



Comparison of the Relationship between Word Reading Fluency and Text Reading Fluency of Students Learning Turkish as a Foreign Language

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akıcı Sözcük ve Metin Okuma Becerileriyle Kavrama Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması *

Hakan ÜLPER **

Geliş / Received: 19.12.2017

Kabul / Accepted: 11.03.2018

ABSTRACT: Reading skills are one of the basic skills areas of language teaching. For that reason, it is an important field that is emphasized in the process of mother language and foreign language teaching. In this sense, reading skill is a skill area that requires complex mental processes. It is expected that the reading should be fluent in order to fulfill this skill. Since fluency reading is an important variable that affects the concept as it is in the field. Studies on the learners who learn other languages as a foreign languages show both fluent word reading and fluent text reading are related to the comprehension. However, in the following periods, fluent text reading seems to be more related to the comprehension. How is the situation in terms of students learning Turkish as a foreign language? This question forms the basis of the research. As a result of the research process, both fluent word reading and fluent text reading were found to be related to the level of comprehension of Turkish students as foreign language learners. On the other hand, unlike the literature, fluent word reading is more related to the comprehension.

Keywords: word reading fluency, text reading fluency, foreign language teaching

ÖZ: Okuma becerisi dil öğretiminin temel beceri alanlarından biridir. O nedenle gerek anadili gerekse yabancı dil öğretimi süreçlerinde üzerinde önemle durulan bir alandır. Bununla birlikte okuma becerisi karmaşık zihinsel işlemleri gerektiren bir beceri alanıdır. Bu beceriyi yerine getirebilmek için okumanın akıcı olması beklenmektedir. Çünkü alanyazında da yer aldığı gibi akıcı okuma kavramayı etkileyen önemli bir değişkendir. Diğer dilleri yabancı dil olarak öğrenen kişiler üzerinde yapılan çalışmalar, hem akıcı sözcük okumanın hem de akıcı metin okumanın kavramayla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak ilerleyen dönemlerde akıcı metin okuma kavramayla daha çok ilişkili görünmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından durum nasıldır? Bu soru araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Araştırma süreci sonucunda hem akıcı sözcük okumanın hem de akıcı metin okumanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kavrama düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur. Buna karşın alanyazından farklı olarak akıcı sözcük okuma kavramayla daha çok ilişkili bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: akıcı sözcük okuma, akıcı metin okuma, yabancı dil öğretimi

* Bu çalışma 27-28 Nisan 2017 tarihinde Bursa'da gerçekleştirilen Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın geliştirilmiş biçimidir.

** Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği AD, hakanulper@gmail.com

Giriş

Akıcı okuma, öncelikle herhangi bir materyal üzerinden gerçekleştirilen okuma işleminin herhangi bir takılmaya, duraksamaya ya da hız dalgalanmalarına uğramadan belirli bir ritim içerisinde gerçekleşmesiyle ilgili bir kavramdır. Bu bağlamda akıcı okuma becerisi bir yandan sözcük okumayla diğer yandan ise kavrama amaçlı metin okumayla ilişkilidir. Dolayısıyla akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma kavramları akıcı okumanın iki ayrı boyutu olarak görülür. Her iki boyutta da okuma edimi sesli ve sessiz olarak gerçekleştirilebilir. Buna bağlı olarak da akıcı sesli ve akıcı sessiz okuma biçiminde iki ayrı kavramlaştırmadan söz edilebilir. Akıcı sessiz okuma sözcüklerin doğru okunması ve okunma hızı üzerinden tanımlanabilirken akıcı sesli okuma ise aynı zamanda okuma sırasındaki bürünsel (prozodik) öğeleri de içerir.

