metinlerin anlaşılması bilgilendirici

metinlere göre daha kolay olmaktadır. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerle daha az karşılaşmış olmalarından ötürü bu metin türüne daha az aşina olmaları anlamalarını zorlaştırabilir. Bunun yanı sıra bilgilendirici metinlerin içeriklerinin zorluğu da anlamayı etkileyebilir. Her ne sebeple olursa olsun genel olarak bilgilendirici metinlerin daha zor anlaşıldığı söylenebilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi katsayısı ,62'dir. Öğrencilerin yazılı ifadelerindeki ilk yüz kelimenin ortalama 62'si farklı kelimelerden oluşmuştur. Çalışmanın bulgularını literatürdeki bulgularla doğrudan karşılaştırmak yöntem farklılıklarından dolayı zordur. Çünkü yapılan çalışmalarda kelime çeşitliliği oranlarının metinlerin tümü üzerinden yapıldığı görülmüştür. Metindeki yazı miktarı arttıkça tekrar eden kelime sayısı da artacağından kelime çeşitliliği oranı düşecektir. Bu sebeple bu çalışmanın bulguları diğer çalışmalarla doğrudan karşılaştırılamamaktadır. Türkiye'de kelime hazinesi üzerine yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Mesela Temur (2006) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilere bilgilendirici, öyküleyici ve anı türlerine yazı yazdırmıştır. Çıkan sonuçlar metnin bütünü üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metinde yazdıkları farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı %16,5, öyküleyici metinde %24,6, anı türünde %27,8'dir. Öztekin (2008) beşinci sınıf öğrencilerinde üç türde yazı yazdırmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin farklı kelime kullanma oranları anı türünde %16,2, otobiyografide %13,5, serbest yazı türünde %13,2 olarak bulunmuştur. Başpınar (2008) anı türünde %13,6, otobiyografide %11,5, serbest konulu yazıda %17 çeşitlilik saptamıştır. Benzer çalışmalarda da bu oranlara yakın değerler ortaya konmuştur (Çabaz, 2007; Hancı, 2007; Tülü, 2012). Önceki çalışmalarda kelime çeşitliliği değerlerinin %30'un altında olup bu çalışmada %62 çıkması yöntem farklılığı ile açıklanabilir. Önceki çalışmalarda değerlendirmeler metinlerin bütünü üzerinden yapılırken bu çalışmada ilk yüz kelime üzerinden yapılmıştır. Metinlerin uzunlukları farklı olduğu için bu çalışmada standart bir değer üzerinden ölçüm yapmaya karar verilmiştir. Bunun için de ilk yüz kelime seçilmiştir. Toplam kelime sayısı arttıkça tekrar eden kelime sayısının artıp kelime çeşidi oranı düşeceğinden ilk yüz kelimede %62'lik bir değer normal kabul edilebilir.

5.1.2. Akıcı Okuma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı okumada doğruluk ile hız arasında orta seviyede pozitif ilişki çıkmıştır ($r=.314$, $n=65$, $p<.01$). Bir metni daha yüksek oranda doğrulukla okuyan öğrencilerin daha hızlı oldukları görülmektedir. Kelime tanıma becerisindeki gelişmişlik ile okuma hızı arasında bağlantı olduğu anlaşılmaktadır. İki değişkenin ortak varyansı %10 civarındadır.

Bu çalışmada ortaya çıkan doğruluk-hız ilişkisi literatürdeki bulgularla örtüşmektedir. Katzir, Schiff ve Kim (2012) İngilizcede kelime okuma hızı ve doğruluk arasında .59 ve üzerinde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Baştuğ ve Akyol (2012) 2-5. sınıfların doğru okuma ve okuma hızları arasında $r=.653$ ilişki bulmuştur. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) dördüncü sınıflarda $r=.36$ anlamlı korelasyon olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak akıcı okuma kapsamında değerlendirilen otomatiklik (hız) ve doğruluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Kelimeleri daha doğru tanıyan öğrencilerin daha hızlı okudukları, daha hızlı okuyabilen öğrencilerin doğruluklarının da daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı yazma becerisi kapsamında öğrencilerin bir dakikada toplam kaç hece yazabildiklerine, doğru yazılan kelimelerdeki hecelerin toplam heceye oranlarına ve bir dakikada yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme sayısına bakılmıştır. Akıcı yazmada bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bir dakikada yazılan hece sayısı (yanlış kelimeler de dâhil) ile doğru kelimelerdeki hecelerin toplama heceye oranları arasında bir ilişki yoktur ($r=-.071$, $n=88$). Bu da yazma hızı ile doğru kelime yazma arasında bir bağlantı olmadığını göstermektedir. Yavaş yazan bir öğrenciden yüksek veya düşük oranda doğru kelime yazması beklenebileceği gibi hızlı yazan öğrenciden de her iki netice beklenebilir. Yazabilme hızı ile kelime yazmada doğruluk arasında bir bağlantı görülmemiştir.

Yazma hızı ile dakikada yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme sayısı arasında ($r=.187$, $n=92$) ve dakikada doğru yazılan kelimedeki hecelerin toplam heceye oranları ile yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme arasında ($r=-.128$, $n=88$) anlamlı ilişki yoktur.

Literatürdeki çalışmalar ile bu çalışmanın bulguları arasında bazı çelişkiler görülmektedir. Atasoy (2015) ortaokul öğrencilerinin yazdıkları toplam hece miktarı ile doğrulukları

arasında anlamlı korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Kent, Wanzek, Petscher, Al Otaiba ve Kim (2014) okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinde harf yazma akıcılığı ile doğru yazım arasında .33 ilişki bulmuştur. Limpo, Alves ve Connelly (2017) yedi ve sekizinci sınıflarla yaptığı çalışmada elle yazma hızı (handwriting fluency) ve yazım doğruluğu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Elle yazma hızındaki değişkenlerin doğruluk değişkenleri ile olan ilişkisi .18-.36 arasında değişmiştir ve bütün korelasyonlar anlamlıdır. Yazarlar araştırmaların elle yazma ve yazım doğruluğu olarak hesaplanan transkript etme becerisinin çeşitli yazma boyutları ile ilişkisini gösterdiğini söylemiştir. Bu çalışmaların bulguları bizim çalışmamızdaki ilişkisizlik bulgusuyla çelişmektedir.

Alan yazındaki diğer bulgular da bu çalışma ile farklılıklar göstermektedir. Mesela Kent vd. (2014) okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada yazım değişkenleri ile harf yazma akıcılığı arasında .48-.50 korelasyon bulmuştur. Yazım değişkenleri-kelime sayısı arasında .59-.62; harf yazma akıcılığı-kelime sayısı arasında .48; yazım değişkenleri-doğru yazım sırası arasında .53-.54 ilişki tespit etmiştir. Bizim çalışmamızda akıcı yazma becerileri arasında genel olarak bir ilişkisizlik ortaya çıkmışsa da Kent vd. anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Kent vd.nin okul öncesi ve birinci sınıflarla çalışmasının anlamlı ilişki bulmada bir etkisinin olduğu düşünülebilir çünkü okuma ve yazmayı yeni öğrenen çocuklarda dil becerilerinin birbiri ile daha sıkı etkileşimi olduğu bazı çalışmalarla ortaya konmuştur. İlk sınıf seviyelerinde görünen kimi ilişkiler sınıf seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte ortadan kaybolabilmektedir.

Akıcı yazmanın alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında öğrencilerin yazma hızı, doğruluk oranı ve düzeltme/değiştirme sayıları bakımından benzer olduğu anlaşılmaktadır. Hem hızlı yazan öğrencilerin hem de yavaş yazan öğrencilerin doğruluk oranı ve düzeltme/değiştirme sayıları bakımından benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

5.1.4. Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı konuşma becerisine bakıldığında öğrencilerin bir dakikada yaşadıkları tutukluk sayılarının dakikadaki konuşma hızları ile pozitif yönde düşük ilişkiye sahip oldukları görülmüştür ($r=.219$, $n=91$, $p<.05$). Öğrencilerin kelime olan dolgular ve tutukluklar da

içinde sayılan konuşma hızları arttıkça yaşadıkları tutukluk sayıları az da olsa artmaktadır. Öğrenciler ne kadar hızlı konuştularsa konuştuklarını tekrar etmeleri, düzeltmeleri veya konuşmalarına yeniden başlamaları düşük oranlarda artmıştır. Bu iki değişkenin ortak varyansı %5'e yakındır. Değişkenlerin birindeki değişimin diğerini açıklama oranı %5 civarındadır.

Tutukluk sıklığı ile eklemleme oranı (öğrencinin bir dakikada kaç heceyi eklemleyebileceği) arasında negatif yönde orta seviyede bir ilişki vardır ($r=-.303, n=90, p<.01$). Eklemleme hızı yüksek olan öğrencilerin daha az tutukluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde yavaş konuşan öğrencilerin daha sık tutukluk yaşadıkları görülmektedir. Konuşma hızı ve tutukluk sıklığı arasındaki pozitif ilişki ile birlikte düşünüldüğünde eklemleme oranının negatif çıkması ilginç bir bulgudur. Aradaki farkın sebebi hesaplamadaki farklarla açıklanabilir. Konuşma hızında dolgular dâhil bütün kelimeler hesaplamaya dâhil edilirken eklemleme oranında tutukluklar ve kelime olan dolgular hesaplama dışıdır. Yani sadece gerçek heceler hesaba katılmıştır. Hesaplama sadece gerçek hecelerin olması sebebiyle tutukluk sıklığı ile eklemleme oranı arasında ters yönlü ilişki çıkması beklenebilir.

Tutukluk sıklığı ile budanmış konuşma hızı arasında bir ilişki bulunmamıştır ($r=.083, n=91$). Bu aslında şaşırtıcı bir sonuçtur. Bilindiği üzere budanmış konuşma hızı toplam hece sayısından tekrar edilen, düzeltilen veya yeniden başlanan kısımların ve kelime olan dolguların çıkarılıp 60 saniye ile çarpılmasıyla hesaplanmaktadır. Bu sonuç bize öğrencinin bir dakikadaki tekrarsız, yeniden başlamadan, düzeltme yapmadan, kelime olan dolguları kullanmadan söylediği heceleri gösterir. Bu sebeple tutukluk sayısının artması ile budanmış konuşma hızının azalması beklenebilir. Çünkü ne kadar çok tutukluk yaşanır ve kelime olan dolgu kullanılırsa hatasız konuşma miktarının o derece azalacağı düşünülebilir. Ancak korelasyon sonuçları bu tahmini doğrulamamıştır. Bunun sebebi çok sık tutukluk yaşayan öğrencilerin bu tutukluklarının az sayıdaki heceyi kapsamasından veya az tutukluk yaşayan öğrencilerin çok heceyi kapsayacak tutukluklara sahip olmasından kaynaklanabilir. Mesela bir öğrenci “Bugün okula geleceğim.” cümlesini “Dün... Yarın... Bugün okula geleceğim.” şeklinde söylediğinde “dün” ve “yarın” kelimelerindeki heceler budanarak gerçek hece sayısı elde edilir. Bu da budanmış konuşma hızının formülünde pay kısmında yer alır. Buradaki iki tutukluktaki toplam üç hece gerçek hece sayısının hesaplanmasında çıkarılmaktadır. Ancak başka bir öğrenci “Bugün okula gidecektim, geleceğim.” dediğinde bir tane tutukluk yaşanmasına rağmen “gidecektim” kelimesindeki 4 hece gerçek hece

sayısının hesabında çıkarılmaktadır. Dolayısıyla tutukluk sayısının artması her zaman budanacak hece sayısını artırmamaktadır. Burada önemli olan öğrencinin kaç heceyi kapsayan kısımda tekrara, yeniden başlamaya veya düzeltmeye meylettiğidir. Bu sonuç beklentilerin tersine çıkan sürpriz bir sonuçtur.

Tutukluk sıklığı ve seslendirme süresi oranı arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır ($r=.205$, $n=90$). Buna göre yaşanan tutukluk sayısı ile bir dakikayı konuşarak doldurabilme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tutukluk sıklığı ile ortalama çırpı uzunluğu arasında bir korelasyon yoktur ($r=-.096$, $n=88$). .25 saniye ve üzerinde dolgusuz veya kelime olmayan dolgulu iki durak arasında daha çok şey söyleyebilme ile tekrar, yeniden başlama veya düzeltme sayısı arasında bir bağlantı görülmemiştir.

Tutukluk sıklığı ile ortalama duraklama uzunluğu arasında ise negatif yönde düşük korelasyon tespit edilmiştir ($r=-.219$, $n=91$, $p<.05$). Bu sonuç bir dakikada daha uzun süre duraklayan öğrencilerin tutukluk sayılarında düşük oranda azalma bekleyebileceğimizi göstermektedir. Tutukluk sıklığı ile ortalama duraklama uzunluğu konuşma hızı açısından iki kusur olarak görülebilir. Fakat sessiz duraklamalar kimi araştırmacılarca doğal kabul edilmektedir. Tutukluk sıklığı ve ortalama duraklama uzunluğu arasındaki bu ters yönlü düşük ilişki daha uzun duraklamalara başvurmanın öğrencilerin konuşacaklarını zihinlerinde biraz daha iyi düzenleyerek daha az tekrar, yeniden başlama veya düzeltme yapmaları ile açıklanabilir. Yani bir öğrenci durakladığı zaman söyleyeceklerini zihninde daha iyi bir şekilde toparlayıp konuşabilir. Böylece daha az tekrar, yeniden başlama veya düzeltme yapmış olur. Ancak bu ilişki düşük seviyededir. Her iki değişkenin ortak varyansı %5 civarındadır.

Konuşma hızı ile eklemlleme oranı arasında pozitif yönde orta seviyede korelasyon çıkmıştır ($r=.463$, $n=93$, $p<.01$). Bu sonuç normal olarak karşılanmalıdır. Çünkü her iki değişkenin payında toplam hece sayısı vardır. Sadece paydalarda farklılık yer almaktadır. Konuşma hızında paydada toplam süre varken eklemlleme oranında konuşma süresi yer alır. Bir öğrencinin toplam konuşma süresi arttıkça konuşma hızının azalması olağan bir durum değildir. Mesela 100 saniye konuşup 200 hece söyleyen bir öğrenci olduğunu varsayalım. Bu öğrencinin toplam konuşma süresi 100 saniyedir. Konuşma hızı hesaplanırken “(200/100)*60 saniye” şeklinde dakikada kaç hece söylediği bulunur. Aynı öğrencinin

sadece konuşarak geçirdiği sürenin 80 saniye olduğunu varsayalım. Bu durumda formül “ $(200/80)*60$ saniye” olacaktır. Böyle bir durumda arada yüksek korelasyon çıkması normaldir. Bir öğrencinin 20-30 saniye konuşup 200 hece söylemesi, diğerinin 80-90 saniye konuşup 200 hece söylemesi beklenebilir ancak bu nadir bir durumdur. Dolayısıyla aradaki korelasyon sürpriz bir netice olarak karşılanmayabilir.

Konuşma hızının budanmış konuşma hızı ($r=.946$, $n=94$, $p<.01$) ve seslendirme süresi ($r=.893$, $n=93$, $p<.01$) ile arasında pozitif yönde mükemmele yakın ilişki vardır. Formüllerdeki benzerlik ve yakınlık sebebi ile bu ilişkiler olağandır.

Konuşma hızı ile ortalama çırpı uzunluğu arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur ($r=.697$, $n=91$, $p<.01$). Bir kerede daha çok hece söyleyen öğrencilerin konuşma hızları yüksek oranda artmıştır. Yani daha az duraklama sayısına sahip öğrencilerin konuşma hızları artmaktadır. Burada duraklamaların sayısı önem kazanmış olmaktadır. Daha az sayıda ama daha uzun duraklamalar olduğu takdirde konuşma hızının düşmesi beklenebilir. Ancak nispeten uzun duraklamalar çok sık karşılaşılan bir durum değildir. Mesela bir öğrencinin bir kere duraklayıp 25-30 saniye bu durağı sürdürmesi mümkündür ancak bu her zaman olmamaktadır. Dolayısıyla daha uzun çırıplar hâlinde konuşan öğrencilerin daha yüksek konuşma hızlarına ulaştıkları görülmektedir. İki değişkenin ortak varyansı yaklaşık %49’dur.

Konuşma hızı ve ortalama duraklama uzunluğu arasında negatif yönde yüksek korelasyon vardır ($r=-.857$ $n=94$, $p<.01$). Bu iki değişken arasındaki yüksek korelasyon normaldir. Çünkü bir konuşmada ne kadar uzun süre duraklama yapılırsa konuşma hızında o kadar düşüş beklenir.

Eklemlleme oranı ile budanmış konuşma hızı arasında pozitif yönde yüksek ilişki vardır ($r=.512$, $n=93$, $p<.01$). Bir öğrenci heceleri hızlı söyleyebilir ancak konuşmasında pek çok tekrara, yeniden başlamaya, kelime olan dolguya veya konuştuğunu düzeltmeye başvurabilir. Böyle bir durumda budanmış konuşma hızı düşecektir. Veya bir öğrenci heceleri yavaş hızda söyleyip neredeyse hatasız da konuşabilir. Ancak böyle öğrencilerin çalışma grubunda çok yaygın olmadığı anlaşılmaktadır. Elbette daha hızlı konuşan öğrencilerin bu örneklerdeki gibi uç bir durumları olmadığı müddetçe daha yüksek budanmış konuşma hızlarına erişmesi normaldir. Ancak öğrencilerin heceleri hızlı söyleyebilip tekrara düşmeleri, yeniden başlamaları, kendilerini düzeltmeleri veya kelime olan dolguları

kullanmaları da muhtemeldir. Çıkan korelasyon değeri iki şekilde yorumlanabilir:(1) hızlı konuşabilen öğrenciler daha az tekrar, yeniden başlama, düzeltme yapmaktadır veya (2) öğrenciler daha hızlı hece söyledikleri için budanan heceleri daha yüksek oranda telafi etmektedir. İki değişkenin ortak varyansı %26'dır.

Eklemlene oranı ile seslendirme süresi oranı arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.172$, $n=92$). Eklemlenmesi hızlı olan veya yavaş öğrencilerin süreyi konuşarak geçirme süreleri bakımından benzer oldukları görülmektedir.

Eklemlene oranı ile ortalama çırpı uzunluğu arasında orta seviyede pozitif ilişki tespit edilmiştir ($r=.43$, $n=90$, $p<.01$). Bu sonuç daha yavaş konuşan öğrencilerin bir nefeste veya iki durak arasında daha az hece söyleyebilmesi ile açıklanabilir. Ancak söylenecek sözlerin zihinde tasarlanması aşamasının arada mükemmel bir ilişkiye etki ederek bu ilişkiyi orta seviyelere indirdiği söylenebilir. Hızlı hece söyleyebilen bir öğrenci ne söyleyeceğini düşünmek için sık sık duraklayarak ortalama çırpı uzunluğunda azalmaya sebep olabilir. Ancak bu olumsuzluk hecelerin hızlı söylenmesi ile bir nebze de olsa telafi edilebilir. Benzer şekilde söyleyeceklerini akıcı bir şekilde tasarlayan ve duraklayarak düşünmeye fazla ihtiyacı kalmayan bir öğrenci uzun çırıplarla konuşabilir. Fakat heceleri söyleme vakti uzadığından dolayı bu becerisi zarar görmüş olabilir. Neticede eklemlene oranının ortalama çırpı uzunluğu ile ortak varyansı yaklaşık %18'dir.

Eklemlene oranı ile ortalama duraklama uzunluğu arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır ($r=-.096$, $n=93$). Öğrencilerin heceleri söyleyebilme hızı ile duraklama uzunluğu arasında bir bağlantı görülmemektedir.

Budanmış konuşma hızı ve seslendirme süresi oranı arasındaki pozitif yüksek korelasyon ($r=.862$, $n=93$, $p<.01$) doğal karşılanması mümkün bir ilişkidir. Bunun muhtemel sebebi her iki değişkenin de paydasının toplam süreden oluşmasıdır. Yani ikisi de toplam süre ile bağlantılıdır. Ancak bir öğrenci ne kadar çok hecede tekrara düşer, kendini düzeltir, konuşmaya yeniden başlarsa veya kelime olan dolguları kullanırsa budanmış konuşması o kadar azalır. Buna rağmen seslendirme süresi artmış olur. Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki yüksek pozitif ilişki öğrencilerin böyle bir duruma çok sık düşmediklerini göstermektedir. Öğrencilerin seslendirme sürelerinde gittikçe daha fazla tutukluğa ve kelime olan dolgulara başvurması neticesinde budanmış konuşma hızının azalması beklenirdi. Çıkan korelasyondan anlaşıldığı üzere öğrenciler seslendirme süreleri arttıkça daha yüksek

oranda tutukluğa ve kelime olan dolguya başvurmamışlardır. İki değişken arasındaki ortak varyans %74'tür.

Budanmış konuşma hızı ve ortalama çırpı uzunluğu arasında yüksek seviyede pozitif ilişki çıkmıştır ($r=.748$, $n=91$, $p<.01$). Öğrencilerin tutuksuz ve kelime olan dolgular olmadan konuşabilme hızları ile çırpı uzunluğunun yüksek bağlantıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu da bir çırpıda daha uzun konuşanların dakika başına düşen tekrarsız, yeniden başlamadan, kendini düzeltmeye gerek kalmadan ve kelime olan dolguları kullanmadan konuşabilmelerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Kimi öğrencilerde bu durumun tersi ile karşılaşmak da mümkündür. Mesela bir öğrenci uzun çırıplar halinde konuşup genelde tutukluk yaşayabilir veya kelime olan dolguları kullanabilir. Bu durumda ortalama çırpı uzunluğu büyük olsa da budanmış konuşma hızı düşük olacaktır. Ya da bir öğrenci kısa çırıplarla daha doğru da konuşabilir. Böyle bir öğrencinin çırpı uzunluğu ortalaması düşük olur ama budanmış konuşma hızı yüksek olur. Çıkan korelasyon sonucuna göre bu tür aykırı durumlarla çok karşılaşılmamıştır. Genel olarak uzun çırıplarla konuşanlar daha yüksek budanmış konuşma hızına sahiptir. Benzer şekilde daha yüksek budanmış konuşma hızına sahip olanlarda da yüksek çırpı uzunlukları vardır. İki değişkenin ortak varyansı %56 civarındadır.

Budanmış konuşma hızı ile ortalama duraklama uzunluğu arasında pozitif yönde yüksek ilişki çıkmıştır ($r=-.894$, $n=94$, $p<.01$). Bu iki değişken arasındaki yüksek korelasyon beklenen bir şeydir. Bunun sebebi bir dakikada dolgulu veya dolgusuz durağın artması ile budanmış konuşma hızında düşüşün beklenmesidir. Nitekim budanmış konuşma hızının hesaplanmasında kelime olan dolgular da çıkarıldığı için birindeki artış diğerinde azalışa sebep olacaktır. Ayrıca bir dakikanın ne kadarı dolgularla geçerse geri kalan sürede tutuksuz ve dolgusuz hece söyleyebilme oranı da o kadar azalacaktır.

Seslendirme süresi oranı ile ortalama çırpı uzunluğu arasında pozitif yönde yüksek korelasyon tespit edilmiştir ($r=.597$, $n=90$, $p<.01$). Bu sonuca göre bir öğrencinin bir çırpıda söylediği hece ile bir dakikayı dolgular da dâhil olan bir konuşmayla geçirme süresi ilişkilidir. Susmaktan ziyade konuşarak süreyi geçirebilme ile daha uzun çırıplar kurabilme arasında yüksek seviyede bağlantı vardır. Bu iki değişkenin ortak varyansı %36'ya yakındır.

