



Relationship between Students' Accurate and Fluent Silent Word Reading Skills and Their Comprehension

Gökhan ÇETİNKAYA¹, Hakan ÜLPER², Kutlay YAĞMUR³

ABSTRACT. The aim of this study is to identify the relationship between students' accurate and fluent silent reading skills and their comprehension. The participants of the study were 401 students studying at 1st to 4th grades. These students were from two state schools and a private school located in regions with different socio-economic levels. The data on the participants' accurate and fluent reading skills were gathered using Accurate and Fluent Silent Reading Test (AFSRT) and the data on their comprehension levels were obtained through comprehension tests developed by the researchers. The obtained data were analysed using SPSS. As a result of the data analysis, there was a statistically significant relationship between the 1st and 3rd graders' accurate and fluent reading skills and their comprehension levels.

Key words: Fluent silent reading, accurate reading, comprehension, reading education, Turkish education

SUMMARY

Purpose and significance: It may be the case that accurate and fluent word reading skills are a prerequisite for forming meaningful word clusters and for holistic reading. In order to identify the effects of accurate and fluent reading on reading comprehension, students' characteristics should be known and the educational context should be organized considering these characteristics. Based on this importance, this study aimed to identify student characteristics such as grade level, gender and the socio-economic structure of the school which is effective in categorizing students as having or not having accurate and fluent silent reading skills in reading comprehension. The answers for following questions will be sought after towards this aim:

1. How do the students' silent word reading fluency differ based on grade levels and schools?
2. Is there a relationship between the students' silent word reading fluency and comprehension?

Methods: In the data gathering process, a 30-second pilot implementation was firstly conducted with each student. Then, the first reading card in the Accurate and Fluent Silent Reading Test (AFSRT) was presented to the students, and they were asked to read the words in 120 seconds and mark the real words. Immediately after the first card, the same implementation was also conducted for the second and the third cards. Finally, the comprehension test was administered to the students. For the research question 1, descriptive statistics were presented in table, and for the question 2, the relationship between the data related to the number of words and the comprehension scores was examined.

Results: According to results of the study; the students' overall mean scores increase from the 1st grade to the next grades. The students were most progressed while they passed from 3rd to 4th grade. The students' overall mean scores vary based on their schools. One of the remarkable differences is that the overall mean score of the Alpaslan Alican Primary school, which is a private school, is lower than that of the Bahçelievler Primary School, which is a state school. There was a statistically significant relationship between first and second reading cards, and the first graders' text comprehension skills. Similar to that of the first graders, a significant relationship between the second graders' comprehension scores and the first and second reading cards was found. A significant relationship was found between the first and second reading cards, and comprehension test. There was no relationship between the second reading card and the comprehension test. There was not any strong correlation between the 4th graders' comprehension scores and reading cards.

Discussion and Conclusions: The mean score of the first graders in terms of fluent silent word reading was 15,7. The second graders' mean score was found as 24,8. It is remarkable that there is an increase of nearly 10 words. As for the third graders, there was again an increase in the mean score, which was 29,9. However, the difference of about 10 words between the first and the second graders decreased between the second and the third graders. There was only an increase of about 5 words. This findings showed that the fluent reading skill developed more quickly while passing from the first to the second grade, but this development slowed down while passing from the second to the third grade. However, this slowdown changed direction while progressing to the 4th grade, and an increase of about 10 words is again observed. Based on these findings, it can be argued that the students experience a high level of fluency development while passing from the 1st to 2nd grade, and from the 3rd to 4th grade.

¹ Assist. Prof. Dr., Nigde University, Faculty of Education, gokhancetinkaya76@hotmail.com

² Assoc. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, hakanulper@gmail.com

³ Prof. Dr., Tilburg University, Tilburg School of Humanities, k.yagmur@tilburguniversity.edu

Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Becerileriyle Kavrama Başarıları Arasındaki İlişki

Gökhan ÇETİNKAYA¹, Hakan ÜLPER², Kutlay YAĞMUR³

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile kavrama başarıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın katılımcılarını birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren 401 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler farklı sosyo ekonomik bölgede yer alan iki devlet okulu ve bir özel okulda eğitimlerini sürdürmektedirler. Katılımcıların doğru ve akıcı sözcük okuma becerilerine ilişkin veriler “Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi” (DASOT) ile; kavrama düzeylerine ilişkin veriler ise yine araştırmacılar tarafından geliştirilen kavrama testleri ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile kavrama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. **Anahtar Sözcükler:** Akıcı sessiz sözcük okuma, doğru okuma, kavrama, okuma eğitimi, Türkçe eğitimi

GİRİŞ

Örgün eğitim sürecinde öğrencilere duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa doğru ve eksiksiz olarak aktarma, aynı zamanda da karşı tarafın duygu, düşünce ve isteklerini doğru ve eksiksiz olarak anlama becerilerini kazandırmak amaçlanır. Bu durum, Matematik, Fen gibi sayısal derslerin ve Coğrafya, Tarih gibi sosyal derslerin genel amacını oluştururken, Türkçe dersinin başat amacıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin oluşturduğu dört temel beceri arasında okuma diğer üç becerinin yapılandırılmasında ayrı bir öneme sahiptir.

Okuyucunun okuma sürecini yetkin bir biçimde sürdürebilmesi ve metinde yer alan bilgiyi kavrayabilmesi için ön koşullar vardır. Öğrencinin metni kavrayabilmesi için akıcılık anahtar bir bileşendir. Çünkü, akıcı okuma becerisini kazanmadan okuyucunun okumanın temel amacı olan kavrama durumunu eksiksiz olarak sağlaması beklenemez. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin akıcı okumayı yapılandırabilmesi ve kavrama düzeyini artırabilmesi için sözcük tanıma, kod çözme ve öbek oluşturma olmak üzere üç alt becerinin öne çıktığı görülmektedir (Samuels, Schermer ve Reinking, 1992; Samuels, 1994; Hogin, Diamond, Gutlohn ve Mahler, 1999; Richek, Coldwell, Jennings ve Lerner, 2001; Fuchs, Fuchs ve Compton, 2004; Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller, 2011; Combs, 2012).

