

## AKICI OKUMAYI GELİŞTİRME DERSİ: FARKLI BİR DİL VE SOSYOKÜLTÜREL KONTEKSTTE ETKİLİLİĞİ

**Kasım YILDIRIM**

Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dogukanepsilon@gmail.com

**Seda TURAN**

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, seda\_1-7@hotmail.com

**Nilay BEBEK**

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nil\_ay91@windowslive.com

### ÖZET

Bu araştırmada akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerine etkileri araştırılmıştır. Çalışma yarı deneysel bir araştırma olup 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili merkezinde bulunan bir devlet ilkokulunun 3. sınıfında okuyan toplam 29 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma başlamadan önce ve çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri değerlendirilmiş ve araştırmanın amacına uygun analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı okumayı geliştirme dersi, akıcı okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama.

## FLUENCY DEVELOPMENT LESSON: EFFECTIVENESS OF IT IN DIFFERENT LANGUAGE AND SOCIOCULTURAL CONTEXT

### ABSTRACT

In this research, we explored whether or not fluency development lesson had positive effects on the students' reading fluency, reading comprehension and listening comprehension. This study used quasi-experimental method and was conducted in 2011-2012 school year in Turkey's Kırşehir province. A total of 29 third-grade students studying at a public elementary school constituted the research sample. Prior to the intervention and after the intervention, the students' reading fluency, reading comprehension, and listening comprehension were measured. The research findings showed that fluency development lesson had positive and significant effects on improving the students' word recognition automaticity, reading comprehension, and listening comprehension.

**Keywords:** Fluency development lesson, reading fluency, reading comprehension, listening comprehension.

## GİRİŞ

Okuma günümüzde ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde (yazarın kendisinde), ne de tamamıyla okuyucunun kafasında, ne de içinde bulunan ortamdadır. Bu durumda anlam kurma, okuyucunun ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır. Öyleyse anlam kurmanın gerçekleştirilmesi, yazarın okuyanı (öğretmenin öğrenciyi) iyi anlamasına, konusunu iyi bilmesine, farklı yöntemler kullanmasına bağlı olduğu kadar; okuyucunun nitelikli katılımına da bağlıdır (Akyol, 2006).

Sosyobilişsel interaktif okuma modeline göre dil düşünceleri organize etmede, başkaları ile iletişim kurmada ve başkaları ile deneyimleri paylaşmada önemli bir araçtır. Bu anlayış öğretmenin öğretimsel süreçlerini yapılandırırken öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmalarına olanak tanıyacak etkinlikler üzerine odaklanmasını gerektirmektedir. Sosyobilişsel interaktif okuma modeline göre öğrenme iki yolla yapılandırılır. Bunlar; yeterince destek sağlama ve olası öğrenme alanlarına ulaşmadır. Destek aşamasında öğretmen, akran veya aile devreye girmektedir. Vygotsky, çocukların zor görevleri başkaları ile işbirliği yaptıklarında kolaylıkla gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Bu başkaları, herhangi bir yetişkin, aile üyesi, öğretmen veya daha deneyimli akran olabilir. Vygotsky, çocukların az da olsa kendi başlarına da öğrenebileceklerini belirtirken olası öğrenme alanını, bireyin kendi başına öğrenebilecekleri ile başkalarının desteğiyle ulaşabileceği potansiyel gelişim noktası arasındaki mesafe olarak açıklamıştır. Daha zor görevler başkalarının desteği ile gerçekleştirilirken bu süreçte öğretmen, yetişkin veya deneyimli akran yavaş yavaş sorumluluğu öğrenene bırakır. Daha sonra çocuklar istenileni bağımsız olarak gerçekleştirirler. Özellikle bu yaklaşım okuma öğretiminde akran etkileşiminin üst düzeyde olduğu etkinliklerin oluşturulmasını, bu şekilde öğrenciler arasında sosyal etkileşimin en üst seviyeye çıkartılarak okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesini ve oluşturulacak akran sinerjisi ile öğrencilerin potansiyel öğrenme noktalarına ulaşabileceğini ifade etmektedir (Ruddell, 2002; Tompkins, 2007; Vygotsky, 1978).

Okuma etkinlikleri sürecindeki sosyal etkileşim aynı zamanda hem Rosenblatt (1978, 2004) tarafında geliştirilen okur tepki teorisinde “okuyucunun öğretim sürecine tepkisi” ve Vygotsky (1978) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırıcılık teorisinin ortaya koyduğu temel ilkeleri de birleştirmektedir. Bu anlayışa göre okuma; sadece yapılandırma süreci değil aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Bu anlayış okuma sürecinin sadece okuyanın kendi zihninde gerçekleşmediği, diğer insanlarla ve metinlerle gerçekleştirilen etkileşimin de okuma sürecinde etkin rol oynadığını belirtmiştir. Bu etkileşim Rosenblatt tarafından geliştirilen “okuyucunun okuma sürecine tepkisi” teorisinin temelini de oluşturmaktadır. Metin ve okuyucu arasında gerçekleştirilen alışveriş, okumanın anlamı yapılandırma süreci olduğu mantığını desteklemektedir. Gambrell, Mazzoni ve Almasi’ye (2000) göre sosyal