Seslendirme süresi oranı ile ortalama duraklama uzunluğu arasında neredeyse mükemmel yakın negatif ilişki vardır ($r=-.940$, $n=93$, $p<.01$). Bu sonuç da tabii karşılanmalıdır. Çünkü bir dakikada ne kadar uzun duraklama olursa seslendirme süresi o kadar az demektir.

Ortalama çırpı uzunluğu ile ortalama duraklama uzunluğu arasında negatif yönde yüksek ilişki bulunmuştur ($r=-.625$, $n=91$, $p<.01$). Bu korelasyona göre daha sık duraklayan öğrencilerin toplam duraklama süreleri daha uzundur. Böylece çırpılarındaki hece ortalaması da düşmektedir. Bir öğrencinin duraklama uzunluğunun azalması çırpı uzunluklarında artışa sebep olmaktadır. İki değişkenin ortak varyansı %39'dur.

Genel bir değerlendirme yapıldığında tutukluk sıklığının akıcı konuşmanın diğer becerileri ile yüksek bir ilişkisinin olmadığı görülmektedir. Buna göre tutuklukların yaşanması (tekrarlar, yeniden başlamalar, kendini düzeltmeler) akıcı konuşan ve konuşamayan öğrencilerde benzer oranlarda görülebilmektedir. Dolayısıyla akıcı konuşan ve konuşamayan öğrencileri birbirinden ayırt edici bir özellik değildir.

Konuşma hızı diğer akıcı konuşma becerileri ile genelde yüksek ilişkilere sahiptir. Dolgulu ve tutuklu konuşmaların da yer aldığı konuşma hızının ayırt edici bir nitelik olarak ele alınabileceği görülmektedir. Mesela konuşma hızı budanmış konuşma hızı, ortalama duraklama uzunluğu, ortalama çırpı uzunluğu, seslendirme süresi oranı değişkenleri ile yüksek ilişkiye sahiptir. Öğrencilerin konuşma hızlarının artmasıyla budanmış konuşma hızları, çırpı uzunlukları ve seslendirme süresi oranları da artmakta; ortalama duraklama uzunlukları ise azalmaktadır. Bu durumda konuşma hızı iyi olan öğrencilerin bu değişkenler bakımından yavaş konuşan öğrencilere göre daha iyi oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple konuşma hızının akıcı konuşmada ayırt edici ve mühim bir değişken olabileceği anlaşılmaktadır.

Eklemlene oranı diğer akıcı konuşma değişkenleri ile genelde ilişkili çıkmıştır. Eklemlene oranının ilişkisiz çıktığı iki değişken seslendirme süresi oranı ve ortalama duraklama uzunluğudur. Diğer değişkenler ile genelde orta seviyede ilişkisi vardır. Eklemlene oranı çocukların hece çıkarabilme hızlarıdır. Hece çıkarabilme hızı ise daha çok kasların eklemelenmesi ile ilgilidir. Buna göre heceleri eklemleyebilme akıcı konuşmada önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Eklemleyebilme hızı yüksek öğrencilerin daha az tutukluk yaşaması, konuşma hızlarının, budanmış konuşma hızlarının ve çırpı uzunluklarının artması dikkat çekicidir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin eklemleme hızlarının

artırılmasına yönelik etkinlik tasarlaması yapılarak öğrencilerin akıcı konuşmalarının geliştirilebileceği söylenebilir.

Budanmış konuşma hızı akıcı konuşmada mühim bir değişkendir. Bu çalışmada tutukluk sıklığı hariç bütün akıcı konuşma değişkenleri ile yüksek seviyede korelasyonlara sahiptir. Buna göre tutukluk ve kelime olan dolgular olmadan hesaplanan budanmış konuşma hızı da akıcı konuşma için ve öğrencileri ayırt etmede önemlidir.

Seslendirme süresi oranı bir öğrencinin bir dakikada konuştuğu süreyi yüzdelik oran olarak ifade etmektedir. Bulgulara göre seslendirme süresi oranı diğer değişkenlerle genelde yüksek seviyede bir ilişkiye sahiptir. Daha akıcı konuşan öğrenciler süreyi konuşarak doldurabilirken akıcı konuşamayanların susmayı tercih ettikleri veya konuşmak için daha uzun süre düşündükleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla seslendirme süresi oranı öğrencilerin akıcı konuşma becerilerini değerlendirmek için önemli veriler sunabilmektedir.

Ortalama çırpı uzunluğunun tutukluk sıklığı hariç bütün akıcı konuşma değişkenleri ile orta ve yüksek korelasyonu vardır. Çırpı uzunluğu iki duraklama arasında söylenen hece miktarını ifade ettiği için akıcı konuşma ile ilgili değerli veriler sunmaktadır. Öğrencilerin bir kerede daha çok hece söyleyebilmesi daha akıcı konuşabildiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra daha uzun çırpılar halinde konuşan öğrencilerin söyleyeceklerini daha “otomatik” tasarladıkları anlaşılmaktadır. Çalışmanın bulguları çırpı uzunluğunun akıcı konuşma becerisi kapsamında dikkat edilmesi ve önem verilmesi gereken bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Ortalama duraklama uzunluğunun eklemleme oranı ile anlamlı korelasyonu yoktur fakat diğer değişkenlerle genelde yüksek ilişkileri vardır. Seslendirme süresi oranı benzer bir değişkendir. Çıkan sonuçlar da bunu göstermektedir. Seslendirme süresi oranı tutukluk sıklığı ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir ancak ortalama duraklama uzunluğunun tutukluk sıklığı ile düşük ve negatif yönde anlamlı ilişkisi vardır. Bunun dışındaki bütün değişkenlerle olan ilişkileri aynıdır. İkisinin de eklemleme oranı ile bir korelasyonu çıkmamıştır ama kalan değişkenlerle yüksek ilişkilere sahiptirler. Bu sonuçlardan yola çıkarak yapılacak ölçümlerde seslendirme süresi oranı ve ortalama duraklama uzunluğundan birinin tercih edilmesi yeterli olabilir.

5.1.5. Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Okuduğunu anlama becerisinde alt değişkenler olarak elde edilen beş değişkenin pek çoğunda pozitif yüksek korelasyon çıkmıştır.

Okuduğunu anlama testindeki toplam doğru cevap yüzdesi ile bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.88$, $n=93$, $p<.01$), hikâye edici metindeki doğruluk yüzdesi ($r=.757$, $n=88$, $p<.01$), hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.775$, $n=93$, $p<.01$) ve çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.889$, $n=93$, $p<.01$) arasında pozitif yönde yüksek korelasyon vardır. Buna göre öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden oluşan bir testi anlayabilmeleri ile iki farklı metin türünü ve bu iki metin türüne ait hazır bilgi ve çıkarım sorularını anlayabilmeleri yüksek bir ilişkiye sahiptir. Okuduğunu anlama testi bu iki metin türünden ve bu metin türlerine ait iki farklı soru çeşidinden meydana geldiği için arada yüksek ilişki çıkması normal de karşılanabilir. Çünkü metinler ve sorular bir bütün olan okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesinin parçalarını meydana getirmektedir.

Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ile hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi arasında orta seviyede pozitif ilişki çıkmıştır ($r=.354$, $n=88$, $p<.01$). Bu iki değişkenin ortak varyansı %13 civarındadır. Yani öğrencilerin bir metin türündeki anlama puanlarına bakarak diğerini %13 doğrulukla tahmin etmek mümkündür. İki metin türü arasında çok yüksek korelasyon çıkmamasının sebebi öğrencilerin hikâye türüne olan aşinalıkları ile açıklanabilir. Bilgilendirici metinler genelde daha çok kavram, bilgi vb. içerdiğinden hatırlaması ve anlaşılması zor gelebilir. Hâlbuki hikâyelerde genelde bilgiden çok olaylar ön plana çıkar. Olayları ise hatırlamak daha kolaydır. Nitekim hafıza tekniklerinde bilgileri hatırlamak için olayların içine yedirilmesi meşhur bir yöntemdir.

Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ile hazır bilgi sorularındaki doğru cevap yüzdesi ($r=.73$, $n=93$, $p<.01$) ve çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi ($r=.767$, $n=94$, $p<.01$) arasında yüksek seviyede pozitif ilişki çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bilgi ağırlıklı metinlerdeki bilgileri hatırlama ve bu bilgilerden çıkarım yapma becerileri ile genel olarak hazır bilgi sorularını doğru cevaplama ve çıkarım yapabilmeleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu söylenebilir. Dolayısıyla iki temel seviye olan hazır bilgi ve çıkarım sorularındaki doğruluk ile genelde daha zor olan bilgilendirici metinleri doğru hatırlayıp anlayabilme arasında bir bağ vardır. Bu bağ hikâye edici metinlerde doğruluk yüzdesinin

hazır bilgi ($r=.509$, $n=88$, $p<.01$) ve çıkarım ($r=.669$, $n=87$, $p<.01$) sorularındaki doğruluk ile olan ilişkisinden daha yüksektir. Her iki metin türü de iki temel seviyedeki anlama soruları ile yüksek bir ilişkiye sahip olsa da hikâye edici metinlerde korelasyon oranı hazır bilgi sorularında yaklaşık .2, çıkarım sorularında yaklaşık .10 daha azdır. Hikâye edici metinlerde soru türleri ile olan ilişkinin yüksek korelasyon sınırlarında kalmasına rağmen azalması dikkat çekicidir. Ayrıca hikâye edici metinde çıkarım soruları ile olan ilişki hazır bilgi soruları ile olan ilişkidir .16 daha fazla çıkmıştır. Hâlbuki bilgilendirici metinde aradaki fark .3 civarındadır. Bu durumlar göz önüne alındığında hikâye edici metinleri anlama süreci ile bilgilendirici metinleri anlama süreçleri arasında fark olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Hazır bilgi soruları ile çıkarım soruları arasında orta seviyede pozitif korelasyon vardır ($r=.426$, $n=93$, $p<.01$). Her iki okuduğunu anlama soru türünün ortak değişkenliği %18 civarındadır. Bilindiği üzere hazır bilgi sorularının çözülmesi daha kolaydır. Pek çok taksonomide hazır bilgi soruları ilk sırada yer alır. Bunun sebebi hazır bilgi sorularının cevaplarının metinde doğrudan tespit edilebilmesidir. Hazır bilgi soruları hatırlamaya dayalıdır. Bir çocuk metinden hiç çıkarım yapamasa bile bir şeyleri hatırlayarak bu soruları çözebilir. Çıkarım soruları ise biraz daha zor sorulardır. Çıkarım sorularının cevaplanması için bilginin hatırlanıp yorumlanması gerekir. Ancak neticede çıkarım yapabilmek için metindeki bazı bilgilerin hatırlanması gerekmektedir. Bu da çıkarım sorularının doğru cevaplanmasının bilgiyi hatırlamaya bağlı olduğunu gösterir. Dolayısıyla iki soru türüne verilen cevapların ilişkili olması muhtemeldir.

Oslund, Clemens, Simmons, Smith ve Simmons (2016) düşük sosyoekonomik seviyedeki 7-8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada çıkarıma dayalı anlamadaki her bir birimlik standart sapma için okuduğunu anlamada neredeyse 1/3'lük bir artış olduğunu tespit etmiştir. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) beşinci sınıflarla yaptıkları çalışmada okuduğunu anlama testinin alt boyutları olan hikâye edici metni anlama ve bilgi verici metni anlama arasında yüksek seviyede, pozitif ve anlamlı korelasyon bulmuştur ($r=.58$, $p<.01$). Palavuzlar (2009) beşinci sınıflardaki öğrencilerin hikâye edici metni ve bilgilendirici metni anlamları arasında yüksek seviyede ilişki tespit etmiştir ($r=.54$, $p<.01$).

Literatür ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Genel olarak bakıldığında bir metin türünü iyi anlayanların diğerini de iyi anladığı görülmektedir. Ayrıca hazır bilgi sorularını iyi cevaplamak ile çıkarım sorularını cevaplamak arasındaki orta seviyeli korelasyon soru

türlerinden birini iyi anlayan öğrencinin diğerini de iyi anlama ihtimalinin orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Bulgularda dikkati çeken sonuçlardan birisi çıkarım sorularına doğru cevap vermenin okuduğunu anlamadaki toplam doğru yüzdesi ile olan ilişkisinin hazır bilgi sorularına cevap verme ile toplam doğru yüzdesi arasındaki korelasyondan daha yüksek olmasıdır. Çıkarım sorularındaki doğru yüzdesi ve toplam okuduğunu anlama yüzdesinin ortak varyansı %79'tur. Hazır bilgi sorularına doğru cevap verme ile toplam okuduğunu anlama yüzdesinin ortak varyansı ise %60'tır. Buna göre genel olarak anlama becerisinde çıkarım yapmanın daha büyük paya sahip olduğu ve bundan dolayı daha önemli olduğu söylenebilir.

Çıkarım sorularındaki toplam doğru yüzdesinin bilgilendirici metin ve hikâye edici metinlerle olan korelasyonu hazır bilgi sorularındaki toplam doğru yüzdesinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki toplam doğru yüzdesi ile olan korelasyondan daha yüksektir. Bu fark bilgilendirici metinlerde az olsa da hikâye edici metinlerde dikkat çekici bir orana erişmektedir. Bilgilendirici metinde aradaki varyans farkı %5 iken hikâye edici metinde %19'a çıkmıştır. Çıkarım yapmanın hikâye edici metinleri anlamada bilgilendirici metinleri anlamaya göre daha önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

5.1.6. Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı yazmanın alt değişkenleri ile akıcı okumanın alt değişkenleri arasındaki ilişkilerin değişken olduğu gözlemlenmiştir. Kimi alt değişkenler arasında ilişki yokken kimileri arasında düşük veya orta seviyede ilişki çıkmıştır.

Öğrencilerin dakikada yazdıkları toplam hece sayısı ile akıcı okumada doğrulukları (kelime tanıma becerileri) arasında anlamlı ilişki yoktur ($r=-.152$, $n=75$).

Akıcı okumadaki doğruluk ile akıcı yazmada dakika başına düşen yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur fakat değer düşük korelasyon sınırına oldukça yakındır ($r=-.094$, $n=75$). Akıcı okumada hız ile akıcı yazmada dakikadaki toplam hece sayısı arasında ilişki yoktur ancak bu değer de düşük ilişki sınırına yakındır ($r=.096$, $n=91$). Akıcı okumada hız ve akıcı yazmada dakikadaki yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme sayısı arasında bir ilişki yoktur ($r=-.004$, $n=90$). Çıkan sonuçlara göre akıcı okumada hız ile hece yazma hızı ve akıcı yazmada düzeltme yapma sayısı arasında bir ilişki yoktur. Daha doğru okuyan öğrencilerin daha hızlı veya yavaş yazmaları ya da daha

çok/az düzeltme yapmaları arasında bir bağlantı bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu beceriler birbirinden bağımsızdır denebilir. Aynı şekilde akıcı okumada doğruluk ile akıcı yazmada yazıyı düzeltme arasında da bir ilişki belirlenmemiştir. Kelime tanıma becerisi ile yazmada düzeltme yapma sayısının birbirinden bağımsız süreçlerden oluştuğu söylenebilir.

Akıcı okumada doğruluk ile akıcı yazmada doğru yazılan kelimelerdeki hecelerin toplam hecelere oranı arasında pozitif yönde orta seviyede ilişkisi vardır ($r=.314$, $n=73$, $p<.01$). Buna göre kelime tanıma becerisi ile doğru kelime yazabilme becerisinin ortak kısımlarının olduğu anlaşılmaktadır. İki değişkenin ortak varyansı %10'a yakındır. Öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin artırılması ile yazmada ve okumada doğruluklarının artırılmasının sağlanması muhtemel görülebilir.

Akıcı okumada hız ile akıcı yazmada dakikadaki doğru kelimedeki hecelerin yüzdesi arasındaki ilişki akıcı okuma ve akıcı yazma arasındaki en yüksek ilişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu korelasyon değeri de orta seviyededir ($r=.337$, $n=87$, $p<.01$). Akıcı okumada hız ve doğruluk arasındaki korelasyon ($r=.314$) ve akıcı okumada doğruluk-akıcı yazmada doğruluk arasındaki korelasyon göz önüne alındığında hız ve doğru hece yüzdesi arasında da bir korelasyonun çıkması beklenebilir. Bu üç becerinin ortak kısımlarının olduğu anlaşılmaktadır. Akıcı okumada hız ve akıcı yazmada doğruluk arasındaki ortak varyans %11'den biraz fazladır.

Bu çalışmanın bulguları ile alan yazındaki çalışmaların bulguları arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmadaki veriler beşinci sınıf seviyesindeki öğrencilerden elde edilmiştir. Literatürdeki bazı çalışmalarda –özellikle ilkokulun ilk kademelerinde yürütülenlerde- anlamlı ilişkilere rastlanmaktadır. Bu ilişkilerin $r=.80$ 'in üzerine çıktığı da görülmektedir. Ancak bunun sebebi ilkokulun ilk yıllarındaki yazma ve okuma becerisinin neredeyse eş süreçleri barındırmasından kaynaklanabilir. Okumayı ve yazmayı ilk kez öğrenen çocuklarda kelimeleri okuma sayesinde kelimenin doğru yazılmasını sağlamak muhtemeldir. Çünkü bu seviyede yazılı dili okumak ve ifadeleri yazıya aktarmak için harf bilgisi, kelime bilgisi gibi ortak süreçlerin işlemesi gerekir. Fakat sınıf seviyesi arttıkça yazma için gereken süreçler karmaşıklaşır. Planlama, karmaşık dil yapılarının kullanımı, kurgu gibi unsurlar da devreye girmeye başlar. Dolayısıyla iki beceri arasındaki ortaklıklar kaybolmaya başlayabilir. Bu çalışmada akıcı okuma ve akıcı yazma arasında ciddi bir ilişkinin olmayışı bu şekilde açıklanabilir.

Akıcı okuma ve akıcı yazma arasındaki ilişkiye doğrudan bakan bir çalışmaya literatürde çok sık rastlanmamıştır. Bunun yerine okuma ve yazmada çeşitli boyutları (akıcılığın alt boyutlarını da içeren) inceleyen çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple çalışmamızın bulguları genel olarak okuma-yazma ilişkisi bağlamında ele alınacaktır.

Palmer (2010) üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmada akıcı okuma ve akıcı yazmanın ilişkisine bakmıştır. Çalışmada deneyden önceki uygulamada akıcı okuma ve akıcı yazma arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır ancak deneyden sonraki puanlar arasında anlamlı ve orta seviyede pozitif ilişki çıkmıştır ($r=.46$).

Shanahan ve Lomax (1986) yazma ve okuma arasındaki ilişkiyi test etmek için üç modeli kullanmışlardır: etkileşimli model (okuma ve yazmanın birbirini karşılıklı etkilediğini varsayan model), okumadan yazmaya modeli (okuma bilgisinin yazmada kullanıldığını varsayan model), yazmadan okumaya modeli (yazma bilgisinin okumada kullanıldığını varsayan model). Çalışmalarında ikinci ve beşinci sınıf öğrencilerine yer veren Shanahan ve Lomax analizleri sonucunda etkileşimli modelin en iyi uyum değerlerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Buna göre okumaya ait unsurlar (kelime analizi, kelime hazinesi, metni anlama) ve yazmaya ait unsurlar (yazım, kelime hazinesi, söz dizimi, hikâye yapısı) birbirleri ile anlamlı ilişkilere sahiptir. Çalışmanın bulgularında her 3 modelde ve her sınıf seviyesinde yazmada doğruluk ile kelime analizi (kelimeleri çözümleyebilme) arasında anlamlı pozitif ilişkiler çıkmıştır.

Kandel, Soler, Valdois ve Gros (2006) birinci sınıfta okuyan öğrencilerin yazma performansları ve okuma performansları arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre okuma performansı daha iyi olan öğrenciler kelimelerin yazılışlarında daha az tutukluk (dysfluency) yaşarken daha düşük seviyede okuyan öğrencilerin yazmalarındaki tutukluk sayısı artmaktadır. Okuma performansı ve yazmada tutukluk arasında negatif yönde .63 ve üzerinde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Cragg ve Nation (2006) on yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada uydurma kelimeleri (nonword) okuma ile yazılı hikâye değişkenleri (kelime sayısı, t birim sayısı, t birim uzunluğu, hikâye içeriği ve genel yapı) arasında bir ilişki bulamamıştır.

Abbott, Berninger ve Fayol (2010) iki grup öğrenciyi birinci sınıftan beşinci sınıfa ve üçüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar takip ederek yazma ve okuma becerilerindeki gelişimleri izlemiştir. Okuma becerisinde öğrencilerden artan zorluktaki kelimeleri okumaları

istenmiştir. Yazmada ise alfabe yazma, yazım ve içinde akıcı yazmanın da hesaplandığı yazılı ifade boyutları hesaplanmıştır. Araştırmada yol analizi (path) kullanılmıştır. Öğrencilerin okumalarından doğru yazımlarına olan ilişki birinci sınıftan yedinci sınıfa kadar anlamlı çıkmıştır. Yazımdan okumaya olan yol ise birinci sınıf hariç her sınıfta anlamlıdır. Metin oluşturmada kelime okumaya olan yol her sınıf düzeyinde anlamsızdır. Kelime okumadan metin oluşturmaya olan yol ise sadece ikinci sınıftan üçüncü sınıfa olan kısımda anlamlı çıkmıştır. Çalışmada test edilen bir diğer modelde elle yazma (alfabeyi hafızadan olabildiğince hızlı ve doğru yazma) ile kelime okuma arasındaki yollar (paths) test edilmiştir. Bulgulara göre kelime okumadan elle yazmaya olan yol dördüncü sınıftan beşinci sınıfa olan kısımda negatif yönde anlamlı ilişkiye sahipken diğer sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Elle yazmada kelime okumaya olan yol ise hiçbir sınıf seviyesinde anlamlı değildir. Doğru yazımdan kelime okumaya olan yol her sınıf seviyesinde anlamlıdır. Kelime okumadan doğru okumaya olan yol ise birinci sınıftan ikinci sınıfa olan haricinde anlamlıdır.

Murphy (2016) üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmada doğruluk ve hızdan oluşan okuma değeri ile doğru yazılan kelime arasında .835; doğru harf sırasına sahip kelime değerleri arasında .841 ilişki bulmuştur.

Kent vd. (2014) anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi değişkenleri (harf/kelime tanıma, kelime çözümleme) ile yazım değişkenleri arasında .69 ve üzerinde; harf yazma akıcılığı arasında .41 ve üzerinde ilişki çıkmıştır. Okuma becerisi değişkenleri ile doğru yazma sırası değişkeni arasında .44 ve üzeri; kelime sayısı arasında .50 ve üzeri ilişki tespit edilmiştir. Akıcı ve doğru okuma puanı ve yazım değişkenleri arasında .65 ve üzeri; harf yazma akıcılığı arasında .41 ilişki çıkmıştır. Akıcı okuma ve doğru yazma sırası arasında .49; yazılı kelime sayısı arasında .53 korelasyon çıkmıştır.

