



4-8. Sınıflarda Türk Öğrencilerin Bilgi Verici Metinlerde Akıcı Okuma ve Anlamaları

Kasım Yıldırım ¹, Timothy Rasinski ², Dudu Kaya ³

Öz

Bu çalışma 4-8. sınıf Türk öğrencilerinin bilgi verici metinlerde okuduğunu anlamaları üzerinde akıcı okumanın rolü hakkında bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Her sınıf seviyesinden 100 öğrenci akıcı okuma, kelime tanıma otomatikliği ve prozodi ile sessiz okumada anlama ölçümlerine ilişkin iki değerlendirmeye katılmışlardır. Tüm sınıf seviyelerinde kelime tanıma otomatikliği anlamının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Prozodi ise 4. ve 5. sınıflar hariç diğer tüm sınıf seviyelerinde anlamının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Regresyon analizleri 4. ve 5. sınıflar hariç diğer tüm sınıf seviyelerinde okuduğunu anlamının yordanmsında otomatiklik ve prozodinin birlikte önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Akıcı okumanın okuduğunu anlamadaki yordayıcı büyüklüğü anlamadaki varyansın yaklaşık olarak dörtte birden dörtte üçe doğru artış göstermektedir. Elde edilen sonuçlar Türk öğrencileri için okuma öğretiminde yapılabilecek politika ve öğretimsel değişiklikler bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bilgi verici metin
Okuduğunu anlama
Akıcı okuma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.05.2017
Kabul Tarihi: 27.09.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 12.11.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7318

Giriş

Başarılı bir okuma öğretimi bilimsel olarak doğrulanmış çeşitli okuma becerilerinin etkin biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu becerilerden birisi de akıcı okumadır. Akıcı okuma, okuma programlarında göreceli olarak ihmal edilen bir konu olmasına rağmen (Allington, 1983; Rasinski, Paige ve Nageldinger, 2015) Ulusal Okuma Paneli'nin (2000) okuma üzerine yürüttüğü kapsamlı araştırmadan beri İngilizce başarılı okuma programlarının önemli bir unsuru olarak yapılandırılmıştır. Akıcı okumaya ilişkin yapılan araştırmalar (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson, 2011) okuma gelişiminin sağlanmasında akıcı okumanın önemini güçlendirmekte ve akıcı okuma becerisinin ilkökul yıllarında geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmalar, akıcı okumanın sesli ve sessiz okumanın birinci amacı olan anlama ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005; Miller ve Schwanenflugel, 2006; Pinnell vd., 1995; Wiley ve Deno, 2005). Bu nedenle akıcı okuma anlamaya, genel okuma ve okul başarısına olan katkısı bakımından İngilizce okuma eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır (Lane et al., 2008).

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, kasimyildirim@mu.edu.tr

² Kent State Üniversitesi, ABD, trasinsk@kent.edu

³ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, dudukaya@gmail.com

Amerika Birleşik Devletleri'nde okuma başarısı konusunda ulusal ölçekte yapılan genel testlerde zayıf performans gösteren öğrencileri inceleyen araştırmalar, bu öğrencilerin yaklaşık % 75'inin bir veya daha fazla akıcı okuma (kelime tanıma akıcılığı – genellikle kelime tanıma otomatikliği ve prozodi olarak ayrı ele alınan) bileşeninde güçlük yaşadığını ortaya koymaktadır (Valencia ve Buly, 2004). Akıcı okuma genellikle okuma gelişiminin erken dönemlerinde (ilkokul seviyesinde) kazanılan bir yetkinlik olarak kabul ediliyor olsa da (Chall, 1996) son yapılan araştırmalar, ortaokul ve lisede İngilizce konuşan öğrencilerin akıcı okuma güçlüklerinin devam ettiğini göstermekte ve dahası, akıcı okuma ortaokul ve lise düzeyinde genel okuma becerisi ile yüksek korelasyon göstermeye devam etmektedir (Paige, Magpuri-Lavell, Rasinski ve Smith, 2013; Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, 2012; Rasinski vd., 2005). Ayrıca akıcı okumanın (kelime tanıma otomatikliği) İngilizce üniversite giriş sınavı performansı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Dahası akıcı okuyucuların daha az akıcı okuyuculara göre üniversite giriş sınavında daha yüksek düzeyde yeterlilik gösterdiği ortaya koymaktadır (Rasinski vd., 2017)

Akıcı okuma, otomatik kelime tanıma ve sözlü okumada ifade gücü olarak iki temel bileşenden oluşmaktadır (Rasinski, 2010). (Daha önce kelime tanıma doğruluğu akıcı okumanın bir bileşeni olarak bahsedilmiştir. Ancak okuma modellerinin çoğunda doğruluk ayrı bir bileşen olarak ele alınmaktadır). Otomatik kelime tanıma, okuyucular tarafından kelimelerin zahmetsizce çözümlenmesi ve dikkatin okumanın nihai hedefi olan anlamaya yöneltilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kelime tanımada otomatik olmayan okuyucular anlama için ayrılmış olan bilişsel kaynakların miktarını azaltarak bu kaynaklarını kelime tanıma için kullanmak zorunda kalmaktadır. Doğru kelime tanıma yeterli bir okuma için gerekli ancak yeterli değildir. Kelime tanıma otomatik olmalıdır. Ses bilgisi veya kelime tanıma öğretimi okuyucuların kelimeleri doğru olarak tanımlarını sağlamakla beraber analiz süreci veya kelime sondajı, anlamaya ayrılan dikkatin önemli bir miktarının kullanılmasını gerektirmektedir. Otomatikliğin yanı sıra, doğruluk ve kelime tanıma elde edildiğinde okuyucu sınırlı bilişsel kaynaklarını metni anlamaya yönlendirebilmektedir.

