



Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinin Geliştirilmesi¹ Developing Silent Word Reading Fluency Test

Hakan Ülper, MAKÜ, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, "hakanulper@gmail.com"
Kutlay Yağmur, Tilburg University, "kutlayyagmur@gmail.com"

ÖZ. Sözcük okuma becerilerindeki yetersizlikler okuma problemlerinin altında yatan önemli nedenlerden biridir. Çünkü doğru ve akıcı sözcük okuma ile kavrama arasında çok yakın bir ilişki vardır. Yine okuma hızı ile kavrama arasında da bir ilişki olduğu ilgili araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu durum öğrencilerin sözcük okuma becerilerine ilişkin durumlarının saptanmasının ne denli önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu gereklilikten yola çıkarak bu çalışmada öğrencilerin sessiz sözcük okuma becerilerinin ölçülmesinde kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç güdümünde üç ayrı okuma kartından oluşan bir sözcük ve sahte sözcük listesi hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı ikisi devlet okulu biri de özel okul olmak üzere üç farklı okuldan 399 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçme aracının içerdiği okuma kartlarının alfa değerlerine, değiştirilmiş kartlarla olan ilişkisine, sınıflar arası farkı belirleyebilme durumuna ve son olarak da başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edebilme yeterliliğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ölçme aracının 1-4. sınıf öğrencilerinin sessiz sözcük okuma becerilerini ölçmede kullanılabilecek bir araç olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akıcı okuma, akıcı sözcük okuma, akıcı sessiz sözcük okuma testi,

ABSTRACT. Lack of abilities in reading vocabulary is one of the outstanding reasons of reading problems because there is a very close relationship between reading and grasping vocabulary accurately and fluently. In the same way, it has been put forward that there is a relationship between reading speed and grasping. That is why students' statutes in terms of vocabulary reading should be recognized. In this study, considering this necessity, an assessment tool that is going to be used in evaluating students' abilities of silent vocabulary reading has been aimed to develop. With this aim, a vocabulary list and a fake-vocabulary list have been prepared with three different reading cards. This assessment tool has been applied to 399 students from two state schools and a private school. In the result of the application the alpha values of the cards, their relations with equivalent cards, their positions of determining the difference between classes and lastly their adequacies of differentiation between successful and unsuccessful students have been regarded. Considering the findings it has been recognized that the assessment tool is a tool that can be used in evaluation of silent vocabulary reading abilities of students in 1-4 classes.

Keywords: Reading, Silent Reading, Silent Reading Test

SUMMARY

Purpose and significance: Abilities of accurate and fluent vocabulary reading have a vital significance in improving reading ability. Additionally, lack of abilities in vocabulary reading stand out as one of the underlying reasons of reading problems in all levels (Torgesen, Wagner, Rashotte, 1999). Especially it has been put forward by the researches that there is a very close relationship between accurate and fluent reading and grasping. For instance O'Connor, Swanson & Geraghty, (2010); Klauda & Guthrie, (2008); Rasinsky, (1989, 1990); Breznitz, (1987); Dowhower, (1987) are some of the recent researches which put forward that there is a relationship between reading speed and grasping. Additionally, as stated by Lane vd. (2009) referring to the relevant researches, fluency is very important in terms of motivation, syntactic improvement and vocabulary besides grasping. Considering the studies in limited number conducted upon Turkish, it has been regarded that there is a relationship between fluent reading and grasping (Baştuğ ve Keskin, 2013; Başaran, 2013; Coşkun, 2006; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012). All the results of these studies about fluent reading show that, students' becoming fluent readers is very significant. Therefore, the necessity of evaluating students' fluent reading skills, in another word their reading speeds and their accurate reading skills is obvious.

¹ Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle okul idaresinden gerekli izinler alınmış, uygulama yapılacak sınıfların öğretmenlerine uygulamaya ilişkin bilgi verilmiştir. Ardından uygulama yapılacak sınıflardaki tüm öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilmiş ve katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Gönüllü olmayan öğrenciler uygulamaya katılmamışlardır.

Methods: The participants of the research are the students from three primary schools in Burdur. 399 students participated in the research in total. In the process of data collection, firstly, the scale was introduced by the applicator and every student was made to do a pilot application for 30 seconds. Then the students were presented the first reading card, asked to read the words for 120 seconds and mark the real ones. Immediately after that the same application was done with the second and the third cards. Lastly, the students were presented the equal form² of the first presented scale and the same processes were done again. The test administered is composed of three reading cards. There are 110 (+110) real vocabularies and fake vocabularies on the first card, 110 (+100) on the second card and 90 (+90) on the third card.

Results: The alpha values of the reading cards are very high. The correlation between the tests shows that reading cards determine the students' skills similarly. First reading card indicates that there are significant differences among classes. ($F(3,395) = 94.611, p = .000$). Similarly, there is a significant difference among classes for reading of the second card. ($F(3,395) = 95.499, p = .000$). Since the third card is read only by the third and fourth grade classes, ANOVA test only shows the difference between these two classes. The third reading card shows that the difference between the third and fourth grade classes is highly significant. ($F(1,220) = 30.077, p = .000$). The vocabularies mean of the students in the lowest percentile (%5) is 6; however, the mean of the students in the highest percentile (%5) is 28.90. When we think that, the student with the highest performance among the first graders read 37 vocabularies correctly, and the lowest number is 1; it can be seen that there is an extensive distribution. The concrete result of the percentile tables is that reading cards can distinguish the students effectively according to their reading skills.

Discussion and Conclusions: All these results show that, AFSRT can be used to assess the silent vocabulary reading skills of the all students from first to fourth grade. Besides, AFSRT is a test that can be used to determine how the silent vocabulary reading skills of the students will go on during the education process. The lack of the abilities in decoding, (Torgesen, Wagner, Rashotte, 1999), and reading speed problems, (O'Connor, Swanson & Geraghty, 2010; Klauda & Guthrie, 2008; Rasinsky, 1989; Breznitz, 1987; Dowhower, 1987) are the underlying reasons of understanding / grasping problems. Hence, also in determining grasping problems this test has a significant role. This test can fill a significant gap in literature in terms of its ability to be applied in a practical way and be controlled easily by the teacher to determine the silent reading ability of each student.

