

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN ÜZERİNDE KONUŞMA VE OKUMA PROZODİSİNİN ETKİSİ

Fatih Çetin ÇETİNKAYA*
Kasım YILDIRIM**
Seyit ATEŞ***

ÖZ

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodilerinin etkileri araştırılmıştır. Araştırma sürecine toplam 97 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bireysel hikâye anlatımları bağlamında konuşma prozodileri ve yazılı bir metne bağlı olarak sesli okumaları doğrultusunda ise okuma prozodileri değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları araştırmada toplanan veriye bağlı olarak okuma ve konuşma prozodisinin okuduğunu anlamının %39 varyansını açıkladığını göstermiştir. Yine standardize edilmiş regresyon kat sayıları göz önünde bulundurulduğunda okuma prozodisinin konuşma prozodisinden daha fazla okuduğunu anlamının yordanmasına katkıda bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçlar konuşma prozodisinin anlama sürecini kolaylaştıran ve okuma eğitimi sürecinde dikkate alınması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma prozodisi, sesli okuma prozodisi, okuduğunu anlama

THE EFFECTS OF SPEECH PROSODY AND TEXT READING PROSODY IN FOURTH GRADE STUDENTS' READING COM- REHENSION

ABSTRACT

The current study aimed to investigate to which extend variances in reading comprehension scores were explained by speech prosody and text reading prosody. The research sample of the study consisted of a total of 97 fourth-grade elementary school students. In the study, speech prosody was assessed

* Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, fatihcetincetinkaya@gmail.com

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, seyitates@gmail.com

*** Doç. Dr. Muğla Sıtkı Kocman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kasimyildirim@mu.edu.tr

using a storytelling task and text reading prosody by oral text reading performance. The results showed that text reading prosody and speech prosody together explained 39% of variance in reading comprehension. Given the standardized regression coefficients of the variables in the model, text reading prosody made more statistically significant contribution to the prediction of reading comprehension than speech prosody did. Considering the results of the study, speech prosody needs to be taken into account and seems to facilitate the making meaning in written language.

Keywords: Speech prosody, text reading prosody, reading comprehension

GİRİŞ

Günümüz dünyasında okuma becerisi neredeyse tüm yaşam becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu durum okumayı çocukluk döneminde gerçekleştirilen en önemli etkinliklerden birisi haline getirmektedir. Okumaya ilişkin teoriler çocukluk dönemi boyunca evde ve okulda birçok okuma becerisinin kazanıldığını ve bunların koordineli bir şekilde ilkokulda sınıf düzeylerinde okumanın gelişimine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Okuma becerileri, kazanılması ve okuma başarısının gerçekleştirilmesi için bir araya getirilmesi gereken parçalar olarak görülmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Kendeou ve van den Broek, 2007).

Araştırmalar okuduğunu anlamayı, kompleks bir yapı olarak görüp birçok beceriden oluştuğunu ifade etmektedir (Kim ve Wagner, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde okuma alanında yapılan araştırmaların sonuçlarının sunulduğu NRP raporlarında ilkokul düzeyinde okuma başarısını etkileyen temel değişkenler olarak ses farkındalığı, okuma stratejileri, kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama belirtilmiştir (National Reading Panel [NRP], 2000). Özellikle son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçları akıcı okumanın, okuduğunu anlama ve dinlendiğini anlama için gerekli temel değişkenlerden birisi olduğunu ortaya koymuştur. (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Kim, Park ve Wagner, 2014; Kim, Wagner ve Lopez, 2012).

Akıcı okumayla ilgili pek çok kuram özellikle kelime tanıma üzerine vurgu yapmaktadır. İki süreçli beklenti teorisi (Posner ve Snyder, 1975), etkileşimsel dengeleyici kuram (Stanovich, 1980) ve Logan'ın (1997) okuma ile ilgili otomatikleştirme teorisine göre kelime tanımadaki yeterlik veya yetersizlikler, okuyucunun okuma sürecinde dikkatini nereye odaklayacağı noktasında temel belirleyici olmaktadır. Kelime tanımada sorunlar yaşanması dikkatin bu iş üzerine odaklamasına neden olurken, bu sürecin otomatik olarak gerçekleşmesi zihinsel kaynakların kullanımında okuyucuya esneklik kazandırmaktadır. Diğer bir ifade ile metne bağlı hızlı ve doğru okuma (metin okuma akıcılığı), okuyucunun sınırlı miktardaki dikkat ve kısa süreli hafıza gibi bilişsel kaynaklarını üst düzey düşünme gerektiren anlama için ayırma-

sına ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırmasına yardımcı olur (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 2006).