Akıcı olarak konuşanlar ve okuyanlar uygun ifade ile konuşur veya sesli olarak okurlar böylece metnin anlamını da geliştirebilirler (Rasinski, 2010; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994).

Dilin sözlü ve etkili bir şekilde işlenmesi, akıcılığın prozodi olarak bilinen ikinci bileşenidir. Okuyucular, uygun ifadeyle veya prozodik okuma yoluyla metnin anlamını yansıtmakta ve bazı durumlarda metni detaylandırmaktadır.

Araştırmalar, İngilizce metinlerde sesli prozodik okuma ve sessiz okuduğunu anlama arasında güçlü korelasyonlar bulunduğunu göstermektedir. Sesli olarak okurken, uygun seviyedeki prozodi (ifade, hacim, cümle kurma ve / veya tonlama) ile okumayan okuyucular sessiz okumayı anlamada daha başarılı olmaktadır. Ayrıca sesli okumada prozodiyi sağlayamayan okuyucular okuduğunu anlamada da başarıyı kaybetmektedir. Bu bağlantı ilkokuldan liseye tüm seviyelerde görülmektedir (Daane vd., 2005; Pinnell vd., 1995; Rasinski, Rikli ve Johnston, 1999). Prozodi veya ifade ile okuma, sadece okuyucuların sesli okumalarını dinleyip daha sonra sesli okumalarını anlamlı okumayı yansıtan bir değerlendirme rubriği üzerinden puanlayarak kolaylıkla ölçülmektedir.

Akıcı okuma, okuduğunu anlamının daha karmaşık seviyeleri için bir önkoşul olduğundan önemlidir (Rasinski, 2012). Öncelikle öğrenci metindeki kelimeleri doğru, otomatik ve anlamlarını yansıtmak biçimde uygun bir ifade ile (prozodik) okuyabilmelidir. Böylece okuyucular bilişsel kaynaklarını okumanın temel yetkinliği olan kelime tanımadan çok metnin anlamını elde etmeye odaklanırlar.

İngilizce okumada akıcı okumanın tanınması ve anlaşılması artmasına rağmen akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından İngilizce okumada önemli bir yetkinlik olarak görülmemektedir (Cassidy ve Grote-Garcia, 2013, 2014). Belki de İngilizce okumada akıcı okumanın vurgulanmasındaki bu eksiklikten dolayı diğer dillerdeki okumada akıcılığın rolü ve anlayışı sınırlı kalmaya devam etmektedir. Bu çalışma, Türkçe okuduğunu anlamada akıcı okumanın rolünü araştırmaktadır.

Okuma, Türkiye'de ilköğretim seviyesi için ulusal dil eğitimi programlarındaki öğrenme alanlarından biridir. Türkçe dil sanatları dersinde, yapısalcılık, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, bireysel farklılıklar, çoklu zekâ, beyin uyumlu öğrenme, beceri ve tematik tabanlı öğrenme dikkate alınmaktadır. İlkokul öğrencileri için okuma eğitimi, öncelikle temel okuma becerilerini öğretmeyi içermektedir. 2 ila 4. Sınıflarda program okuduğunu anlamayla ilişkili öğrenme çıktılarında ve üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Bununla birlikte akıcı okuma, son dönemde, Türkçe dil sanatları dersinde bir miktar dikkat çekmeye başlamıştır. Akıcı okuma konusundaki son düşünceler göz önüne alındığında, Türk çocuklarında bu yetkinliği araştıran sağlam bir araştırma grubu mevcut değildir. Bunun yanında Türkiye'de bir önceki ilköğretim okulu programında, akıcı okumaya yeterli biçimde yer verilememiştir. Revize edilen Türkçe dil sanatları programında (MEB, 2015) akıcı okumaya bir önceki programa göre daha fazla yer verilmesine rağmen program gereksinimleri ile akıcı okuma öğretimiyle ilgili sınıflarda öğretmenlerin gerçek uygulamaları arasında bir boşluk bulunmaya devam etmektedir. Türk öğrencilerinin PISA okuma becerileri değerlendirmesinde elde ettikleri düşük puanlar program ile öğretim uygulamalarının birbirini desteklemediğinin bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015).

