

OKUMA AKICILIĞI VE ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA STRATEJİLERİ VE YÖNTEMLER

Dr. Nurhüda SÖZEN¹

ÖZET

Okuma ve anlama yalnızca öğrenim hayatında değil yaşamlada bütünleşen temel becerilerdir. Bu becerinin nitelikli olarak geliştirilmesi ve zihinsel süreçlerde etkin olarak kullanılabilmesi için erken yaşlardan itibaren okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek stratejilere ve yöntemlere yönelik uygulamalı eğitimlere ihtiyaç vardır. Okuma yöntemleri ve okuma stratejilerine yönelik eğitimler; öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine, anlamalarına, kavramalarına ve metni ilgiyle okumalarına yardımcı olur. Bu araştırmada; ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan, okuma stratejileri ve yöntemleri incelenerek, uygulama süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda: “Tekrarlı Okuma”, “Yankılayıcı Okuma”, “Koro Okuma”, “Eşli Okuma”, “Prozodik Okuma”, “Rehberli Okuma”, “Hataları Tespit Etme ve Düzeltme”, “Problem Çözme”, “Kavrama İçin Okuma”, “Ön Bilgileri Aktifleştirme”, “Tahmin Etme”, “Zihinsel İmajlar Oluşturma”, “Çıkarımda Bulunma”, “Soru Üretme”, “Öz-Gözetim”, “Özet Oluşturma”, “Öz-Düzenleme”, “Kelime Tekrar Tekniği”, “Okuma Tiyatroları”, “Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler” başlıkları altında, okuma stratejileri ile yöntemler izah edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma; Anlama; Okuma Stratejileri ve Yöntemler

READING STRATEGIES AND METHODS IN DEVELOPING READING FLUENCE AND UNDERSTANDING SKILLS

ABSTRACT

Reading and comprehension are basic skills that we will use not only in our learning life, but throughout our lives. In order to develop this skill in a qualified way and to use it effectively in mental processes, there is a need for practical training on strategies and methods that will improve reading and reading comprehension skills from an early age. Training on reading methods and reading strategies; it helps our students to improve their reading skills, reach meaning, comprehend the text and read the text with interest. In this study; reading strategies and methods in the national and international literature are examined and information about the implementation processes is given. In this context: “Repetitive Reading”, “Echo Reading”, “Chorus Reading”, “Paired Reading”, “Prosodic Reading”, “Guided Reading”, “Identifying and Correcting Errors”, “Problem Solving”, “Reading for Comprehension”, “Activating Prior Knowledge”, “Guess”, “Creating Mental Images”, “Inferring”, “Question Generation”, “Self-Monitoring”, “Summary Making”, “Self-regulation”, “Word Repetition Technique”, “Reading Theatres”, “Concept Maps and Graphic Organizations” under the headings, reading strategies and methods are explained.

Keywords: Fluent Reading, Comprehension, Reading Strategies and Methods

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Böl., ORCID: 0000-0003-2937-472X, nurhudasozen@hotmail.com
Araştırma Makalesi/Research Article, Geliş Tarihi/Received: 25/08/2022–Kabul Tarihi/Accepted: 14/10/2022

GİRİŞ

Okuma yazılı olarak ifade edilen farklı sembollerin göz ile algılanması, aynı anda eş zamanlı olarak zihinde organize edilerek yapılandırılması ile ortaya çıkan düşünsel süreçtir. Bu süreçte anlama, düşünme, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, benzetme, sorgulama, canlandırma, kurgulama, çıkarım yapma, empati kurma, zihinde tasarlama, tartışma, gibi çeşitli faktörlerin yer aldığı söylenebilir. Okuma becerileri genellikle küçük yaşlarda kazanılır ve yaşam boyu geliştirilebilir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi akıcı okumayı geliştirir ve anlamı yapılandırmayı destekler. Akıcı okumanın ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar (Harvey & Goudvis, 2007, s. 33; Sadoski ve Paivio, 2001, s.11; Pintrich, 2000b, s. 453; Fountas & Pinnell, 2016, s.1996; Uysal, 2021, s. 79) okuma stratejileri ile gerçekleştirilen okuma eğitiminin anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma stratejilerini öğretmesi, strateji kullanımını konusunda öğrencilerini cesaretlendirmesi ve okuma süreçlerinde amaçlı olarak okuma stratejilerini kullanmaları için onları teşvik etmesi büyük önem taşımaktadır. Strateji eğitimi; okuma için amaç oluşturulmasını, metnin türüne ve zorluk düzeyine göre öğrencilerin okuma hızlarını düzenlemelerini, okumanın daha akıcı ve etkili hâle getirilmesini, daha iyi anlamayı, anlamın daha hızlı yapılandırılmasını ve bilgilerin zihinde daha iyi organize edilmesini sağlar. Okunan metni kavramayı maksimum düzeye yükseltmek amacıyla gerçekleştirilir.

Stratejiler öğretildiğinde, uygulandığında ve otomotikleştiğinde okuma hızı ve kavrama düzeyi gelişir. Öğretilmesi planlanan strateji ve nasıl uygulanacağı aşama aşama anlatılır (Combs, 2006, s. 376-377). Bu süreç sesli düşünme yöntemi ve model olma yoluyla gerçekleştirilir (Combs, 2006, s. 376-377). Walker (2005, s.688) okuduğunu anlama sürecinin, öğrencilere sesli düşünme ile gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sesli düşünme öğretmenin zihninden öğrencilere açılan geniş bir pencere gibidir (Buehl, 2009, s. 8-9). Frey ve Fisher (2006, s. 5) öğretmenlere, öğretilcek stratejiyi tanıtmalarını, hangi durumlarda kullanılabileceğinin öğrenciler arasında tartışılmasını ve nasıl uygulanacağını sesli düşünme yoluyla gösterilmesini tavsiye etmişlerdir. Öğretmen ilk olarak stratejinin ne olduğu, ne zaman ve hangi durumlarda kullanıldığı, nasıl kullanıldığı ve ne işe yaradığı hakkında öğrencileriyle ayrıntılı olarak konuşur (Fisher & Frey, 2008, s. 4-5). Model olarak strateji uygular. Daha sonra öğrencileri, stratejiyi bağımsız olarak uygulamaları için cesaretlendirir. Öğrenciler öğrendikleri stratejilere başvurmak için metni yeniden gözden geçirir. Öğretmenlerini izleyerek stratejilerin, ne tür metinlerde ve hangi durumlarda kullanıldığını görürler. Bu bağlamda öğrenciler metin yapılarına göre strateji kullanımını öğrenirler. Öğretmenlerinin nasıl düşündüğünü, bakış açısını, metnin zorluklarının üstesinden nasıl geldiğini, ne tür bağlantılar kurduğunu, nasıl çıkarımlar yaptığını, zihnindeki anlamla metinde yazılanlar örtüşmediğinde bakış açısını nasıl değiştirdiğini, metnin işleyişi hakkında neler düşündüğünü ve nasıl tahminlerde bulunduğunu, anlamada zorlandığı yerlerde hangi soruları ürettiğini ve cevapları metinde nasıl bulduğunu... vb. bilişel etkinlikleri sesli düşünme yoluyla öğrenirler (Combs, 2006, s. 376-377).

Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin girişimlerini yapılandırarak paylaşılmış bir tecrübe içerisinde stratejiyi uygular. Öğrenciler stratejileri bağımsız olarak kullanana kadar öğretmenin rehberliği ve desteği devam eder. Daha sonra öğrenciler öğretmenlerinden aldıkları düzenli dönütlerle stratejiyi uygularlar. En sonunda da stratejiyi bağımsız olarak uygularlar. Bağımsız uygulamalar esnasında öğrencilere soru sorulmaz. Stratejinin kullanılma şekline odaklanmaları sağlanır (Fisher & Frey, 2008, s. 21-22). Öğrencilerin bağımsız düzeyde okuyabilmeleri için farklı tür metinlerde amaçlı bir şekilde stratejileri kullanabilmeleri gerekmektedir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili alanyazın incelendiğinde tüm yöntem, model ve yaklaşımlarda strateji eğitiminin, çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesine yardım edeceği, akıcılıklarını geliştireceği ve bağımsız okuyucu olmalarına destek olacağına ilişkin araştırmalar (Duke ve Carlisle, 2011, s.197-228) bulunmaktadır. Bu araştırmalar, okuma stratejilerinin zihinsel süreçlerde kullanımına ilişkin öğretmen desteğinin giderek azaltılması ve sorumluluğun süreç içerisinde öğrencilere bırakılmasına dair vurgular yapmaktadır (Duke & Pearson, 2002; Fielding & Pearson,1994). Bisiklet kullanmayı ilk kez öğrenen bir çocuğa önce bisikletin koltuğunu tutarak destek olunuyorsa, dengesini kurmaya başladığında destek azaltılıyorsa ve kullanmayı öğrendiğinde hiç destek verilmiyorsa, öğretmende strateji öğretiminde öğrencilere ihtiyaç duyduklarında destek olmalı, kontrolü ele aldıklarında desteğini azaltmalı, strateji kullanımında otomotikleştiklerindeyse desteğini tamamen kesmelidir. (Fisher & Frey, 2008, s. 6-7). Yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemlerinin etkili olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış, okuma akıcılığını geliştirmek için etkili olan okuma stratejileri ve yöntemler ele alınmıştır. Ayrıca okuma stratejileri ve yöntemlerinin, uygulama süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda: “TWA Stratejisi”, “Tekrarlı Okuma”, “Nörolojik Etkileme Yöntemi”, “Yankılayıcı Okuma”, “Koro Okuma”, “Eşli Okuma”, “Prozodik Okuma”, “Rehberli Okuma”, “Hataları Tespit Etme ve Düzeltme”, “Problem Çözme”, “Kavrama İçin Okuma”, “Ön Bilgileri Aktifleştirme”, “Tahmin Etme”, “Zihinsel İmajlar Oluşturma”, “Çıkarımda Bulunma”, “Soru Üretme”, “Öz-Gözetim”, “Özet Oluşturma”, “Öz-Düzenleme”, “Kelime Tekrar Tekniği”, “Okuma Tiyatroları”, “Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler” başlıkları altında, okuma stratejileri ile yöntemler izah edilmiştir.

TWA Stratejisi (Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading)

TWA Stratejisini Mason (2002), öğrenme gücü yaşayan çocukların bilgi verici türde olan metinleri anlama becerilerini geliştirmek için ortaya koymuştur. Öğrencilerin okumaları boyunca metin üzerinde düşünmelerini sağlar (Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin, & Taft, 2013; Ergül ve Fırat, 2019, s.1394). Öğrencinin okumadan önce, metinle ilgili ön bilgilerinin neler olduğunu hatırlaması, neler öğrenmek istediğini sorgulaması, yazarın amacı üzerine düşünmesi; okuma amaçları oluşturması, kendine uygun okuma hızıyla metni okuması, anlamı yapılandırmak için tekrar okuması gereken cümleleri fark etmesi, okuma sonrasında ise anafikir, özet ve metinden öğrendikleri üzerine düşünmesini hedefler.

Ayrıca metnin ana mesajını bulması, gerekli ve gereksiz bilgileri birbirlerinden ayırt etmesi ve anladıklarını kendi ifadesiyle anlatmasını sağlar (Ergül ve Fırat, 2019, s.1394).

Tekrarlı Okuma

Öğrencilerin okuma düzeyine ve ilgilerine uygun kısa ve anlamlı paragrafları akıcılıkta tatmin edici bir seviyede erişinceye kadar tekrar tekrar okunmasıdır. Bu uygulamada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilgi alanlarına uygun bir metin, öğrencilerin okuma seviyelerine göre 50-200 kelimelik belirli bölümlere ayrılır. Öğrenci ayrılan bu bölümleri bir dinleyiciye okur, dinleyici öğrencinin; okuma hızını, doğru okuduğu kelime sayısını, okuma esnasında yanlış okuduğu kelimeleri ve diğer okuma hatalarını (duraksama, tekarlama, geri dönme gibi) günlük olarak not eder (Yılmaz, 2014, s.138). Öğrenci metni hedeflenen seviyede okuyuncaya kadar bu süreç tekrar eder. Tekrarlı okuma uygulamalarıyla birlikte öğrencinin okuma hızı ilerlerken, hatalı okuduğu kelime sayısında düşüş olacaktır (Samuels, 1979, s.404). Her sınıf düzeyinden tüm öğrenciler için kullanılabilen bu yöntemde öğrenciler, bölümlere ayrılan metni tekrar tekrar, genelde dört kez, uygun hızda ve prozodiye dikkat ederek okumaya çalışır. Yapılan birçok araştırmalarda tekrarlı okumanın akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Akyol, 2016, s. 86).

Nörolojik Etkileme Yöntemi

Nörolojik Etkileme Yöntemi, 1966'da Heckelman tarafından okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma başarılarını artırmak için geliştirilmiştir (Aslan ve Dirik, 2008, s.3-4). Yöntemi uygulama sürecinde öğrencinin okuma düzeyine uygun yaklaşık 200 kelimelik bir metin seçilir. En az sekiz seans süren eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci yan yana oturarak metni birlikte okur. Bu esnada öğretmen öğrencisine göre biraz daha hızlı ve sesli okumalıdır. Öğrenci seanslar boyunca öğretmenin sol tarafında ve öğretmenin hizasından biraz daha önde oturur. Öğretmen metni öğrencinin sol kulağına doğru okur. Öğrencisinin zihninde anlam ünitesi oluşturmak için prozodiye dikkat eder ve akıcı okumada ona model olur. Süreç boyunca öğrencinin okunanı takip etmesini sağlamak için öğretmen parmağıyla metni takip eder. (Baştuğ ve Kaman, 2013, s. 295;)

Yankılayıcı Okuma

Yankılayıcı okuma nasıl bir ifade, tonlama ve vurguyla okunması gerektiği hakkında okuyucularda farkındalık yaratır (Rasinki, 2010, s. 74). Yöntemin uygulanması esnasında öğretmen; sözcükleri, sözcük gruplarını ya da cümleleri anlamlı bir ses tonuyla tek seferde okur. Öğretmenin okumasının akabinde öğrenciler cümleyi tekrar eder. Öğrencilerin hatalı okuduğu ya da takıldığı ifadeleri öğretmen yeniden okur. Öğrenciler tam olarak doğru okuyuncaya kadar bu döngüsel süreç devam eder (Duran, Sezgin; 2012, s. 150) Öğretmen okuma esnasında öğrencilerinin okuma metnini gerçekten doğru takip ettiğinden emin olmalıdır. Öğrencilerin parçayı okumaksızın, sadece duyduklarını sesli olarak tekrar etmelerini engellemek amacıyla öğretmen, kalemlerle veya parmaklarıyla takip etmelerine yönelik bir yönerge vermeli ve öğrencilerin okuma davranışlarını gözlemlemelidir.

Koro Okuma

İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin tercih ettiği uygulamalardan biridir. Sınıfın tümünün katıldığı bu uygulamada öğrenciler, öğretmenleriyle eş zamanlı olarak aynı metni sesli olarak okurlar. Öğretmen okuma esnasında öğrencilerine etkili ve doğru telaffuz, uygun ses tonu ve sesli okumalarda okuma hızının nasıl olması gerektiğine ilişkin model olur. Okumanın sona ermesiyle birlikte öğrencilerinin sıkıntı yaşadıkları ve hatalı okudukları kelime veya kelime gruplarını tekrar eder. Koro okuma, prozodik olarak dönütte bulunmaya imkân sağlar. Ayrıca tüm sınıfı, tek sesmiş gibi okuma amacı doğrultusunda cesaretlendirir (Poore ve Ferguson, 2008; Richek ve diğerleri, 2002; Aktaran: Keskin, 2012, s. 37). Özellikle endişe düzeyinde okuyan öğrencileri cesaretlendirmek ve özgüvenle okumalarını sağlamak için gerçekleştirilen bu uygulama, tüm sınıfın metni zevkle okumasını destekler. Bu süreçte öğrenciler, hata yapma korkusuyla değil, öğretmenini ve iyi okuyan akranlarını örnek alma gayesiyle metni doğru okumak için çaba gösterirler.