GİRİŞ

Bireylerin, yazımsal ve sesbirimsel işleme yaparak sözcükleri doğru okumaları, okuma becerisinin ilk ve en önemli aşamasıdır. Bu aşamayla ilgili sürecin başlarında belirli bir hıza erişememiş olan bireylerin kavramada başarılı olabilmesi için okuma hızlarını artırmaları gerekmektedir. Kişilerin okuma hızlarını artırabilmeleri için de sözcüklerle sık sık karşılaşmaları ve bu sözcükleri içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu durum otomatik bilgi işleme kuramında açıkça belirginleştirilmiştir (Bkz. La Berge ve Samuels'e (1974)). Yine etkileşimsel ödünleyici okuma modeline (interactive-compensatory model of reading) göre de akıcı okumanın merkezinde hızlı ve otomatik sözcük tanıma yer almaktadır (Stanovich, 1980).

Kişiler daha önce karşılaştıkları sözcükleri daha kolay ve akıcı bir biçimde okurken ilk

²The equal form of the scale has been formed through substituting the vocabularies. All the words in the scale have similar peculiarities in terms of morphology and frequency. Therefore, the real form of the scale and its equal form are supposed to give similar results for the same student. This case is important to make sure the reliability of the scale. In addition, it is necessary to change the places of the words in each application in order to avoid the students' reading the same vocabularies all the time in the ongoing applications. Similar results of the real and the equal forms will also indicate that the vocabulary groups in the scale may be substituted in every different application.

kez karşılaştıkları sözcükleri daha yavaş ve zorlanarak okumaktadırlar. Bu durum okumanın ikili yol modelinde açık bir biçimde dile getirilmektedir. İkili yol modeline (dual-routes model of reading) göre bilinen sözcükler sözlüksel yol olarak bilinen ve zihinsel sözlükçede sözcüğü aramaya dayanan bir sistem tarafından okunur. Sözlüksel yola dayalı okumada sözcükler öncelikle “bilinen” olarak tanımlanır, ardından hızlı bir biçimde anlamına ve söylenişine ulaşmak için bir bütün olarak yani yazımsal olarak işlenir. Dolayısıyla bu süreçte sözcüklerin okunması ses ve harf eşleşmesine dayanarak gerçekleşmez. İkinci yol ise sözlüksel olmayan yoldur. Bu süreçte sözcüklerin okunması ses ve harf eşleşmesine dayanarak gerçekleşir. Bu tür okuma sadece bilinmeyen sözcüklerle karşılaşılması durumunda gerçekleşir (Tracey, Morrow, 2006).

Hoover & Gough, (1990), geliştirdikleri okumanın yalın görünümü (simple view of reading) adlı kuramda ise okumaya daha farklı bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Onlar okuma edimini dinleme ve kod çözme becerilerindeki yetkinleşme olarak açıklamışlardır. Buna göre eğer bir öğrencinin dinlediğini anlama ve kod çözme ile ilgili bir sorunu yoksa okuduğu metni kavrayabilir. Bu durum aynı zamanda dinlediğini anlama sorunu olmayan bir öğrencinin okuduğunu anlama sorunu varsa bunun kod çözme sorunundan kaynaklandığına işaret etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sözcük okuma becerileri bakımından ne durumda olduklarının saptanması son derece önemli ve gereklidir.

Doğru ve akıcı sözcük okuma becerileri, okuma becerisinin gelişiminde yaşamsal bir öneme sahiptir. Bununla birlikte sözcük okuma becerilerindeki yetersizlikler bütün düzeylerdeki okuma problemlerinin altında yatan nedenlerden biri olarak dikkat çekmektedir (Torgesen, Wagner, Rashotte, 1999). Özellikle doğru ve akıcı okuma ile kavrama arasında araştırmalarla ortaya konmuş çok yakın bir ilişki vardır. Örneğin O'Connor, Swanson & Geraghty, (2010); Klauda & Guthrie, (2008); Rasinsky, (1989, 1990); Breznitz, (1987); Dowhower, (1987) okuma hızı ile kavrama arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuş olan son dönemdeki araştırmalardan bazılarıdır. Bununla birlikte Lane vd. (2009) tarafından ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak belirtildiği gibi, akıcılık kavrama yanında aynı zamanda motivasyon, sözdizimsel gelişim ve sözcük dağarcığı bakımından da son derece önemlidir. Türkçe üzerinde yapılan sınırlı sayıdaki araştırmaya bakıldığında zaman da akıcı okuma ile kavrama arasında ilişki olduğunun ortaya konmuş olması dikkat çekmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2013; Başaran, 2013; Coşkun, 2006; Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2012).

Akıcı okumayla ilgili tüm bu araştırmaların sonuçları göstermektedir ki öğrencilerin birer akıcı okur durumuna gelmeleri, okuduklarını anlayabilmelerini sağlamak adına son derece önemli bir adım olacaktır. Alanyazında akıcı okumaya ilişkin tanımlar doğru okuma, okuma hızı ve prozodi kavramlarının kesişimi üzerinden yapılmaktadır. Ancak akıcı okumayı sadece sesli olarak tanımlamak yanıltıcı olacaktır. Akıcı okuma aynı zamanda sessiz akıcı okuma olarak da gerçekleştirilebilir. Alanyazında akıcı okuma ile ilgili çalışmaların birçoğunun sessiz akıcı okuma ile ilgili olması da bu durumu netleştirmektedir (bkz. Denton vd., 2011; Price vd. 2012; Rasinski, vd. 2014.; Piper, Zuilkowski, 2015). Bunun yanında bir diğer yanılğı noktası da akıcı okumanın sadece metin okuma ile sınırlandırılıyor olmasıdır. Alanyazındaki çok sayıdaki araştırmaların da (bkz. Martin-Chang, Levy, 2006; Lemons, vd. 2013) gösterdiği gibi akıcı okuma aynı zamanda sözcük düzeyinde akıcı okuma olarak ayrı bir boyuta da sahiptir.