Akıcı okumanın önemi kabul görmekle beraber Türkiye'de öğrencilerle yapılan araştırmaların eksikliği, akıcı okuma, akıcı okumanın çeşitli bileşenleri ve Türk öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisine ilişkin araştırma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Türkiye'de akıcı okumaya ilişkin literatür göz önüne alındığında ilköğretim seviyesinde akıcı okumanın bileşenlerinin ve okuduğunu anlamayı araştırdığı sınırlı sayıda çalışma (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kaya ve Yıldırım, 2016; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009; Yıldız vd., 2014; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014) bulunmakta ve bu çalışmalarda ilköğretimden orta okullara kadar gelişimsel süreçlere ve akıcı okuma bileşenleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye, bilgi verici metinlerde okuma ve akıcı okumanın rolüne odaklanılmamıştır.

Açıklayıcı ya da bilgi verici metinlerde akıcı okumanın rolü hakkında yayınlanmış hiçbir araştırma bulunmamaktadır. Akıcı okuma ile ilgili mevcut araştırma grubunda, en iyi bilinenlere göre, sadece hikâye edici metinlere odaklanmıştır. Bilgi verici metinler, amacı hikâyelerini anlatmak olan hikâye edici metinlere göre bilgi iletme amacı taşıması bakımından farklılık göstermektedir. Ayrıca bilgi verici metinlerin yapıları (Grabe, 2002; Pyle vd., 2017) ile hikâye edici olanların metinsel yapıları farklılık göstermektedir. Bu nedenle bilgi verici metinleri okumak hikâye edici metinleri okumaktan niteliksel olarak farklıdır. Bilgi verici metinlerinin farklı niteliği göz önüne alındığında, okuma akıcılığı hikâye edici metinlerde olduğu gibi aynı önemi koruyor mu? Bu çalışmadaki amacımız hikâye edici metinlerde olduğu gibi akıcı okumanın bilgi verici metinleri okumadaki önemini belirlemektir.

Okuma eğitiminde bilgi verici metinler önem kazanmaktadır. Okuma alanında çalışan akademisyenler öğrencilerin ilköğretim sonrasında artan materyal miktarıyla ilerleyerek birçoğu bilgilendirici olan çeşitli alanlarla ilgili çalışmalar ve okumalar yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ortak Çekirdek Devlet Standartlarının (2016) gibi standart hareketler ilköğretim erken sınıflarında hikâye edici metinlerle bilgi verici metinlerin eşit önceliğe sahip olduğunu bildirmektedir.

Okul programlarında bilgi verici veya bilgiye dayalı metinlerin öneminin artmasıyla, hikâye edici metinlere karşı bilgi verici metin yapısının ve amacının farklı olmasıyla birlikte, okuma araştırmacıları için, hikâye edici metinleri okumada önemli bir faktör olarak bulunan akıcı okumanın bilgiye dayalı metinleri okumada da araştırılması bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu çalışma, bu alanı veya okumayı keşfetmek için ilk girişim olarak görülebilir.

Amaç ve Yöntem

Bu araştırma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma bileşenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana sorusu şöyledir:

4,5,6,7 ve 8. sınıfa devam eden Türk öğrencilerinin bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama ile akıcı okuma bileşenleri arasındaki ilişki nedir?

Katılımcılar

Bu çalışmanın amacı Türk öğrencilerde bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama ve akıcı okuma bileşenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 4-8. sınıflarda her sınıf seviyesinde 100'er öğrenci katılmıştır. Araştırma Türkiye'de Denizli ilinde 2015 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Tüm sınıf seviyelerindeki katılımcılar araştırmaya katılmada istekli ve gönüllü olmuşlardır. Ayrıca çalışmaya ilişkin tüm öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlerine bilgiler verilerek gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar orta sosyoekonomik seviyede ve homojen bir grup olup yaşları 10-15 arasında değişmektedir. Öğrencilerde herhangi bir öğrenme güçlüğü bulunmamaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenlerden alınan bilgilere göre katılımcı öğrencilerin okuma gelişimleri sınıf seviyelerine göre beklenen düzeydedir. Bu çalışmadaki öğrenciler öğretmenleri tarafından gelişen okuyucular olarak ifade edilmiştir. Tüm sınıflardaki öğrencilerin anadili Türkçe olmakla birlikte öğrenciler akıcı olarak İngilizce konuşmamaktadır.