Eşli Okuma

Akıcı okuyan biri ile ondan daha zayıf okuyan birinin eşleştirilerek, aynı metni okumalarının sağlandığı bir öğretim tekniğidir (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley & Sanders, 1994, s. 45). “Yardımlı okuma” olarak da alanyazında yer almıştır (Gilbert, Williams ve McLaughlin, 1996). Okuma düzeyi iyi ve zayıf olan öğrencilerin eşleştirilmesi ile ikili gruplar hâlinde gerçekleştirilir. Bu gruplar; sınıf içerisinde; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci türünde oluşturulurken ev ortamında; öğrenci-veli, öğrenci-akraba (abi, abla, teyze, vs.) eşleştirmesiyle oluşturulabilir. Metin seçimi, zayıf okuyucunun ilgisi olan konular doğrultusunda yapılabilir. Metnin düzeyi de zayıf okuyucunun okuma seviyesinin hafif üstünde olmalıdır. Bu süreçte okuma düzeyi iyi ve zayıf olan okuyucular birbirlerine destek olarak metni okumaya ve anlamaya çalışırlar (Yamaç, 2014, s. 636). Önce metnin görselleri, başlığı ve anahtar kelimeleri hakkında konuşulur. Yani ön bilgiler aktifleştirilir. Daha sonra akıcı ve iyi okuyan öğrenci, akabinde de okuma düzeyi daha zayıf olan öğrenci metni okur. Böylece zayıf okuyucu akıcı okuyan öğrenciyi model alır. Zayıf okuyucu, sıra kendisine geldiğinde iyi okuyucuyu model alarak ve prozodiye dikkat ederek okumaya çalışır (Duran ve Sezgin, 2012: s. 641). Dolayısıyla okuma becerisi zayıf olan okuyucunun okuma akıcılığı ve anlama becerisi gelişir. Ayrıca zayıf okuyucunun okuma esnasında metni seslendirme sürecinde yaptığı okuma hataları, iyi okuyucu tarafından düzeltilir. Okuma sürecinde öğretmenin öğrencisini izleyip geribildirim vermesi uygulamanın başarısını arttırmakta ve daha etkili bir öğretimle sonuçlanmaktadır (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004; Aktaran: Keskin, 2012, s.40). Uygulaması kolay olan bu yöntemin sözcük dağarcığını zenginleştirdiği, akıcılığı ve anlamayı geliştirdiği ayrıca öğrencileri okumaya motive ettiği söylenebilir. Eşli okuma yöntemi özellikle birleştirilmiş sınıflardan oluşan köy okullarında farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin eşleştirilmesiyle de uygulanabilir (Güneş, 2007, s. 278; Akyol, 2008, s.78)

Prozodik Okuma

Prozodi kavramını Deeney (2010), “pürüzsüz bir şekilde, uygun cümleciklerle ve ifade ile okuma yeteneği” (s.441) olarak tanımlarken; Rasinski (2011) “sesli okumayı otantik gerçek bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneği” (s.239) olarak tanımlamıştır. Prozodi her dilde farklı olan durma, vurgulama ve tonlama özelliklerine sahiptir. Bu nedenle prozodik özellikler dilin yapısına göre anlamayı etkiler ve anlamadan etkilenir (Baştuğ, 2012, s. 53). Nitekim çocuklar bebeklikten itibaren annelerinin ve çevrelerindeki insanların ses tonuna karşı farkındalık kazanırlar ve duyarlılık gösterirler. Bu durum çocuğun dil becerilerinin gelişimine ve söz diziminin oluşmasına yardım eder. Çocukla doğru ifadelerle konuşmak, anadiline ait olan prozodik özellikleri daha kolay öğrenmesini destekler (Nelson, Hirshpasek, Jusczyk ve Cassidy, 1989; Aktaran, Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013, s. 169). Süreç içerisinde çocuk, çevresini model olarak konuşmayı öğrenir.

Konuşma içerisinde prozodi, konuşan bireyin izâh ettiği konunun; önemi, heyecanı, duygusu, sevinci, hüznü, kararlılığı yani ruhsal boyutu ayrıca konuşmanın tonal ve ritmik boyutları ile ilgili bilgi verirken, okuma prozodisi süreç içerisinde işitsel modelleme ile gerçekleşir ve ilerler (Nygaard, Herold ve Namy, 2009; Aktaran, Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013, s. 169). Bu sürecin başarısı doğru, hızlı ve pürüzsüz okuma ile orantılıdır (Tankersley, 2005, s. 44) Ayrıca kelimelerin kendine özgü akustik ipuçları vardır. Bu ipuçları beyinde daha kolay algılandığından ve anlaşıldığından, sesli okuma prozodisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Prozodinin konuşmada ve okuma süreçlerine yansıyan belirli özellikleri vardır. Bunlar; durma, tonlama, doğru telaffuz, vurgulama ve uygun hız gibi özelliklerdir. (Dowhower, 1991, s. 166). Tüm bu özelliklerin yansıtıldığı okuma ise “Prozodik okuma” olarak ifade edilmiştir (Miller ve Schwanenflugel, 2008).

Prozodik okuma, sadece metnin daha iyi anlaşılmasını değil aynı zamanda okuma akıcılığında destekler. (Whalley ve Hansen, 2006). Ayrıca çocukların konuşma becerilerinin gelişiminde onların robotik, vurgusuz ve heyecansız olarak kendilerini ifade etmeleri ilgi çekmeyeceğinden, anlamayı olumsuz yönde etkileyebileceğinden ve sıkıcı olabileceğinden prozodik okuma ve konuşma becerilerine yönelik eğitimlere, küçük yaşlarından itibaren evde ve okulda ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okul döneminde metinde geçen prozodik ipuçlarını öğrencilerin kullanabilmeleri okudukları metnin daha iyi anlaşılmasını destekler. Dolayısıyla “sesli okumada prozodi” son yıllarda önem kazanmıştır (National Reading Panel, 2000). Öğretmenin okuma metnini etkili bir ses tonuyla, noktalama işaretlerine ve okuma ritmine uygun olarak okuması akabinde öğrencilerin onu takip etmesiyle yani prozodiye dikkat ederek onu modellemesiyle sürdürülür. Öğretmen bu süreçte nasıl okunması gerektiğine yönelik farkındalık yaratabilir. Dolayısıyla Prozodik okuma faaliyetlerinde öğrenciler ses kayıt cihazı, bilgisayar ya da teyp kullanarak iyi okuyucuyu model alıp prozodiye uygun okumayı öğrenebilirler. Bu süreçte model okuyucu olarak öğretmenin belirlenmesi ve öğrencilerinin okumalarını takip ederek onlara dönüt vermesinin daha etkili olacağı, yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Daly & Martens,1994).

Prozodinin ölçülmesinde genellikle akıcı okuma düzeyini belirleme amacıyla geliştirilen sesli okuma prozodisi ölçekleri kullanılır. Bu ölçekler okuyucunun sesli okuma esnasında, doğrudan veya dijital ses kaydının alınması ve ses kaydının dinlenerek, sesli okuma prozodisi ölçeklerinde geçen ölçütleri karşılama düzeyine göre değerlendirilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005; Samuels, 2006b, s.18-19).

En sık kullanılan ölçekler; “Sesli Akıcı Okuma Ölçeği” (Daane ve diğerleri, 2005; Aktaran, Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013, s. 170); “Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği” (Rasinski, 2010) ve “Prozodinin Değerlendirilmesi Kontrol Listesi”dir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s.705-707). Akıcı okuma rubrikleri ayrı bir boyut olarak prozodiyi ölçmediğinden sadece prozodiyi değerlendirebilen ölçeklerin geliştirilmesi yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Valencia ve diğerleri, 2010; Aktaran, Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013, s. 174). Prozodik okuma çalışmalarında okuma metni, belirli okuma amaçları olan bölümlere ayrılır (Dowhower, 1991). Daha sonra doğru tonlama, vurgu ve ritimle anlamlı kelime gruplarına bölünerek gerçekleşir (Rasinski, 2006). Prozodinin, okuma akıcılığını geliştirdiği ve anlamı yapılandırmada önem teşkil ettiği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Hudson ve diğerleri, 2005, s.707).

Rehberli Okuma

Aynı okuma ilgisi ve düzeyine sahip öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, metni daha iyi kavramalarını sağlamak, strateji eğitimini model olma yoluyla öğretmek, okuma ilgisini ve motivasyonunu canlı tutmak, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde öğrenmelerini sağlamak amacıyla 5-8 kişilik küçük gruplara uygulanır. Öğretmen ve öğrenciler için dizayn edilmiş özel bir masa, öğretmenin rahat hareket edebileceği dönemeçli bir sandalye, çocukların okuma düzeyi ve ilgisine uygun kitaplar, postidler, bilinmeyen kelimeler için kelime duvarı, okuma öncesi, esnası ve sonrası hazırlıkları içerir. (Fountas & Pinnell, 2001, s.189) Uygulama sürecinde “metin seçimi, tanıtımını, tartışma, strateji eğitimi, ve kelime çalışmaları gerçekleştirilir. Fountas ve Pinnell (1996, s.150-152), stratejilerin öğrenilmesi ve uygulanmasına yönelik zihinsel süreçleri öğrencilerin öz-gelişim sistemi olarak tanımlamıştır. Metnin okunması sürecinde yaşanan güçlükler, öğrencilerin öz-gelişim sistemini oluşturur. Öğrenciler öz- gelişim sistemlerini, zorluk düzeyi git gide artan kitapları okurken karşı karşıya kaldıkları okuma zorluklarının üstesinden gelerek ve öğrendikleri stratejileri uygulayarak geliştirebilirler. Ayrıca bu süreçte öğrenciler birçok okuma stratejisini öğrenebilir, uygulayabilir ve yeni okuma stratejileri geliştirebilirler. Dolayısıyla rehberli okuma; öğrencilerin zihinsel kaynaklarını geliştirebilmelerini ve akıcı okuyan bireyler olmalarını destekler (Fountas & Pinnell, 2016, s.1996).