Akıcı sözcük okuma süreci, evre modelleri çerçevesi içinde açıklanmaktadır. Genel olarak bu kuramlar okumaya başlama sürecini öğrencilerin henüz sözcüğü işlemleyemedikleri ön alfabetik (pre-alphabetic) evre ile başlatırlar ve otomatik alfabetik (Automatic alphabetic) evre ile bitirirler (Bkz. Ehri, 1999; Ehri ve McCormick, 2004; Chall, 1983). Bu kuramlar çerçevesinde okuma sürecinde bir yandan sözcük tanımının diğer yandan da sözcük tanıma işleminin otomatik bir biçimde gerçekleşmesinin ne denli önemli olduğuna gönderimde bulunmaktadır.

Sözcük tanımının otomatikleşmesiyle birlikte zihinsel kaynaklar metni anlamıyla odaklanabilmekte ve böylelikle okuma, metnin içeriğindeki yeni bilgiyi alma işlemine dönüşebilmektedir (NRP, 2000; Perfetti, 1998). Bu durum alanyazındaki kimi okuma kuramlarının da işaret ettiği temel çerçeve olarak dikkat çekmektedir. Örneğin otomatik işleme kuramıyla açıkça belirtildiği gibi sözcük tanımak için harcanan enerji azaldıkça yani sözcük tanıma otomatik bir biçimde gerçekleştikçe kavrama işlemleri için daha çok zihinsel enerji ayırabilmek olanaklı hale gelmektedir. Bu durumda da kavrama bundan olumlu yönde etkilenmektedir. Tüm bunlar kuramsal çerçevede sözcük okuma becerisi ile kavrama arasında ilişki kurmanın olanaklı olduğuna gönderimde bulunmaktadır.

Diğer yandan okuma, kavramadan ayrı düşünülmeceği için sadece sözcük sınırları içinde kalarak yapılacak açıklamalardan çok daha geniş boyutları olan bir süreçtir. Okumayı açıklayan Okumanın Basit Görünümü (Simple View of Reading) kuramı sözcük okuma ve işleme boyutlarını birleştirerek okumayı daha geniş bir çerçevede açıklayan önemli kuramlardan biridir. Bu kurama göre okuma, sözcük okuma (Word reading) ve dili kavrama (language comprehension) olmak üzere iki ana ulam ve bunların alt ulamlarından oluşur. Sözcük okuma, metin dışı yalın sözcükleri okuma becerisine gönderimde bulunur ve harf-ses bilgisi, doğru okuma ve otomatik okuma alt ulamlarından oluşur. Dili kavrama, sözcükleri, tümceleri ve metni anlama becerisine gönderimde bulunur ve sözcüğün anlamını etkinleştirme, tümceleri anlama, çıkarım yapma, kavramayı denetleme ve metin yapısını anlama alt ulamlarından oluşur. Bu ulamlardan biri çalışmadığı zaman okuma gerçekleşmez (Bkz. Oakhill, Cain ve Elbro, 2015). Bu bağlamda otomatik olarak gerek yalın sözcük okumanın gerekse metin içinde sözcük okumanın kavrama açısından önemi açıktır.

Günümüzde ise bilişsel araştırmalar giderek bilişsel sinirbilimi paradigmasını benimsemekte ve akıcılığı beyin sistemleri içinde ele almaktadır. Bu modellerde akıcı okuma, yalnızca hızlı, etkili işlemlemeyi değil, aynı zamanda öğelerin (örn., metin içindeki sözcükler) etkin eşgüdümünü ya da tek bir öğe veya işleme yerine birden fazla işlemlemeyi içerebilir. Bununla birlikte bilişsel gelenekte, otomatiklik ve akıcılık arasında bir ayırım giderek artmaktadır. Otomatiklik, uzun süreli bellekte tek bir sözcüğe kolaylıkla

erişmeye gönderimde bulunur. Akıcılık ise birden çok ögenin ve sürecin okurken koordinasyonunu içerir (Aktaran Berninger vd., 2010). Bu bağlamda akıcı sözcük okuma kavramı liste halinde verilmiş olan sözcüklerin okunması olduğu için otomatiklikle, diğeri de akıcılıkla ilişkilendirilebilir. Ancak sözcük okumak otomatikleştikçe bu durum akıcı okumaya etki edecektir. Crosson, Lesaux, (2010) tarafından belirtildiği gibi alanyazında birçok araştırma da akıcı sözcük okumanın akıcı metin okumaya katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla da yukarıdaki kuramların da işaret ettiği gibi, akıcı sözcük okuma kavramaya etki edecektir.