Okuma sözcüklerin kodunu çözme ve metni anlama eylemini eş süremliler olarak işlemeyi gerektirir (Griffith ve Rasinski, 2004). Bu beceriler bir okurun, o dile ilişkin sesleri, seslemleri, sözcükleri ve bu sözcüklerin tümce içindeki yapılanışını biliyor olmasına işaret eder. Bunları bilmekle birlikte okuma sürecinde otomatik olarak sözcük tanıma becerilerinin gelişmiş olması, okunan metnin anlamlandırılması açısından önemlidir (Ülper, 2010: 68). Akıcı okurların metin işleme sürecinde sözcükleri öbeklere bağlayabilme beceri düzeyleri de yüksektir. Öte yandan, çocuklar metni çok yavaş ve duraklayarak okuduğunda sözcükler ve (ya) öbekler dizisine ayrılır ve böylece okunanların hatırlanması ve kavranması zorlaşır.

Okuma sürecini açıklayan dış doğrultulu okuma modeli (bottom up), LaBerge ve Samuels'in (1974) ortaya koyduğu “otomatik bilgi işleme modeli” ve Ehri'nin okumayı açıklayan “gelişimsel evre kuramı” temel alındığında yukarıda anılan üç alt becerinin okuma süreci açısından ne denli önemli olduğu daha da belirginleşmektedir.

Dış doğrultulu modele göre okuma harflerin tanınması gibi alt düzey bilgiden başlayıp iletilerin anlamının oluşturulmasına kadar gider. Dış doğrultulu okuma modelinde önce harfler tanınır, ardından harflere sesler eklenir ve sözcük anlamı oluşturulur. Son olarak bütün sözcükler işlemlendikten sonra tümcenin anlamı kavranır (Gough, 1972).

Samuels (1994), otomatik bilgi işleme modelinin görsel bellek (visual memory), sesbilimsel bellek (phonological memory), benlik belleği (episodic memory), anlamsal bellek (semantic memory) ve dikkat (attention) olmak üzere 5 temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedir.

¹ Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhancetinkaya76@hotmail.com

² Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakanulper@gmail.com

³ Prof. Dr., Tilburg Üniversitesi, Tilburg İnsani Bilimler Okulu, k.yagmur@tilburguniversity.edu

“Otomatik bilgi işleme modeli”ne (LaBerge ve Samuels, 1974) göre okuma metnin görsel olarak işlenmesiyle başlar. Görsel bellek metindeki çizgesel (graphic) girdinin işlenmesidir. Çizgi, eğri ve açı gibi özellikler harfin tanınmasında kullanılır. Harf gibi bir uyarandaki görsel özelliklerin tanıtılması ve uygulanmasıyla tek bir birim olarak algılanabilir. Bu uygulamalar arttıkça harf algısı artarak otomatikleşir ve görsel kodlama süresi düşer. Sözcüğü oluşturan harflerin bütün olarak algılanıp tek bir birim olarak tanınması “birimleştirme” (unitization) olarak adlandırılmaktadır. Metnin görsel olarak işlenmesinin ardından görsel şekillere seslerin eklendiği sesbilimsel bellek sürece katılır. Bunu bağlamın çevrelediği bilginin benlik belleğine kaydı takip eder. Beşinci bileşen ise doğrudan gözlenebilen “dış dikkat” (external attention) ve gözlenemeyen “iç dikkat”tir (internal attention). Samuels’e (1994:820) göre basılı sözcükleri anlamlandırmak iki basamaklı bir süreçtir. Okur öncelikle basılı sözcüklerin kodunu çözmeli, ardından kodları çözülen sözcükler anlamlandırılmalıdır. Başlangıç okuru metnin kodunu doğru çözebilmek için çok çaba harcadığından, anlamlandırmada başarılı olamaz. Diğer taraftan, akıcı okurun kod çözme becerisi yüksek düzeyde olduğundan var olan tüm dikkatini anlamlandırma üzerinde yoğunlaştırır.

Sözcük tanıma, kavramayı etkileyen birçok etkenden yalnızca bir tanesi olmasına karşın, sözcük tanınmadan okuyucunun metinden anlam oluşturması olanaksızdır (Clark, 2004; Pıkulski, 1997; akt. Combs, 2012:64). Ehri’ye (2005:167) göre, sözcükleri okuma bir çok biçimde gerçekleşebilir. Okuyucular bu süreçte kod çözme, kıyaslama (analogizing) ya da alışılmamış sözcükleri kestirme işlemleri yapabilir. Okuyucular alışılmış sözcükleri belleklerinden yararlanarak okurlar. Bu durum “görülen sözcük okuma” (sight word reading) olarak adlandırılır. Uygulamalarla metinde yer alan sözcükler görülen okuma durumuna getirilip verimli ve engelsiz olarak okunabilir. Görülen sözcükleri öğrenme süreci sözcüklerin heceleri ile bellekteki sesletimleri ve anlamlarını ilişkilendirmek için yazıbirim ve sesbirimleri arasında ilişki dizisi kurmayı içerir. Süreç bellekte heceleme gücünü güçlü kılmaya dönük anımsatıcı işlevleri olan sesbirimsel farkındalık ve yazıbirimsel dizge yoluyla kolaylaştırılır.