Akıcılık, metni anlayarak, prozodiye uygun şekilde, doğru ve hızlı okuma becerisidir (Clay, 1993, s. 51). Okuma esnasında geriye dönüşlerin, okuma hatalarının ve kelime tekrarlarının olmaması ya da yok denecek kadar az olması ile gerçekleşir (Çaycı ve Demir, 2006, s. 439). Bu beceri görsel bilgiyi hızlı bir şekilde kodlayabilme ve işletebilme yetisiyle desteklenir.

Öğrencilerin duraksamadan kelimelerin ya da kelime gruplarının anlamını zihinde yapılandırabilmeleri, uygun ses tonuyla okumaları ve vurguya dikkat etmeleri; metinden anlam çıkarma ve yorumlama süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Dowhower, 1991). Bu bağlamda okuyucu anlamını bilmediği kelimelerin anlamına daha rahat erişebilmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin kelime gruplarını doğru şekilde ayırarak cümleleri okumalarına önem vermelidir. Çünkü okuma, konuşma gibi kelime grupları haline getirildiğinde yani prozodik olarak gerçekleştirildiğinde akıcılık gelişmeye başlar (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151). Okuma hazırlıklarında metin seçimi ve tanıtımı, öğrencilerin akıcı okuması için önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin metni okurken anlayabileceklerine ve bilmedikleri kelimelerin anlamına erişebileceklerine emin olmalıdır (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151). Akıcılık öğrencinin okurken anlama süreçlerini, okuma hızı ve ihtiyaç duyduğu okuma stratejilerini kullanarak metni kontrol edebilmesiyle bu bağlamda çabalayarak üstesinden gelebileceği zorluk düzeyindeki metnin seçimiyle gelişebilir. Sürecin başarısında öğrencinin alt yapısı, ön bilgileri ve kelime dağarcığı etkili olur. Öğretmen ilk olarak metin hakkında konuşarak öğrencilerin ön bilgilerini aktifleştirir. Ön bilgilerin aktifleştirilmesi esnasında metnin anahtar kelimelerini kullanır. Bu öğretim hareketlerinin sürekliliğiyle cümlelerin yapılandırılması ve metnin akıcı okunması desteklenir.

Hataları Tespit Etme ve Düzeltme

Bu strateji, öğrencilerin hatalarını tespit etmeleri ve düzeltmeleri için uygulayabilecekleri stratejileri öğretir ve uygulamalarını destekler. Öğrencilerin yazılı metinleri okurken düşünsel örüntüler ve özgözetim süreçleri ile yaptıkları okuma hatalarını fark edebilmesi, bu bağlamda gözden geçirme, araştırma ve öz düzeltme sistemini kendi kendine kullanabilmesi, stratejinin genel amacıdır. Pintrich'e (2000b) göre öz düzeltme; "öğrenenin hedefler belirlediği; bilişsel yapılarını, motivasyonunu ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştığı" bir süreçtir (s. 453). Öğrencilerin okuma esnasında; gözlemlene, gözden geçirme ve öz düzeltme yaptıklarını gösteren davranışları sergilerlemeleri yazılı dilin karışıklıklarını fark edebildiklerinin göstergesidir. Bu şekilde öğrenciler, yazılar ve kendi dil sistemleri arasında bağlantı kurmaya çalışarak sözel ve yazılı dili eşleştirmeye çalışırlar. Düşündükleri anlam, metnin kastettiği anlama uymuyorsa cümle yapısı, anlamsal ipuçları ya da kelimelerin görsel yapıları aracılığıyla uyumsuzluğu ortadan kaldırmayı denerler. Örneğin karmaşık bir hikâye okuyan öğrenci, olay örgüsünü kuramadığını zihinde oluşan anlam ile yazılı metin arasında uyumsuzluk olduğunu fark ederse; satır veya paragraf başına geri dönebilir, duraksayabilir, anlamını bilmedikleri düşünerek metnin zorluklarının üstesinden gelmeye çalışabilir veya olay, karakter, ilişki, yer, mekân, zaman gibi öğeleri hatırlamaya çalışabilir. (Fountas ve Pinnell, 1996, s. 150). Öğrencinin uyumsuzluğun yarattığı sıkıntıyla yukarıda belirtilen zihinsel süreçleri yaşaması, anlam ve görsel ipuçları arasında sağlam bir uyum yakalamaya çalıştığını gösterir (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151). Burada önemli olan öğrencinin aktif bir süreç yaşaması, kendi dağarcığındaki tüm bilgi kaynaklarını kullanarak uyumsuzluk yaşadığını algılaması ve yazılı metin üzerinde çalıştığının fark edilebilmesidir.

Okuyuculardan anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamına erişebilmeleri için metinde geçen ipuçlarından faydalanmaları; bilmedikleri kelimeyi sesli olarak okumaları yine de anlamı çıkaramadıysa bilmedikleri sözcüğü önce geçen ve sonra geçen kelimeyle birlikte okumaları ve hâlâ bilmedikleri sözcüğün anlamına ulaşamadıysa bilinmeyen sözcüğün geçtiği cümlelerin öncesinde ve sonrasında geçen birkaç cümleyi okumaları istenir.

Problem Çözme

İyi okuyucular; metinde yer alan ipuçlarını araştırır, yeni şeyleri keşfeder, bir bilgiye ulaşabilmek için bir diğerini kaynak olarak kullanabilir, okumalarını doğrulayabilir ve öz düzeltme yapabilirler (P. Cunningham & Cunningham, 2000, s. 21-22). Yeni karşılaştıkları kavramları, tanıdıkları kelime ve kavramlarla ilişkilendirerek öğrenebilirler. Okuma seviyesine uygun olarak seçilen bir metin, öğrencinin okuma sürecini başarıyla tamamlamasına yardım eder. Bu süreçte motivasyon düzeyinin düşmemesi için zorluk düzeyi öğrencinin eğitsel seviyesine uygun olan metinlerin seçilmesi önerilmiştir (Ferguson & Wilson, 2009, s.300-303). Öğrenciler; hikayede geçen metin-görsel ilişkisini yordayarak bilmedikleri kelimenin anlamını tahmin edebilir ve doğrulayabilirler (Clay, 1991, s. 329). Anlamını bilmedikleri kelimenin anlamına erişmek için cümleyi ve paragrafı tekrar okuyabilirler. Kelimenin anlamına ulaşmak için kelimenin ilk harfinin sesini çıkarabilirler. Bu strateji başlangıç seviyesinde ki okuyucular için verimlidir. Kelimeleri önce seslendirerek sonra da bilinen kelimelerle ilişkilendirerek anlam ve yapıya uymayan seçenekleri eleyebilirler. Bu durum doğru kelimeye ulaşınca kadar zihinlerinde oluşan ihtimalleri elemelerine yardım eder. Kelimeleri harf harf bölerek çözümleyebilirler. Dolayısıyla kelimeyi eski bilgileriyle hızla ilişkilendirebilirler. Kelimenin başka bir kelimeye benzer bir kısmını dikkate alarak yeni bir kelime üzerinde hızla çözümleme yapabilirler. Bu durum harf harf analizlerden çok daha etkilidir” (s. 329).