Alanyazındaki kimi araştırmalar akıcı bir biçimde sözcük okumanın da kavramayla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu araştırmalar özellikle anadili öğretiminde erken yaşlarda akıcı sözcük okuma ile kavrama arasında daha yüksek düzeyde ilişki olduğuna işaret etmektedir. İlerleyen yaşlarda ise bu ilişkinin düzeyi düşmektedir. Yine akıcı metin okuyabilme ile kavrama arasında ilişki olduğu yukarıda değinilen araştırmalara dayanarak belirtilebilmektedir. Sözcük ve metin okuma akıcılığının hangisinin kavrama ile daha yüksek bir ilişkinin olduğu sorusunun yanıtı ise yine ilgili araştırmalarla ortaya konmuş durumdadır. Buna göre akıcı metin okuma akıcı sözcük okumaya göre kavrama ile daha yüksek bir ilişkiye sahip görünmektedir. Söz konusu araştırmalara aşağıda değinilmektedir.

Anadili öğretimi alanında yapılan çalışmalar okumanın öğrenildiği ilk dönemlerde birinci sınıfta akıcı sözcük okumanın kavramayla akıcı metin okumaktan daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın ilerleyen dönemlerde ikinci sınıfta akıcı metin okumanın akıcı sözcük okumadan daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kim, Wagner, Lopez, 2012). Benzer bir sonuca Verhoeven ve Leeuwe (2008) de ulaşmıştır. 2143 öğrenci üzerinden yaptıkları araştırmalarında sözcük okumanın erken dönemdeki kavrama üzerinde önemli bir etkisi varken altıncı sınıfa gelindiğinde bu etkinin azaldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ilerleyen dönemlerle birlikte akıcı metin okumanın kavramayla daha yakından ilgili olduğuna işaret etmektedir. Buna karşın alanyazında akıcı sözcük okuma ile kavrama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların da var olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda aradaki ilişki en düşük .50 olarak en yüksek ise .87 olarak gösterilmektedir (Bkz. Castillo, vd. 2009).

Bununla birlikte akıcı metin okumayla kavrama arasındaki ilişkiye odaklanan çok sayıda araştırmanın varlığı alanyazında dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda genel çerçevede akıcı okuma ile kavrama düzeyi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar bu ilişkinin yönüne ilişkin kesin bir yargıya varmak sadece bu araştırmalara dayanarak olanaklı olmasa da yani kişilerin akıcı okudukları için mi kavrama düzeylerinin yüksek olduğu ya da tam tersi mi olduğu yönünde bir kesin yargıya ulaşılamasa da bu iki kavram arasında bir ilişkinin var olduğu açıktır. Dowhower (1987) bu ilişkinin çift yönlü olduğunu ileri sürmektedir.

Yabancı dil öğretiminde durum nasıldır? Bu soru önemlidir. Çünkü her ne kadar ortak yanları olsa da yabancı dil öğretiminde okuma süreci farklı yanlara sahiptir. Yabancı dil öğretiminde okuma, D1 (Birinci dil) okuma yeteneği işlevleri ile D2 (İkinci dil) dilbilgisel yeterliğin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrencileri kod çözme becerilerine sahip olarak gelirler. Buna karşın bu öğrenciler doğru seslendireseler bile sözcüğün anlamına erişemeyebilirler. Bu durumda sözcüğü doğru biçimde okumak yeterli olmayacaktır. Diğer yandan ise sessiz okuduğu zaman sözcüğün anlamına erişebilecek ancak sesli okumayı doğru yapamayabilecek (Bkz. Lem, 2006).