Türkiye'deki bazı çalışmalara dayanarak farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma hızlarıyla ilgili çalışmaların varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin okuma hızlarını belirlemeyi de içeren bu çalışmalara (Ateş & Seyit, 2011; Bay, 2010; Gökçe-Sarıpınar&Erden, 2010; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008; Coşkun, 2006; Güzel-Özmen, 2005; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002) bakıldığında zaman, bu çalışmalarda okuma hızlarının belirlenmesi için öğrencilere bir metin okutma uygulamasının yapılmış olduğu ve bir dakikada okunan doğru sözcük sayısının hesaplandığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında son dönemlerde yapılan çalışmalara (Duran, Sezgin, 2012; Yılmaz, 2008) bakınca bu çalışmalarda akıcı okuma düzeyini belirlemek için “yanlış analizi envanteri”ne göre bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Yine bazı çalışmalarda (Yıldız, 2013) “çok boyutlu akıcılık ölçeği”nin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların

tamamında araç olarak öğrenci düzeyine uygun bir metnin seçilmiş olması ve akıcılığın (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) bu metinlerin okutulmasına dayanarak belirlenmesi söz konusudur. Ancak bu tür ölçme araçlarının standardizasyon çalışmalarının sağlanmamış olması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca bu tür ölçme işlemleri genellikle sesli olarak yapılmak durumundadır. Bu durum da sınıf ortamında topluca uygulanabilirlik ve pratiklik bakımından sorunlar yaratmaktadır.

İlgili alanyazında söz konusu bu eksiklikleri gidermeye yönelik hem akıcılığı hem de kavramayı ölçme esasına dayanan standardizasyonu sağlanmış bir ölçme aracının yer aldığı görülmektedir. Tümce doğrulama adıyla bilinen bu ölçme aracı, sessiz okumaya dayanması bakımından pratik bir biçimde uygulanabilmektedir. Bu ölçme aracında öğrenciler kendilerine sunulan tümceleri sessiz olarak okurlar ve bu tümceleri doğru ya da yanlış olarak nitelendirirler. Verilen süre içerisinde doğru bir biçimde nitelenen tümceler belirlenerek öğrencilerin aldıkları puanlar hesaplanır (Denton vd, 2011).

Bu tür ölçmelerde metinde ya da tümcelerde yer alan her bir sözcüğün her öğrenci için aynı zorluk derecesinde olmayacağı açıktır. Bununla birlikte öğrencilerin her birisi için metnin ya da tümcenin zorluk derecesinin de aynı olmayacağı açıktır. Yine metin içindeki sözcüklerin zorluk derecelerini aşamalı bir yapı içinde ayarlayabilmek ve bununla birlikte öğrencilerin her hece yapısına ilişkin sözcüklerle dengeli bir oranda karşılaşabilmesini sağlamak da olanaksız olacaktır.

Okumayı yeni öğrenen öğrenciler için metinden bağımsız sesli sözcük okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar alanyazında yer almaktadır (Verhoeven & Leeuwe, 2008; Cutting & Scarborough, 2006; Zinar, 2000;). Bunun yanında sessiz sözcük okuma becerisi ile kavrama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu durum yalın sözcük okumanın sadece kod çözmeyi değil, aynı zamanda dolaylı olarak okumanın kavrama yönünü de ölçtüğüne işaret etmektedir.

Tüm bu gerçeklikler ışığında alanyazında akıcı okumaya ilişkin durum saptamasının nasıl yapıldığına bakılacak olursa karşımıza yukarıda da belirtildiği gibi metin okuma, tümce doğrulama vb. gibi birkaç ayrı yol çıkmaktadır. Bunların dışındaki bir diğer yol da hazırlanan sözcük listelerinin okutulması ve bir dakikada okunan doğru sözcük sayısının hesaplanmasına dayanan yoldur (Bkz. Castillo vd. 2009). Bu bağlamda doğru ve akıcı sessiz sözcük okumayla ilgili test geliştirme sürecinde metinden bağımsız sözcüklerden oluşan bir ölçme aracının da kullanılabileceği açıktır.

Dünyada da benzer amaçlar için benzer nitelikli testlerin geliştirildiği dikkat çekmektedir. Son dönemlerde Test of Word Reading Efficiency (TOWRE) adıyla geliştirilmiş olan ölçme aracı bunlardan birisidir. Bu araç akıcı sözcük okumayı ölçmesi yanında ön test ve son test ölçümleri ve öğrencilerin okuma gelişimlerini ölçmede de kullanılabilir niteliktedir. Kavrama becerisi ile yüksek bir ilişkiye (.50-80) sahip olması da dikkat çekmektedir (Bkz. Torgensen, Wagner, Rashotte, 1999). Bir diğeri de "Woodcock Reading Mastery Test adıyla geliştirilmiş olan okuma testi içinde yer alan bir alt testtir (Woodcock, 1998). Bu testler öğrencilerle birebir uygulama gerektirdiği ve sesli okumaya dayandığı için sınıf içi uygulamalarda hızla öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmek amacıyla pratik olarak kullanılacak nitelikte değildir. Özellikle ilkökul ikinci sınıftan itibaren sessiz okumaya geçilmesi ve sonrasında okuma etkinliklerinin büyük oranda sessiz okuma biçiminde yapılması, okuma sorunları olan öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilerin okuma gelişimlerinin izlenebilmesi için akıcı sessiz sözcük okuma testlerinin de geliştirilmesi gerektiği açıktır.