Kavrama için Okuma

Öğrencilerin bağımsız okuyucular olabilmesi için kavrama stratejilerinin öğretilmesi ve uygulanması önemlidir (Hornsby, 2000). Öğrenciler kavrama stratejilerini geliştirme becerisine sahiptirler fakat bu stratejiler nitelikli bir öğretmenin, öğrencilerini bireysel olarak takip etmesi ve sürekli geliştirmesine yönelik çabaları olmaksızın gelişemez (The National Reading Panel 2000; Harvey ve Goudvis, 2007, s. 32-33). Kavrama eğitiminde amaç “çocuğun metni okurken gerekli gördüğü yerlerde öğrendiği stratejiyi amaçlı olarak kullanabilmesidir. Ayrıca yeni öğrenmeleri oluşturabilecek yeni anlayışların desteğiyle okuma gelişiminde ilerlemektir” (Harvey & Goudvis, 2007, s. 33). Kavrama, okuma olmadan önce okuyucular metinle ilgili tahminler yürütüp çıkarımlar yaptığında başlar, okumadan sonra da okuyucunun deneyimi ile devam eder. Öğretmenler gerçekleştirecekleri derslerde kavramanın davranışsal kanıtlarını gözlemleyebilirler (Fountas & Pinnell, 1996, s. 159). Kavramanın olabilmesi için okuyucunun metni en az %90 doğruluk oranıyla okuyabilmesi gerekir. Metin okuyucu için zor olduğunda kavrama imkânsızlaşabilir ve süreç sekteye uğrayabilir.

Ön Bilgileri Aktifleştirme

Okuyucuların okuma öncesinde; metnin türü, konusu, yazarı vb. ile ilgili önceki deneyimlerini kullanarak okuma esnasında anlamı yapılandırmaları ve ön bilgilerini karşılaştıkları yeni bilgilerle ilişkilendirmek için aktifleştirmesidir (Guthrie & Taboada, 2004, s. 87; Alexander & Fox, 2013, s. 12-13). Ön bilgi, zihinde var olan düşünce, deneyim, beceri, bilgi, anı ve tutumların tümüdür. Bireylerin ön bilgilerini aktif hale getirmesi ise zihinlerinde var olan bilgileri hatırlama ve kullanıma hazır hale getirme, bir diğer deyişle okuyucunun metinde yeni öğrenilen bilgileri yapılandırmak amacıyla zihindeki mevcut bilgileri aktifleştirmesi işlemidir. Bu amaçla öğrencilere; metnin başlığı, anahtar kelimeleri, konusu ve görsellerine ilişkin türlü sorular yöneltilmekte ve okunacak metnin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre; yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasından önce okuyucuların metnin ön bilgilerini hatırlaması gerekir. Ön bilgiler aktifleştirildikten sonra anlamlı öğrenmeyi sağlamak için yeni öğrenmelere geçilerek önceki ve yeni öğrenmeler arasında bütünselleştirici ilişkiler kurulmalıdır. Bu bağlamda çocukların yeni öğrenilen bilgilerle güncellenen zihinsel şemaları genişlemekte veya konuyla bağlantılı olan yeni şemalar oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere sorulacak soruların; dikkat çekici, ilgiyi canlı tutucu, önceki deneyimleri okuma ortamına getirilmesine katkı sağlayıcı ve merak uyandırıcı olmasına özen gösterilmelidir. (Güneş, 2013, s.146). Ön bilgilerin aktifleştirilmesi, metnin çok daha hızlı, kolay ve anlaşılır okunmasını sağlar. Bu strateji genel olarak bir metni okumadan, yeni bir konuya ya da üniteye geçmeden, yeni bir etkinliğe başlamadan hemen önce gerçekleştirilir. Öğrencilere metnin konusuna yönelik türlü sorular öğrencilere yöneltilir. Ayrıca süreç boyunca birlikte gerçekleştirilecek etkinliklerle günlük yaşam arasında çeşitli bağlantılar kurulur.

Tahmin Etme

Mooney'a (1990) göre rehberli okuma yöntemi, "tüm grupta örneği bulunan bir kitap vasıtasıyla öğrencilerin kendi okuma stratejilerini uyguladığı, sorguladığı ve geliştirdiği bir yöntem" dir (s. 47). Bu yöntem her öğrencinin beceri, ilgi ve deneyimlerinin farkında olmasına; bir kitabın destek ve zorluklarını belirleyebilmesine; doğrudan öğretimden ziyade destekleyici öğrenmenin rolünü benimsemesine dayanır. Amaç, öğrencilerin bağımsız okuyucular olmaları ve metnin anlamına ulaşabilmeleri için doğru stratejiler kullanmalarını sağlamaktır. Yöntemin başında öğretmen, metni tanıtır ve bağımsız okuma stratejilerini uygulamaları için öğrencilerine yardımcı olur. Öğrencilerin belli stratejileri öğrenmesini, kullanmasını ve geliştirmesini sağlamak, ayrıca metin hakkında düşünceleri, düşüncelerini ifade etmeleri ve tartışmalarına ortam yaratmak bu özel okur-yazarlık yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen eğitim sürecinde gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilerine metin aracılığıyla yazara hangi soruları soracağını gösterir. Böylelikle her öğrenci ilk okumada metnin anlamını keşfedebilir. Tahmin, metinde yazılı, görsel bilgiler ışığında ve metnin ipuçlarından hareketle metnin başlığından, anahtar kelimelerinden faydalanarak olası durumlara yönelik çıkarımda bulunma ve içerik ile ilgili hipotezler oluşturma sürecidir. Öğrencinin anlama becerilerini geliştirmek, zihinsel etkileşimini artırmak ve sınıf içi tartışma sürecini desteklemek amacıyla gerçekleştirilir.

Bu stratejinin uygulanması, metni okumak ve anlamak için bir amaç belirlemeyi gerektirir. Zihinsel süreçler içerisinde metinden beklentileri karşılamayı, neyin doğru neyin yanlış olduğunu bulmayı sağlar. Metni anlamlandırmada yapılandırılan tahminler, yol gösterici bir rehber gibi okuyucuya hizmet eder. Stratejinin kullanımı esnasında okur bilinmeyen kelimelerin anlamına erişebilir, metnin başlığına, konusuna, temasına, türüne, içeriğine ve ilerleyen aşamalarda neler olabileceğine yönelik düşünceler üretebilir (Oakhill ve Cain, 2007, s.81-82). Tahmin etme stratejisi, okuma öncesinde metnin görsellerini, başlığını, alt başlıklarını, ve diğer bilgileri okumayı ayrıca okunan bilgiler ile ön bilgileri yapılandırarak tahminde bulunmayı ve yapılan tahminlerin doğruluğunu belirlemeye yönelik faaliyetleri kapsar. Okuma esnasında metinde geçen ipuçlarından yola çıkarak sonraki süreçleri tahmin etmeye yönelik çalışmaları kapsar (Güneş, 2013, s.135). Metin yüksek sesle okunurken önceden belirlenen durma noktalarında durarak öğrencilerden olabileceklere ilişkin tahminde bulunmaları ve görüşlerini bizimle paylaşmaları istenir. Bu süreçte öğrenciler, metne dayalı tahminlerde bulunmaları ve görüşlerini paylaşmaları için cesaretlendirilir. Ayrıca hatalarını görmeleri ve yanlış olasılıklarının olabileceğini düşünmeleri için metinde geçen ipuçlarını kullanmaları istenir. (Güneş, 2007, s.150; Lerner, 2000, s.405-407).

Zihinsel İmajlar Oluşturma

Zihinsel imajlar, bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma, okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların duygularını ve ön bilgilerini kullanarak beş duyu temelinde oluşturdukları zihin resimleridir” (Koçarslan, Akyol ve Güneş, 2016, s. 64). Eğitimde ve psikolojide çeşitli kavramlarla açıklanmasına karşın zihinsel imaj oluşturma; fiziksel olarak var olmayan ve gösterilemeyen nesnelere veya olguların “içsel duyularını oluşturma süreci” olarak ifade edilmektedir (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003). Zihinsel imaj oluşturma, okuma ve yazma sürecinde zihnimizde oluşan imajlardır. Ayrıca zihinsel imajlar bireylerin nesnelere, yaşantıları ve deneyimlerini hatırlamak amacıyla kullandıkları anılar ve duyular olarak izah edilir (Sadoski ve Paivio, 2001, s.11). Zihinsel imajlar oluşturma “*zihnin, sözel olmayan başlıca biçimi*” olarak tanımlanır. (Sadoski, 2005, s.222) Okuma eğitiminde zihinsel imaj oluşturma, “metni okuma esnasında ve sonrasında okuyucuların ön bilgilerini aktifleştirerek ve duygularını zihinlerinde betimleyerek oluşturdukları zihinsel resimlerdir. Bağımsız düzeyde okuyan bireylerin okuduklarına yönelik zihinsel imajlarını spontan ve amaçlı oluşturdukları söylenebilir. Bu strateji alanyazında zihin resimleri oluşturma, zihinde betimleme veya “zihin gözüyle görme” ifadeleriyle izah edilmektedir. Long, Winograd ve Bridge'a (1989, s.364), göre zihinsel imajlar okuduğunu anlama sürecinde kendiliğinden oluşan vezihinde yapılandırılan olağan doğal deneyimlerdir. Bu süreçte zihin, hayal kurmanın ötesinde istemli olarak gerçekleşen kontrol süreci ile yapılır (Macomber, 2001, s.17). Bazı çalışmalarda, zihinsel imajların görsel imajlar ve düşünme sürecinde zihnimizde oluşan resimler olarak tanımlandığına (Gambrell ve Bales, 1986, s. 454) yönelik fikirlerle karşılaşırken bazı araştırmalarda da zihinsel imajların bütünsel olarak duysal formlarımızın tümü üzerine şekillendiğini ve temellendirildiğini savunan görüşlerle karşılaşmaktayız (Sadoski ve Paivio, 2001, s.11).