Akıcı okumanın unsurları ve okuduğunu anlama arasında ilkokul yıllarında yüksek ve güçlü düzeyde ilişkiler olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (örn., Kim, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010). Sınıf düzeyleri yükseldikçe bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklılaştığına yönelik araştırmalar söz konusudur. Sınıf düzeyleri yükseldikçe akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin azaldığına işaret eden araştırmaların (örn., Yovanoff, Duesbery, Alonzo ve Tindal, 2005) yanı sıra lise ve üniversite düzeyinde bu iki değişken arasında pozitif yönde ilişkilerin görüldüğünü ve akıcı okumanın halen okuduğunu anlama için önemli bir değişken olduğunu (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Rasinski vd., 2016) ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır.

Ancak literatür genel olarak göz önünde bulundurulduğunda çalışmaların metin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilere odaklandığı, diğer dil becerilerindeki akıcılık özelliklerinin anlama ile ilişkisinin pek de fazla incelenmediği veya dikkate alınmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda Venedaal, Groen ve Verhoeven (2104) tarafından gerçekleştirilen çalışmada konuşma ve okuduğunu anlama prozodilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada metin okuma prozodisinin konuşma prozodisinden okuduğuna anlama üzerinde daha etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Blasko ve Hall (1998) tarafından yapılan çalışmada prozodik özelliklerin konuşma dilinin anlaşılmasına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda konuşmada anlaşılabilirliğin artırılabilmesi için prozodik özelliklere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Fraizer, Carlson ve Clifton (2006) tarafından yapılan çalışmada da prozodik özelliklerin konuşulan dilin anlaşılması için gerekli değişkenlerden biri olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Li, Chen ve Yang (2011) tarafından yapılan çalışmada farklı türdeki prozodik özelliklerin çevrimiçi konuşma dilinin anlaşılmasına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları farklı türdeki prozodik özellikleri kullanan bireylerin çevrimiçi sohbet sırasında daha etkili anlatımlar sağladığını göstermiştir. Türkiye'deki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda sadece Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından yapılan bir araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri değerlendirilmiş, araştırma sonuçları öğrencilerin düşük düzeyde bu becerilere sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan bu yeni çalışmada da Türkçe dil bağlamında konuşma prozodisi, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Prozodi

Okuma hızı, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde merkezi rol üstlenmekle birlikte en az onun kadar önemli bir diğer unsur da prozodik okumadır (Kuhn, Schanenflugel, ve Meisinger, 2010). Prozodi, dil bilimsel bir kavram olup konuşmanın tonal ve ritmik boyutlarını tanımlamaktadır. Kısacası ko-

nuşma dilinin müziğidir (Allington, 1983; Dowhower, 1991; Schreiber, 1980, 1991). Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan, vurgu, tonlama, zamanlama (kelimeyi seslendirme süresi) ve duraklama gibi özellikleri içermektedir. Buna ek olarak prozodik okuma, kelimeleri söz dizimine göre anlamlı birimlere bölme sürecidir (Kuhn ve Stahl, 2004). Bu özellikler metnin içeriğine göre farklılaşmakla birlikte (Benjamin ve Schwanenflugel, 2010) okuma sürecinde uygun bir şekilde gerçekleştirildiği zaman okuyucu etkili bir anlatım sağlamış olur. Akıcı okumadaki temel nokta, okuma sürecinin metinde sunulan prozodik özelliklere göre gerçekleştirilmesidir (akt. Hudson vd., 2005). Prozodiyi oluşturan özellikleri dikkate aldığımızda onun akıcı okumanın gelişimi için önemli bir unsur olduğunu ve anlamı yapılandırmada etkin bir rol üstlendiğini kolayca söyleyebiliriz (Kuhn ve Stahl, 2004; Yıldırım ve Ateş, 2011).

Schreiber'e (1987) göre konuşma ile okuma arasındaki en önemli farklılıklardan birisi konuşmada prozodiye ilişkin ipuçlarının belirginliği olup bu durum, konuşmanın daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.

Dowhower (1991) prozodiyi oluşturan farklı göstergelerden bahsetmektedir. Bunlar; yapılan duraklar, kelime grupları, tonlama (ezgi) ve vurgudur. Dowhower'a göre zayıf okuyucuların aksine akıcı okuyabilenler, okuma sırasında metni anlamlı birimlere kolayca bölebilmektedirler. Bu yüzden prozodik okuyanlar duraklama, tonlama, vurgu ve kelime grupları gibi prozodik okumaya yön veren ipuçlarına dikkat ederek metni anlamlı bölümlere ayırırlar. Rasinski (2006) tarafından da ifade edildiği üzere okuyucuların okuduklarını anlamaları için kelimeleri doğru ve kolay bir şekilde tanımaları ve anlamlı kelime grupları halinde uygun bir ifade ile okumaları gerekmektedir.