etkileşim, okuma sürecindeki metin, okuyucu, ortam birlikteliğini ve Vygotsky'nin fikirlerini birleştirmektedir. Vygotsky'ye (1978) göre, sosyal etkileşim süreci sonunda çocuklar daha önce hiç tecrübe etmedikleri yeni anlamlara ulaşırlar. Çocukların bu etkileşim sırasında fikirlerini paylaşmaları, daha sonra ortaya konulan fikirlere ilişkin elde ettikleri fikir birliği veya anlaşmazlıklar onların var olan sınırlarının ötesine geçmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin daha çok iletişim kurmak için sözel becerilerini kullanmaları, gerçekleştirilen etkileşimsel okuma etkinliklerinde çok rahatlıkla fikirlerini paylaşmalarına yardımcı olmaktadır. Hepler ve Hickman (1982) sosyal etkileşimin öğrencilerin okuma sürecine olan tepkilerini ve kitap okuma seçimlerini etkilediğini ifade etmiştir.

Hepler ve Hickman (1982) çocukların akranlarını okumaya motive ettiğini belirtmektedir. Sosyal etkileşim, çocukların daha fazla okuma sürecine motive olmalarına fırsatlar yaratmaktadır. Bu dıştan gelen güdüleme zamanla iç güdülemeye dönüşmekte ve çocukların daha fazla okuma sürecine katılımlarında önemli bir etken olmaktadır. Guthrie ve Anderson (1999) yetişkinlerin birçoğunun birbirlerine okumaları için kitaplar tavsiye ettiklerini ve bu kitaplar üzerine konuşmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Çocukların da okuma etkinliklerini paylaşmaktan, birlikte okumaktan, arkadaşlarını ve akranlarını takip etmekten hoşlandıklarını, böyle durumlarda gerçekleştirilen sosyal etkileşimin (alışverişin) öğrencileri okuma etkinliklerine motive ettiğini ifade etmişlerdir. Wigfield (2000) ve Guthrie ve Anderson (1999) sosyal etkileşimin okuma etkinliklerinde önemli olduğunu, bundan dolayı öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında sürekli olarak öğrencilerin etkileşim hâlinde olabilecekleri grup çalışmalarına ağırlık vermelerini ve bu şekilde çocukları okuma sürecine kolaylıkla motive edebileceklerini açıklamışlardır. Vygotsky'e göre bireyler arası etkileşim var olan bilginin irdelenmesini ve yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bu anlayışa göre bireylerin bildikleri ve yaptıkları ile dışarıdan alacağı destekle yapabilecekleri dikkate alınmalıdır. Dolayısı ile sosyobilişsel etkileşimli okuma modeli, akran etkileşimli öğrenme etkinliklerini şiddetle savunmaktadır (Dixon-Krauss, 1996; Ruddell, 2002).

Yukarıda ifade edilenler okuma eğitimi sürecinde akran etkileşimini ön plan çıkaran çalışmaların ve etkinliklerin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Belirtilenlere ek olarak National Reading Panel (2000) tarafından sunulan raporda okuma başarısını etkileyen diğer unsurlar arasında ses farkındalığı, kelime bilgisi, okuma stratejileri, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri gösterilmiştir. Özellikle akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin iyi okuyucular olmaları yönündeki çabaları hızlandıracağı ifade edilmiştir.

Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010) göre akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Bu beceriler sesli okuma çalışmaları sırasında kolay bir şekilde kelime tanıma, uygun bir hızda okuma, tonlama ve metindeki cümleleri semantik ve sentaks açıdan uygun bölümlere ayırarak okuma şeklinde kendini gösterir. Bu özellikler hem sesli okuma sırasında hem de

sessiz okuma sırasında okuyucunun var olan yeterliliğine göre ya anlamayı sınırlandırır ya da metinden anlamın elde edilmesini kolaylaştırır.

Literatür incelendiğinde Samuels (1979) ve Chomsky'nin (1976) geliştirdikleri yöntemlere dayalı olarak öğrencilerin akıcı okuma başarılarını artırmak için oluşturulan öğretim teknikleri çok çeşitlilik göstermektedir (Rasinski, 1989). Bu teknikler; model olma, tekrarlı okuma, desteklenmiş okuma, eşli okuma, okuyucular tiyatrosu, sesli okuma, eko okuma, koro halinde okuma, paylaşımlı okuma, bağımsız (bireysel) sessiz okuma, okuma arkadaşları, dönerli okuma, üçlü kontrol yöntemlerini içermektedir (Kasten ve Yıldırım, 2011). Yine bazı araştırmacılar da akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yukarıda ifade edilen birden fazla akıcı okumayı geliştirme tekniğini içeriğinde barındıran öğretim programlarını geliştirmişlerdir (Kasten ve Yıldırım, 2011). Bu öğretim programlarından biri de akıcı okumayı geliştirme dersidir. Özellikle öğrencilerde akıcı okumaya yönelik geliştirilen bu çalışmaların da akran etkileşimine odaklanması gözden kaçırılmaması gereken noktalarda birisi olarak ifade edilebilir.