Yapılan araştırmalarda zihinsel imajların okuduğunu anlama üzerinde etkili bir strateji olduğu (Sadoski ve Paivio, 2004; Gambrell ve Bales, 1986) ifade edilmiştir. Ayrıca metnin zevkle okunmasını sağladığı, (Macomber, 2001, s.17), bilinmeyen kelimelerin kavranmasına ve çıkarımda bulunmaya yardım ettiği (Brooker, 2013), bilgilendirici ve öyküleyici olduğuna bakılmaksızın tüm metin türlerinde uygulanabildiği (Fisher, 2007), okuma becerileri endişe düzeyinde olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okudukları metni anlamalarına destek olduğu, tahmin etme becerisini geliştirdiği, metinde geçen ilişkileri ve problemleri çözmeye yardım ettiği, farklı öğretim düzeylerinde eğitim gören tüm öğrenciler için etkili bir strateji olduğu yapılan çalışmalarda izah edilmiştir (Macomber, 2001, s.17-18).

Çıkarımda Bulunma

Çıkarımda bulunma, okuyucuların okuma esnasında metinde geçen bilgi ile önceki bilgilerini mantıksal ilişkiyle yeniden organize edebilmeleri ve anlamı yapılandırmalarıdır (Kelley ve Clausen-Grace, 2007, s.80-82). Bir başka deyişle çıkarımda bulunma “okuyucunun metindeki bilgiyle geçmiş bilgisinin birleştirilmesini içeren zihinsel bir süreç olup, metnin ötesine geçme, kişisel bir anlam oluşturma, metni üç boyutlu hâle getirme ve hafızasında oluşan modellerle metni yeniden yapılandırma anlamına gelmektedir” (Kneene & Zimmermann, 1997, s. 25). Okuyucunun kelime hazinesi ne kadar kuvvetliyse, okuyucu; ön izleme, çıkarım yapma, yordama becerilerinde ne kadar yetkinse okuduğunu anlama seviyesi de o kadar yüksek olur. (Oakhill ve Cain, 2007, s. 81-82’den Aktaran Özenici vd, 2011, s.1669) Okuyucu, kelimelerin, kelime gruplarının ya da cümlelerin anlamını bilmekten ziyade metinde geçen örtük ifadeleri anlamlı kılmak için anlamı, ön bilgilerine entegre edebilmeli ve çıkarımda bulunabilmelidir. (Kispal, 2008, s. 6-7) Öğrenci ön bilgileri ile metinde geçen bilgileri entegre etmeye ve çağrışımsal bağlantılar kurmaya çalışır ve dikkatini okuduğunu anlamaya verir. Karşılaştığı ifadeleri daha spesifik veya somut hale getirmek için çıkarımda bulunma stratejisini uygular. Metindeki örtük anlamlara ulaşabilmek için cümle ve paragraf içeriklerini yorumlayarak uyumsuz öğeleri ve olayları yordamaya çalışır (Chikalanga, 1992, s. 697) Bu süreçte işleyen belleğini etkili bir şekilde kullanarak kendi bakış açısı kapsamında art alan bilgileri ile eksik bilgilerini tamamlamaya ve anlamlı olanı belirlemek amacıyla anlam belirsizliklerini gidermeye odaklanır (Davoudi, 2005, s. 112-16). Çıkarım yapma stratejisi tahmin etme stratejisinden farklıdır. Metni okuma esnasında daha sonra olacaklar üzerine düşünmek tahmindir. Bu süreçte metinde geçen ipuçları dikkate alınır. Çıkarımda bulunma stratejisinde ise okuyucu metni yorumlamak için metinde geçen bilgiler, ön bilgileri, metnin görselleri, zihinsel tasarımlar ve imajlarla metnin ötesinde bir süreç yaşar. Bu süreçte anlamı aktif olarak yapılandırır; metni yordar ve sonuçlar elde eder (Trabasso, 1980 s. 6-7).

Soru Üretme

Soru üretme, öğrencilerin metni kavramaları amacıyla metnin yazarına sordukları sorulardır. “Okuyucunun okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında türlü sorular üretmesi ve kendi kendine bu sorulara cevaplar aramasıdır” (Gutrie & Taboada, 2004, s. 93).

Öğrenciler bilmedikleri kelimeleri ve anlayamadıkları cümleleri tekrarlayarak metnin kavranmasına yönelik sorular üretmeye ihtiyaç duyarlar (Houtveen & Vande Grift, 2007, s. 175). Stratejinin uygulanması esnasında öğretmen yanıtı metinde geçen 5N 1K basit anlama sorularını yazara sormaları amacıyla gerekli yönlendirmeyi yapmalı ve çocukları soru üretmeleri konusunda cesaretlendirmelidir (Salinger, 1993, s. 170- 172). Üst düzey sorular, üst düzey bilişsel işlemlerle gerçekleşir. Dolayısıyla üst düzey soru sorma, üst düzey zihinsel düşünme süreçlerinden biri olarak nitelendirilir ve Bloom taksonomisinde uygulama üstü düzeylerle ilgilidir (Sallabaş, 2020, s. 588). Tahmin etme, problem çözme, genellemeler yapma, akıl yürütme, çıkarımda bulunma, yaratıcı düşünme, argüman üretme, eleştirel düşünme ve karar verme bu süreçlerin içerisinde yer alır (Baydık, 2011, s.312). Öğrencilerin üst düzey soru sorabilmeleri için hem üst düzey zihinsel kapasiteye hem de gerekli zihinsel deneyime sahip olmaları gerekir (Hung, Hwang, Lee ve Wu, 2014, s.317). Bu süreçte öğretmenlerin çocukların öğrenme merakını beslemeleri, araştırma-sorgulama kültürünü desteklemeleri önem teşkil etmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda bilişsel çatışmaları belirleme, problem temelli öğrenme, yaşamla ilgili problem çözme faaliyetleri ve örnek olaylar gibi durumlar stratejinin uygulama süreçlerine dâhil edilmiştir (Çakıcı, Ürek, & Dinçer, 2012, s.48).

Öz-Gözetim

Öz-gözetim, okuyucuların okuma sürecinde metni anlayıp anlamadıklarını kendi kendilerine kontrol edebilme yetisi olarak ifade edilir. Bir diğer deyişle öz-gözetim okuyucuların zihinsel süreçlerinin farkında olma yetileridir. Örneğin birey okumanın amacı belirleyerek metni okuduğunda, zihninde oluşanlar ile metnin anlamı arasında bir bağlantı kuramıyorsa okuma amacına ulaşmadığını fark edip metni tekrar ve daha dikkatli okumaya yönelir. İşte bu süreç yani okuyucunun metni anlayıp anlamadığını, zihinsel süreçlerini kontrol ederek kendi kendine test etmesi, özgözetim yaptığının göstergesidir. Bir başka tanımla özgözetim, okuyucuların okumalarını planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmeleri süreçlerine yönelik farkındalık kazanmalarınıdır. Ayrıca anlama sürecinde ve öğrenmenin gerçekleşmesi esnasında bir sorunun oluşup oluşmadığını sorgulamaları ve kontrol etmeleridir. (Harvey & Goudvis, 2007, s. 77-78).