Bu gerekçelerden yola çıkarak sınıf ortamında pratik olarak uygulanabilecek standardizasyonu sağlanmış testler geliştirilmiştir. Bunlardan biri Test of Silent Word Reading Fluency (TOSWFR) adıyla bilinen akıcı sessiz sözcük okuma testidir. Bu test aralarında boşluk bırakılmadan yazılmış olan birbiriyle ilişkisiz sözcüklerden oluşmaktadır. Öğrencilerden beklenen üç dakika içinde sözcükleri saptamaları ve ayırmalarıdır. Üç dakika içinde doğru olarak ayırdıkları sözcükler belirlenerek aldıkları puanlar hesaplanmaktadır (Mather, Hammil,

Allen & Roberts, 2004). Bu testin bir diğer versiyonu ise Test of Silent Reading Fluency (TOSCRF) olarak adlandırılmaktadır. Bu testin diğerinden tek farkı metindeki sözcüklerin birbiriyle sözdizimsel bağlamda ilişkili olması ve bu sözcüklerin birleşik ve noktalama işareti kullanılmadan düzenlenmiş olmasıdır (Hammill vd. 2006). Bir diğer test ise çoktan seçmeli tamamlama testi yani cloze testtir. Bu testte metindeki sözcükler sistematik olarak örneğin her yedi sözcük çıkartılır. Bu boşluklar için biri asıl sözcük diğerleri de çeldirici olan üç seçenek sunulur. Öğrencilerden genellikle üç dakika içinde uygun sözcüğü seçmeleri istenir (Denton vd, 2011).

Öğrencilerin erken dönem okuma becerilerini belirlemede kullanılacak olan testlerin geçerli ve güvenilir olması yanında etkili ve kullanımı kolay olması da gerekir (Castillo vd., 2009). Bu nitelikleri taşıyan bir diğer test ise Torgesen ve DeGraff tarafından 2002 yılında geliştirilmiş olan Test of Critical Early Reading Skills (TOCERS) adlı bir alt testtir (bkz. Castillo vd., 2009). Bu test gerçek ve “sahte sözcük”lerden oluşan bir sözcük listesinden oluşmakta ve öğrencilerden sessiz okuyarak gerçek sözcükleri işaretlemeleri esasına dayanmaktadır. Ancak bu test İngilizce sözcüklere dayalı bir testtir. Bu testin Türkçeye uyarlanması da okuma becerisinin altında yatan hem sesbilimsel, biçimbilimsel ve dilbilgisel özelliklerden hem de sözcüklerin kullanım sıklığı farklılıklarından dolayı olanaklı değildir. Dolayısıyla bu çalışmada Türkçenin sesbilimsel özelliklerine göre hazırlanan “Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi” (ASSOT) geliştirilecektir. Bu testle ilgili genel özellikler aşağıda sunulmaktadır. Bu çalışma sonucunda doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerilerinin saptanmasında kullanılabilir bir testin geliştirilecek olması Türkçe alanyazındaki çok önemli bir boşluğun doldurulması anlamına gelmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmanın evreni Burdur’daki üç ilkokulun öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okullardan ikisi devlet okulu biri ise özel bir okuldur. Okullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri temsil etmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya toplam 399 öğrenci katılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin okullara ve sınıflara göre dağılımı

İlkokul	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Üçüncü sınıf	Dördüncü sınıf	Toplam
Devlet Okulu 1	68	58	48	59	233
Devlet Okulu 2	0	0	35	36	71
Özel Okul	22	29	23	21	95
Toplam	90	87	106	116	399

Veri Toplama Araçları

ASSOT İçin Sözcüklerin Seçimi: Türkçenin yazı sistemi Türkçe seslerle son derece tutarlı bir biçimde örtüşüyor olduğu için bu durum, öğrencilerin doğru okumalarıyla doğru yazım biçimini seçebilmelerinin de örtüşmesi gerektiğine işaret etmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin çok büyük oranda okudukları ya da söyledikleri gibi yazıyor olmalarının gerekliliği aynı zamanda gerçekleştirdikleri yazım biçiminin de okuma becerileri hakkında ipucu sunması anlamına gelir. Bu durumda Türkçenin konuşma diline özgü sesbilgisel özellikleri ve bu özelliklerin yazılı metinlere yansıyor yansımadağı, testlerin geliştirilmesi aşamasında sözcüklerin seçiminde önemli duruma gelmektedir. Bu konuyla ilgili araştırmalarda (bkz. İmer, 1990; Vancı-

Osam, 2006) Türkçede konuşma diline özgü birçok ses olayının öğrencilerin yazılı metinlerine geçtiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden topladığımız ve öğrenci defterlerinden elde ettiğimiz veriler de bu gerçeği desteklemektedir.

Bu bağlamda teste uygun sözcüklerin seçilmesi için aşağıda belirtilen başlıklar ayrıntılı olarak işlenmiştir (Demircan, 2001; Demircan, 2005; Eker, 2010):

- Ünlü ses değişimleri (genişleme, darlaşma, yuvarlaklaşma, ünlü kısalması): *yoğurt>yoğort; yukarı>yukarı; almayor>almıyor; dağ>da*
- Ünsüz ses değişimleri (ötümlüleşme, ötümsüzleşme, benzeşme): *soğuk>soğuğu; şaşgın>şaşkın; sünbül>sümbül*
- Ses düşmesi/türemesi: *küçükük>kücükük; azıcık>azıcık;*
- Eklerin ses uyumu: *dikkatli>dikkatli*
- İkizleşme: *eşek>eşşek*
- Hece, hece yapısı, heceleme, hecenin genel yapısına göre sesler, Türkçede hece türleri
- Hece düzeyinde değişimler (hece düşmesi, hece türemesi vb.): *ilerilemek>ilerlemek; kilitlemek>kitlemek*

Bununla birlikte özellikle öğretmenlerden toplanan veriler göstermektedir ki öğrenciler harflerin biçimsel özellikleri nedeniyle p,b,d,s,ş,c,ç, gibi harfleri birbirine karıştırmaktadır. Yine Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırmada f-v, m-n, b-p, b-d, d-t, c-ç, t-k harfleri ses ya da sembol benzerliği nedeniyle karıştırılmıştır. Bu bulgular, sesbilgisel ve görsel açıdan öğrencilerin okumakta güçlük yaşama olasılığının yüksek olduğu sözcüklere işaret etmektedir.