Bu konuda ilk çalışma Lem (2003) tarafından hazırlanan doktora tezidir. Lem bu çalışmasında İngilizce öğrenen 6 farklı anadil grubundan oluşan 232 öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre sesli akıcı okuma becerisi ile kavrama arasındaki ilişki çeşitlilik göstermektedir. D2 yeterliği yüksek olan öğrencilerde bu ilişki daha yüksek çıkmaktadır. Yine anadili İspanyolca olanlarda bu ilişki en yüksek düzeyde çıkarken, Çince olanlarda ise en düşük düzeyde çıkmaktadır. Bu bağlamda diller arasındaki farklılıklar dikkat çekmektedir.

Jiang vd. (2012), tarafından Çinli 185 öğrenci üzerinden yapılan çalışmada ise hem sesli akıcı okuma hem de akıcı sözcük okuma becerileri ile kavrama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak akıcı sözcük okuma ile kavrama arasındaki ilişki daha düşük düzeyde çıkmıştır. Yine bir diğer çalışmada akıcı metin okuma kavramayı, akıcı sözcük okuma ve sözlü dil yetkinliklerinden daha çok açıklamıştır. (Crosson, Lesaux, 2010).

Yabancı dil öğretimi alanındaki ilgili çalışmaların sonuçlarının da gösterdiği üzere akıcı sözcük okuma erken dönemlerde, akıcı metin okuma ise sonraki dönemlerde kavramayla yüksek bir ilişkiye sahiptir. Buna karşı anadilinin hedef dili öğrenmedeki yadsınamaz etkisi burada da karşımıza çıkmaktadır. Lem tarafından yapılan araştırma farklı anadiline sahip olanlarda ilişki düzeylerinin de değiştiğini göstermektedir. Bu durumda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından durum nasıldır, sorusu araştırılması gereken bir soru olarak dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı YDOTÖ alanında akıcı sesli sözcük okuma ve metin okumanın kavrama ile ilişkisini ortaya koymaktır. Böylelikle YDOTÖ alanında bu konuda nasıl bir görünümün var olduğu saptanarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmak adına bir adım atmak hedeflenmiştir.

Araştırma Soruları

1. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma görünümleri nasıldır?
2. Öğrencilerin akıcı metin okuma görünümleri nasıldır?
3. Öğrencilerin kavrama görünümleri nasıldır?
4. Tek heceli, iki heceli, üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Tek heceli, iki heceli ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile çıkarımsal kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Tek heceli, iki heceli ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile genel kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Akıcı metin okuma ile yüzey metni kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Akıcı metin okuma ile çıkarımsal kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
9. Akıcı metin okuma ile genel kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak üç farklı araç kullanılmıştır. Birinci araç Doğru ve Akıcı Sesli Sözcük Okuma Testidir. Bu araç Ülper ve Yağmur (2016) tarafından geliştirilen Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinin (ASSOT) uyarlanmasıyla elde edilmiştir. Uyarlama sürecinde ASSOT'taki gerçek sözcükler alınmış ve sahte sözcükler alınmamıştır. Alınan gerçek sözcükler tek heceli, iki heceli ve çok heceli olarak ayrı ayrı listelenmiştir. İkinci araç öğrencilerin düzeyine uygun ama daha önce karşılaşmadıkları bir metindir. Üçüncü

araç ise yine öğrencilerin karşılaşmadıkları bir başka metin ve bu metne ilişkin üç yüzey metin üç de derin metin sorularından oluşan bir araçtır. Her iki metin de öğrencilerin düzeyi olan B1 düzeyine göre seçilmiş ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Yine sorulara ilişkin iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve gelen eleştirilere göre düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 30 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler farklı Afrika ülkelerinin vatandaşlarıdır. Veriler 2014-2016 yılları arasında her yıl ulaşılabilen farklı sayıdaki öğrencilerden toplanmıştır.

Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin Akıcı Sözcük Okumaya İlişkin Görünümleri

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Standart Sapma
Tek Heceli Sözcük	30	26,00	51,00	33,60	6,87
İki Heceli Sözcük	30	22,00	45,00	30,05	6,26
Üç ve Daha çok heceli sözcük	30	20,00	37,00	25,65	5,47
Genel Sözcük Okuma Ortalaması	30	23,00	44,33	29,76	5,89

Tablo 1'e bakılınca öğrencilerin beklendiği gibi tek heceli sözcüklerden çok heceli sözcüklere gidildikçe daha az sözcük okudukları görülmektedir. Sözcüklerdeki hece sayılarının artmasına bağlı olarak daha az sayıda sözcük okunduğu görünümü yanında yetkin ve yetkin olmayan öğrenciler arasında okunan sözcük sayısı bakımından yirmi dolayında sözcük farkı olması da dikkat çekmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin Akıcı Metin Okumaya İlişkin Görünümleri

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Standart Sapma
Akıcı Metin Okuma	30	25,00	48,00	31,40	6,675

Tablo 2'ye bakılınca metinsel bağlamda okunan sözcük sayısı 25-48 arası değişmektedir ve ortalaması 31 olarak görülmektedir. Yine yalın sözcüklerin okunmasında olduğu gibi metin içinde sözcük okumada da yetkin ve yetkin olmayan öğrenciler arasında yirmi dolayında fark olması dikkat çekmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin Metni Kavramaya İlişkin Görünümleri

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Standart Sapma
--	---	-------	--------	----------	----------------

Yüzey metin	30	1,00	3,00	2,6000	,59824
Çıkarım	30	1,00	3,00	2,3000	,73270
Genel kavrama	30	3,00	6,00	4,9000	1,16529

Öğrenciler yüzey metne ilişkin sorulardan 1-3 puan arasında puan almışlardır. Öğrencilerin üç puan üzerinden ortalamaları 2,6 puandır. Öğrenciler çıkarım gerektiren sorulardan da 1-3 puan arasında puan almışlardır. Bu puan türü bilişsel açıdan daha çok işlem yapmayı gerektirdiği için çıkarım sorularında beklendiği gibi ortalama yüzey metin ortalamasına göre daha düşüktür. Çıkarım sorularından alınan puan ortalaması üç puan üzerinden 2,3' e düşmektedir. Genel kavrama başarısı ise altı puan üzerinden 4,9 olarak görülmektedir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 4. Sözcük Okuma ile Yüzey Metni Kavrama Arasındaki İlişki

		Tek Sözcük	Heceli İki Sözcük	Heceli Üç ve Daha çok heceli sözcük
Yüzey Metin	Pearson Correlation		,535*	,596**
	Sig. (2-tailed)		,015	,006
	N		30	30

Tablo 4'e göre öğrencilerin farklı sayıda heceden oluşan sözcükleri okuma becerileri ile yüzey metni kavrama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı ve .535-.596 arasında olduğu görünmektedir. Tek heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasındaki ilişki .535; iki heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasındaki ilişki .596 ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasındaki ilişki ise .550 olarak görünmektedir. Sayısal değerler birbirinden farklı olmakla birlikte bu sayısal değerlerin tümü yüzey metni kavrama ile sözcük okuma arasında orta düzeyde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 5. Sözcük Okuma ile Çıkarımsal Kavrama Arasındaki İlişki

		Tek Sözcük	Heceli İki Sözcük	Heceli Üç ve Daha çok heceli sözcük
Çıkarım	Pearson Correlation		,412	,570**
	Sig. (2-tailed)		,071	,009
	N		30	30