Özet Oluşturma

Metnin anlamından hareketle metnin önemli yerlerinin, okuyucunun kendi cümleleriyle kullanarak, öz ve anlaşılır şekilde îzah etmesi ile özet oluşturulur. Cranganu-Cretu, Chen, Uchimoto ve Miya (2001) özetlemeyi, “bir metnin yoğunluğunu dolayısıyla uzunluğunu azaltma ve ana metindeki içerikten mümkün olduğunca gerekli bilgiyi alma” olarak tanımlarlar (Benzer, Sefer, Ören & Konuk, 2016, s.163). Özet oluşturma sürecinde metni analiz etmek, önemli ve önemsiz bilgiyi ayırabilmek, özetle nelere değinilebileceğini belirlemek, ve bilgiyi yeniden düzenlemek değer taşımaktadır (Davis & Hult 1997, 48). Özetleme, okuma sürecinde metnin nasıl yorumlandığını belirlemek ve okumanın kalıcılığını tespit etmek amacıyla yapılan öğrenme stratejilerinden biridir.

Öz-Düzenleme

“Öz-düzenleme; öğrenenin hedefler belirlediği; bilişsel yapılarını, motivasyonunu ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştığı” bir stratejidir (Pintrich, 2000b, s. 453). Yazılı bir metni okurken öğrencilerin dil becerileri, dil yeterliliği yani dile yönelik bilgileri ile okuma hatalarını belirleyebilmeleri, gözden geçirme, araştırma ve özdüzeltme süreçlerini kendi kendilerine yönetebilmeleri, öz-düzenleme stratejisinin kullanımının amaçları arasındadır. Okuyucuların okuma sürecinde; gözlemlene, gözden geçirme ve özdüzeltme stratejilerini kullandıklarını gösteren davranış örüntüleri sergilerlemeleri metinde geçen yazılı dilin karışıklıklarını fark edebildiklerinin göstergesidir. Bu kapsamda okuyucular, kendi dil sistemleri ve okudukları metin arasında bağ kurarak yazılı dil ile sözel dili karşılaştırmaya ve eşleştirmeye çalışırlar. Zihninde kurguladığı, düşündüğü anlam, metnin anlamı ile uyuşmadığında okuyucu, cümle yapısı, sözcüklerin görsel yapıları veya anlamsal ipuçlarını düşünerek uyumsuzluğu yok etmeye çalışır. Örneğin, “olay örgüsünün kurgulanmadığı durumlarda okuyucu, zihnindeki anlamla metnin anlamı arasında uyumsuzluk sezerse; duraksayabilir, metne geri dönebilir, metni satır başından ya da paragraf başından başlayarak yeniden okuyabilir, bilinmeyen sözcüklerin anlamına erişmek için çabalar ve metnin anlamsal zorluklarını aşmaya çalışır ya da karakter, olay, ilişki, zaman, mekân, gibi unsurları anımsamaya çalışır (Fountas & Pinnell, 1996, s. 150-151). Okuyucunun okuma sürecinde zihinsel dağarcığındaki bilgi kaynaklarını kullanarak uyumsuzluğu görüp yazılı metin üzerinde çalışması özdüzeltme stratejinin kullanıldığını gösterir. Bağımsız düzeyde okuyan öğrenciler; metnin ipuçlarını araştırır, yeni düşünceler keşfeder; bir bilgiye erişebilmek için diğer bir bilgiyi kaynak alabilir, okumalarını doğrulayabilir ya da okudukları üzerine düşünüp gerektiğinde özdüzeltme yapabilirler (P. Cunningham & Cunningham, 2000, s. 21- 22). Karşılaştıkları yeni kavramları, önceden bildikleri kavramlarla ilişkilendirip anlayabilirler. Öğrencinin okuma düzeyine uygun seçilen metinler, hem okuma motivasyonunun sürdürülebilirliğine hem de okuma faaliyetinin başarıyla gerçekleştirilmesine yardımcı olur (Pintrich, 2000a, s. 452-453). Öğrencilere okutulacak metinlerin seçiminde metnin görsel öğelerinin, bilinmeyen kelimelerin anlamına erişimine yardımcı olup olamayacağı önceden düşünülmeli ve bu amaca hizmet edecek metinler seçilmelidir. Gerekli gördükleri durumlarda ve ihtiyaç duyduklarında anlamını bilmedikleri sözcüğü derinlemesine inceleyebilirler. Bilmedikleri sözcükleri önce sesli okuyarak daha sonra da anlamını bildikleri sözcüklerle ilişkilendirerek yapıya uymayan ihtimalleri eleyebilirler. Bu süreç doğru anlama ve doğru sözcüğe erişene kadar zihin yapılarında oluşan olasılıkları elemelerini destekler. Öğretmenler, öğrencilerin metni okurken bilmedikleri sözcüklerin anlamına erişebilmeleri için sözcükleri parçalara ayırarak anlama erişebilme stratejilerini hem öğretmeli hem de okuma esnasında bu stratejiyi uygulamaları için onları teşvik etmelidir. Okuma sonrasında sözcükleri analiz etmek için önce yazmalarını istemeli daha sonra bir-iki dakikayı kelime çalışmasına ayırmalıdır. Bu tür çalışmalarla ve etkinliklerle dersi bitirmelidir. Bu faaliyetler metni daha iyi anlamak ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını daha iyi kavramak için gerçekleştirilir (Fountas & Pinnell, 1996, s.157).

Kelime Tekrar Yöntemi

Okuma esnasında; okuduğunu düzeyine uygun anlayamama ve kelimeleri yeterince tanımadığı için hatalı telaffuz, ters çevirme, heceleme, duraklayarak yavaş okuma, tekrarlama, geri dönme, atlama, kelimeyi benzediğini düşündüğü başka kelime ile karıştırma gibi okuma hataları görülebilmektedir. Öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için kelime tekrar tekniğinden yararlanılabilir. Kelime tekrar tekniğinde ilk olarak öğrencinin okuma seviyesine uygun olarak belirlenen bir metin öğretmen takibinde öğrenciye okutulur. Okuma sırasında öğretmen, öğrencinin yanlış okuduğu tüm kelimeleri kartlara yazar. Fakat yazılan kelime sayısı yirmiye geçerse ilk yirmi öğrenciye tekrar okutulur. Öğretmen kartlarda yazan kelimeleri düzgün bir telaffuzla okur ve öğrenciye tekrar ettirir. Tekrar okuma sürecinde doğru okunan kelime bir daha sorulmazken, yanlış okunan her kelime doğru okunana kadar diğer kartların arasında aynı düzenle öğrenciye okutulur. Okuma süreci sona erdikten sonra, öğrencinin hatalı okuduğu kelimelerin tümü 5x7 cm. ebatında indeks kartlara düzgün bir şekilde yazılır. Yazılan kelimeler, yeteri kadar iyi okuyamayan öğrenci ile birlikte incelenir. Daha sonra öğrenci kartta yazılan kelimeyi okur. Öğrencinin doğru okuduğu kelimeler kartların arasından çıkarılır. Okunan kelimenin doğru kabul edilebilmesi için öğrencinin kelimeyi en çok 5 saniyede doğru seslendirmesi gerekir. Ayrıca kartta yazılan kelimeyi öğrencinin, hatalı okuduğunun farkına varmasıyla 5 saniyede hatasını düzelterek doğru okuması, kelimenin doğru okunduğunu gösterir. 5 saniyeden fazla sürede okunan kelimeler, yanlış okunmuş sayılır. Öğrenci kelimeleri sırayla okur. Yanlış okunan kelimelerin doğru okunuşunu öğretmen kavraticı bir vurguyla telaffuz eder. Daha sonra kelimenin doğru okunuşunu öğrencinin tekrarlamasını ister. Kelimelerin yazılı olduğu indeks kartı göstererek kelimeyi tekrar sorar. Öğrenci kelimeyi birden çok tekrar eder. Bu süreçte tamamen yanlış okunan kelimeler tekrar okunmak üzere masa altına konur. Yanlış okunan her kelime, doğru okununcaya kadar öğrenciye sunulur. Kelime kartlarının tümü okuması için öğrenciye yeniden gösterilir. Öğrenci kendisine sorulan kelimeler içinde iki sıralı hata yapmadığı aşamaya kadar süreç tekrar edilir (Jenkins ve Larson, 1979; akt. Yılmaz, 2019, s.328).