Prozodi ve anlama

Bir metnin melodik ve ritmik özelliklerini göz önünde bulundurarak okuma, dolaylı bir şekilde anlayarak okuma şeklinde de ifade edilmektedir (akt. Dowhower, 1991). Dowhower (1991) tarafından da ifade edildiği üzere "prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki, yumurta mı tavuktan çıktı yoksa tavuk mu yumurtadan çıktı ikilemine çok benzemektedir" (s. 170). Yapılan birçok araştırma prozodi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır (Örn., Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Çetinkaya vd., 2016; Kuhn vd., 2010; Schwanenflugel, 2004; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Fitzgerald ve Zimmerman, 2014; Yıldırım, Rasinski, Ateş, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız, 2014; Veenedaal vd., 2014). Prozodinin konuşma becerisi bağlamında dinlediğini anlamayla pozitif yönde ilişkiler gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (örn., Cutler ve Swinney 1987; Cutler, Dahan ve Donselaar, 1997). Ulaşılan literatürde sadece bir çalışmada konuşma ve okuma prozodilerinin farklı değişkenler açısından okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür (Veenedaal vd., 2014).

Genel olarak ifade edilenler değerlendirildiğinde prozodi kavramının konuşma bağlamında ortaya çıkan bir değişken olduğundan okuma ve prozodi arasındaki ilişkileri inceleyen bilimsel çalışmaların çok eskiye dayanmadığı görülmüştür. Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen prozodi çalışmalarının da daha çok dinlediğini anlama sürecine odaklandığı ve dilin farklı becerilerindeki prozodik yeterliliklerin okuduğunu anlama ile ilişkilerini inceleyen çok fazla çalışmanın üretilmediği anlaşılmıştır. Buna ek olarak Türkçe dili kontekstinde sadece bir çalışmaya rastlandığı bu çalışmada da sadece öğrencilerin okuma ve konuşma prozodilerinin düzeylerinin belirlendiği anlaşılmıştır. Bu araştırma hem Türkçe dili bağlamındaki çalışmaların sayısının artmasına katkı sağlaması hem de konuşma ve okuma prozodileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama için önemli olan prozodik okumanın yanı sıra konuşma prozodisinin de okuduğunu anlama için gerekli bir değişken olup olmadığı bu çalışmanın odaklandığı önemli noktalardan birisi olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda bu araştırma okuma prozodisi, konuşma prozodisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Konuşma prozodisi okuduğunu anlamayı yordamakta mıdır?
2. Okuma prozodisi anlamayı yordamakta mıdır?
3. Konuşma ve okuma prozodileri birlikte okuduğunu anlamadaki varyansın ne kadarını açıklamaktadırlar?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma Muğla ili Mentеше ilçesine bağlı bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 55'i kız, 42'si erkek toplam 97 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulda gerekli çalışmaların yapılabilmesi için hem okuldan hem de öğrenci velilerinden MEB aracılığı ile gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Metinler

Değerlendirme çalışmaları için MEB onaylı kaynaklardan dördüncü sınıf öğrencilere yönelik biri bilgi, diğeri hikâye edici metin olmak üzere iki farklı metin seçilmiştir. Seçilen metinlerden biri öğrencilerin prozodik okumalarını ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için kullanılmış, diğeri ise öğrencilerin konuşma prozodilerini değerlendirmek amacı ile resimlendirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Metin okuma prozodisi

Okuma prozodisini değerlendirmek için Rasinski (2004) tarafından geliştirilen ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği” kullanılmıştır. Rubriğin analitik bir yapısı olup ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri (kelime grupları), pürüzsüzlük (akıcılık) ve hız olmak üzere rubrik dört farklı boyuttan oluşmaktadır. Rubrikten en fazla 16, en az ise dört puan alınabilmektedir.

Konuşma prozodisi

Öğrencilerin konuşma prozodilerini değerlendirmek için hikâye anlatım süreçlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin anlatımları, okuma prozodisine benzer şekilde “Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği” ile değerlendirilmiştir. İfade edilen rubrik anlatım becerileri açısından yeniden düzenlenmiştir.

