



Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi *

*Dudu KAYA***

*Kasım YILDIRIM****

Öz

Bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlerde akıcı okumaları; hız, doğru okuma ve prozodi boyutlarında Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” ile değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyleri ise basit ve derinlemesine anlama olarak iki düzeyde ölçülmüştür. Basit anlama daha çok cevabı metin içinde bulunabilecek ve üst düzey zihinsel işlemleri gerektirmeyen soruları içermektedir. Derinlemesine anlama ise öğrencinin metindeki bilgileri kendi ön bilgileri ile ilişkilendirmesi, anlamlandırması ve yorumlamasını gerektirmektedir. Çalışmada basit ve derinlemesine anlamının ölçülmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Denizli il merkezinde orta sosyoekonomik düzeyde bir okulun 4. sınıflarından 100 öğrenci ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda her bir öğrenciye hikâye edici ve bilgi verici birer metin sesli olarak okutularak okumaları video kamera ile kaydedilmiş ve öğrenciler metinlerle ilgili okuduğunu anlama testlerini cevaplamışlardır. Uygulamalar her bir öğrenciyle ayrı ayrı yürütülmüştür. Video kayıtları kullanılarak öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri değerlendirilmiştir. Veri toplama sürecinden sonra araştırma sorularına cevap olarak YEM analizleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akıcı okuma, okuduğunu anlama, prozodi.

Evaluation of Fourth Grade Students' Reading Fluency Skills in Regard to Deep and Literal Comprehension Levels

Abstract

The current research explored the relationships between reading fluency and reading comprehension skills of fourth grade students with regard to text types. The students' reading fluency skills including prosody, word recognition accuracy, and word recognition automaticity were assessed by using the rubric adapted into Turkish by Yıldırım, Yıldız and Ateş (2009). Reading comprehension skills of the students were assessed in regard to deep and literal levels. Whereas literal comprehension test included the questions, the answers of which can be found from the text inside, deep comprehension test required the students to combine their background knowledge with the information in the text inside. These comprehension levels were assessed by researcher-created comprehension tests. The current research sample consisted of a total of 100 fourth-grade students studying at a low socioeconomic public school in Turkey's Denizli province. After each student was asked to read narrative and expository texts aloud, all face to face sessions

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Pamukkale Üniversitesi İlköğretim ABD Doktora Öğrencisi, El-mek: dudukaya@gmail.com

*** Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: kyildirim@mu.edu.tr

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

with the student were video recorded. Then, students' reading comprehension skills were assessed according to text types. By using video records, the students' reading prosody, accuracy and automaticity were scored. When the data gathering process was completed, the necessary analyses, such as SEM were used to figure out the answers in response to the research questions. Through the research findings, some practical profound implications were given for future researchers, practitioners, and policy makers in education system.

Key Words: Reading fluency, reading comprehension, prosody.

Giriş

Okumayı öğrenmek insan yaşamında önemli bir dönüm noktasıdır. Birinci sınıfta okumayı öğrenmekle beraber bireyler yaşamlarının her alanında ihtiyaç duyacakları ve kullanacakları bir beceriyi kazanmış olmaktadır. Böylece öğrenmenin ve kendini geliştirmenin kapıları açılmaktadır. Çünkü Elbir ve Bağcı (2013)'nin da belirttiği gibi okuma, bireylerin bilgi birikimini artırmakla beraber insanların dünyaya bakış açılarının genişlemesini sağlamakta, hayatı yorumlama gücünü, konuşma ve yazma yeteneklerini kullanabilme kapasitelerini artırmaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle okuma yaşamda öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir.

Southwood (2012) okumanın pasif bir işlem olmadığını aksine okumanın problem çözme, tahmin etme, araştırma ve okuyucunun okudukları ile geçmiş deneyim ve bilgilerini kullanma yeteneği olduğunu belirtmektedir. Yine Southwood (2012) tarafından okuma, okuyucunun yazarın vermek istediği mesajı metinle etkileşim sonucu yeniden yapılandığı aktif bir işleme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okuma becerisi iç içe geçmiş çeşitli beceriler ve işlemlerden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello, 2016; Tankersly, 2005). Bu karmaşık ve çok bileşenli okuma sürecinin en önemli amacı ise okuduğunu anlamadır. Çünkü okuduğunu anlama bütün disiplinlerin öğrenilmesinde anahtar durumunda bir beceri olup bireysel gelişime de doğrudan katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014). Okumanın da en çok kullanılan bilgi edinme yollarından biri olduğu düşünülürse okuduğunu anlama becerisine sahip olmanın öğrenme açısından önemi ortaya çıkmaktadır (Başusta, 2009). Okuduğunu anlama, metinde verilen bilgilerle kişinin zihnindeki ön bilgilerini birleştirerek anlam kurmasıdır. Okumak öğrenmek için, öğrenmek de akademik başarı için bir ön koşul ve gerekliliktir. Okuma yoluyla öğrenciler dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini geliştirebilirler. Böylece okuma öğrencilerin akademik bilgi kazanmalarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır (Yıldız, 2013).

