Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(4), 2020, 1111-1146

www.pegegog.net

The effects of fluency-oriented reading instruction on reading skills

Pınar KANIK UYSAL [*a], **Asiye DUMAN** [**a]

[a] Ordu University, Faculty of Education, Ordu /Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.034

Article History:
Received 21 February 2020
Revised 11 July 2020
Accepted 24 August 2020
Online 09 October 2020

Keywords:
Model reading,
Reader's theater,
Home reading.

Article Type:
Research paper

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of Fluency-Oriented Reading Instruction on reading skills. The study group consisted of fifth-grade students. The quasi-experimental pretest-posttest comparison group design was used in the present study and a twenty-week study program was carried out. In the experimental intervention process, the Fluency-Oriented Reading Instruction method, which is a classroom-based approach for students at different reading levels involving the collective use of multiple reading fluency methods and applications for the whole class, was applied to the experimental group. "Error Analysis Inventory", "Reading Prosody Rubric"and, "Reading Comprehension Test" were used as data collection tools, "Personal Information Form" was used to determine demographic features, and "Self, Peer and Group Assessment Forms" were used for the students to assess themselves and their peers. The one-way analysis of variance (ANOVA) and one-way analysis of covariance (ANCOVA) were used in the analysis of the data obtained in the study. While the findings obtained revealed significant differences in favor of the experimental group in the students' narrative and informative text reading speed, reading prosody and reading comprehension scores, no significant difference was found between the experimental group and the control groups in terms of word recognition levels. The findings obtained from the present study have shown that Fluency-Oriented Reading Instruction, which is carried out with reader's theater, paired reading, model reading with audiobooks and home reading, affects the reading performances of students.

Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin okuma becerilerine etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.034

Makale Geçmişi:
Geliş 21 Şubat 2020
Düzeltme 11 Temmuz 2020
Kabul 24 Ağustos 2020
Çevrimiçi 09 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:
Model okuma,
Okuma tiyatrosu,
Ev okumaları.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin okuma becerilerine etkisini incelemektir. Çalışma grubunu beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada 20 haftalık bir çalışma programı yürütülmüştür. Deneysel müdahale sürecinde deney grubuna birden fazla akıcı okuma yönteminin bir arada kullanıldığı, tüm sınıfa yönelik uygulamaları içeren ve farklı okuma düzeyindeki öğrencilere yönelik sınıf temelli bir yaklaşım olan akıcı okuma odaklı okuma öğretimi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Yanlış Analiz Envanteri", "Okuma Prozodisi Dereceli Puanlama Anahtarı" ve "Okuduğunu Anlama Testi"; demografik özellikleri belirlemek için "Kişisel Bilgiler Formu"; öğrencilerin kendileri ve akranlarını değerlendirebilmeleri için "Öz, Akran ve Grup Değerlendirme Formları" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin okuma hızı, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu gösterirken kelime tanıma düzeyi açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; okuma tiyatrosu, eşli okuma, sesli kitaplarla model okuma ve ev okumaları ile yürütülen akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

[*] **Author:** pinarkanikuysal@odu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-1208-9535
[**] **Author:** asiyed@gazi.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-8803-8091

Introduction

Reading fluency is one of the main competencies of reading skills (National Reading Panel [NRP], 2000), which is of critical importance in terms of children's academic success and potential to earn their living and contribute to national economy and safety (Annie E. Casey Foundation [AECF], 2010). The lack of this quality in this literal aspect of reading prevents readers from fully comprehending texts they read (Common Core State Standards, 2016; Rasinski et al., 2017). The critical role of fluency in reading comprehension is not only limited to the primary school level and continues to be influential through advancing grade levels (Ciuffo et al., 2017; Paige, Magpuri-Lavell, Rasinski & Smith, 2013; Paige, Rasinski & Magpuri-Lavell, 2012; Rasinski et al. 2005; Yıldırım & Rasinski, 2014). Although previous studies revealed that fluency is a strong predictor of reading comprehension at advancing grade levels (Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2016; Rasinski, Rikli & Johnston, 2009; Ricketts, Sperring & Nation, 2014; Yıldırım, Rasinski & Kaya, 2017; Zoccolotti, Luca, Marinelli & Spinelli, 2014), students who continue to experience problems with fluency after primary school are unable to get the necessary support from their teachers and curricula (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente & Pinto, 2017; Bilge & Sağır, 2017; Joseph & Schisler, 2009; Rasinski et al., 2005). At advancing grade levels, both teachers and the curriculum focus on different skills and are unable to help students to solve the problems they face in literal reading skills. This causes students who experience problems with reading fluency to struggle in course content at advancing grade levels. The families of these students are generally unaware of this situation and unable to realize the reading errors of students and their negative effects on comprehension, furthermore, they do not presume that their children may experience reading difficulties at middle school or high school level. The inability of students who experience problems in reading skills to receive the necessary support during their education causes them to decline gradually. Individuals who cannot comprehend what they read are unable to overcome the accumulating academic responsibilities and therefore develop a negative attitude towards school and education. Reading errors and the resulting comprehension problems cause children to read less and weaken their linguistic and cognitive abilities (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman & Erdat Çekerek, 2011) as they directly or indirectly affect academic success, attitude towards school and learning processes (Dündar & Akyol, 2014). Intervening with students in the process with the right methods and techniques is an important requirement in terms of developing their reading skills.

It is observed that reading fluency, which is assumed to be taught to students in primary school, is not sufficiently possessed by middle-school students and that students experience problems with the basic components of reading due to various reasons (Bilge & Sağır, 2017; Kanık Uysal & Akyol, 2019; Kuruoğlu & Şen, 2019; Vaughn & Fletcher, 2012). When the relationship between reading fluency and comprehension is considered, it is revealed that fluency training should be maintained at advanced grade levels as well. When previous studies on the development of reading fluency are considered in terms of the methods and application groups used, they differ as studies using only one reading fluency method (Duran & Sezgin, 2012a, 2012b; Paige, 2011; Roundy & Roundy, 2009), studies using multiple reading fluency methods together (Kanık Uysal & Akyol, 2019; Marshall, 2017; Rasinski et al., 2017), individual interventions (Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol & Kodan, 2016; Akyol & Yıldız, 2010; Dündar & Akyol, 2014; Kaşkaya, 2016; Ulu & Başaran, 2013), small group interventions (Kuhn, 2004, 2005; Kuruyer, 2014) and classroom-based interventions for the whole class (Kuhn & Woo, 2008; Yıldırım, Turan & Bebek, 2012). When the literature is reviewed, it is observed that two models that include multiple reading fluency methods and are applicable to the whole class stand out (Kamil, Pearson, Moje & Afflerbach, 2011; Rasinski et al., 2017; Zimmerman et al., 2019). These are the Fluency-Oriented Reading Instruction [FORI] and Fluency Development Lesson [FDL]. Although the FORI (Stahl & Heubach, 2005) and the FDL (Rasinski, Padak, Linek & Sturtevant, 1994) are two programs that are similar in terms of the basic elements they contain, they differ from each other in some aspects. While short texts such as poems and lyrics, which allow for prosodic reading, are used in the FDL, different types of texts included in the program are used in the FORI. While the FDL is carried out in the form of 15-20 minutes of daily lessons with a text in each lesson, the same text is studied for a week in the FORI.

The FORI is a program designed by Stahl and Heubach (2005) on the reorganization of the reading program implemented in schools with a focus on fluency and comprehension. The researchers based their study on the reading development model by Chall (1983). The reading model of Chall (1983) defines the range from the pre-school period to the reading level of a university graduate in six stages. In this model, the development at each stage is based on the concepts learned in the previous stage and learning the next concepts is considered as the prerequisite for advancing to the following stage (Baştuğ, 2012; Kuhn & Stahl, 2000). Accuracy (word recognition), speed (automaticity in word recognition) and prosody are considered as three successive main components in achieving reading fluency (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Hasbrouck & Tindal, 2006; Keskin, 2012; Klauda & Guthrie, 2008; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Rasinski, 2010; Wilger, 2008). Following the steps of phonological awareness, spelling and word recognition, reading develops in the direction of gaining speed and reading speed is considered to be a reflection of automaticity in word recognition (Rasinski & Young, 2017). The Model of Automatic Information Processing developed by LaBerge and Samuels (1974) argues that word recognition should be automated to achieve comprehension as cognitive sources are limited and that reading comprehension requires conscious control, active attention and cognitive capacity. For this reason, the Model of Automatic Information Processing constitutes one of the theoretical foundations of the present study.

Prosody is another reading fluency skill that steps in after automaticity in reading takes place. Prosody is an important skill that allows for the determination of whether comprehension is achieved during reading and attention is directed to meaning. Vacca et al. (2006) consider prosodic reading as an indication of reading comprehension. Some researchers (Miller & Schwanenflugel, 2006; Rasinski & Young, 2017) state that good readers have prosodic features to their oral reading while poor readers are unable to reflect prosodic features in their reading. Model reading is one of the methods used to improve the prosodic reading skills of students. Students are in need of model reading as they have limited knowledge of what prosodic reading is and how it takes place (Çayır, 2014; Keskin, 2012). Prosodic modeling is able to go beyond explaining what reading fluency is and demonstrate how it takes place. Rasinski et al. (2009) state that students need the model of a professional reader in order to achieve prosody and it is very difficult to achieve prosody without a model reader. Chomsky (1976) and Hoffman (1987) state that auditory modeling by audiobooks helps students to achieve prosodic reading. Another method used for the development of reading fluency is repeated reading. Repeated reading is defined as "re-reading a short and meaningful passage until a satisfactory level of fluency is reached" (Samuels, 1979, p. 404). Repeated reading is a flexible practice that can be structured for students who are unable to reach desired levels of reading skills and used in support of existing reading programs instead of being a stand-alone reading method (Samuels, 2006). Reader's theater, which is another reading fluency method that is based on repeated reading, is a teaching method that requires students to practice on texts and perform and includes many aspects of a successful fluency training (Rasinski & Young, 2017). The fact that reader's theater has an application aspect motivates students to read. The FORI is also based on repeated reading, which is implemented in various methods such as reader's theater, paired reading and home reading.

Paired reading was first defined and implemented by Topping (1987, 1989) as a method used between the family and the child, and later implemented by the researcher and others by being adapted to classroom activities (Rasinski, 2010). Paired reading is an oral reading activity performed by two students with different levels of reading skills taking turns reading a text suitable for their grade level repeatedly and correcting each other's errors (Vaughn & Linan-Thompson, 2004; Keskin, 2012). When students are reading the text together, one of them reads a portion of the text out loud, the other student follows and helps correct their error if necessary (Stahl & Heubach, 2005). This pair activity, which was structured for use among children with different abilities, provides a great opportunity for cooperative learning (Topping, 1989). Paired reading was defined by Koskinen and Blum (1986) as a training model for developing fluency that enables students to work together and engage in mutual correction, feedback and praise and by Meisinger and Bradley (2008) as a fun and effective strategy to motivate reading with fluency.

Home reading, which can be defined as interactive reading exercises between the family and the child, is the implementation of paired reading accompanied by a family member at home. In this exercise, the student usually plays the role of the reader while the family member plays the role of the listener. However, if model reading is required, the student can act as the listener. These daily exercises, which are performed for 10-15 minutes at home for the continuation of the reading exercises carried out at school, involves reading out loud to the family and getting feedback from them. Although classroom teaching forms the basis of reading fluency exercises, practices carried out in coordination with home reading allow for much better reading attainments (Leseman & de Jong, 1998). Exercises carried out only in a classroom environment are inadequate in terms of the reading development of students, therefore, support from family members contributes to faster development. Previous studies (Kuhn & Woo, 2008; Rasinski et al., 1994; Rasinski & Stevenson, 2005; Rasinski & Zimmerman, 2001) show that family participation and home reading are important and effective for the acquisition and development of reading fluency skills.

Since methods such as model reading, paired reading, reader's theater and home reading, which are among the main components of the study, provide students with model readers and support, the Theory of Social Constructivism (Vygotsky, 1978) forms another theoretical foundation of the present study. According to this approach, language learning is guided in line with children's social interactions with peers and adults, and this process strongly supports the literacy skills of children. The basic view proposed by Vygotsky (1978) is that children learn through their social interactions with each other. For this reason, the family-child, teacher-student and student-student relationships and joint participation in the learning process are important factors in learning and improving reading (Yıldırım, 2010). This theory also attaches importance to the role of teachers in the learning process and considers them as models and guides. It argues that students should not be left alone completely in the learning process and should gradually be given independence after acquiring certain principles with the help of adults (Güneş, 2007; Kuşdemir, 2014; Çeçen, 2000). The FORI follows a basic format that incrementally allows students to be independent when reading a specific text (Stahl & Heubach, 2005). The instructional plan is based on a three-day period. Teachers act as models in reading fluency and reading comprehension at the beginning of the week, they reduce their support in the second and third days of the week and allow for peer support, and exercises are carried out until the end of the week in order for the students to be able to read with fluency on their own.

The Purpose and Importance of the Study

Students who are trained without reading fluency skills are affected by this deficiency throughout their education (NRP, 2000) and the reading gap with their peers gradually increases (AECF, 2010). For this reason, it is necessary to know the fifth-grade reading levels of students who start middle school, detect and improve their reading fluency skills and plan activities accordingly. In middle school, especially in the fifth-grade, this means allocating sufficient time for reading and comprehension exercises, identifying and resolving problems, and making the necessary preparations for the advancing grade levels. It is thought that students who are able to improve their learning skills and find solutions to problems they experience with reading and comprehension through Turkish lessons will develop a positive attitude towards all other subjects and increase their academic motivation. For this reason, in the present study, it was aimed to examine the effects of Fluency-Oriented Reading Instruction, which is a classroom-based approach for students at different reading levels that includes the combined use of multiple reading fluency methods and applications for the whole class, on the reading skills of fifth-grade students.

In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the effects of Fluency-Oriented Reading Instruction on the reading fluency skills of fifth-grade students in narrative and informative text types?
2. What are the effects of Fluency-Oriented Reading Instruction on the reading comprehension skills of fifth-grade students in narrative and informative text types?

Method

Research Design

Randomized pretest-posttest comparison group, which is one of the quasi-experimental designs, was used in the present study. Quasi-experimental designs are experimental designs that are used when the requirements needed to control the effects of exogenous variables cannot be met (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Due to the fact that classes are created by school administrations in Turkey and researchers are unable to intervene in this situation, studies can only be carried out with pre-existing groups. In the present study, the individuals in the groups could not be selected randomly and the study was conducted with the existing groups at the school, however, the experimental and control groups were assigned randomly among the groups determined to have similar characteristics through analyses. The experimental and control groups were selected among the groups with similar features in terms of gender, socio-economic level, number of siblings, family education status, reading experiences, frequency of receiving support from family and friends, recreational activities and pre-test scores. The quasi-experimental design was used in the present study since it was aimed to determine whether a significant difference occurred between the experimental group and other groups following the selection of an experimental group among the student groups with similar features and the application of the program in the experimental group.

