

PROZODİ: ANLAMAYI YORDAYAN YÜKSELEN BİR DEĞER Mİ?*

Kasım YILDIRIM**,

Seyit ATEŞ***

Özet

Bu çalışma ile prozodik okumanın ne olduğu, nasıl ve ne zaman akıcı okuma kavramı içerisinde tanımlanmaya başlandığı ve gerçekten prozodik okumanın anlama için gerekli bir unsur olup olmadığı, bu alanda yapılmış çalışmalar çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur. Bunun yanında prozodik okumanın nasıl değerlendirildiği, bu değerlendirmeler üzerine yapılan eleştiriler ve öğrencilerde bu becerinin nasıl geliştirileceği literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Yapılan tartışmanın sonunda hem eğitimcilere hem de ailelere gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, prozodi, okuduğunu anlama

PROSODY: IS IT A RISING VALUE PREDICTING COMPREHENSION?

Abstract

This research provides new insights into what reading prosody is, when and how it have been started to become a part of reading fluency, and whether it is really an important component of reading comprehension. This research gives detailed information regarding how to evaluate prosodic reading, some concerns which are raised for these

* Bu araştırma 05-07 Mayıs 2011 tarihleri arasında Sivas'ta düzenlenen 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Araştırma Görevlisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, kyildirim@gazi.edu.tr

*** Araştırma Görevlisi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, seyitates@gazi.edu.tr

evaluations, and how to improve students' reading prosody by using literature. In conclusion, we summarize all information presented in this manuscript and make some recommendations for reading prosody to teachers and families.

Keywords: Reading fluency, reading prosody, reading comprehension.

Okuma becerisi, akademik başarı ve öğrenmenin temeli olduğu için, okumayı öğrenme çocukluk döneminde gerçekleştirilen en önemli etkinliklerden biridir. Okumaya ilişkin teoriler çocukluk dönemi boyunca evde ve okulda birçok okuma becerisinin kazanıldığını ve bunların koordineli bir şekilde 1-5. sınıf düzeyinde okumanın otomatikleşmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Teoriler, okuma becerilerini, kazanılması ve okuma başarısının gerçekleştirilmesi için bir araya getirilmesi gereken parçalar olarak görmektedir (Paris, 2005).

National Reading Panel (2000) okuma alanında yaptığı dört yıllık araştırmanın sonuçlarını sunduğu raporda, ilköğretim düzeyinde okuma başarısını etkileyen değişkenleri; ses farkındalığı, okuma stratejileri, kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama şeklinde ifade ederken, yapılan araştırmalar özellikle akıcı okuma, okuduğunu anlama ve genel akademik başarı arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (akt. Miller ve Schwanenflugel, 2008).

Akıcı okuma, okuyucunun metni doğru, hızlı ve uygun bir ifade ile anlayarak okuması anlamına gelmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009; Rasinski, Samuels,

Hiebert, Pestcher ve Feller, 2011). Hudson, Lane ve Pullen (2005) akıcı okumada üç önemli beceriden bahsetmektedirler. Bunlar; kelime tanımadaki doğruluk, hız ve prozodik veya uygun bir ifade ile okuyabilmedir. Bu üç unsur anlama için giriş kapısı anlamına gelmektedir. Okuyucuların okuduklarını anlamaları için kelimeleri doğru ve kolay bir şekilde tanıyabilmeleri ve anlamlı bir şekilde gruplayarak uygun bir ifade ile okumaları gerekmektedir. Ancak çoğu okuyucu kelime tanımada veya kelimeleri anlamlı şekilde gruplayarak uygun bir ifade ile okumada başarısız olmaktadır. Kelime tanımada problem olmasa bile anlama için gerekli bilişsel kaynakların bu iş için ayrılması anlama sürecini sekteye uğratmaktadır. Kimi durumlarda ise kelime tanıma otomatik olarak gerçekleştirilmesine rağmen, sesli veya sessiz okuma sürecinde kelimelerin anlamlı gruplar halinde bir araya getirilip okunması gerçekleştirilememektedir. Okuma sürecine ilişkin bütün bu hususlar okuyucunun anlamada başarısız olabileceğine işaret etmekte, böyle durumların yaşanması ise, okuyucunun okuma sürecinden keyif almamasına ve başarılı olacağına ilişkin inancının azalmasına neden olmaktadır (Rasinski, 2006). Bu durum araştırmacıların dikkatini akıcı okuma öğretimi üzerine yöneltirken bu konuda farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Bazı araştırmacılar akıcı okuma becerisini oluşturan üç temel unsura ilişkin ayrı ayrı öğretim yapılmasını savunurken (Hudson vd., 2005) bazıları da bu kadar değerli olan öğretim zamanının bu üç unsur için ayrı ayrı paylaşırılamayacağını, öğretim zamanının bu üç unsuru da kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedirler

(Rasinski, 2006). Araştırmacılar bu anlamda birbirlerinden farklı görüşler sergileseler de akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yapılacak çalışmalar noktasında birleşmektedirler. Bu alışmalar Samuels (1979), LaBerge ve Samuels (1974) ve Chomsky (1976) tarafından ortaya konulan tekrarlı, destekli ve model okumaların farklı yorumlanış ve uygulamalarını içermektedir. Bu okuma biçimlerine göre, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için pek çok ğretim tekniği ve bu tekniklerin birkaçını bünyesinde barındıran programlar geliştirilmiştir. Bu programların bazılarında aileler de sürece dhil edilmiş ve böylece aile, ğrenci ve ğretmen üçgeninde öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik daha güçlü bir etkileşim oluşturulmaya çalışılmıştır (National Reading Panel [NRP], 2000).

Buraya kadar akıcı okuma ve onu oluşturan temel beceriler konusunda kısaca bir farkındalık süreci oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın asıl odaklandığı nokta akıcı okumanın çok önemli bir unsuru olan, ancak kelime tanıma ve okuma hızı (otomatikleştirme) ile karşılaştırıldığında biraz daha geri planda kalan prozodik okumadır. NRP (2000) tarafından yayınlanan rapora kadar okuma sürecindeki önemi çok da fark edilmeyen akıcı okuma, artık okuma programlarının bir parçası olmaya başlamış ve tüm eğitim paydaşlarının dikkati bu noktaya çekilmeye çalışılmıştır. Sonraki süreçte yrtlen birçok araştırma, akıcı okumanın ne olduğu, nasıl geliştirileceği, nasıl değerlendirileceği; okul programlarının ve ders kitaplarının akıcı okuma becerilerini içerecek Şekilde nasıl yeniden yapılandırılacağı; ailenin bu sürece nasıl dhil edilebileceği; bu anlamda güçlük yaşayan çocukların problemlerine nasıl

tanı konulabileceği ve bu problemlerin nasıl giderilebileceği gibi araştırma alanları üzerine odaklanmıştır (Hudson vd., 2005; Rasinski ve Stevenson, 2005; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Griffith ve Rasinski, 2004). NRP'nin raporuyla birlikte akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalar artsa da, araştırmaların bir noktada tıkanıp ve bazı soruların cevapsız kaldığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların birçoğunda kelime tanıma, okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu belirlenmekle birlikte (NRP, 2000; Rasinski, Padak, McKeon, Krug-Wilfong, Friedauer ve Heim, 2006) kelime tanıma ve okuma hızı açısından yeterli olan birçok öğrencinin, okuduğunu anlama açısından çok zayıf durumda olduğuna ilişkin sonuçlar da bulunmaktadır (Rasinski, 2010; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009). Ortaya çıkan bu durum gözlerin özellikle prozodik okuma üzerine çevrilmesini sağlamıştır. Prozodiyle ilgili çalışmaların yetersiz olmasında ölçme sürecinin kelime tanıma ve okuma hızı üzerine odaklanması, prozodiyi değerlendirmenin güç olması, şimdiki gibi değerlendirilebilecek ölçme araçlarının geliştirilmemiş olması (paket programlar ve özel araçlar), prozodik özelliklerin ölçülmesinin uzun sürmesi, yorucu ve sıkıcı olması ve araştırmacıların sadece konuşma prozodisi üzerine odaklanmaları gibi nedenlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmada akıcı okumanın önemli bir unsuru olan prozodik okumaya ilişkin eğitim paydaşlarının farkındalıkları artırılmaya çalışılmış, prozodinin anlama için gerekli bir öge olup olmadığı tartışılmıştır.

Prozodik Okuma

Okuma hızı, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde merkezi rol üstlenmekle birlikte en az onun kadar önemli bir diğer unsur da prozodik okumadır (Kuhn vd., 2010).

Prozodi, dil bilimsel bir kavram olup konuşmanın tonal ve ritmik boyutlarını tanımlamaktadır. Kısacası konuşma dilinin müziğidir (Allington, 1983; Dowhower, 1991; Schreiber, 1980, 1991). Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan, vurgulama, tonlama, zamanlama (kelimeyi seslendirme süresi) ve duraklama gibi özellikleri içermektedir. Buna ek olarak prozodik okuma, kelimeleri söz dizimine göre uygun 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). Prozidiyi 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).

Schreiber'e (1987) göre prozodiye ilişkin ipuçlarının belirgin bir şekilde açık olması, konuşma ile okuma arasındaki en önemli farklılıklardan biri olup bu durum, konuşmanın daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.