Anlamanın bir ürün değil süreç olarak tanımlanması dinlerken, konuşurken, okurken ve yazarken kelimelerden anlamın yapılandırılmasını gerektirir. İyi okuyucuların okuma amaçları vardır ve metnin anlamlandırılmasında kendi deneyimlerini ve ön bilgilerini kullanırlar. Anlama için anahtar bileşen bağlantılar yapabilmektir. Çünkü okuyucu okuduğu kelimeleri düşünce seviyesinde işleyemediği ve bağlantılar yapamadığı sürece okuduklarını anlayamamaktadır (Tankersly, 2005). Wills

(2008) de okuduğunu anlamada başarılı olabilmek için okunanların aktif biçimde işlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu işleme becerileri, öğrencilerin akıcı okuma, kelime hazinesi, metinle uyumlu ön bilgileri ve otomatik okuma becerilerini içermektedir. National Reading Panel (NRP) (2000) raporunda okuma öğretiminde beş önemli alan olarak ses farkınlığı, ses öğretimi, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi becerileri ifade edilmektedir. Bu ifadelerde vurgulanan akıcı okuma ve okuduğunu anlama birbiriyle ilişkili (Baştuğ ve Akyol, 2012; Calet, Defior ve Palma, 2015; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Padeliaou ve Antoniou, 2013; Quirk ve Beem, 2012; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013) bileşenlerdendir.

Akıcı okuma, okumayı öğrenme ve okumada anahtar bir öge olarak tanımlanmaktadır (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Akıcı okuma otomatik ve doğru kelime tanımayla aynı zamanda uygun ifade ve tonlama ile metnin okunmasıdır (Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009). Bir diğer tanımda akıcı okuma, yeterli ve uygun hızda, doğru okuma ve prozodik özelliklerin bir arada ve uyumlu bir biçimde kullanıldığı okuma olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Akyol, 2014). Akıcı okuma, okuyucunun anlamı yapılandırmasını kolaylaştıran doğruluk, otomatiklik ve prozodinin birleşiminden oluşmaktadır. Sesli okuma sırasında kolayca kelime tanıma, uygun tempo, ifade ve tonlamalar olarak ortaya çıkmaktadır. Akıcı okuma hem sesli hem de sessiz okumada anlamayı destekleyen veya sınırlandıran önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

Akıcı okuma bir metni doğru ve hızlı bir biçimde okuma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır. Akıcı okuma okumanın konuşma tonunda hızlı ve pürüzsüz olmasıdır. Öğrenciler akıcı okuma becerisine sahipse metni zihinsel olarak anlamlı ve ilişkili bölümlere ayırmada çaba harcamadan anlamlı ve doğal bir biçimde okuyabilirler. Bu öğrenciler metni hızlı ve doğru biçimde çözümlyerek kelimeleri otomatik olarak uygun şekilde gruplandırabilirler ve noktalama işaretlerini de dikkate alırlar. Okurken nerede duraklayacaklarını, sesin tonunu ne zaman değiştireceklerini cümlelerin sonuna da göz gezdirerek tespit ederler. Akıcı okuma yeteneği öğrencilere okudukları ile etkileşim kurma ve okuduklarını anlama fırsatı sağlamaktadır (Wills, 2008). Akıcı okuyucular kelimeleri çözümlemekle uğraşmadıkları için okuduklarını anlama üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar (Tankersly, 2005). Yeterince hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama için bir ön koşul olup okuma zahmetsiz olduğunda okuyucu okuduklarının anlamını elde ederek sürdürebilmektedir. Bu anlamda akıcı okuma ile anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Biancarosa ve Cummings, 2014).