Ehri (1999) ortaya koyduğu “Gelişimsel evre kuramı”nda çocukların sözcükleri görülmüş olarak okumayı öğrenmeleri için önemli gelişmeleri tanımlayan dört evre öne sürmüştür ve daha sonra (Ehri ve McCormick, 2004) bir aşama daha ekleyerek kuramı beş evrede tanımlamıştır. Bu beş evre şu şekildedir:

- 1) Ön alfabetik (pre-alphabetic)
- 2) Yarı alfabetik (partial alphabetic)
- 3) Tam alfabetik (full alphabetic)
- 4) Birleştirilmiş alfabetik (consolidated alphabetic)
- 5) Otomatik alfabetik (Automatic alphabetic)

Ön alfabetik evre görülmüş sözcük öğrenmenin erken dönemlerini nitelendirmektedir. Çünkü, çocuklar alfabetik dizge hakkında çok fazla birşey bilmemektedir. Okumak için harf-ses bileşimini biçimlendiremezler. Masanheimer, Drum ve Ehri’nin (1984) çalışmasında, ön alfabetik evredeki çocukların yaygın olarak tanıdığı PEPSI sözcüğünü baştaki “P” harfi değiştirilerek “XEPSI” biçiminde gösterildiğinde okuyamadıkları belirtilmektedir.

Çocuklar alfabedeki yazıbirimlerin (graphem) seslerini ve adlarını öğrendiklerinde ve sözcükleri okumak için kullandıklarında “yarı alfabetik evre”ye geçmiş olurlar. Bu evrede sözcüklerin bazı ses ve harfleri arasında ilişki kurarlar. Bu ilişki çoğu zaman bulması kolay olan yalnızca ilk ve son harf ile olur (Ehri, 2005). Örneğin s ve k harfleri yoluyla “suluk” sözcüğünü okurlar. Fakat, “suluk” ve “sülük” gibi benzer sesletimli sözcükleri karıştırabilirler. Sözcüğün seslemlerini içerdiği tüm sesbirimlere ayıramadıklarından yarı ilişkiler kurmakla sınırlıdır. Ayrıca, alfabetik dizge konusunda –özellikle ünlüler- bilgileri yetersizdir. Anılan tüm bu nedenlerden ötürü, yarı evre okuyucuları az bilinen sözcüklerin kodunu çözme konusunda zorluk yaşarlar.

Çocuklar hecedeki harfler ile sesletimlerindeki sesbirimler arasında tam bir ilişki kurarak görülen sözcükleri (sight words) öğrendiklerinde tam alfabetik evre okuyucuları olurlar (Ehri, 2005). Gördükleri yazıbirimleri seçerek sesletimleri sesbirimlere (fonem) ayırabilirler (Jorm, Share, Maclean ve Matthews, 1984).

Birleştirilmiş alfabetik evrede ise, okuyucunun sözcük tanıma becerisi yüksek olduğundan, uzun sözcükleri belleğinde rahatlıkla depolayabilir. Son olarak, otomatik evrede artık okuyucu metinde yer alan birçok sözcüğü otomatik olarak işlemler. Ayrıca, bilinmeyen sözcükleri okurken stratejiler kullandığından sözcükleri işleme becerisi oldukça yüksektir.

Pikulski ve Chard da yukarıda anılan üç yaklaşıma benzer olarak, başarılı okumanın dil, duyuşsal algı, bellek ve güdünün bileşik etkileşimiyle ortaya çıktığını belirtir. Araştırmacılara göre, okuma iki temel etkinliği gerektirir: (1) sözcük tanıma ya da kod çözme, (2) kavrama ya da metinden anlam oluşturma. Okurun başarılı ve etkin olarak okumayı sürdürebilmesi için her iki süreç üzerinde çaba göstermeye odaklanmaması gerekir. Otomatik kod çözme becerileri gelişmemiş akıcı olmayan okuyucular iki süreç arasında gidip gelecektir. Sözcükleri bir araya getirerek anlamlı düşünce birimlerine dönüştürme, çıkarımda bulunma, metinde yer alan bilgiyle art alan bilgilerini ilişkilendirme her zaman çaba gerektirir. Sözcüğün kodunu çözme çabası ile anlam oluşturma arasında gidip gelen okuyucular için okuma yavaş, güç, verimsiz, etkisiz ve oldukça yorucu bir süreçtir.” (Pikulski ve Chard, 2005:511).

Akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, büyük bir bölümünün akıcı sesli okuma ile kavrama arasındaki ilişkiye odaklandıkları görülmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Pikulski ve Chard, 2005; Powell, 2008 Applegate, Applegate ve Modla, 2009; Galloway, 2010). Öte taraftan, akıcı sessiz okuma ve kavrama arasındaki ilişkiyi sorgulayan çalışmaların da olduğu, fakat akıcı sesli okuma kadar sorgulanmadığı görülmektedir. Sesli ve sessiz okuma sürecinde öğrencilerin verilen metni işleme durumlarını betimlemeye yönelik çalışmaların sonuçları öğrencilerin sessiz okuma sürecinde daha fazla sözcük işlemediklerini ortaya koymaktadır (Haasbrouck ve Tindal, 2006). Örneğin, Hasbrouck ve Tindal’ın (2006) yaptığı çalışmanın verileri, okuyucuların sessiz okuma sürecinde sesli okumaya oranla %30 daha fazla sözcük okuduklarını göstermektedir. Taylor’a (2006) göre, sessiz okuma sözcüğün sesletimini içermediğinden daha akıcıdır. Öte yandan, sesli okuma süreci gözlerin sözcükleri görsel olarak tanımlamasını, bunu işleme için beyinde süre geçmesini ve sonrasında ses kırışları (vocal chords) ve ağız kullanarak bunu dışarı vermesini gerektirir.