Dowhower (1991) prozodik okumayı 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 şeklinde uygun bir ifade ile okumaları gerekmektedir.

Prozodik Okuma ve Okuduğunu Anlama

Yazılı 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 benzemekle birlikte hangi değişkenin daha önce geldiği veya hangisinin diğerinin bir göstergesi olduğu konusunda kesin kanıtlar bulunmamaktadır” (s. 170). Dowhower tarafından ifade edilen ikilemin üzerinden yaklaşık olarak 20 yıl geçmiş ve o yıllarda konuyla ilgili yapılan tartışmalar iki binli yıllara kadar süregelmiştir. Yapılan çalışmalar (Dowhower, 1987) okuduğunu anlama ile prozodik okuma arasında ilişkiler olduğu ve prozodik özellikleri dikkate alarak okumanın (Golinkoff, 1975-1976; Rasinski, 1990, 1994) dolaylı bir şekilde okuduğunu anlamayı artırdığı sonuçlarını ortaya koymasına rağmen, okuduğunu anlamının doğrudan prozodik okuma vasıtası ile artıp artmadığı ya da okuduğunu anlamının prozodik okumayı artırıp

artırmadığı, diğere bir ifade ile prozodik okumanın anlamının bir göstergesi veya onun bir ürünü olup olmadığı konuyla ilgili tartışılan noktalardır. Bu tartışmalarla birlikte NRP (2000) raporunun konuyla ilgili ortaya koyduğu sonuçlar araştırmacıların bu konu üzerine odaklanmasını sağlamıştır. Bu noktadan sonra, önemli bir akıcı okuma unsuru olan prozodik okuma ve anlama arasındaki ilişkilerin detaylı ve nitelikli bir şekilde incelenmesi bir zorunluluk olarak kendini göstermiştir.

Kuhn ve Stahl (2003) prozodik okumanın otomatik kelime tanımının ötesinde yeterli anlama düzeyi için gerekli olduğunu belirtmişler ve bunun da en önemli nedeni olarak prozodik okuma becerisine sahip okuyucuların semantik ve sentaktik unsurlara göre metni bölümleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Metin içerisinde sentaktik ve semantik unsurlar açısından bilgi sağlamanın ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde okuduğunu anlamayı geliştirdiğine ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır (akt. Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). Diğere taraftan Kuhn ve Stahl'a (2003) göre daha çok hız ve kelime tanıma üzerinde odaklanan otomatikleştirme teorisi, okuma sürecinde prozodinin üstlenmiş olduğu etkin rolü açıklamada yetersiz kalmaktadır.

Schwanenflugel ve diğere (2004) tarafından yapılan çalışmada iki farklı yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. İlk modelde prozodik okuma, aracı (mediator) değişken olarak atanmış, kelime tanıma okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkilendirilirken prozodik okuma ve anlama arasında dolaylı bir ilişki kurulmuştur. İkinci modelde ise okuduğunu anlamının prozodik okumanın bir yordayıcısı olup olmadığı

test edilmiştir. Yapılan analizler kelime tanımadaki hız ile anlama ve prozodik okuma arasında ilişkiler olduğunu ve prozodik okumanın anlama için önemli bir aracı değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Kuhn ve diğerleri (2010) prozodik okumanın, akıcı okumanın gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, çocukların akıcı okuma konusunda yeterli düzeye eriştiklerinde, metindeki prozodik özelliklere daha fazla dikkat ederek okumaya başladıklarını, bunun da okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak yapılan çalışmalar metin karakterlerinin prozodik okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli bir faktör olduğu, çok yönlü (kompleks) metinlerde yapılan prozodik okuma ölçümlerinin okuduğunu anlamayı yordadığı (Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Miller ve Schwenenflugel, 2006, 2008) fakat basit metinlerle gerçekleştirilen prozodik ölçümlerin anlamayı yordamadığı sonuçlarını ortaya koymuştur (Schwanenflugel vd., 2004). Ayrıca bazı çalışmalar tüm yaş düzeylerindeki zayıf okuyucuların uygun ve anlamlı kelime gruplarına göre organize edilmiş metinlerle çalıştırıldığında, okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiği sonucunu ortaya koymuştur (Kuhn, 2005). Dolayısı ile prozodik özelliklere uygun olarak gerçekleştirilen okuma, okuduğunu anlama ile bağımsız olarak ilişkilidir (Kuhn vd., 2010).