Okuma-yazma sorunları ve Türkçenin sesbilgisel özelliklerine ilişkin tüm bu bilgiler sözcük seçiminde temel alınmıştır. Öncelikle öğretmenlerden ve alanyazından yukarıda belirtilen ölçütler çerçevesinde sözcükler derlenmiştir. Ardından derlenen bu sözcükler sıklık durumlarına ayrıştırılmış ve Göz (2003) tarafından hazırlanan Sıklık Sözlüğünde ilk 7000 sözcük arasında olan sözcükler ölçme aracına alınmıştır. Böylelikle öğrenciler arasında sözcükle karşılaşmış olma bakımından bir eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü Raman ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan araştırma göstermektedir ki sıklığı yüksek olan sözcükler düşük olan sözcüklere göre daha çabuk okunmaktadır. Benzer bir sonuç Andrews (1989) ve Forster & Chambers (1973) tarafından yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur. Yine Ehri ve Wilce (1983) tarafından yapılan çalışmada da bilinen sözcüklerin daha hızlı okundukları saptanmıştır. Ayrıca ikili yol modeline (dual-routes model of reading) göre (bkz. Coltheart, Rastle, 1994) okur sesli okurken sıklığı yüksek olan sözcükleri yeterince hızlı işlemler; buna karşın sıklığı düşük olan sözcükleri işlemek ise yavaş olur. Bu bulgular seçilecek olan sözcüklerin gelişigüzel değil, belirli bir sıklık aralığından seçilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İlk aşamada bu ölçütler bağlamında 1000 sözcükten oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Havuzdaki bu sözcükler belirlenen ölçütlere göre ikinci bir incelemeden geçirilerek ve uzmanların görüşlerine sunularak 600'e indirilmiştir. 600'e indirilen bu sözcüklerden 110 tek heceli, 100 iki heceli ve 90 üç ve daha çok heceli sözcük olmak üzere toplam 300 sözcük üç ayrı okuma kartı olarak düzenlenmiştir. Sözcüklerin düzenlenmesinde her bir harf ile başlayan sözcüklerden birbirine yakın sayıda sözcük olmasına ve her farklı hece yapısından sözcük bulunmasına özen gösterilmiştir. Oluşturulan okuma kartlarındaki sözcükler son aşamada ilkökul öğretmenlerine gösterilerek öğrencilerin hiç karşılaşmamış olabilecekleri sözcükler belirlenmiş ve listeden çıkartılarak yerine karşılaşmış olabilecekleri ölçütlere uygun sözcükler konmuştur. Yine her sınıftan onar öğrenci üzerinden sözcükler test edilmiş ve öğrencilerin tamamı listedeki sözcükleri daha önce duyduklarını belirtmişlerdir.

Sahte Sözcüklerin Oluşturulması: Sahte sözcüklerin belirlenmesinde okuma kartlarına alınan gerçek sözcüklerin ilk ya da son harflerinin değiştirilmesi, iki harfin yer değiştirilmesi,

ünsüz çiftlerinin yer değiştirilmesi yoluna gidilmiştir. Zaman zaman da ortadaki harflerin değiştirilmesi yoluyla gerçek sözcük sahte sözcüğe dönüştürülmüştür. Böylelikle bazı sahte sözcüklerde bir harf dışındaki bütün harflerin gerçek sözcükte aynı sıra ile bulunması sağlanmış; bazı sahte sözcüklerde ise harf sıraları değiştirilmiştir. Bu durum ortaya çıkan sahte sözcüğün gerçek sözcükle mümkün olduğunca benzer olmasını sağlamıştır. Harfleri değiştirme sürecinde yukarıda gerçek sözcüklerin seçiminde temel alınan sesbilimsel ve biçimbilimsel ölçütler dikkate alınmıştır.

Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi: Bu test 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. Weekes (1997), tarafından yapılan araştırmaya göre sözcüklerdeki harf sayılarının artması, sıklığı düşük olan sözcüklerde işlemede gecikmeye neden olmaktadır. Ayrıca bir metnin zorluk derecesini saptamak amacıyla geliştirilen okunabilirlik formüllerinin temelinde de hece sayısının artmasıyla birlikte okunabilirliğin de zorlaştığı varsayımı yer almaktadır. Türkçe metinler üzerinden okunabilirlik formülü geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında Çetinkaya (2010) hece sayısının artmasının okunabilirliği zorlaştırdığını ortaya koymuştur.

Bu bağlamda öğrencilerin karşılaştıkları sözcükleri listelerken bu gerçeklik de dikkate alınmıştır. Bu nedenle birinci okuma kartında tek heceden oluşan basit sözcükler yer alırken, ikinci okuma kartında iki heceli sözcükler yer alacaktır. Üçüncü okuma kartında ise üç ve daha çok heceli sözcükler yer almıştır. Böylelikle birinci okuma kartından üçüncü okuma kartına gelinceye dek sözcüklerin harf ve hece sayısına bağlı olarak zorluk derecesi artacaktır.

Sözcüklerin Sıralanması: Birinci okuma kartındaki sözcüklerin sıralanmasında hece yapıları dikkate alınmıştır. Her hece yapısından birer sözcük olacak biçimde sözcükler kendi içinde bir küme oluşturacak biçimde kümelere ayrılmıştır. Her kümede her farklı hece yapısından birer sözcük olmasına dikkat edilmiştir. Ancak her heceden eşit sayıda sözcük bulunmadığı için her kümede aynı hece yapısından eşit sayıda sözcük bulunmamaktadır. O nedenle daha çok sayıda farklı hece yapısı içeren sözcük kümesinden daha az hece yapısı içeren sözcük kümesine doğru sözcük kümeleri sıralanmıştır. İkinci ve üçüncü okuma kartındaki sözcüklerin sıralanmasında da hece yapıları dikkate alınmış ve benzer bir sıralama yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin her hece yapısındaki farklı sözcüklerle karşılaşabilmeleri olanaklı olacaktır.

Yine gerçek sözcüklerle sahte sözcükleri sıralarken de altılı bir küme tasarlanmış ve bu altılı küme içerisinde üç gerçek üç de sahte sözcük yer almıştır. Bu sözcükler kendi içinde farklı kombinasyonlar olacak biçimde sıralanmıştır. Örneğin, üç gerçek sözcük ardından üç sahte sözcük; iki gerçek sözcük ardından üç sahte sözcük ardından yine bir gerçek sözcük; bir sahte bir gerçek sözcük vb. gibi. Böylece öğrencilerin eşit sayıda gerçek ve sahte sözcükle karşılaşmaları sağlanmaya çalışılmış ve aynı zamanda sıralama sistematik olmayacak bir biçimde düzenlenmiştir.