Participants

The study group consisted of fifth-grade students studying in a public secondary school affiliated with Ankara Provincial Directorate for National Education. First semester Turkish grade averages were taken in order to determine the academic levels. Whether there was a significant difference between the average Turkish exam scores of the students according to the class variable was examined using the one-way analysis of variance (ANOVA) and it was determined that there was no statistically significant difference. The results showed that the academic success levels of the seven different classes were similar to each other (.29; p> .05). After the aforementioned conclusion (.29; p> .05) was reached, it was decided to choose one of these classes as the pilot study group and three of them as the experimental, control 1 and control 2 groups. Two control groups were selected to be able to observe whether the teacher factor is influential and to ensure that the control process is healthier. Pilot studies were carried out in one of the four randomly selected classes, and data on the evaluation of reading fluency and reading comprehension skills were collected from the other three classes. As a result of the analyses performed on the data obtained, it was decided to conduct the study with the students of the three classes, between which no significant difference was found. A pilot study was conducted prior to the actual application to be able to observe how the program designed in the experimental study will be reflected in the application phase and to determine the missing points. A pilot study was carried out in the final six weeks of the first semester of the 2017-2018 academic year. The parents of the students were informed about the content and purpose of the study in a contact meeting. Model applications on the paired reading exercises at home were shown to the parents. The special conditions and personal features of the students were noted by taking detailed information from the parents. The program was put into its final form by making arrangements on the problems detected in the pilot study.

After the determination of the experimental group, another meeting was held with the parents of the students in this class, in which they were informed about the content and purpose of the study. Model applications on how to perform the paired reading exercises throughout the experimental study were shown to the parents. After the plenary meeting, the class was divided into groups based on the reading levels of the students and four meetings were held in the first week of the second semester. The first meeting group consisted of the parents of the students with poor reading skills. These parents were interviewed individually to determine the reasons underlying the reading problems experienced by the students in detail. The second meeting was held with the parents of the students at instructional level and detailed information on the students was obtained. The third meeting group consisted of the parents of the students at independent level. The parents of these students were informed and detailed

information on the students was gathered. The Turkish teachers of the experimental group and the control group were interviewed and informed about the details of the study.

Throughout the first two weeks of the second semester, an awareness week was conducted for the experimental group. In the awareness week, the students gained awareness towards the activities to be performed and the rubric to be used throughout the quasi-experimental study. Awareness training was implemented for six hours for two weeks. After this awareness program, the main application was initiated and the 12-week quasi-experimental study was conducted. After the study with the experimental group was completed, some of the activities used in the experimental group were applied in the Control 1 and Control 2 groups for two weeks. After the two-week awareness program, 12-week experimental study process and two weeks of studies in the control group, a total of sixteen weeks and forty-eight hours of study was completed. There were fifteen girls and eleven boys in the experimental group, a total of twenty-six students, sixteen boys in the control 1 group, sixteen boys in the total of ten girls, and twelve boys and ten girls in the control 2 group. The classes are chosen from four different fifth grade classes of the same school. The fact that the Turkish lessons taught in the groups were carried out with similar educational activities in line with the common group decision was influential in the selection of the pilot, the experimental group and the control groups from four different fifth-grade branches of the same school.

Data Collection Tools

The ‘’Error Analysis Inventory’’, "Reading Prosody Rubric [RPR]", "Reading Comprehension Test" and "Reading Comprehension Rubric", which are the data collection tools of the present study, were used to collect the pre-test and post-test data of the groups before the experimental study was initiated and after it was completed. The texts used to evaluate reading fluency skills and determine reading comprehension levels were selected based on expert opinion in accordance with textuality criteria. Additionally, the "Personal Information Form" was used to determine the demographic features of the students before the creation of the experimental group and the control groups, and the “Self, Peer and Group Assessment Forms” were used for the students to assess themselves and their peers throughout the experimental study.

Error Analysis Inventory: The "Error Analysis Inventory", which is used to determine the reading levels of students, is an inventory that was created by Ekwall and Shanker (1988) and translated into Turkish by Akyol (2005). With this inventory, the individual reading fluency and reading comprehension skills of students can be measured. Vocabulary-phonetic knowledge is revealed with errors in oral reading while reading comprehension skills are revealed with the questions asked following silent reading.

Reading comprehension test and rubric: The preparation phase of the test consisted of the following steps:

a) Creation of the text pool with the texts selected from Turkish coursebooks approved by the Ministry of National Education and the Board of Education and Discipline and taught in previous years.

b) Referring to the opinions of a group of 10 experts consisting of academicians and Turkish teachers to be evaluated for textuality in accordance with the "Textuality Criteria Expert Opinion Form" and the determination of two highest-rated texts.

c) Determination of the attainments that are suitable for preparing questions by evaluating them in terms of the attainments in the 2017 Fifth-Grade Turkish Curriculum involving measurability, suitability for informative and narrative text types, and suitability for the acquisitions in the themes to be covered throughout the experimental study in order to create the comprehension questions for the informative and narrative text selected. Preparation of the question items towards fifteen reading attainments determined with expert opinion. Grouping the questions as literal comprehension (recognition, recollection) and inferential comprehension (inference and interpretation) (Akyol, 2005). Creation of a

pool of 40 questions, involving 20 questions for the informative text and 20 questions for the narrative text.

d) Evaluation of the question items by the Turkish education domain experts in order to determine the content validity of the questions prepared. Conducting the pilot study of the ten-question reading comprehension draft tests, which were determined through the assessment of the experts (Informative text Content Validity Index (CVI) .92, Narrative Text CVI: .95), with fifth-grade students.

e) Determination of 6 open-ended question items for the informative text (3 literal / 3 inferential comprehension) and 5 for the narrative text (3 literal / 2 inferential) based on the opinions of the domain experts and the results obtained in the pilot study.

f) Preparation of rubrics to ensure the reliability of the evaluation in the open-ended reading comprehension test. In the preparation phase of the rubric, first, a draft rubric was prepared and given to two experts to evaluate the data collected in the pilot study. The experts made evaluations based on this draft rubric, and the opinion of a higher-level evaluator was referred to when there was any difference or inconsistency between the opinions of the two evaluators. After the rubric was finalized, its Content Validity Index was determined (CVI: 1.0) by referring to the opinion of eight experts who are doctorate students in the field of Turkish education. Based on the rubric prepared, literal comprehension questions were scored between 0 and 2 while the inferential comprehension questions were scored between 0 and 3.

Reading prosody rubric: The "Reading Prosody Rubric", which was developed by Zutell and Rasinski (1991), rearranged by Rasinski (2004) and adapted in accordance with the linguistic features of Turkish by Yıldız, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya (2009), was used to evaluate the reading skills of the students. The reading exercises of the students were recorded in the pre-test and post-test measurements and the recordings were scored after being played back in a computer environment. The school library was used while recording the sounds, and all external factors that would distract students were attempted to be kept under control by establishing a quiet environment. After the sound recordings were evaluated by two experts, the scoring agreement between the experts was examined in order to reveal the consistency in the scoring.

Self, peer and group assessment forms: The Self, Peer and Group Evaluation forms were prepared for the students to evaluate themselves, their friends and reader's theater groups. These rubrics were created by the division of expected reading behaviors into sub-dimensions and the determination of the potential performance levels of students for these sub-dimensions. After the items were determined and the draft was prepared, expert opinion was referred to. The experts were asked to make evaluations in terms of suitability to the target audience, comprehensibility, reflecting target behaviors and suitability for the features of the rubric. The items were evaluated by an assessment and evaluation expert and seven Turkish education experts. CVI was calculated as .92 for the Paired Reading Self-Assessment Form, .96 for the Paired Reading Peer Assessment Form, .90 for the Reader's Theater Self-Assessment Form and .93 for the Reader's Theater Group Assessment Form. The items that were deemed "Suitable" by the experts were included in the assessment forms and necessary corrections were made by considering the views of the experts on the suitability of these items in terms of language and expression. After corrections were made based on the opinions of the experts, a pilot application was performed with the fifth-grade students of another school with similar features to the school where the experimental study was to be carried out. Since it was observed in the pilot application that the students struggled to comprehend an item included in the "Self-Assessment Form", this item was reorganized, and the rubric was finalized.

Personal Information Form: The "Personal Information Form" was prepared to collect the personal information of the students (gender, number of siblings, educational background of parents, economic status of the family, availability of a library at home, reading frequency, frequency of support from family and friends, recreational activities). This form was used to obtain the personal information of the

students and determine the experimental group and the control groups by considering this information. The forms were filled out by the students under the guidance of the researcher.

Field notes: In the field notes, which are defined as the written expression of the researcher's observations and experiences during the research process (Bogdan & Biklen, 2003), notes that define the process are included. In the present study, the information obtained from parent interviews, the notes in the self/peer/group evaluation and character analysis forms, observations regarding the educational process, feedbacks on the events that occurred between families and students during home readings and the reactions of the students towards the model reading, paired reading and reader's theater methods were recorded to the field notes file throughout the study. These notes provided an archive related to both the students and the research process. Additionally, the written opinions of the parents and students were added to this file at the end of the study. In addition to creating a rich data medium on the events that took place within the study process, the field notes also enabled the researcher to better evaluate the strengths and weaknesses of the methods used in the FORI by observing their effects on the students.

Data Collection

In order to collect research data, permission was obtained from the Ankara Provincial Directorate for National Education, dated 07.11.2017 and numbered E.43180. Detailed information on the content and purpose of the study was given to the administrative staff, the Psychological Counseling and Guidance department of the school and the branch teachers of the classes included in the data collection process. Students were also informed about the procedures and that participation in the study was voluntary. Data were collected from all students as a result of their voluntary participation, however, the data from the students with special education reports were not included in the study (2 in the experimental group; 2 in the control group 1; 2 in the control group 2).

During the data collection process, it was ensured that the students were in a comfortable environment. The sound recordings to obtain reading fluency data were recorded in the library to ensure that the environment is quiet, and the reading comprehension tests were performed in the classrooms of the students. The reading comprehension tests, which were applied in both text types, were performed every few days in order to ensure that the students are not overwhelmed. The duration of the exam was determined as one course period. Precautions were taken during the recordings to ensure that the excitement factors of the students did not affect their reading negatively. Problems that may arise from breath control and the excitement factor were attempted to be taken under control by talking with the students before starting the sound recording. The items in the Self/Peer and Group Assessment Forms were explained to the students one by one and they were asked to perform model applications on how the assessments would be made.

The lessons in the control groups were carried out by the students' own Turkish teachers and no additional application outside the program was performed in these classes. The researcher participated in the Turkish lessons in the control groups as an observer with permission from the teachers and observed the suitability of the lecture to the Turkish Curriculum. It was observed that the teachers did not digress from the Turkish coursebook and conducted the lessons in line with the instructions provided in the book.

Data Analysis

The normality distributions of the data obtained in the present study were examined in order to perform statistical analyses and it was determined that the skewness and kurtosis coefficients of both the experimental group and the control groups were distributed between -2 and +2. For the normality assumption of the distribution, the skewness and kurtosis coefficients between -2 and +2 are considered sufficient (George & Mallery, 2010), and approaching these values to zero indicates that the distribution is normal (Field, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). For this reason, the one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare the score averages of the students from the pre-tests of reading fluency

and reading comprehension in narrative and informative texts. When the pre-test scores of the students in the experimental group and the control groups were in control, the one-way analysis of covariance (ANCOVA) was used to determine whether there was a significant difference between the groups in terms of post-test scores and to measure the effectiveness of the method applied in the experimental group. The Cohen's d (Cohen, 1988) effect size was calculated for the analyses performed. Additionally, the Krippendorff's Alpha method was used to calculate the inter-rater agreement.

Validity and Reliability of the Study

In order to ensure the validity and reliability of the study, the data collection, analysis processes and the application phases of the experimental study conducted were explained in detail, and the criteria used in the determination of the study group were explained. Since the data collection and experimental study were carried out over a twenty-week period, the researcher had the opportunity to be in the school for a long period, interact with the students and get to know them better by observing them.

To ensure reliability and unbiased scoring, the reading comprehension questions were evaluated by two different experts using the reading comprehension rubric. The oral reading recordings were also evaluated by two experts and the "Krippendorff's Alpha method" reliability test was used to determine inter-rater reliability. Krippendorff's (2007) alpha values higher than .80 indicate high levels of agreement. It was determined that the Krippendorff's Alpha values of the agreement scores of the two experts varied between .80 and .90.

Application Process of the Fluency-Oriented Reading Instruction

In the present study, the FORI, which is a program that appeals to students at different reading levels with a focus on reading comprehension and can be implemented within the content of the Turkish subject, was used. For the enrichment of this program, the studies by Carrick (2000), Kuhn and Stahl (2003), Kuhn and Schwanenflugel (2006) and Kuhn and Woo (2008) were referred to. The main framework of the program was preserved and certain changes were made on the reading fluency methods included in the original program. As the original program was prepared for the second-grade level, the "paired reading, echo reading, choral reading and repeated reading" methods were used. In the present study, model readings were supplemented with audiobooks and the program was enriched with the use of reader's theater, which is considered to increase reading fluency skills and ensure the active participation of students in the process (Carrick, 2000; Keehn, 2003; Marshall, 2017; Martinez, Roser & Strecker, 1999; Millin & Rinehart, 1999; Rasinski & Young, 2017; Smith, 2011; Visser, 2013). That is because programs created by means of combining multiple methods are considered to be much more effective on both reading fluency and reading comprehension skills (Rasinski, Reutzel, Chard & Linan-Thompson 2011; Rasinski et al., 2017). It is stated that the studies conducted by referring to previous studies by educational experts (Stanovich & Stanovich, 2003; Miller et al. 2014) are important in terms of producing new information and contributing to the increase of cooperation.

The one-week course cycle of FORI is as follows:

Day one: The text is introduced. The prior knowledge of students is evoked, and their attention is drawn to the text using additional materials related to the content of the text. Model reading and text comprehension exercises are performed. Various techniques are used to discuss the story in the comprehension exercises including Q & A and various mind maps such as student-generated questions and story maps and Venn diagrams. Following the completion of the activities before, during and after reading, students are tasked with reading at home. It is required to allocate a short amount of time (10-15 minutes) for oral reading exercises at home. Students are asked to take the text home and read it out loud to a family member.

Day two: Paired reading exercises are performed. Students are asked to practice reading the text, assuming that they know and comprehend the text at that point. While reading, the students evaluate their reading by filling out the self-assessment and peer assessment forms. The teacher walks around

the classroom during the paired reading exercises, follows the reading activities of students and helps implement the exercise in a healthy manner.