Yirmi birinci yüzyılın başlarında okuma prozodisi ile anlama arasındaki ilişkinin yönü hâlâ tartışılmaya devam etmektedir. Geçmişte sorulan sorular eskisi kadar etkili olmasa da sorulmaya devam etmektedir. Prozodik okuma mı anlamamanın gerçekleşmesine daha fazla yardımcı

oluyor yoksa okuduğunu anlama mı prozodik okumayı daha fazla geliştiriyor? Bunun yanında iki değişken arasındaki ilişkiler karşılıklı mı veya birbirlerini etkiliyorlarsa bunun altında yatan temel nedenler nelerdir? Bu sorularla ilgili tartışmalar sürmesine rağmen, yapılan bazı çalışmalar anlama ile prozodik okuma arasında ilişkiler olduğuna (bu çalışmaların bazılarında söz dizimi açısından bazılarında da metni yorumlama açısından değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir) (Kuhn ve Stahl 2003; Rasinski, 1985; Rasinski vd., 2009; Daane, vd., 2005; Ravid ve Mashraki, 2007; Mokhtari ve Thompson, 2006; Young and Bowers 1995), bazıları prozodi ve anlamının birbirinin karşılıklı yordayıcısı olduğuna (Klauda ve Guthrie, 2008; Miller ve Schwanenflugel 2006, 2008; Schwanenflugel vd., 2004), bazıları da prozodik okumayı artırmaya yönelik çalışmaların anlamayı geliştirdiğine ilişkin sonuçlar ortaya koymuştur (Levasseur, Macaruso, Palumbo ve Shankweiler, 2006; Ness, 2009; Kuhn ve Stahl, 2003; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Cetinkaya, 2009).

Prozodik Okuma ve Değerlendirilmesi

Okumadaki prozodik özelliklerin değerlendirilmesi konusunda yurtdışında geliştirilen ölçme araçları olmasına rağmen, Türkiye’de bu becerilerin nasıl ölçüleceği konusunda sıkıntılarının olduğu söylenebilir (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Temelde prozodik okumayı ölçmeye yönelik iki farklı yol bulunmaktadır. Bunlardan birincisi değerlendirme ölçekleri (nitel rubrikler, sesli okuma rubrikleri), ikinci ise spektrografik tekniklerdir. Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilen Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçe’nin dil bilimsel özelliklerine uyarlanarak kullanılan “Multidimensional Fluency

Scale”, “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” bu rubriklerden biridir. Bu değerlendirme ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ses ve ifade, söz dizimi, akıcılık (pürüzsüzlük) ve hız’dır. Bu değerlendirme ölçeğinde belirlenen ölçütlere göre bir öğrenci en az 4, en fazla 16 puan almaktadır. Diğer bir değerlendirme ölçeği de National Assessment of Educational Progress (NAEP) tarafından kullanılan “Oral Reading Fluency Scale”, “Sesli Akıcı Okuma Ölçeği” dir. Bu değerlendirme ölçeği de iki farklı grupta dört düzeyden oluşmaktadır. İlk iki düzey akıcı okuyamayan öğrencinin durumunu, diğer iki düzey ise akıcı okuyabilen öğrencinin durumunu ortaya koymaktadır (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje 2005). En çok kullanılan, ancak tam olarak prozodik okuma üzerine odaklanmayan değerlendirme ölçeklerinden biri ise “Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)” “Temel Okuma Yazma Becerilerinin Dinamik Göstergeleri” dir. Akıcı okuma becerisi bu değerlendirme aracının ölçtüğü boyutlardan sadece biridir (Good ve Kaminski, 2007).

Yukarıda ifade edilen değerlendirme ölçeklerine yönelik bazı eleştiriler bulunmaktadır. Bunlardan birisi bu değerlendirme ölçeklerinin prozodinin doğal bir parçası olan “ifade etme değişkenliğini (tonlama, vurgu vb. ses özelliklerindeki farklılaşmalar)” objektif bir şekilde ölçemediği yönündedir. Bir diğer eleştiri ise, değerlendirme ölçeklerinin “ifade etme (yorumlama)” boyutunu aynı anda akıcı okumanın diğer unsurları ile birlikte ölçmeleridir. Bu noktadaki eleştirinin temel sebebi, araştırmacıların sesli okuma sırasında çok hata yapan öğrencilerin metni yorumlama becerilerinin de zayıf olacağına yönelik yargıdır. Diğer

tarafından bazı araştırmalar akıcı okuyabilen (hıza göre) ğrencilerin, metni yorumlama becerilerinin düşük olduğuna ve akıcı okuyamayan bazı öğrencilerin de metni yorumlama becerilerinin yüksek olduğuna ilişkin sonuçlar ortaya koymuşlardır (akt. Benjamin ve Schwanenflugel, 2010). Dolayısı ile okuma prozodisini ölçen değerlendirme araçlarında metni yorumlama becerilerinin bağımsız olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Uluslararası literatürde öğrencilerin prozodik okumaya ilişkin farkındalıklarını değerlendirmeye yönelik kullanılan yöntemlerden biri de okuyucuların verilen metni söz dizimi gruplarına ayırmalarına dayalı gerçekleştirilen değerlendirmelerdir. Uygulama sırasında öğrencilere metni sesli olarak okumak bu süreci kolaylaştırabilir. Fakat bu değerlendirmeye yapılan en önemli eleştirilerden biri, bu sürecin tek başına prozodik okumanın tüm özelliklerini değerlendiremediği şeklindeydir (akt. Benjamin ve Schwanenflugel, 2010).