Donohue (1985) ortalamanın altında okuyan çocuklara yüksek yapılandırılmış yazma etkinlikleri ile deney uygulamıştır. Deneyin sonucunda çocukların okuma başarılarının da arttığını belirtmiştir. Ahmed (2011) 1-3. sınıflarda öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde kelime, cümle ve metin seviyesinde gelişim ilişkisine bakmıştır. Çalışmanın bulguları okuma ve yazma becerisi gelişen çocuklarda bu iki becerinin ilişkisi adına mühim sonuçlar barındırmaktadır. Mesela çalışmada birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazmaları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Buna göre bu iki beceri arasındaki ilişki

kelime düzeyindeyken neredeyse mükemmele yakın ($r=.93$) çıkmıştır ancak cümle düzeyinde ve metin düzeyinde ($r=.37$) orta seviyededir. Yazar bu durumu okuma ve yazma arasındaki ilişkinin dilin karmaşıklığına bağlı olarak azaldığını gösterebileceği şeklinde yorumlamaktadır. Çalışmanın bir diğer bulgusu da 1-2. sınıf arasında kelime çözümleme konusunda iyileşen çocukların 2-3. sınıflar arasında yazımda gelişmesidir. Ahmed bu bulgunun fonolojik becerilerin yazımdaki rolünü vurgulayan okuma ve yazma gelişimi teorileriyle aynı doğrultuda olduğunu söylemektedir. Bir diğer önemli bulgu da öğrencilerin yazdıkları cümle yapılarındaki değişimin önceki yıldaki cümle okumalarında yüksek durumun bir işlevi olduğunun bulunmasıdır. Yani bulgular cümleleri doğru okuma yeteneğinin onları doğru yazmayı kolaylaştırdığını göstermektedir. Yazar bunun muhtemelen cümleleri akıcı okuyan bir ferdin akıcı olmayan bir kişiye kıyasla cümle yapılarına ve söz dizim bilgisine daha aşina olmasından ötürü olduğunu aktarmaktadır.

Ahmed (2011) çalışmasında önemli bulguları olduğunu söylemiştir. Bunlar okumadan yazmaya (reading-to-writing) modelinin iki yönlü modelden daha yeterli olduğu, yazıdaki tüm değişimlerin bütün dil seviyelerinde (kelime, cümle, metin) yüksek okuma seviyesi ile yordandığı, yazımdaki gelişimin 1-2. sınıflar arasındaki kelime çözümlemedeki gelişim ile yordandığıdır. Ahmed bulguların okumanın kelime seviyesinde yazmanın öncü bir göstergesi olduğunu, Matthew etkilerinin okuma-yazma gelişiminin özelliği olduğunu yani yazma becerilerinin kazanılmasının iyi okuyucular için kolaylaştırıldığını gösterdiğini söylemektedir. Bu sonuçlar okuma ve yazma becerileri arasında en azından 1-3. sınıf seviyelerinde ciddi bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ahmed (2011) okumanın yazma üzerindeki etkisinin yazmanın okuma üzerindeki etkisinden nispeten daha fazla olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Ancak bunun sebebinin Amerika’da okuma öğretimine yazmadan daha fazla ağırlık verilmesi olabileceğini söylemiş ve başka bağlamlarda yazma öğretiminde iki yönlü veya yazmadan okumaya olan modellerin eşit derecede doğru olabileceğini belirtmiştir.

Abbott ve Berninger (1993) 1-6. sınıflarla yaptığı çalışmada kelime tanıma ve uydurma kelimeleri (nonwords) seslendirme ile kelime ve cümle seviyesinde hesaplanan yazma hızı değişkenleri arasında farklılaşan ilişkiler bulmuştur. Kelime tanıma ile yazma hızı arasında pozitif ve negatif yönde çıkan korelasyon değerlerinde en düşüğü $r=.00$ en yükseği $r=.34$ şeklindedir. Uydurma kelimeleri seslendirme ile yazma hızı değişkenleri arasında da negatif ve pozitif yönde en düşüğü $r=.02$ en yükseği $r=.34$ arasında korelasyon çıkmıştır.

Literatürde genel manada okuma ve yazma arasında ilişki olduğunu iddia eden pek çok araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar her iki beceriyi birlikte öğretmek gerektiğini tavsiye etmektedir. Kimi araştırmacılar bu iki beceriye madalyonun iki yüzü olarak bakmaktadır. Ancak bu iki beceriyi birbirinden ayıran, ayrı ele alınması gerektiğini ifade eden araştırmacılar da vardır. Dolayısıyla alan yazında yazma ve okuma arasındaki ilişkiye yönelik tartışmalı durumlar söz konusudur. Buna rağmen iki beceriyi birbiri ile ilişkili görenlerin daha fazla olduğu söylenebilir. Ahmed'e (2011, s.1) göre ilişki araştırmaları okuma ve yazma arasındaki ortak değişkenliğin %50'yi aştığını, genel bir ilişkinin olduğunu kanıtlandığını söylemektedir. Yine Ahmed'e (2011, s.5) göre okuma yazma araştırmalarından elde edilen önemli bir sonuç, okuma ve yazma işleminin ters süreçler olmamasına rağmen aynı anda büyümenin yanı sıra bilgi aktarımına da imkân tanıyan benzer biliş mekanizmalarına dayanmalarıdır.

Bishop ve Starkey'e (2006, s.134-135) göre yazan öğrenciler *okumaya* teşvik edilir. Ne olursa olsun, her şeyden ve pek çok: özellikle yazdıkları türde. Yazma bilgisini okuma bilgisine bağlamak çok önemlidir.

Ehri (1997) bir dizi çalışmayı örnek olarak verdikten sonra bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Ona göre yazmaya yeni başlayanlarda okumanın yazımı etkilediği doğrudur. Bulgular okuyucuların kelimeleri yazarken kullandıkları kelimeye has bilgiyi hafızalarında tuttuklarını göstermektedir. Bu bilgiler yazım becerilerine tesir edebilir. Benzer şekilde yazım öğretiminin de okumayı etkilediğini gösteren çalışmalar vardır. Dolayısıyla iki beceri arasında kuvvetli bir ilişki vardır lâkin bu birini geliştirmek için diğerini bırakabileceğimiz manasına gelmemektedir.

Geçmişteki pek çok çalışma elle yazmanın muhtemelen beynin biliş kısmını güçlendirdiğini ve sonrasında akıcı okuma hızını geliştirmek için gerekli olan hafızayı artırabilen bir beceri olduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci hafızasına sık görülen kelimelerden çok fazla eklerse belki de kelimeleri doğru ve zahmetsizce okuma becerisi artacaktır (Woodruff, 2014, s.49).

Yazma bazılarına göre okuma madalyonunun diğer yüzü olarak görülmüştür. Çoğunlukla, bir gencin usta bir okuyucu olduğu zaman usta bir yazıcı da olacağı düşünüldü. Durum böyle olsaydı okumayı öğretince yazmanın da kendiliğinden gelişmesi gerekirdi. Okuma ve yazma birbirlerini bütünleyici olsalar da bu el ele yürüdükleri anlamına gelmemektedir. Birçok genç ortalama okuma becerisine sahipken şiddetli yazma zorluğu çekmektedir. Araştırmacılar

okuma ve yazmanın sık sık aynı arka plan bilgilerinden çıktığını bilmektedirler. Mesela metinlerin nitelikleri hakkındaki genel anlayış gibi. Ancak yazma okumadan farklılaşmaktadır. Okuyucular başkaları tarafından yazılan fikirlerin zihnî temsillerini oluştururken yazarlar kendi fikirlerini oluşturur, organize eder ve dil bilgisi ile imlâyı kullanarak fikirlerinin yazılı kopyalarını yaparlar (Graham & Perin, 2007).

Doidge (2007) on dokuzuncu ve yirminci yüzyılın başlarına kadar, klasik bir eğitimin elle yazmaya neredeyse fanatik bir dikkat içerdiğini ve elle yazmanın muhtemelen sadece motor kapasiteleri güçlendirmekle kalmadığını, okuma ve konuşmaya hız ve akıcılık da kattığını söylemektedir.

Woodruff (2014, s.2) çeşitli araştırmalardan yola çıkarak elle yazmanın daha iyi okumaya ve yazıma (spelling) katkı sağlayabileceğini çünkü harf yazmayı öğrenmenin harf algısını geliştirebileceğini söylemektedir. Woodruff'a (2014, s.49) göre bir öğrenci hafızasına görür görmez tanınan kelimelerden (sight word) çok fazla eklerse kelimeleri doğru ve zahmetsizce okuma becerisi artabilir.

Hudson (2002) da okuma ve yazmanın kuvvetli ilişkilere sahip olduğunu, aynı sistemi kullanıyor göründüklerini ancak bir olmadıklarını söyler. Ayrıca yazımda okumada olduğundan daha az bağlam ve mana desteği olduğunu yani okumanın yazmaya göre daha kolay görüldüğü aktarmaktadır.

Yazma, yazım, noktalama, büyük harf kullanımı gibi beceriler okuma başarısıyla yüksek ilişkiye sahiptir. Yazım ve okuma arasındaki ilişki çocukların okuma başarısı seviyelerinin yazma akıcılıklarına ve yazım doğruluklarına anlamlı katkılar sağlayabileceği sonucuna götürmektedir (Hudson, 2002, s.57).

Bu çalışmanın bulgularına göre akıcı yazma ve akıcı okuma arasındaki tek bağlantı akıcı yazmada doğruluk boyutu vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Akıcı yazmada doğruluk boyutu akıcı okumada hız ve doğruluk boyutlarıyla pozitif yönde orta seviyede ilişkiye sahiptir. Kelimeleri daha doğru yazmak ile daha hızlı ve doğru okumak arasındaki bu bağlantı yazma ve okuma arasında ilişkinin olduğunu söyleyen çalışmalara destek vermektedir. Akıcı yazmada toplam hece sayısının hiçbir akıcı okuma değişkeni ile ilişkisinin olmaması ise okuma ve yazma arasında her zaman ilişki olmayacağını göstermektedir. Buradan yola çıkarak özelde akıcı yazma ve akıcı okuma arasında genelde ise yazma ve okuma arasında mutlak ilişki veya ilişkisizlik kararının verilemeyeceği sonucu çıkarılabilir. İki beceri kimi noktalarda kesişirken kimi noktalarda birbirinden bağımsız işleyebilmektedir.

5.1.7. Akıcı Okuma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Okumak anlamaya dayalı bir dil becerisi iken konuşmak anlatmak kapsamındadır. Anlamak ve anlatmanın zihinde ortak süreçleri olsa da ayrı becerilerdir. Çalışmanın bulgularında çıkan korelasyon değerleri akıcı okuma ve akıcı konuşma arasında bazı ortak yönlerin olabileceğini ancak iki becerinin genelde birbirinden ayrı süreçlerden oluştuğunu göstermektedir.

Akıcı okumada doğruluğun akıcı konuşmadaki değişkenlerin hiçbirisi ile anlamlı bir korelasyonu çıkmamıştır. Buna göre kelime tanıma becerisinin konuşmada tekrara düşmek, kendini düzeltmek, çok konuşabilmek, hece söyleyebilme hızı, süreyi konuşarak geçirebilmek, çarpı uzunluğu ve dolgu veya dolgunsuz duraklama ile ortak temeli olmadığı söylenebilir.

Akıcı okumada hız ile akıcı konuşmada tekrara düşme, yeniden başlama ve kendini düzeltme sayısı arasında da bir ilişki yoktur ($r=.064$, $n=88$). Ancak akıcı okumadaki hız ile akıcı konuşma hızı arasında orta seviyede pozitif ilişki vardır ($r=.303$, $n=91$, $p<.01$). Bu iki becerinin ortak yönlerinin olabileceği anlaşılmaktadır. Her iki becerideki hızın ortak varyansı %9,1'dir. Akıcı okumadaki hız ile budanmış konuşma arasındaki korelasyon biraz daha azalarak düşük korelasyon seviyesine inmiştir ($r=.284$, $n=91$, $p<.01$) ancak aradaki fark küçüktür. Bu iki hız arasındaki ortak varyans %8 civarındadır.

Akıcı okumada hız ile heceleri söyleyebilme hızı (eklemleme oranı) arasında da pozitif yönde düşük seviyede korelasyon çıkmıştır ($r=.252$, $n=91$, $p<.05$). Eklemleme oranı hecelerin eklemenebilmesi becerisini göstermektedir ve bir öğrencinin konuşmasında bir dakikada kaç hece çıkarabildiğini ifade eder. Okumada hız ile eklemleme oranı arasındaki bu ilişkinin öğrencilerin kas becerilerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü bir öğrenci kelimeyi doğru tanısa da kasları ne kadar hızlı hareket ediyorsa o kadar hızlı seslendirebilecektir. İki değişken arasındaki ortak varyans %6'dan biraz fazladır.

Akıcı okumada hız ile seslendirme süresi ($r=.198$, $n=90$) ve ortalama çarpı uzunluğu ($r=.207$, $n=88$) ve ortalama duraklama uzunluğu arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır ($r=-.202$, $n=91$).

Loban (1963) yedi yıl boyunca takip ettiği öğrencilerin dil becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında pek çok ilişki bulmuştur. Mesela sözel söz dizim becerisi ile okuma yeterliliği arasında pozitif ilişki çıkmıştır (aktaran: Roberta, 1983). Yazar görünüşe göre konuşma dilinin okuma için temel olduğunu ifade etmiştir.

Shire (1945) konuşma becerisi ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi ilk inceleyen çalışmalardan birini yapmıştır. Birinci sınıflarla yapılan çalışmada konuşma becerisi cevapların ortalama uzunluğu, toplam kelime sayısı, tamamlanan cümle sayısı gibi değişkenlerle incelenmiştir. Sesli okuma ve sessiz okuma becerisi ise çeşitli araçlarla ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre gruptaki en iyi ve en kötü okuyan %10'luk dilimler arasında cevapların uzunluğu, tamamlanan cümle sayısı, detaylı cümle sayısı, sıfat sayısı, isim sayısı ve bağlaç sayısı bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Shire bu sonucu zayıf okuyucuların sözel dilde daha zayıf oldukları ve okuma becerisindeki bu farklılıkların dil olgunluğundaki farklılıklarla paralel olduğu şeklinde yorumlamıştır (aktaran: Roberta, 1983).

Martin (1955) birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada sözel dil ve okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Winter (1975) ikinci sınıflarla çalışma yapmıştır. Martin'le benzer değişkenlerin ölçüldüğu çalışmada sözel dil değişkenlerinin hepsi ile okuma başarısı arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Strickland (1962) konuşma dilinde fonolojik birimin uzunluğunun kendi yaşına göre üst seviyede okuyan çocuklarda daha uzun olduğunu saptamıştır. Calvert (1971) okuma başarısı ve sözel dilde söz dizim karmaşıklığı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışmanın sonuçlarında daha iyi okuyan öğrencilerin dillerinin daha zayıf okuyuculara göre anlamlı derecede fazla karmaşık olduğu tespit edilmiştir. Meisel (1974) dördüncü sınıflarda okuma başarısı ve sözel dil arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortalama ve düşük seviyede okuyan öğrenciler sadece t-birimlerin uzunluğu açısından farklılaşmıştır. Bunun dışında konuşulan toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı oranı (type-token ratio) vb. değişkenler açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Meisel çıkan sonuçları sözel dil ve okuma becerisi arasında –eğer varsa- düşük bir ilişki olduğu şeklinde yorumlamıştır (aktaran: Roberta, 1983).

Kent vd. (2014) okul öncesi ve birinci sınıf öğrenciler ile yaptığı çalışmada sözel dilde söz dizim/gramer bilgisi ile akıcı okuma arasında .38 ilişki bulmuştur. Harf/kelime tanıma ve kelime çözümleme değişkenleri ile sözel dilde söz dizim/gramer bilgisi arasında ise .42 ve

.45 ilişki çıkmıştır. Rodriguez-Aranda (2003) 20-88 yaş arası yetişkinlerde okuma hızı ve sözel akıcılık değişkenleri arasında .40-.44 korelasyon bulmuştur.

Brand ve Brand (2006, s.7) sözel dilin bütün okuryazarlık becerilerinin temeli olduğunu, konuşma fırsatlarının okuma akıcılığını geliştirmek için hayati olduğunu aktarmaktadır. Ancak burada metin üzerine konuşmaktan bahsedilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre akıcı okuma ve akıcı konuşma arasında ciddi bir ilişki yoktur. Bunun sebebi muhtemelen konuşma ve okuma arasındaki süreç farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Konuşma özel eğitim gerektirmeden elde edilen bir beceridir. Bir çocuk sadece etrafını gözlemleyip taklit ederek konuşmaya başlar. Ancak okumanın öğrenilebilmesi için özel bir eğitime ihtiyaç duyulur. Okumada harf bilgisi, harf-ses ilişkilerinin bilgisi, ses farkındalığı, kelime çözümleme, kelime tanıma ve ayırt etme gibi pek çok farklı bilgi ve beceri gereklidir. Konuşmada ise fikirler önbilgilerden/tecrübelerden gelir ve aktarılır. Yazı ile ilgili herhangi bir bilgiye dayalı mecburiyet yoktur.

Literatürde akıcı okuma ve akıcı konuşma arasındaki ilişkiye doğrudan bakan çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bunun yerine okuma başarısı ile konuşma becerisi gibi daha genel olarak ele alınan ilişkiler yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda pozitif ve negatif yönlü ilişkilerin yanı sıra ilişkisizlik de tespit edilmiştir. Bu kadar çeşitli bulguların ortaya konması konuşma ve okuma arasındaki ilişki hakkında yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu çalışmada -akıcılık boyutunda- okuma ve konuşma arasında ciddi bir ilişkinin olmadığı ortaya konmuştur. Akıcı okumada doğruluk akıcı konuşmanın hiçbir unsuru ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir. Hız ise konuşma hızı, budanmış konuşma hızı ve ekleme oranı ile anlamlı ilişkilere sahiptir. Bu sebeple akıcı okuma ve akıcı konuşma arasında nispeten küçük ortak yönlerin olduğu görülmektedir.

5.1.8. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama literatürde genelde birlikte zikredilen iki beceridir. Pek çok araştırmacı akıcı okuma olmadan okuduğunu anlamamanın olmayacağı veya zor olacağı fikrine sahiptir. Yapılan araştırmalarda da akıcı okuma değişkenlerinin okuduğunu anlama ile olan ilişkisi ortaya konmuştur. Bu çalışmada çıkan sonuçlara göre akıcı okumada doğruluk okuduğunu anlama değişkenlerinden sadece birisi ile anlamlı, pozitif yönde ve

düşük bir ilişkiye sahiptir. Doğruluğun anlamlı ilişkiye sahip olduğu tek değişken bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesidir ($r=.266$, $n=76$, $p<.05$). Bunun dışında hiçbir değişkenin akıcı okumada doğruluk ile bir korelasyonu çıkmamıştır.

Akıcı okumada hız değişkeni ise bütün okuduğunu anlama yüzdeleri anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir. Hızın en yüksek korelasyonu okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi ile çıkmıştır ($r=.574$, $n=91$, $p<.01$). Daha hızlı okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testinde daha iyi puanlar aldığı görülmektedir. Hız ile okuduğunu anlama testindeki doğru yüzdesinin ortak varyansı %33 civarındadır ve bu oran oldukça yüksektir. Bu durumda öğrencilerin okuma hızlarını artıracak çalışmaların okuduğunu anlama becerilerini artırabileceği söylenebilir.

Okuma hızı ile bilgilendirici metni ($r=.465$, $n=91$, $p<.01$) ve hikâye edici metni ($r=.441$, $n=86$, $p<.01$) doğru cevaplama arasında pozitif yönde orta seviyede korelasyon çıkmıştır. Metin türü değişse de okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama da artmaktadır. Buna göre okuma hızı az olan öğrenciler her metin türünde de daha az doğru cevaba sahiptir. Okuma hızı ile metin türlerini doğru cevaplama arasındaki varyans %20-22 civarındadır.

Okuma hızının soru türleri ile olan ilişkisinde farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Hız ile hazır bilgi sorularını doğru cevaplamak arasında orta seviyede pozitif yönde bir ilişkisi olduğu görülürken ($r=.375$, $n=91$, $p<.01$) çıkarım sorularında ilişkinin yüksek korelasyona çıktığı görülmektedir ($r=.507$, $n=89$, $p<.01$). Hız ile hazır bilgi sorularını cevaplamadaki ortak varyans %14 iken çıkarım sorularında bu oran %26'ya yaklaşmaktadır. Öğrencilerin çıkarım yapabilmeleri için biraz daha hızlı okumaları gerektiği söylenebilir. Yavaş okuyan öğrencilerin hazır bilgi sorularını cevaplama oranlarının düştüğü görülmektedir. Fakat yavaş okumanın çıkarım sorularında daha çok kayba yol açtığı görülmektedir.

Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyona baktıkları çalışmalarında okuduğunu anlama ile doğru okuma ($r=.43$, $n=124$, $p<.01$) ve hız arasında ($r=.40$, $n=124$, $p<.01$) pozitif yönde orta seviyede ilişki bulmuştur. Shanahan ve Lomax (1986) test ettiği her üç modelde ve ikinci ve beşinci sınıfların ikisinde de kelime okumada doğruluk ve okuduğunu anlama arasında anlamlı pozitif ilişki bulmuştur. Yıldırım, Rasinski ve Kaya (2017) 4-8. sınıflarda bilgi verici metinleri anlama ile otomatiklik (hız) arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit etmiştir. Palmer (2010) üçüncü sınıflarda akıcı okuma ve akıcı anlama arasında $r=.62$ ve $r=.71$ arasında değişen korelasyon

olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında akıcı okuma ve akıcı yazmanın okuduğunu anlama puanlarındaki varyansın %50'sini açıkladığını söylemektedir. Ancak sadece akıcı okuma okuduğunu anlama ile anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Baker (1977) üniversite öğrencilerinde kelime çözümleme ile okuduğunu anlama başarısı arasında ilişkiye bakmış ve çoklu regresyon sonuçlarında iki beceri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını aktarmıştır. Abbott vd. (2010) beş yıl boyunca takip ettikleri öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime okumaları arasındaki ilişkiye yol analizi (path) ile bakmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarında kelime okumalarına giden yol altıncı sınıftan yedinci sınıfa olan hariç bütün sınıflar arasında anlamlı çıkmıştır. Kelime okumadan okuduğunu anlamaya giden yol ise 4. sınıftan itibaren anlamlıdır.

Fasano (1985) ilkokulun ilk yıllarında kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin oldukça kuvvetli olduğunu söylemektedir. Fasano kelime tanımanın okuduğunu anlama üzerinde sebebe dayalı rolü olduğunu gösteren kanıtlar olduğunu da aktarmaktadır. Stanovich (1985) çeşitli çalışmalarda birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar okuma hızı ve kelime tanıma doğruluğu ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyonun .50-.80 arasında olduğunu söylemektedir (aktaran: Fasano, 1985, s.3)

Yeo (2008) müfredat temelli ölçümlerle (curriculum based measurement) elde edilen sesli okuma değerleri ile okuduğunu anlama testleri arasındaki ilişkiyi inceleyen 55 çalışmadaki toplam 250 korelasyonu meta analiz yöntemiyle incelemiştir. Çalışmanın bulgusuna göre iki değişken arasındaki ilişki .71 ve .79 aralığında değişmekte ve ortalama .75 korelasyon değerindedir. Bu değer Cohen'in (1992) sınırlarında göre büyük bir değerdir (aktaran: Yeo, 2008, s.iii).

Johnson (2012) anadili İspanyolca olan ancak Amerika'da yaşayan iki dilli 15-17 yaş arası gençlerle yaptığı çalışmada İspanyolcadaki akıcı okumanın İspanyolcadaki okuduğunu anlama ile .497 ilişkisi olduğunu; akıcı okumanın okuduğunu anlamının %24.7'lik varyansını açıkladığını tespit etmiştir.