Day three: Presentations or writing exercises related to the text are carried out. If a particular text was studied over the course of a week, the readings made by volunteering students who want to read the text are listened to and evaluated. Friends of the volunteering students are asked to comment on their reading. Discussions are made on whether the student reads the text in a rate that is suitable to its meaning, pays attention to emphasis and intonation and reads with fluency. If reader's theater is performed instead, reading and comprehension exercises are continued in the first week and presentations are made at the end of the second week. In the reader's theater presentations, the most successful group is selected by filling out the group assessment forms.

Findings

The findings obtained as a result of the analyses performed to find answers to the research questions are presented below.

Tables 1,2,3 and 4 show the results of the one-way analysis of covariance (ANCOVA) regarding whether there was a significant difference between the groups in terms of the post-test scores when the word recognition, reading speed, prosody and reading comprehension pre-test scores of the students in the experimental group and the control groups in the narrative and informative text types were in control.

Table 1.
The Results of the ANCOVA Analysis on the Post-Test Scores Obtained from the Word Recognition Levels.

	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	*F*	*p*	η^2
Narrative	WR_ Pretest (covariant)	346.78	1	346.78	48.18	.00**	.10
	GROUP (Experimental /control1/control2)	4.07	2	2.03	.283	.75	.05
	Error	496.62	68	7.19			
		691514.00	74				
Informative	WR_ Pretest (covariant)	665.65	1	665.65	86.58	.00**	.15
	GROUP (Experimental /control1/control2)	33.36	2	16.68	2.17	.12	.06
	Error	530.48	68	7.68			
	Total	684109.42	74				

*WR: Word Recognition, **p<.01; *p<.05*

When Table 1 is examined, it was found that there was no significant difference between the average post-test scores corrected in accordance with the word recognition pre-test scores of the students in different groups (narrative text [F(2.69)=.28, p> .05]; informative text [F(2.69)=2.17, p>.05]). In other words, the word recognition levels of the students are unrelated to the method applied. According to this, the FORI had a similar effect to the existing Turkish curriculum in terms of developing the word recognition levels of the students in the Turkish subject.

When Table 2 is examined, according to the ANCOVA results, a significant difference in favor of the experimental group was found between the average post-test scores corrected in accordance with the reading speed pre-test scores of the students in different groups (narrative text [F(2.69)=3.99, p<.05]; informative text [F(2.69)=6.81, p<.01]). According to this, the reading speed levels of the students are related to the method applied. The FORI was more effective compared to the existing Turkish curriculum in terms of developing the reading speed levels of the students in the narrative and informative text types. An eta-squared (η^2) value of 14 indicates a large effect size (Cohen, 1988). When the partial eta-squared value indicating effect size is examined, it is observed that the experimental process had a large

effect on the development of reading speeds in both narrative texts (η^2= .33) and informative texts (η^2= .21). This result indicates that 21.00% and 33.00% of the change in the dependent variable originated from the method applied.

Table 2.
The Results of the ANCOVA Analysis on the Post-Test Scores Obtained from the Reading Speed Values.

	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Narrative	RS_ Pretest (covariant)	13487.78	1	13487.78	130.40	.00**	.28
	GROUP (experimental /control1/control2)	827.29	2	413.64	3.99	.02*	.21
	Error	7136.94	68	103.43			
	Total	842384.00	74				
Informative	RS_ Pretest (covariant)	13047.79	1	13047.79	160.12	.00**	.27
	GROUP (experimental /control1/control2)	1111.05	2	555.52	6.81	.002**	.33
	Error	5622.39	68	81.48			
	Total	714422.50	74				

*RS: Reading Speed, **p<.01; *p<.05*

Table 3.
The Results of the ANCOVA Analysis on the Post-Test Scores Obtained from the Reading Prosody Rubric.

	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Narrative	PRO_ Pretest (covariant)	252.83	1	252.83	81.88	.00**	.30
	GROUP (experimental /control1/control2)	119.27	2	59.63	19.31	.00**	.25
	Error	213.05	68	3.08			
	Total	10520.00	74				
Informative	PRO_ Pretest (covariant)	255.66	1	255.66	72.13	.00**	.34
	GROUP (experimental /control1/control2)	78.47	2	39.23	11.07	.00**	.29
	Error	244.53	68	3.54			
	Total	9479.50	74				

*PRO: Prosody, **p<.01; *p<05*

According to the ANCOVA results in Table 3, a significant difference in favor of the experimental group was found between the average post-test scores corrected in accordance with the prosody pre-test scores of the students in different groups ([narrative text F(2.69)=3.08, p<.01]; [informative text F(2.69)=11.07, p<.01]). In other words, the prosody levels of the students are related to the method applied. When the partial eta-squared value indicating effect size is examined, it is observed that the experimental process had a large effect on the development of prosodic reading skills in both narrative texts (η2= .25) and informative texts (η2= .29). This result indicates that 25.00% and 29.00% of the change in the dependent variable originated from the method applied.

According to the ANCOVA results in Table 4, a significant difference in favor of the experimental group was found between the average post-test scores corrected in accordance with the reading comprehension pre-test scores of the students in different groups (narrative text [F(2.69)=5.94, p<.01]; informative text [F(2.69)=4.30, p<.05]). In other words, the FORI was more effective compared to the existing Turkish curriculum in terms of developing the reading comprehension levels of the students in the narrative and informative text types. When the partial eta-squared value is examined, it is observed that the experimental process had a large effect on the development of reading comprehension skills in both narrative texts (η2= .21) and informative texts (η2= .25). This result indicates that 21.00% and 25.00% of the change in the dependent variable originated from the method applied.

Table 4.
The Results of the ANCOVA Analysis on the Post-Test Scores Obtained from the Reading Comprehension Test.

	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Narrative	RC_ Pretest (covariant)	10951.46	1	10951.46	50.10	.00**	.33
	GROUP (experimental /control1/control2)	2597.39	2	1298.69	5.94	.004**	.21
	Error	15081.80	68	218.57			
	Total	343160.00	74				
Informative	RC_ Pretest (covariant)	5083.41	1	5083.41	24.83	.00**	.34
	GROUP (experimental /control1/control2)	1762.92	2	881.46	4.30	.017*	.25
	Error	14125.26	68	204.71			
	Total	270087.25	74				

*RC: Reading Comprehension, **p<.01; *p<.05*

Discussion

This in the present study, which aimed to determine the effects of Fluency-Oriented Reading Instruction on the reading skills of fifth-grade students, it was concluded that the Fluency-Oriented Reading Instruction was effective in developing the reading fluency and reading comprehension levels of the students in the narrative and informative text types.

When previous studies on reading fluency are examined in terms of the methods and application groups used, these studies can be classified as studies using only one reading fluency method (Akyol & Yıldız, 2010; Duran & Sezgin, 2012a, 2012b; Roundy & Roundy, 2009; Yılmaz, 2006), studies using multiple reading fluency methods together (Ellis, 2009; Kuhn, 2004; Yılmaz & Köksal, 2008), individual interventions (Akyol & Kodan, 2016; Dündar & Akyol, 2014; Kardaş İşler & Şahin, 2016; Kaşkaya, 2016; Ulu & Başaran, 2013), small group interventions and classroom-based interventions for the whole class (Carrick, 2000; Çayır, 2014; Ellis, 2009; Keskin, 2012; Kuhn et al., 2006; Marshall, 2017; Paige, 2011; Rasinski et al., 1994; Schwanenflugel et al., 2009; Smith, 2011; Thornton 2008; Turner, 2010; Varol, 2017; Yıldırım et al., 2012). While there are studies conducted with one method and one student, there are also other studies conducted with several methods, a single student or student groups with similar reading levels.

The present study can be classified as a classroom-based intervention, which includes the use of multiple methods and applications for a whole class with students at different reading levels. There are certain similarities and differences between the findings of the present study and previous studies on the effects of the "Fluency-Oriented Reading Instruction" (Kuhn et al., 2006; Schwanenflugel et al., 2009; Thornton, 2008; Turner, 2010) and the "Fluency Development Lesson" (Çayır, 2014; Morrow, Kuhn & Schwanenflugel, 2006; Rasinski et al., 1994; Rasinski et al., 2017; Reutzel & Hollingsworth, 1993; Varol, 2017; Yıldırım et al., 2012; Zimmerman et al., 2019) on reading skills. In addition to the studies stating that the Fluency Development Lesson and the Fluency-Oriented Reading Instruction affect reading fluency and reading comprehension skills (Morrow et al., 2006; Rasinski et al., 1994; Thornton, 2008; Turner, 2010; Varol, 2017; Yıldırım et al., 2012), there are other studies stating that these approaches do not have a significant effect on reading fluency and reading comprehension levels (Kuhn et al., 2006; Schwanenflugel et al., 2009).

In the study conducted by Yıldırım et al. (2012), it was concluded that the Fluency Development Lesson was effective in reading comprehension, listening comprehension and reading speed. This reading program was considered to be successful by researchers due to the fact that it includes many reading fluency methods and is suitable for the social learning theory. In the studies by Çayır (2014), Rasinski et al. (2017) and Varol (2017), it was concluded that the fluency development program was

effective in developing the accurate reading, reading speed, prosody and reading comprehension skills of students.

In their study comparing the effectiveness of the Fluency-Oriented Reading Instruction (Stahl & Heubach, 2005) and Continuous Reading (Kuhn, 2004, 2005) approaches, Schwanenflugel et al. (2009) determined that the continuous reading approach affected reading fluency and did not affect reading comprehension, and that the Fluency-Oriented Reading Instruction did not have a significant effect on either skill. Additionally, they stated that the effects these approaches had on reading fluency and reading comprehension were insignificant in the short term but had a positive effect on reading comprehension in the long term. Similarly, Kuhn et al. (2006) examined the effectiveness of both approaches but could not find a statistically significant difference between the experimental group and the control group to which the aforementioned approaches were applied. The Fluency-Oriented Reading Instruction approach used in the studies of Kuhn et al. (2006) and Schwanenflugel et al. (2009) includes only the model, paired, echo and choral reading methods. According to Schwanenflugel et al. (2009), one of the reasons why the Fluency-Oriented Reading Instruction approach applied in the study did not yield effective results was that working on the same text for a week caused the students to feel bored. The researchers stated that it was necessary to introduce texts such as poems, songs, plays, etc. to motivate students towards repeated reading. Reader's theater, which eliminates the said deficiency and enables students to enjoy working on the same text, is seen as the main element that differentiates the use of the Fluency-Oriented Reading Instruction in the present study from other studies. No study was found including reader's theater within the framework of Fluency-Oriented Reading Instruction as in the present study and the studies examining the individual effectiveness of reader's theater (Carrick, 2000; Keehn, 2003; Martinez et al., 1999; Smith, 2011; Visser, 2013) state that this method significantly contributes to reading fluency and reading comprehension skills.

Lane et al. (2009) stated that reader's theater supported students to read with prosody due to its applications involving repeated reading. In their study, Young and Rasinski (2009) used a systematic approach and applied reader's theater with a weekly format over a 35-week period. They stated that the significant improvements in reading comprehension, word recognition and reading speed were based on the consistent implementation of reader's theater with a weekly format. In the present study, a systematic approach was adopted, and the activities were carried out in the form of weekly programs. The inclusion of students and parents in the program and their adoption of the exercises were facilitated due to the fact that reader's theater and other activities were conducted within a certain plan.

In the present study, no significant difference was found between the groups in terms of word recognition skills. When the results are examined, this situation can be explained by the fact that most of the participating students had reached a certain level of word recognition skills by the time they reached fifth grade, analyzed words successfully and demonstrated a similar performance in the post-test data. Güldenoğlu, Kargın and Miller (2014) determined that error rates of students increased as their grade levels progressed and explained this by the fact that middle school students had already reached a certain level. Zimmerman et al. (2019) stated that no significant difference could be obtained in word recognition although important attainments were obtained in all other evaluations.

Although no significant difference was found between the word recognition levels of the experimental group and the control groups, there was a significant difference in favor of the experimental group in terms of the development levels of reading speed, reading prosody and reading comprehension skills. When the findings of the study are examined, it is observed that the reading speed development in both narrative and informative text types had a large effect. Previous studies state that repeated learning is a strong method for developing reading speed (Martinez et al., 1999; Mercer et al., 2000; Samuels, 1979; Vadasy & Sanders, 2008; Yılmaz, 2006; Young & Rasinski, 2009). Therefore, it is thought that repeated reading at home and at school leads to automaticity and thus affects the reading speed.

According to Yıldırım (2010), in traditional approaches, students cannot find much opportunity to perform oral reading due to insufficient time in the classroom and are unable to receive the necessary support and feedback from their friends and teacher. According to the current Turkish Curriculum in effect, the students in the control group had less opportunity to perform oral reading compared to the experimental group and their reading fluency skills did not demonstrate a significant difference as the students were unable to receive peer support. The students in the experimental group had the opportunity to engage in repeated reading both at school and at home and received support from their peers, teacher and parents due to the use of model reading, paired reading, reader's theater and home readings. With reader's theater and paired reading, the students acted as models for each other, guided each other and gave feedback to each other.

The third important component of reading fluency is prosodic reading, along with word recognition and reading speed. The Fluency-Oriented Reading Instruction was effective in the development of reading prosody and a significant increase was achieved in reading prosody levels. Model reading by a good reader is important for the development of prosodic reading skills (Miller & Schwanenflugel, 2006; Schwanenflugel et al., 2004). It is observed that the prosody scores of students increased in the studies where prosodic modelling was performed (Dowhower, 1991; Keskin 2012; Yıldırım et al., 2012; Young, Bowers & MacKinnon, 1996; Young, Valadez & Gandara, 2016). In the present study, audiobooks and prosodic modelling by the teacher were effective in developing the prosodic reading skills of the students. Thanks to the model reading by their teacher at school and audiobooks at home, the students gained awareness towards prosodic reading. They had the opportunity to reflect the prosodic reading qualities that they obtained as a result of model reading in their own reading at the reader's theater presentations.

The students in the experimental group receiving Fluency-Oriented Reading Instruction recorded a statistically significant improvement compared to the control group in terms of comprehending the narrative and informative texts. In the literature, there are studies stating that training programs on the development of reading fluency skills improve reading comprehension (Akyol & Baştuğ, 2015; Çayır, 2014; Duran & Sezgin, 2012a, 2012b; Gürbüz, 2015; Rasinski et al. 1994; Yıldırım et al., 2012; Yılmaz 2006; Young et al., 2016) while other studies suggest that these pieces of training do not always contribute to reading comprehension (Carrick, 2000; Keskin, 2012; Kuhn et al., 2006; O'Shea, Sindelar & O'Shea, 1985; Schwanenflugel et al., 2009). The different results from the studies show that many variables such as the grade and reading level of students, the teaching method used in the study and its implementation time should be taken into consideration in the evaluation of the effects of reading fluency training on reading comprehension skills.