Modern teknolojinin gelişimi ile birlikte prozodik okumanın tüm özelliklerini, özellikle de metni yorumlama becerilerini daha detaylı ve objektif ölçebilecek spektrografik analizler kullanılmaya başlanmıştır. Bu analizler ses spektrografi adı verilen bir cihazla gerçekleştirilmektedir. Bu cihaz spektrogram olarak adlandırılan resimsel görüntülerden ve ses dalgalarından yararlanmaktadır. Ses spektrografi; yatay ekseninde zaman, dikey ekseninde frekans, farklı ölçü ve renklerde ses enerjisini gösteren sesin, görsel grafiğini (spektrogram) ortaya koyan bir cihazdır. Bu teknik prozodik okumayı okuma hatalarından ayrı bir şekilde değerlendirmektedir. Bu teknikler kullanılarak yapılan birçok araştırma

detaylı (prozodinin tüm elementlerini kapsayan) ve sağlıklı sonuçlar ortaya koymuştur (Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel vd., 2004).

Öğrencilerin, prozodik özellikleri dikkate alarak okuma yapıp yapmadıkları, öğretmen tarafından öğrencinin sesli okuma çalışmaları gözlemlenerek de değerlendirilebilir ve bu gözlemler sırasında dilin yapısına uygun geliştirilmiş kontrol listeleri kullanılabilir. Metnin sesli okunması sırasında, öğrencinin sesindeki alçalmalar-yükselmeler (değişimler), kelimeleri ifade etme biçimi ve öğrencinin yaptığı duraklar öğretmen tarafından gözlemlenerek ve kontrol listesine kaydedilerek öğrencinin prozodik okuyup okuyamadığı konusunda bir yargıya ulaşılabılır. Okumadaki prozodik özellikler okuduğunu anlamayı sağlarken, dinleyicilerin dinlediğini anlama becerilerini de geliştirir. Bundan dolayı prozodik özellikleri dikkate alarak okuyanlar, okudukları metni anlayabilirler ve başkalarının da anlamasını kolaylaştırırılar (Hudson vd., 2005). Öğretmenlerin bu süreci sürekli olarak değerlendirmeleri ve öğrencilerine dönütler vermeleri gerekmektedir.

Prozodik Okuma ve Geliştirilmesi

Burada kendimize sormamız gereken soru şudur: “Sınıfımızda öğrencilerimizin okuma prozodilerini geliştirmek için hangi metotları kullanabiliriz?” Bu sorunun cevabı, nasıl bir öğrenci grubuna sahip olduğumuzla doğrudan ilişkilidir. Çünkü okumaya yeni başlayanlarla (kelime tanımaya odaklanma, iyi bir gruplamayı, tonlamayı ve ifadeyi esas alan model okumalar), okumayı öğrenmiş olup geliştirmeye çalışanlara veya okuma becerisi zayıf olan öğrencilere yapılacak öğretim

uygulamaları farklı olacaktır. Burada olabildiğince genele hitap eden yöntemlerden bahsedilmiştir.

Prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasında ilişki olduğuna ve prozodik okumanın anlamayı yordadığına ilişkin sonuçlar ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma, beraberinde prozodik okumayı geliştirmeye yönelik çalışmaların anlamının gelişimine yardımcı olabileceği düşüncesini doğrulamaktadır. Çünkü prozodik okuma sürecinde çocuk, metni semantik ve sentaktik birimlerine ayırır. Dolayısı ile çocuklara metindeki semantik ve sentaktik sınırlar açısından gerekli ipuçları sağlandığında, onların okuduğunu anlamalarının geliştirileceği de düşünülmektedir. Her zaman olmamakla birlikte metin içerisindeki kelime grupları noktalama işaretleri ile gösterilmektedir. Metin içerisinde bu kelime gruplarının sınırları noktalama işaretleri ile gösterilmediği zaman (tamlamalar, fiilimsiler) okuyucu sahip olduğu prozodik duyarlılıkla metni uygun ve anlamlı kelime gruplarına ayırmaya çalışır.