Murphy (2016) üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada okuduğunu anlama becerisi puanları ile doğruluk ve hızdan oluşan akıcı okuma puanları arasında .64 ilişki bulmuştur. Doğruluk ve hız okuduğunu anlama becerisinin %41'ini açıklamıştır. Rountree (2006) üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma seviyesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre bütün demografik alanlarda okuma seviyesi ve

okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Ahmed (2011) birinci sınıf öğrencilerini üçüncü sınıfa kadar izlediği çalışmada akıcı okuma ve doğruluk değişkenleri ile okuduğunu anlama değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu ilişkiler birinci sınıfta $r=.74$ ve üzerinde; ikinci sınıfta $r=.52$ ve üzerinde; üçüncü sınıflarda $.55$ ve üzerindedir. Abbott ve Berninger (1993) 1-6. sınıflarla yaptığı çalışmada okuduğunu anlama ile kelime tanıma ve uydurma kelimeleri (nonwords) seslendirme becerileri arasında $r=.39$ - $r=.93$ aralığında korelasyonlar tespit etmiştir. Cook (2010) 54 aylık çocukların harf/kelime bilgilerinin ikinci sınıftaki okuduğunu anlamaları ile $r=.195$ ilişkisi olduğunu aktarmıştır.

Alan yazındaki pek çok çalışmada akıcı okuma değişkenlerinin okuduğunu anlama ile ilişkileri ortaya konmuştur. Beceriler arasında değişen korelasyonların olduğu, nadiren de anlamlı bir korelasyonun çıkmadığı tespit edilmiştir. Değerler değişse de akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğu ortadadır. Çünkü yavaş okuyan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının düşmesi beklenir. Bir öğrenci zihin enerjisini metni anlamak yerine kelime çözümlemeye verirse dikkati de bu yöne çevrileceğinden dolayı metni anlamakta zorluk çekecektir. Bir metnin tam anlaşılabilmesi için öncelikle yeterince hızlı, uygun ifadelerle ve uygun anlam ünitelerine bölerek okunması gerekir. Aksi takdirde metin ya anlaşılmayacaktır ya da az anlaşılabilecektir. Bu çalışmada sadece hız ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin çıkıp da doğruluk ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki çıkmaması literatürdeki kimi çalışmalarla çelişmekte kimileri ile de benzerlik taşımaktadır. Teoride hızın okuduğunu anlama için önemli olduğu çoğu zaman söylenegelmiştir. Bu çalışmanın bulguları da bunu desteklemektedir. Fakat burada prozodi unsuru gözlerden kaçmaktadır. Çetinkaya vd. (2016) kelime tanıma hızının okuduğunu anlamadaki varyansın %25'ini açıkladığını tespit etmiştir. Ancak prozodi aracı değişken olduğunda kelime tanıma hızının anlamlı bir etkisi kalmamaktadır. Yani prozodik okuma yapan bir öğrencinin yavaş okuması okuduğunu anlamasına çok etki etmeyebilir ya da prozodik okumayan bir öğrenci hızlı okusa da metni anlamayabilir. Metindeki anlam ünitelerini tespit edemeyen, uygun vurgu ve tonlamalar yapamayan bir öğrencinin metni tam olarak anlaması zorlaşmaktadır. Bu durumda hızın önemi ikinci plana gitmiş gibi görünmektedir. Fakat yine de kelime tanımadaki otomatikliğin (hızın) önemsiz olduğunu söylemek zordur. Çünkü LaBerge ve Samuels'ın (1974) genel kabul gören teorisinde dikkatin kelime tanımaya ayrılmasının anlamaya menfi tesirlerinin olacağı söylenmektedir. Yeterince hızlı okuyamayan (kelime

tanımda otomatikleşmemiş) öğrencilerin metni anlamalarının zorlaşacağı genel olarak kabul görmektedir.

5.1.9. Akıcı Okuma ve Kelime Hazinesi Katsayısı İlişkisine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Kelime hazinesi katsayısı ile akıcı okumada doğruluk arasında anlamlı ilişki yoktur ($r=.212$, $n=91$). Kelime hazinesi katsayısı ile okuma hızı arasında da düşük pozitif ilişki vardır ($r=.262$, $n=91$, $p<.05$). Bir metnin akıcı bir şekilde okunabilmesi için öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Aksi takdirde öğrencilerin kelime kelime okumaları beklenir. Daha fazla zorlanan öğrencilerse hece hece okumaya kadar düşebilir. Bu sebeple öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin artırılması gerekir. Bunun için de öğrencilerin kelimeleri tekrar tekrar görmeleri ve böylece zamanla görür görmez tanıyabilmeleri gerekir. Ancak kelime tanıma kelimeyi kullanabilmek manasına gelmemektedir. Bir kelimenin aktif kelime hazinesine gelebilmesi için pek çok kere görülmüş olması, başka kelimelere tercih edilecek kadar sık karşılaşılmaması gerekir. Mesela günlük dilde “fakat” kelimesi “lâkin” kelimesinden çok kullanılmaktadır. Bunun muhtemel sebebi insanların bir konuyu ifade ederken akıllarına ilk gelen kelimeyi seçmeleridir. Bir öğrenci “lâkin” kelimesini tanıyor olsa da günlük hayatta pek tercih etmeyebilir. Bu da öğrencinin metni okurken bu kelimeyi görür görmez tanımasını sağlar ancak öğrenci yazılı veya sözlü ifadede “fakat” kelimesini kullanabilir. Çıkan korelasyon sonucuna göre kelime hazinesi katsayısı ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki vardır ancak bu düşüktür. Kelime hazinesi katsayısının çok az da olsa hızı doğruluktan daha çok etkilediği görülmektedir. Bu da kelimeyi görür görmez tanıyabilmekle ilgilidir. Kelimeleri görür görmez tanıyabilmek doğruluğa da tesir edebilir. Ancak genel olarak, akıcı okuma becerisi ile kelime hazinesi arasında düşük ilişki olduğu görülmektedir.

Shanahan ve Lomax (1986) iki ve beşinci sınıflarda ve üç modelin her birinde okumada doğruluk ve okumada kelime hazinesi arasında anlamlı ve pozitif ilişki tespit etmiştir.

Shire (1945) birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada konuşmadaki kelime çeşitliliğinin en iyi ve en kötü okuyan öğrenciler arasında anlamlı derecede farklılaştığını bulmuştur. Yazar bu durumu zayıf okuyucuların sözel dilde daha zayıf olduğu, okumadaki farklılıkların dildeki olgunlukla paralel olduğu şeklinde yorumlamaktadır (aktaran: Roberta, 1983).

Meisel (1974) dördüncü sınıf erkek öğrencileri ile yaptığı çalışmada konuşmada çeşitli değişkenler ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışmanın sonuçlarında konuşmadaki kelime çeşitliliği oranı (type-token ratio) ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır (aktaran: Roberta, 1983).

Murphy (2016) üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmada doğruluk ve hızdan oluşan akıcılık değerleri ile alıcı kelime hazinesi değerleri arasında .416 anlamlı ilişki bulmuştur. Bandini, Bandini ve Neto (2017) düşük sosyoekonomik seviyedeki çocuklarla yaptığı çalışmada kelime hazinesi ve sessiz okuma akıcılığı arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulmuştur. Kent vd. (2014) okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kelime hazinesi ile kelime çözümleme becerisi arasında .47; harf/kelime tanıma arasında .42; akıcı okuma arasında .41 korelasyon tespit etmiştir. Katzir vd. (2012) İngilizcede kelime hazinesi ile okuma hızı değişkenleri arasında .32 ve .39; doğruluk değişkenleri arasında .44 anlamlı ilişki bulmuştur. Rountree (2006) üçüncü sınıfların okuma seviyeleri (reading level) ve kelime hazinesi arasında bütün demografik alanlarda anlamlı ilişki bulmuştur. Yazanoğlu (2011) birinci sınıf öğrencilerinde kelime hazinesi ve ilk okuma yazma başarısı arasında $r=.897$ korelasyon tespit etmiştir. Cook (2010) 54 aylık çocukların kelime hazinelerinin ikinci sınıftaki okuma becerileri ile $r=.302$ anlamlı korelasyona sahip olduğunu söylemiştir.

Alan yazındaki bazı çalışmalarda kelime hazinesi ile akıcı okuma arasında ilişkisizlik bulunmuşken kimilerinde ilişki tespit edilmiştir. Öncelikle bir kelimenin anlamını bilmek ile kelimenin yazılı görüntüsünü tanımak arasında fark olduğu bilinmelidir. Okuma yazma bilmeyen bir kişinin geniş bir kelime hazinesi olması mümkündür. Dolayısıyla kelime hazinesi her zaman okuma becerisine katkı sağlar demek çok iddialı olacaktır. Bir öğrenci – özellikle ilkokulun ilk kademelerindeki bir öğrenci- pek çok teknik terimi biliyor olsa da bunların yazılı hallerini görmemiş olabilir. Bu sebeple bunları çözümlemekte zorlanabilir. Ya da bir öğrenci bir kelimeyi çözümleyip okuyabilir ancak kelime hazinesinde o kelime yer almayabilir. Çünkü bir kelimenin kelime hazinesine yerleşmesi için o kelimeyle tekrar tekrar karşılaşılması gerekir. Bu durumlar okuma ve kelime hazinesi arasındaki ilişkisizliği açıklayabilir. Fakat işin bir de diğer boyutu vardır. Bir öğrenci daha çok okudukça daha çok kelime ile karşılaşır ve kelime hazinesinin de bir o kadar genişlemesi beklenir. Bu tür bir öğrenci okuma yaptıkça daha akıcı okumaya başlar çünkü kelimeleri görür görmez tanır. Ancak bu durum öğrendiği kelimeleri yazılı ve sözlü ifadelerinde kullanmasını garanti

etmez. Bu sebeple akıcı okuma değişkenleri ve kelime hazinesi arasındaki düşük ilişki ve ilişkisizlik normal karşılanabilecek bir sonuçtur.

5.1.10. Akıcı Yazma ve Akıcı Konuşma Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Yazma ve konuşma anlatma becerileridir ve ortak bir takım süreçleri olduğu kabul edilir. “Birisini yazı ile diğeri sesle ifade etmedir.” şeklinde düz bir mantıkla bu iki beceri arasındaki ortaklığı açıklamak zordur. Her ikisi de anlatmaya dayalı olsa da çok farklı bilgi ve becerileri de barındırmaktadır. Konuşma kendiliğinden öğrenilirken yazma için özel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Yazmada alfabe bilgisi, yazım kuralları gibi nispeten karmaşık bilgiler de gereklidir lakin konuşmada bunlara ihtiyaç yoktur. Bu çalışmanın bulgularına göre yazma ve konuşmanın akıcılık boyutları arasında ilişkisiz olanlar olduğu gibi orta seviyede ilişkiye sahip olanlar da vardır.

Çalışmanın sonuçlarına göre bir dakikada yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme sayısı akıcı konuşmanın hiçbir boyutu ile anlamlı bir şekilde ilişkili değildir. Dolayısıyla akıcı konuşma becerilerine göre farklılaşan çocuklar akıcı yazmada yazıyı silme/düzeltilme konusunda benzer özelliklere sahiptir. Benzer şekilde akıcı yazmada dakikadaki toplam hece sayısı ile akıcı konuşmanın değişkenleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Her ikisi de anlatmaya dayanan yazma ve konuşmada en azından hız açısından bir ilişki olması beklense de çıkan sonuçlar bu beklentiye karşılamamıştır.

Akıcı yazmada doğruluk yüzdesinin tutukluk sıklığı ile bir ilişkisi yoktur ($r=.046$, $n=86$). Benzer şekilde ortalama çarpı uzunluğu ile anlamlı ilişkisine rastlanmamıştır ($r=.203$, $n=84$). Buna göre yazılı ifadelerde doğru kelime yazabilme becerisi ile konuşmada tutukluk yaşama arasında ortak süreçlerin olmadığı söylenebilir. Hâlbuki teorik olarak, söyleyecekleri konusunda sık sık tekrara düşen, yeniden başlayan ve diğer tutukluk türlerini yaşayan öğrencilerin yazmada da benzer şekilde tutukluklar/hatalar yapması beklenebilir. Ancak böyle bir fikrin geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde bir çarpıda daha çok şey ifade edebilme ile yazmada doğruluk arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Her ikisi de zihinde aktaracakları tasarlamaya bağlı olmasına rağmen arada hiç ilişki olmaması ilginç bir bulgudur.

Akıcı yazmada doğruluk oranının konuşma hızı ($r=.291$, $n=89$, $p<.01$), eklemleme oranı ($r=.225$, $n=88$, $p<.05$), seslendirme süresi oranı ($r=.244$, $n=88$, $p<.05$) arasında düşük ve pozitif yönlü; ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.253$, $n=89$, $p<.05$) ile düşük ve negatif yönlü ilişkisi olduğu görülmüştür. Daha doğru kelime yazan öğrencilerin konuşma hızlarının biraz yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde konuşma süresini konuşarak geçirebilme ile doğru yazma oranı arasında da küçük bir ilişki görülmektedir. Akıcı yazmada doğruluk oranının konuşma hızı ile ortak varyansı %8,4'tür. Seslendirme süresiyle ortak varyans %6'ya yakın iken eklemleme oranında %5 civarındadır. Doğru yazma oranının ortalama duraklama uzunluğuyla ortak varyansı %6,4'tür.

Akıcı yazmada doğruluğun en yüksek korelasyona sahip olduğu akıcı konuşma becerisi akıcı konuşmadaki doğruluk olarak tanımlanabilecek budanmış konuşma hızı ile ($r=.341$, $n=89$, $p<.01$). Bu iki değişken arasındaki ortak varyans %12 civarındadır. Her iki değişkenin de anlatımda doğruluk olduğu düşünüldüğünde orta seviyedeki pozitif ilişki önemli bir bulgu olarak görülebilir. Yazılı ve sözlü anlatımda doğruluğa ilişkin süreçler arasında belli bir seviyeye kadar ortaklık olması muhtemeldir. Daha doğru yazan öğrencilerin biraz daha yüksek oranda budanmış konuşma hızına sahip olduğu görülmektedir.

Berninger vd. (2006) 1, 3 ve 5. sınıflarda konuşma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bu becerilerde akıcılık ayrı bir başlık olarak ele alınmasa da ölçümlerin içinde konuşma ve yazmada kelime akıcılığı başlıkları yer almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sözel ve yazılı ifade arasında her sınıf seviyesinde anlamlı ilişki vardır. Beşinci sınıflardaki korelasyon seviyesi pozitif ve düşük seviyede çıkmıştır ($r=.23$) ve anlamlıdır.

Loban (1963) yedi yıl boyunca öğrencileri takip ettiği çalışmasının sonucunda görünüşe göre konuşma dilinin yazma için temel olduğunu söylemiştir. Kent vd. (2014) okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada söz dizim/gramer bilgisi ile yazımda doğruluk değişkenleri arasında .34 ve .42 ilişki bulurken harf yazma akıcılığı .36; kelime sayısı ile .27; doğru yazım sırası ile .25 korelasyon tespit etmiştir.

Alan yazındaki çalışmalarda yer alan bulgulara konuşma ve yazma arasında genelde düşük seviyeli pozitif ilişkilerin çıktığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda konuşma ve yazmadaki akıcılıklara başka unsurların da dâhil edildiğini göz ardı etmemek gerekir. Konuşma ve yazma becerisi anlatmaya dayalı olduğu için kimi süreçlerde ortaklıkların olması muhtemeldir. Fakat bu çalışmada sadece akıcılık boyutu ile ele alındıkları için diğer

Çalışmalardan farklı sonuçlar çıkması normaldir. Çalışmanın bulgularına göre konuşma ve yazmada akıcılık arasında ciddi bir korelasyon yoktur. Ancak akıcı yazmadaki doğruluk bundan müstesnadır. İki beceri arasında ciddi bir korelasyonun çıkmamasının muhtemel sebebi yazma becerisinde harf bilgisinin zorunlu olması, elle yazma hızı ile konuşmada eklemlleme arasındaki farklılıklar, yazarken sonraki yazılacakları düşünmek için daha fazla zamanın olması gibi çok farklı unsurların olmasıdır. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar yazma ve konuşmaya “fikirlerin aktarılması süreci” gibi basit bir yaklaşımın çok hatalı olacağını göstermektedir. Brand ve Brand (2006, s.4) sözel dilin okuryazarlığı öğrenmenin temeli olduğunu ve konuşma fırsatlarının akıcı yazmayı geliştirdiğini aktarmaktadır. Grugeon vd.’ne göre okuryazarlık okuma ve yazmayı birleştirir. Okuryazarlık –ereve de ayrı olmalarına rağmen- konuşma ve dinlemeyi de ihtiva eder. Kaliteli sözlü çalışma ve uygulamalar öğrencilerin sözlü ve yazılı dil anlayışlarını geliştirir (2005, s.1). Araştırmacıların bu açıklamalarına göre konuşma ve yazma arasında bir ilişki olsa da akıcılık boyutunda –doğruluk hariç- bu ilişkinin görülmediği çalışmanın önemli bulguları arasındadır.

5.1.11. Akıcı Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında akıcı yazma değişkenleri ve okuduğunu anlama testinden elde edilen beş farklı yüzde puanı arasında genelde ilişkisizliğin ortaya çıktığı görülmektedir. Okuduğunu anlama testi değişkenleri ile anlamlı ilişkiye sahip olan tek akıcı yazma değişkeni doğruluk yüzdesidir.

Akıcı yazmada hece yazabilme hızı ile okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi, bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi, hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi, hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi ve çıkarım sorularında doğruluk yüzdesi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Hece yazabilme hızı ile okuduğunu anlama arasında bir bağın olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde akıcı yazmada yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme sayısı ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında da anlamlı bir korelasyon çıkmamıştır.

Akıcı yazmada doğruluk ile hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi ve hazır bilgi sorularında doğruluk yüzdesi arasında da anlamlı bir ilişki yoktur. Akıcı yazmada doğruluk ve

okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi arasında ise düşük seviyede pozitif ilişki çıkmıştır ($r=.261, n=89, p<.05$). Akıcı yazmada doğruluk ile bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi arasında da düşük seviyede pozitif ilişki tespit edilmiştir ($r=.249, n=89, p<.05$). Akıcı yazmada doğruluğun en yüksek korelasyona sahip olduğu okuduğunu anlama yüzdesi çıkarım sorularında çıkmıştır. Buna göre akıcı yazmada doğruluk ile çıkarım sorularındaki doğruluk yüzdesi arasında orta seviyede pozitif bir ilişki çıkmıştır ($r=.319, n=89, p<.01$). Bu sonuca göre akıcı yazmada doğru yazabilmek ile çıkarım yapabilme becerisi arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. İki değişken arasındaki ortak varyans %10'dan biraz yüksektir. Alan yazında okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye bakan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak akıcı yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi kontrol eden çalışmalara pek rastlanmamaktadır.

Berninger vd. (2006) okuduğunu anlama ve içinde akıcı yazmanın da bulunduğu yazılı ifade puanları arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Korelasyon değerleri birinci sınıflarda $r=.53$, üçüncü sınıflarda $r=.56$ ve $r=.57$ iken beşinci sınıflarda $r=.37$ 'dir. Bu ilişkilerin hepsi de anlamlıdır. Cragg ve Nation (2006) 10 yaşındaki çocuklarda okuduğunu anlama ile yazılı hikâyeye ait değişkenler arasındaki ilişkiye baktığı çalışmada okuduğunu anlama ile yazılı hikâyedeki kelime sayısı, t birim sayısı ve t birim uzunlukları arasında bir ilişki bulamamış ancak hikâye içeriği ve genel yapısı arasında bir anlamlı ve orta seviyede bir ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisi daha iyi olan çocukların daha yüksek anlam içeriği ve daha iyi hikâye yapısı olan sözel ve yazılı dil hikâyeleri ürettikleri tespit edilmiştir.

Ağın Haykır (2012) 6-8. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışmanın sonuçlarında okuduğunu anlama becerisi ile kompozisyon yazma becerisi arasında $r=.838$ korelasyon çıkmıştır. Palmer (2010) üçüncü sınıflarda okuduğunu anlama ve akıcı yazma arasında ön test puanlarında anlamlı bir ilişki bulamazken deney sonrasında $r=.38$ korelasyon bulmuştur. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre yazma stratejileri ile okuduğunu anlama puanları arasında da anlamlı ilişki vardır ($r=.78$). Yazar bu bulguyu yazmanın okuduğunu anlama üzerinde etkisinin olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Roberta (1983) birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar takip ettiği öğrencilere hikâye edici ve bilgilendirici metinler yazdırarak okuduğunu anlama testi ile arasındaki ilişkilere bakmıştır.

Yazılı metinlerde farklı değişkenler toplanmıştır. Çıkan sonuçlarda yazılı metinlerdeki bazı değişkenlerin okuduğunu anlama ile ilişkisi olduğu, bazılarının anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Abbott vd. (2010) beş yıl boyunca takip ettikleri öğrencilerin yazma becerileri ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi yol analizi (path) ile incelemiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarından doğru yazımlarına giden yol hiçbir sınıf seviyesinde anlamlı çıkmamıştır. Okuduğunu anlamalarından metin oluşturmaya giden yolları birinci sınıftan ikinci sınıfa ve altıncı sınıftan yedinci sınıfa hariç bütün sınıf seviyelerinde anlamlıdır. Doğru yazımdan okuduğunu anlamaya giden yol ikinci sınıftan üçüncü sınıfa pozitif yönde anlamlı iken dördüncü sınıftan beşinci sınıfa negatif yönde anlamlıdır. Metin oluşturmada okuduğunu anlamaya giden yol üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa ve dördüncü sınıftan beşinci sınıfa anlamlı çıkmıştır.

Shanahan (1984) iki ve beşinci sınıflarda yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre ikinci sınıflarda okuduğunu anlama testinden alınan puan ile yazım doğruluğu arasında .58; ortografik doğruluk arasında .49 ilişki çıkmıştır. Cümle tamamlama testinden (cümle seviyesinde okuduğunu anlamayı ölçmektedir) alınan puan ile yazım doğruluğu arasında .64; ortografik doğruluk arasında .53 ilişki tespit etmiştir. Beşinci sınıflarda okuduğunu anlama testinden alınan puan ile yazım doğruluğu arasında .56; ortografik doğruluk arasında .54 ilişki bulmuştur. Cümle tamamlama testinden alınan puan ile yazım doğruluğu arasında .60 ilişki çıkarken ortografik doğruluk arasında .52 korelasyon çıkmıştır.

Murphy (2016) üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmada okuduğunu anlama testi puanları ile doğru yazılan kelime değerleri arasında .64; kelimelerdeki doğru harf sırası arasında .676 ilişki bulmuştur. Doğru kelime yazma becerisi okuduğunu anlamamanın yaklaşık %41'ini açıklarken doğru harf sırası değişkeninde bu oran %46'ya yaklaşmaktadır.

Ahmed (2011) birinci sınıf öğrencilerini üçüncü sınıfa kadar izlediği çalışmada okuduğunu anlama puanları ile yazım, kelime yazma akıcılığı gibi çeşitli değişkenleri ihtiva eden yazma becerisi arasında en düşüğü $r=.35$ en yükseği $r=.79$ arasında değişen anlamlı korelasyonlar tespit etmiştir. Ahmed akıcı metin oluşturma (compositional fluency) endekslerinin okuduğunu anlamada diğer yazma kabiliyet endekslerine göre daha fazla ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca ikinci ve üçüncü sınıflar arasında metin oluşturma

akıcılığındaki değişimin ikinci sınıftaki okumada yüksek statünün bir işlevi olduğunu tespit etmiştir. Metin seviyesinde ikinci sınıfta yapılan okumadaki yüksek statü 2-3. sınıflar arasında metin oluşturma akıcılığında iyileşme sağlamıştır. Bu, daha sonraki gelişim dönemlerinde pasajı anlamının metin oluşturma akıcılığındaki büyümeyi yordadığını göstermektedir. Bunun muhtemel bir açıklaması anlamak için okuyan çocukların daha fazla yazabildikleridir (2011, s.42).