Akıcı okumayla ilgili olarak geliştirilen ve üzerinde en çok araştırma yapılan öğretim programlarından biri olarak akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programı gösterilebilir. Bu öğretim uygulaması ailenin, akranların ve öğretmenlerin etkileşimsel olarak çocuğun okuma becerilerinin gelişimine destek olma süreçlerini içermektedir. Özellikle uluslararası literatür incelendiğinde akıcı okumayı geliştirme dersinin öğrencilerin okuma becerileri geliştirmede olumlu sonuçlarının olduğu bulgularını ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanılmasına rağmen (Morrow, Kuhn ve Schwanenflugel, 2006; Rasinski, 2004; Rasinski, 2010; Rasinski ve Hoffman, 2003; Reutzel ve Hollingsworth, 1993) ülkemizde bu konuda ve özellikle de akıcı okuma üzerine yapılan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun en büyük nedenlerinden bazıları olarak 2005 yılında revize edilen eğitim-öğretim müfredatlarında bu becerilerin ne olduğuna ve nasıl geliştirileceğine çok yer verilmemesi, bu alanda yetişmiş araştırmacı eksikliği, öğretmen yetiştiren kurumların program içerikleri incelendiğinde akıcı okuma gibi önemli bir beceriye gerekli önemin verilmemesi gösterilebilir. Bu araştırmayla hem akıcı okumayı geliştirme dersi öğreti programının farklı bir dil kontekstinde ve sosyokültürel yapıda Türk öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlendiğini anlama becerileri üzerine etkileri araştırılmış hem de sunulan detaylı içerikle yapılacak benzer çalışmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın ülkemizde akıcı okuma ile ilgili şu ana kadar yapılan araştırmaların öneminin anlaşılmasına ve bu becerinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine daha fazla dikkatin verilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı akıcı okumayı geliştirme dersinin ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlendiğini anlama becerileri üzerine etkilerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının uygulandığı öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında akıcı okuma becerileri açısından sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.
2. Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının uygulandığı öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında okuduğunu anlama açısından sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.
3. Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının uygulandığı öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında dinlediğini anlama açısından sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

## METOT

### Araştırmanın Yöntemi

Eğitimle ilgili çoğu deneysel çalışma, araştırmacının duruma çok fazla müdahale edemediği ortamlarda gerçekleşir. Katılımcıların araştırma için uygunluğu ve araştırmanın gerçekleştirileceği ortamlarla ilgili sıkıntılar yapay grupların oluşturulmasına imkân vermeyebilir. Yarı deneysel çalışma grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı yapay olarak grupları oluşturamaz. Örneğin matematik programı ile ilgili yapılacak bir çalışmada bir okuldaki var olan dördüncü sınıfların deney ve kontrol grubu olarak kullanılması gerekmektedir. Bu öğrencilerin yansız bir şekilde gruplara atanması var olan eğitimsel sürecin aksamasına neden olacaktır. Araştırmacı zorunlu olarak var olan gruplardan birini yansız olarak deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak seçmek zorundadır (Creswell, 2003, 2005). Bundan dolayı da bu çalışmada “tek gruplu öntest-sontest” yarı deneysel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Bu tür deneysel çalışmaların araştırmacıya sağladığı birçok avantaj bulunmaktadır. Yansız seçimin mümkün olmadığı durumlarda araştırmacı bu tür deneysel yöntemlerden faydalanabilir. Yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı, araştırmanın dış geçerliliği ile oluşabilecek tehditleri en aza indirgeyebilir. Yarı deneysel çalışmalardan elde edilebilecek sonuçların benzer örneklemelere ve ortamlara uygulanabilirliği daha kolaydır. Buna ek olarak araştırmacı bu tür çalışmalarda birçok şeyi kendi kontrolünde manipüle edebilir. Aynı zamanda yarı deneysel çalışmalarda araştırmacının kendi seçtiği grupları kullanması etik olarak ve araştırma sürecinden kaynaklanabilecek birçok problemi de ortaya çıkmadan kontrol edebilmesine yardımcı olmaktadır (DeReu, Nahrgang, Hollanbeck ve Workman, 2012).

### Çalışma Grubu

Bu yarı deneysel araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda 4 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu ilkokulun üçüncü sınıfında öğrenim gören toplam 29 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunu 14’ü kız, 15’ini ise erkek öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 8-9 yaş arasında değişmiştir. Öğrenci alileri benzer sosyoekonomik (orta) düzeyden gelmiş olup bu anlamda homojenlik göstermişlerdir. Araştırmanın gerçekleştirileceği okul gönüllük esasına göre belirlenmiştir.

İl Valiliği ve Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen ilkokula gidilmiş, okul müdürü ve üçüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Daha sonra çalışmaya gönüllü 3, üçüncü sınıf arasından bir grup tesadüfi olarak yarı deneysel çalışma için seçilmiştir. Seçilen deney grubunda çalışmalar araştırmacılar tarafından (ikinci ve üçüncü yazarlar) akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programına göre gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama başarı testleri ve akıcı okuma becerilerini ölçmek için kullanılan aynı düzeyde farklı iki metin deneysel işlem öncesi ve sonrasında gruplara öntest ve sontest olarak verilmiştir.