Okuduğunu anlama

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını değerlendirmek üzere “Cümle Doğrulama Tekniğinden” faydalanılmıştır. Bu teknikle öğrencilerin hem metni basit yüzeysel anlama düzeyleri hem de çıkarımsal anlama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Basit/yüzeysel anlam kurmaya yönelik cümle doğrulama:

Okunan metne bağlı olarak 4 farklı yeni cümle tipi oluşturulmuş ve teste toplamda 16 cümle yer almıştır. Orijinal metne bağlı, aşağıdakiler göz önünde bulundurularak anlama testi oluşturulmuştur:

- 1: Orijinal cümlenin aynısını yazma
2. Orijinal cümleyi farklı kelimelerle anlamını değiştirmeden yeniden yazma
3. Orijinal cümlenin hem kelimelerini hem de anlamını değiştirerek yeniden yazma
4. Söz dizimsel ve tematik olarak metinle ilişkili ancak anlamsal olarak ilişkisiz cümle yazma (çeldirici)

Bu anlama testi geliştirilirken literatürdeki benzer çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur (örn., Royer, Carlo, Dufresne ve Mestre, 1996). Veri toplanan çalışma grubu üzerinde KR20 değeri .78 olarak hesaplanmıştır.

Derinlemesine/çıkarımsal anlam kurmaya yönelik cümle doğrulama:

Yakın anlam ve uzak anlam olmak üzere iki farklı tür yapı içeren 16 cümlelik test oluşturulmuştur. Yakın anlama yönelik oluşturulan cümleler, metindeki farklı cümlelerin sentezlenerek birleştirilmesiyle geliştirilmiştir. Öğrenciler bu cümleleri okudukları mesni esas alarak doğru ya da yanlış olarak cevaplamışlardır. Uzak anlam için oluşturulan cümleler ise metindeki bir cümlenin çocuğun hakkında bilgisi olabileceği düşünüldüğü başka bir bilgi ile birleştirilerek (ön bilgiler/deneyiler) doğru ya da yanlış olabilecek şekilde oluşturulmuştur.

rumuştur (Royer vd., 1996). Yine öğrenciden okuduğu metni esas alarak cümleleri doğru veya yanlış olarak işaretlemesi istenmiştir. Veri toplanan çalışma grubu üzerinde bu testin KR20 değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Alınan izinler doğrultusunda okul ve aile öğrencilerle yapılacak çalışma için bilgilendirilmiştir. Konuşma prozodisi ile ilgili olarak bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu ön çalışma sürecinde öğrencilere (*toplam altı öğrenci*) farklı resimler gösterilmiş ve resimlere bakarak neler gördüklerini anlatmaları istenmiştir. Sonrasında ise bildikleri bir hikâyeyi anlatmaları istenmiştir. Ardından bir hikâyesi olan resimler gösterilerek bir müddet bakmaları ve resimlerin hikâyesini anlatmaları istenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin olay örgüsünü anlatan resimlerin gösterildiği hikâye üzerinde daha fazla konuştukları görülmüştür. Bu doğrultuda konuşma prozodisinin değerlendirilmesinde bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Konuşma prozodisi ile ilgili değerlendirmeler literatürdeki benzer çalışmalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (örn., Veenedaal vd., 2014). Öğrencilerin konuşma ve okuma prozodilerine yönelik değerlendirmeler okul tarafından sağlanan sesiz bir ortamda bire bir gerçekleştirilmiştir. Aynı anda üç farklı değerlendirici tarafından kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak bir kodlayıcı da öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısını ve kelime hatalarını belirlemiştir. Bir dakikadan sonra öğrencinin okuması durdurulmamış ve okuma prozodisine yönelik değerlendirme tüm metni kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Diğer öğrencinin sesli okuma süresine geçilmeden önce tüm kodlayıcılar birlikte öğrencinin okuma prozodisi konusunda son değerlendirmeyi yapmış ve süreci tamamlamıştır. Öğrencilerin konuşma prozodisi verileri toplanmadan önce araştırmacılardan biri katılımcılara örnek bir hikâye anlatımı gerçekleştirmiştir. Bu anlatım sırasında prozodik özelliklerin vurgulanmasına özen gösterilmiş ve kendilerinin de böyle anlatmaları istenmiştir (*Ağustos Böceği ile Karıncanın Hikâyesi*). Bireysel değerlendirmelere geçildiğinde konuşma prozodisi için değerlendirilmeye gelen öğrenciye olay örgüsü doğrultusunda sıralanmış resimlere (bilmedikleri farklı bir hikâye, *Aynalı Tavşan*) belli bir süre bakması söylenmiş ve daha önce bu hikâyeyi hiç duymamış küçük bir çocuğa anlatır gibi anlatması istenmiştir. Katılımcıların konuşmaları aynı anda üç farklı kodlayıcı tarafından gözlenmiş ve değerlendirme tamamlandıktan sonra farklılaşan noktalar tartışılarak öğrencinin konuşma prozodisi hakkında ortak bir kaniya varılmaya çalışılmıştır. Prozodiye yönelik değerlendirmelerden sonra öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik “Cümle Doğrulama Testleri” toplu bir şekilde uygulanmıştır. Çalışmalar toplamda beş günde tamamlanabilmektedir.