Yapılan sınırlı sayıda çalışmanın sonuçları akıcı sessiz okuma ile kavrama arasında anlamlı ilişki olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, Jenkins ve Jewell’in (1993) çalışmasının bulguları dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı sessiz okumaları ile kavramaları arasında zayıf ilişki ($r=.38$), diğer yandan ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı sessiz okumaları ile kavramaları arasında güçlü ilişki ($r=.76$) olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bir başka çalışmada, Kim, Wagner ve Lopez (2012) birinci sınıf öğrencilerinin liste halinde sözcük okuma akıcılığı ile kavrama durumları arasında güçlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Schwanenfulgel ve diğ. (2006) akıcı sessiz sözcük okuma, yani öğrencilerin liste halinde sözcük okuma becerileri ile kavrama durumları arasında daha yüksek ilişki olduğunu ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrencilerin akıcı okuma durumunlarını sorgulamak için en geçerli aracın da sözcük listesi olduğunu belirtmektedir.

Akıcı sessiz okuma gözlemlenebilir bir davranış olmadığından, ölçümleri akıcı sesli okumadan farklı olarak yapılmaktadır. Bazı araştırmacılar öğrencinin belirli bir sürede kaç tane sözcük okuduğunu belirlemek için öğrenciden öz-bildirim (self-report) alma yoluna gitmektedir. Fakat, bu tür bir yaklaşımda öğrencinin doğru bildirimde bulunmama olasılığı testin güvenilirliğini dolayısıyla da geçerliğini sorgulanır kılmaktadır (Denton ve diğ., 2011:2).

Bazı araştırmalarda, öğrencilerden aralarında boşluk bırakılmamış sözcük dizilerinin arasına çizgi çekerek sözcükleri üç dakika içinde ayırmaları istenip, tanımlanan doğru sözcük sayısı üzerinden değerlendirme yapılarak öğrencinin başarı puanı belirlenmektedir. Örneğin, Mather, Hammill, Allen ve Roberts’in (2004) geliştirdikleri “Akıcı sessiz sözcük okuma testi”nde (TOSWRF) öğrencilerden aralarında boşluk bırakılmamış ilgisiz sözcük dizilerini çizgilerle ayırarak tanımlamaları istenmektedir. Yani, “istworunsawuse” gibi ilgisiz bir sözcük dizisi verilerek öğrenciden bunu “is/two/run/saw/use/ biçiminde ayırması ve tanımlaması beklenir.

Türkçede akıcı okumaya ilişkin yapılan çalışmaların bazılarında akıcı okuma ile akademik başarı arasındaki ilişki (Yıldız, 2013), bazılarında öğrencilerin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki (Baştuğ ve Akyol, 2012; Başaran, 2013) ya da akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişki (Baştuğ ve Keskin, 2012) üzerine odaklanılmıştır. Bu çerçevede değinilmesi gereken bir başka çalışma ise Güldenoğlu, Kargin ve Miller (2012) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar ikinci sınıfa devam eden öğrencilere okumaları için sözcük listeleri vererek onların sözcük işleme becerileri ile kavrama becerileri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bu çalışmada da sözcükleri işleme ile kavramanın ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Yapılan bu çalışmaların tümünün akıcı sesli okuma üzerine yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileri ile kavrama durumları arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir çalışmanın ise olmadığı görülmektedir.

Yukarıda sözü edilen yaklaşım ve kuramlar, ayrıca yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma becerilerinin sözcüklerden anlamlı öbekler oluşturmalarının ve bürünsel okumalarının da ön koşulu olduğu kesinlenebilir. Okuduğunu anlamada doğru ve akıcı sessiz okumanın etkisinin belirlenmesi için öğrenci özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerin dikkate alınarak eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi önemlidir. Bu önemden hareketle araştırmanın amacı, öğrencilerin sessiz akıcı sözcük okuma düzeyleri ile kavrama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve sessiz akıcı sözcük okuma düzeylerinin sınıflara ve okullara göre görünümünü sorgulamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin sessiz akıcı sözcük okuma düzeyleri sınıflara ve okullara göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?
2. Öğrencilerin sessiz akıcı sözcük okuma düzeyleri ile kavrama düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Araştırmanın katılımcılarını Burdur'daki ikisi devlet okulu biri de özel okul olmak üzere üç ilkokulun öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 401 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların okullara göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin okullara ve sınıflara göre dağılımı

İlköğretim okulu	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	Toplam
Devlet Okulu A	70	60	49	58	237
Devlet Okulu B	0	0	38	38	76
Özel Okul A	22	26	21	19	88
Toplam	92	86	108	115	401

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin akıcı sessiz sözcük okuma becerilerini ölçmek için Ülper ve Yağmur (yayımlanmamış çalışma) tarafından geliştirilen Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) kullanılmıştır. DASSOT üç okuma kartından oluşmaktadır. İlk kartta 110 (+110) ikinci kartta 100 (+100), üçüncü kartta ise 90 (+90) gerçek sözcük ve aynı sayıda bu sözcüklerden türetilmiş sahte sözcük bulunmaktadır. Birinci okuma kartında tek heceden oluşan basit sözcükler yer alırken, ikinci okuma kartında iki heceli sözcükler yer almaktadır. Üçüncü okuma kartında ise üç ve daha çok heceli sözcükler yer almaktadır. Çetinkaya'ya (2010) göre hece sayısı arttıkça okunabilirlik zorlaşmaktadır. Böylelikle birinci okuma kartından üçüncü okuma kartına gelinceye dek sözcüklerin harf ve hece sayısına bağlı olarak zorluk derecesi artacaktır. Öğrencilerden istenen verilen süre içinde gerçek sözcüklerin başındaki kutucuğu işaretlemeleridir.