### Okuduğunu anlama başarı testleri

Araştırmada öğrencilerin hem deneysel çalışma öncesi hem de deneysel çalışma sonrası okuduğunu anlama becerilerini test etmek amacı ile cümle doğrulama test tekniği yönteminden faydalanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarından, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları iki bilgi verici metin seçilmiştir. Daha sonra bu metinler cümle doğrulama test tekniği göre düzenlenmiştir. İki aynı düzeyde metin seçilmesinde ve iki okuduğunu anlama testi geliştirilmesinde öntest ve sontest arasında dört haftalık bir zaman diliminin olması bunun da bir okuduğunu anlama testi oluşturulduğu takdirde öğrencilerden tarafından öntest sürecinde okunan metnin sontest değerlendirme sürecinde hatırlanma olasılığının çok fazla olması etkili olmuştur. Daha önce de ifade edildiği gibi okuduğunu anlama testlerinin geliştirilmesinde cümle doğrulama tekniğinden faydalanılmıştır. Bu testin geliştirilme aşamalarını şu şekilde ifade edebiliriz. Bu anlama testi, seçilen metindeki her bir orijinal cümle için dört farklı cümle türünden birine göre uyarlanarak yeniden yazılması ile geliştirilir. Bunun için 12 cümlelik metinler seçilir veya seçilen metinler uzun ise yeniden düzenlenir. Belirlenen metinde yer alan her cümle ile ilgili dört cümle çeşidi arasından birine göre yeni cümleler oluşturulur. Bu cümle çeşitleri; metindeki orijinal cümleyi kullanma, metindeki cümleyi farklı kelimelerle ifade etme, metindeki orijinal cümle anlamını değiştirme ve çeldiriciler kullanma şeklinde ifade edilebilir. Bu cümle türlerine göre uygun madde yazma işlemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir: Başka kelimeler ile ifade etmede, orijinal cümlede yer alan kelimeler mümkün olduğunca anlamı bozmadan değiştirilir ve cümledeki anlam başka kelimelerle ifade edilir. Anlamı değiştirilen cümlelerde ise orijinal cümlede yer alan orijinal cümlede yer alan bir veya iki kelime değiştirilerek orijinal cümledeki anlam değiştirilir. Orijinal cümle yazmada ise metindeki cümle olduğu gibi yazılır. Çeldirici cümlelerde ise metindeki söz dizimini bozmadan ve metnin tümündeki ana temaya bağlı kalarak metinde sunulan cümlelerden çıkarılabilecek anlamdan tamamen farklı cümleler oluşturulur.

Öğrenciler cümle doğrulama testi için hazırlanan metni bir kez okuduktan sonra “evet, hayır” seçeneklerinden oluşan cümleleri cevaplamaya başlarlar. Öğrenciler, teste sunulan cümle, metinde sunulan cümlelerle aynı anlama geliyorsa “evet”, anlamı değiştirme ve çeldiricilerde ise “hayır” cevabı doğru olarak kabul edilmektedir. Testten alınana yüksek puanlar, öğrencilerin içerisinde anlamın saklı olduğu hafıza simgelerini başarıyla bulduğunu göstermektedir (Royer, 2001; Royer, Greene, & Sinatra, 1987; Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). Bu araştırmada seçilen iki bilgi verici metin, cümle doğrulama test tekniğine göre düzenlenmiş, öntest ve sontest olarak öğrencilere uygulanmıştır.

### **Dinlediğini anlama testleri**

Araştırmada öğrencilerin hem deneysel çalışma öncesi hem de deneysel çalışma sonrası dinlediğini anlama becerilerini test etmek amacı ile okuduğunu anlamada olduğu gibi cümle doğrulama test tekniği yönteminden faydalanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarından, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları iki bilgi verici metin seçilmiştir. Daha sonra bu metinler cümle doğrulama test tekniği göre düzenlenmiştir. İki aynı düzeyde metin seçilmesinde ve iki dinlediğini anlama testi geliştirilmesinde öntest ve sontest arasında dört haftalık bir zaman diliminin olması bunun da bir tane dinlediğini anlama testi oluşturulduğu takdirde öğrenciler tarafından öntest sürecinde dinlenen metnin hatırlanma olasılığının çok fazla olması etkili olmuştur.

### **Akıcı Okuma**

Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından deneysel sürecin başında ve sonunda kullanılmak üzere ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin düzeylerine uygun iki bilgi verici metin belirlenmiştir. Seçilen bu metinlerin öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemeye yönelik nasıl kullanılacağı ile ilgili olarak yapılan literatür taramasından elde edilen benzer çalışmalar doğrultusunda, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için hem deneysel çalışmanın başında hem de deneysel çalışmanın sonunda gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmada ilk önce araştırmacının amaçları doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığının ilkokul üçüncü sınıf öğrenciler için uygun gördüğü Türkçe dersi kitaplarından, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları iki bilgi verici metin seçilmiştir.