In a study examining the effects of reading fluency methods on reading skills, Keskin (2012) determined that paired reading, choral reading and structured reading methods were effective in developing reading fluency skills but had no effect on the development of reading comprehension skills. It is thought that factors such as the reading levels of the student group in the aforementioned study and the implementation time of the method used were influential in this result. It is observed that a single-method, 6-week program applied to fourth-grade students with reading skills at concerning levels is insufficient for the development of reading comprehension skills. Carrick (2000) concluded that reader's theater was effective in the development of accurate reading and reading speeds but had no effect on reading comprehension.

Reading comprehension is a skill that is developed in a longer period of time and more complex compared to reading fluency skills. The fact that the Fluency-Oriented Reading Instruction is not only limited to activities towards developing reading fluency skills but also includes activities towards reading comprehension was influential on the results of the present study.

Conclusion and Implications

The results of the present study show that the Fluency-Oriented Reading Instruction, which is applied to improve reading fluency and reading comprehension skills, is effective on fifth-grade students at different reading levels. The fact that there are students who experience reading problems at different grade levels and study groups may require the implementation of individual interventions in addition to these classroom-based interventions. It may be necessary to support students who are unable to receive family support and have concerning levels of word recognition and reading comprehension using individual or small group study programs in addition to classroom-based approaches. That is because it is necessary to determine the reading errors of these students at different text levels, locate the sources of the errors, and plan individual exercises to eliminate these errors in order to correct their reading difficulties. The present study is limited to a fourteen-week period with fifth-grade students. The conduction of future studies to be carried out all year and supported by different methods will both enrich the program and increase student acquisitions.

Identification of students who experience reading difficulties at the middle-school level by Turkish teachers at the beginning of the semester will allow for the conduction of intervention studies according to the needs of these students. These students can be directed to weekend courses and a specially designated class can be established by the school administration. Intervention studies for students to receive support based on their individual needs can be planned by creating groups consisting of students with similar reading levels. Turkish teachers can work on strengthening the weaknesses of students using reading fluency methods in these groups at weekends. The necessary support can be provided to these students with elective courses and supplementary weekend courses.

In the present study, it was observed that cooperating with parents and getting their support by informing them about the process affected the results. It was determined that students who had no parental support and were unable to perform home readings lagged behind their peers. Researchers can ensure that the process is efficient by frequently holding contact meetings with parents. Reader's theater activities throughout the year can be planned by determining the texts and books to be used at the beginning of the academic year. The activities of the groups prepared for reader's theater can be periodically monitored and one group can be asked to give a presentation each month. In order to positively develop the attitudes of students towards reading, scenario-building exercises can be conducted for reader's theater by selecting works of children's literature that can be adapted into dialogue and are suitable to the level of the students.

Reader's theater activities can be conducted on the scenarios written by the students, after getting sufficient practice on existing texts and books. Activities that involve writing scripts and reading them will contribute to the writing and reading fluency skills of the students. Each class can create its own audiobook. Creating an audiobook as a classroom will motivate students to engage in repeated reading and the success that will be achieved as a result of these repeated reading activities will build their self-confidence. The methods to be applied in classrooms with hearing-impaired students should be chosen more carefully. For example, hearing devices produce a buzzing sound in noisy environments. For this reason, other collaborative reading fluency methods can be used in these classes instead of the choral reading method. Various reading fluency approaches can be implemented in the classroom and their effects on reading and comprehension can be compared. It can be determined which approaches are effective in terms of the reading attitudes and motivations of students. The errors made by students with different levels of reading and comprehension levels during reading can be analyzed and the types of words or sentences that the students struggle with can be determined.

Acknowledgements

This research was drived from doctoral dissertation titled "The effect of the fluency-oriented reading instruction on the reading and reading comprehension skills of the fıfth grade students."

Turkish Version

Giriş

Çocuğun okuldaki başarısı, hayatını kazanma potansiyeli, ülke ekonomisine ve güvenliğine katkıda bulunma kabiliyeti açısından kritik öneme sahip olan (Annie E. Casey Foundation [AECF], 2010) okuma becerisinin temel yeterliliklerinden birisi akıcı okumadır (National Reading Panel [NRP], 2000). Okumanın bu temel yönünde yaşanan eksiklik okuyucuların okudukları metinleri yeterince anlayamamalarına neden olmaktadır (Common Core State Standards, 2016; Rasinski et al., 2017). Akıcı okumanın okuduğunu anlamadaki kritik rolü ilkokulla sınırlı kalmayarak ilerleyen sınıf düzeylerinde de devam etmektedir (Ciuffo et al., 2017; Paige, Magpuri-Lavell, Rasinski ve Smith, 2013; Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, 2012; Rasinski et al., 2005; Yıldırım & Rasinski, 2014). Yapılan araştırmalar okuma akıcılığının ilerleyen sınıf düzeylerinde okuduğunu anlamada güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya koymasına rağmen (Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2016; Rasinski, Rikli & Johnston, 2009; Ricketts, Sperring & Nation, 2014; Yıldırım, Rasinski & Kaya, 2017; Zoccolotti, Luca, Marinelli & Spinelli, 2014) ilkokuldan sonra akıcılık sorunu yaşamaya devam eden öğrenciler, öğretmenlerinden ve ders programlarından gerekli desteği alamamaktadır (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente & Pinto, 2017; Bilge & Sağır, 2017; Joseph & Schisler, 2009; Rasinski et al., 2005). İleri sınıf düzeylerinde hem öğretmen hem de müfredat farklı becerilere yoğunlaşmakta, öğrencilerin temel okuma becerilerinde yaşadığı problemlere yardımcı olamamaktadır. Bu da akıcı okuma sorunları yaşayan öğrencilerin sınıf düzeyindeki ders içeriklerinde zorlanmasına sebep olmaktadır. Bu öğrencilerin aileleri de kendileri de yaşadıkları durumun çoğu zaman farkına varamamakta, öğrenci yanlış okumalarını ve bunun anlama olan olumsuz etkisini fark etmemekte, aile de ortaokul ya da lise düzeyine gelmiş çocuğunun okuma güçlüğü yaşayabileceğine ihtimal vermemektedir. Okuma becerisinde sorunlar yaşayan bir öğrencinin eğitim öğretim faaliyetleri süresince gerekli desteği alamaması, akademik başarısının giderek azalmasına sebep olmaktadır. Okuduğunu anlayamayan bir birey; üst üste gelen akademik sorumlulukların altından kalkamamakta, okula ve eğitime karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedir. "Okuma hataları ve bundan kaynaklı okuduğunu anlama sorunları akademik başarının yanı sıra okula ilişkin tutum ve öğrenme süreçleri üzerinde de dolaylı ve doğrudan olumsuz etkiler yaratmaktadır" (Dündar & Akyol, 2014, p. 365). Tüm bunlar da "çocuğun az okumasına bu da dilsel ve bilişsel yetilerinin yoksullaşmasına neden olmaktadır" (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman & Erdat Çekerek, 2011, p. 2). Öğrencilere süreç içerisinde doğru yöntem ve tekniklerle müdahale edilmesi, bu öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi hususunda önemli bir ihtiyaçtır.

İlkokul yıllarında kazandırıldığı varsayılan akıcı okuma becerisinin ortaokula gelen öğrencilerde yeterince iyi olmadığı, çeşitli sebeplerden dolayı öğrencilerin okumanın temel bileşenlerinde sorunlar yaşadığı görülmektedir (Bilge & Sağır, 2017; Kanık Uysal & Akyol, 2019; Kuruoğlu & Şen, 2019; Vaughn & Fletcher, 2012). Akıcı okumanın okuduğunu anlamayla olan ilişkisi göz önüne alındığında, bu eğitimin ilerleyen sınıf düzeylerinde de devam etmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Akıcı okumanın geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalar, kullanılan yöntemler ve uygulama grupları açısından değerlendirildiğinde; sadece bir akıcı okuma yöntemini kullanan çalışmalar (Duran & Sezgin, 2012a, 2012b; Paige, 2011; Roundy & Roundy, 2009), birden çok akıcı okuma yöntemini bir arada kullanan çalışmalar (Kanık Uysal & Akyol, 2019; Marshall, 2017; Rasinski et al., 2017), bireysel müdahaleler (Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol & Kodan, 2016; Akyol & Yıldız, 2010; Dündar & Akyol, 2014; Kaşkaya, 2016; Ulu & Başaran, 2013), küçük grup müdahaleleri (Kuhn, 2004, 2005; Kuruyer, 2014) ve tüm sınıfa yönelik yürütülen sınıf temelli müdahaleler (Kuhn & Woo, 2008; Yıldırım, Turan & Bebek, 2012) olmak üzere farklılaşır. Alan yazın incelendiğinde birden çok akıcı okuma yöntemini içinde barındıran ve tüm sınıfa uygulanabilen iki modelin ön plana çıktığı görülmektedir (Kamil, Pearson, Moje & Afflerbach, 2011; Rasinski et al., 2017; Zimmerman et al., 2019). Bunlar: Akıcı okuma odaklı okuma öğretimi (Fluency-Oriented Reading Instruction [FORI]) ve akıcılığı geliştirme dersidir (Fluency Development Lesson-[FDL]). Akıcı okuma

odaklı okuma öğretimi (Stahl & Heubach, 2005) ve akıcılığı geliştirme dersi (Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994) içerdikleri temel ögeler açısından birbirine benzeyen iki program olmasına rağmen bazı hususlarda birbirlerinden ayrılmaktadır. Akıcılığı geliştirme dersinde şiir ve şarkı sözleri gibi daha çok prozodik okuma imkânı sağlayan kısa metinler kullanılırken akıcı okuma odaklı okuma öğretiminde programda yer alan farklı türde metinler kullanılmaktadır. Akıcılığı geliştirme dersi, her ders farklı metin kullanılan 15-20 dakikalık günlük dersler şeklinde yürütülürken akıcı okuma odaklı okuma öğretiminde aynı metin üzerinde bir hafta boyunca çalışılmaktadır.

Akıcı okuma odaklı okuma öğretimi Stahl ve Heubach (2005) tarafından okullarda uygulanmakta olan okuma programının akıcılık ve anlam odaklı olarak tekrar organize edilmesi üzerine tasarlanmış bir programdır. Araştırmacılar çalışmalarında Chall'ın (1983) okuma gelişim modelini esas almışlardır. Chall (1983) okuma modeli, okul öncesi dönemden başlayarak üniversite mezunu bir öğrencinin okuma düzeyine kadar olan aralığı altı aşamada tanımlamaktadır. Bu modelde her aşamadaki gelişim bir önceki aşamada öğrenilen kavramlara dayandırılmakta ve bir sonrakini öğrenmek, ondan daha sonra gelecek aşamaya ulaşmak için ön koşul kabul edilmektedir (Baştuğ, 2012; Kuhn & Stahl, 2000). Okumada akıcılığa ulaşmak için birbirini takip eden üç temel bileşen olarak da doğru okuma (kelime tanıma), okuma hızı (kelime tanımada otomatikleşme) ve prozodi kabul edilmektedir (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Hasbrouck & Tindal, 2006; Keskin, 2012; Klauda & Guthrie, 2008; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Rasinski, 2010; Wilger, 2008). Okuma ses farkındalığı, heceleme ve kelime tanıma basamakları çözüldükten sonra hız kazanma yönünde gelişmekte; okuma hızı, kelime tanımadaki otomatikliğin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Rasinski & Young, 2017). LaBerge ve Samuels (1974) tarafından geliştirilen Otomatik Bilgi İşleme Modeli, bilişsel kaynakların sınırlı olduğu ve anlama ulaşılabilmesi için kelime tanımada otomatikleşilmesi gerektiğini savunarak okuduğunu kavramanın bilinçli kontrol, aktif dikkat ve bilişsel kapasite gerektirdiğini ifade eder. Bu nedenle bu araştırmanın teorik temellerinden birisini Otomatik Bilgi İşleme Modeli oluşturmaktadır.

Okumada otomatikleşme gerçekleştikten sonra devreye giren diğer bir akıcı okuma becerisi prozodidir. Prozodi, okurken anlama ulaşılıp ulaşılamadığının, dikkatin anlama verilip verilmediğinin tespit edilmesini sağlayan önemli bir beceridir. Vacca vd. (2006) prozodik okumayı, okuyucunun okuduğu materyali anlamasının bir göstergesi olarak kabul etmektedir. Araştırmacılar (Miller & Schwanenflugel, 2006; Rasinski & Young, 2017) iyi okuyucuların sesli okumalarına prozodik özellikleri taşıdığını, zayıf okuyucuların ise okumalarına prozodik özellikleri yansıtamadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştirilebilmesi için kullanılan yöntemlerden birisi model okumadır. Öğrencilerin prozodik okumanın ne olduğu ve nasıl olacağı konusunda bilgileri sınırlı olduğu için model okumalara ihtiyaçları vardır (Çayır, 2014; Keskin, 2012). Prozodik modelleme akıcı okumanın ne olduğunun anlatılmasının ötesine geçerek nasıl olduğunu gösterebilmektedir. Rasinski vd. (2009) prozodi becerisinin kazanılması için öğrencilerin profesyonel bir okuyucunun modelliğine ihtiyaç duyduğunu, model okuyucu olmadan prozodi becerisinin kazanılmasının çok zor olduğunu belirtmektedir. Chomsky (1976) ve Hoffman (1987) sesli kitaplar sayesinde alınan işitsel modellemenin öğrencilerin prozodik okumalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Akıcı okumanın gelişimi için kullanılan bir diğer yöntem de tekrarlı okumadır. Tekrarlı okuma "kısa ve anlamlı bir metnin akıcılık sağlanana kadar tekrar tekrar okunması" olarak tanımlanmaktadır (Samuels, 1979, p. 404). Tekrarlı okuma tek başına kullanılan bir okuma yöntemi olmaktan ziyade sürdürülen okuma programlarına destek olarak kullanılan ve hedeflenen okuma becerisine ulaşamayan öğrenciler için yapılandırılabilen esnek bir uygulamadır (Samuels, 2006). Temeli tekrarlı okumaya dayalı olan bir diğer akıcı okuma yöntemi olan okuma tiyatroları da öğrencilerin metin üzerinde pratik yaparak daha sonra bunu uygulamasını gerektiren ve başarılı bir akıcılık eğitiminin birçok özelliğini içinde barındıran bir öğretim yöntemidir (Rasinski & Young, 2017). Okuma tiyatrolarının uygulama boyutunun olması tekrarlı okuma yapmaları için öğrencilere önemli bir gerekçe sunmaktadır. Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin de temeli tekrarlı okumalara dayanmakta, bu tekrarlı okumalar okuma tiyatrosu, eşli okuma ve ev okumaları gibi farklı yöntemlerin içine sindirilmektedir.