Ölçme Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada öğrenciler kendi sınıf seviyelerine uygun bilgi verici metinleri okuyarak metinlerle ilişkili anlama sorularını yanıtlamışlardır. Bütün sınıf seviyelerinde akıcı okuma bileşenlerinin ve okuduğunu anlamının değerlendirilmesi için kullanılan Türkçe bilgi verici metinler Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından önerilen metinler arasından seçilmiştir. Katılımcı öğrenciler 4-8. sınıflarda her sınıf seviyesinde bilgi verici metinleri okuyarak metinlerle ilgili soruları yanıtlamışlardır. 4. sınıflar için seçilen bilgi verici metin beslenme ve insan sağlığıyla ilgili 250 kelimedenden oluşan bir metindir. 5. sınıflar için kullanılan bilgi verici metin, 165 kelimedenden oluşup Ebru başlıklı Türk kâğıt süsleme sanatını konu alan bir metindir. 6. sınıflarda kullanılan metnin konusu Osmanlı mimarı Mimar Sinan'ın yaşamıdır. Biyografik bilgileri içeren bu metin 259 kelimedenden oluşmaktadır. 7. sınıflar için kullanılan metin 1960'da James V. McConnell tarafından RNA transferini açıklayan bir deneyden söz eden 138 kelimelik bir metindir. Aynı metin 8. sınıf öğrencileri için de kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testi Türkçe olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Her metin için 6 basit anlama ve 6 derinlemesine anlamayı içeren 12 soru oluşturulmuştur. Her testin yarısı çoktan seçmeli ve diğer yarısı açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır. Öğrencilere okumaları için belirli bir süre tanınmıştır. Önceki çalışmalar sınırlandırılmamış ya da ilave verilen sürenin herhangi bir okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde performansın artmasına yönelik bir katkı sağlamadığını, benzer biçimde sınırlandırılmış sürenin öğrencilerin büyük çoğunluğu için testi tamamlamada yeterli olduğunu göstermektedir (Alster, 1997; Bridgeman, Trapani ve Curley, 2004).

Okuduğunu anlama testinin hazırlanması sürecinde öncelikle sorular okuma alanındaki uzmanlar tarafından sınıf seviyelerine göre Türkçe öğretim programındaki amaçlara uygunluğu ve anlamayı ölçmede yeterliliği konusunda incelenmiştir. Okuma alanındaki uzmanlar ayrıca her bir anlama sorusunun gelişim standartlarını ve öğrencilerin okuma düzeylerini test etmek için uygun olduğunu doğrulamışlardır. Puanlamada her bir doğru cevap için 1 puan, doğru olmayan cevaplar için 0 puan verilmiştir. Testten alınabilecek puanlar 0-12 arasında değişmektedir. Bu çalışmada, ikili seçimlerle yapılan ölçümler için iç tutarlılık ölçütü olarak Kuder-Richardson 20 (KR20) formülü kullanılmıştır. Cronbach alfa genellikle bir süreklilik boyunca değişen puanlar için kullanılıyor olsa da, ikili verilerde (0 veya 1) KR20 ile aynı sonuçları vermektedir (Cortina, 1993; Kuder ve Richardson, 1937; Tabachnick ve Fidell, 2007). Okuduğunu anlama testlerinde toplam 12 soru için iç tutarlılık güvenilirlikleri olarak KR20 değerleri .71 ile .74 arasında değişmektedir. Anlama testlerden alınan puanlar için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları kabul edilebilir düzeyde olup ayrıca öğrencilerin testlerden aldıkları puanların homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler bireysel olarak sınıf seviyelerine uygun olan metinleri sesli olarak okumuşlardır. Öğrencilerden metinleri en iyi şekilde ve uygun vurgu ve tonlamalarla metnin anlamına uygun bir sesle okumaları ve sonrasında okuduklarına ilişkin soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sesli okuma boyunca uygulamayı yürüten araştırmacı tarafından düzeltilmemiş kelime tanıma hataları tespit edilerek yanlış okunan kelimeler işaretlenmiş ve bir dakikalık okuma sonunda okuma hızı ve kelime tanıma otomatikliğinin belirlenmesi için metin üzerinde işaretlemeler yapılmıştır. Akıcı okumanın ikinci bileşeni olan prozodi, öğrencilerin kendi sınıf seviyelerine uygun olarak seçilen metinleri sesli okumaları kaydedilerek bağımsız değerlendiriciler tarafından prozodik okumanın ifade ve ses düzeyi, tonlama, pürüzsüzlük ve hız öğeleri (Rasinski, 2004a) bağlamında değerlendirilen çok boyutlu akıcılık rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş, Rasinski (2004b) tarafından yeniden düzenlenmiş ve Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından da Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sesli okuma akıcılığı rubrikleri öğrencilerin prozodik okumalarını değerlendirmek için yeterli, geçerli ve güvenilir olarak tanımlanmaktadır (Kuhn vd., 2010; Miller ve Schwanenflugel, 2006).

İngilizce okuyucularla yapılan önceki çalışmalar prozodinin ölçülmesinde rubriğin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir (Moser, Sudweeks, Morrison ve Wilcox, 2014; Paige vd., 2012; Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Rubriğin Türkçe'ye uyarlanmış formunda ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız olarak 4 ana boyut yer almaktadır. Rubrikten alınabilecek puan 4 ile 16 arasında değişmektedir.