Okuyucular için bir metindeki kelimeleri doğru biçimde okumak yeterli değildir. Bunun ötesinde kelimelerin otomatik biçimde tanınması da gerekmektedir. Başka bir ifadeyle okuyucular kelimeleri otomatik biçimde tanıyıp doğru olarak okudukları zaman zihinsel güçlerini metni anlamak için kullanabilmektedir (Rasinski, 2012).

Okuma ve anlama süreci, okuyucunun sahip olduğu ön bilgilerini etkinleştirilmesi, söz konusu ön bilgileri ile metni bütünleştirilmesi ve metinden anlamsal çıkarımda bulunması gibi bilişsel süreçleri

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

içermektedir (Ülper, 2010). Okuma, metinde açıkça ifade edilenlerden anlamı çıkarma ve metindeki örtük bir mesajdan anlamı yapılandırma başka bir ifadeyle çıkarımda bulunma olmak üzere iki tür anlama sürecini içermektedir (Calvo, 2004; Akt. Özenici, Kınıs ve Seçkin, 2011). Bunlardan birincisi olan basit anlamada metinde açıkça belirtilen fikir ve bilgiye odaklanma söz konusudur. Metindeki bilgilerin hatırlanması, birden çok bilginin tanınması veya metindeki olayların sıralanması gerekmektedir (Yıldırım, 2012). Yüzeysel (basit) anlama, okunan metinden en kolay anlam çıkarma şeklidir. Basit anlama cevabı metinde olan sorulara yanıt verme olarak da ifade edilebilir. Basit anlamaya dayalı sorularda metinde açıkça ifade edilen bilgilerin hatırlanması ya da metinden bulunarak tekrarlanması gerekir (Akyol, 2006).

Çıkarım yapma, metindeki bilgilerle önceki bilgilerin hatırlanarak birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Cain, Oakhill, Barnes ve Bryant, 2001). Çıkarım yapabilmeye ilk aşama metindeki bilgilerin neler olduğunun anlaşılıp belirlenmesidir. Sonrasında okuyucu belirlediği bu bilgilerle kendisinde önceden var olan bilgileri birleştirerek metindeki örtük anlamları da ortaya çıkarabilir. Ancak böyle bir sürecin sonucunda okuyucu çıkarımlara ulaşabilir. Bu nedenle çıkarım yapma birçok zihinsel süreci içermektedir (Özbay ve Özdemir, 2012). Derinlemesine anlama veya çıkarımsal anlamada okuyucunun ön bilgilerini de kullanarak çıkarımlar yapması gerekmektedir. Bu tür sorularda yanıt metinde açıkça ifade edilmemektedir. Okuyucunun metnin bütününden, olaylar ve kişiler arası ilişkilerden yola çıkarak kendi ön bilgilerini kullanması ve yanıtı kendi yorumlarına dayalı biçimde oluşturması gerekmektedir (Akyol, 2006). Bu süreçte ön bilgiler büyük önem taşımaktadır. Çünkü Özbay ve Özdemir (2012)'in de belirttiği gibi ön bilgilerin farklılığı okunanların veya görülenlerin her okuyucunun zihninde farklı biçimde şekillenmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda metinde verilen bilgi tek olabilir ancak anlam tek değildir. Aynı bilgi herkesin zihninde farklı anlamlara gelebilmektedir.

Derinlemesine anlama aşamasında okuyucu, metinde ifade edilenlerden yola çıkarak çeşitli tahminlerde bulunarak hipotezler geliştirir (Yıldırım, 2012). Okuyucunun çıkarımda bulunarak derinlemesine anlamının gerçekleşmesi için metinde açıkça ifade edilenleri anlamasıyla birlikte istenilen bilgiyle nasıl bir ilişkisi olduğunu da belirlemesi gerekmektedir (Ulusal Rapor, 2001). Bu bağlamda metinde verilen bilgiler genellikle metindeki anlatılanları yorumlamak için yeterli değildir. Bu nedenle okuyucuların cümleler arasında tutarlılığı olan bağlantılar kurabilmeleri için gerçek yaşam bilgisine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Gerçek yaşam bilgileri metindeki örtük anlamların ortaya çıkarılması ve ayrıntıların tamamlanması için kullanılmaktadır (Thurlow ve Van den Breuk, 1997; Akt. Özenici ve ark., 2011).