Okuma kartlarının geçerliğini sağlamak için öncelikle sözcüklerin tüm hece yapılarından olacak biçimde seçilmeleri sağlanmıştır. Ardından bu sözcüklerin sıklık sözlüğünde ilk 7000 sözcük arasındaki sözcüklerden biri olması ölçütüne uyulmuştur. Güvenirlik için ise alfa testine bakılmıştır. Alfa sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okuma kartlarının güvenilirlik testi sonuçları

Okuma Kartı	Öğrenci sayısı	Cronbach's Alpha
Birinci Kart	401	.85
İkinci Kart	401	.88
Üçüncü Kart	223	.87
Tüm	1025	.90

Tablo 2'de yer alan sonuçlar ölçme aracının güvenirliliğine işaret etmektedir. Kavrama testleri ise birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar için seçilmiş düzeye uygun (alan uzmanlarından öneri alınmıştır) bilgilendirici metinler ve bu metinlere ilişkin çoktan seçmeli ve açık

uçlu sorulardan oluşmaktadır. Testin geçerliliğini sağlamak için kavramaya ilişkin alanyazına bakılmış (Van Dijk ve Kintsch, 1983; Caldwell, 2008; Randi, Grigorenko ve Sternberg, 2008) ve bunun sonucunda teste alınacak soruların nitelik olarak çıkarım gerektirmeyen sadece metinde verilen bilgiyi bulmaya dayanan yüzey metin ve metinde gizli olarak sunulan bilgiyi bulmaya dayanan çıkarım sorularından oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Güvenirlilik için ise Alpha testine bakılmıştır. Ayrıca açık uçlu soruların yanıtlarında üç okuyucunun %100 uyumu söz konusudur. Tablo 3'te metin kavrama sorularının güvenilirlik test sonuçlarına ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 3. Kavrama metinlerinin güvenilirlik testi sonuçları

Okuma Kartı	Öğrenci sayısı	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Birinci sınıf	92	11	.68
İkinci sınıf	86	11	.69
Üçüncü sınıf	108	11	.69
Dördüncü sınıf	115	11	.70

Metin kavrama testleri üzerinde uygulanan Cronbach Alpha güvenilirlik testinin sonuçları kabul edilir düzeydedir. Alan yazında Alpha değerleri 70'in üzerinde olan ölçeklerin sonuçları güvenle kabul edilmektedir ancak .60'ın üzerindeki değerler de güvenle kullanılabilir. Açık uçlu soruların yanıtlarında üç okuyucunun %100 uyumlu olması da güvenilirlik açısından önemlidir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma sürecinin ilk aşamasında her bir öğrenciye önce 30 saniyelik bir pilot uygulama yaptırılmıştır. Ardından öğrencilere "Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi"nin (DASSOT) birinci okuma kartı sunulmuş ve öğrencilerin 120 saniye boyunca sözcükleri okuması ve gerçek sözcüklerin başına işaret koymaları istenmiştir. Hemen sonrasında, ikinci ve üçüncü kart için de aynı uygulamalar yapılmıştır. Tüm bunların sonrasında ise öğrencilere kavrama testi sunulmuştur. Tüm uygulamalar araştırmacılar ve araştırmacılar tarafından eğitim sürecine alınmış araştırma görevlileri tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programına işlenerek çözümlenmiştir. Birinci araştırma sorusu bağlamında veriler sayısal olarak tablolar halinde verilmiş ikinci araştırma sorusu bağlamında ise sözcük sayısı ve kavrama puanlarına ilişkin veriler arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Sessiz Akıcı Sözcük Okuma Düzeylerinin Sınıflara ve Okullara Göre Görünümü

Tablo 5'te öğrencilerin sınıflara göre sessiz sözcük okuma becerilerine ilişkin görünümleri hem her bir okuma kartına göre hem de genel ortalamaya göre sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin sessiz akıcı sözcük okuma düzeylerinin sınıflara göre görünümü

Sınıflar	Okuma kartları	Ort	Genel ort
Sınıf 1	Kart 1	15,8	15,7
	Kart 2	15,6	
Sınıf 2	Kart 1	25,4	24,8
	Kart 2	24,3	
	Kart 1	29,8	
Sınıf 3	Kart 2	30,9	29,9
	Kart 3	29	
	Kart 1	38,7	
Sınıf 4	Kart 2	39,8	38,7
	Kart 3	37,7	

Tablo 5'e göre öğrencilerin genel ortalamaları birinci sınıftan daha üst sınıflara doğru artış göstermektedir. Bu artışın dördüncü sınıfta daha belirginleştiği görülmektedir.

Tablo 6'da öğrencilerin okullara göre sessiz sözcük okuma becerilerine ilişkin görünüşleri hem her bir okuma kartına göre hem de genel ortalamaya göre sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin okullara göre sessiz sözcük okuma becerileri

Okulu	Okuma kartları	Ort	Genel ort
Devlet Okulu A	Kart 1	26,6	29,2
	Kart 2	27,7	
	Kart 3	33,5	
Devlet Okulu B	Kart 1	34,6	34,5
	Kart 2	35,7	
	Kart 3	33,4	
Özel Okul	Kart 1	27,3	29,1
	Kart 2	26,7	
	Kart 3	33,5	

Tablo 6'ya göre öğrencilerin genel ortalamaları okullara göre değişmektedir. Dikkat çekici bulgulardan biri bir özel okulun bir devlet ilkokulundan daha geride olmasıdır.