Yarı deneysel çalışmanın başında deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için bireysel olarak sesli okuma oturumları düzenlemiştir. Her bir oturumda araştırmacıların kendileri ve okumayı yapacak öğrenci yer almıştır. Oturumlar öğrencilerin dikkatlerinin dağılmayacağı, kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri çalışmaların yürütüldüğü okul yönetimi tarafından sağlanan sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Okumaya başlamadan önce araştırmacılardan biri (ikinci ve üçüncü yazarlar) hem kendisinin önüne hem de öğrencinin önüne okunacak metnin birer kopyasını koymuştur. Öğrenciye çalışmanın amacı anlatılmış ve kendisini hazır hissettiği anda önündeki metni sesli olarak okuması istenmiştir. Her bir öğrenci,

öntest olarak metni okumuştur. Okuma sırasında araştırmacılar her bir öğrencinin okuma sürecini video kamera ile kaydetmiş ve her bir öğrencinin okuma sırasında doğru ve yanlış okuduğu kelime sayısı toplamını hesaplamıştır (bir dakika sürede). Aynı çalışmalar deneysel süreç sonrasında öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini ortaya koymak için sontest metni olarak belirlenen metin ile de gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sırasında hem öğrencilerin okuma hızları belirlenmiş hem de prozodik okumaları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma hızları için bir dakikada okudukları toplam doğru kelime sayısı göz önünde bulundurulurken prozodik okumalarının değerlendirilmesinde ise Zutell ve Rasinki (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız, Ates ve Cetinkaya (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlendiği ilgili çalışmalar incelendiğinde de benzer değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür (örn., Rasinski ve Padak, 2005; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009).

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmacılar tarafından okul ve çalışmanın gerçekleştirileceği üçüncü sınıf öğrencileri belirlendikten sonra seçilen sınıfın öğretmeni ve öğrenciler gerçekleştirilecek çalışmalar doğrultusunda bilgilendirilmiş ve akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programına yönelik farkındalıkları artırılmıştır. Daha sonra yarı deneysel çalışma başlamadan önce öğrencilerin öntest değerlendirmeleri gerçekleştirilmiş ve çalışma öncesinde öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri tespit edilmiştir. Öntest değerlendirmesinden sonra dört hafta süreyle belirlenen üçüncü sınıf öğrencileri ile her hafta beş gün süreyle akıcı okumayı geliştirme dersi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel çalışma sonrasında öğrencilerin sontest değerlendirmeleri gerçekleştirilmiş ve araştırma hipotezlerine uygun araştırmacılar tarafından istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

### **Yarı Deneysel Çalışma Süreci ve Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi Öğretim Programı**

Bu yarı deneysel çalışma sürecinde kullanılan akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programı dört hafta süreyle haftanın beş günü uygulanmıştır. Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programı ile ilgili etkinlikler aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

Bu öğretim uygulamasının temelinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere daha fazla yardımcı olabilme düşüncesi vardır. Birden fazla süreci içinde barındıran bu öğretim süreci, öğretimin daha fazla etkili olmasını sağlamaktadır. Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim etkinlikleri, haftanın beş günü ve ilk dersin ilk 10-15 dakikalık kısmında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar [(ikinci ve üçüncü yazar) (her gün sırayla)] çocukların sınıf seviyesine uygun metin (genellikle bu metinler yaş grubuna uygun şiirler, fabllar, kısa metinler, tekerlemeler, şarkı sözleri vb. materyaller) seçmişler ve her bir öğrenci için çoğaltıp öğrencilere dağıtmışlardır. Daha sonra araştırmacılarından biri (ikinci veya üçüncü yazar) metni tüm sınıfa okurken öğrenciler kendi önlerindeki örneklerden araştırmacının yaptığı okumayı sessizce takip etmişlerdir. Araştırmacının model okuması birkaç kez



tekrarlanmıştır. Sonra araştırmacı metnin içeriğini ve kendi okumasının niteliğini sınıfla birlikte tartışmıştır. Tüm sınıf metni araştırmacıyla birlikte birkaç kez koro hâlinde okumuştur. Araştırmacı aynı zamanda koro halinde okumanın farklı durumlarını (eko okuma) bu süreçte kullanmıştır. Daha sonra sınıf, araştırmacı tarafından çiftlere bölünmüştür. Çiftlerdeki öğrenciler sırayla metni birkaç kez birbirlerine okumuşlardır. Araştırmacı tarafından çiftlerdeki öğrencilere görevlerinin “arkadaşı metni okurken onun okumasını takip etmek, gerekli olduğu yerde ona yardımcı olmak ve arkadaşına olumlu dönütler vermek olduğu” ifade edilmiştir. Daha sonra roller değişmiş ve aynı süreç tekrarlanmıştır. Araştırmacı sınıftaki öğrencileri tekrar gruplayarak onlardan gönüllü olanlarının metni arkadaşlarına okumalarını istemiştir. Son olarak öğrenciden çalıştığı metni evine götürmesi ve metni anne, baba veya diğer aile bireylerine okuması söylenmiştir. Velilerden çocuklarının okumalarını birçok kez dinlemeleri ve çocukların bu çabalarını ödüllendirmeleri araştırmacılar tarafından istenmiştir. Bu süreçte araştırmacıların örnek okumaların kayıtlı olduğu video görüntüleri ve ses kayıtları velilere verilmiş ve okuma sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda velilerin farkındalığı artırılmıştır. Aynı süreç bir sonraki gün yeni bir metinle tekrarlanmış ve bu çalışmalar dört hafta sürmüştür. Dördüncü hafta sonrasında öğrencilerin sönest değerlendirmeleri gerçekleştirilerek yarı deneysel süreç tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin ön test ve sönest toplam puanları üzerinde gerekli olan istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel çalışma sürecinden elde edilen veriler SPSS 21 istatistiksel paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir:

1. Deney grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin betimlenmesi için frekans analizinden faydalanılmıştır.