Metindeki noktalama işaretleri, okuyuculara, sentaksa bağlı prozodiye yönelik görsel ipuçları sağlamaktadır. Bu işaretler metnin hem anlamlı bir şekilde kelime grupları açısından bölümlenmesi hem de etkili ifade şekli (tonlama, vurgu, duraklama) oluşturulması açısından önem arz etmektedir. Çocuklar okuma becerilerinde belirli bir aşama kaydettikten sonra, noktalama işaretlerinin okuma sürecinde prozodik yapılandırmayı gerçekleştirmede nasıl kullanılacağına ilişkin farkındalıkları artırılabilir. Dolayısı ile okula yeni başlayan çocukların okumayı öğrenmeleriyle birlikte yapılacak bu tarz çalışmalarla hem onların prozodik okuma becerileri geliştirilebilir hem de anlama süreçlerine katkıda bulunulabilir.

Çünkü bazı araştırmalar ortama ilişkin prozodik özellikleri anlamada çocukların yetişkinler kadar yeterli olmadığını göstermiştir (akt. Miller ve Schwanenflugel, 2006).

Öğrencilerin sesli okuma deneyimlerinin onların prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Tek bir metin üzerinden yürütölen sesli okuma çalışmaları, sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği karşılamayabilir. Dolayısıyla prozodik okumayı geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda kullanılacak metinler çocukların mevcut akıcı okuma düzeylerine uygun ancak biraz daha zor metinler olmalıdır. Bu çalışmalar sırasında verilecek bilinçli destekle öğrencilerin gelişimlerine daha fazla yardımcı olunabilir. Bazı araştırmalar, öğrencileri daha zor metinlerle çalışmaya zorlayan sınıf etkinliklerinin, öğrencilerin anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonuçlarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda prozodik okuma bir değişken olarak ölçölmemesine rağmen, bu tür etkinliklerin prozodik okumayı da geliştirmesi olası görölmektedir. Bunun yanında prozodik okumaya ilişkin yapılacak günlük çalışmalar, uzun bir zaman diliminde öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (akt. Benjamin ve Schwanenflugel, 2010).

Okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğu kanıtlanmış ve sınıf içi uygulamalarda yerini almış çeşitli öğretimsel programlar bulunmaktadır. Bu öğretimsel programlar çok geniş bir aralıktaki farklı türdeki metinlerin tekrarlı, paylaşımlı, rehberli ve destekli olarak okunmasını içermektedir. “Hızlı Başlangıç”, “Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi”, “Okuyucular Tiyatrosu”

“Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretimi”, “Öğrenilmiş Metinlerin Yeniden Aktarımı”, “Paylaşımlı Kitap Okuma Deneyimi” bunlardan sadece birkaçını içermektedir (Hoffman, 1987; Holdaway, 1981; Rasinski, 2010; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010; Rasinski vd., 1994; Stahl, Heubach ve Holcomb, 2005). Türkiye’de de sınıf içi uygulamalarda kullanılacak bu tür öğretimsel programlarla öğrencilerin prozodik okumaları geliştirilebilir. Bu çalışmalar sırasında unutulmaması gereken önemli noktalardan biri, bu çalışmaların kelime bilgisi ve anlamayı geliştirmeye yönelik etkinlikleri de içermesi gerektiğidir.

Öğrencilerin prozodik okumalarına katkı sağlayacak uygulamalardan biri de onları bağımsız okumaya yönlendirmektir. NRP (2000), öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanın onların iyi birer okuyucu olmalarını etkileyen önemli bir değişken olduğunu ifade etmekte, ancak bağımsız veya sessiz okuma çalışmalarının öğrencilerdeki akıcı okuma becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar ortaya koyan ampirik çalışmaların yetersiz olduğuna da dikkat çekmektedir. Burada unutulmaması gereken, okumak için öğrencilere geniş bir seçenek listesi sunulmadığı sürece bu çalışmaların istenilen düzeyde başarı sağlamayacağıdır. Bağımsız okuma çalışmaları sırasında öğrencilere düzeye uygun metin seçimi, amaç belirleme ve sürecin kontrolü gibi konularda destek sağlanmalı, geniş bir okuma listesi sunulmalı, öğrencilerin öğretmen ve aile rehberliğinde kendi seçtikleri kitapları okuyabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmenin ve ailenin bu süreçte bilinçli olması, okumanın gerçekleştirildiği ortama (ev, okul) göre öğretmen-öğrenci veya ebeveyn-öğrenci etkileşimi ve öğrencinin bu

süreçteki sorumluluğu önemlidir (Hasbrouck, 2006; Reutzel, Jones, Fawson ve Smith, 2008).