Okuma Becerileri ve Metin Kavrama Arasındaki İlişki

Öğrenciye sunulan sözcük listelerinin hızlı ve doğru bir şekilde okunması öğrencinin okuma becerileri açısından çok önemli bir göstergedir. Bu becerinin metin işleme becerilerini de çok olumlu bir şekilde etkilemesi beklenir. Aradaki bu ilişkiyi saptayabilmek için okuma kartları yanı sıra dört farklı sınıfta uygulanmak üzere metinler ve kavrama soruları hazırlanmıştır. Birinci sınıflarda çoktan seçmeli soru tipinin kullanılması her öğrenci için uygun bir uygulama yöntemi değildir. Küçük sınıflardaki öğrencilere uygulanacak olan sınavlardan alınan sonuçların güvenilirliği ve geçerliği her zaman şüphelidir. Ancak çocukların anlam dağarcığına uygun sözcük ve tümcelerle hazırlanmış olan metin ve soruların belli ölçülerde güvenilir sonuçlar verebileceği düşünülerek hazırlanan metin ve sorular dört farklı sınıfta uygulanmıştır. Her sınıf için hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli sorular sorulmuştur.

Tablo 7'de görüldüğü gibi birinci ve ikinci okuma kartları ve birinci sınıfların metin kavrama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 7. Birinci sınıfların okuma kartları ve kavrama test sonuçları arasındaki korelasyon

	Kart1	Kart2	Kavrama Testi
Kart1	1		
Kart2	.682**	1	
Kavrama Testi	.309**	.318**	1

** 0.01 değerinde ciddi korelasyon vardır (iki uçlu).

Tablo 8'de görüldüğü gibi ikinci sınıf kavrama testleriyle birinci ve ikinci okuma kartları arasında birinci sınıfta olduğu gibi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 8. İkinci sınıfların okuma kartları ve kavrama test sonuçları arasındaki korelasyon

	Kart1	Kart2	Kavrama Testi
Kart1	1		
Kart2	.702**	1	
Kavrama Testi	.184	.190	1

** 0.01 değerinde ciddi korelasyon vardır (iki uçlu).

Tablo 9'da görüldüğü gibi birinci ve üçüncü okuma kartı ile kavrama testi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. İkinci okuma kartıyla kavrama testi arasında bu ilişki kurulamamıştır.

Tablo 9. Üçüncü sınıfların okuma kartları ve kavrama test sonuçları arasındaki ilişki

	Kart1	Kart2	Kart3	Kavrama Testi
Kart1	1			
Kart2	,668**	1		
Kart3	,540**	,608**	1	
Kavrama Testi	,328**	,193	,257**	1

** 0.01 değerinde ciddi korelasyon vardır (iki uçlu).

Tablo 10’da görüldüğü gibi dördüncü sınıf kavrama testiyle okuma kartları arasında yüksek bir korelasyon ortaya çıkmamıştır.

Tablo 10. Dördüncü sınıfların okuma kartları ve kavrama test sonuçları arasındaki ilişki

	Kart1	Kart2	Kart3	Kavrama Testi
Kart1	1			
Kart2	,731**	1		
Kart3	,604**	,711**	1	
Kavrama Testi	,114	,085	,108	1

** 0.01 değerinde ciddi korelasyon vardır (iki uçlu).

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğrencilerin akıcı sessiz sözcük okuma becerileri bakımından birinci sınıf ortalamaları 15,7 dir. İkinci sınıfta ise bu ortalama 24,8 olarak bulunmuştur. Arada yaklaşık 10 sözcüklük bir artışın olması dikkat çekicidir. Üçüncü sınıfa geçildiği zaman ise ortalama yine bir yükselişin olduğu görülmektedir. Bu sınıfta ortalama 29,9’dur. Ancak birinci ve ikinci sınıflar arasındaki yaklaşık 10 sözcüklük fark ikinci ve üçüncü sınıflar arasında düşüş göstermiştir. Bu sınıfta yaklaşık beş sözcüklük bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum birinci sınıftan ikinci sınıfa geçerken akıcı okuma becerisinin daha hızlı geliştiğine ancak ikinci sınıftan üçüncü sınıfa geçerken ise akıcı okuma becerisi bakımından bir yavaşlama olduğuna işaret etmektedir. Bu yavaşlama üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçerken yine yön değiştirmekte ve tekrar yaklaşık bir on sözcüklük artış göstermektedir. Ortaya çıkan bu tablodan, öğrencilerin birinci sınıftan ikinci sınıfa ve üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçerken daha yüksek bir akıcı okuma gelişimi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bu durum gelişimsel evre kuramı açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin bilişsel gelişimlerine koşut bir sürecin yaşandığını göstermektedir.

Alan yazında, Türkçe sessiz sözcük okuma sürecinde sınıf düzeyleri bakımından öğrencilerin dakikada ortalama kaç sözcüğü doğru olarak işlemlediklerine ilişkin bir veri bulunmamaktadır. Taylor, Frankenpohl ve Pettee’nin (1960) İngilizce sessiz sözcük okuma sürecine yönelik çalışmalarının bulguları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Sözü edilen çalışmada, bütün sınıf düzeylerinden okuyucuların bir dakikada doğru işlemledikleri sözcük oranlarına bakıldığında birinci sınıfların 80, ikinci sınıfların 115, üçüncü sınıfların 138 ve dördüncü sınıfların 158 sözcüğü doğru işlemledikleri görülmektedir.

Birinci sınıfta öğrencilerin okumayı doğal olarak sesli biçimde öğrenmeleri nedeniyle bu sınıfta sessiz okuma hızlarının düşük olması beklenen bir durumdur. Çünkü Pikulski ve Chard (2005) tarafından da belirtildiği gibi, birinci sınıftaki öğrenciler henüz kod çözme aşamasında otomatikleşmedikleri için zihinsel enerjilerinin çoğunu kod çözmeye ayırmak zorundadır. Bu nedenle, akıcı okuma hızları daha yavaş olur.