Bulgular

Araştırma verileri öğrencilerin bilgi verici metinlere ilişkin kelime tanıma otomatikliği (bir dakikada okunan doğru kelime sayısı), prozodi (çok boyutlu akıcılık rubriğinden 4-16 arasında alınan puanlar) ve okuduğunu anlama testi yanıtları (0-12 arasında alınan puanlar) olarak elde edilmiştir. Bu üç değişkene ait ortalama ve standart sapmalara ilişkin değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Seviyelerine Göre Kelime Tanıma Otomatikliği, Prozodi ve Anlama Puanlarının Ortama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf		N	M	SD
4	Anlama	100.	4.86	1.63
	Prozodi	100	13.52	1.90
	Otomatiklik	100	99.77	20.24
5	Anlama	100	4.07	1.69
	Prozodi	100	11.16	2.74
	Otomatiklik	100	106.42	25.78
6	Anlama	100	3.73	2.17
	Prozodi	100	12.87	2.26
	Otomatiklik	100	111.42	27.57
7	Anlama	100	3.63	1.92
	Prozodi	100	11.89	2.81
	Otomatiklik	100	92.47	25.68
8	Anlama	100	4.84	1.53
	Prozodi	100	11.87	2.40
	Otomatiklik	100	128.36	31.16

Akıcı okuma ve anlama değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için anahtar değişkenlere ait korelasyonlar sınıf seviyelerine göre hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur. Tüm korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı ve önemli olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 2. Akıcı Okuma ve Anlama Ölçümleri Arasındaki Korelasyonlar

Sınıf	Otomatiklik- Anlama	Prozodi-Anlama
4	.35**	.31**
5	.47**	.41**
6	.57**	.47**
7	.42**	.45**
8	.44**	.43**

Not. ** $p < .01$

Akıcı okumanın iki bileşeni olan otomatiklik ve prozodi arasındaki güçlü ilişki, her sınıf seviyesinde anlama ile akıcı okuma değişkenlerinin birleştirilmiş ilişkisini belirlemek için regresyon analizleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. 4. Sınıfta (N= 100) Okuduğunu Anlamayı Yordayan Değişkenler İçin Çoklu Regresyon Analizlerinin Özeti

Değişken	B	SE B	β
Otomatiklik	.02	.01	.25*
Prozodi	.14	.09	.14

Not. * $p < .05$

Prozodi ve otomatikliğin birlikte 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında nasıl yordayıcı bir rol oynadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlar modeldeki bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlamada istatistiksel olarak yordayıcı olduğunu göstermektedir ($R^2 = .14$, $F(2, 97) = 7.905$, $p < .01$). Ayrıca otomatiklik okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlarken ($t = 2.244$, $p < .05$), okuma prozodisi okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($t = 1.497$, $p > .05$).

Tablo 4. 5. Sınıfta (N= 100) Okuduğunu Anlamayı Yordayan Değişkenler İçin Çoklu Regresyon Analizlerinin Özeti

Değişken	B	SE B	β
Otomatiklik	.02	.01	.35**
Prozodi	.12	.07	.19

Not. * $p < .01$

5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının yordanmasında prozodi ve otomatikliğin birlikte nasıl bir etkisi olduğunun belirlenmesi için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları modeldeki bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlamayı istatistiksel olarak yordadığını göstermektedir ($R^2 = .24$, $F(2, 97) = 15.455$, $p < .001$). Otomatiklik okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlarken ($t = 3.002$, $p < .01$), okuma prozodisi okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($t = 1.637$, $p > .05$).

Tablo 5. 6. Sınıfta (N= 100) Okuduğunu Anlamayı Yordayan Değişkenler İçin Çoklu Regresyon Analizlerinin Özeti

Değişken	B	SE B	β
Otomatiklik	.03	.01	.45***
Prozodi	.19	.09	.20*

Not. * $p < .05$. *** $p < .001$.

Prozodi ve otomatikliğin bir arada 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında nasıl yordayıcı bir rol oynadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlar modeldeki bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlamada istatistiksel olarak yordayıcı olduğunu göstermektedir ($R^2 = .35$, $F(2, 97) = 26.380$, $p < .001$). Ayrıca otomatiklik okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamakta ($t = 4.356$, $p < .001$) okuma prozodisi de okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamaktadır ($t = 1.933$, $p < .05$).

Tablo 6. 7. Sınıfta (N= 100) Okuduğunu Anlamayı Yordayan Değişkenler İçin Çoklu Regresyon Analizlerinin Özeti

Değişken	B	SE B	β
Otomatiklik	.02	.01	.24*
Prozodi	.21	.08	.31**

Not. * $p < .05$. *** $p < .001$.

7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının yordanmasında prozodi ve otomatikliğin birlikte nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları modeldeki bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlamada istatistiksel olarak yordadığını göstermektedir ($R^2 = .24$, $F(2, 97) = 15.021$, $p < .001$). Otomatikliğin okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamasıyla beraber ($t = 2.114$, $p < .05$) okuma prozodisi de okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamaktadır ($t = 2.761$, $p < .01$).

Tablo 7. 8. Sınıfta (N= 100) Okuduğunu Anlamayı Yordayan Değişkenler İçin Çoklu Regresyon Analizlerinin Özeti

Değişken	B	SE B	β
Otomatiklik	.01	.01	.29**
Prozodi	.17	.07	.27*

Not. * $p < .05$. *** $p < .001$.