Eşli okuma ilk olarak Topping (1987, 1989) tarafından aile ve çocuk arasında kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmış ve kullanılmış ancak daha sonra araştırmacı ve diğerleri tarafından sınıf etkinliklerine uyarlanarak kullanılmış bir yöntemdir (Rasinski, 2010). Eşli okuma, okuma becerileri açısından birbirinden farklılık gösteren iki öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metni tekrarlı ve dönüşümlü olarak ve birbirlerinin hatalarını düzelterek yaptıkları sesli okuma etkinliğidir (Vaughn & Linan-Thompson, 2004; Keskin, 2012). Öğrenciler metni birlikte okurken, öğrencilerden biri metnin bir bölümünü yüksek sesle okur, diğeri onu takip eder ve gerekirse arkadaşına hatasını düzeltmesi için yardım eder (Stahl & Heubach, 2005). Farklı yeteneklere sahip çocuklar arasında yapılandırılmış bu ikili çalışma, iş birlikli öğrenme için büyük bir fırsat sağlar (Topping, 1989). Koskinen ve Blum (1986) eşli okumayı; öğrencilerin birlikte çalışmalarını, karşılıklı düzeltme, geri bildirim ve övgü sunmalarını sağlayan akıcılığı geliştirme eğitim modeli olarak, Meisinger ve Bradley (2008) ise akıcı okumayı teşvik etmek için eğlenceli ve etkili bir strateji olarak nitelendirmiştir.

Aile ve çocuk arasında etkileşimli bir şekilde geçen sesli okuma çalışmaları olarak tanımlanabilecek ev okumaları ise eşli okuma çalışmasının evde aile bireylerinden birisi eşliğinde gerçekleştirilmesidir. Bu çalışmada genellikle öğrenci okuyucu rolünde, aile bireylerinden birisi de dinleyici rolündedir. Ancak model okumaya ihtiyaç duyulur ise öğrenci de dinleyici olabilmektedir. Okulda yürütülen okuma çalışmalarının devam ettirilmesi adına evde günlük 10-15 dakikalık süreyle yapılan bu çalışmalar aileye sesli okuma ve onlardan dönüt almayı içerir. Akıcı okuma çalışmalarında her ne kadar sınıf öğretimi esas olsa da ev okumaları ile koordineli bir şekilde yürütülen çalışmalar çok daha iyi okuma kazanımları elde edilmesini sağlamaktadır (Leseman & de Jong, 1998). Sadece sınıf ortamında yapılan çalışmalar öğrencilerin okuma gelişimi açısından yeterli olmamakta, aileden alınacak destek gelişimin çok daha hızlı olmasına katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar (Kuhn & Woo, 2008; Rasinski et al., 1994; Rasinski & Stevenson, 2005; Rasinski & Zimmerman, 2001) akıcı okuma becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde aile katılımının ve ev okumalarının önemli ve etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın temel bileşenlerinden olan model okuma, eşli okuma, okuma tiyatrosu ve ev okumaları öğrencilere hem model hem de destek alma şansı sunduğu için Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı (Vygotsky, 1978) bu çalışmanın kuramsal temellerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre, dil öğrenimi çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşimleri doğrultusunda yönlendirilmekte ve bu süreç çocukların okuma yazma becerilerini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Vygotsky'nin (1978) ortaya attığı temel görüş çocukların birbirleriyle olan toplumsal etkileşimleri sonucu öğrendikleridir. Bu sebeple aile-çocuk, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiler ve öğrenme sürecine birlikte katılım, okumayı öğrenme ve geliştirmede önemli unsurlardır (Yıldırım, 2010). Aynı zamanda bu kuram, öğrenme sürecinde öğretmeninin rolünü önemser ve öğretmeni bir model ve rehber olarak kabul eder. Öğrencinin öğrenme sürecinde tamamen yalnız bırakılmaması, yetişkin yardımıyla bazı prensipleri kazandıktan sonra kademeli olarak bağımsız bırakılması gerektiğini savunur (Çeçen, 2000; Güneş, 2007; Kuşdemir, 2014). Akıcı okuma odaklı okuma öğretimi de belirli bir metni okurken aşamalı bir şekilde öğrencinin serbest bırakılmasına izin veren basit bir format izler (Stahl & Heubach, 2005). Ders planı, üç günlük bir döneme dayanmaktadır. Öğretmen, haftanın başında akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda model olur, haftanın ikinci ve üçüncü günü kendi desteğini azaltarak akran desteğine yer verir, hafta sonuna kadar çocukların okumalarını kendi başlarına akıcı bir şekilde yapabilmeleri için çalışmalar sürdürülür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Akıcı okuma becerisinden yoksun yetişen öğrencilerin bu yetersizlikleri eğitimleri süresince devam etmekte (NRP, 2000), dördüncü sınıfa kadar temel okuma becerilerini elde edememiş öğrencilerin ilerleyen yıllarda akranları ile arasındaki okuma açığı gitgide artmaktadır (AECF, 2010). Bu nedenle de ilkokulu bitirerek ortaokula geçen öğrencilerin beşinci sınıftaki okuma düzeylerinin bilinmesi, akıcı okuma becerilerinin tespit edilerek geliştirilmesi ve bu doğrultuda etkinlikler planlanması gerekmektedir. Ortaokulda özellikle de beşinci sınıf düzeyinde, okuma ve anlama çalışmalarına yeterli ölçüde zaman ayrılması, sorunların tespit edilerek çözüme kavuşturulması, ileri sınıf düzeylerine gerekli hazırlığın yapılması anlamına gelmektedir. Türkçe dersi vasıtasıyla okuma becerileri gelişen, okuma ve anlama

sorunlarına çözüm bulabilen öğrencilerin diğer tüm derslere yönelik de olumlu tutum geliştireceği, akademik motivasyonunun artacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada birden fazla akıcı okuma yönteminin bir arada kullanıldığı, tüm sınıfa yönelik uygulamaları içeren ve farklı okuma düzeyindeki öğrencilere yönelik sınıf temelli bir yaklaşım olan akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki akıcı okuma becerisine etkisi nedir?
2. Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada yarı deneysel desenlerden eşleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler dışsal değişkenlerin etkilerini kontrol etmek için ihtiyaç duyulan gereksinimlerin karşılanamadığı durumlarda kullanılan (Christensen, Johnson & Turner, 2015) deneysel desenlerdir. Türkiye'de sınıflar okul idareleri tarafından oluşturulduğu ve araştırmacıların bu duruma müdahale etme şansları bulunmadığı için araştırmalar hazır gruplar ile yürütülebilmektedir. Bu araştırmada da gruplarda yer alan bireyler yansız olarak seçilememiş, okulda var olan hazır gruplar ile araştırma yürütülmüş ancak yapılan analizler sonucunda benzer özellikler taşıdığı belirlenen gruplar içinden deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grupları; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, aile eğitim durumu, okuma yaşantıları, aileden ve arkadaştan destek alma sıklığı, boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri ve ön test puanları açısından benzer özellikler taşıyan gruplardan seçilmiştir. Birbiri ile benzer özellikler taşıyan öğrenci grupları içerisinden bir deney grubu seçilerek bu deney grubunda uygulanan program sonrasında deney grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını tespit etmek amaçlandığı için bu çalışmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir devlet ortaokulunun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıfların akademik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla birinci dönem Türkçe dersi not ortalamaları alınmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi sınav ortalamaları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı yapılan tek faktörlü varyans analiziyle (ANOVA) incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar yedi farklı sınıfın Türkçe dersi akademik başarılarının benzer olduğunu göstermiştir (.29; $p > .05$). Sınıfların Türkçe dersi akademik başarılarının benzer olduğu sonucuna (.29; $p > .05$) ulaşıldıktan sonra bu sınıflardan birinin pilot çalışma grubu, üçünün de deney ve kontrol 1, kontrol 2 grubu olarak belirlenmesine karar verilmiştir. İki kontrol grubu seçilmesine karar verilmesinin sebebi öğretmen faktörünün etkili olup olmadığını görebilmek, kontrol sürecinin daha denetimli ve sağlıklı olmasını sağlamaktır. Tesadüfi yolla belirlenen dört sınıftan birisinde pilot çalışmalar yürütülmüş, diğer üç sınıftan akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı fark bulunmayan üç sınıfın öğrencileriyle araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Deneysel çalışmada planlanan programın uygulamaya nasıl yansıyacağını görebilmek ve eksik noktaları belirleyebilmek adına asıl uygulama öncesi pilot çalışma yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılının birinci döneminin son altı haftasında pilot çalışma yürütülmüştür. Bu sınıfın öğrenci velileri ile bilgilendirme toplantısı yapılarak ailelere çalışmanın içeriği ve amacıyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Evde aile ile yapılacak eşli okuma çalışmalarının nasıl yapılacağına dair örnek uygulamalar gösterilmiştir. Öğrencilerin özel durumları ve bireysel özellikleriyle ilgili, velilerden ayrıntılı bilgiler alınarak not edilmiştir. Pilot çalışmada tespit edilen sorunlar üzerinde düzenlemeler yapılarak programa son hali verilmiştir.

Deney grubunun belirlenmesinin ardından bu sınıfın velileri ile de toplantı düzenlenmiş ve veliler çalışmanın içeriği ve amaçları konusunda bilgilendirilmiştir. Deneysel çalışma boyunca evde aile ile yürütülecek eşli okuma çalışmalarının nasıl yapılacağına dair örnek uygulamalar gösterilmiştir. Genel toplantıdan sonra öğrencilerin okuma düzeyine göre sınıf gruplara ayrılmış ve ikinci dönemin ilk haftasında dört toplantı yapılmıştır. İlk toplantı grubunu okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Bu veliler ile tek tek görüşülerek ayrıntılı bir şekilde öğrencilerin yaşadığı okuma sorunlarının altında yatan sebepler tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci toplantı öğretim düzeyinde olan öğrencilerin velileri ile yapılmış ve onlardan da öğrencilerle ilgili ayrıntılı bilgi alınmıştır. Üçüncü toplantı grubunu da bağımsız düzeydeki öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerin velileri de tekrar bilgilendirilmiş ve öğrencilerle ilgili ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Ayrıca deney grubunun ve kontrol grubunun Türkçe öğretmenleri ile de görüşmeler yapılarak çalışmanın detayları hakkında onların da bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

İkinci dönemin ilk iki haftası boyunca deney grubunda farkındalık eğitimi yürütülmüştür. Farkındalık eğitiminin verildiği süre içinde yarı deneysel çalışma boyunca uygulanacak etkinlikler ve kullanılacak dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin öğrencilerin farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Farkındalık eğitimi iki hafta süreyle altı saat uygulanmıştır. Farkındalık programından sonra asıl uygulamaya geçilmiş ve on iki haftalık yarı deneysel çalışma yapılmıştır. Deney grubundaki çalışma tamamlandıktan sonra kontrol 1 ve kontrol 2 grubunda iki hafta boyunca deney grubunda kullanılan etkinliklerden bazıları uygulanmıştır. İki haftalık farkındalık eğitimi altı saat, on iki haftalık deneysel çalışma süreci otuz altı saat ve iki haftalık da kontrol grubunda yapılan altı saatlik çalışmalar sonucunda toplamda on altı hafta kırk sekiz saatlik çalışma programı tamamlanmıştır. Deney grubunda on beş kız, on bir erkek toplam yirmi altı, kontrol 1 grubunda on altı erkek, on kız toplam yirmi altı ve kontrol 2 grubunda on iki erkek, on kız toplam yirmi iki öğrenci yer almıştır. Sınıflar aynı okulun dört farklı beşinci sınıf şubesinden seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları olan "Yanlış Analiz Envanteri", "Okuma Prozodisi Dereceli Puanlama Anahtarı [OPDPA]" ve "Okuduğunu Anlama Testi" deneysel çalışma başlamadan önce ve çalışma tamamlandıktan sonra grupların ön test ve son test verilerini toplamak için kullanılmıştır. Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi için kullanılacak metinler metinsellik ölçütleri doğrultusunda uzman görüşlerine göre seçilmiştir. Metinsellik ölçütleri: amaçlılık, bağdaşıklık, tutarlılık, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk ve metinler arasılık olarak yedi başlık altında (De Beaugrande & Dressler, 1981) incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturmadan önce öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu"; deneysel çalışma boyunca da öğrencilerin kendileri ve akranlarını değerlendirebilmeleri için "Öz, Akran ve Grup Değerlendirme Formları" kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri: Araştırmaya Öğrencilerin okuma düzeyini tespit etmek için kullanılan "Yanlış Analiz Envanteri" Akyol (2005) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) Türkçeye uyarlanmış bir envanterdir. Bu envanter ile öğrencilerin bireysel olarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ölçülebilmektedir. Sesli olarak yapılan okuma hatalarında kelime-ses bilgisi, sessiz olarak yapılan okumanın ardından sorulan sorular ile de okuduğunu anlama becerisi ortaya çıkarılmaktadır.

Okuduğunu anlama testi ve okuduğunu anlama testi dereceli puanlama anahtarı: Testin hazırlanma süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

a) Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ve geçmiş yıllarda okutulmuş Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler ile metin havuzunun oluşturulması.

b) Metinsellik ölçütlerini taşıyıp taşımadıklarını tespit etmek için metinlerin "Metinsellik Ölçütleri Uzman Görüş Formu" doğrultusunda değerlendirilmek üzere akademisyen ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan on kişilik uzman grubuna sunulması ve yüksek puan alan iki metnin belirlenmesi.

c) Seçilen bilgilendirici ve öyküleyici metne yönelik anlama sorularını oluşturmak için 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf okuma kazanımlarından ölçülebilir özellikte olma, bilgilendirici ve

öyküleyici metin türüne uygun olma, deneysel çalışmanın gerçekleşeceği süre zarfında işlenecek temalardaki kazanımlara uygun olma kriterleri açısından değerlendirilerek soru yazmaya uygun kazanımların belirlenmesi. Uzman görüşüyle belirlenen on beş okuma kazanımına yönelik soru maddelerinin hazırlanması. Soruların basit anlama (tanıma, hatırlama) ve derinlemesine anlam (çıkarım ve yoruma dayalı) şeklinde gruplandırılması (Akyol, 2005). Bilgilendirici metin için yirmi, öyküleyici metin için yirmi soru olmak üzere, kırk soruluk bir madde havuzunun oluşturulması.

d) Hazırlanan soruların kapsam geçerliğini belirlemek için soru maddelerinin Türkçe eğitimi alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi. Uzmanların değerlendirmesi sonucu (bilgilendirici metin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,92; öyküleyici metin KGİ: 0,95) belirlenen on soruluk taslak okuduğunu anlama testlerinin beşinci sınıf öğrencileri ile pilot çalışmasının yapılması.

e) Alan uzmanlarının görüşleri ve pilot çalışmada alınan sonuçlara göre bilgilendirici metne yönelik altı (3 basit/3 derin anlam), öyküleyici metne yönelik beş tane (3 basit/2 derin anlam) açık uçlu soru maddesinin belirlenmesi.

f) Açık uçlu sorular şeklinde yapılandırılmış okuduğunu anlama testindeki değerlendirmenin güvenirliğini sağlamak için dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması.