Çıkarım yapabilmeye başka bir ifadeyle derinlemesine anlamının iyi okuyucuları ayırt eden önemli bir özellik olduğu, etkin okuyucuların okuma ve anlama sürecinde çıkarımlarda bulunduğu, çıkarım yapma becerisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Cain ve Oakhill, 1999; Cain ve ark., 2001; Özbay ve Özdemir, 2012; Özenici ve ark., 2011).

Okullarda okuma ve okuduğunu anlama alanındaki yapılan çalışmaların uluslararası ölçekteki sonuçlarını göstermesi bakımından önem taşıyan sınavlardan biri olan PISA' nın 2012 yılında yaptığı sınavın Ulusal Ön Raporuna (2013) göre Türkiye okuma alanında 42. sırada yer almaktadır. Ayrıca sınavda üst performans düzeyine ulaşmış öğrenci oranlarında da yine 40'lı sıralarda yer almaktadır. Son olarak 2015'te yapılan PISA sınav sonucuna göre Türkiye 41. sırada yer almaktadır (http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/05/150513_oecd_egitim_rapor). Bu sonuçlar öğrencilerimizin okuduğunu anlamada ve özellikle üst düzey zihinsel becerileri gerektiren derinlemesine anlama ve çıkarım yapabilmeye yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Ülkemizde bu anlamda akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarla akıcı okumayı geliştirmeye yönelik çeşitli yöntemlerin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde araştırmaların bir kısmında okuduğunu anlama boyutunda basit ve derinlemesine anlamının değerlendirilmesinde yalnızca öyküleyici metinlerin kullanıldığı (Akyol, 2014; Başaran, 2013; Baştuğ ve Kaman, 2013; Çayır ve Ulusoy, 2014; Dağ, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; DüNDAR ve Akyol, 2014; Özkara, 2010; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2006) görülmektedir. Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından akıcı okumanın basit ve çıkarımsal anlama ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada yalnızca hikâye edici metinlerin kullanıldığı belirtilmektedir. Akıcı okumanın hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde basit ve derinlemesine anlama boyutundaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği (Baştuğ, 2012; Kaman, 2012; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010) sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Bu bağlamda akıcı okumanın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde basit ve derinlemesine anlama ile olan ilişkisini karşılaştırmalı olarak ortaya koyan çalışmaların literatürde eksikliği hissedilmekte ve bu anlamda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada akıcı okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ile olan ilişkisi basit anlama ve derinlemesine anlama düzeyinde araştırılmıştır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı ilkökul 4. sınıf düzeyinde metin türlerine göre (hikâye edici ve bilgi verici) akıcı okumanın basit ve derinlemesine (çıkarımsal) anlama ile ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Hikâye edici metinlerde akıcı okuma ile basit ve derinlemesine (çıkarımsal) anlama arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Bilgi verici metinlerde akıcı okuma ile basit ve derinlemesine (çıkarımsal) anlama arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırmalarda kullanılan korelasyonel (ilişkisel) yöntemden faydalanılmıştır. Eğitimle ilgili araştırmalarda araştırmacının amacı bir deneysel çalışmada olduğu gibi değişkenleri manipüle etmek yerine bu değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmek olabilir. O takdirde araştırmacının yöntemi korelasyonel (ilişkisel) araştırmadır. Deneysel çalışmalarda olduğu gibi detaylı ve özenli bir süreci gerektirmese de değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmede ve sonuçları yordamada bu yöntemin önemli katkıları bulunmaktadır. Korelasyonel yöntemler araştırmacıya puanları yordaması ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklaması için büyük fırsatlar sunar. Korelasyonel yöntemlerde araştırmacılar korelasyonel istatistikler kullanarak değişkenler veya grup puanları arasındaki ilişkileri tanımlar ve ölçerler. Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir şekilde deneysel bir çalışmada olduğu gibi değişkenleri kontrol veya manipüle etmek için çaba göstermez. Bunun yerine korelasyonel (korelasyon, regresyon vb.) analizler kullanarak her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkileri test eder veya değişkenlerin farklı denklemlerde birbirlerini yordama durumlarını ortaya koyar (Creswell, 2005). Bu araştırmada da yordayıcı korelasyonel analizlerden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Denizli ili Pamukkale ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde bir ilkokulun 4. sınıflarından rastgele seçilen toplam 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 46'sını kız öğrenciler, 54'ünü ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirildiğinden istekli olmayan öğrenciler uygulama dışı bırakılmıştır.