8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının yordanmasında prozodi ve otomatikliğin birlikte nasıl bir role sahip olduğunu belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları modeldeki bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlamada istatistiksel olarak yordadığını göstermektedir ($R^2 = .24$, $F(2, 97) = 15.658$, $p < .001$). Otomatikliğin okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamasıyla beraber ($t = 2.709$, $p < .01$) okuma prozodisi okuduğunu anlamının belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamaktadır ($t = 2.538$, $p < .05$).

Tartışma

Bu çalışmanın sonuçları, Türk öğrencilerinin bilgi verici metinleri okuma performansları hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. İlk ve en önemli sonuç, akıcı okumanın ve içerdiği temel bileşenlerin bilgi verici metinlerin okunması ve anlaşılması ile büyük ölçüde ilişkili olduğunu göstermesidir (Tablo 2). Akıcı okumadaki artış, okuduğunu anlama düzeylerindeki artış ile ilişkilendirilmektedir. Bu bulgu, hikâye edici metinleri okumada akıcılığın rolünü inceleyen diğer araştırmalarla (Rasinski vd., 2011) tutarlılık göstermekte olup akıcı okumanın metin türü ve çeşidinin ötesinde bir okuma yeterliliği olduğunu göstermektedir.

Regresyon analizleri (Tablo 3-7), akıcılığın okuma-anlama tahminine katkısının % 14 ila 35 arasında değiştiğini ve genellikle sınıf düzeyiyle birlikte arttığını göstermektedir. İlginç bir biçimde okuma gelişim modelleri akıcı okumanın ilköğretim seviyesinde gelişen bir okuma becerisi olduğunu belirtmesine rağmen (Chall, 1996), bu çalışmanın sonuçları akıcı okumanın okuduğunu anlamadaki belirleyici rolünün ilerleyen sınıflarda daha da önemli hale geldiğini göstermesidir. Bu çalışmanın

sonuçları 8. sınıf ve 6. sınıftan 8. sınıfa kadar korelasyonlarının büyüklüğünün Türk öğrencilerin bilgi verici okuma materyalleri için akıcı okumanın önemli bir okuma becerisi olduğunu göstermektedir. Öğrenciler bir sınıftan daha üst bir diğer sınıfa geçtiğinde bilgi verici metinlerin de zorluğu ve karmaşıklığı artmaktadır. Türkçe bilgi verici metinlerin zorluğunun artması gibi metinleri yeterli düzeyde anlamak için gerekli akıcı okuma seviyesi de artmalıdır. Bu nedenle, akıcılığın ilkokulun ötesinde ortaokul düzeyinde de dikkat çeken önemli bir değişken olması sonucu şaşırtıcı olmamalıdır. Benzer sonuçlar Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto (2017) tarafından yapılan çalışmadan da elde edilmiştir. Bigozzi ve diğerleri (2017) akıcı okuma ile okul öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları akıcı okumanın, farklı derslerde ve 4. sınıftan 9. sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerinde okul öğrenme çıktılarını etkileyen güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bir diğer çalışmada (Ciuffo vd., 2017), üst düzey seviyelerde sözlü okuma akıcılığının önemi vurgulanmış ve akıcılığın daha ileri sınıflardaki öğrencilerin ve genç ergenlerin okuduğu anlamalarında güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Türkçe okuma program rehberi analizleri ve Türkçe sınıflarında yapılan okuma öğretimlerine ilişkin gözlemler Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (Allington, 1983; Cassidy ve Grote-Garcia, 2013, 2014) gibi akıcı okumanın öğretimsel bir öncelik olmadığını göstermektedir. Öğrenciler kelimeleri doğru biçimde çözümlemeyi öğrenmekte fakat kelime tanıma otomatikliği için az bir dikkat ve okuma prozodisi için çok daha az dikkat harcanmaktadır (Ateş ve Yıldırım, 2014, 2015; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Korelasyonlar bir nedenselliğe işaret etmemekle birlikte İngilizce genel okuma başarısı ve anlama üzerinde olumlu etkileri olan akıcı okuma öğretimine ilişkin araştırmalar akıcı okumanın İngilizce'de anlamaya olan katkısını ortaya koymaktadır (Rasinski vd., 2011; Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017). Bunun yanında 4 ile 8 sınıflar arasındaki Türk öğrenciler arasında bilgi verici metinleri okumada akıcılık, en azından teorik düzeyde, okuma anlama düzeyinde gelişme sağlamaktadır.