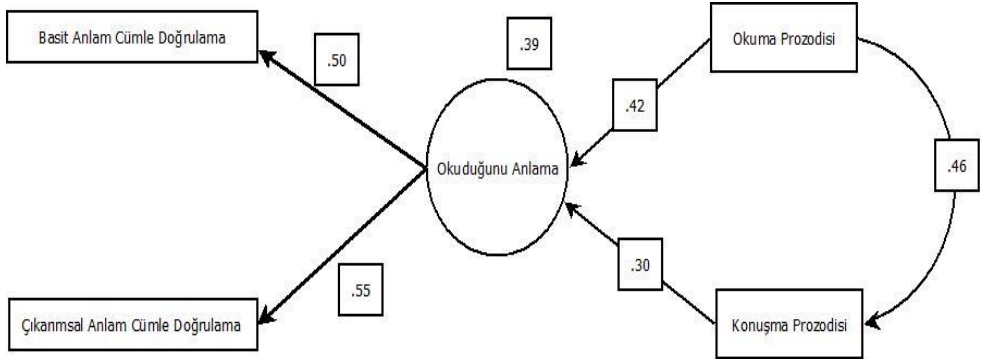
Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde path modellerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde AMOS ve Mplus programlarından

yararlanılarak çok değişkenli analizler gerçekleştirilmiştir. Bu path modelinde basit ve derinlemesine anlama değişkenleri genel anlama becerilerinin göstergeleri olarak ifade edilmiş, konuşma ve okuma prozodileri de öğrencilerin genel anlama becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Modelde herhangi bir kısıt bulunmadığından uyum iyilik değerleri hesaplanamamıştır.

BULGULAR

Aşağıda Şekil 1’de okuduğunu anlama, konuşma prozodisi ve okuma prozodisi arasındaki ilişkileri gösteren path modeli sunulmuştur.



Not. Modelde yeterince kısıt ve hata/açıklanamayan varyans (artık) olmadığı için model yeterli düzeyde serbestlik derecesi oluşturamamıştır. Bu nedenle hatalı olabilecek uyum iyilik değerleri rapor edilmemiştir.

Şekil 1. Okuduğunu anlama, okuma prozodisi ve konuşma prosodisi arasındaki ilişkileri gösteren path modeli

Şekil 1 incelendiğinde konuşma ve okuma prozodilerinin arasındaki korelasyon değerinin anlamlı olduğu ($r = .46, p < .001$), ayrıca okuma ($\beta = .42, p < .001$) ve konuşma ($\beta = .30, p < .05$) prozodilerinin de okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Buna ek olarak okuma ve konuşma prozodilerinin birlikte $R^2 = .39$ düzeyinde okuduğunu anlama üzerinde bir varyans açıkladığı görülmüştür. Yine Cümle Doğrulama Tekniği ile gerçekleştirilen basit anlama ve çıkarımsal anlama becerilerinin okuduğunu anlamayı değerlendirmede önemli gösterge değişkenler olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı konuşma ve okuma prozodilerinin bireysel olarak okuduğunu anlama üzerinde açıkladıkları varyansı ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları basit ve çıkarımsal anlamamanın okuduğunu anlamamanın anlamlı gösterge değişkenleri olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle her iki beceri de okuduğunu anlamayı değerlendirmede önem arz etmektedir. Dolayısı ile ilkökul düzeyinde yapılan okuduğunu anlama değerlendirmelerinde kullanılacak test türlerinin hem basit anlamayı hem de çıkarımsal an-