Hudson (2002) ikinci sınıf öğrencilerinin yazım başarısında üç değişkenin %30'luk varyans açıkladığını tespit etmiştir. Bunlar okuduğunu anlama ($p=,001$), yazım başarısı ($p=,001$) ve okuduğunu anlama ve yazım başarısı arasındaki etkileşim ($p=,000$). Ancak okuduğunu anlamının metin oluşturma akıcılığına (compositional fluency) herhangi bir anlamlı katkısı bulunamamıştır.

Abbott ve Berninger (1993) 1-6. sınıflarda okuduğunu anlama ile yazma hızı değişkenlerinde $r=.01$ - $r=.38$ arasında değişen ilişkiler bulmuştur. Frey (1993) üçüncü sınıflarda yazma etkinliklerinin okuduğunu anlamayı geliştirip geliştirmediğini denemek için yaptığı deney araştırmasında kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Literatürdeki çalışmalarda okuduğunu anlama ve yazma becerisi arasındaki ilişkilerin değişkenlik göstermekle birlikte genelde orta ve yüksek seviyede anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların pek çoğunda akıcı yazma değişkenleri doğrudan ölçülmemiştir. Bunun yerine yazma becerisinin farklı değişkenleri veya akıcı yazmanın da içinde yer aldığı birleşik değişkenler kullanılmıştır. Genel olarak bakıldığında yazma ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ise okuduğunu anlama ile akıcı yazma değişkenleri arasında ciddi bir korelasyon tespit edilmemiştir.

5.1.12. Akıcı Yazma ve Kelime Hazinesi Katsayısı Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı yazma değişkenleri ile kelime hazinesi katsayısı arasında ciddi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Kelime hazinesi katsayısının hece yazma hızı ($r=.033$, $n=93$) ve yazının üstünü çizme/yazıyı düzeltme sayısı ($r=-.067$, $n=93$) arasında anlamlı bir korelasyon yoktur. Ancak kelime hazinesi katsayısı ve akıcı yazmada doğruluk arasında pozitif, düşük seviyede anlamlı bir ilişki çıkmıştır ($r=.213$, $n=89$, $p<.05$). Öğrencilerin yazılı ifadelerindeki kelime

çeşitliliğinin artması ile akıcı yazmalarındaki doğruluk az da olsa artmıştır. İki değişkenin ortak varyansı %5'e yakındır.

Shanahan ve Lomax (1986) ikinci ve beşinci sınıflarla yaptığı çalışmada okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi test ettiği üç modelin tamamında kelime hazinesi ve yazmada doğruluk arasında benzer ilişkiler bulmuştur. Buna göre ikinci sınıflarda okumada kelime hazinesi (veya kelimelerin manasını bilme) ve yazmada doğruluk arasında anlamlı bir ilişki yokken beşinci sınıflarda üç modelde de anlamlı ilişki çıkmıştır. Bunun yanı sıra yazmada kelime çeşitliliği ve yazmada doğruluk arasında her iki sınıf düzeyinde ve her üç modelde anlamlı ilişki vardır.

Hestad (2014) beşinci sınıflarla üç haftalık deney yapmıştır. Deney süresinde deney grubuna kelime hazinesi öğretimi yapmış ve sonuçta akıcı yazmanın gelişip gelişmediğini kontrol edilmiştir. Çıkan sonuçlarda kelime hazinesi öğretimi alan deney grubunun akıcı yazmada kontrol grubuna göre anlamlı bir farka sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Shanahan (1984) ikinci ve beşinci sınıflarda yazma ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yazmada kelime çeşitliliği, yazım doğruluğu ve ortografik doğruluk incelenirken okumada kelime hazinesi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre ikinci sınıflarda yazılı ifadedeki kelime çeşitliliği ile yazım doğruluğu arasında .41; ortografik doğruluk arasında .37 ilişki çıkmıştır. Kelime hazinesi ile yazım doğruluğu arasında .45; ortografik doğruluk arasında .43 ilişki tespit edilmiştir. Beşinci sınıflarda yazılı ifadedeki kelime çeşitliliği yazım doğruluğu arasında .40; ortografik doğruluk arasında .38 ilişki çıkarken kelime hazinesi ile yazım doğruluğu ve ortografik doğruluk arasında .62 korelasyon bulunmuştur.

Murphy (2016) üçüncü sınıf öğrencilerinde alıcı kelime hazinesi ve doğru yazılan kelime değeri arasında ve doğru harf sırasına sahip kelime değeri arasında .456 ilişki bulmuştur. Kent vd. (2014) okul öncesi ve birinci sınıflarla yaptığı çalışmada yazım becerileri ile kelime hazinesi arasında .37 ve .38 ilişki tespit etmiştir. Bu ilişki harf yazma akıcılığı ve kelime hazinesi arasında .24'e; kelime sayısı-kelime hazinesi ve doğru yazım sırası-kelime hazinesi ilişkisinde .16'ya düşmüştür. Rodriguez-Aranda (2003) 20-88 yaş aralığındaki yetişkinlerde kelime hazinesi ve akıcı yazma değerleri arasında .43-.45 korelasyon tespit etmiştir. Yazanoğlu (2011) birinci sınıf öğrencilerinde kelime hazinesi ve ilk okuma yazma başarısı arasında $r=.897$ korelasyon tespit etmiştir.

Alan yazındaki çalışmalarda kelime hazinesi ve yazma becerisi arasında ciddi korelasyonların tespit edildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğunun ilkokulun ilk yıllarındaki öğrencilerle yapıldığı anlaşılmaktadır. Okuma ve yazma arasındaki ilişkide olduğu gibi ilkokulun ilk yıllarında kelime hazinesi ve yazma arasındaki ilişkinin güçlü olup sonradan zayıflaması muhtemeldir. Bunun yanı sıra bu çalışmadaki ilişkisizlik değerlerinin ölçme yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanması da mümkündür. Çalışmanın bulgularının literatürdeki diğer çalışmalarla genel olarak uyumsuz olduğu görülmektedir.

Yazma ve kelime hazinesi arasında ilişkisizliğin çıkması şaşırtıcı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bilindiği üzere kelime hazinesi alıcı ve üretici olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Bir öğrencinin alıcı kelime hazinesindeki her kelimeyi yazılı veya sözlü ifadesinde kullanması beklenmez. Şayet bu çalışmadaki kelime hazinesi alıcı kelime hazinesini ifade etseydi çalışmadaki ilişkisizlik normal karşılanabilirdi. Ancak bu araştırmadaki kelime hazinesi çocukların yazılı ifadelerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla yazma becerileri ile ilişkili olması beklenebilirdi. Fakat çıkan sonuçlar üretici kelime hazinesi ile yazmada akıcılık boyutunda ilişkisizliğin olabileceğini göstermektedir. Bu bulgunun literatürle çelişmektedir.

5.1.13. Akıcı Konuşma ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Alt Boyutları Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Akıcı konuşmanın ve okuduğunu anlamının alt değişkenleri arasındaki korelasyonlar çeşitlilik göstermektedir. Pozitif ve negatif yönlü değerlerin yanı sıra ilişkisizlik, düşük ve orta seviyede ilişkiler de çıkmıştır.

Okuduğunu anlama testinin genelindeki doğruluk yüzdesi akıcı okumada tutukluk sıklığı ile bir ilişkiye sahip değildir ($r=.055$, $n=90$). Buna göre iki farklı (bilgilendirici ve hikâye edici) metin türünden ve iki farklı seviyede (hazır bilgi ve çıkarım) okuduğunu anlama sorularından oluşan bir testi doğru cevaplayabilmek ile konuşmada tekrara düşme, yeniden başlama veya kendini düzeltme sayısı arasında bir bağlantı yoktur denebilir.

Okuduğunu anlamada toplam doğruluk yüzdesi ve konuşma hızı arasında düşük seviyede pozitif ilişki vardır ($r=.249$, $n=93$, $p<.05$). İki değişkenin ortak varyansı %6'dır. Buna göre okuduğunu anlama becerisi ile dolgu duraklar ve tutukluklar içinde olan bir konuşma hızı arasında az da olsa bir ilişki mevcuttur denebilir.

Okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesi ile eklemleme oranı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.144$, $n=92$).

Okuduğunu anlama testindeki doğru cevap yüzdesinin en yüksek korelasyona sahip olduğu değişken budanmış konuşma hızıdır ($r=.303$, $n=93$, $p<.01$). İki farklı metin türünde oluşan ve iki farklı seviyedeki soruların yer aldığı testi doğru cevaplama ile tekrara düşmeden, yeniden başlamadan, dolgusuz ve düzeltmesiz konuşma arasında orta seviyede pozitif bir ilişki çıkmıştır. Daha iyi anlama becerisine sahip öğrencilerin daha iyi budanmış konuşma hızına sahip olması (ya da daha iyi budanmış konuşma hızına sahip öğrencilerin daha iyi anlaması) bu iki beceri arasında ortak zihin süreçlerinin olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Okuduğunu anlama testini cevaplama hatırlama ve çıkarım becerilerinin konuşmada akıcılıkla ilişkili çıkması ilgi çekebilecek bir bulgudur. Akıcı konuşmada budanmış konuşma hızının yüksek olması için öğrencinin eklemleme hızının yüksek olması gerekir. Çünkü heceleri ne kadar hızlı söyleyebilirse toplamda da o kadar çok heceye ulaşacaktır. Ancak eklemlemesi yüksek olup sürekli tutukluk yaşayan veya dolgulu duraklar kullanan bir öğrencide budanmış konuşma hızı yine düşük olacaktır. Dolayısıyla eklemleme hızı gerekli ancak yeterli değildir. Öğrencinin dolgulara başvurmaması ve tutukluk yaşamaması için bir bilgiyi/fikri aktarırken sonraki söyleyeceğini zihninde tasarlamış olması gerekir. Böylece duraklamaya veya tutukluğa (tekrara, yeniden başlamaya veya yanlış söyleyip düzeltmeye) gerek kalmadan söyleyeceklerini akıcı bir biçimde iletebilir. Bu da budanmış konuşma hızını artıracaktır. Bu noktada söyleyeceklerini hızlıca hatırlaması veya ön bilgileri/tecrübeleri ile hızlıca çıkarımda bulunması gerekir. Hatırlama ve çıkarım becerisi okuduğunu anlama testinde incelenen iki beceri olduğu için aradaki korelasyonun bu sebeple çıkması muhtemeldir. Nitekim budanmış konuşma hızı ile hazır bilgi soruları (yani hatırlama becerisini gerektiren sorular, $r=.224$, $n=93$, $p<.05$) ve çıkarım soruları (yani ön bilgi ve/veya tecrübe ve yorumlama becerisi gerektiren sorular, $r=.282$, $n=94$, $p<.01$) arasında pozitif ve düşük seviyede ilişki çıkmıştır. Okuduğunu anlamadaki toplam doğru yüzdesi ve budanmış konuşma hızının ortak varyansı %9'dan biraz yüksektir.

Okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesi ile seslendirme süresi arasında pozitif ve düşük seviyede ilişki bulunmuştur ($r=.217$, $n=92$, $p<.05$). İki değişkenin ortak varyansı %5'e yakındır. Seslendirme süresi ve ortalama duraklama uzunluğu neredeyse aynı şeyi ölçmesine rağmen ortalama duraklama uzunluğunun okuduğunu anlama testindeki doğru yüzdesi ile ilişkisi ters yönde daha yüksek çıkmıştır ($r=-.265$, $n=93$, $p<.05$). Buna göre

okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesi ile ortalama duraklama uzunluğu arasındaki ilişkinin (ve varyansın) artmasında dolgusuz duraklar ve kelime olmayan dolgulu duraklar etkili olmuştur denebilir. Okuduğunu anlama becerisi daha iyi olan öğrencilerin çok az da olsa daha az durakladıkları, daha az kelime olmayan duraklara başvurdıkları söylenebilir. Ancak bu, okuduğunu anlama sayesinde duraklama azalır manasına gelmemektedir. Sadece arada bir ilişki olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama testindeki doğru cevap yüzdesi ile ortalama duraklama uzunluğunun ortak varyansı %7'dir.

Okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesi ile ortalama çarpı uzunluğu arasında pozitif ve düşük korelasyon tespit edilmiştir ($r=.265$, $n=90$, $p<.05$). Burada da budanmış konuşma becerisindeki çıkarımın yapılması mümkündür. Öğrencinin söyleyeceklerini hızlıca hatırlaması ve/veya hızlı çıkarımlarda bulunup akıcı bir biçimde aktarması ile çarpıların uzaması muhtemeldir. Aksi takdirde öğrenci sık sık duraklayacaktır ki bu çarpı uzunluğu ortalamasını etkiler. Yani çarpıların uzunluğu hatırlama ve çıkarım becerisi ile ilişkilidir denebilir. Dolayısıyla içinde hatırlama ve çıkarımda bulunmayı gerektiren okuduğunu anlama testindeki doğruluk yüzdesi ile çarpı uzunluğu ortalamasının ortak yönlerinin, ortak beceri temellerinin olduğu iddia edilebilir. İki değişken arasındaki ortak varyans %7'dir.

Bilgilendirici metindeki soruları doğru cevaplama yüzdesi ile tutukluk sıklığı arasında bir ilişki çıkmamıştır ($r=-.016$, $n=91$). Bu iki değişkenin neredeyse hiç ortak değişkenliği yoktur. Tutukluk sıklığı ile hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi arasında da bir ilişki yoktur ($r=.086$, $n=85$). Dolayısıyla metin türlerine göre anlama becerisi ile konuşmada tekrara düşmek, yeniden başlamak veya kendini düzeltmek arasında bir bağlantı tespit edilmemiştir.

Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ile akıcı konuşma hızı arasında pozitif yönde düşük seviyede ilişki vardır ($r=.241$, $n=94$, $p<.05$). Hikâye edici metinde ise bu korelasyon düşük ilişki seviyesinde kalsa da azalmakta ve anlamsızlaşmaktadır ($r=.125$, $n=88$). Ortak varyans bilgilendirici metinde %6'ya yakındır.

Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ile konuşmada eklemleme oranı arasında ($r=.176$, $n=94$) ve hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi ile eklemleme oranı arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.135$, $n=88$).

Bilgilendirici metindeki doğruluk yüzdesi ile budanmış konuşma hızı arasında orta seviye sınırında ancak düşük, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.297, n=94, p<.01$). Hikâye edici metinde ise bu oran azalmakta ve anlamsızlaşmaktadır ($r=.149, n=88$). Buna göre bilgilendirici soruları çözmeyi gerektiren donanımların budanmış konuşma hızını gerektiren donanımlarla ortak yönlerinin olduğu ve bu ortaklığın hikâye edici metinlerdekinden fazla olduğu söylenebilir. Bilgilendirici metni doğru cevaplayabilme oranı ile budanmış konuşma oranının ortak varyansı %9'a yakındır.

Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ($r=.171, n=93$) ve hikâye edici metindeki doğruluk yüzdesinin ($r=.146, n=88$) seslendirme süresi oranı ile anlamlı bir ilişkisi çıkmamıştır.

Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ile ortalama çırpı uzunluğu arasında pozitif ve düşük seviyeli ilişki varken ($r=.271, n=91, p<.01$) hikâye edici metni doğru cevaplayabilme ile çırpı uzunluğu ortalaması arasında bir ilişki yoktur ($r=.062, n=85$). Buna göre bilgi ağırlıklı bir metindeki bilgileri hatırlamak ve bu bilgilerle ilgili çıkarım yapabilmek ile bir kerede uzun konuşabilme arasında bir bağlantı ve ortak süreçler bulunabileceği düşünülebilir. Ortak varyansın %7'den biraz fazla olduğu görülmektedir. Ancak hikâye edici metinleri doğru cevaplayabilmek ile ortalama çırpı uzunluğu arasında bir bağ görülmemektedir. Bu sebeple, metin türüne göre okuduğunu anlayabilmek için zihindeki süreçlerin ve/veya ilgili bilgi ve becerilerin biraz farklılaştığı söylenebilir.

Bilgilendirici metinde doğruluk yüzdesi ile ortalama duraklama uzunluğu arasında ters yönde düşük seviyede ilişki varken ($r=-.237, n=94, p<.05$) hikâye edici metinde bu ilişki daha düşük ve anlamsızdır ($r=.127, n=88$). Bilgilendirici metindeki doğruluk yüzdesi ile ortalama duraklama uzunluğunun ortak varyansı %6'ya yakındır.

Hazır bilgi sorularındaki doğruluk yüzdelerinin budanmış konuşma hızı ve ortalama çırpı uzunluğu haricindeki hiçbir değişkenle anlamlı bir ilişkisi yoktur. Hazır bilgi sorularını doğru cevaplayabilme ile budanmış konuşma hızı arasında düşük ve pozitif yönlü ilişki çıkmıştır ($r=.224, n=93, p<.05$). Hazır bilgi soruları hatırlamayı gerektiren sorulardır. Sadece hatırlama becerisi ile hazır bilgi sorularının çözülmesinin beklenmesi zordur. Hatırlamak dışında kelime hazinesi, akıcı okuma gibi beceriler de gereklidir. Her iki değişken arasındaki ortak varyans %5'tir.

Hazır bilgi sorularındaki doğruluk yüzdesi ile ortalama çırpı uzunluğu arasında da düşük ve pozitif yönlü ilişki vardır ($r=.214, n=90, p<.05$). Bu iki değişken arasındaki ilişki hatırlama

becerisi ile ırpı uzunluğu arasında bir bağlantı olabileceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. İki değişken arasındaki ortak varyans %5'e yakındır.

Hazır bilgi sorularındaki doğruluk yüzdesinin tutukluk sıklığı, konuşma hızı, eklemleme oranı, seslendirme süresi oranı ve ortalama duraklama uzunluğu ile anlamlı bir ilişkisi yoktur.

Çıkarım sorularındaki doğruluk yüzdesinin tutukluk sıklığı, eklemleme oranı ve ortalama ırpı uzunluğu ile bir korelasyonu yoktur. Bunun dışında konuşma hızı ($r=.263$, $n=94$, $p<.05$), budanmış konuşma hızı ($r=.282$, $n=94$, $p<.01$) ve seslendirme süresi oranı ($r=.231$, $n=93$, $p<.05$) ile pozitif; ortalama duraklama uzunluğu ($r=-.256$, $n=91$, $p<.05$) ile negatif ve düşük seviyede ilişkileri vardır. Buna göre okuduğu metinden çıkarım yapabilme becerisi ile akıcı konuşma becerisinin bazı boyutları arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ortak varyanslar %8-%5 arasında değişmektedir.

Berninger vd. (2006) 1,3 ve 5. sınıflarda sözel ifade ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyona bakmıştır. Çalışmanın bulgularına göre birinci sınıflarda korelasyon $r=.42$, üçüncü sınıflarda $r=.39$ ve $r=.28$ iken beşinci sınıflarda $r=.26$ 'dır. İlişkilerin hepsi anlamlı seviyededir.

Evertts (aktaran: Roberta, 1983) altıncı sınıflarla yaptığı çalışmada sözel dil ile sessiz okumada okuduğunu anlama ve sesli okumada yorumlama arasındaki ilişkiye bakmıştır. Bulgulara göre sessiz okumada okuduğunu anlama ve sesli okumada yorumlama en yüksek puana sahip olan öğrenciler sözel dilde daha yaygın kalıplar kullanmış, daha kısa ifadelerde bulunmuş, daha uzun cümleler kurmuştur. Evertts bulgulardan yola çıkarak sözel dil ve okuma işleme süreci arasında ilişki olduğunu söylemiştir.

Deffenbough (aktaran: Roberta, 1983) 3-6. sınıflardan katılan 72 öğrenciyi iyi, orta ve zayıf okuyucular olarak sınıflandırmış ve söz dizim becerilerini tespit etmek için görüşmeler yapmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre olumsuz cümleleri ve üçüncü tekil şahıslı yapıları anlama becerisi, iyi okuyuculardan zayıf okuyuculara doğru ayırt ediciliğe sahiptir ancak dil üretimleri arasında bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Akıcı konuşma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiye genel olarak bakıldığında kesin bir çıkarım yapmanın zor olduğu anlaşılmaktadır. Berninger vd.'nin (2006) alışmasındaki bulgular ile bu çalışmanın bulguları biraz benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da orta ve düşük seviyede pozitif korelasyonlar çıkmıştır. Ancak

Berninger'in çalışmasında akıcılık doğrudan ölçülen bir beceri değildir. Okuduğunu anlamaya ve akıcı okumaya ait alt değişkenlerde orta seviyede ilişkilerin çıkması iki becerinin bazı yönlerinin bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir ancak pek çok değişken arasında düşük ilişki ve ilişkisizlik tespit edilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak konuşmada akıcılık boyutu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiye dair yapılacak yorumlarda dikkatli olunması gerektiği söylenebilir.

5.1.14. Akıcı Konuşma ve Kelime Hazinesi Katsayısı Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Kelime hazinesi katsayısının akıcı konuşma becerisine ait değişkenlerle genel olarak orta seviyede ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak herhangi bir ilişkisi olmayan değişken de tespit edilmiştir.

Kelime hazinesi katsayısının tutukluk sıklığı ile herhangi bir ilişkisi yoktur ($r=.85$, $n=91$). Buna göre yazılı anlatımlarında daha farklı sayıda kelime kullanan çocuklar daha az kullananlara benzer oranda tutukluk sıklığı yaşamıştır. Bu durumda konuşurken tekrara düşmenin, konuşmaya hatalı başlayıp kendini düzeltmenin kelime hazinesi ile bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Yazılı ifadede daha farklı kelimeler kullanma becerisi akıcı konuşma becerisinde tutukluk (tekrar, yeniden başlama, düzeltme) ile bir ilişkiye sahip değildir.

Kelime hazinesi katsayısının konuşma hızı ile orta seviyede pozitif ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ($r=.373$, $n=94$, $p<.01$). Öğrencilerin yazılı ifadelerinde kullandıkları kelimelerin çeşitli olması ve bir dakikada (kelime olan dolgular ve tutukluklar dâhil) konuştukları hece sayısı arasında orta seviyede ilişki vardır. İki değişken arasındaki ortak varyans %14 civarındadır.

Kelime hazinesi katsayısı ile eklemleme oranı arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.131$, $n=93$). Eklemleme oranı fizikî bir beceridir ve bir dakikada kaç hecenin çıkarılabileceğini gösterir. Dolayısıyla kelime hazinesinin artması veya azalmasının hece çıkarabilme hızı ile ilişkili olması beklenti dışıdır. Birisi zihnî bir beceri iken diğesinde kaslar da devreye girmektedir.

Kelime hazinesi katsayısı ve budanmış konuşma hızı arasında orta seviyede pozitif ilişki vardır ($r=.32$, $n=94$, $p<.01$). Kelime hazinesi katsayısı ile hatasız konuşma hızı arasında orta

seviyede bir ilişki çıkması kelime hazinesinin hatasız konuşmaya katkı sağlayabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Ancak sadece aradaki korelasyona bakarak bu konuda bir karara varmak yanlıştır çünkü korelasyonlar sebep-sonuç ilişkisi göstermemektedir. İki değişkenin ortak varyansı %10 civarındadır.

Kelime hazinesi katsayısı ve seslendirme süresi oranı arasında düşük seviyede pozitif korelasyon çıkmıştır ($r=.273$, $n=93$, $p<.05$). Bir dakikayı konuşarak (dolgular ve tutukluklar dâhil) geçirme ile kelime hazinesi katsayısı arasında düşük de olsa bir ilişki vardır. İki değişkenin ortak varyansı %7'den biraz fazladır.

Kelime hazinesi katsayısının en yüksek korelasyona sahip olduğu akıcı konuşma değişkeni ortalama çırpı uzunluğudur ($r=.394$, $n=91$, $p<.01$). Öğrencilerin kelime hazinesi katsayıları arttıkça bir çırpıda söyledikleri hece sayıları da artmaktadır. Bu durumda kelime hazinesinin çırpı uzunluklarını artırarak duraklama uzunluklarını azaltması ve konuşma hızını da artırması beklenebilir. İki değişken arasındaki ortak varyans %16'ya yakındır.