Ölçme Araçları

Bu araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için bir bilgi verici bir de hikâye edici metin kullanılmıştır. Seçilen metinleri Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından sınıf düzeylerine göre önerilen metinler oluşturmuştur. Öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri video kayıtları incelenerek hesaplanmıştır. Doğru okuma; öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelimelerin yüzdesi”; okuma hızı öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı” formülleri (Akyol ve ark., 2014) dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Okuma Hızı = Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı

(Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı x100)

Doğru Okuma =

—————
(Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı)

Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodi ise Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilerek Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” ile

değerlendirilmiştir. Yapılan puanlama sonucu rubrikten alınan puanların toplamı 8 ve 8'den daha az ise okumanın prozodik anlamda yetersiz olduğu ve prozodik okumanın geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Akıcı okumanın değerlendirilmesinde kullanılan metinlere yönelik basit ve derinlemesine anlamayı ölçmek amacıyla okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken Türkçe öğretim programı (2005) 4. sınıflar okuduğunu anlama kazanımları göz önünde tutulmuştur. Basit anlamayı ölçen sorular test formunda, derinlemesine anlamayı ölçen sorular ise açık uçlu soru formunda hazırlanmıştır. Bilgi verici metin anlama testi 11 sorudan, hikâye edici metin anlama testi ise 13 sorudan oluşmuştur. Sorular hazırlanırken 3 sınıf öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni ve 3 sınıf öğretmenliği eğitimi bölümü öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Anlama testleri elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler bilgi verici metinlerle ilgili anlama testinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının .60 olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde hikâye edici metinlerle ilgili anlama testinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .59 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde oldukları ifade edilmektedir (Cronbach, 1951).

Veri Toplama Süreci

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi" ve Yıldırım ve ark. (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okuma Prozodisi Rubriği" ile toplanmıştır. Veri toplama süreci Denizli ili Pamukkale ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeydeki bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde sınıf öğretmenlerine çalışma içeriği ve süresi ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin uygun gördükleri zaman dilimlerinde öğrencilere önce metinler sesli olarak okutulmuş ve sesli okumaları kaydedilmiştir. Bu uygulamalar her öğrenciyle birebir yapılmıştır. Sesli okumalardan sonra okuduğu anlama testleri verilerek öğrencilerin cevaplama sağlanmıştır. Uygulamalar sırasında sınıf öğretmenlerine gerekli bilgiler verilerek sürece katkıları sağlanmıştır. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere ait ses kayıtları dinlenerek akıcı okumaya ilişkin toplam okuduğu kelime sayısı, yanlış okuduğu kelime sayısı ve prozodi puanları hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama testleri de değerlendirilerek basit anlama ve derinlemesine anlamaya ait puanlamalar yapılmıştır.

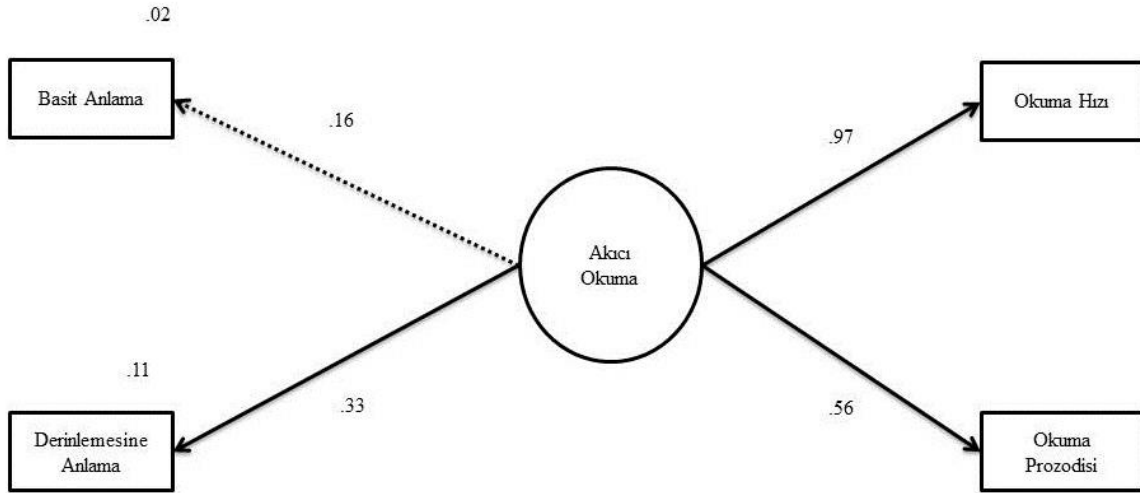
Veri Analizi

Elde edilen veriler SPSS ve AMOS istatistik paket programlarına aktarılmış ve veri kitlesi üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak verilerden kayıp değerler (missing values) ayıklanmıştır. Sonrasında ise araştırmanın genel amacı ve araştırma soruları doğrultusunda ilişkisel analizler gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Bulgular