Çoklu regresyon analizleri 4. ve 5. sınıflar hariç kelime tanıma otomatikliğinin ve prozodinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına katkı sağladığını göstermektedir. Yine bu sonuç otomatiklik ve prozodinin her ikisinin de akıcı okumanın ayrı fakat ilintili öğeleri olarak düşünülme olasılığına sahip olduğunu ve ilkokul sınıflarının ötesinde hikâye edici ve bilgi verici metinler için okuma müfredatının bir parçası olması gerektiğini göstermektedir. Rasinski ve diğerleri (2017) akıcı okumanın ilkokul yılları için kritik olduğunu ancak öğrenciler ortaokula doğru ilerledikçe, karşılaştıkları metinlerin gittikçe karmaşıklaştığı, özellikle de karmaşık bilgi verici metinlerin anlaşılabilmesi için akıcı okumanın da paralel biçimde artması ve ilerlemesi gerektiğini ifade etmektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları göz önünde tutularak, bu çalışmanın sonuçlarının, ilkokulun ötesinde üst sınıflarda okuduğunu anlamada temel olan akıcı okumayı desteklediği söylenebilir. Van de Ven, Voeten, Steenbeek-Planting ve Verhoeven (2017) ilkokul sonrasında 1034 Alman öğrencinin bilgi verici metinlerde akıcı okuma gelişimlerini incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar genç ergenlerin okuma gelişimlerinde akıcı okumanın önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilgi verici metinlerin doğası, prozodinin bilgi verici metinleri okumada hikâye edici metinleri okumaya göre daha az önem taşıdığına işaret edebilir. Bilgi verici metinlerin amacı, bilgi iletme, çünkü bu metinler sözlü prozodik yorumlamaya olanak tanıyan güçlü bir ses duygusu ile yazılmış değildir. Bununla birlikte, bu çalışmanın sonuçları, prozodi ile anlama arasındaki ilişkinin, hikâye edici metinlerini okumaktan farklı olmadığını göstermektedir (Yıldırım vd., 2017). Bu nedenle bilgi verici metinleri okumada da prozodi dikkate alınmalıdır. Otomatiklik ve prozodinin her ikisinin de öğretiminde öğretimsel modeller gerekli görülmektedir. Bu çalışma, İngilizce'de olduğu gibi Türkçe'de de akıcı okumanın 4 ila 8. sınıflarda bilgi verici metinleri anlamada önemli bir yordayıcı değişken olduğunu göstermektedir. Aslında çalışmanın önemli sonuçlarından biri de akıcı okumanın, otomatiklik ve prozodi, hikâye edici metin öğretimi (Yıldırım vd., 2017) ve bilgi verici metin öğretimi için öğretim programlarında yer alması ihtiyacını ortaya koymasındır. Türkiye'de okuma programlarının politika yapımcılarının yanı sıra okuma yazma uzmanları, okul yöneticileri ve Türkiye'de okuma öğretmenleri 4-8. sınıflardaki akıcılığın Türkçe okuma öğretim programına ne derece dâhil edildiğini veya içermediğini incelemelidirler. Eğer akıcı okuma, programın önemli bir parçası değilse akıcı

okumayı veya hikâye edici ve bilgi verici metinleri okuma programının önemli bir parçası haline getirmek için çalışılmalıdır. Akıcı okumayı geliştirmek için öğretim protokolleri iyi oluşturulmuştur. Bunlar öğretmen tarafından akıcı okumada model olma, destekli okuma ve tekrarlı okumayı içermektedir (Rasinski, 1989; Rasinski vd., 2011). Araştırmalar akıcı okumayı geliştirmek için gösterilen öğretim çabalarının sonuçlarının akıcılık, anlama ve genel okuma başarısında iyileşmelere neden olduğunu göstermektedir (Rasinski, 2012, 2017; Young ve Rasinski, 2016). Akıcı okumada öğretimsel yöntemleri bilgi verici materyallerin ve okumanın içine entegre edebilmenin yollarını bulmak için çaba gösterilmelidir (Lee ve Yoon, 2017). Çünkü akıcı okuma ve anlama akademik başarının ve günlük işlemlerin birinci temeli olup hangi tür metin olursa olsun akıcı okumada zorlanan öğrenciler okul yaşamlarında da zorlanmaya devam edecekler ve okul başarıları da büyük risk altına girecektir (aktaran Sukhram ve Monda-Amaya, 2017). Özetle akıcı okumanın farklı sınıf seviyelerinde nasıl geliştirileceği ve öğretim programına nasıl etkili biçimde entegre edileceğine ilişkin çeşitli raporlar bulunmaktadır. Bu bilimsel araştırma raporlarının ve deneysel bulguların dikkate alınarak akıcı okuma becerilerinin öğretiminde bunlara daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Birçok çalışmada olduğu gibi, bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmadaki öğrencilerin örnekleri nispeten büyük olmasına rağmen (sınıf düzeyi için $n = 100$), öğrenciler devam ettikleri okulu ve Türkiye'de sınırlı bir sosyo-ekonomik bölgeyi temsil etmektedir. Buna ek olarak, sınıf düzeyi örnekleri, velileri tarafından katılımlarına izin verilen öğrencileri temsil etmektedir. Ebeveynleri izin vermediyse, öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir. İkinci sınırlılık, çalışmada kullanılan bilgi verici metinlerle ilgilidir. Bilgi verici metinlerin sınıf seviyesine uygun bilgi verici metinleri iyi temsil ettiğinden emin olmak için girişimde bulunulduğu halde, öğrencilerin okuduğu bir metinden yola çıkılarak diğer bilgi verici metinlere genellemeler yapılmıştır. Bu sınırlılıklar gelecekteki çalışmalarda diğer öğrenci örneklemelerinin yanı sıra diğer metinler de ele alınabilir.