Kelime hazinesi katsayısının negatif yönde ilişkiye sahip olduğu tek değişken ortalama duraklama uzunluğudur. Kelime hazinesi katsayısı ile ortalama duraklama uzunluğu arasında ters yönlü orta seviyede ilişki tespit edilmiştir ($r=-.352$, $n=94$, $p<.01$). Yazılı anlatımda artan kelime çeşitliliği ile akıcı konuşmadaki dolgulu ve dolgusuz durakların toplam süresi arasında zıt yönlü bir ilişki vardır. İki değişkenin ortak varyansı %12'den fazladır.

Literatürde kelime hazinesi ile akıcı konuşma becerisi arasındaki ilişkiye doğrudan bakan çalışmaya pek rastlanmamıştır. Rodriguez-Aranda (2003) 20-88 yaş aralığındaki yetişkinlerde kelime hazinesi ve sözel akıcılık arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışma grubunun kelime hazinesi ile sözel akıcılık değerleri arasında .40-.43 korelasyon tespit edilmiştir.

Bu çalışmada akıcı konuşma becerisine ait alt değişkenler ile kelime hazinesi katsayısı arasında orta seviyeli pek çok korelasyon bulunmuştur. Bunlar konuşma hızı, budanmış konuşma hızı, ortalama çırpı uzunluğu ve ortalama duraklama uzunluğudur. Çıkan bulgulara göre kelime hazinesi ile konuşma miktarı arasında bir ilişki çıkması kelime hazinesini artırmanın akıcı konuşma becerisini artırabileceği ihtimalini düşündürmektedir. De Jong ve Bosker (2013) ikinci dilde kelime hazinesi büyüklüğü ile sessiz duraklama sürelerinin birbirine bağlı olduğunu tespit etmişlerdir. Fillmore (1979, s.94) akıcı konuşanlarla akıcı

konuşamayanların arasında neden fark olduğunu açıklarken sebeplerden birisi olarak kelime hazinesini de söylemektedir. Sadece korelasyona bakarak kelime hazinesinin akıcı konuşmada miktarı doğrudan etkileyeceği sonucuna varılamaz ancak De Jong ve Bosker ile Fillmore'un da çalışmaları göz önüne alındığında bu tür çalışmaların etkisinin tespit edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

5.1.15. Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Katsayısı Arasındaki İstatistiklere Ait Sonuçlar ve Tartışma

Kelime hazinesi katsayısının okuduğunu anlamadaki bütün değişkenlerle orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı ilişkisi vardır. Kelime hazinesinin en yüksek korelasyona sahip olduğu değişken okuduğunu anlama testindeki toplam doğru yüzdesidir ($r=.461$, $n=93$, $p<.01$). Yazılı anlatımlarında daha çeşitli kelime kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki doğruluk oranları artmıştır. Okuduğunu anlamadaki genel başarı ile kelime hazinesi arasında bir ilişki görülmektedir. İki değişken arasındaki ortak varyans %21'e yakındır.

Kelime hazinesi katsayısı ile bilgilendirici metindeki doğruluk yüzdesi ($r=.394$, $n=94$, $p<.01$) ve hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi arasında ($r=.382$, $n=90$, $p<.01$) orta seviyede pozitif ilişki vardır. Korelasyon miktarı az da olsa bilgilendirici metinde daha fazladır. Kelime hazinesinin bilgilendirici metinle ortak varyansı %16'ya yakınken hikâye edici metinle %11 kadardır.

Kelime hazinesi ile hazır bilgi sorularını doğru cevaplama arasında ($r=.326$, $n=93$, $p<.01$) ve çıkarım sorularında doğruluk arasında ($r=.417$, $n=94$, $p<.01$) orta seviyede pozitif ilişki vardır. Kelime hazinesinin her iki tür okuduğunu anlama sorularını doğru cevaplayabilme ile ilişkisi bulunmaktadır. Ancak hazır bilgi sorularını cevaplamadaki korelasyon çıkarım sorularındakinden yaklaşık .10 daha düşüktür. Bu da çıkarım soruları ile kelime hazinesinin ortak varyansının daha fazla olduğunu göstermektedir. Kelime hazinesi katsayısının hazır bilgi soruları ile ortak varyansı %11 civarındayken çıkarım soruları ile ortak varyansı %17 kadardır. Kelime hazinesinin hazır bilgi soruları ile olan bağlantısının daha düşük olmasının muhtemel sebebi hazır bilgi sorularının daha çok hatırlamaya dayalı olmasıdır. Bu tür sorularda öğrencilerin metinde açıkça verilen bilgileri hatırlamaları yeterli olmaktadır. Buna rağmen kelime hazinesi ile orta seviyede ilişkisi olması da önemlidir. Çıkarım sorularında ise öğrencilerin önemli kısımları/bilgileri akıllarında tutup yorumlayabilmeleri gerekir. Bu

yorumlamada öğrencilerin tecrübeleri ve önbilgileri etkili olmaktadır. Dolayısıyla kelime hazinesi ile daha fazla ilişkili olmaları muhtemeldir. Tecrübe ve önbilgi arttıkça yapılacak çıkarımın da daha iyi olması beklenebilir.

Shanahan ve Lomax (1986) okumada kelime hazinesi ve yazmada kelime çeşitliliklerinin okuduğunu anlama ile anlamlı ve pozitif ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Oslund vd. (2016) 11-15 yaş arasında, yedi ve sekizinci sınıfta olup düşük sosyoekonomik durumdaki öğrenciler ile yaptıkları çalışmada kelime hazinesindeki genişliğin okuduğunu anlamada doğrudan $\beta=.40$, dolaylı olarak $\beta=.23$ ve toplamda $\beta=.63$ etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın bulgularına göre kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin standart sapmasındaki her bir birimlik artışta öğrencilerin okuduğunu anlamalarında 1/3 oranında standart sapma artışı olmuştur. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) beşinci sınıflarla yaptıkları çalışmada kelime bilgisi ve hikâye edici metni anlama arasında .68, bilgi verici metni anlama arasında .74 ilişki tespit etmiştir. Çalışmanın bulgularına göre kelime bilgisi hikâye edici metni anlamadaki toplam varyansın yaklaşık %45'ini açıklarken bu oran bilgi verici metinde %55'e çıkmaktadır. Toplam okuduğunu anlama başarısında ise %63 seviyesinde yordayıcı olduğu görülmüştür.

Beck vd. (1982) dördüncü sınıf öğrencilerine beş aydan uzun bir süre boyunca 104 kelime öğretimi yapmıştır. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmada deney grubunun okuduğunu anlamada anlamlı derecede daha iyi sonuçlar aldığı tespit edilmiştir. Quinn (2012) kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye yönelik modelleri test ettiği çalışmasında modellerde okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur.

Shanahan (1984) ikinci ve beşinci sınıflarla yaptığı çalışmada okuduğunu anlama (okuduğunu anlama testi ve cümle tamamlama olarak iki şekilde ölçülmüştür) ile yazılı ifadedeki kelime çeşitliliği ve kelime hazinesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre ikinci sınıflarda okuduğunu anlama testinden alınan puan ile yazılı ifadedeki kelime çeşitliliği arasında .44; kelime hazinesi testi puanı ile arasında .35 ilişki çıkmıştır. Cümle tamamlama testindeki puan (cümle seviyesinde okuduğunu anlamayı ölçmektedir) ile yazılı ifadedeki kelime çeşitliliği arasında .42; kelime hazinesi testi arasında .35 korelasyon bulmuştur. beşinci sınıflarda okuduğunu anlama testi-yazılı ifadede kelime çeşitliliği arasında .40; kelime hazinesi testi arasında .77 ilişki tespit etmiştir. Cümle

tamamlama ile yazılı ifadede kelime çeşitliliği arasında .42; kelime hazinesi testi puanı arasında .60 korelasyon çıkmıştır.

Murphy (2016) üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmada okuduğunu anlama testi puanları ile alıcı kelime hazinesi değerleri arasında .564 korelasyon bulmuştur. Kelime hazinesi okuduğunu anlamının yaklaşık %32'sini açıklamıştır. Rountree (2006) üçüncü sınıflardaki öğrencilerle yaptığı çalışmada okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasında bütün demografik değişkenlerde anlamlı ilişki bulmuştur. Cook (2010) 54 aylık çocukların kelime hazinelerinin ikinci sınıftaki okuduğunu anlama puanları ile $r=.382$ korelasyona sahip olduğunu bulmuştur.

Quinn (2012) kelime hazinesi ve okuduğunu anlama ile ilgili hazırladığı tezinde literatürdeki çalışmaları dört başlık altında incelemiştir. Literatürdeki çalışmalara göre kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki etkinin yönü ve bulguları şöyledir: Kelime hazinesinin okuduğunu anlama üzerinde doğrudan etkisi vardır; kelime hazinesinin okuduğunu anlama üzerinde dolaylı etkisi vardır; kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasında karşılıklı etki vardır; kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasında sebebe dayalı ilişki yoktur. Kelime hazinesinin okuduğunu anlama üzerinde doğrudan etkisi olduğunu söyleyen araştırmacılara göre kelime hazinesinin artması okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir. Kelime hazinesinin dolaylı etkisinden bahseden araştırmacılar çeşitli süreçlerin aracısı olarak kelime bilgisinin okuduğunu anlamaya etki ettiğini iddia etmektedir. Kimi araştırmacılara göre ise kelime hazinesi ile okuduğunu anlama karşılıklı ilişki içerisindedir. Bir kişi okudukça kelime hazinesi gelişir ve kelime hazinesi geliştikçe daha iyi anlayabilir. Bu üç görüşten başka kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde bilinmeyen bir değişkenin olabileceğini öne sürenler de bulunmaktadır.

Oakhill, Cain ve Elbro (2015, s.60) okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin karşılıklı ilişkisini okuma tecrübesi ile açıklamaktadır. Buna göre okuduğunu iyi anlayanlar (veya iyi kelime hazinesi olanlar) –ve böylece daha fazla okuyanlar- kelime hazinelerini (veya anlamalarını) geliştirmeye devam ederler. Oakhill vd.'ne (2015, s.54) göre etkili bir okuduğunu anlamının iyi bir kelime anlamı bilgisine dayandığı açıktır.

Oslund, Clemens, Simmons, Smith ve Simmons'a (2016, s.160) göre kelime hazinesi anlama üzerinde çeşitli şekillerde etkiye sahip olabilir. Ayrıca kelime hazinesi cümle seviyesindeki

metinlerin etkili işlenmesinde ve dolayısıyla metinlerin ne kadar akıcı ve verimli okunacağı üzerinde de rol oynayabilir.

5.1.15. Genel Sonuçlar

Bu çalışmada okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu doğrultuda akıcı okumada iki, akıcı yazmada üç, akıcı konuşmada yedi, okuduğunu anlamada beş, kelime hazinesinde bir olmak üzere toplamda on sekiz değişken kullanılmıştır.

Çıkan sonuçlara göre aynı beceri içindekiler de dâhil olmak üzere en çok ilişkiye sahip olan değişkenler sırasıyla okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi (12), bilgilendirici metinde doğru yüzdesi (12), kelime hazinesi katsayısı (12), konuşma hızı (12), budanmış konuşma hızı (12), akıcı okumada hız (11), akıcı yazmada doğru yazılan kelimelerdeki hecelerin oranı (11), çıkarım sorularını anlama yüzdesi (11), akıcı konuşmada ortalama duraklama süresi (10), ortalama çırpı uzunluğu (9), seslendirme süresi oranı (8), hazır bilgi sorularını anlama yüzdesi (8), akıcı konuşmada eklemleme oranı (7), hikâye edici metinleri anlama yüzdesi (6), akıcı okumada doğruluk (3) ve akıcı konuşmada tutukluk sayısıdır (3). Akıcı yazmada toplam hece ve düzeltme/değiştirme sayısının hiçbir değişkenle anlamlı ilişkisi çıkmamıştır.

Sadece diğer becerilerdeki değişkenlerle olan ilişki sayısına göre sıralama kelime hazinesi katsayısı (12), akıcı yazmada doğru kelimelerdeki hecelerin oranı (11), akıcı okumada hız (10), okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi (8), bilgilendirici metinleri anlama yüzdesi (8), çıkarım sorularını anlama yüzdesi (7), budanmış konuşma hızı (7), konuşma hızı (6), ortalama duraklama süresi (5), seslendirme süresi oranı (4), ortalama çırpı uzunluğu (4), hazır bilgi sorularını cevaplama yüzdesi (4), eklemleme oranı (3), akıcı okumada doğruluk (2) ve hikâye edici metinleri doğru cevaplama yüzdesi (2) şeklindedir. Akıcı yazmada toplam hece sayısı, düzeltme/değiştirme sayısı, akıcı konuşmada tutukluk sıklığının diğer becerilerdeki hiçbir değişkenle anlamlı ilişkisi çıkmamıştır. Buradan yola çıkarak şu yorumlar yapılabilir:

-Kelime hazinesi en çok anlamlı ilişkiye sahip olan beceridir. Üretici kelime hazinesinin okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ve okuduğunu anlama ile anlamlı ilişkisi vardır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi bu becerilere katkı sağlayabilir. Çıkan sonuçlar kelime hazinesinin diğer becerileri için çok önemli olduğunu göstermektedir.

-Akıcı yazmada doğru kelime yazma becerisi diğer becerilerdeki toplam on bir değişkenle anlamlı ilişkiye sahiptir. Buna göre doğru kelime yazabilme becerisinin okuma ve konuşmada akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ile ortak yönleri bulunmaktadır. Bu sebeple doğru kelime yazabilmek sadece yazma için değil diğer beceriler için de önemlidir. Akıcı yazmada toplam hece sayısı (yanlış yazılan kelimeler dâhil) ve yazılanı düzeltme/değiştirme sıklığının hiçbir beceri ile anlamlı bir ilişkisi yoktur. Dolayısıyla okuma ve konuşmada akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi bakımından daha çok ve daha az puanlar alan öğrenciler bu iki değişkende benzerdir. Akıcı yazmada doğru kelime yazabilmenin diğer dil becerilerinde daha yüksek değerlere sahip olan öğrencileri daha iyi ayırt ettiği görülmektedir.

-Akıcı okumada hızın yazma ve konuşmada akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesine ait toplamda on değişkenle anlamlı ilişkisi vardır. Kelime tanımada otomatikleşmiş öğrenciler akıcı yazmada, akıcı konuşmada, okuduğunu anlamada ve kelime hazinesinde daha iyi değerlere sahiptir.

-Okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi ve bilgilendirici metinleri anlama yüzdesi diğer dört beceri ile sekizer kere anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Buna göre metinleri anlama becerisinin diğer dil becerileri ile bağlantılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi daha yüksek olanların doğru kelime yazma oranları, konuşma hızları, çarpı uzunlukları ve kelime hazineleri daha iyidir. Fakat burada dikkat çeken kısım metin türlerinde ortaya çıkmaktadır. Hikâye edici metinleri anlama yüzdesi diğer becerilerle iki kere anlamlı ilişki ortaya koyarken bilgilendirici metinde bu sayı sekizdir. Buradan yola çıkarak hikâye edici metinleri anlamamanın diğer becerileri iyi ve yetersiz öğrenciler arasında daha az farka sebep olduğu; bilgilendirici metni anlayabilmenin daha ayırt edici olduğu sonucuna varılabilir. Yani diğer dil becerilerinde daha düşük becerilere sahip olan öğrenciler bilgilendirici metinleri anlamakta hikâye edici metinlere göre daha çok zorlanmaktadır. Benzer şekilde hazır bilgi sorularını anlama yüzdesi diğer becerilerle dört kez anlamlı ilişki ortaya koyarken çıkarım sorularını anlama yüzdelerinde bu sayı yedidir. Dolayısıyla bilgilendirici metinlerle ilgili soruları ve çıkarım sorularını daha iyi yapan öğrencilerin diğer becerilerde daha iyi performans sergiledikleri anlaşılmaktadır.

-Budanmış konuşma hızı diğer dil becerileriyle en çok ilişki gösteren akıcı konuşma becerisidir ve toplamda yedi kere anlamlı ilişkisi çıkmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak tutukluk göstermeden ve kelime olan dolguları kullanmadan konuşabilme becerisinin diğer

dil becerilerinde iyi performans sergileyen öğrencilerde daha sık görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum akıcı konuşma becerisinin diğer dil becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Fakat akıcı konuşmada tutukluk sıklığı hiçbir zaman anlamlı ilişkiye sahip olmamıştır. Buna göre tutukluk yaşamının yaygın olduğu ancak tutuksuz ve dolgusuz konuşabilmenin öğrencileri ayırt edici olduğu anlaşılmaktadır. Diğer dil becerilerinde iyi ve daha zayıf puanlara sahip öğrenciler tutukluk sıklığı bakımından benzer olsalar da iyi öğrencilerin budanmış konuşma hızları da yüksektir.

Genel olarak bakıldığında dil becerilerinin kendi içlerindeki değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Akıcı okuma, akıcı konuşma ve okuduğunu anlamada pek çok önemli korelasyon değerleri saptanmıştır. Fakat akıcı yazmada kendi içinde anlamlı bir ilişkinin olmaması dikkat çekicidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta okuduğunu anlamada ve akıcı konuşmada bazı korelasyonların anlamlı çıkmasının normal karşılanabileceğidir. Çünkü okuduğunu anlamada toplam doğru yüzdesi diğer bütün okuduğunu anlama değişkenleri ile; hazır bilgi ve çıkarım soruları yüzdeleri hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki yüzdeler ile iç içedir. Yani aslında birbirlerinin parçalarıdır. Akıcı konuşmada ise değişkenlerin formüllerinde benzerliklerin olması ve benzer becerileri ölçmesi anlamlı korelasyonların çıkmasına sebep olabilir.

Sonuç olarak dil becerileri arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık boyutlarının bazı değişkenler açısından bağlantılı olduğu; kelime hazinesinin diğer dört beceri ile yakın ilişkiler gösterdiği; incelenen beş becerinin birbiri ile yer yer kuvvetli korelasyon değerleri gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum dil becerilerinin her zaman ilişkilere sahip olduğu ve birbirlerini sürekli etkilediği manasına gelmemektedir. Çünkü bazı becerilerdeki değişkenlerin (akıcı yazmada toplam hece sayısı gibi) diğer hiçbir değişkenle anlamlı bir ilişkisi çıkmamıştır. Bu yüzden dil becerilerinin her zaman birbirleri ile ilişkili olacağını iddia etmek zordur.

Çalışmada yapılan bütün korelasyonlara ait sonuçlar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Beceriler Arası İlişki Tablosu

		Akıcı Okuma		Akıcı Yazma				Akıcı Konuşma						Okuduğunu Anlama						K	
		H	D.	T	D O	DS	TS	K H	B. K. H.	E O	S. S. O.	O. Ç. U.	O D U	T D Y	B D Y	H D Y	H B Y	Ç Y	K H K		
A	H	X	O+	İY	O+	İY	İY	O+	D+	D+	İY	İY	İY	Y+	O+	O+	O+	Y+	D+		
O	D	O+	X	İY	O+	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	D+	İY	İY	İY	İY		
A Y	T	İY	İY	X	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY		
	D.O.	O+	O+	İY	X	İY	İY	D+	O+	D+	D+	İY	D-	D+	D+	İY	İY	O+	D+		
	DS	İY	İY	İY	İY	X	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY		
A	TS	İY	İY	İY	İY	İY	X	D+	İY	O-	İY	İY	D-	İY	İY	İY	İY	İY	İY		
K	KH	O+	İY	İY	D+	İY	D+	X	Y+	O+	Y+	Y+	Y-	D+	D+	İY	İY	D+	O+		
I	BKH	D+	İY	İY	O+	İY	İY	Y+	X	Y+	Y+	Y+	Y-	O+	D+	İY	D+	D+	O+		
C	EO	D+	İY	İY	D+	İY	O-	O+	Y+	X	İY	O+	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY		
I	SSO	İY	İY	İY	D+	İY	İY	Y+	Y+	İY	X	Y+	Y-	D+	İY	İY	İY	D+	D+		
K.	OÇU	İY	İY	İY	İY	İY	İY	Y+	Y+	O+	Y+	X	Y-	D+	D+	İY	D+	İY	O+		
	ODS	İY	İY	İY	D-	İY	D-	Y-	Y-	İY	Y-	Y-	X	D-	D-	İY	İY	D-	O-		
O K.	TDY	Y+	İY	İY	D+	İY	İY	D+	O+	İY	D+	D+	D-	X	Y+	Y+	Y+	Y+	O+		
	BDY	O+	D+	İY	D+	İY	İY	D+	D+	İY	İY	D+	D-	Y+	X	O+	Y+	Y+	O+		
A	HDY	O+	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	İY	Y+	O+	X	Y+	Y+	O+		
	HBY	O+	İY	İY	İY	İY	İY	İY	D+	İY	İY	D+	İY	Y+	Y+	Y+	X	O+	O+		
	ÇY	Y+	İY	İY	O+	İY	İY	D+	D+	İY	D+	İY	D-	Y+	Y+	Y+	O+	X	O+		
K	KHK	D+	İY	İY	D+	İY	İY	O+	O+	İY	D+	O+	O-	O+	O+	O+	O+	O+	X		
AO:Akıcı okuma		AY: Akıcı yazma				Akıcı K:Akıcı konuşma						OK. A:Okuduğunu anlama						K:Kelime hazinesi			
H:Hız		D:Doğruluk		T:Toplam hece sayısı				DO:Doğru kelimedeki hecelerin oranı						DS:Düzeltilme/değiştirme sayısı							
TS: Tutukluk sıklığı		KH:Konuşma hızı				BKH:Budanmış konuşma hızı						EO:Eklemlleme oranı									
S.S.O:Seslendirme süresi oranı						OÇU:Ortalama cırpı uzunluğu						ODU: Ortalama duraklama uzunluğu									
TDY: Toplam doğru yüzdesi				BDY: Bilgilendirici Metin doğruluk yüzdesi						HDY: Hikâye edici metinde doğruluk yüzdesi											
HBY: Hazır bilgi soruları				ÇY: Çıkarım soruları				KHK: Kelime hazinesi katsayısı				X: İlişkiye bakılmadı				İY: İlişki yok					
D+/-: Düşük seviyede pozitif/negatif ilişki						O+/-: Orta seviyede pozitif/negatif ilişki						Y+/-:Yüksek seviyede pozitif/negatif ilişki									

5.2. Öneriler

Bu başlıkta çalışmanın bulgularına dayanarak araştırmacılara, öğretmenlere ve müfredat hazırlayanlara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çalışma kapsamındaki öneriler şunlardır:

-Türkiye’de akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi alanlarında nispeten çok çalışma yapılmışsa da akıcı yazma ve akıcı konuşma alanında daha az çalışma vardır. Öncelikle bu alanlardaki çalışmaların artırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

-Dil becerilerinin bütün olduğu geçmişten beri kabul edilegelmiştir. Ancak beceriler arası ilişkilere ait araştırmalar genelde yazma-okuma, okuma-okuduğunu anlama gibi becerilere mahsustur. Konuşma-kelime hazinesi, yazma-kelime hazinesi gibi farklı beceriler arasındaki ve dil becerilerindeki akıcılıklar arası ve akıcılıkların diğer diğer dil becerileri ile ilişkilerini inceleyen çalışmalar çok kısıtlıdır veya yoktur. Bu sebeple dil becerilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi tavsiye edilmektedir.