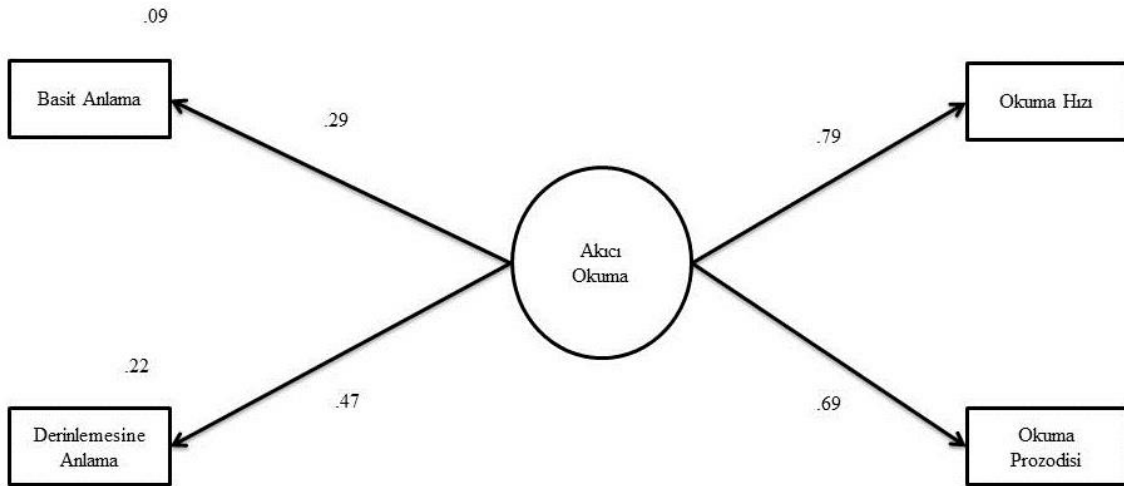
Bu bölümde, ifade edildiği üzere 4. sınıf öğrencilerin metin türlerine göre akıcı okuma ile basit anlama ve derinlemesine anlama becerileri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar sunulmuştur. Hikâye edici metin türüne göre akıcı okuma ile basit anlama ve derinlemesine anlama arasındaki ilişkiler Şekil 1'de sunulmuştur.



Not. Path diyagramında değişkenler arasındaki tek yönlü oklar standardize edilmiş regresyon katsayılarını (regresyon ağırlıkları/katsayıları) katsayılarını göstermektedir. Noktalı oklar regresyon katsayılarının anlamsızlığına işaret etmektedir.

Şekil 1. Hikâye edici metin türüne göre akıcı okuma ile basit anlama ve derinlemesine arasındaki ilişkiler

Yukarıdaki path model incelendiğinde akıcı okumanın basit anlama üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ($\beta = .16, p = .187$). Akıcı okumanın derinlemesine anlama üzerindeki etkisinin ise anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta = .33, p = .39$). Buna ek olarak path modeli incelendiğinde okuma hızının ve okuma prozodisinin akıcı okumanın önemli ve anlamlı göstergeleri olduğu anlaşılmaktadır. Akıcı okuma derinlemesine anlama üzerinde %11'lik bir varyans açıklarken bu açıklanan varyans oranı basit anlamada %02'ye kadar düşmektedir. Bilgi verici edici metin türüne göre akıcı okuma ile basit anlama ve derinlemesine anlama arasındaki ilişkiler Şekil 2'de sunulmuştur.



Not. Path diyagramında tek yönlü oklar standardize edilmiş regresyon katsayılarını (regresyon ağırlıkları/katsayıları) göstermektedir.