Öğrencilerde prozodik okumanın geliştirilmesi ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında, çocukların birbirleriyle etkileşimlerinin arttığı çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalar tekrarlı okumalar, eko ve koro halinde okumalar, model okumalar, destekli okumalar gibi teknikleri içermektedir. Buna ek olarak akıcı okumanın bir parçası olan prozodik okumanın geliştirilmesi sırasında, çalışmaların sadece prozodik özellikleri geliştirmeye yönelik etkinliklerle sınırlı kalmaması için, metni anlamaya ve kelime bilgisini geliştirmeye yönelik etkinlikler de gerçekleştirilebilir. Seçilecek metinlerin çocukların okuma düzeyine uygun olmasına özen gösterilmeli, eğer zor metinler seçiliyorsa gerekli destek sağlanmalıdır. Yine dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de bu çalışmaların süreklilik arz etmesidir (Kuhn ve Schwanenflugel, 2008; Miccinati, 1985).

Sonuç

Bu çalışmada, akıcı okumanın önemli bir parçası olarak ifade edilen prozodik okumanın ne olduğu, anlamayla ilişkili olup olmadığı, nasıl değerlendirilebileceği ve geliştirilebileceği konusunda eğitim paydaşlarının farkındalıkları artırılmaya çalışılmıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında, yapılan çalışmaların anlama ile prozodik okuma arasında pozitif yönde ilişkiler olduğuna, birbirlerini karşılıklı olarak yordadıklarına ve prozodik okumayı geliştirmeye yönelik çalışmaların okuma başarısının gelişimine katkı sağladığına ilişkin sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Prozodik okumanın ölçülmesinde

nitel değerlendirme rubriklerinin (dereceli puanlama anahtarları) sıklıkla kullanıldığı, fakat bunların detaylı ve objektif bir şekilde prozodiyi değerlendiremediği, bu eksiklikleri ortadan kaldırmak için daha sağlıklı ölçümler yapan spektrografik tekniklerin kullanılmaya başlandığı ve buna ek olarak az da olsa bazı çalışmalarda prozodiyi değerlendirmek için kontrol listelerinin tercih ve tavsiye edildiği görülmüştür. Diğer akıcı okuma becerilerinde olduğu gibi tekrarlı, model ve destekli okuma çalışmalarının ve hazırlanan öğretim programlarının (paketlerinin) prozodik okumayı geliştirmede etkili olduğu görülmüş; çocukların semantik ve sentaktik açıdan metni doğru bir şekilde bölümlmelerine yardımcı olacak ipuçları sağlamanın da yine prozodik okumayı ve anlamayı geliştirdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın olası etkileri ve Türkiye’de prozodik okuma üzerine yapılabilecekler konusunda bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Türkçenin dilbilimsel özellikleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin prozodik okuma becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirme ölçekleri geliştirilebilir. Geliştirilecek değerlendirme ölçeklerinde, okunan metinlerin hem güçlükleri hem de söylem biçimleri ile ilgili özelliklere yer verilebilir. Prozodik okumanın akıcı okuma ve anlama ile ilişkilerini ortaya koyan daha fazla çalışma, farklı sınıf düzeylerinde, farklı metin türlerinde yapılabilir veya uluslararası karşılaştırmalara gidilebilir. Aynı zamanda prozodik özelliklerden hangisinin daha fazla anlamayı yordadığına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir. Prozodik okumayı oluşturan özelliklerin birbirleri ile ilişkileri ve birbirlerini yordama güçleri de araştırılabilir.

İfade edildiği üzere söz dizimi (sentaks, cümle bilgisi, tümce bilgisi) ve dilin ses özellikleri (ifade) prozodik okumanın önemli unsurlarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin dilin sentaks ve ses bilgisine yönelik farkındalıkları, onların prozodik okumalarını artırmakta ve bu da okuduğunu anlamaya yansımaktadır. Türkçe Öğretim Programında dilbilgisiyle ilgili konuların ilköğretim birinci kademedeki hissettirme yoluyla kazandırılması öngörülmektedir. Programda öngörülen bu amaca ulaşmada istenilen düzeyde verim alınamaması durumunda, prozodik okumanın ve anlamının gelişiminin de dolaylı olarak bu süreçten olumsuz yönde etkilenebileceği düşünülmektedir. Öğretim süreci bu açıdan incelenebilir, sürecin başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilerek sıkıntıların çözümüne yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Yine anlatılanlardan yola çıkarak hem eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının hem de iş başındaki öğretmenlerin, öğrencilerde bu becerileri geliştirecek yöntem ve tekniklere ilişkin farkındalıklarını artıracak kaynaklar hazırlanabilir.

Üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biri de öğrencilerin yapacağı bağımsız okuma çalışmalarıdır. Bağımsız okuma çalışmalarında öğrencilere rehberlik yapılması, model olunması ve destek sağlanması önemlidir. Yapılan çalışmalardan istenilen düzeyde verim alınabilmesi için, bu rehberlik ve desteği sağlayacak yetişkinlerin bilinçli olması gerekmektedir. Bunun yanında Türkiye’de çocuk literatürünün zenginleştirilmesine, sınıf ve yaş düzeylerine göre farklı türlerde çocuk kitaplarının hazırlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar

sırasında hazırlanacak kitaplardan bazılarının öğretmen-öğrenci, öğren-ebeveyn etkileşimini sağlayacak niteliklere sahip olmasına dikkat edilmelidir.

Yukarıda ifade edilenlerin genelde okuma becerilerinin özelde ise prozodik okumanın gelişimine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak genel bir ifade ile okuma kavramına bakış açısının değişmesine yardımcı olacak çalışmaların yapılması da önemlidir. Bu becerilerin kazandırılmasının ve geliştirilmesinin sadece sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin görevi olmadığını, farklı disiplinlerde (branşlarda) çalışan eğitimcilerin de bu sorumluluğa ortak olmaları gerektiğinin farkına varılmalıdır.

Son olarak akıcı okumanın değerlendirilmesine yönelik ifade edilmesi gereken bir husus bulunmaktadır. O da yapılan akıcı okuma tanımlarına göre birinin akıcı okuyup okuyamadığına ilişkin bir kanıya varmak için aynı metin üzerinden kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma ve anlama becerilerinin aynı anda ölçülmesi gerektiğidir.

Kaynakça

- 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.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53, 288-296.
- Daane, M C., Caampbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP*

- 2002 *Speccail Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 165-175.
- Golinkoff, R. M. (1975-1976). A comparison of reading comprehension processes in good and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, 11, 623-659.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2007). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Retrieved from <http://dibels.uoregon.edu/>
- Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58, 126-137.
- Hasbrouck, J. (2006). Drop everything and read-but how? *American Educator*. Retrieved from www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/summer06/fluency.htm
- Hoffman, J.V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *The Elementary school Journal*, 87, 367-373.
- Holdaway, D. (1981). Shared book experience: Teaching reading using favorite books. *Theory into Practice*. 21, 293-300.

- Hudson R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4-32.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310-321.
- Kuhn, M. R. & Schwanenflugel, P. J. (Eds.). (2008). *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, 127-146.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- 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). *Towards a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Levasseur, V. M., Macaruso, P., Palumbo, L. C., & Shankweiler, D. (2006). Syntactically cued text facilitates oral reading fluency in developing readers. *Applied Psycholinguistic*, 27, 423-445.
- Miccinati, J. L. (1985). *Using prosodic cues to teach oral reading fluency*. *The Reading Teacher*, 39, 206-212.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young. *Journal of Educational Psychology*, 98, 839-843.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43, 336-354.
- Mokhtari, K., & Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Literacy Research and Instruction*, 46, 73-94.
- 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.

- Ness, M. (2009). Laughing through rereading: Using joke books to build fluency. *The Reading Teacher*, 62, 691-694.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48, 1-13.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 184-202.
- Rasinski (1990). *The effects of cued phrase boundaries on reading performance: A review*. Retrieved from ERIC database. (ED313689)
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704-706.
- Rasinski, T. V. (1985). *A study factors involved in reader-text interactions that contribute to fluency in reading*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. Rikli, A., & Johnsonton, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-360.
- Rasinski, T. V., & Stevenson, B. (2005). The effects of fast reading: A fluency-based home involvement reading program, on adding

achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26, 109-125.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett, C. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Boston: Allyn & Bacon.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, V., and Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87, 158-165.

Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Limon-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (V. IV, pp. 286-319). New York: Routledge.

Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., Feller, K. (2011). The relationship between a silent fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32, 75-97.

Rasinski, T., Padak, N. McKeon, C., Krug-Wilfong, L., Friedauer, J., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49, 22-27.

Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2005). *Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency & comprehension 5-8*. New York: Scholastic.

Rasinski, T. V. (1994). Developing syntactic sensitivity in reading through phrase-cued text. *Intervention in School and Clinic*, 29, 165-168.

- Ravid, D., & Mashraki, Y. E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30, 140-156.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, 62, 194-207.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S.J. Samuels, and 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., & 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, 119-129.

- Stahl, S. A., Heubach, K. M., & Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*, 25–60.
- Yildirim, Yildiz, Ates, & Cetinkaya (2009). Effect of prosodic reading on listening comprehension. *World Applied Sciences Journal, 7*, 744-747.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., & Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences, 6*, 353-360.
- Young, A., & Bowers, P. G. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child psychology, 60*, 428-454.