-Dil becerileri arasındaki ilişkilerin tespiti ile sınıf içi etkinliklerde gereken zamandan ve harcamalardan tasarruf etmek mümkündür. Deney alışmaları yapılarak aynı anda birden fazla becerinin gelişimine katkı sağlayan etkinlikler tespit edilirse sınıflarda bu tür etkinliklerin kullanımı sayesinde bir uygulama ile birden çok becerinin geliştirilmesi mümkün hale getirilebilir. Ayrıca beceriler arasındaki ilişkinin yeterince bilinmesi durumunda bir dil becerisini ölçerek diğerlerini teşhis etmek mümkün olacağından erken müdahale etme fırsatı yakalanabilir. Dolayısıyla aralarında ilişki olduğu kuvvetli bir şekilde tespit edilen dil becerileri üzerinde uygulamalar yapılarak aynı anda birden fazla beceriyi geliştirecek tasarımların geliştirilmesi gerekmektedir.

-Bu çalışmada incelenen dil becerileri için ülke genelinde kabul edilebilecek kıstasların olmadığı grlmştir. Öğrencilerin dakikada kaç hece/kelime yazmaları gerektiği, ne kadar hızlı okumaları veya konuşmaları gerektiği bilinmemektedir. Okuma hızı için çeşitli kriterler olsa da ya yurtdışından uyarlanmış ya da genel kabul görmemiştir. Bu sebeple dil becerilerinde yıllara göre hedeflerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu konuda ülke çapında projelere ihtiyaç bulunmaktadır.

-Akıcı okumada öğrencilerin hedeflenen hızdan yaklaşık 50 kelime daha yavaş okudukları grlmştir. Bu da beşinci sınıf ğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıfta beklenen hızda okudukları manasına gelmektedir. Akıcı okuma hızının toplamda on bir değişkenle ilişkisinin tespit edildiği göz önüne alınırsa öğrencilerin pek çok beceri açısından geride oldukları anlaşılabilir. Bu sebeple müfredatta öğrencilerin okuma hızlarını artıracak değişikliklerin ve eklemelerin yapılması, sınıf içi ve sınıf dışında okuma hızını artırıcı faaliyetlerde bulunulması önerilmektedir.

-Öğrencilerin okuduklarının yaklaşık üçte birini anlamadıkları, bilgilendirici metni hikâye edici metinden %9; çıkarım sorularını hazır bilgi sorularından %9 daha az anladıkları grlmştir. Buna göre okuduğunu anlama becerisini geliştirecek stratejilere ders

kitaplarında daha fazla yer ayrılması, bilgilendirici metinlere ve çıkarım sorularına ağırlık verilmesi tavsiye edilmektedir.

- Öğrencilerin okuma düzeylerindeki dağılımına bakıldığında (68 öğrenci (%72,3) endişe; 24 öğrenci (%25,5) öğretim; iki öğrenci (%2,1) serbest okuma seviyesinde) ideal düzeyde yalnızca iki öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Çıkan sonuçlar okuma becerisinde öğrencilerin büyük oranda geri kaldığını göstermektedir. “Endişe” seviyesindeki öğrencilerden akademik bir başarı beklemek zordur. Bu sebeple öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek etkinliklere daha sık yer verilmesi önerilmektedir.

- Akıcı konuşma becerisinde daha çok öğrencinin durumu tespit edilmelidir. Bu çalışmada her bir dakikada ortalama 20 saniyesinin susarak geçtiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin süreleri daha çok konuşmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi ve sınıfta her fırsatta konuşmalarının sağlanması önerilmektedir.

-Öğrencilerin yazma becerilerinde ciddi sorunların olduğu da tespit edilmiştir. Pek çok öğrencinin cümlelerin sonunu tespit edemedikleri, noktayı yanlış yerlere koydukları görülmüştür. Öğrencilerin noktalama işaretlerini pek kullanmadıkları, yazılarının kötü, sayfa düzeninin yetersiz olduğu görülmüştür. Beşinci sınıfa gelmiş öğrenciler arasında temel seviyede bu kadar yazma sorununun olması endişe vericidir. Öğrencileri daha ileri yazma seviyesine taşıyacak etkinliklerin sınıflarda artırılması önerilmektedir.

-Kelime hazinesinin diğer becerilerin hepsi ile en az bir değişkende anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Kelime hazinesinin dil becerileri açısından çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı kelime hazinesini geliştirmenin bu becerileri geliştirip geliştirmediğine yönelik deneylerin yapılması önerilmektedir.

-Bu çalışma beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çıkan sonuçlarda öğrencilerin dil becerilerinde önemli eksiklerin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi ilerledikçe daha geç kalınacağı için tespit ve müdahalelerin ilkokulun erken basamaklarında yapılması tavsiye edilmektedir. Bu sebeple ilkokul birinci sınıfta temel okuryazarlık becerisini yeterli seviyede edinmeyen öğrencilerin ikinci sınıfa geçmeden evvel bu becerileri elde etmeleri için önlemlerin alınması gerekmektedir. Benzer şekilde ikinci, üçüncü ve sonraki basamaklarda bir beceri bakımından geri kalan öğrencileri sınıf atlamadan önce o sınıfa hazır hale getirecek müdahaleler yapılmalıdır. Müdahalelerin erken yapılması çok önemlidir çünkü sınıf seviyesi

ilerledikçe geri kalan öğrenciler ile iyi olan öğrencilerin arasındaki makas daha da artacak ve kapanması zor bir hale gelecektir.

KAYNAKLAR

- Abbott, R., & Berninger, V. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478-508.
- Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between longitudinal relationships of levels of language in writing and between. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298. doi:10.1037/a0019318
- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., & Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı*. İstanbul: Bilnet.
- Ahmed, Y. (2011). *Developmental relations between reading and writing at the word, sentence and text levels: a latent change score analysis*. (Yüksek Lisans), The Florida State University, Florida.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: PegemA Akademi.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. R. Beard, M. Debra, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* içinde. Los Angeles: SAGE.
- Anjum, S. (2015). Gender difference in mathematics achievement and its relation with reading comprehension of children at upper primary stage. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 71-75.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: the research building blocks for teaching children to read kindergarten through grade 3*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Atasoy, A., & Temizkan, M. (2016). Evaluation of secondary school students' writing Fluency Skills. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 16(5), 1457-1484. doi:10.12738/estp.2016.5.0353
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atılğan, H. (2017). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Anı.
- Ayrancı, B. B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*(4), 15-24.
- Baker, M. S. (1977). *Decoding skills of college students in relation to reading comprehension*. (Doktora Tezi), Florida University, Florida.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA.
- Bandini, H. H. M., Bandini, C. S. M., & Neto, A. R. (2017). Relations between reading, vocabulary and phonological awareness in low-income children. *Paidéia*, 27(68), 314-323. doi:10.1590/1982-43272768201709

- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 27-61.
- Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (manisa /turgutlu ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I . kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4).
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- 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.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). The relationship between reading comprehension and success in science. *Education and Science*, 39(176), 457-466. doi:10.15390/EB.2014.3693
- Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M. (2009). *The SAGE handbook of writing development* (R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand Eds.). Los Angeles: SAGE.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. doi:10.2307/1511269

- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., . . . Apel, K. (2006). Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92. doi:10.1207/s15326942dn2901_5
- Berninger, V. W., & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: implications for assessing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, 30, 363-382.
- Berninger, V. W., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Bishop, W., & Starkey, D. (2006). *Keywords in creative writing*. Utah: Utah State University Press.
- Bortfeld, H., Leon, S. D., Bloom, J. E., Schober, M. F., & Brennan, S. E. (2001). Disfluency rates in conversation: effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech*, 44(2), 123-147.
- Brand, M., & Brand, G. (2006). *Practical fluency: classroom perspectives, grades K-6*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Bratcher, S., & Ryan, L. (2004). *Evaluation children's writing a handbook of grading choices for classroom teachers*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: synchronization of processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Caldwell, J. S. (2008). *Comprehension assessment a classroom guide*. New York- London: The Guilford Press.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing generating text in l1 anf l2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Christensen, C. A. (2009). The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* içinde (s. 284-299). London: SAGE.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cook, G. A. (2010). *Environmental and developmental indicators in early childhood: relations to second-grade reading comprehension*. (Doktora Tezi), Utah State University, Utah.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology Review*, 26(1), 55-72. doi:10.1080/01443410500340991
- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Kırklareli/Merkez örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3). doi:10.7827/TurkishStudies.9339

- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 14(3), 993-1004.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğretim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- De Jong, N. H. (2016). Fluency in second language assessment. D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* içinde (s. 203-218). Berlin: De Gruyter.
- De Jong, N. H., & Bosker, H. R. (2013). Choosing a threshold for silent pauses to measure second language fluency. *Proceedings of Disfluency in Spontaneous Speech*, 54(1), 17-20.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. London: Penguin.
- Donohue, C. (1985). *A study of the impact of a special writing program on the reading and writing achievement of gates students in a new york city junior high school remediation program*. (Doktora Tezi), Columbia University, Ann Arbor. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/303388078/3547CE24BE794C0FPQ/1?accountid=16328> sayfasından erişilmiştir.
- Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Sivaslı örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learnig to spell are one and the same, almost. C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell research, theory, and practice across languages* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. Ankara: PegemA.
- Fasano, C. M. (1985). *Orthographic and phonological processing: component skills of word recognition and their relation to reading rate and reading comprehension*. (Doktora Tezi), Fordham University, New York.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* içinde. New York: Academic.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frey, J. L. (1993). *The process writing approach and its effects on the reading comprehension of first-grade students in the Mississippi delta*. (Doktora Tezi), Delta State University, Mississippi.
- Galbraith, D. (2009). Writing about what we know: generating ideas in writing. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 48-64). London: SAGE.
- Gibbs, N. (2015). *Reading: the next steps. supporting higher standards in schools*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/409409/Reading_the_next_steps.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Göktaş, Ö., & Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative english speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Graham, S. (1992). Helping students with ld progress as writers. *Intervention in School and Clinic*, 27(3), 134-144.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: a new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170-182.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - a report to carnegie corporation Of New York*. Retrieved from Washington: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- Grugeon, E., Dawes, L., Smith, C., & Hubbard, L. (2005). *Teaching speaking & listening in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Güney, N., & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: tabu. *The Journal of Academic Social Science*, 2(5), 617-628.
- Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Banaz öğreğİ)*. (Yüksek Lisans), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms (Technical Report No. 1702)*, Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon. <https://intensiveintervention.org/sites/default/files/2017%20ORF%20NORMS%20PDF.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hayes, J. R. (2009). From idea to text. R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* içinde (s. 65-79). London: SAGE.
- Hestad, L. C. (2014). *The impact of vocabulary instruction on writing fluency*. (Doktora Tezi), Walden University, Minnesota.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. doi:10.1093/applin/amp048
- Hudson, R. F. (2002). *Compositional fluency and spelling accuracy of second-grade students under six priming conditions*. (Doktora Tezi), University of Florida, Florida.

- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Ney York: Cambridge University.
- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Bursa.
- Johnson, D. P. (2012). *Spanish reading comprehension, phonological awareness, and oral fluency among spanish speaking adolescent Latino students*. (Doktora Tezi), Capella University.
- Kandel, S., Soler, O., Valdois, S., & Gros, C. (2006). Graphemes as motor units in the acquisition of writing skills. *Reading and Writing*, 19, 313-337. doi:10.1007/s11145-005-4321-5
- Kanık Uysal, P., & Bilge, H. (2018). An investigation on the relationship between reading fluency and level of reading comprehension according to the type of texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 161-172. doi:10.26822/iejee.2019248590
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537.
- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi içinde*. Ankara: PegemA.
- Karadüz, A., & Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.

- Katzir, T., Schiff, R., & Kim, Y.-S. (2012). The effects of orthographic consistency on reading development: A within and between cross-linguistic study of fluency and accuracy among fourth grade English- and Hebrew-speaking children. *Learning and Individual Differences*, 22(673-679). doi:10.1016/j.lindif.2012.07.002
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Kim, Y.-S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: the role of attention, reading, transcription, and oral language. . *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1163-1188. doi:10.1007/s11145-013-9480-1
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kuru, O. (2013a). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. (Doktora Tezi Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuru, O. (2013b). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105.
- Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 792-810.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2015-2016). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma akıcılıklarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*(67), 167-184.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.

- Lannin, A. A. (2007). *Freewriting for Fluency and flow in eighth and ninth grade reading classes*. (Doktora Tezi), University of Missouri, Columbia.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Learning Language*, 40(3), 387-417.
- Limpo, T., Alves, R. A., & Connelly, V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26-36. doi:10.1016/j.lindif.2016.11.004
- Loban, W. (1963). The language of elementary school children. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED001875>
- Maviş, A. (2006). *Anlayarak hızlı okuma ve öğretme teknikleri*. İstanbul: Hayat.
- Means, B., & Lindner, L. (1998). *Teaching writing in middle school tips, tricks, and techniques*. Colorado: Greenwood Publishing Group.
- MEB. (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Retrieved from Ankara: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Murphy, K. A. (2016). *Spelling and reading comprehension: investigating unique relations in third grade*. (Doktora Tezi), The Ohio State University, Ohio.
- Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- 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: reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health Human Development.
- Nelson, N. (2007). Why write? a consideration of rhetorical purpose. S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* içinde (s. 17-30). London: Elseiver.

- Nunez, L. D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement*. (Doctoral Dissertation), Tarleton State University, Stephenville, Texas.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension a handbook*. London: Routledge.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- OECD. (2015). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2015*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-United-Kingdom.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C., Smith, S. L., & Simmons, L. E. (2016). How vocabulary knowledge of middle-school students from low socioeconomic backgrounds influences comprehension processes and outcomes. *Learning and Individual Differences*, 45, 159-165. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.013
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (Vol. 3. baskı). Ankara: Öncü.
- Özdemir, A. Ş., & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(23), 237-257.
- Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Düzce/Akçakoca ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Düzce /Akçakoca ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Trans.). Ankara: Anı.

- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. (Doctoral), San Diego State University, San Diego.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The devemopment of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 32-53). New York-London: Routledge.
- Pearson, P. D. (1983). *The instruction of reading comprehension*. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf?sequence=1,500,300 sayfasından erişilmiştir.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ProLiteracy. (2016). U.S. Adult Literacy Facts. https://www.proliteracy.org/Portals/0/pdf/PL_AdultLitFacts_US_flyer.pdf?ver=2016-05-06-145137-067 sayfasından erişilmiştir.
- Quinn, J. (2012). *Latent change score modeling of developmental relations between vocabulary and reading comprehension*. (Yüksek Lisans Tezi), The Florida State University, Florida.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, Hawaii: Pasific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. (2009). *Effective teaching of reading: from phonics to fluency*: Teacher Created Materials Publishing.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Read, C. (2009). Learning to use alphabetic writing. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of development* (s. 260-270). London: SAGE.
- Regard, M., Strauss, E., & Knapp, P. (1982). Children's production on verbal and non-verbal fluency tasks. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 839-844.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson.

- Roberta, K. (1983). *A longitudinal analysis of primary children's written language in language to reading comprehension*. (Doktora Tezi), Hofstra University.
- Rodriguez-Aranda, C. (2003). Reduced writing and reading speed and age-related changes in verbal fluency tasks. *The Clinical Neuropsychologist*, 17(2), 203-215. doi:10.1076/clin.17.2.203.16508
- Rosenthal, B. D. (2006). *Improving elementary-age children's writing fluency: a comparison of improvement based on performance feedback frequency*. (Doktora Tezi), Syracuse University, New York.
- Rountree, D. E. K. (2006). *Correlational analysis between reading level, text vocabulary, and overall comprehension*. (Doktora), Texas A&M University, Ann Arbor. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304910796/575EDBAAB34B4674PQ/1?accountid=16328> sayfasından erişilmiştir.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency:its past, present, and future. T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction Research-Based Best Practices* içinde (s. 7-20). New York-London: The Guildgord.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde*. (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Schmidt, R. (1991). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10(1), 91-138.
- Schwanenflugel, P. J., & Ruston, H. P. (2008). Becoming a fluent reader from theory to practice. M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom* içinde (s. 1-16). New York-London: The Guilford.
- Shanahan, T. (1984). Nature of the reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76(8), 466-477.
- Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116-123. doi:10.1037/0022-0663.78.2.116

- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research*(30), 141-152.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 169-180.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thornbury, S. (2005). *How to speaking*. New York: Longman.
- Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Türk Dil Kurumu. (2019). <https://www.sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tüysüz, H. (2007). *Gediz (Merkez) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin aktif kelime servetlerinin tespiti (yazılı anlatım)(Gediz İlçe örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Wolfe-Quintero, K., İmagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii at Manoa.
- Woodruff, B. G. (2014). *Can handwriting make a difference in reading fluency*. (Doktora Tezi), Shenandoah University School of Education & Human Development, Virginia.

- Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilkokuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (Şırnak ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1- minute CBM reading aloud measure and reading comprehension tests: a multilevel meta-analysis*. (Doktora Tezi), The University Of Minnesota, Minnesota.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Doctora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98. doi:10.15390/EB.2017.7318
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metinlere göre farklılaşmak mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi* (C. Yıldız Ed.). Ankara: PegemA.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldız, M., & Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu (disleksi) olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciece Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., & Saka, Y. (2016). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın 8. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı başarılarındaki rolü*. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences*(6), 353-360.
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

1.EK. Araştırma İzni

2. 10



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-605.01-E.17533829
Konu : Araştırma İzni

26.09.2018

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
KARS

İlgi: a) 10.09.2018 tarih ve 25805 sayılı yazınız.
b) 26.09.2018 tarih ve 17500995 sayılı Valilik Makam Onayı.

İlgi (a) sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elemanı Arş.Gör. Huzeyfe BİLGE'nin "Okuma, Konuşmada Akıcılık, Okuduğuna Anlama ve Kelime Haznesi Arasındaki İlişki" isimli doktora tez çalışması kapsamında, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine uygulanması ile ilgili alınan İlgi (b) Valilik Makam Onayı ve Mühürlü Ölçek ve Test Soruları yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinize arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki:
- Valilik Makam Onayı (1 sayfa)
- Mühürlü Ölçek ve Test Soruları (11 sayfa)

Adres: Cumhuriyet Mah. Hükümet Konagi 36100/KARS
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>
e-posta: karagoc@kars.meb.gov.tr

Bilgi için: ÖZGÜR Tokaleşen
Tel: 0(474) 212 82 26
Faks: 0(474) 212 82 20

Bu belge 30.10.2018 sayılı e-imza Kanununa göre Prof. Dr. Mukremin Orkan ARSLAN tarafından 05.10.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakın 30.10.2018 sayılı e-imza Kanununa göre Prof. Dr. Mukremin Orkan ARSLAN tarafından 05.10.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.

2. EK. Akıcı Yazma Etkinliği

Uygulama Yönergesi

Sevgili Çocuklar,

Bugün sizinle çok eğlenceli bir yazma etkinliği yapacağız. Bu yazma etkinliğinde sizin ne kadar akıcı, hızlı ve doğru yazdığınızı bir yarışmayla ölçeceğiz. Bunun için size dağıtılmış olan kâğıtları dikkatlice okumanız gerekmektedir. Aşağıda birkaç tane **giriş cümlesi** bulunmaktadır. Bu giriş cümleleri sizin yazmaya başlamanızı kolaylaştırmak için verilmiştir. İsterseniz giriş cümlelerinin devamı olacak şekilde bir metin yazabilirsiniz. İsterseniz de baştan kendi cümlemlerle başlayabilirsiniz. Giriş cümlemlerini okuduktan sonra düşünmeniz için 1 dakika süreniz olacak. Bir dakika dolduktan sonra size “Başlayın.” diyeceğim. Bu andan itibaren yazmanız için 5 dakika süreniz olacak. Sizden isteğim yazabildiğiniz kadar hızlı yazmanızdır. Ancak bunu yaparken kelimeleri ve cümleleri doğru yazmaya da dikkat etmeniz gerekmektedir. Aksi takdirde yanlış yazılan kelimeleriniz sayılmayacaktır. İstedığınız türde (masal, hikâye gibi) metin yazabilirsiniz. Anlamadığınız bir şey varsa süre başlamadan önce mutlaka sorunuz.

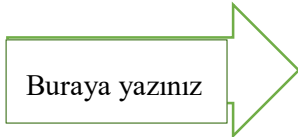
Hepinize teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Huzeyfe BİLGE

Giriş Cümleleri

- 1- Bir gün okuldan çıkmış evime gidiyordum. Karşıma birden bir köpek çıktı... (Bu cümleyi seçtiyseniz devamını siz yazınız.)
- 2- Bugün her zamanki gibi okula gitmek için erkenden uyandım. Saate bakınca bir de ne göreyim?... (Bu cümleyi seçtiyseniz devamını siz yazınız.)
- 3- Geçen gün canım sıkılmıştı. Evde öylece oturuyordum. Aniden kapının zili çaldı... (Bu cümleyi seçtiyseniz devamını siz yazınız.)
- 4- Nihayet yaz tatili gelmişti. Karneleri alıp eve gidiyorduk... (Bu cümleyi seçtiyseniz devamını siz yazınız.)
- 5- Bir gün babam gülümseyerek ve elinde süslü bir paketle eve geldi. İçinde ne olduğunu çok merak ediyordum... (Bu cümleyi seçtiyseniz devamını siz yazınız.)

Yazınızı aşağıdaki ok işaretinin yanından başlatınız.



3. EK. Akıcı Konuşma Etkinliği

Uygulama Yönergesi

Sevgili Çocuklar,

Bugün sizinle eğlenceli sorulardan oluşan keyifli bir konuşma etkinliği yapacağız. Bu etkinlik sizin konuşma becerilerinizi değerlendirmeyi hedeflemektedir. Sizden istediğim şey, kura yoluyla seçtiğiniz soru hakkında olabildiğince uzun konuşmanızdır. Unutmamanız gereken şey ise bu soruların bilgi soruları olmadığıdır. Yani soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur. Sadece sizin seçtiğiniz konudaki fikirlerinizi, düşüncelerinizi almak istiyorum. Bu sebeple size sorulan sorularla ilgili kendi hissettiklerinizi ve fikirlerinizi içinizden geldiği gibi anlatmanız gerekmektedir. Lütfen sorunuzu seçtikten sonra dikkatlice okuyunuz. “Hazırım.” dedikten sonra da konuşmaya başlayabilirsiniz. Konuşmanız için ayağa kalkmanıza veya sınıfın önüne gelmenize gerek yoktur. Kendinizi nasıl rahat hissediyorsanız öyle konuşabilirsiniz. Sizden, arkadaşlarınız konuşurken sessizce durmanızı, konuşan kişiye kesinlikle müdahale etmemenizi, konuşmasını aksatacak bir davranışta bulunmamanızı rica ediyorum.

Hepinize teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Huzeyfe BİLGE.