lamayı değerlendirecek nitelikte olması okuduğunu anlamının daha doğru bir şekilde analiz edilmesine ve nitelikli bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak konuşma ve okuma prozodilerinin okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde yordadığı, ancak değerler dikkate alındığında okuma prozodisinin okuduğunu anlamının yordanmasına daha fazla katkı sağladığı anlaşılmıştır. Yine her iki değişkenin birlikte okuduğunu anlama üzerinde %39'luk bir varyans açıkladığı görülmüştür. Önceki araştırmalar özellikle okuma prozodisinin okuduğunu anlamının yordanmasında pozitif yönde etkileri olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır (örn., Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Rasinski vd., 2009; Veenendaal, Groenve Verhoeven, 2015). Bu çalışmanın sonuçları da bu anlamda bu süreci destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın sonuçlarının Veenendaal vd. (2014) tarafından yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında farklılıkların olduğu görülmektedir. Veenendaal vd. yaptıkları araştırmada kelime tanıma, kelime hazinesi ve söz dizimi farkındalık değişkenleri kontrol edildiğinde (kontrol değişkenleri) konuşma prozodisinin, okuma prozodisine göre okuduğunu anlamının yordanmasına daha fazla katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu iki araştırmadaki farklılıkların sebebi, diğer araştırmada öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilecek yani kelime hazinesi, kelime tanıma ve söz dizimi farkındalıkları gibi değişkenler hem konuşma hem de okuma prozodileri açısından kontrol altına alınmış böylece bu sürece yönelik etkileri minimize edilmiş olması olabilir. Böylelikle iki değişkenin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri daha açık bir şekilde ortaya konulabilmiştir. Ancak şimdiki araştırmada bu değişkenler kontrol altına alınmamıştır. Dolayısı ile bu çalışmada söz konusu değişkenlerin neden olabileceği bireysel farklılıklar, konuşma ve okuma prozodilerinin anlama üzerindeki yordama etkilerini değiştirmiş olabilir. Örneğin kelime hazinesinin hem okuduğunu anlamının en güçlü yordayıcılarından birisi olduğu hem de akıcı okuma ile arasında karşılıklı pozitif ilişkiler bulunduğu bilinmektedir. Benzer şekilde birçok çalışmada kelime tanıma hız ve becerisinin okuduğunu anlamının ve akıcı okumanın önemli göstergeleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Riedel, 2007; Qian, 1999; Ouellette 2006; Yildirim, Rasinski, Ates, Fitzgerald, Zimmerman, ve Yıldız, 2014; Yovanoff, Duesbery, Alonzo ve Tindal, 2005). Bu değişkenler süreci etkileyerek okuma prozodisini okuduğunu anlama açısından daha önemli bir değişken haline getirmiş olabilir.

Bu iki araştırmadaki farklılıkların diğer bir sebebi de, dillerin kendilerine has yapıları olabilir. Anlam öbeklerini dikkate alarak okuma ya da bu özelliklere dikkat ederek konuşma prozodinin en önemli unsuru olarak gösterilmektedir. Yapılan araştırmalar, bu değişkenin anlamaya olumlu yönde katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır (örn., Mokhtari ve Thomson, 2006; Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson ve Newman, 2010). Dile bağlı olarak bu özellikler hem konuşmada hem de okumada farklılıklar gösterebilmektedir. Dolayısı ile

dilin yapısına bağlı olarak kelime gruplarına yönelik dilin sağlamış olduğu ipuçları veya kolaylıklar da değişebilmektedir. Bazı diller bu anlamda daha fazla ipucu sağlayarak prozodik okumayı ve konuşmayı kolaylaştırırken daha az ipucu sağlayan diller prozodik süreci zorlaştırmakta veya içlerinden herhangi biri için daha fazla problem oluşturmaktadır (Kentner, 2012; Snedeker ve Trueswell, 2003; Snedeker ve Yuan, 2008). Bu durum Türkçe ve diğer çalışmanın gerçekleştirildiği Flemenkçe dilinde konuşma ve okuma prozodilerinin etkilerinin anlama üzerinde farklılaşmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada öğrencilerin konuşma prozodilerini değerlendirmek için kullanılan hikâye anlatımı ve bu bağlamda yapılan rubrik değerlendirmesi en iyi yöntemlerden biri olmayabilir. Biz araştırmacılar olarak gerekli yönergeleri çocuklara vermemize rağmen çocuklar prozodik özelliklerden çok resimlerde gördüklerinin anlatımına odaklanmış olabilirler. Yapılacak farklı araştırmalarda daha etkili ve standardize edilmiş ölçümler tercih edilebilir. Bu da daha nitelikli ve güvenilir sonuçların oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında oluşturulan path modelinde uyum iyilik değerleri gerekli koşullar sağlanamadığından hesaplanamamıştır. Yapılacak sonraki araştırmalarda modeldeki hem değişen sayısı hem de kısıt sayısı/serbestlik derecesi (*sd*) sayısı artırılarak alternatif modellerin uyum iyilik değerleri test edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları prozodinin anlama için önemli bir değişken olduğunu ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Buna ek olarak bu araştırmanın bulguları prozodinin sadece okuma sürecinde değil konuşma sürecinde de etkili kullanılmasının okuduğunu anlama için ne kadar gerekli olduğuna yönelik bir bakış açısı sağlamaktadır. Yapılacak yeni araştırmaların bu bakış açısını zenginleştireceği umulmaktadır.

Ek Bilgi

Bu çalışmadan elde edilen verilerin bir kısmı 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Allington, R. L. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.

Benjamin, R. G. & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404.

Blasko, D. G. & Hall, M. D. (1998). Influence of Prosodic Boundaries On Comprehension of Spoken English Sentences. *Perceptual And Motor Skills*, 87, 3-18.

Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.