Şekil 2. Bilgi verici metin türüne göre akıcı okuma ile basit anlama ve derinlemesine arasındaki ilişkiler

Yukarıdaki path model incelendiğinde akıcı okumanın basit anlama üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($\beta = .29$, $p = .017$). Yine benzer şekilde akıcı okumanın derinlemesine anlama üzerindeki etkisinin de anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta = .47$, $p = .000$). Buna ek olarak path modeli incelendiğinde okuma hızının ve okuma prozodisinin akıcı okumanın önemli ve anlamlı göstergeleri olduğu anlaşılmaktadır. Akıcı okuma derinlemesine anlama üzerinde %22'lik bir varyans açıklarken bu açıklanan varyans oranı basit anlamada %09'a kadar düşmektedir. Bu modele ilişkin uyum iyilik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Bilgi verici metin türüne göre akıcı okuma ile basit anlama ve derinlemesine anlama arasındaki ilişkilere yönelik uyum iyilik değerleri

Model	χ^2	P	df	χ^2/df	TLI	RMSA	GFI	CFI	RMR	SRMR
	3.926	.140	2	1.963	0.90	0.08	0.98	0.96	0.33	0.04

Tablo 1 incelendiğinde bilgi verici metin türüne göre akıcı okuma ile basit anlama ve derinlemesine anlama arasındaki ilişkileri gösteren modelin uyum iyilik değerlerinin, modelin (hipotez

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

modelin) gözlemlenen verileriyle örtüştüğü göstermektedir. Ayrıca uyum iyilik değerlerinin bu model için iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tartışma

Bu araştırma 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının metin türlerine göre basit ve derinlemesine anlamaya ilişkilerini ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak hem hikâye hem de bilgilendirici metinlerde öğrencilerin basit ve derinlemesine anlama puanları değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere hikâye ve bilgilendirici metinler sesli olarak okutularak akıcı okumaya ilişkin veriler elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar akıcı okumanın her iki metin türünde de okuduğunu anlama ile ilişkilerini ortaya koymaktadır. Hikâye edici metinlerde akıcı okumanın derinlemesine anlama ile ilişkisi anlamlı iken bu anlamlılık basit anlama ve akıcı okuma arasında görülmemiştir. Buna ek olarak bilgi verici metinlerde akıcı okuma hem derinlemesine okuduğunu anlama hem de basit okuduğunu anlama ile anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Özellikle benzer çalışmalarla ilgili literatür incelendiğinde Veenendaal ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmada çözümlene becerisi, fonolojik farkındalık ve okuma prozodisinin 4., 5. ve 6. sınıflarda okuduğunu anlama ile olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre özellikle 6. sınıflarda okuma prozodisi ile okuduğunu anlamının doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Calet ve ark. (2015) akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisini 2. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada incelemişlerdir. Akıcı okuma boyutlarında okuma hızı ve doğru okumanın okuduğunu anlamaya katkısı her iki sınıf düzeyinde de anlamlı olmakla beraber 2. sınıflarda daha önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında araştırma sonuçları prozodik okuma becerisini her iki sınıf düzeyinde okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu, 4. sınıflarda daha önemli bir belirleyici olarak ön plana çıktığını göstermiştir.

Padeliadu ve Antoniou (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada 1. sınıftan 9. sınıfa öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerileri ile kelime çözümlene ve akıcı okumaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonunda doğru kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi tüm değişkenler arasında ve tüm sınıf düzeylerinde anlamlı önemli ve pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Dickens ve Meisenger (2016) tarafından yapılan çalışmada da 6. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama üzerinde okuma türleri ve okuma becerilerinin etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar akıcı okumanın anlama başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Kim (2015) tarafından yapılan çalışmada kelime okuma akıcılığı, dinlediğini anlama, metin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerdeki gelişimsel değişimler boylamsal olarak incelenmiştir. Metin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Veenendaal, Groen, Verhoeven (2014) okuma ve konuşma prozodisinin okuduğunu