Dereceli puanlama anahtarının hazırlanma sürecinde; ilk olarak taslak hazırlanmış, pilot çalışmada toplanan veriler üzerinde değerlendirme yapılabilmesi için bu taslak puanlama anahtarı iki uzmana verilmiştir. Uzmanlar bu taslak dereceli puanlama anahtarı doğrultusunda değerlendirmelerini yapmış, iki değerlendirici arasında bir fark ya da tutarsızlık olduğunda ise bir üst değerlendiricinin görüşüne başvurulmuştur. Dereceli puanlama anahtarına son hâli verildikten sonra Türkçe eğitimi alanında doktora yapmakta olan sekiz kişilik bir uzman grubunun görüşüne başvurularak Kapsam Geçerlik İndeksi belirlenmiştir (KGİ: 1,0). Hazırlanan dereceli puanlama anahtarına göre basit anlama sorularına 0-2 arasında derin anlam sorularına 0-3 arasında değişen bir değere göre puan verilmiştir.

Okuma prozodisi dereceli puanlama anahtarı: Öğrencilerin prozodik okuma becerilerini değerlendirmek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş Rasinski (2004) tarafından yeniden düzenlenmiş ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçenin dil bilimsel özelliklerine göre uyarlanmış olan "Okuma Prozodisi Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Ön test ve son test prozodi ölçümlerinde öğrencilerin okumaları kaydedilmiş, kayıtlar bilgisayar ortamında dinlenerek puanlandırılmıştır. Ses kaydı alınırken okulun kütüphanesi kullanılmış, sessiz bir ortam sağlanarak öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak her türlü dış etken kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Ses kayıtları iki uzman tarafından değerlendirildikten sonra puanlamadaki tutarlılığı görebilmek amacıyla uzmanlar arasındaki puanlama uyumuna bakılmıştır.

Öz, akran ve grup değerlendirme formları: Öğrencilerin kendilerini, arkadaşlarını ve okuma tiyatrosu gruplarını değerlendirebilmeleri amacıyla öz, akran ve grup değerlendirme formları hazırlanmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarları, beklenen okuma davranışlarının alt boyutlara ayrılması ve alt boyutlar için öğrencinin gösterebileceği performans düzeylerinin belirlenmesi ile oluşturulmuştur. Maddeler belirlenip taslak hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan hedef kitleye uygunluk, anlaşılırlık, hedef davranışları yansıtma ve dereceli puanlama anahtarının özellikleri açısından uygun olma konularında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Maddeler; bir ölçme değerlendirme uzmanı ve yedi Türkçe eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Eşli Okuma Öz Değerlendirme Formuna ilişkin hesaplanan KGİ 0,92, Eşli Okuma Akran Değerlendirme Formuna ilişkin hesaplanan KGİ 0,96, Okuma Tiyatrosu Öz Değerlendirme Formuna ilişkin hesaplanan KGİ 0,90, Okuma Tiyatrosu Grup Değerlendirme Formuna ilişkin hesaplanan KGİ 0,93'tür. Uzmanların "Uygun" olarak görüş belirttikleri maddeler değerlendirme formlarına alınmış ayrıca uzmanların bu maddelerin dil ve anlatım açısından uygunluğu konusundaki önerileri de dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerin ardından deneysel çalışmanın yapılacağı okul ile benzer özellikler taşıyan başka bir okulun beşinci sınıflarında pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrencilerin "Öz Değerlendirme Formu" içerisinde yer alan bir maddeyi anlamakta zorlandıkları

görüldüğü için bu madde üzerinde ifade değişikliği yapılarak dereceli puanlama anahtarına son hâli verilmiştir.

Kişisel bilgiler formu: Öğrencilerin kişisel bilgilerini (cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, evde kitaplık bulunup bulunmama durumu, kitap okuma sıklığı, aileden ve arkadaştan destek alma sıklığı, boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri) toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu" hazırlanmıştır. Bu form öğrencilerin kişisel bilgileri hakkında bilgi sahibi olmak ve bu bilgiler göz önünde bulundurularak deney ve kontrol gruplarını belirlemek adına kullanılmıştır. Formlar araştırmacı rehberliğinde öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Alan notları: Araştırmacının gözlemlerini ve deneyimlerini araştırma süresince yazılı olarak ifade etmesi olarak tanımlanan (Bogdan & Biklen, 2003) alan notlarında süreci tanımlayan notlar alınmaktadır. Bu araştırmada; veli görüşmelerinden elde edilen bilgiler, öz/akran/grup değerlendirme ve karakter analiz formalarındaki notlar, ders işleme sürecine ait gözlemler, ev okumaları sürecinde aile ve öğrenci arasında yaşanılanlarla ilgili dönütler ile öğrencilerin model okuma, eşli okuma ve okuma tiyatrosuna ilişkin tepkileri araştırma boyunca alan notları dosyasına kaydedilmiştir. Bu notlar hem öğrencilerle hem de araştırma süreci ile ilgili bir arşiv oluşmasını sağlamıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda velilerden ve öğrencilerden deneysel müdahale ile ilgili yazılı görüşleri alınarak bu dosyaya eklenmiştir. Alan notları, araştırma sürecinde yaşananlarla ilgili zengin bir veri ortamı oluşturmasının yanı sıra araştırmacıya akıcı okuma odaklı okuma öğretiminde kullanılan yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisini görerek güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi değerlendirmesini sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 07/11/2017 tarihli ve E.43180 sayılı izin alınmıştır. İzin alınan okulun idari kadrosuna, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi'ne ve veri toplanacak sınıflardaki branş öğretmenlerine araştırmanın içeriği ve amacıyla ilgili detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Yürütülecek işlemlerle ilgili öğrencilere de bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir. Tüm öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katılması sonucu seksen öğrencinin hepsinden veriler toplanmış ancak özel eğitim raporu olan altı öğrencinin (Deney grubunda 2; kontrol 1 grubunda 2; kontrol 2 grubunda 2 öğrenci) verileri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veriler toplanırken öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ortamlarda olmalarına özen gösterilmiştir. Akıcı okuma verilerine ulaşmak için alınan ses kayıtları sessiz bir ortamın sağlanması açısından kütüphanede, okuduğunu anlama testleri ise öğrencilerin kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Her iki metin türünde de uygulanan okuduğunu anlama testleri öğrencilerin üst üste yorgunluk yaşamaması açısından birkaç gün arayla yapılmıştır. Sınav süresi olarak bir ders saati verilmiştir. Ses kayıtları alınırken öğrencilerin heyecan faktörlerinin okumalarını olumsuz etkilememesi adına önlemler alınmıştır. Ses kaydına başlamadan önce öğrencilerle sohbet edilerek nefes kontrolünden kaynaklanabilecek problemler ve heyecan faktörü kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Öz/akran ve grup değerlendirme formlarında yer alan maddeler öğrencilere tek tek açıklanarak değerlendirmelerin nasıl yapılacağı ile ilgili örnek uygulamalar yaptırılmıştır.

Kontrol gruplarında dersler kendi Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüş ve bu sınıflarda program dışında ek bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmacı, kontrol grubu öğretmenlerinden izin alarak bu gruplardaki Türkçe derslerine gözlemci olarak katılmış, ders işlenişinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygunluğunu gözlemlemiştir. Öğretmenlerin derslerde Türkçe ders kitabının dışına çıkmadığı, dersleri kitapta verilen yönergelere göre işlediği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizlerin yapılabilmesi için verilerin normallik dağılımlarına bakılmış hem deney hem de kontrol gruplarının tüm ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı tespit edilmiştir. Dağılımın normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması yeterli kabul edilmekte (George

& Mallery, 2010), bu değerlerin sıfıra yaklaşması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Field, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). Bu nedenle öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ön testlerinden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizler için Cohen's d (Cohen, 1988) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arasındaki uyumu hesaplayabilmek için Krippendorff Alfa Tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için veri toplama ve analiz süreci, yürütülen deneysel çalışmanın uygulama aşamaları detaylı bir şekilde anlatılmış, çalışma grubunun belirlenme ölçütleri açıklanmıştır. Verilerin toplanması ve deneysel çalışma yirmi haftalık bir süreç içerisinde gerçekleştirildiği için araştırmacı okulda uzun süre bulunma, öğrencilerle etkileşim içinde olma ve onları gözlemleyerek daha iyi tanıma şansı elde etmiştir.

Okuduğunu anlama soruları, güvenirliği sağlamak ve yansız bir puanlama yapabilmek için okuduğunu anlama testi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak iki ayrı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Sesli okuma kayıtları da iki uzman tarafından değerlendirilmiş, uzmanların puanlamaları arasındaki güvenirliğin belirlenmesi amacıyla, "Krippendorff Alfa Tekniği" güvenirlik testi kullanılmıştır. Krippendorff (2007) alfa değerlerinin 0,80'den yüksek olması yüksek düzeyde uyuma işaret etmektedir. İki uzmanın uyum puanlarına ilişkin Krippendorff Alfa değerlerinin 0,801 ile 0,901 aralığında değiştiği tespit edilmiştir.

Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretimi Uygulama Süreci

Türkçe öğretmenlerinin bir sınıfta haftanın üç günü ders yapabilmesi ve daha uzun metinlerle anlam odaklı çalışmalar yürütmesi gerektiğinden bu çalışmada okuduğunu anlamayı merkeze alarak farklı okuma düzeyindeki öğrencilere hitap eden ve Türkçe dersinin içeriğine sindirilebilen bir program olan akıcı okuma odaklı okuma öğretimi kullanılmıştır. Bu programın zenginleştirilmesi için Carrick (2000), Kuhn ve Stahl (2003), Kuhn ve Schwanenflugel (2006) ve Kuhn ve Woo (2008) tarafından hazırlanan çalışmalardan yararlanılmıştır. Programın ana çerçevesi korunmakla birlikte programın aslında var olan akıcı okuma yöntemlerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Programın aslı ikinci sınıf düzeyi için hazırlandığından "eşli okuma, yankılı okuma, koro okuma, tekrarlı okuma" yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada ise model okumalar sesli kitaplar ile desteklenmiş; akıcı okuma becerilerini artırdığı ve öğrencinin sürece aktif katılımını sağladığı kabul edilen okuma tiyatrosu (Carrick, 2000; Keehn, 2003; Marshall, 2017; Martinez et al., 1999; Millin & Rinehart, 1999; Rasinski & Young, 2017; Smith, 2011; Visser, 2013) ile program zenginleştirilmiştir. Çünkü birden çok yöntemin birleştirilmesi yoluyla oluşturulan programların hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerileri üzerinde çok daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Rasinski, Reutzel, Chard & Linan-Thompson 2011; Rasinski et al., 2017). Daha önce yürütülen araştırmalardan ilham alarak yürütülen çalışmaların yeni bilgiler üretme ve iş birliğinin artmasına katkı sağlama açısından önemli araştırmalar olduğu ifade edilmektedir (Stanovich & Stanovich, 2003; Miller et al., 2014).

Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin bir hafta üç ders saatlik döngüsü şu şekildedir:

Birinci gün: Metin tanıtılır. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Metnin içeriğiyle ilgili ek materyallerle öğrencilerin metne ilgisi çekilir. Model okuma ve metni anlama çalışmaları yapılır. Anlama çalışmalarında soru-cevap da dâhil olmak üzere hikâyeyi tartışmak için çeşitli teknikler kullanılır; öğrenci tarafından oluşturulan sorular ve hikâye haritaları, Venn şemaları gibi farklı zihin haritaları kullanılır. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinlikler tamamlandıktan sonra evde okuma görevi verilir. Sesli okuma çalışmalarına evde 10-15 dakika gibi kısa bir süre ayrılması gereklidir. Öğrencilerden metni eve götürmeleri ve ailenin bir üyesine metni sesli olarak okumaları istenir.

İkinci gün: Eşli okuma çalışmaları yapılır. Öğrencinin metni artık tanıdığı, anladığı varsayılarak metni okuma konusunda pratik yapması beklenir. Öğrenciler okumalarını yaparken öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını doldurarak yaptıkları okumaları değerlendirirler. Eşli okuma çalışmaları süresince öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin okumalarını takip eder ve çalışmanın sağlıklı yürümesi için destek verir.

Üçüncü gün: Sunum yapılır ya da metinle ilgili yazma çalışmaları yapılır. Eğer bir haftalık süreçte bir metin üzerinde çalışılmış ise bu metni okumak isteyen gönüllü öğrenciler tarafından yapılan okumalar dinlenir ve değerlendirilir. Öğrencinin okuması ile ilgili arkadaşlarının yorum yapması istenir. Öğrencinin metnin anlamına uygun hızda okuyup okumadığı, vurgu ve tonlamalara dikkat edip etmediği, sonuç olarak akıcı bir şekilde okuyup okumadığı üzerine tartışmalar yapılır. Eğer okuma tiyatrosu yapılıyor ise ilk hafta anlama ve okuma çalışmalarına devam edilir, ikinci haftanın sonunda sunum çalışmaları yapılır. Okuma tiyatrosu sunumlarında grup değerlendirme formları doldurularak en başarılı grup seçilir.

Bulgular

Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisine etkisinin incelendiği bu çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde aşağıda sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde aldıkları kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tek yönlü Kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 1, 2, 3 ve 4'de verilmiştir.

Tablo 1.
Kelime Tanıma Düzeyinden Elde Edilen Son-Test Puanlarına Ait ANCOVA Analizi Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Kısmi η^2
Öyküleyici Metin	KT_ öntest (kovaryant)	346.78	1	346.78	48.18	.00**	.10
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	4.07	2	2.03	.28	.75	.05
	Hata	496.62	68	7.19			
	Toplam	691514.00	74				
Bilgilendirici Metin	KT_ öntest (kovaryant)	665.65	1	665.65	86.58	.00**	.15
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	33.36	2	16.68	2.17	.12	.06
	Hata	530.48	68	7.68			
	Toplam	684109.42	74				

*KT: Kelime Tanıma, **p<,01; *p<,05*

Tablo 1'de ANCOVA sonuçları incelendiğinde farklı gruplarda eğitim gören öğrencilerin kelime tanıma ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur (öyküleyici metin [F(2.69)=.28, *p*> .05]; bilgilendirici metin [F(2.69)=2.17, p>,05]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri, uygulanan yöntemle ilişkili değildir. Buna göre Türkçe dersinde öğrencilerin kelime tanıma düzeyini geliştirmede akıcı okuma odaklı okuma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı ile benzer şekilde etkili olmuştur.