Etkili sözcük tanıma eğitiminde çoklu strateji yaklaşımı (multiple strategy approach) iyi okuyucuların sözcükleri tanımak için çoklu ipuçları kullanması gerçeğinden temellendirilmiştir. (Strickland, 2005; akt. Combs, 2012: 74). Anılan yaklaşımda çocuğun sözcüğü tanıması için sözcüğün tümcede nasıl kullanıldığı (sözdizimsel ipucu), anlamı neyin oluşturduğu (anlambirimsel ipucu) ve sözcüğün nasıl görüldüğü (çizgesel ipucu) gibi varolan tüm ipuçlarının nasıl kullanılacağı konularının öğretilmesine odaklanılır. İkinci sınıftan itibaren bu noktalara odaklanılması, sessiz okuma çalışmalarına geçilmiş olması aradaki bu farkın bir kaynağı olarak düşünülebilir. Ayrıca üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf arasındaki farkın büyük olması da öğrencilerin bilişsel gelişimleri yanında dilsel gelişimleri, sözcük dağarcıklarının gelişmesi ve sessiz okuma çalışmalarının daha yoğun bir biçimde yapıyor olması ile açıklanabilir. Benzer bir açıklama Rasinski, Blachowies ve Lems, (2006) tarafından da yapılmaktadır. Onlara göre okurun akıcılığını etkileyen üç temel etken vardır: okuma

alışkanlığı, okurun nitelikli bir akıcı okuma modelini işitmesi ve sözvarlığı.

Gelişimsel evre kuramı temelinde sözcük öğretiminin gelişimsel olduğu söylenebilir. Bu nedenle etkili bir sözcük öğretiminde çocuğun gelişim evresi mutlaka göz önünde bulundurulmalı, aşamalı olarak geliştirme yoluna gidilmelidir. Sözcüğün seslemlerini, içerdiği tüm sesbirimlere ayıramayan ve yalnızca yarı ilişkiler kurmakla sınırlı yarı alfabetik evredeki bir çocuğa yüksek sözcük tanıma becerisinin kazandırılmaya çalışılması öğretimde temel alınması gereken sıralılık ilkesine aykırı olacaktır. Ayrıca, bir alt beceri kazandırılmadan üst becerinin kazandırılması da olanaksızdır. Yine akıcı okumanın sağlanması için mutlaka okumadan ayrı olarak kod çözme uygulamaları yapılmalıdır (Taylor, 2006).

Okuma performansı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında, okuma becerisinde yetersizlik gösteren öğrencilerin, farklı ders konularına ilgi duymaları, ders kitaplarından okuduklarını anlamaları ve akademik alanlarda başarılı bir performans sergilemeleri beklenemeyeceği gibi; okuma becerisinde ortaya çıkan gecikme nedeniyle de öğrencilerin tüm akademik yaşamlarının olumsuz olarak etkileneceği belirtilmektedir (Güzel, 1988; akt. Güldenoğlu ve diğ., 2012:2807). Bu çerçeve içerisine katılabilecek olan diğer bazı çalışmalar da benzer yönde bulgular ortaya koymuştur. Örneğin Holopainen (2003), ayrıca Klicpera ve Schabman (1993) tarafından yapılan araştırmalara göre erken dönemde okumayla ilgili sorunları olan öğrencilerin bu sorunları ileriki sınıflarda da sürmektedir (bkz. Savolainen, ve diğ., 2008). Benzer bir bulguya Landerl ve Wimmer (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ulaşılmıştır. Sekiz yıllık bir süreç içerisinde gerçekleştirilen bu araştırma 115 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Birinci sınıfta akıcı okuma sorunu olan öğrencilerin %70'inin sekizinci sınıfa gelindiğinde hala yetersiz bir okuyucu olduğu görülmüştür. Bu durum bir yanıyla akıcı bir biçimde sözcüklerin kodunu çözme becerisiyle diğer yanıyla da kavrama ile ilgilidir.

Araştırma bulgularımıza göre birinci ve üçüncü sınıfların akıcı okuma becerileri ile kavrama becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak üçüncü sınıflarda ikinci okuma kartı için bu ilişki aynı derecede görülmemiştir. İkinci sınıfların akıcı sessiz okuma becerileri ile kavrama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Bu ilişki istatistiksel olarak ise anlamlı değildir. Aynı biçimde dördüncü sınıflar açısından da akıcı sessiz okuma ve kavrama becerileri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2012) çalışmalarında öğrencilere okumaları için sözcük listeleri vererek onların sözcük işleme becerileri ile kavrama becerileri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre okuyucuların sözcük işleme performansı ile okuduğunu anlama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Onların araştırmalarından elde ettikleri bulgu ile araştırmamızdan elde ettiğimiz bulgunun ikinci sınıflar düzeyinde kavrama ve akıcı okuma arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyan yönü bakımından bir karşıtlık taşıyor olması dikkat çekicidir. Benzer biçimde Başaran (2013) dördüncü sınıf düzeyindeki 90 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğunu bulgulamıştır. Dördüncü sınıflar düzeyinde kavrama ve akıcı okuma arasında bir ilişki olduğunun bu çalışmada ortaya konması da araştırmamızdan elde ettiğimiz bulgularla bir karşıtlık taşımaktadır.