Tablo 5'e göre öğrencilerin farklı sayıda heceden oluşan sözcükleri okuma becerileri ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişkinin ,412-.645 arasında olduğu görünmektedir. Tek heceli sözcük okuma ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişki ,412; iki heceli sözcük okuma ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişki ,570 ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişki ise ,645 olarak görünmektedir. En yüksek ilişki üç ve daha çok heceli sözcükleri okuyabilme ile çıkarım yapabilme arasında görülmektedir. Sayısal değerler birbirinden farklı olmakla birlikte bu

sayısal değerlerin tümü çıkarım yapma becerileri ile sözcük okuma arasında orta düzeyde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte tek heceli sözcükleri okuma ile çıkarımsal kavrama arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmaması da dikkat çekmektedir.

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 6. Sözcük Okuma ile Genel Kavrama Arasındaki İlişki

		Tek Sözcük	Heceli İki Sözcük	Heceli Üç ve Daha çok heceli sözcük
Genel Kavrama	Pearson			
	Correlation		,534*	,664**
	Sig. (2-tailed)		,015	,001
	N		30	30

Tablo 6'ya göre öğrencilerin farklı sayıda heceden oluşan sözcükleri okuma becerileri ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı ve ,534-,688 arasında olduğu görülmektedir. Tek heceli sözcük okuma ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişki ,534; iki heceli sözcük okuma ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişki ,664 ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişki ise ,688 olarak görülmektedir. En yüksek ilişki üç ve daha çok heceli sözcükleri okuyabilme ile genel kavrama arasında görülmektedir. Yine iki heceli sözcükleri okuma ile genel kavrama arasında da tek heceli sözcük okumaya göre daha yüksek bir ilişkinin olduğu dikkat çekmektedir. Sayısal değerler birbirinden farklı olmakla birlikte bu sayısal değerlerin tümü genel kavrama becerileri ile sözcük okuma arasında orta düzeyde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Yedinci, sekiz ve dokuzuncu araştırma sorularına ilişkin bulgular

Tablo 7. Akıcı Metin Okuma ile kavram düzeyleri arasındaki ilişki

		Yüzeysel Metin	Çıkarım	Genel Kavrama
Akcı Metin Okuma	Pearson			
	Correlation		,517*	,523**
	Sig. (2-tailed)		,020	,018
	N		30	30

Tablo 7'ye göre akıcı metin okuma ile yüzeysel metni kavrama arasındaki ilişki ,517, çıkarım yapabilme arasındaki ilişki ,523 ve genel kavrama becerisi arasındaki ilişki ,594 olarak görülmektedir. Bu durumda akıcı metin okuma ile tüm kavrama düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin akıcı sözcük okuma ortalaması yaklaşık 30 iken akıcı metin okuma ortalaması 31 sözcük olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin metin içinde daha çok sözcük okuyor olmaları beklenenin dışındadır. Çünkü metinsel bağlamda özellikle metni kavramak için gerekli olan bilişsel işlemleri yapmanın gerekliliği, zihinsel enerjinin paylaşılmasına yol açtığı için ortalama okunan sözcük sayısının azalması beklenmektedir. Bununla birlikte tek heceli sözcüklerden daha çok heceli sözcüklere doğru gidildikçe sözcük okuma hızında düşmelerin olması da beklenen bir durumdur. Öğrencilerin üç ve daha çok heceli sözcükleri ortalama dokuz sözcük daha az okumaları bu beklentiyle de

örtüşmektedir. Bu durum özellikle metinlerin okunabilirliklerini belirlerken dayanılan mantıkla da örtüşmektedir. Çetinkaya ve Uzun'un (2011) aktardığı gibi metinlerin ortalama sözcük uzunlukları metinlerin okuma zorluk dereceleriyle ilişkilidir.

