



YANKILAYICI OKUMA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMAYA ETKİSİ*

THE EFFECT OF ECHO READING METHOD TO FLUENCY READING

Erol DURAN**

Betül SEZGİN***

Özet: Bu araştırmanın amacı, yankılayıcı okuma yöntemi ile okuma güçlüğünün aşılp aşılmayacağını belirlemektir. Araştırma, nitel çalışma modelinde olup durum çalışması niteliğindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencinin sesli okuma beceri düzeyini belirlemek için Akyol'un (2008), Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:412; akt.: Akyol, 2008:92) ve May (1986)'den yararlanarak dilimize uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri" , "Okuma Metinleri (1-4. Sınıf Düzeyi)" ve "Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları" kullanılmıştır. Uygulama bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Bu öğrencide, herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi vardır. Uygulama üç ay sürmüş ve her hafta öğrencinin sesli okuma becerisinin gelişimi değerlendirilmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten % 85'e çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinde ise önemli gelişmeler gözlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma Becerisi, Akıcı Okuma, Yankılayıcı Okuma

Extended Abstract

Introduction: The act of reading is still the most important and effective mean of learning and acquiring knowledge (Bamberger, 1990:3; Coşkun, 2003:101; Güneş, 2000:6; Özbay, 2007:1). However, the effect of this mean is possible with reading fluency. Reading fluency means the recognition of words in texts, reading texts with smooth expression and at a specific speed. Fluent reading, a necessary component of each reading training program, is a reading done by paying attention to the punctuation marks, emphasis and tones; and without making any returns,

* Bu çalışma, "Rehberli ve Yankılayıcı Okuma Yöntemlerinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, erolduran@gmail.com

*** Sınıf Öğretmeni, Uşak Millî Eğitim Müdürlüğü. btl_szgn@hotmail.com

spelling, and unnecessary pauses which sounds conversational (Zutell and Rasinski, 1991). It is necessary to develop three basic skills to become fluent with reading: Fluency, comprehension and reading motivation (Güneş, 2007:92-93). In order for a fluent reading, firstly there should be no or scarcely any returns and word repeats made by students (Çaycı ve Demir, 2006:439; Gunning, 2005).

A student with poor reading fluency skills reads slowly, interruptedly and without any stressing and toning. He/she spends much time to recognize words and can not pay attention to the meaning of the text. On the other side, students with the ability to read fluently can read words effortlessly and accurately, recognize words and sentences at first sight, exert minimum cognitive effort to recognize words paying attention to the pauses and tone of voice at the appropriate parts of the text (Rasinski, 2010).

Purpose: The purpose of this research is to determine whether reading disability can be fixed using the echo reading method that is one of the fluent reading methods. It is considered that the applications on the echo reading technique used in this study will set an example for teachers and researchers who intent to conduct a new study on this issue.

Method: This research is a case study which is a qualitative study model and also called as a situation study. Case study is seen as a distinctive approach used to seek answers to the scientific questions. In researches, case studies are used to identify and see the details that make up an event and to evaluate and develop possible explanations for an event (Gall, Borg and Gall, 1996; cit. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009:267). Case study is a research method which handles an actual fact in its own reality (Yinn, 1984; cit. Yıldırım and Şimşek, 2008). In this study, the case analyzed is the training program to be attended by the students having reading difficulties, with echo reading method.

"Wrong Analysis Inventory", "Reading Texts (1-4. Grade Level)" and "Voice Records of Student's Reading" is used as data collection tools.

In the application that was made using the echo reading method for three months, total twelve evaluations were made by evaluating each week using the texts selected out of 1st-4th grade Turkish textbooks. The application was initiated with the first-grade texts; in the evaluation, the application was proceeded with the upper grade when the reading aloud skills of the student passed from the concern level to the teaching level. During the application, student's readings were recorded in an audio recording device. Analyses were made by listening to those records.

Application was made with a fourth-grade primary school student. Although the student had no physical or mental impairment, or language

and speech disorder, he had reading fluency problem (making very often mistakes while reading aloud, having a reading at the level of concern, etc.). In order to determine that student, an examination was made in five primary schools located at Usak city center. Upon the examinations, a fourth-grade male student who had the characteristics complying with the case researched was determined.

Results and Suggestions: This research was carried out to determine effects of the echo reading method, a fluent reading method, on the reading skills of the fourth-grade primary school student. As a result of the three-month application, it was seen that student's mistakes made while reading aloud were reduced by 57%. It was also found that his word recognition percentage increased from 90% to 98% while the level of comprehension reached from 15% to 85%. His reading aloud skills reached to 98 % + (teaching level) from 90%- (the level of concern). When data are analyzed before and after the application, it is seen that there appeared a noticeable increase in his word recognition, comprehension and reading aloud skills after applying the echo reading method. Similarly to the results of this research, it is reported in the researches conducted by Mathes, Torgensen ve Allor (2001; Akt Rasinski, 2010), Ellis (2009) and Oddo, Barnett, Hawkins, Musti-Rao (2010) that echo reading method increases the comprehension and fluency skills of students.

Prior to the research, it was determined that student who had difficulty in reading, the six types of mistakes in reading aloud including skipping, adding, misreading, repeating, self-correction and pausing. It was seen that the reading mistakes adversely affected reading and comprehension; and there appeared an increase in the word recognition, comprehension and reading aloud skills when reading mistakes increased. In a research conducted by Senel (1998) on reading difficulty, it is reported that students face with intermitting (pausing), repeating, new word derivation, incorrect reading difficulties respectively. The reading mistakes including pausing, repeating and misreading that were determined in the research are compatible with the results of the research made by Şenel.