Tablo 2'de ANCOVA sonuçları incelendiğinde farklı gruplarda eğitim gören öğrencilerin okuma hızı ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [öyküleyici metin [F(2.69)=3.99, p<.05]; bilgilendirici metin [F(2.69)=6.81, p<.01]. Buna göre öğrencilerin okuma hızı düzeyleri, uygulanan yöntemle ilişkilidir. Türkçe dersinde öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki okuma hızı düzeylerini geliştirmede akıcı okuma odaklı okuma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur. Eta kare (η^2)

değerinin .14 olması geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğünü gösteren kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin hem öyküleyici metin okuma hızı düzeylerini geliştirmede (η^2= .21) hem de bilgilendirici metin okuma hızı düzeylerini geliştirmede geniş etkiye (η^2= .33) sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %21.00'inin ve %33.00'ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 2.
Okuma Hızı Değerlerinden Elde Edilen Son-Test Puanlarına Ait ANCOVA Analizi Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Kısmi η^2
Öyküleyici Metin	OH_ öntest (kovaryant)	13487.78	1	13487.78	130.40	.00**	.28
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	827.29	2	413.64	3.99	.023*	.21
	Hata	7136.94	68	103.43			
	Toplam	842384.00	74				
Bilgilendirici Metin	OH_ öntest (kovaryant)	13047.79	1	13047.79	160.12	.00**	.27
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	1111.05	2	555.52	6.81	.002**	.33
	Hata	5622.39	68	81.48			
	Toplam	714422.50	74				

*OH: Okuma Hızı, **p<,01; *p<,05*

Tablo 3.
OPDPA'dan Elde Edilen Son-Test Puanlarına Ait ANCOVA Analizi Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Kısmi η^2
Öyküleyici Metin	PRO_ öntest (kovaryant)	252.83	1	252.83	81.88	.00**	.30
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	119.27	2	59.63	19.31	.00**	.25
	Hata	213.05	68	3.08			
	Toplam	10520.00	74				
Bilgilendirici Metin	PRO_ öntest (kovaryant)	255.66	1	255.66	72.13	.00**	.34
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	78.47	2	39.23	11.07	.00**	.29
	Hata	244.53	68	3.54			
	Toplam	9479.50	74				

*PRO: Prozodi, **p<,01; *p<.05*

Tablo 3'te ANCOVA sonuçları incelendiğinde farklı gruplarda eğitim gören öğrencilerin prozodi ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [öyküleyici metin F(2.69)=3.08, p<.01]; [bilgilendirici metin F(2.69)=11.07, p<.01]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin prozodi düzeyleri, uygulanan yöntemle ilişkilidir. Kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin hem öyküleyici metin prozodik okuma becerilerini geliştirmede (η^2= .25) hem de bilgilendirici metin prozodik okuma becerilerini geliştirmede geniş etkiye (η^2=.29) sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %25.00'inin ve %29.00'unun uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tek yönlü Kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te ANCOVA sonuçları incelendiğinde farklı gruplarda eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur (öyküleyici metin [F(2.69)=5.94, p<.01]; bilgilendirici metin

[F(2.69)=4.30, p<.05]. Diğer bir ifadeyle Türkçe dersinde öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede akıcı okuma odaklı okuma öğretimi mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olmuştur. Kısmi eta kare değeri incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin hem öyküleyici metni anlama becerilerini geliştirmede (η^2= .21) hem de bilgilendirici metni anlama becerilerini geliştirmede geniş etkiye (η^2= .25) sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin %21.00'inin ve %25.00'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 4.
Okuduğunu Anlama Testinden Elde Edilen Son-Test Puanlarına Ait ANCOVA Analizi Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Kısmi η^2
Öyküleyici Metin	OA_öntest (kovaryant)	10951.46	1	10951.46	50.10	.00**	.33
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	2597.39	2	1298.69	5.94	.004**	.21
	Hata	15081.80	68	218.57			
	Toplam	343160.00	74				
Bilgilendirici Metin	OA_ öntest (kovaryant)	5083.41	1	5083.41	24.83	.00**	.34
	GRUP (deney/kontrol1/kontrol2)	1762.92	2	881.46	4.30	.17*	.25
	Hata	14125.26	68	204.71			
	Toplam	270087.25	74				

*OA: Okuduğunu Anlama, **p<.01; *p<.05*

Tartışma

Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akıcı okuma üzerine yapılan araştırmalara, kullanılan yöntemler ve uygulama grupları açısından bakıldığında bu çalışmaları; sadece bir akıcı okuma yöntemini kullanan çalışmalar (Akyol & Yıldız, 2010; Duran & Sezgin, 2012a, 2012b; Roundy & Roundy, 2009; Yılmaz, 2006) birden çok akıcı okuma yöntemini bir arada kullanan çalışmalar (Ellis, 2009; Kuhn, 2004; Yılmaz & Köksal, 2008) bireysel müdahaleler (Akyol & Kodan, 2016; Dündar & Akyol, 2014; Kardaş İşler & Şahin, 2016; Kaşkaya, 2016; Ulu & Başaran, 2013) ve küçük grup müdahaleleri ve tüm sınıfa yönelik yürütülen sınıf temelli müdahaleler (Carrick, 2000; Çayır, 2014; Ellis, 2009; Keskin, 2012; Kuhn et al., 2006; Marshall, 2017; Martinez, Roser & Strecker, 1999; Paige, 2011; Rasinski et al., 1994; Schwanenflugel et al., 2009; Smith, 2011; Thornton 2008; Turner, 2010; Varol, 2017; Yıldırım et al., 2012) olarak gruplandırmak mümkündür. Tek bir yöntem eşliğinde bir öğrenci ile yürütülen araştırmalar olduğu gibi birkaç yöntem eşliğinde bir öğrenci ya da okuma düzeyleri birbirine yakın öğrenci gruplarıyla yapılan araştırmalar da bulunmaktadır.

Bu araştırma birden çok yöntemi bir arada kullanan ve farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin bulunduğu tüm sınıfa yönelik uygulamaları içeren sınıf temelli müdahale grubunda yer almaktadır. Akıcı okuma odaklı okuma öğretimi (Kuhn et al., 2006; Schwanenflugel et al., 2009; Thornton, 2008; Turner, 2010) ve akıcılığı geliştirme dersinin (Çayır, 2014; Morrow, Kuhn & Schwanenflugel, 2006; Rasinski et al., 1994; Rasinski et al., 2017; Reutzel & Hollingsworth, 1993; Varol, 2017; Yıldırım et al., 2012; Zimmerman et al., 2019) okuma becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları arasında birtakım benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Akıcılığı geliştirme dersi ve akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade eden çalışmaların (Morrow et al., 2006; Rasinski et al., 1994; Thornton, 2008; Turner, 2010; Varol, 2017; Yıldırım et al., 2012) bulguları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermekte iken bu

yaklaşımların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ifade eden araştırmaların (Kuhn et al., 2006; Schwanenflugel et al., 2009) bulguları farklılık göstermektedir. Farklılığın muhtemel sebepleri kullanılan yöntemler, sınıf düzeyi ve uygulama süreci ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Yıldırım vd. (2012) tarafından yürütülen çalışmada akıcı okumayı geliştirme dersinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve okuma hızı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından, bu okuma programının birçok akıcı okuma yöntemini içinde barındırması ve sosyal öğrenme kuramına uygun olması açısından başarılı olduğu dile getirilmiştir. Çayır (2014), Rasinski vd. (2017) ve Varol (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da akıcılığı geliştirme programının öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schwanenflugel vd. (2009) akıcı okuma odaklı okuma öğretimi (Stahl & Heubach, 2005) ve sürekli okuma (Kuhn, 2004, 2005) yaklaşımlarının etkililiğini karşılaştırdıkları araştırmalarında sürekli okuma yaklaşımının akıcı okuma üzerinde etkili olduğunu ancak okuduğunu anlama üzerinde etkili olmadığını, akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin her ikisinde de anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda bu yaklaşımların akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin kısa dönemde anlamsız olduğunu ancak uzun dönemde okuduğunu anlama üzerinde olumlu etki gösterdiğini belirtmişlerdir. Kuhn vd. (2006) aynı şekilde her iki yaklaşımın etkililiğini araştırmışlar fakat söz konusu yaklaşımların kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın oluşmasında kullanılan yöntemlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Kuhn vd. (2006) ve Schwanenflugel vd.'nin (2009) çalışmalarında kullanılan akıcı okuma odaklı okuma öğretimi yaklaşımı içerisinde sadece model, eşli, yankılı ve koro okuma yöntemleri bulunmaktadır. Schwanenflugel vd.'ne (2009) göre araştırmada uygulanan akıcı okuma odaklı okuma öğretimi yaklaşımının etkili sonuçlar verememesinin sebeplerinden biri bir hafta boyunca aynı metin üzerinde çalışmanın öğrencilerin sıkılmasına neden olmasıdır. Araştırmacılar öğrencileri tekrarlı okumalara motive etmek için şiir, şarkı, oyun vb. metinler ile buluşturmak gerektiği belirtilmiştir. İfade edilen bu eksikliği gideren ve öğrencilerin aynı metin üzerinde çalışırken keyif almasını sağlayan okuma tiyatroları, bu araştırmadaki akıcı okuma odaklı okuma öğretimini diğer araştırmalardan ayıran temel etken olarak görülmektedir. Bu araştırmada kullanıldığı gibi okuma tiyatrosunun akıcı okuma odaklı okuma öğretimi çerçevesine dâhil edildiği bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte tek başına okuma tiyatrosunun kullanılarak etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar (Carrick, 2000; Keehn, 2003; Martinez et al., 1999; Smith, 2011; Visser, 2013) bu yöntemin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli katkı sağladığını ifade etmektedir.

Lane vd. (2009) okuma tiyatrosunun tekrarlı okumayı içeren uygulamaları sayesinde öğrencilerin uygun prozodi ile okumasını desteklediğini belirtmiştir. Young ve Rasinski (2009) yürüttükleri okuma tiyatrosu çalışmasında sistematik yaklaşımı kullanmış ve okuma tiyatrosunu 35 haftalık bir süreyle haftalık format kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda elde edilen okuduğunu anlama, kelime tanıma ve okuma hızındaki önemli artışın okuma tiyatrosunun tutarlı bir şekilde haftalık formatlarla yapılmasına dayandığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da sistematik bir yaklaşım benimsenerek etkinlikler haftalık programlar şeklinde yürütülmüştür. Okuma tiyatrosu ve diğer etkinliklerin belirli bir plan içinde yürütülmesi sayesinde öğrenci ve velilerin programa dâhil olması ve çalışmaları benimsemesi kolaylaşmıştır.

Bu araştırmada kelime tanıma becerisi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bu durum araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin genelinin beşinci sınıf düzeyine geldiklerinde kelime tanıma becerisinde belirli bir noktaya ulaşmış olmaları, kelimeleri başarılı şekilde çözümlemiş olmaları ve son test verilerinde de benzer bir performans sergilemiş olmaları ile açıklanabilir. Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2014) öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça hata oranlarının da aynı doğrultuda azalmadığını tespit etmiş ve bunu ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin zaten belirli bir düzeye gelmiş olması ile açıklamışlardır. Zimmerman et al., (2019) de çalışmalarında diğer tüm

ölçümlerde önemli kazanımlar elde edildiğini ancak kelime tanımada anlamlı bir fark elde edilemediğini ifade etmişlerdir.

Deney grubu ile kontrol gruplarının kelime tanıma düzeylerinde anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen okuma hızı, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim düzeyleri deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin türündeki okuma hızı gelişiminin geniş etki düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmalar, tekrarlı okumaların okuma hızını geliştirmek için güçlü bir yöntem olduğunu ifade etmektedir (Martinez et al., 1999; Mercer et al., 2000; Samuels, 1979; Vadasy & Sanders, 2008; Yılmaz, 2006; Young & Rasinski, 2009). Buna göre okulda ve evde yapılan tekrarlı okumaların öğrencilerin otomatikleşmesi dolayısıyla da okuma hızı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Yıldırım'a (2010) göre geleneksel yaklaşımlarda sınıftaki zamanın yetersizliği nedeniyle öğrenciler çok fazla sesli okuma fırsatı bulamamakta, arkadaşlarından ve öğretmeninden gerekli desteği ve dönütleri alamamaktadır. Uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ders işleyen kontrol grubundaki öğrenciler deney grubuna kıyasla daha az sesli okuma fırsatı yakalamış ve akran desteği de alamadığı için akıcı okuma becerileri anlamlı bir fark gösterememiştir. Deney grubundaki öğrenciler ise hem sınıfta hem evde tekrar tekrar okuma yapma fırsatı yakalamış; model okuma, eşli okuma, okuma tiyatrosu ve ev okumaları sayesinde akran, öğretmen ve veli desteği almışlardır. Okuma tiyatrosu ve eşli okumalar sayesinde öğrenciler birbirlerine model olmuş, rehberlik etmiş ve dönüt vermişlerdir.

Kelime tanıma ve okuma hızı ile birlikte akıcı okumanın üçüncü önemli bileşeni prozodik okumadır. Akıcı okuma odaklı okuma öğretimi okuma prozodisinin gelişimi üzerinde etkili olmuş ve okuma prozodisinde anlamlı bir artış sağlanmıştır. Prozodik okuma becerilerinin geliştirilebilmesinde iyi bir okuyucu tarafından model okuma yapılması önemlidir (Miller & Schwanenflugel, 2006; Schwanenflugel et al., 2004). Prozodik modellemenin yapıldığı çalışmalarda (Dowhower, 1991; Keskin 2012; Yıldırım et al., 2012; Young, Bowers & MacKinnon, 1996; Young, Valadez & Gandara, 2016) öğrencilerin prozodi puanlarının arttığı görülmektedir. Bu araştırmada da sesli kitaplar ve öğretmen tarafından yapılan prozodik modellemelerin öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Derste öğretmeninden dinlediği model okumalar ile sınıfta ve evde tekrar tekrar dinleyebildiği sesli kitaplar sayesinde öğrenciler prozodik okuma konusunda farkındalık kazanmışlardır. Dinleyerek model aldıkları prozodik okuma özelliklerini okuma tiyatrosu sunumlarında kendi okumalarına yansıtabilme fırsatı yakalamışlardır.