İşlem Basamakları

Verilerin toplanma sürecinde öncelikle uygulayıcı tarafından tahtada ölçeğin bir tanıtımı yapılmış ve her bir öğrenciye önce 30 saniyelik bir pilot uygulama yaptırılmıştır. Ardından öğrencilere birinci okuma kartı sunulmuş ve öğrencinin 120 saniye boyunca sözcükleri okuması ve gerçek sözcüklerin başına işaret koymaları istenmiştir. Hemen sonrasında ikinci ve üçüncü kart için de aynı uygulamalar yapılmıştır. Bunun sonrasında öğrencilere ilk sunulan ölçeğin değiştirilmiş formu³ sunulmuş ve yine aynı işlemler yaptırılmıştır. Bu işlemler sonucunda

³ Ölçeğin değiştirilmiş formu, ölçekteki sözcüklerin yerlerinin değiştirilmesiyle oluşmuştur. Ölçekteki tüm sözcükler biçimbilimsel ve sıklık bakımından benzer özelliklere sahiptir. Bu nedenle ölçeğin asıl formuyla değiştirilmiş formunun aynı öğrenci için birbirine yakın sonuçlar vermesi beklenmektedir. Bu durum ölçeğin güvenilirliğini sağlamak bakımından önemlidir. Ayrıca ölçeğin tekrarlı uygulamalarında öğrencilerin hep aynı sözcükleri okumak durumunda kalmalarını önlemek için her uygulamada sözcüklerin yerlerinin değiştirilmesi gerekmektedir. Asıl form ile değiştirilmiş form arasında birbirine yakın sonuçların çıkması aynı zamanda her farklı uygulamada ölçekteki sözcük kümelerinin yerlerinin değiştirilebileceğine

öğrencilerden toplanan verilerin önce okunan/işaretlenen toplam sözcük sayıları belirlenmiş, ardından yanlış işaretlenen sözcük sayıları ve son olarak da doğru okunan sözcük sayıları belirlenmiştir.

BULGULAR

Ölçünleştirme çalışmalarında testin kapsam geçerliği en az psikometrik özellikleri kadar önemlidir. Geliştirilen okuma kartları yukarıda sunulduğu gibi sözcük sıklık sayımları, sesbilgisel özellikler ve morfolojik özellikler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak uzman görüşleri ve öğretmen görüşleri de alınarak testin uygulanma zemini en nesnel şekilde hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler okuma kartı bazında güvenilirlik (Alpha) testine tabi tutulmuştur. Her bir kart için alınan sonuçlar, hem ana okuma kartı hem de değiştirilmiş okuma kartı için okunan toplam sözcük, doğru sözcük sayısı ve yanlış sözcük sayısı verileri olmak üzere Alpha güvenilirlik testine dahil edilmiştir. Alınan sonuçlar Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Okuma kartlarının güvenilirlik testi sonuçları

Okuma Kartı	Öğrenci sayısı	Cronbach's Alpha
Birinci Kart	399	.86
İkinci Kart	399	.88
Üçüncü Kart	222	.87

Okuma kartlarının Alpha değerleri çok yüksek çıkmıştır. Testler arasında yapılan korelasyon testi de okuma kartlarının öğrencilerin becerilerini benzer şekilde saptadığını göstermektedir. Tablo 3'te okuma kartları arasındaki korelasyonlar sunulmaktadır.

Tablo 3. Okuma kartları arasındaki pearson korelasyon değerleri

	Kart1	Kart1A	Kart2	Kart2A	Kart3	Kart3A
Kart1	1					
Kart1A	,790**	1				
Kart2	,820**	,773**	1			
Kart2A	,789**	,859**	,818**	1		
Kart3	,710**	,635**	,758**	,722**	1	
Kart3A	,605**	,748**	,686**	,812**	,779**	1

** 0.01 değerinde yüksek bir korelasyon vardır (iki uçlu).

Birinci ve ikinci sınıflara çok heceli sözcüklerden oluşan üçüncü okuma kartı uygulanmadığı için birinci kartla olan korelasyon diğerlerine göre biraz daha düşüktür ancak alınan tüm sonuçlar okuma kartları arasında çok yüksek bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Özellikle değiştirilmiş kartlarla ana okuma kartları arasındaki yüksek korelasyon da testlerin psikometrik özelliklerinin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Bu okuma kartlarının en önemli özelliği öğrencilerin okuma becerilerinin saptamasını

işaret edecektir.

sağlayabilmesi ve öğrencileri becerilerine göre sınıflandırabilmesidir. Bu bağlamda okuma kartlarının sınıflara göre dağılımına baktığımızda doğru okunan sözcük sayısının artması gerekmektedir. Nitekim Tablo 4'te görüldüğü gibi okuma kartları öğrencilerin okuma becerilerinin yıllara göre somut bir artış içinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Farklı sınıflardaki öğrencilerin okudukları sözcük ortalamalarının okuma kartlarına göre dağılımı

Okuma Kartları		Sayı	M	S.S	Min.	Max.
KART1	Birinci sınıf	90	15,8	7,0	1	37
	İkinci sınıf	87	25,4	8,4	9	46
	Üçüncü sınıf	106	29,8	11,9	4	58
	Dördüncü sınıf	116	38,7	10,6	9	65
KART1A	Birinci sınıf	90	20,8	8,1	3	44
	İkinci sınıf	87	30,1	7,5	16	48
	Üçüncü sınıf	106	38,5	14,7	8	84
	Dördüncü sınıf	116	44,8	12,0	13	74
KART2	Birinci sınıf	90	15,6	5,2	7	33
	İkinci sınıf	87	24,3	8,8	6	54
	Üçüncü sınıf	106	30,9	12,8	9	77
	Dördüncü sınıf	116	39,8	12,4	6	69
KART2A	Birinci sınıf	90	18,2	7,3	3	45
	İkinci sınıf	87	30,1	9,7	13	50
	Üçüncü sınıf	106	38,7	16,2	8	99
	Dördüncü sınıf	116	46,7	13,4	4	73
KART3	Üçüncü sınıf	106	29,0	11,9	8	56
	Dördüncü sınıf	116	37,7	11,7	12	64
KART3A	Üçüncü sınıf	106	28,9	14,2	5	82
	Dördüncü sınıf	116	36,1	13,8	9	75