2. Deney grubunun ön test ve sönest toplam puan ortalamalarının birbirinden farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar *t*-testi analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçların yorumlanmasında  $p < .05$  anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

### BULGULAR

Araştırmanın yarı deneysel çalışmasından elde edilen veriler üzerinde araştırma hipotezlerine cevap olabilecek analizler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda Tablo1 ve Tablo2’de akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerileri ön test ve sönest puanları arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 1**

*Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızı Öntest ve Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Grup	N	X	SS
Okuma Hızı	Öntest	29	75.59	21.923
	Sontest	29	91.31	28.60

Tablo 1’de deney grubunun okuma hızı öntest ve sontest toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Deney grubu öntest ve sontest puan ortalamalarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları deney grubunun okuma hızı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ( $t_{(56)} = -2.499, p = .015$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma prozodisi öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Prozodisi Öntest ve Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Grup	N	X	SS
Okuma Prozodisi	Öntest	29	11.14	3.77
	Sontest	29	12.10	3.48

Tablo 2’de deney grubunun okuma prozodisi öntest ve sontest toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Deney grubu öntest ve sontest puan ortalamalarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları deney grubunun okuma prozodisi öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark

olmadığını göstermiştir ( $t_{(56)} = -1.014, p = .315$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Grup	N	X	SS
Okuduğunu Anlama	Öntest	29	6.26	1.62
	Sontest	29	11.03	2.34

Tablo 3'te deney grubunun okuduğunu anlama öntest ve sontest toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Deney grubu öntest ve sontest puan ortalamalarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları deney grubunun okuduğunu anlama öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında sontest toplam puanlarına lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ( $t_{(56)} = -9.005, p = .000$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Öntest ve Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Grup	N	X	SS
Okuduğunu Anlama	Öntest	29	8.83	1.42
	Sontest	29	9.93	.96

Tablo 4'te deney grubunun dinlediğini anlama öntest ve sontest toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Deney grubu öntest ve sontest toplam puan ortalamalarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları deney grubunun dinlediğini anlama öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında sontest toplam puanlarına lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ( $t_{(56)} = -3.472, p = .001$ ).

## TARTIŞMA

Bu araştırmada akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programı etkinliklerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerine etkileri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programı etkinliklerinin bu çalışmadaki ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Okuma prozodisi açısından deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmamasına rağmen yarı deneysel uygulama sonucunda okuma prozodisi açısından ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin öntest puanları ile karşılaştırıldığında sontest toplam puan aritmetik ortalamalarında bir artışın olduğu görülmüştür.

Bu çalışma böyle bir öğretim programının okuma becerileri üzerine etkililiğini araştırması açısından ulusal anlamda gerçekleştirilen ilk çalışma olarak ifade edilebilir. Dolayısı ile bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu sonuçlar ve akıcı okuma öğretim programının nasıl uygulanacağına yönelik sunduğu detaylı içerik tüm eğitim paydaşları için önem arz etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde akıcı okumayı geliştirme dersi öğretimi programının etkililiğini araştıran birçok çalışmanın ortaya koymuş olduğu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (örn., Morrow, Kuhn ve Schwanenflugel, 2006; Rasinski, 2004; Rasinski, 2010; Rasinski ve Hoffman, 2003; Reutzel ve Hollingsworth, 1993).

Bu araştırmalara ek olarak yine Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından yapılan çalışmada akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim etkinliklerinin ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Rasinski ve diğerlerinin gerçekleştirdiği araştırma akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin kelime tanıma hızlarındaki gelişime büyük katkı sağladığı sonuçlarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda uygulama okullarındaki öğretmenler uygulanan etkinliklere olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim etkinliklerinin birçok okuma becerisinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamanın altında yatan birçok bilimsel gerçek bulunmaktadır. Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programı uygulamaları okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan birçok faktörü bünyesinde bulundurmaktadır. Bu faktörler; süreklilik, model okumalar, destekli okumalar, eşli okumalar, koro halinde okumalar, eko okumalar, paylaşımlı okumalar, tekrarlı okumalar, dönütler ve uygulama yapılan çocukların