anlama ile ilişkisini 4. sınıf öğrencilerinde araştırmışlardır. Araştırma sonucunda hem okuma hem de konuşma prozodisinin okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca hem okuma hem de konuşma sırasında anlamlı ve uygun cümlelerle ifade etmenin (prozodi) okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Park, Chaparro, Preciado ve Cummings (2015) tarafından okul öncesinden 3. sınıfa kadar yapılan araştırmada akıcı okumanın ilerleyen okul yıllarında okuma becerilerinde önemli etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Piper (2015) ikinci sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada yine benzer şekilde akıcı okumanın okuduğunu anlama başarısını etkileyen güçlü bir değişken olduğu sonucunu elde etmiştir. Price ve diğerleri (2016) 4. sınıf öğrencilerinde sesli ve sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlama ile olan ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma sonunda sesli okuma akıcılığının okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Quirk ve Beem (2012) çalışmalarında 2., 3. ve 5. sınıflarda akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonunda akıcı okuma ile anlama arasında önemli düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca akıcı okuma değerlendirmeleri yapılarak öğrencilerin önemli bir oranda okuduğunu anlamalarının öngörülebileceği belirtilmiştir. Buna ek olarak Foorman, Koon, Petscher, Mitchell ve Truckenmiller (2015) yaptıkları çalışmada 4. sınıftan 10. sınıfa kadar söz dizimi, kelime hazinesi ve akıcı okuma ile bunların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlar akıcı okumanın tüm sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yine Yıldırım (2013) ve Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgular daha önceki ulusal ve uluslararası benzer çalışmalarının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Akıcı okuma, okuma başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Yapılan literatür taramasında metin türünün bir değişken olarak süreci dahil edilmediği veya metin türleri bağlamında akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilişkisinin araştırılmadığı görülmüştür. Bu anlamda bu araştırma bu alanda bu ihtiyaca yönelik yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ve benzeri çalışmalar okul öncesinden yükseköğretim düzeyine kadar akıcı okuma becerileri ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi yönündeki çabaları destekleyecek niteliktedir. Bu araştırmanın özellikle bilgi verici metin yapılarında da akıcı okumanın okuduğunu anlama için ne kadar önemli bir değişken olduğunu ortaya koyması, farklı sebeplerden dolayı anlaşılmasında birçok problem yaşanan bilgi verici metinlerin öğretiminin daha iyi anlaşılmasına ve öğretim sürecinin zenginleştirilmesine imkân sağlayacaktır.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Sınırlılıklar

Bu araştırmada okuma prozodisini değerlendirmek amacı ile analitik bir rubrik formu kullanılmıştır. Prozodinin rubrikler yoluyla değerlendirilmesi bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Çünkü prozodik okuma değerlendirilmesinde çeşitli spektrofik analizlerin daha doğru sonuçlar verdiği bilinmektedir. Benzer çalışmalarda bu ölçümlerin kullanılmasıyla prozodik okumanın değerlendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca araştırma, ilkokul 4. sınıflarda 100 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma daha geniş öğrenci kitleleriyle de uygulanabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A. ve Çetinkaya, Ç., Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Niğde: Niğde Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13, 2277-2290.
- Baştuğ, H.K. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411
- Baştuğ, H.K. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 291-309.
- Baştuğ, H.K. ve Keskin, M. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 227-244.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Başusta, C.K. (2009). *Okuma eğitiminde metin dil biliminin kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar
- Benjamin, G.R., & Schwanenflugel, P.J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388–404.
- Biancarosa, G., & Cummings, K., D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28, 1–7.
- Cain, K., & Oakhill, J.V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J.V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N.G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.

- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26–43.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 63-74.
- Duran E. ve Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39, 361-375.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 229-247.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59-74.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 8, 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(1), 4-32.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerinin kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Ailing theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Kuhn, M., & Stahl, A.S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- 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), 1-13.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 17-28.
- Özenici, S., Kınısız, M. ve Seçkin, H. (2011). Çıkarımda bulunma becerisi ve çıkarımların okuma-anlama sürecindeki işlevi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8, 1665-1681
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30, 1–31.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Gamannossi, B. A., Canneti, L. (2015). Cross-lag analysis of longitudinal associations between primary school students' writing and reading skills, *Read Writing*, 28:1233–1255, DOI 10.1007/s11145-015-9569-9
- Price, K.W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., & D'Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37, 167-201.
- Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for english language learners. *Psychology in the Schools*, 49, 539-553.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65, 516-522.
- Rasinski, T.V., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers – method, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Soutwood, S. (2012). The joy of reading groups. *Adults Learning*, 2, 36-37.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12, association for supervision and curriculum development*. Alexandria, Virginia, USA.
- Tracey, D., & Morrow, L.M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 70-83.
- Ülper, H. (2010). Okuma süreci: Bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 32-44.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 55–66.
- Wills, J. (2008). *Teaching the brain to read : Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> sitesinden ulaşılmıştır.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 45-58.
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based skills of reading and their relations with reading comprehension in Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(2), 134-139.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T.V. (2010). Fifth-grade Turkish elementary school students' listening and reading comprehension levels with regard to text types. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 1879-1891.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8, 1461-1478.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.