Bu çalışmanın birinci amacı Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde okuma başarıları ile akıcı okuma arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışmanın sonuçları, bilgi verici metinleri okurken akıcılığın 4. ve 8. sınıflarda önemli bir teorik ve öğretimsel değişken olduğuna dair bulgular sağlamıştır ve bu sınıflarda Türk öğrencileri için öğretimin okuma programına dâhil edilmesi düşünülmelidir. Bu çalışmanın sonucundaki beklenti 4 ila 8. sınıflardaki akıcı okumanın iyileştirilmesi için uygulanan öğretimlerin geliştirilmesi ve böylece bu çalışmada test edilen sınıf seviyelerinde ve daha ötesinde bütün okuma başarısında ve okuduğunu anlamada ilerlemeler sağlanmasıdır. Eğer 9. sınıf ve üzerindeki öğrenciler akıcı okumada daha az güçlük yaşıyorlarsa okul programlarının diğer alanlarındaki öğrenmelerde olduğu gibi okuma başarılarında gelişimler gösterecekleri beklenebilir.

Kaynakça

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Alster, E. H. (1997). The effects of extended time on algebra test scores for college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 222-227.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13, 235-257.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 110-132.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. ve Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.
- Bridgeman, B., Trapani, C. ve Curley, E. (2004). Impact of fewer questions per section on STI scores. *Journal of Educational Measurement*, 41, 291-310.
- Cassidy, J. ve Grote-Garcia, S. (2013). Common core standards top the 2014 what's hot, what's not survey. *Reading Today*, 31(1), 12-16.
- Cassidy, J. ve Grote-Garcia, S. (2014). What's hot, what's not survey. *Reading Today*, 32(1), 8-12.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M., Milanese, A., Venuti, M., Alquino, A., ... Gagliano, A. (2017). How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency. *Reading and Writing*, 30, 1667-1686.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Daane, M., Campbell, J., Grigg, W., Goodman, M. ve Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading* (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Grabe, W. (2002). Narrative and expository macro-Genres. A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kuder, G. F. ve Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Review of Research: Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S. ve Wright, T. L. (2008). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86.
- Lee, J. ve Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 213-224.

- Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98, 839-853.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe öğretim programı*. Ankara, Türkiye: Devlet Kitapları Basımevi.
- Moser, G. P., Sudweeks, R. R., Morrison, T. G. ve Wilcox, B. (2014). Reliability of ratings of children's expressive reading. *Reading Psychology*, 35(1), 58-79.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *PISA 2015: PISA results in focus*. Paris: OECD Publishing.
- Ortak Çekirdek Devlet Standartları. (2016). *Common core state standards initiative: English language arts standards*. 25 Kasım 2016 tarihinde <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/> adresinden erişildi.
- Paige, D. D., Magpuri-Lavell, T., Rasinski, T. V. ve Smith, G. (2013). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156.
- Paige, D. D., Rasinski, T. V. ve Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. ve Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Ray Reutzel, D., Olszewski, A., ... Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501.
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency in the classroom. *The Reading Teacher*, 42, 690-693.
- Rasinski, T. V. (2004a). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.
- Rasinski, T. V. (2004b). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65, 516-522.
- Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519-524.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, W. L. ve Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87, 158-165.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. ve 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., Reutzel, C. R., Chard, D. ve Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. M. L. Kamil, P. D. Pearson, B. Moje ve P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of reading research, volume IV* içinde (s. 286-319). New York: Routledge.
- Rasinski, T. V., Rikli, A. ve Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L. ve Rupley, W. H. (2017). Reading fluency and college readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(4), 453-460.
- Rasinski, T., Homan, S. ve Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204.
- Rasinski, T., Paige, D. ve Nageldinger, J. (2015). Reading fluency: Neglected, but still critical for proficient reading. P. D. Pearson ve E. H. Hiebert (Ed.), *Research-based practices for teaching common core literacy*. Newark, DE: International Literacy Association.

- Sukhram, D. ve Monda-Amaya, L. E. (2017). The effects of oral repeated reading with and without corrective feedback on middle school struggling readers. *British Journal Special Education*, 44, 96-111.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. D. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ulusal Okuma Paneli. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read. Report of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.
- Valencia, S. W. ve Buly, M. R. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher*, 57, 520-531.
- Van de Ven, M., Voeten, M., Steenbeek-Planting, E. G. ve Verhoeven, L. (2017). Pos-primary reading fluency development: A latent change approach. *Learning and Individual Differences*, 55, 1-12.
- Wiley, I. ve Deno, S. L. (2005). Oral reading and maze measures as predictors of success for English learners on a state standards assessment. *Remedial and Special Education*, 26(4), 207-214.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-281.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students?. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3, 79-91.
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7, 97-06.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). *Fluency and comprehension of narrative texts in Turkish students in grades four through eight*. Yayınlanmamış çalışma.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Science*, 6, 353-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T. ve Zimmerman, B. (2014). Components skills underlying reading fluency and their relations with reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 35-44.
- Young, C. ve Rasinski, T. (2016). *Tiered fluency instruction*. Minneapolis, MN: Capstone.
- Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency in. *Theory to Practice*, 30, 211-217.