- Cutler, A. ve Swinney, D. A. (1987). Prosody and The Development Of Comprehension. *Journal of Child Language*, 14(01), 145-167.
- Cutler, A., Dahan, D. & Van Donselaar, W. (1997). Prosody in the Comprehension of Spoken Language: A Literature Review. *Language And Speech*, 40(2), 141-201.
- Cutler, A., Dahan, D. & Van Donselaar, W. (1997). Prosody İn The Comprehension Of Spoken Language: A Literature Review. *Language And Speech*, 40(2), 141-201.
- Çetinkaya, F.Ç., Ateş, S., Yıldırım, K. (2016). Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi. *Turkish Studies*, 11, 809-820.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of Prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 165-175.
- Frazier, L., Carlson, K. & Clifton, C. (2006). Prosodic Phrasing is Central to Language Comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(6), 244-249.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729.
- Kendeou, P. & van den Broek, P. (2007). The Effects of Prior Knowledge and Text Structure On Comprehension Processes During Reading Of Scientific Texts. *Memory and Cognition*, 35, 1567-1577.
- Kentner, G. (2012). Linguistic Rhythm Guides Parsing Decisions in Written Sentence Comprehension. *Cognition*, 123, 1-20.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-180.
- Kim, Y. S. G. & Wagner, R. K. (2015). Text (Oral) Reading Fluency As A Construct in Reading Development: An Investigation Of Its Mediating Role For Children From Grades 1 To 4. *Scientific Studies Of Reading*, 19(3), 224-242.
- Kim, Y.-S., Park, C. & Wagner, R. K. (2014). Is Oral/Text Reading Fluency A "Bridge" to Reading Comprehension? *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 79-99.
- Kim, Y.-S., Petscher, Y., Schatschneider, C., Foorman, B. (2010). Does Growth Rate in Oral Reading Fluency Matter İn Predicting Reading Comprehension Achievement? *Journal Of Educational Psychology*, 102, 652-667.
- Kim, Y.-S., Wagner, R., 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.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2004). Fluency: A Review Of Developmental And Remedial Practices. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models And Processes Of Reading* (5th Ed., Pp. 412-453).
- 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.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward A Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Li, X., Chen, Y. & Yang, Y. (2011). Immediate İntegration Of Different Types Of Prosodic Information During On-Line Spoken Language Comprehension: An ERP Study. *Brain Research*, 1386, 139-152.

- Logan, G. D. (1997). Automaticity and Reading: Perspectives From The Instance Theory Of Automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody Of Syntactically Complex Sentences In The Oral Reading Of Young Children. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 839.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got To Do With It: The Role Of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal Of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Posner, M. I. & Snyder, C. R. R. (1975). Attention And Cognitive Control. In R. Solso (Ed.), *Information Processing And Cognition: The Loyola Symposium* (Pp. 55–85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Qian, D. (1999). Assessing The Roles Of Depth And Breadth Of Vocabulary Knowledge In Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, And Prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704-706.
- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., ... ve Paige, D. D. (2016). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 0, 1-8.
- Riedel, B. W. (2007). The Relation Between DIBELS, Reading Comprehension, and Vocabulary in Urban First-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567.
- Samuels, S. J. (2006). Toward A Model Of Reading Fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has To Say About Fluency Instruction* (Pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.
- Schreiber P. A. (1987). Prosody And Structure in Children's Syntactic Processing. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral And Writing Language* (Pp. 243-270). New York: Academic Press.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding Prosody's Role in Reading Acquisition. *Theory Into Practice*, 30, 158-164.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. Ve Stahl, S. A. (2004). Becoming A Fluent Reader: Reading Skill And Prosodic Features in The Oral Reading Of Young Readers. *Journal Of Educational Psychology*, 96(1), 119.
- Snedeker, J. & Trueswell, J. (2003). Using Prosody To Avoid Ambiguity: Effects Of Speaker Awareness And Referential Context. *Journal Of Memory And Language*, 48, 103–130.
- Snedeker, J. & Yuan, S. (2008). Effects of prosodic and lexical constraints on parsing in young children (and adults). *Journal of Memory and Language*, 58, 574–608.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model Of Individual Differences in The Development Of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