Akıcı okuma odaklı okuma öğretimi alan deney grubu öğrencileri öyküleyici ve bilgilendirici metni anlama boyutlarında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme sağlamışlardır. Alan yazın incelendiğinde akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik verilen eğitimlerin okuduğunu anlamayı geliştirdiğini tespit eden araştırmalar (Akyol & Baştuğ, 2015; Çayır, 2014; Duran & Sezgin, 2012a, 2012b; Gürbüz, 2015; Rasinski et al., 1994; Yıldırım et al., 2012; Yılmaz 2006; Young et al., 2016) bulunmakla birlikte verilen eğitimlerin okuduğunu anlamaya her zaman katkı sağlamadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Carrick, 2000; Keskin, 2012; Kuhn et al., 2006; O'Shea, Sindelar & O'Shea, 1985; Schwanenflugel et al., 2009). Araştırmalardan elde edilen farklı sonuçlar akıcı okuma eğitiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesinde öğrencinin sınıf düzeyi, okuma seviyesi, araştırmada kullanılan öğretim yöntemi ve yöntemin uygulanma süresi gibi birçok değişkenin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Keskin (2012) akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ancak okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olmadığını tespit etmiştir. Bu sonucun elde edilmesinde yöntemlerin uygulandığı öğrenci grubunun okuma düzeyi ve uygulama süresinin sebep olduğu düşünülmektedir. Endişe düzeyinde olan dördüncü sınıf öğrencilerine tek bir yöntem eşliğinde 6 hafta süreyle yürütülen bir çalışmanın okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için yeterli olmadığı görülmektedir. Carrick (2000) okuma tiyatrosunun doğru okuma ve okuma hızı üzerinde etkili ancak okuduğunu anlama üzerinde etkisiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerine göre daha uzun sürede gelişen ve daha karmaşık bir beceridir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar üzerinde, akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin sadece akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle sınırlı olmaması, metni anlamaya yönelik etkinlikleri de içinde barındırması etkili olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için uygulanan akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin farklı okuma düzeyindeki beşinci sınıf öğrencileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Farklı sınıf düzeylerinde ve çalışma gruplarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bulunması sınıf temelli bu müdahalelerin yanı sıra bireysel müdahaleler yapılmasını gerektirebilir. Hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan ve aileden destek alamayan öğrencilerin sınıf temelli yaklaşımların yanı sıra birebir ya da küçük grup çalışma programları ile desteklenmesi gerekebilir. Çünkü bu öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüğünün giderilmesi adına yürütülecek çalışmalarda öğrencilerin okuma hatalarının farklı metin düzeylerinde ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi, bu hataların nereden kaynaklandığının tespit edilmesi ve bu sorunların giderilmesi doğrultusunda birebir çalışmalar planlanması gerekmektedir. Bu çalışma, beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülen bir dönemlik bir süre ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda tüm yıl sürdürülen ve farklı yöntemlerle desteklenen araştırmaların yapılması hem programın zenginleştirilmesine hem de öğrenci kazanımlarının artmasına katkı sağlayacaktır.

Ortaokul düzeyinde olmasına rağmen akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunları yaşayan öğrenciler Türkçe öğretmenleri tarafından tespit edilmelidir. Bu öğrenciler hafta sonu kurslarına yönlendirilip okul idaresiyle görüşülerek bu çocuklar için özel bir sınıf oluşturulması sağlanabilir. Okuma düzeyleri birbirine yakın öğrencilerin bulunduğu gruplar oluşturularak öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına yönelik destek alabilecekleri müdahale çalışmaları planlanabilir. Türkçe öğretmenleri, hafta sonu bu gruplarda akıcı okuma yöntemlerini kullanarak öğrencilerin zayıf yönlerini güçlendirme çalışmaları yürütebilirler. Seçmeli ders ve hafta sonu destekleme eğitimleri sayesinde bu öğrencilere gereken desteğin verilmesi sağlanabilir. Gerekli olan sadece bu konuda öğretmenler, veliler ve okul idaresi olarak bilinçli olmak ve okulda bu farkındalığı oluşturmaktır.

Bu çalışmada veli ile iş birliği içinde olmanın ve süreç hakkında onları bilgilendirerek onların desteğini almanın sonuçlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Uygulayıcılar yürütecekleri çalışmalarda veli bilgilendirme toplantılarına sık sık yer vererek sürecin verimli geçmesini sağlayabilirler. Eğitim öğretim yılının başında belirlenecek metinler ve kitaplar ile yıl boyunca yapılacak okuma tiyatrosu çalışmaları planlanabilir. Okuma tiyatrosu için oluşturulacak grupların çalışmaları belirli aralıklarla takip edilerek her ay bir grubun sunum yapması sağlanabilir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öğrencilerin düzeyine uygun ve diyaloğa dönüştürülebilecek çocuk edebiyatı eserleri seçilerek okuma tiyatrosu için senaryo oluşturma çalışmaları yapılabilir.

Öğrenciler hazır metinler ve kitaplar üzerinde yeterince pratik yaptıktan sonra kendilerinin yazacağı senaryolar üzerinde okuma tiyatrosu çalışmaları yürütülebilir. Senaryo yazma ve yazdıkları senaryoları okuma çalışmaları öğrencilerin hem yazma hem de akıcı okuma becerilerine katkı sağlayacaktır.Her sınıf kendi sesli kitabını oluşturabilir. Sınıf olarak bir sesli kitap oluşturulması öğrencileri tekrarlı okumalara motive etme ve bu tekrarlı okumalar sonunda ulaşılacak başarı sayesinde kendilerine güven duymalarını sağlayacaktır. Sınıflarda farklı akıcı okuma yaklaşımları uygulanarak bu yaklaşımlardan hangisinin okuma ve anlama üzerinde daha etkili olduğu karşılaştırılabilir. Hangi yaklaşımın öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonları üzerinde etkili olduğu tespit edilebilir. Birbirinden farklı okuma ve anlama düzeyine sahip olan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları yanlışlar analiz edilerek öğrencilerin hangi sözcük ya da cümle türlerinde zorlandıkları tespit edilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma “Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

References

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 43*(193), 143-158. doi: 10.15390/EB.2018.7240.

Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *5*(4), 1690 - 1700.

Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(1), 125-141.

Annie E. Casey Foundation. (2010). *Early warning! Why reading by the end of third grade matters?* Baltimore, MD: Casey Foundatione. Retrieved August 25, 2016 from http://www.aecf.org/m/resourcedoc/AECF-Early_Warning_Full_Report-2010.pdf.

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Çekerek, E. E. (2011). Türkçe'de kelime okuma bilgisi testi'nin (kobit) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 28*(2), 1-22.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2277-2290.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology* (8), 1-9.

Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 77-88.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group.

Carrick, L. U. (2000). *The effects of Readers Theatre on fluency and comprehension in fifth grade students in regular classrooms.* Unpublished doctoral dissertation. Lehigh University, Bethlehem, PA.

Chall, J. S. (1983). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill Book.

Chomsky, C. (1976). After decoding: What? Language arts. *National Council of Teachers of English, 53*(3), 288-296.

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz* (A. Aypay, Trans. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M., Milanese, A., Venuti, M., Alquino, A., & Gagliano, …. A. (2017). How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency. *Reading and Writing (30),* 1667-1686.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Common Core State Standards Initiative. (2016). *Common core state standards initiative: English language arts standards*. Retrieved November 25, 2016 from: http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/

Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi.* Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çeçen, A. R. (2000). Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 21-25.

Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 809-820. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies

De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice* (30), 165-175. doi:10.1080/00405849109543497.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3), 633-655.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 145-164.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 361-377.

Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader (3rd ed.)*. Allyn and Bacon Inc.

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Memphis, United States - Tennessee.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. London, England: Sage.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Boston: McGraw Hill.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference, (10. ed).* Allyn & Bacon, Needham Heights, MA.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işlemleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 29*(73), 18-38.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Unpublished master's thesis, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, *59*(7), 636-644. doi:10.1598/rt.59.7.3.

Hoffman, J. V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *Elementary School Journal*, *87*, 367–373.

Joseph, L. M., & Schisler, R. (2009). Should adolescents go back to the basics? A review of teaching word reading skills to middle and high school students. *Remedial Spec. Educ*. 30, 131–148. doi: 10.1177/0741932508315646.

Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B., & Afflerbach, P. (2011). *Handbook of reading research (Vol. 4)*. New York: Routledge.

Kanık Uysal, P., & Akyol, H. (2019) Reading disabilities and intervention: an action research. *Education and Science*, *44*(198), 17-35. doi: 10.15390/EB.2019.8032

Kardaş İşler, N., & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 174-186.

Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, *41*(185), 281-297. doi: 10.15390/EB.2016.4949.

Keehn, S. (2003). The effect of ınstruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, *42*(4), 40-61. Doi: 10.1080/19388070309558395.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 310-321.

Koskinen, P. S., & Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *The Reading Teacher*, 40, 70-75. Retrieved July 15, 2017, from http://www.jstor.org/stable/i20199297

Krippendorff, K. (2007). *Computing Krippendorff's alpha reliability*. Retrieved January 25, 2018 from http://web.asc.upenn.edu/usr/krippendorff/mwebreliability5.pdf.

Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, *58*(4), 338–344.

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, *26*(2), 127-146.

Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Fluency-oriented reading instruction: A merging of theory and practice. In K. A. D. Stahl & M. C. McKenna (Eds.) *Reading research at work: Foundations of effective practice.* New York: Guilford Press.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251. http://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 3-21. Doi: 10.1037/0022-0663.95.1.3.

Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency-oriented reading two whole-class approaches. In M. R. Kuhn, & P. J. Schwanenflugel (Eds), *Fluency in the classroom* (pp. 17-35). New York London: The Guılford Press.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., . . . Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, *38*(4), 357-387. doi: 10.1207/s15548430jlr3804_1.

Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 36-45.

Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi.* Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.

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*(1), 57-86.

Leseman , P., & De Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*(3), 294-318. http://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3

Marshall, H. B. (2017). *The effectiveness of readers' theatre on fluency, comprehension, and motivation on primary students.* Unpublished doctoral dissertation. Middle Tennessee State University, Murfreesboro.

Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1999). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher, 52*(4), 326-334. Retrieved September 13, 2016, from http://www.jstor.org/stable/20202073.

Meisinger, E. B., & Bradley, B. A. (2008). Classroom practices for supporting fluency development. In M. R. Kuhn, & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom* (pp. 36-54). New York: Guilford.

Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., & Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *15*(4), 179-189.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology* (98), 839-853.

Miller, T., Wiek, A., Sarewitz, D., Robinson, J., Olsson, L., Kriebe, D., & Loorback, D. (2014). The future of sustainability science: A solutions-oriented research agenda. *Sustainability Science*, *9*, 239-246. doi:10.1007/s11625-013-0224-6.

Millin, S. K., & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of reader's theater participation for second grade title I students. *Reading Research and Instruction*, *39*(1), 71-88. doi:10.1080/19388079909558312.

Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *The Reading Teacher*, *60*(4), 322-333. doi: 10.1598/RT.60.4.2.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Retrieved August 20, 2016, from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=lEwmAQAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=National+Reading+Panel.

O'Shea, L., Sindelar, P., & O'Shea, D. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior*,*7*, 129-42.

Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluencyer. *Reading Teacher*, *64*(6), 435-438.

Paige, D. D., Magpuri-Lavell, T., Rasinski, T. V., & Smith, G. (2013). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, *46*(2), 123–156.

Paige, D. D., Rasinski, T. V., & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(1), 67-76.

Rasinski, T. V (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51. Retrieved July 15, 2017, from http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf.

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, W. L., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research* (87), 158-165. doi: 10.1080/00220671.1994.9941237.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 49*(1), 22-27. https://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3.

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

Rasinski, T., & Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. In M. Milton (Ed), *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education* (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 11 (pp. 143-157). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000011010.

Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., & Nichols, W. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 33*(6), 519-532.

Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary Grades?. *Literacy Research and Instruction, 48*(4), 350-361. doi: 10.1080/19388070802468715.

Rasinski, T. V., & Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: a fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology, 26*(2), 109-125. doi: 10.1080/02702710590930483

Rasinski, T. V., & Zimmerman, B. (2001). *Phonics poetry: Teaching word families*. Boston: Allyn and Bacon.

Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86, 325-331. doi: 10.1080/00220671.1993.9941225.

Ricketts, J., Sperring, R., & Nation, K. (2014). Educational attainment in poor comprehenders. *Frontiers Psychology*, *5*(445), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00445.

Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: does practice always make perfect. *International Journal of Social Sciences, 4*(1), 54-59. doi: 10.1999/1307-6892/15850.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, *32*(4), 403-408. Retrieved July 15, 2017, from http://www.jstor.org/stable/20194790.

Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, *38*(3), 327-344.

Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morrıs, R. D., Morrow, L. M., & Meısınger, E. B. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs Literacy Research and Instruction. *Literacy Research and Instruction*, *48*(4), 318-336. doi: 10.1080/19388070802422415.

Schwanenflugel, P. J., M.Hamilton, A., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 119-129.

Smith, D. M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation and attitudes toward reading among second-grade students.* Unpublished doctorate dissertation, Liberty University, Lynchburg.

Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, *37*(1), 25-60. doi.org/10.1207/s15548430jlr3701_2.

Stanovich, P., & Stanovich, K. E. (2003). Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular and instructional decisions. Washington, DC: U.S. Department of Education and U.S. Department of Health and Human Services.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. New York: Allyn and Bacon.

Thornton, P. G. (2008). *Effects of modified fluency-oriented reading instruction on African American boys' oral reading fluency and attitudes toward reading.* Unpublished doctoral dissertation. Auburn University, Alabama.

Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher* (40), 608-614.

Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: combining two powerful techniques. The Reading Teacher, 42(7), 488-494. Retrieved May 12, 2018, from http://www.jstor.org/stable/20200196

Turner, F. D. (2010). Evaluating the effectiveness of fluency-oriented reading instruction with increasing Black and Latino reading fluency, as compared to asian and white second-grade students' reading fluency. *The Journal of Negro Education*, 112-124. Retrieved July, 26, 2018 from https://www.jstor.org/stable/20798330.

Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (38). Retrieved Semptember 12, 2017, from https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4780/65879

Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Allyn and Bacon.

Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 272-290. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.272.

Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Unpublished master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K–3.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. Journal of Learning Disabilities, 45(3), 244-256.

Visser, T. E. (2013). *The effect of reader's theater on the readıng comprehensıon, fluency and motivation of the elementary English language learning student*. Unpublished master's thesis. Northern Michigan University, Marquette, Michigan.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilger, M. P. (2008). *Reading Fluency: A bridge from decoding to comprehension*. Ottawa: AutoSkill International Inc. Retrieved January 10, 2017 from http://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acadread/fluency_research.pdf.

Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri.* Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, K., & Rasinski, T. V. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 97-106.

Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, *42*(192), 87-98.

Yıldırım, K., Turan, S., & Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(9), 40-58.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences* (6), 353-360.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi.* Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi* (179), 51-65.

Young, A., Bowers, P., & MacKinnon, G. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*,17,59-84.

Young, C., & Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, *63*(1), 4-13.

Young, C., Valadez, C., & Gandara, C. (2016). Using performance methods to enhance students'reading fluency. *Journal of Educational Research*, *109*(6), 624-630.

Zimmerman, B. S., Rasinski, T. V., Was, C. A., Rawson, K. A., Dunlosky, J., Kruse, S. D., & Nikbakht, E. (2019). Enhancing outcomes for struggling readers: Empirical analysis of the fluency development lesson. *Reading Psychology, 40*(1), 70-94.

Zoccolotti, P., Luca, M. D., Marinelli, C. V., & Spinelli, D. (2014). Modeling individual differences in text reading fluency: a different pattern of predictors for typically developing and dyslexic readers. *Frontiers in Psychology*, *5*(1374), 1-18. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01374.

Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, *30*(3), 211-217. doi: 10.1080/00405849109543502.