Alanyazında bir metnin kavranma düzeyleri ile ilişkilendirilebilecek çok sayıda taksonomi ile karşılaşmak olanaklı olabilmektedir. Ancak özellikle okuma becerisi bakımından uygulamalı ve yeterli olan sınıflamalar metnin yüzey yapısındaki bilgiye ulaşmaktan metnin derin yapısına ve metindeki bilgiyi artalan bilgisi ile ilişkilendirerek değerlendirmeye dek giden sınıflamalardır. Bu sınıflamalar genellikle yüzey, çıkarım ve değerlendirme boyutlarından oluşan sınıflamalardır. Bu sınıflama bağlamında öğrencilerin en başarılı olabilecekleri düzey yüzey metin düzeyidir. Buna karşın en çok zorlanmaları beklenen düzey ise değerlendirme düzeyidir. Çünkü yüzey metinden değerlendirme düzeyine doğru geldikçe yapılması gereken bilişsel işlemler karmaşılaşmakta ve kişinin sahip olduğu artalan bilgisi devreye girmektedir (Bkz. Ülper, 2010;). Bu bağlamda öğrencilerin yüzey metin sorularında daha başarılı olması buna karşın çıkarım gerektiren sorularda ise daha az başarılı olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrenciler yüzey metne ilişkin üç puan üzerinden ortalama 2,6 puan almışlar. Bu puan ortalaması daha çok bilişsel işlem yapmayı gerektiren çıkarım sorularında beklediği gibi üç puan üzerinden 2,3'e düşmektedir. Genel kavrama başarısı ise altı puan üzerinden 4,9 olarak görülmektedir. Bu görünüm alanyazındaki kuramsal bilgilerle örtüşmektedir.

Öğrencilerin aldıkları kavrama puanlarının hem akıcı sözcük okuma hem de akıcı metin okuma becerisi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte metni kavrama ile hem akıcı sözcük okuma hem de akıcı metin okuma arasındaki ilişkide çok heceli sözcükleri okumanın daha yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olması önemli bir sonuç olarak dikkat çekmektedir.

Alanyazındaki bilgilerde ilkökul dönemlerinde akıcı sözcük okumanın metni kavramada daha başat bir role sahip olduğu buna karşın ilerleyen sınıflarda rollerin değiştiği ve akıcı metin okumanın akıcı sözcük okumaya göre kavramayı daha çok yordadığı ve yaş ilerledikçe akıcı metin okumanın daha önemli bir konuma geldiği belirtilmektedir (Bkz. Kim, Wagner, Lopez, 2012; Verhoeven ve Leeuwe, 2008; Castillo, vd. 2009). Araştırmamızdan elde edilen bulguların bu araştırmadaki bulgularla karşılaştırılması yapıldığı zaman bulguların tam örtüşmediği dikkat çekmektedir. Çünkü araştırmamızda B1 düzeyindeki öğrencilerin genel kavrama düzeyleriyle akıcı sözcük okuma becerisi özellikle de iki ve daha çok heceli sözcükleri okuma becerisi arasında akıcı metin okuma becerisine göre daha yüksek düzeyde bir ilişki çıktı. Bu durumda alanyazındaki bilgilerden yola çıkarak B1 düzeyinden daha ileri düzeylere gidildikçe bu ilişkinin akıcı metin okuma lehine dönmesi beklenen bir durum olmalıdır. Bu beklenen durumun gerçekte öyle olup olmadığının da araştırılması gereken bir konu olduğu da açıktır.

Yine her ne kadar ortak yanları olsa da YD (yabancı dil) öğretiminde okuma süreci farklı yanlara sahiptir. YD öğrencileri kod çözme becerilerine sahip olarak gelirler. Buna karşın bu öğrenciler doğru seslendirseler bile sözcüğün anlamına erişemeyebilirler. Bu durumda öğrencilerin sözcük dağarcıkları önemli bir belirleyici durumuna gelmektedir. (Bkz. Lem, 2006). Lem (2003) çalışmasında İngilizce öğrenen öğrenciler ile çalışmıştır. Buna göre sesli akıcı okuma becerisi ile kavrama arasındaki ilişki çeşitlilik göstermektedir. Burada anadilleri de belirleyici bir role sahip görünmektedir. Anadili İspanyolca olanlarda bu ilişki en yüksek, Çince olanların ise en düşük düzeyde çıkmıştır. Türkçe açısından ise yaptığımız araştırma sonucuna göre akıcı metin okuma ile kavrama arasında ortalama düzeyde bir ilişki görünmektedir.