- Tobia, V. & Marzocchi, G. M. (2014). Predictors of Reading Fluency In Italian Orthography: Evidence From A Cross-Sectional Study Of Primary School Students. *Child Neuropsychology*, 20(4), 449-469.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K. ve Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45, 270–291
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., Verhoeven, L. (2014). The Role Of Speech Prosody and Text Reading Prosody In Children's Reading Comprehension. *British Journal Of Educational Psychology*, 84(4), 521-536.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., Verhoeven, L. (2015). What Oral Text Reading Fluency Can Reveal About Reading Comprehension. *Journal Of Research In Reading*, 38(3), 213-225.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Prozodi: Anlamayı Etkileyen Yükselen Bir Değer Mi?. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-27.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B., Yıldız, M. (2014). The Relationship Between Reading Fluency And Vocabulary In Fifth Grade Turkish Students. *Literacy Research And Instruction*, 53(1), 72-89.
- Yıldız, M., Yildirim, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., Zimmerman, B. (2014). The Relationship Between Reading Fluency And Reading Comprehension In Fifth-Grade Turkish Students. *International Journal Of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., Tindal, G. (2005). Grade-Level Invariance Of A Theoretical Causal Structure Predicting Reading Comprehension With Vocabulary And Oral Reading Fluency. *Educational Measurement: Issues And Practice*, 24, 4–12.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., Tindal, G. (2005). Grade-Level Invariance Of A Theoretical Causal Structure Predicting Reading Comprehension With Vocabulary and Oral Reading Fluency. *Educational Measurement: Issues And Practice*, 24(3), 4-12.

Extended Abstract

In technology-driven world of today, reading almost affects all life skills. The theories based on reading articulate that some of reading skills are acquired during early years of childhood at home as well as at school, and all these skills help the development of reading skills in elementary grades. Being a proficient reader depends on how reading skills effectively are brought together (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Kendeou & van den Broek, 2007). Research relevant to reading sees reading comprehension as a complex structure and this structure comprises of a variety of skills (Kim & Wagner, 2015). The results of the report prepared in the United States of America revealed that there are some important underlying variables, which include phonic awareness, reading strategies, vocabulary, reading fluency, and reading comprehension, affecting reading success in elementary grades (National Reading Panel [NRP], 2000). Particularly, recent studies have argued that reading fluency is one of the requirements for reading comprehension and listening comprehension (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003; Kim, Park, & Wagner, 2014; Kim, Wagner, & Lopez, 2012). Some of theories related to reading fluency point out

the importance of word recognition accuracy and word recognition automaticity. Two-process expectancy theory, interactive theory, and automaticity theory contend that efficiency in word recognition appears as a crucial quality affecting how reader's attention is drawn to reading process (Logan, 1197; Posner & Snyder, 1975; Stanovich, 1980). While the problems concerned with word recognition result in consumption of attention so much, automaticity in word recognition help the reader use cognitive sources effectively. In other words, word recognition automaticity helps readers to spend the limited sources such as attention and working memory to comprehension requiring high-level thinking skills (La Berge & Samuels, 1974; Samuels, 2006). Research indicates that there are positive correlations between component of reading fluency and reading comprehension in elementary school grades (e.g., Kim, Petscher, Schatschneider, & Foorman, 2010). It is contended that prosody also is one of the underlying factors of reading fluency. Prosodic reading is defined as reading by considering any text's melodic and rhythmic attributes (as cited in Dowhower, 1991). An increasing research has shown that there is a statistically significant relation between comprehension and prosody (e.g., Benjamin & Schwanenflugel, 2010; Cetinkaya et al., 2016; Kuhn vd., 2010; Schwanenflugel, 2004; Yildiz, Yildirim, Ates, Fitzgerald, & Zimmerman, 2014; Yildirim, Rasinski, Ates, Fitzgerald, Zimmerman, & Yildiz, 2014; Veenedaal et al., 2014). In addition to this, some of research has indicated that prosody has positive relation with listening comprehension based on speaking (e.g., Cutler & Swinney 1987; Cutler, Dahan, & Donselaar, 1997). Given the scientific literature including the effects of reading and speech prosody on reading comprehension, only one study investigated the effects of text reading prosody and speech prosody on reading comprehension with regard to different variables (Veenedaal et al., 2014). Considering the things mentioned above, the concept of prosody emerges through speaking and the relevant research including the relations between comprehension and prosody is not enough to understand the relations between prosody and reading comprehension. The research concerning speech prosody and speaking skills has focused on listening comprehension and there is not enough research exploring the relations between prosodic competencies of the other language skills and reading comprehension. Beside this, only one research was implemented in Turkish language context. This research determined the levels of the students' text reading prosody and speech prosody. The current research not only makes contribution to the increasing of the studies related to prosody but also sheds light on the relations among text reading prosody, speech prosody, and reading comprehension. In that regard, the present study aimed to investigate to which extend variance in reading comprehension scores was explained by speech prosody and text reading prosody. The research sample of the study consisted of a total of 97 fourth-grade elementary school students. In the study, speech prosody was assessed using a storytelling task and text reading prosody by oral text reading performance. The results showed that text reading prosody and speech prosody together explained 39% of variance in reading comprehension. Given the standardized regression coefficients of the variables in the model, text reading prosody made more statistically significant contribution to the prediction of reading comprehension than speech prosody did. Considering the results of the present study, speech prosody needs to be taken into account since it seems to facilitate the making meaning in written language.