Sınıflar arasındaki farklılıkları görebilmek için ANOVA testi sonuçları birinci okuma kartının sınıflar arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir ($F(3,395) = 94.611, p = .000$). Aynı şekilde ikinci kartın okunmasında da sınıflar arasında farklılıklar bulunmaktadır ($F(3,395) = 95.499, p = .000$). Üçüncü okuma kartı sadece üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında okunduğu için ANOVA testi sadece bu iki sınıf arasındaki farkı göstermektedir. Üçüncü okuma kartı da

üçüncü ve dördüncü sınıflar arasındaki farkın çok yüksek oranda olduğunu göstermektedir ($F(1,220) = 30.077, p = .000$).

Farklı sınıflardaki öğrencilerin herbir okuma kartında sunulan sözcükleri okuma oranlarını görebilmek ve ayrıca 'zayıf' ve 'iyi' okuyucuları daha iyi ayırt edebilmek için yapılan yüzdeler dilim analizi daha zengin bir dağılım sunmaktadır. Tablo 5'te görüldüğü gibi en düşük %5'lik dilimdeki öğrencilerin okuduğu sözcük ortalaması yaklaşık olarak 6 iken en üst %5'lik dilimdeki öğrencilerin okuduğu sözcük ortalaması 28.90'dır. Birinci sınıflar arasında en yüksek performansı gösteren öğrencinin 37 sözcüğü doğru olarak okuduğunu ve en düşük rakamın da bir olduğunu düşünürsek çok geniş bir dağılım olduğu kolaylıkla görülmektedir. Yüzdeler dilim tablolarından ortaya çıkan somut durum okuma kartlarının öğrencileri okuma becerilerine göre etkili bir şekilde ayrıştırabilmesidir.

Tablo 5. Birinci okuma kartından alınan sonuçların yüzdeler dilim oranlarına göre dağılımı

Kart-1	Yüzdeler				
	5	25	50	75	95
Birinci sınıf	5.55	11.00	15.00	20.00	28.90
İkinci sınıf	13.40	18.00	24.00	31.00	41.60
Üçüncü sınıf	9.35	22.75	30.00	37.25	51.65
Dördüncü sınıf	21.85	33.00	37.00	45.00	58.15

Tablo 6'da görüldüğü gibi ikinci okuma kartından alınan sonuçlar öğrencilerin okuma becerilerine göre etkin bir şekilde ayrıştırıldığını göstermektedir. Birinci sınıflar arasında en 'zayıf' okurların ortalama 7 sözcük okurken dördüncü sınıfın en zayıf okurları ortalama 18 sözcük okumaktadır. Aynı şekilde birinci sınıfın en üst %5'lik diliminde yer alan okurları ortalama 24 sözcük okurken dördüncü sınıfın aynı dilimdeki okurları ortalama 61 sözcük okumaktadırlar. Birinci kartın en alt %5'lik diliminde üçüncü sınıfların ortalaması 9.35 olarak hesaplanmıştır. İkinci sınıfların bile altında olan bu rakamın nedeni araştırıldığında bir üçüncü sınıf öğrencisinin tüm sözcükleri yanlış okuyarak sıfır puan aldığı görülmüştür; ayrıca (aynı sınıftan) birkaç üçüncü sınıf öğrencinin de 5, 6 ve 7 gibi düşük puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum üçüncü sınıfların en alt dilimdeki ortalamalarının çok düşük olmasına yol açmıştır. Tablo 6'da sunulan zengin dağılım, ikinci okuma kartının da öğrencileri okuma becerilerine göre etkili bir şekilde ayrıştırdığını göstermesidir.

Tablo 6. İkinci okuma kartından alınan sonuçların yüzdeler dilim oranlarına göre dağılımı

Kart-2	Yüzdeler				
	5	25	50	75	95
Birinci sınıf	7.55	12.00	15.00	19.00	24.45
İkinci sınıf	11.40	18.00	23.00	30.00	40.60
Üçüncü sınıf	12.00	23.00	29.00	38.00	56.30
Dördüncü sınıf	17.85	32.00	39.00	48.00	61.30

Üçüncü okuma kartı sadece üç ve dördüncü sınıflara uygulandığı için Tablo 7'de bu iki sınıfa yönelik yüzdeler dağılımları sunulmaktadır. Diğer iki okuma kartında olduğu gibi çok

heceli sözcüklerin okunduğu okuma kartı da öğrencileri okuma becerilerine göre etkili bir şekilde ayırtmıştır.

Tablo 7. Üçüncü okuma kartından alınan sonuçların yüzdeler dilim oranlarına göre dağılımı

Kart-3	Yüzdeler				
	5	25	50	75	95
Üçüncü sınıf	9.35	20.00	28.00	36.25	52.60
Dördüncü sınıf	17.85	30.25	35.50	46.00	58.15

PISA uygulamalarında yapıldığı gibi alınan yüzdeler sonuçlarına göre öğrenciler 5 farklı beceri seviyesine göre sınıflandırılabilir. En alt %5'lik ve %25'lik dilime dahil olan öğrencilerin akranlarına göre ciddi okuma sorunları olduğu tanısı konulabilir. Bu öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri öğretmen tarafından ayrıntılı olarak incelenmelidir. İlk iki dilimdeki öğrencilerin mutlaka ek okuma malzemeleriyle desteklenmesi sağlanmalıdır. Genel olarak %50 oranının altındaki öğrencilere ek okuma ödevleri verilmeli ve öğrencinin gelişimi takip edilmelidir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

ASSOT'un hem alfa değerleri hem de içerisindeki okuma kartları ve bu kartların değiştirilmiş formları arasındaki korelasyon yüksek çıkmıştır. Bu da ASSOT'un hem güvenilirliği hem de içerisindeki her bir karttaki sözcük kümelerinin yerlerinin değiştirilebilirliği bakımından son derece önemlidir. Çünkü böylelikle ölçeğin güvenilirliği yanında her farklı uygulamada farklı bir sözcük kümesi sırası ile sunulabilmesi de mümkün görülmektedir. Bu durum ölçeğin aynı öğrenci kitlesine güvenilir bir biçimde defalarca uygulanabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte en düşük ve en yüksek yüzdeler dilimdeki öğrencilerin okudukları ortalama sözcük sayısına bakılacak olursa bu farkın yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum ise ölçeğin sınıflar arasındaki farkı ortaya koyabilmesi yanında aynı sınıf içindeki başarılı ve başarısız öğrencileri de ayırt edebilecek yeterlikte olduğuna işaret etmektedir.