Okuma Tiyatroları

Okuma tiyatrolarında öncelikle; öğrencilerin okuma düzeyleri ve ilgi duydukları konulara uygun, karşılıklı diyalogları içeren bir okuma parçası belirlenir. Okuma parçası, senaryo metni olabilecek bir düzenlemeyle revize edilir. Daha sonra metni anlama ve metnin akıcılıkla okunması amacıyla; tekrarlı okuma, prozodik okuma, eşli okuma, vb çeşitli diğer okuma stratejileri uygulanır. Senaryo metni kapsamında gerçekleştirilen anlama, akıcı okuma, ve prozodik okuma faaliyetleri sonunda öğrenciler tarafından hazırlanan sunum diğer akranlarına, okul arkadaşlarına, okul yönetimine, öğretmenlerine, velilere ve programa katılan izleyicilere sunulur. Öğrencilerin sunumu öncesinde gerçekleştirilen hazırlık çalışmaları, okuma becerilerini geliştirmeyi sağlarken; sunumun akabinde gerçekleştirilen faaliyetlerde öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerini gerçekleştirmeyi, ayrıca arkadaşlarının okuma becerileri ile ilgili farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır (Uysal, 2021, s. 79)

Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler

Öğrencilerimizin anlama becerilerini geliştirmek ve bilginin aktarımını kolaylaştırmak amacıyla, okuma öncesi, okuma esnası ve sonrası süreçlerde uygulanabilir. Bu sayede öğrenciler yeni bilgileri zihinlerinde daha kolay örgütleyebilir. Ayrıca bilgi yapıları arası ilişkilerin görsel bir alt yapıyla zihinsel olarak düzenlenmesi kolaylaşabilir. (Epçaçan, 2009, s. 217)

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2008). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), Theoretical models and processes of reading, (6th edition), (pp. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Aslan, Derya ve Dirik, M. Zahit (2008). “İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi”. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 1-18.
- Baştuğ, Muhammet ve Kaman, Şafak (2013). “Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 13, Sayı 25, 291 – 309.
- Baştuğ, Muhammet, & Kaman, Şafak. (2012). “Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi”. 11. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Baydık, B. (2011). “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi”. Eğitim ve Bilim, 36, 162, 301-319.
- Brooker, H.G. (2013). The effects of visual imagery and keyword cues on third-grade readers' memory, comprehension, and vocabulary knowledge. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Clemson University, South Carolina, USA.
- Buehl, D. (2009). Classroom strategies for interactive learning (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Issues of Causalitlerzy in Childeren’s Reading Comprehension. In: McNamara, D. S. (Ed), Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies, (47-73, NewYork, Routledge. (Elektronik Sürüm)
- Chikalanga, I. (1992). A Suggested Taxonomy of Inferences for Reading Teacher, Reading in a Foreign Language, 8 (2), 697-709.
- Clay, M. M. (1991). Becoming literate: the construction of inner control. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1993). An observation survey of early literacy achievement. Portsmouth, MA: Heinemann.
- Combs, M. (2006). Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach K-4. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cranganu-Cretu, B., Chen, Z., Uchimoto, T. ve Miya, K. (2001). Automatic text summarizing based on sentence extraction: A statistical approach. International Journal of Applied Electromagnetics and Mechanics, 13(1-4), 19-23

- Cranganu-Cretu, B., Chen, Z., Uchimoto, T. ve Miya, K. (2001). Automatic text summarizing based on sentence extraction: A statistical approach. *International Journal of Applied Electromagnetics and Mechanics*, 13(1-4), 19-23.
- Çakıcı, Y., Ürek, H. & Dinçer, E. (2012). “İlköğretim Öğrencilerinin Soru Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 43-68
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181469?publisher=mersin-university>
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). “Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: Naep 2002 special study of oral reading*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Daly, E. J., & Martens, B.K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 459–469.
- Davis, M. ve Hult, R. F. (1997). Effects of writing summaries as a generative learning activity during note-taking. *Teaching of Psychology*, 24(1), 47-49.
- Davoudi, M. (2005). Infernece Generation Skill And Text Comprehension, *The Reading Matrix*, 5(1), 106-123.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Duke, N. K. ve Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje ve P. P. Afflerbach, (Ed.), *Handbook of reading research Volume IV*. Routledge Publishers, New York.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duran, Erol ve Sezgin, Betül (2012) . “Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi”. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164
- Epçaçan, Cevdet. (2009)."Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış." *Journal of International Social Research* 1.6
- Fırat, T. & Ergül, C. (2020). 3D Strateji Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kazanmalarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 28 (3) , 1390-1406 . DOI: 10.24106/kefdergi.4025
- Fielding, L., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works? *Educational Leadership*, 51(5), 62–67.
- Fisher, D.,& Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Fisher, R.W. (2007). *The effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students*. (Doctoral dissertation). Widener University.

- Fountas, I. & Pinnell, G. S. (2016). *Guided Reading: Responsive teaching across the grades* (2nd edn). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Frey, N., & Fisher, D. B. (2006). *Language arts workshop: Purposeful reading and writing instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Gambrell, L. B., & Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 454-464.
- Gilbert, L., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1996). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease errors of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 255- 257.
- Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T., Guthrie, A. Wigfield, & K. Perencevich, (Eds.) *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp.87-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-771.
- Hill, M. (1991). Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum but why are they so difficult to write? *Journal of reading*, 34(7), 536-539.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hung, P. H., Hwang, G. J., Lee, Y. H., Wu, T. H., Vogel, B., Milrad, M., and Johansson, E. (2014). A problem-based ubiquitous learning approach to improving the questioning abilities of elementary school students. *Journal of Educational Technology and Society*, 17(4), 316-334.
- Hornsby, D. (2000). *A closer look at guided reading*. Armadale, WA, Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, U.S.A: Heinemann.
- Kelley, M.J., Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension Shouldn't Be Silent*. Newark: International Reading Association.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozedisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-180.
- Keskin, Hasan Kağan (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*
- Kispaal, A. (2008). *Effective Teaching Of Inference Skills For Reading*, <https://www.nfer.ac.uk/publications/edr01/edr01.pdf> Erişim tarihi: 06.10.2022

- Kocaaslan, M., Akyol, H., & Güneş, F. (2016). “Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Tutumu ve Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 32(1), 63-80.
- Lerner, J. W. (2000). Learning Disabilities Theories Diagnosis And Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin Company.
- Long, S. A., Winograd, P. N., & Bridge, C. A. (1989). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. Reading Research Quarterly, 24(3), 353-372
- Macomber, C. (2001). The use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students. Unpublished doctoral dissertation, New York University School of Education, New York.
- Mason L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L. & Taft, R. (2013). Self-Regulating informational text reading comprehension: Perceptions of lowachieving students. Exceptionality, 21,69–86.
- Mathes, P. G., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Henley, A. M., & Sanders, A. (1994). Increasing strategic reading practice with Peabody classwide peer tutoring. Learning Disabilities Research and Practice, 9, 44-48.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. Reading Research Quarterly, 43(4), 336-354.
- National Reading Panel. (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. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, D. G. K., Hirshpasek, K., Jusczyk, P. W., & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in motherese might assist language-learning. Journal of Child Language, 16(1), 55-68.
- Nygaard, Lynne C., Herold, Debora S., & Namy, Laura L. (2009). The semantics of prosody: Acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning. Cognitive Science, 33(1), 127-146. doi: 10.1111/j.1551- 6709.2008.01007.x
- Özenici S., Kınısız, M. ve Seçkin, H. (2011). “Çıkarımda Bulunma Becerisi ve Çıkarımların Okuma- Anlama Sürecindeki İşlevi”. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1).
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Poore, M. A. ve Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. Clinical Linguistics & Phonetics, 22(1), 13-24.
- Rasinski, T. (2010). The fluent reader. New York: Scholastic Inc.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. The Reading Teacher, 59(7), 704-706.
- Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). “Türkçe Ders Kitabı’nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi”. Ana Dili Eğitimi Dergisi , 8 (2) , 586-596 . DOI: 10.16916/aded.679933
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. Reading and Writing Quarterly, 21, 221-238.

- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A Dual Coding Theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, and H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp.582-601). Newark, DE: International Reading Association.
- Salinger, T. (1993). *Models of literacy instruction*. Macmillan Publishing Company
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2006a). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Samuels, S. J. (2006b). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York; London: Guilford.
- Trabasso, T. (1980). Trabasso, T. (1980). On the making of inferences during reading and their assessment, <http://www.eric.ed.gov>. Ulaşım tarihi: 2 Ekim 2022
- Uysal, Pınar Kanık. “Akıcı Okuma, Okuduğu Anlama ve Kelimenin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 9.1 (2021): 76-93.
- Walker, B. J. (2005). Thinking aloud: Struggling readers often require more than a model. *Reading Teacher*, 58(7), 688-692.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288- 303.
- Yamaç, A. (2014). “İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644
- Yılmaz M (2008). “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323 - 350.
- Yılmaz, M., (2014), “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.