Araştırmamızda ortaya çıkan sözkonusu ilişkiye bakıldığı zaman birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru gidildikçe ikinci sınıfa dışarıda bırakırsak akıcı sessiz okuma ile kavrama arasındaki ilişkiye ait sayısal değerin gittikçe düştüğü dikkat çekmektedir. Bu durum üst sınıflara gittikçe aradaki ilişkinin azaldığı biçiminde bir düşünce uyandırabilir. Ancak Yıldız'ın (2013) okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu durumda birinci ve üçüncü sınıf kavrama testleriyle okuma kartları arasında ortaya çıkan güçlü ilişkinin ikinci ve dördüncü sınıflarda ortaya çıkmamasının birçok farklı nedeni olabilir. Ancak okuma kartları arasındaki yüksek korelasyon ve yüksek Alpha değerleri düşünülünce ikinci ve dördüncü sınıflardaki sorunun ilgili sınıflardaki uygulama sürecinde öğrencilerin uygulama için hazırbulunuşluk durumlarından kaynaklandığı düşünülebilir.

İlgili diğer araştırmalara bakıldığı zaman doğru ve akıcı okuma ile kavrama arasında yakın bir ilişki olduğu yönündeki bulgular dikkat çekmektedir. Örneğin O'Connor, Swanson ve Geraghty, (2010); Klauda ve Guthrie, (2008); Rasinsky, (1989, 1990); Breznitz, (1987); Dowhower, (1987) okuma hızı ile kavrama arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuş olan son dönemdeki araştırmalardan bazılarıdır.

Türkçe üzerinde yapılan sınırlı sayıda araştırma bakıldığı zaman da akıcı okuma ile kavrama arasında ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Baştuğ ve Keskin (2012), farklı cinsiyet, sosyoekonomik ve başarı düzeylerinden 39 beşinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca akıcı okuma becerileri basit anlamaya göre çıkarımsal anlamada daha yüksek ilişkili çıkmıştır. Bu bulgular ile araştırmamızda birinci ve üçüncü sınıflar (kart iki hariç) için ortaya çıkan bulgular arasında bir benzerlik bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Applegate, M.D., Applegate, A.J., and Modla, V.B. (2009). "She's my best reader; she just can't comprehend": Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (4), 2287-2290.
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (Basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 227-244.
- Baştuğ, M. and Akyol, H. (2012). Okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 236-242.
- Caldwell, J., S. (2008). Comprehension assessment, a classroom guide. New York: The Guilford Pub.
- Combs, B. (2012). *Focus on word identification. In assessing and addressing literacy needs: Cases and instructional strategies.* (pp. 63-107). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452243900.n3>
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denton, C. A. Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S. Cirino, P. T., Romain, M. & Fransis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109 – 135.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389- 406.
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79-108). Oxford, UK: Blackwell.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L., & McCormick, S. (2004). Phases of word learning: Implications for instruction with disabled readers. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 365-389). Newark, DE: International Reading Association.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., and Compton, D.L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: word identification fluency versus nonsense word fluency. *Council Exceptional Children*, 71, 7-21.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.D. and Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259.
- Galloway, T.W. (2010). *Oral reading fluency and maze measures as predictors of performance on north carolina end-of-grade assessment of reading comprehension.* Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina University.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *Reading Teacher*, 58 (2), 126-137.
- Guldenoğlu, İ. B., Kargın, T. & Miller, P. (2012). Comparing the Word Processing and Reading Comprehension of Skilled and Less Skilled Readers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2822-2828.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G.A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading

- teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644. doi:10.1598/RT.59.7.3
- Hogin, B., Diamond, L., Gutlohn, L., Mahler, J. (2000). Teaching reading sourcebook for kindergarten through eighth grade. Novato, CA: Arena Press.
- Jenkins, J. R., & Jewell, M. (1993). Examining the validity of two measures for formative teaching: Reading aloud and maze. *Exceptional Children*, 59, 421–432.
- Jorm, A.F., Share, D.L., MacLean, R. and Matthews, R. (1984). Phonological recoding skills and learning to read: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 5, 201-207.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 93-111.
- Klauda, S.L. and Guthrie, J.T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 310-321.
- Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993). Do German-speaking children have a chance to overcome reading and spelling difficulties? A longitudinal survey from the second until the eight grade. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 307-334.
- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and orthographic spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A. & Roberts, R. (2004). *Test of Silent Word Reading Fluency*. Austin, TX:Pro-Ed.
- O'Connor, R.E., Swanson, H.L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), 1–19. doi:10.1037/a0017488
- Pikulski, J.J. and Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.
- Powell, L.E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern Carolina State University.
- Randi, J; Grigorenko, E., L. & Sternberg, R., J. (2008). Revisiting definition of reading comprehension: Just what is reading comprehension away. S., E. Israel; C., C. Block; K., L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds.) *Metacognition in Literacy Learning*: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher*, 43, 690-693.
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150.
- Rasinski, T., Samuels, S.J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32, 75-97.
- Rasinski, T.V., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York, NY: Guilford.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., and Lerner, J. W. (2001). *Reading problems: assessment and teaching strategies (Fourth Edition ed.)*. Boston: AllynveBacon.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), 222 *References Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 816–837). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J., Schermer, N., and Reinking, D. (1992). Reading fluency: Techniques for Making decoding automatic. In S.J. Samuels and A.E. Farstrup (Eds.), *What Research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary *Education. Learning and Instruction*, 18 (2), 201-210.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P. & Morris, R. D.(2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41, 496–522.
- Taylor, S.E. (2006). *Fluency in silent reading*. Retrived on April 16, 2014, from <http://www.gio.co.za/Documents/FluencyInSilentReading.pdf>

- Taylor, S.E. Frankenpohl, Hl., & Pettee, J.L. (1960). Grade level norms for the components of the fundamental reading skills. *EDL Research and Information Bulletin* (#3). NY: EDL/McGraw Hill.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ülper ve Yağmur (yayımlanmamış çalışma). Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testinin Geliştirilmesi.
- Van Dijk, T., A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*: New York: Academic Press.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.