Sınıfların düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğu sözcük sayısının artması normal koşullar altında beklenen bir durumdur. Öğrencilerin sözcük okuma becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracının da bu bağlamda sınıflar arası bu olası farkı ortaya koyabilmesi gerekir. Okunan sözcük sayısı bakımından sınıflar arasında bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçları sınıflar arasında bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durum da ölçme aracının sınıflar arasındaki farkı saptayabilecek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Tüm bu bulgular göstermektedir ki, ASSOT birinci sınıftan dördüncü sınıfa ilköğretim düzeyindeki tüm öğrencilerin sessiz sözcük okuma becerilerini ölçmede kullanılabilir yeterlidir. Bununla birlikte ASSOT öğrencilerin sessiz sözcük okuma becerilerinin eğitim öğretim süreci içerisinde nasıl bir seyir izlediğinin belirlenmesinde de kullanılabilir bir testtir. Okuma/kavrama problemlerinin temelinde kod çözme becerilerindeki yetersizlik (Torgesen, Wagner, Rashotte, 1999), okuma hızı problemleri (O'Connor, Swanson & Geraghty, 2010; Klaua & Guthrie, 2008; Rasinsky, 1989; Breznitz, 1987; Dowhower, 1987) yatmaktadır. Dolayısıyla kavrama problemlerinin belirlenmesinde de bu test önemli bir işleve sahiptir. Bu test, her bir öğrencinin sessiz sözcük okuma becerilerini belirleyebilmek için, sınıf içinde pratik bir biçimde uygulanabilmesi ve sınıf öğretmeni tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi bakımından da alanyazında önemli bir boşluğu dolduracak niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Andrews, S. (1989). Frequency and neighborhood effects on lexical access: Activation or search?, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, 802-814.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *KUYEB*, 13 (4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. & Keskin, H., K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 227-244.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,(1) 257-277.
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79, 236-242.
- Coltheart, M., Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20 (6), 1197-1211.
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 172,
- Cutting, L.E. & Scarborough, H.S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10, 277-299.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dally, K. (2006). The influence of phonological processing and inattentive behavior on reading acquisition. *Journal of Education Psychology*, 98 (2), 420-437.
- Denton, C., A.; Barth, A., E.; Feltcher, J., M.; Wexler, J.; Vaughn, S.; Cirino, P., T.; Romain, M. & Francis, D., J. (2011). The relationship among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implication for identification and instruction of students with reading difficulties. *Sci Stud Read* 15 (2), 109-135.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Duran, E.; Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD*, 32 (3), 633-655.
- Ehri, L. C., Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Education Psychology*, 75, 3-18.
- Erden, G, Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627-635.
- Gökçe-Sarıpınar, E. & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 56-66.
- Güldenoğlu, İ., B.; Kargın, T. & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (4), 2807-2828.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(25).
- Hammill, DD.; Wiederholt, JL. & Allen, EA. (2006). Test of Silent Contextual Reading Fluency, Austin, TX: Pro-Ed.
- Hoover, W., A. & Gough, P., B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Klauda, S., L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 2, 310-321.
- LaBerge, D., & Samuels, S.A. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first Schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 57-86.
- Lemons, CJ; Zigmond, N; Kloo, AM; Hill, DR; Mrachko, AA; Paterra, MF; Bost, TJ & Davis, SM. (2013). Performans of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum- based measures of word and passage reading fluency. *ExceptionalChildren*, 79(4), 408-426.

- Mather, N., Hammill, DD., Allen, EA. & Roberts, R. (2004). *Test of Silent Word Reading Fluency*. Austin, TX:Pro-Ed.
- Martin-Chang, SL.& Levy, BA. (2006). Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer, *Reading and Writing*, 19, 517-542.
- 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.
- Piper, B.& Zuilkowski, SS. (2015). Assesing reading fluency in Kenya: Oral or silent assessment, *Int Rev Educ*,
- Price, KW.; Meisinger, EB. & Louwerse, MM. (2012). Silent reading fluency using underlining: Evidence for an alternative method of assessment, *Psychology in the School*, 49(6), 606-618.
- Raman, İ., Baluch, B. & Besner, D. (2004). On the control of visual word recognition: Changing routes versus changing deadlines. *Memory & Cognition*, 32 (3), 489-500.
- Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher*, 42, 690-693.
- Rasinski, T.V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, 14(3), 37-44.
- Rasinski, T.; Samuels, SJ.; Hiebert, EH.; Petscher, Y.& Feller, K. (2014). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students reading comprehensson and achievement in an urban school setting, Santa Cruz: TextProject.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Tracey, D., H. & Morrow, L., M. (2006). *Lenses on reading*. New York: The Guilford Press.
- Torgensen, J., K.; Wagner, R., K., & Rashotte, C., A. (1999). *Test of word reading efficiency*. Teksas: Pro-Ed An International Publisher.
- Verhoeven, L. & Leeuwe, J. V. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Weekes, B. (1997). Differential effects of number of letters on word and nonword naming latency. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 50A, 439-456.
- Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock reading mastery test-revised/normative update*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 323-350.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8 (4), 1461-1478.
- Zinar, S. (2000). The relative contributions of word identification skill and comprehension-monitoring behavior to reading comprehension ability. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 363-377.