seviyesine uygun eğlenceli metinler şeklinde ifade edilebilir. Bu da öğrencilerin aynı anda çoklu deneyimler içerisinde olması anlamına gelmektedir. National Reading Panel (2000) tarafından yayınlanan raporda yukarıda ifade edilen faktörlerin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili oldukları ifade edilmiştir. Aynı zamanda akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının tekrarlı okumalar gibi okuma becerileri üzerinde etkililiği yüzlerce araştırma ile kanıtlanmış olan bir tekniği barındırması, her anlamda bu öğretim programının güçlü yönlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Buna ek olarak bu araştırmada akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama ve okuma hızlarını geliştirmeye sağladığı katkıların en önemli nedenlerden biri olarak da bu süreçte öğrencilerin sürekli olarak birbirlerine dönüt vermeleri ve birbirlerinden akran desteği almaları gösterilebilir. Çünkü öğrenciler öğretmen tarafından sunulan materyaller hakkında uzmanlaşmak için çaba gösterirler. Birlikte çalıştıkları zaman öğrenciler arasında oluşan etkileşim bu materyalin tüm yönleriyle anlaşılmasına olanak sağlar. Çünkü bu etkileşim öğrencilerin bu materyalleri birbirlerine açıklamalarını, detaylarını ortaya koymalarını, bilgiyi organize etmelerini, öğrenme ortamına alternatif örnekler ve benzetmeler sunmalarını gerektirmektedir (O'Donnell, 1999). Bireysel öğrenme ve akranlarla öğrenme arasındaki fark bilişsel süreçlere nasıl odaklanıldığına bağlıdır. Winne (1995) bireysel öğrenmelerde bilginin iki kaynaktan sınırlandığını [bireyin bilişsel kaynakları ve bireyin ulaşabildiği toplam bilgi kaynağı (kitaplar, veri tabanları vb.)], akran destekli öğrenme ortamlarında ise var olan kaynakların çok kolay bir şekilde genişletilebileceğini çünkü akranların, bireyin tek başına sahip olduğu bilgiden daha fazlasını ona sunabileceğini (bilgiyi derinleştirerek ve organize ederek) ve dolayısı ile akranların öğrenilen materyale organize edilmiş ve detaylandırılmış yeni bilgiler ekleyerek öğrenme sürecinin daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaklarını belirtmiştir.

Yine benzer şekilde Butler ve Winne (1995) de öğrenme ortamında sağlanan dönütlerin öz düzenleme öğrenme etkinlikleri için içsel bir katalizör görevi üstlendiğini ve bu içsel dönüt katalizörünü, kendini izleme mekanizmasının oluşturduğunu açıklamışlardır. Butler ve Winne, öğrenme ortamında sağlanan geri dönütlerin farklı şartların oluşmasını sağlayan bilişsel süreçlerin niteliklerinin ve sonuçlarının doğasını tanımladıklarını, etkili öğrenenlerin öğrenme ortamında dâhil oldukları öğrenme etkinliklerinde kendilerine has bilişsel uygulamalar geliştirdiklerini ve öğrenme sırasında kendilerine içsel dönütlerde bulduklarını açıklamışlardır. Örneğin, bir etkinlik sırasında başarılı öğrenci verilen göreve nasıl aktif olarak dâhil olması gerektiğine yönelik bir plan geliştirir ve bu süreç çok kolay bir şekilde kontrol edilebilir. Bazı durumlarda örneğin şimdiki ve arzu edilen performans arasında bir fark oluştuğu zaman, bu öğrenciler bu açığı kapatmak için akran desteğinin sağlandığı öğrenme ortamlarında gerekli olan dışsal dönüte ihtiyaç duyarlar. Dolayısı ile öğrenme ortamında gerekli olan bireyin kendi öğrenmesini izlemesi, neyin ne zaman gerekli olduğuna karar vermesi ve içsel

dönütün yetersiz kaldığı durumlarda gerekli dışsal dönütleri alarak gerekli değerlendirmelerde bulunmasını akran destekli çalışmalar en iyi şekilde sağlamaktadır (Butler ve Winne, 1995; Winne, 1985).

Tüm ifade edilenler yanında akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının bu araştırmada da ortaya koyduğu pozitif bulguların diğer nedenleri arasında bu öğretim programının içeriğinin ve uygulamalarının birçok okuma teorisi tarafından da desteklenmesi gösterilebilir. Sosyobilşsel interaktif okuma modeline göre (Rumelhart, 2004; Ruddell ve Unrau, 2004) dil ve okuma yazma öğrenimi çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşiminden büyük bir şekilde etkilenir ve motive edilir. Sosyal bilişsel öğrenme modeline göre (Bandura, 1986) model olma, başarılı performanslar, sözel telkinler, duyuşsal durum vb. değişkenler öğrenme sürecini etkilemektedir. Sosyal yapılandırıcılık kuramına göre (Vygotsky, 1978), tüm öğrenmeler sosyal temelli olup dil öğrenimi etkileşimsel bir süreçtir ve tüm bilişsel faktörler ortamdan (kontekst) etkilenir ve daha sonra da bunlar da anlamı yapılandırır. Dolayısı ile öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan etkileşimsel çalışmalar dile ilişkin becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırır. Dönüşümsel-işlemsel okuma modeli ise (Rosenblatt, 2004) öğrenciler arasındaki etkileşimin, elde edilen farklı anlamların ve deneyimlerin paylaşılmasını mümkün kıldığını ortaya koymaktadır. Okuma modelleri tarafından ifade edilen tüm özellikler akıcı okumayı geliştirmede dersi öğretim programının içeriğini desteklemektedir. Dolayısı ile bu durum bu araştırmada da akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olmasına katkı sağladığı ifade edilebilir.

#### KAYNAKÇA

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Hollenbeck, J. R., & Workman, K. (2012). A quasi experimental study of after-event reviews and leadership development. *Journal of Applied Psychology* 97, 681-689.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated instruction and assessment*. New York: Longman Publishing.
- Gambrell, L. B., Mazzoni, S. A., & Almasi, J. F. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. In L. Baker, M.J. Dreher, & J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 119-139). New York: Guilford Press.
- Guthrie, J. T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie, and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Hepler, S. I., & Hickman, J. (1982). "The book was okay. I love you": Social aspects of response to literature. *Theory into Practice*, 21, 278-283.
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuyazar olmalarına yönelik öneriler*. Ankara: Maya Akademi.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *The Reading Teacher*, 60, 322-333.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- O'Donnell, A. M. (1999). Structuring dyadic interaction through scripted cooperation. In A.M. O'Donnell, & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 179-196).
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher*, 42, 690-693.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.

- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly, 38*, 510-522.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, V., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research, 87*, 158-165.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for primary grades? *Literacy Research and Instruction, 48*, 350-361.
- Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension* (2nd.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2005). *Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency & comprehension 5-8*. New York: Scholastic.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research, 86*, 325-331.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Royer, J. M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the sentence verification technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45*, 30-41.
- Royer, J. M., Greene, B. A., & Sinatra, G. M. (1987). The sentence verification technique: A practical procedure for testing comprehension. *Journal of Reading, 30*, 414-422.
- Ruddell, R. B. (2002). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (Third edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.



- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st Century. Teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4* (Second Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Ulusoy, M., & Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 460-471.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M.J. Dreher, and J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: Guilford Press.
- Winne, P. H (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *The Elementary School Journal*, 85, 673-693.
- Yildirim, K., Yildiz, M., Ates, S., & Cetinkaya, C. (2009). Effect of prosodic reading on listening comprehension. *World applied Sciences Journal*, 7, 744-747.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30, 211-217.

### Summary

According to social cognitive interactive reading model, language is curial underlying factor of organizing thoughts, making connections with people, and sharing experiences with other. This approach requires teachers to focus on the activities making students making connections with each other. Given social cognitive interactive reading model, learning is constructed in two ways. One of them is to provide sufficient support and another one is reaching zone of proximal development. In the support phase, teacher, peer or family get involved in. Vygotsky stated that children can easily succeed in difficult tasks if they study cooperatively with others. The others can be an adult, any family member, teacher or experienced peer. Vygotsky also argued that children can learn on their own too and he defined zone of proximal development as the distance between the things learner can learn on her/his own and the point learner can reach with the help of the others. When harder tasks are achieved with the help of the others, teacher, adult or experienced peer leave the responsibility to learner gradually. Then, children can make independently whatever is asked. Especially, this approach contends that creating activities including peer interaction at the high level can support students to

reach their zone of proximal development points by enabling social interaction among students (Ruddell, 2002; Tompkins, 2007; Vygotsky, 1978). It was stated that there are some underlying factors affecting reading success such as phonic awareness, vocabulary, reading strategies, reading comprehension, and reading fluency skills, particularly the implementations, practices or interventions for improving reading fluency skills can support the efforts done for making children become good readers (National Reading Panel [NPR], 2000). It is argued that fluency development lesson concerning reading fluency, which is one of the instruction programs used for improving reading fluency skills, is the most studied method. This teaching practice includes supports of teacher, family, and peer for development of learner's reading skills. Particularly, given the international studies, although there have been lots of research showing that reading fluency development lesson has positive and significant effects on students' development of reading skills (Morrow, Kuhn, & Schwanenflugel, 2006; Rasinski, 2004; Rasinski, 2010; Rasinski & Hoffman, 2003; Reutzel & Hollingsworth, 1993), it is seen that there is a lack of research on reading fluency development lesson and especially in reading fluency in Turkey. Some of the reasons underlying of this deficiency may be resulted from lack of knowledge regarding what reading fluency is and how to improve reading fluency in the elementary school curriculum revised in 2005, lack of research and researcher studying in this area, and lack of knowledge in content of teacher preparation programs about reading fluency when the teacher education programs are investigated. With the current research, we aimed to investigate the effects of fluency development lesson on students' reading fluency, reading comprehension, and listening comprehension in different language and sociocultural context. Additionally, the present research attempts to provide new insights into the way we process reading fluency, and also provides detailed account about reading fluency for leading to new research to be conducted in this area. We hope that the present study also will make people understand the importance of research on reading fluency which has been done up to now and contribute to more attention needed to be given to how to improve reading fluency. This study aimed to explore the effects of fluency development lesson on elementary school students' reading fluency, reading comprehension, and listening comprehension. In the present research, one-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. Since quasi-experimental designs are used when randomization is impractical and/or unethical, they are typically easier to set up than true experimental designs, which require random assignment of subjects. Additionally, utilizing quasi-experimental designs minimizes threats to external validity as natural environments do not suffer the same problems of artificiality as compared to a well-controlled laboratory setting. Since quasi-experiments are natural experiments, findings in one may be applied to other subjects and settings, allowing for some generalizations to be made about population. Other advantages of quasi experiments include the idea of having any manipulations the experimenter so chooses. In Natural experiments, the researchers have to let manipulations occur on their own and have no control over them whatsoever. Also, using self-selected groups in quasi experiments also takes away to chance of ethical, conditional, etc concerns while conducting the study (DeReu, Nahrgang, Hollanbeck, & Workman, 2012). This study was conducted in 2011-2012 school year in Turkey's

Kirsehir province. A total of 29 third-grade students studying at a public elementary school constituted the research sample. Prior to the intervention and after the intervention, the students' reading fluency, reading comprehension, and listening comprehension were measured. The research findings showed that fluency development lesson had positive and significant effects on improving the students' word recognition automaticity, reading comprehension, and listening comprehension.