Jiang vd. (2012), tarafından Çinli 185 öğrenci üzerinden yapılan çalışmada ise hem sesli akıcı okuma hem de akıcı sözcük okuma becerileri ile kavrama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmamızda da anlamlı bir ilişkinin var olduğu düşünülünce iki araştırmadan elde edilen bulguların benzerliği dikkat çekmektedir. Ancak bu ilişki orta düzeyde bir ilişkidir. Buna karşın Jiang vd. (2012) ve Crosson, Lesaux, (2010) tarafından yapılan çalışmalarda akıcı metin okuma ile kavrama arasındaki ilişki daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Çalışmamızda ise böyle bir bulgu elde edilemediği gibi kısmen tersi bir durum olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların farklı oluşu dikkat çekmektedir.

Genel olarak bulgular değerlendirildiği zaman hem akıcı sözcük okumanın hem de akıcı metin okumanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte hedef dili farklı olan öğrencilerde akıcı metin okumanın akıcı sözcük okumaya göre okuduğu metni anlamayı daha yüksek düzeyde yorduyor olması genellenebilir bir bulgu olarak görünmemektedir. Çünkü çalışmamızda akıcı sözcük okuma, akıcı metin okumaya göre okuduğunu anlamayı kısmen de olsa daha yüksek düzeyde yordamaktadır. Bu durum hedef dilinin ne tür özelliklere sahip olduğunun da üzerinde durulmasının önemli olduğuna işaret etmektedir.

Kaynakça

- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Trivedi, P., Olson, E., Gould, L., Hiramatsu, S., et al. (2010). Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 3-18.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Castillo, J.M., Torgesen, J.K., Powell-Smith, K.A., & Al-Otaiba, S. (2009). Examining the decision reliability and validity of three reading fluency measures for predicting outcomes on statewide reading accountability tests. In R.K. Wagner, S. Schatsneider, & C. PhythianSence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 195-223). New York, NY: Guilford Press.
- Crosson, A., C. And Lesaux, N. K. 2010, Revisiting assumptions about the relationship of fluent reading to comprehension: Spanish-speakers' text-reading fluency in English. *Reading and Writing*, 23(5), 475–494.
- Dowhower, S. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Çetinkaya, G & Uzun, L. (2011). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri. Ed. Hakan Ülper, *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*, Ankara: Pegem Yayınları
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79–108). Oxford, UK: Blackwell.
- Ehri, L., & McCormick, S. (2004). Phases of word learning: Implications for instruction with disabled readers. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 365– 389). Newark, DE: International Reading Association
- Jiang, X., Sawaki, Y., & Sabatini, J. (2012). Word reading efficiency, text reading fluency, and reading comprehension among Chinese learners of English. *Reading Psychology*, 33(4), 323-349.
- Kim, Y S, Wagner, R, K. & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2, *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 93-111.
- Lems, K. (2006). Reading Fluency and Comprehension in Adult English Language Learners. In T. RAsinsky; C. Blachowicz; K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction*, New York: The Guilford Press.
- National Reading Panel . (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: The National Instute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J; Cain, K & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*, New York: Routledge.

- Perfetti, C. A. (1998). Two basic questions about reading and learning to read. In P. Reitsma & L. Verhoven (Eds.) *Problems and interventions in literacy development* (pp. 15-48). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer-Academic Publisher.
- Verhoeven, L.; Leeuwe, J. (2008) Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology* 22(3), 407–423.
- Ülper ve Yağmur (2016) Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.