- 1 Sevdiğiniz akrabalarınızdan bahsediniz. Neden en çok onları sevdiğinizi ve onlarla ne sıklıkla görüştüğünüzü anlatınız.
- 2 Yaşadığınız mahalleyi tanıtınız. Mahallenizin sevdiğiniz ve sevmediğiniz taraflarını açıklayınız.
- 3 Elinize bir sihirli değnek verselerdi o sihirli değnekle neler yapmak isterdiniz? Anlatınız.
- 4 Bu ülkeyi siz yönetseydiniz sokak hayvanları için neler yapardınız? Anlatınız.
- 5 Bu ülkeyi siz yönetseydiniz okullarda neleri değiştirirdiniz, neler yapardınız? Anlatınız.
- 6 Hangi meslekte dünyanın en iyisi olmak isterdiniz? Neden? Açıklayarak anlatınız.
- 7 Sevdiğiniz oyunlar hangileridir? Nasıl oynandıklarını ve neden onları sevdiğinizi anlatınız.
- 8 Bir hayvan olarak yaşamak isteseydiniz hangi hayvan olmak isterdiniz? Neden? Açıklayınız.
- 9 Kars’ın sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönlerinden bahsediniz.
- 10 Çok zengin olsaydınız paranızla neler yapardınız? Açıklayınız.
- 11 Sevdiğiniz çizgi filmler hangileridir? Bu çizgi filmlerde ne anlatılmaktadır? Anlatınız.
- 12 Sevdiğiniz filmler hangileridir? Bu filmlerde neler anlatılmaktadır? Anlatınız.
- 13 Gelecekte hangi işte çalışmak istersiniz? Neden? Açıklayınız.
- 14 Dünyada birçok çocuk yiyecek yemek ve içecek su bulamamaktadır. Zengin bir iş adamı olsaydınız onlar için neler yapardınız? Açıklayınız.
- 15 Sizce dünyamızın sorunları nelerdir? Bunları çözmek için neler yapılması gerekir? Anlatınız.
- 16 Sihirli bir lambadan çıkan cin size 3 tane dilek hakkınız olduğunu ve ne isterseniz gerçekleşeceğini söyledi. Ne dilerdiniz? Nedenleriyle anlatınız.
- 17 Tanıdığınız en iyi insanlar kimlerdir? Onları neden iyi insanlar olarak görüyorsunuz? Sebepleriyle anlatınız.
- 18 Sevdiğiniz oyuncaklarınız hangileridir? Neden onları çok seviyorsunuz? Anlatınız.
- 19 Hatırladığınız ve korktuğunuz veya sevdiğiniz rüyalarınız oldu mu? Bu rüyalarda neler gördünüz? Neler hissettiniz? Anlatınız.
- 20 Sevdiğiniz ünlüler (sporcu, oyuncu, bilim adamı vs.) kimlerdir? Neden onları çok seviyorsunuz? Anlatınız.
- 21 En büyük hayaliniz nedir? Bu hayale ulaşmak için neler yapmanız gerekir? Neden bu hayale kavuşmak istiyorsunuz? Anlatınız.

- 22 Nasıl bir süper güce sahip olmak isterdiniz? Bu süper güçle ne yapmak isterdiniz? Anlatınız.
- 23 Size bir şans verilseydi hangi hayvanla konuşmak isterdiniz? Neden? Anlatınız.
- 24 Elektrik hiç olmasaydı nasıl bir dünyada yaşardık? Açıklayınız.
- 25 Korktuğunuz hayvanlar hangisidir? Neden? Sebepleriyle anlatınız.

4. EK. Akıcı Okuma Metni

Uygulama Yönergesi

Sevgili öğrenciler,

Bugün sizin ne kadar akıcı okuduğunuzu ölçen bir uygulama yapacağız. Size verilecek olan metni sesli bir şekilde, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek güzelce okumanız gerekmektedir. “Başla” dendiği andan itibaren 1 dakika boyunca okuyacaksınız. “Bitti” dendiğinde okumanız bitmiş olacaktır.

Şimdiden hepinize başarılar.

Araştırma Görevlisi Huzeyfe BİLGE

MÜREKKEP BALIĞININ DIŞ AĞRISI

Hayatın tadı tuzu kalmamış mürekkep balığı için. Günlerdir bir tek balıkçık bile yiyememiş. Dişi çok ağrıyormuş. Bir şeyleri ısırmaya kalktığında acıdan kıvrandığı için sadece yosun çorbası içebiliyormuş. Yosun çorbası da çocukluğundan beri en sevmediği yemekmiş. Zavallı, yosun çorbası içmek zorunda kaldığına mı üzölsün, diş ağrısına mı? Diş ağrısına. Çünkü korkunç bir ağrıymış bu. Hep mürekkep balığının peşinde. Her zaman her yerde. Nereye saklanırsa saklansın mürekkep balığı, ağrı gelip onu buluyormuş. Geceleri yorganın altına gizlenmek bile işe yaramıyormuş. Ağrı hep başucunda. Bir bu yana, bir o yana dönerek geçiriyormuş geceyi mürekkep balığı. Sabaha kadar uyuyamıyormuş.

Sonunda bir sabah canı dişine tak etmiş. “Bu böyle süremez!” demiş. Uykusuzluktan ve açlıktan ölemem. Toplamış uykusuz bakışlarını, yüklenmiş gurultulu midesini ve diş doktoruna gitmiş. Neden daha önce gitmemiş? Gidememiş. Çünkü mürekkep balığının diş doktorundan ödö kopar. Koskocamandır. Yaşını başını almıştır ama ona diş doktoru dediniz mi, tir tir titrer. Kaçabildiği kadar kaçır diş doktorundan. Ama bakmış bu sefer olmayacak, oturmuş dişçi koltuğuna. “Dişimi mi çekeceksiniz?”. “Tabii ki hayır. Çekilecek dişiniz yok ki sizin. Basit çözüm, dişlerinizin olmadığını söylemek.”

İşte o an ağrı kesilivermiş. Çünkü ağrı yakalanmış. Tüm sinsî oyunları bitmiş, çekip gitmiş. Mürekkep balığı da müthiş bir balık ziyafetine koşmuş.

Aslı Niyazioğlu

5. EK. Okuduğunu Anlama Testi

ANADOLU'NUN CİRİT OYUNLARI

Anadolu'nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri büyüktür. Cirit oyunları, bir eğlence, bir yiğitlik ve çeviklik gösterisi, aynı zamanda bir atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere gider. Türkler, bu sporu binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlar, yüzyıllar boyunca bu geleneği sürdürerek Selçuklularla birlikte Anadolu'ya getirmişlerdir. Bu yüzden cirit oyununun Anadolu'da, en azından 900 yıllık bir tarihi vardır. Güreş gibi, cirit de millî ve geleneksel bir "ata sporu" sayılır. Güreş, bir zamanlar "Türk gibi kuvvetli" sözüyle Türk gücünü nasıl dünyaya yaymış ve tanıtmışsa cirit oyunu da Türk yiğitlerinin binicilikteki hünerinin, çevikliğinin, cesurluğunun sembolü olmuştur.

Cirit oyununun kaynağı ve çıkışı üzerine çeşitli söylentiler vardır. Derler ki bir zamanlar, birbirine komşu, aynı soydan gelen iki obanın araları açılır. Bir oba ötekinden kız ister, vermezler. Derken iş, kavgaya, savaşa dökülür. İki obanın yiğitleri atlarına biner, zırhlarını kuşanır, silahlanırlar. İki obayı ayıran sınırın tam karşısında yerlerini alırlar. Neredeyse kan dökülecek, yiğitler birbirine girecek. Obanın yaşlıları toplanır. (...) Karşı obanın ileri gelen yaşlılarıyla konuşur, anlaşırırlar:

— Niçin savaştım, boşu boşuna vuruştım? Kan dökmek düşmana karşı olur. Biz, aynı soydan, aynı kökten gelmiş iki kardeş obayız. Aramızda bir anlaşmazlık oldu, yiğitlerimiz bunu onur meselesi yaptılar. Ellerinden silahlarını alalım. Silah yerine birer sopa verelim. Çatışsınlar, güçlerini, savaş hünerlerini, yiğitliklerini göstersizler. Sopaları, kim kime daha çok isabet ettirirse o taraf yenmiş sayılsın. Yenilen yenilgiyi kabul etsin. Böylece kan dökülmesin, derler.

İki obadan iki hakem seçer, meydana sürerler. Yiğitler, bir savaş düzeni içinde vuruşmaya başlarlar, sonunda hakemler, en çok isabet almış tarafı yenilmiş sayarak çatışmayı durdururlar. (...) Bu olaydan sonra, cirit bir oyun, bir spor olarak yayılır. Geleneksel kuralları ile birlikte millî oyunlarımız arasında yerini alır.

Cirit oyunlarında kullanılan bir metre uzunluğundaki sopalar; meşe, şimşir, hurma gibi ağaçların dallarından kesilir, cilalanır. Bir ucu kalıncadır. Cirit oyununa katılacak belli sayıdaki atlılar, karşılıklı dizilir. Aralarında 100 - 200 metrelik bir mesafe bulunur. Cirit başladığı zaman, dizilerden bir atlı, atını ileri sürer. Buna öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar, ilk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir, öteki onu kovalar ve sopasını atar, derken karşıdan bir ikincisi onu karşılar. Böylece cirit bir düzen içinde sürer gider. Diziler teker teker meydana çıktıktan sonra, değneğini en çok isabet ettiren taraf galip sayılır. Cirit oyununda tek hedef, atın sırtındaki binicidir. Ciritin ata isabet etmesi, savuranın oyun dışı kalmasını gerektirir. Bu yüzden atlılar, kendilerini hedef alan ciritlerden korunmak için at üzerinde çeşitli hareketler yapar, gizlenir, dörtlal giden atın üzerinde türlü hünerler gösterirler. Çeviklik, iyi binicilik, güçlü atıcılık, cesurluk, bu oyunun hünerleri arasındadır. Cirit oyununu, eski Türklerde bir savaş manevrası sayanlar da vardır. Top tüfek icat edilmeden önce, savaşlarda en etkin silah kuşkusuz, sipahi denilen atlı savaşçıların ya da bir başka deyişle süvarilerin ellerindeki mızrak ve gürzlerdi. Yayalar daha çok ok atar, kılıç sallarlardı. Atlı savaşçılar, savaş öncesi talimlerinde ağaç sopalar kullanırlardı. Cirit oyununun bir savaş oyunu ya da karşılıklı savaş gösterisi sayılması bu yüzden...

Bugün yurdumuzun çeşitli bölgelerinde cirit oyunları oynanır, ciritli yarışmalar yapılır. Kars'ta, Erzurum'da düzenlenen şenlik ve yarışmalarda cirit oyunları başta gelir. Her yıl Konya'da eylül ayında yapılan **Geleneksel Türkiye Cirit Oyunları Yarışmasını** on binlerce kişi izler, yarışlarda derece alanlara ödülleri verilir.

Türklerin ata sporu olan cirit oyunları, Asya'da ve Avrupa'da, başka milletleri de etkilemiş, ciride benzer oyunlar türemiştir. Atlı polo oyunu bunlar arasındadır. Ne var ki cirit oyunlarının özelliğini yitirmeden, yeni bir düzenleme ve özendirme ile yaşatılması gerekmektedir. Anadolu'nun geleneksel sporu cirit, unutulmaktan kurtarılmalıdır. Bir zamanlar köy düğünlerini, davulu ile zurnası ile coşturan cirit oyunları Anadolu'nun kürek sesi, yiğitlik, mertlik heyecanı, geleneksel seyirliğidir.

Mehmet ÖNDER (Kısaltılmıştır.)

HAZIR BİLGİ SORULARI

1- Yazar aşağıdakilerden hangisini cirit oyununu anlatmak için kullanmamıştır?

- A) Bir yiğitlik gösterisidir.
- B) Bir eğlencedir.
- C) Bir çeviklik gösterisidir.
- D) Pahalı bir spordur.

2-Aşağıdakilerden hangisi metinde bahsedilen spor dallarından biridir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Futbol
- B) Yüksek Atlama
- C) Güreş
- D) Kılıç-Kalkan

3-Metne göre aşağıdakilerden hangisi cirit oyunlarının ortaya çıkış sebeplerinden birisidir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) İki ülkenin arasının açılması
- B) İki komşu obanın tartışması
- C) İki komşu evin kavga edecek olması
- D) İki kişinin anlaşmazlığı

4-Metne göre, sorunu savaşmak yerine cirit oyunu ile çözme teklifi kimlerden gelmiştir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Ülkenin padişahından
- B) Obanın önde gelen yaşlılarından
- C) Obanın gençlerinden
- D) Obadaki bazı savaşçılardan

5- Metne göre aşağıdakilerden hangisi günümüzde cirit oyunlarının oynandığı şehirlerimiz arasında değildir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Kars
- B) Erzincan
- C) Erzurum
- D) Konya

6- Yazara göre, Türkler cirit oyununu Orta Asya'dan Anadolu'ya kim aracılığıyla getirmişlerdir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Moğol Devleti
- B) Selçuklu Devleti
- C) Osmanlı Devleti
- D) Harzemşahlar Devleti

7-Metne göre cirit oyununun Anadolu'daki serüveni en az kaç yıllıktır? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) 850
- B) 900
- C) 750
- D) 600

8-Yazar, aşağıdakilerden hangisini cirit oyunu gibi “ata sporu” olarak görmektedir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Güreş
- B) Okçuluk
- C) Ata binmek
- D) Kılıç-Kalkan

ÇIKARIM SORULARI

1- Aşağıdakilerden hangisi cirit oyununun halk tarafından sevildiğini göstermez? (Kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)

- A)Günümüzde bile oynanmaya devam ediyor olması
- B)Farklı illerde geleneksel cirit oyunlarının düzenlenmesi
- C)Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar gelmiş olması
- D)Cirit oyununda atların da kullanılması**

2-Aşağıdaki meslek dallarından hangisinin cirit oyununda diğerlerine göre daha az başarılı olması beklenir? (Kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)

- A)At binicileri
- B)Atlı savaşçılar
- C)At bakıcıları**
- Olimpiyatlarda cirit atanlar

3-Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne uygun bir başlık olamaz? (KAZANIM: Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.)

- A) Cirit Oyunu
- B) Ciritin Tarihçesi
- C) Doğuştan Günümüze Cirit
- D) Cirit ve Atlı Polo**

4- “Derler ki bir zamanlar, birbirine komşu, aynı soydan gelen iki obanın araları açılır.” Yukarıda metinden alınan cümledeki “arası açılmak” deyiimi hangi anlamda kullanılmıştır? (KAZANIM: Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.)

- A) Tarafların anlaşamaması ve birbirlerine küsmeleri**
- B) Savaş, göç vb. sebeplerden ötürü bir tarafın göç etmesi
- C) Obalar arasında müsabakalara başlanması
- D) Obalar arası müsabakada bir tarafın diğerini ciddi bir farkla yenmesi

5- Metinde geçen aşağıdaki ifadelerden hangisi öznelidir? (Kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)

- A) Cirit oyununa katılacak belli sayıdaki atlılar, karşılıklı dizilir.
- B) Cirit oyununda tek hedef, atın sırtındaki binicidir.
- C) Anadolu'nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri önemlidir.**
- D) Atlı savaşçılar, savaş öncesi talimlerinde ağaç sopalar kullanırlardı.

6- Aşağıdakilerden hangisi obalar arasında kavga istenmemesinin sebeplerinden birisi olamaz?

- A) Gençlerin boşuna ölecek olmaları
- B) Her iki obanın da Türk olması
- C) Obaların birbirine komşu olmaları
- D) Obaların savaşa hazırlıksız olmaları

FORSA

(Ünlü Türk kaptanı Kara Memiş esir düşmüştü. Onu, kırk yıl forsa olarak çalıştırdılar. Günün birinde de köle olarak bir çiftçiye sattılar. İhtiyarlayınca çiftçi onu azat etti. Artık Kara Memiş, bir kulübede barınıyor; yurdunu, oğlunu düşünüyordu. Türk gemilerinin adaya yanaşıp kendisini kurtarışı rüyalarına giriyordu. Bir ilkbahar günü uyuyakalmıştı.)

Bizimkiler! Bizimkiler! diye bağırarak uyandı. Doğruldu, limana baktı. Gerçekten, kalenin karşısına bir donanma gelmişti. Kadırgaların, yelkenlerin, küreklerin biçimine dikkat etti. Sarardı, gözlerini açtı. Kalbi hızla çarpmaya başladı. Ellerini göğsüne koydu. Bunlar Türk gemileriydi, kıyıya yanaşıyorlardı. Gözlerine inanamadı. "Acaba yine rüya mı görüyorum?" dedi.

Fakat uyanıkken rüya görülür mü? Kanaat getirmek için elini ısırdı, yerden sivri bir taş parçası aldı, alnına vurdu. Evet, işte acısını duyuyordu, uyanıktı. Gördüğü rüya değildi. O uyanıkken donanma, burnun arkasından birdenbire çıkmış olacaktı. Sevinçten, hayretten dizlerinin bağı çözülürdü. Hemen çöktü. Karaya çıkan bölükler, ellerinde al bayrak, kalenin etrafına doğru ilerliyorlardı. Kırk yıllık bir beklemenin verdiği son kuvvetle davrandı. Badem ağaçlarının çiçekli gölgeleriyle örtülen yoldan yürüdü. Kıyıya doğru koştu. Karaya çıkan askerler onu görünce:

— Dur! diye bağırıldılar.

İhtiyar durmadı, bağırdı:

— Ben Türk'üm oğullar, ben Türk'üm!

Askerler onun yaklaşmasını beklediler. İhtiyar, Türklerin yanına varınca önüne ilk geleni tutup öpmeye başladı. Gözlerinden yaşlar akıyordu. Hâline bakanların hepsi üzölmüşü. Heyecanı biraz yatışınca ona sordular:

— Kaç yıldır esirsin?

— Kırk.

— Nerelisin?

— Edremitli.

— Adın ne?

— Kara Memiş.

— Kaptan mıydın?

— Evet.

İhtiyarın yanındaki askerler birbirine karıştı. Bir çığlıktır koptu. "Bey'e haber verin! Bey'e haber verin!" diye bağrışıyorlardı. İhtiyarın kollarına girdiler. Kuş gibi, deniz kıyısına uçurdular. Bir sandala koydular. Büyük bir kadırgaya çıkardılar. Askerin içinde onun hikâyelerini bilmeyen, ününü duymayan yoktu. Biraz güvertede durdu. Sevinçten şaşırılmışı. Sırtına bir kaftan attılar, başına bir kavuk koydular.

—Haydi, Bey'in yanına! dediler.

Kendini gemiye getiren askerlerle birlikte yürüdü. Kara, pala bıyıklı, sırmalı elbisesinin üzerine çelik zırhlar giymiş bir adamın karşısında durdu.

—Sen, Kara Memiş misin?

—Evet, dedi.

—Aç bakayım sağ kolunu.

İhtiyar, kaftanın altından kolunu çıkardı, Bey'e uzattı. Pazısında haç şeklinde derin bir yara izi vardı. Bu yarayı, gecesi altı ay süren bir adada savaşırken almıştı. Bey, ellerine sarıldı, öpmeye başladı.

—Ben senin oğlunum, dedi.

—Turgut musun?

—Evet.

İhtiyar, sevincinden bayılmıştı. Kendine gelince oğlu ona:

—Ben karaya cenk etmeye çıkıyorum. Sen gemide rahat et, dedi.

Eski kahraman kabul etmedi:

— Hayır, ben de beraber cenge çıkacağım!

—Çok ihtiyarsın baba.

— Fakat kalbim kuvvetlidir. Oğlu:

—Vurulursun, vatana hasret gidersin, diyerek onu gemide bırakmak istedi.

Kara Memiş, o vakit gençleşmiş bir arslan gibi doğruldu. Duramıyordu. Kılıç, kalkan istedi.

Sonra, gemide sallanan sancağı göstererek:

— Şehit olursam bunu üzerine örtün! Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir, dedi.

Ömer Seyfettin (Kısaltılmıştır.)

HAZIR BİLGİ SORULARI

1-Kara Memiş aşağıdakilerden hangisini yapmamıştır? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Forsa
- B) Kölelik
- C) Demircilik
- D) Kaptanlık

2-Aşağıdakilerden hangisi Kara Memiş'in oğlunun özellikleri arasında sayılmamıştır? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Kara bir adam olması
- B) Pala bıyıklı olması
- C) Çelik zırhlı olması
- D) Uzun boylu olması

3- Aşağıdakilerden hangisi Kara Memiş'in, limandaki gemilerin Türk gemileri olduğunu anlamak için baktığı varlıklar arasında sayılmamıştır? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Kadirgalar
- B) Yelkenler
- C) Kürekler
- D) Gemi personeli

4- Kara Memiş uykuda olup olmadığını anlamak için aşağıdakilerden hangisini yapmıştır? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Elini ısırmıştır.
- B) Yüksek sesle bağırıştır.
- C) Dizleri üzerine kalkmıştır.
- D) Yanındaki kişiye sormuştur.

5- Kara Memiş'in oğlu Turgut, onu nasıl tanımıştır? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Yüzüne bakınca babası olduğunu anlamıştır.
- B) Kolundaki yara izine bakmıştır.
- C) Yanındaki askerlere danışmıştır.
- D) Kolyesinde yazan isimden anlamıştır.

6-Kara Memiş'e göre vatan neresidir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Kişinin doğduğu yerdir.
- B) Kişinin yaşadığı yerdir.
- C) Bayrağın dalgalandığı yerdir.
- D) Bayrağın bulunduğu yerdir.

7-Aşağıdaki hangisi metinde geçen mekânlardan değildir? (Kazanım: Metinle ilgili sorulara cevap verir.)

- A) Kulübe
- B) Saray
- C) Kale
- D) Kıyı

METİN ÇIKARIM SORULARI

1- Aşağıdakilerden hangisi metne göre çiftçinin Kara Memiş'i kölelikten serbest bırakmasının asıl sebebidir? (Kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)

- A) Çalışacak kadar gücünün kalmaması
- B) Yeni bir köle bulmuş olması
- C) Aralarında kavga çıkmış olması
- D) Kara Memiş'in oğluna kavuşması

2-Kara Memiş'in "Acaba yine rüya mı görüyorum?" sözüne göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz? (Kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)

- A) Daha önce bu tür rüyalar gördüğü
- B) Kara Memiş'in, rüyalarına girecek kadar büyük bir istekle Türk ordusunu beklediği
- C) Kara Memiş'in yıllardır Türkleri görmek istediği
- D) Uykuya dalalı uzun süre geçmediği

3-Metindeki "Sevinçten, hayretten dizlerinin bağı çözüldü." cümlesinde geçen "dizlerinin bağı çözülmek" deyimini ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir? (Kazanım: Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.)

- A) Dizlerinin üzerindeki iplerin çözülmesi
- B) Dizlerindeki kasların yırtılması
- C) Heyecandan ayakta duramayacak hâle gelmesi
- D) Birden zıplamak istemesi

4-Aşağıdaki kavramlardan hangisi bu metinde ağır basmaktadır? (Kazanım: Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.)

- A) Ümitsizlik
- B) Hasret
- C) Korku
- D) Gerilim

5-Kara Memiş askerlerin yanına vardığında gördüğü ilk askeri neden öpmüş olabilir? (Kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)

- A) Yıllar sonra ilk kez Türk gördüğü için
- B) Askerler çok sevimli geldiği için
- C) Askerleri çocuklarına benzettiği için
- D) Askerlik mesleğine saygı duyduğu için

6-Askerler Kara Memiş'in adını, 40 yıldır esir olduğunu, Edremitli ve eski bir kaptan olduğunu öğrendiklerinde neden heyecanlanmışlardır? (Kazanım: Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)

- A) Gemilerine yeni bir kaptan buldukları için
- B) İçlerinde Edremitli olanlar hemşeri buldukları için
- C) Turgut Bey'in uzun süredir aradığı babasını buldukları için
- D) Yabancı bir adada Türk'e rastladıkları için

7-" Kendine gelince oğlu ona:

OĞUL—Ben karaya cenk etmeye çıkıyorum. Sen gemide rahat et, dedi.

Eski kahraman kabul etmedi:

BABA— Hayır, ben de beraber cenge çıkacağım!

OĞUL—Çok ihtiyarsın baba.

BABA— Fakat kalbim kuvvetlidir."

Yukarıda metinden alınan diyalogda altı çizili kelime ile BABA'nın anlatmak istediği nedir? (Kazanım: Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.)

- A) Oğlunun görüşüne hiç katılmadığı
- B) İhtiyar olmasına rağmen kalbinin ihtiyarlara göre kuvvetli olduğu
- C) Kalbinin de zayıf olduğu
- D) Oğlunun tamamen doğru söylediği

8- Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir? (Kazanım: Metin türlerini ayırt eder.)

- A) Masal
- B) Fıkra
- C) Hikâye
- D) Roman



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..