Based on the results of this research, suggestions produced for the field and application are as follows:

- Contributions can be made to improve the echo reading method by applying it to the larger groups.
- Students who have reading difficulty can be given texts of poems instead of reading passages in order to provide them with fluent reading skills.



- Teachers should develop themselves on the methods of reading fluency.
- When conducting reading studies with the students who have reading difficulty, they must be emotionally supported and encouraged.
- Parents of the students who have reading difficulty should be informed about the echo reading methods and classroom studies should be also supported at home.
- The way to minimize reading difficulties is to read too much. Therefore, reading activities should be frequently applied at school and at home. Students should be motivated to read.

Keywords: *Reading Skills, Reading Fluency, Echo Reading*

Giriş

Okuma eylemi, öğrenme ve bilginin edinilmesinde hâlâ en önemli ve en etkili araçtır (Bamberger, 1990:3; Coşkun, 2003:101; Güneş, 2000:6; Özbay, 2007:1). Ancak bu aracın etkisi akıcı okuma ile mümkündür. Akıcı okuma, metindeki kelimeleri tanıma, metni belirli bir çabuklukta ve düzgün ifade ile okuma demektir. Her okuma eğitimi programının gerekli bir unsuru olan akıcı okuma, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen; geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, konuşurcasına yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okumaya sahip olabilmek için üç temel becerinin geliştirilmesi gerekmektedir: Akıcılık, anlama, okumaya güdüleme (Güneş, 2007: 92-93). Akıcı bir okumanın gerçekleşebilmesi için, öncelikle öğrencinin geriye dönüşlerinin ve kelime tekrarlarının yok ya da yok denecek kadar az olması gerekmektedir (Çaycı ve Demir, 2006:439; Gunning, 2005).

Akıcı okuma becerilerini geliştiremeyen bir öğrenci, yavaş, kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız okur. Kelime tanımaya çok zaman harcar ve metnin anlamına dikkatini veremez. Buna karşılık akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler, kelimeleri zahmetsizce ve doğru olarak okuyabilirler, cümleleri ve kelimeleri bir görüşte tanırlar, kelimeleri tanıırken minimum düzeyde bilişsel enerji harcarlar ve metnin uygun yerlerinde ses tonlamalarına ve duraklamalara dikkat ederek okurlar (Rasinski, 2010).

Akıcı Okuma Yöntemleri

Alan yazın tarandığında, akıcı okuma yöntemlerinin çokluğu ile karşılaşmaktadır. Bu araştırmada, bu yöntemlerin belli başlıları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

Tekrarlı Okuma

Bu yöntemde, kelimelerinin çoğunluğu okuyucu tarafından tanınabilecek güçlükte 50-200 kelimededen oluşan okuma metinleri ile çalışılır. Öğrencinin doğru okuduğu kelime oranı ve okuma hızı günlük kaydedilir (Lerner, 1997). Her yaştan okuyucular için kullanılabilen bu yöntemde (Kasten ve Yıldırım, 2011: 37) öğrenciler, kısa bir metni tekrar tekrar (genel olarak dört kez) ve belirlenen hız, kelime tanıma ve prozodik özelliklere göre okumalıdır (Samuels, 1979). Dowhower (1994), Hasbrouck, Ihnot, ve Rogers (1999), Strecker, Roser ve Martinez (1998) ve Therrien (2004; akt.: Rasinski, 2010), yaptıkları çalışmalarda tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okumalarında önemli derecede katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eşli Okuma

Eşli okuma, ikili gruplar hâlinde yapılan okuma çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler birbirlerine yardım ederek metni okumaya ve anlamaya çalışırlar. Öğretmen metinle ilgili sorular sorarak onlardan cevaplamalarını isteyebilir. Metnin seçimi ders kitabından ya da uygun bir kitaptan olabilir (N'Namdi, 2005). Bu yöntem birleştirilmiş sınıflara biri büyük biri küçük sınıftan seçilen öğrenciler arasında da uygulanabilir (Güneş, 2007:278). Eşli okuma yöntemi, çocuklarını özel olarak çalıştırmak isteyen veliler için geliştirilmiştir. Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir öğrenci eş olarak seçilebilir (Akyol, 2008: 78; Rasinski, 2010).

Güdümlü Okuma

Güdümlü okumanın amaçları ve önemi şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2007: 281): Güdümlü okumanın amacı:

- Öğrencinin bağımsız okuyucu olması için alt yapı oluşturmak,
- Öğrencinin metinde sunulan yeni fikirleri, kendi yaşamıyla ilişkilendirerek metni anlamasını sağlamak,
- Öğrencinin çeşitli tekniklerle kelimelerin anlamını bulmasına yardım etmek

Güdümlü okumanın önemi:

- Öğrencinin okuma sürecine dikkat etmesini sağlayabilir,
- Okuma güçlüklerini aşmasına yardım edebilir,

- Öğrenci için bireysel okuma planı yapılabilir,
- Öğretmen ve öğrenciler arasında öneri, destek ve yardım fırsatı sunulabilir.

Nörolojik Etkileme Modeli (NIM)

Nörolojik etkileme modeli (NIM), zayıf okuyuculara destek için geliştirilen bir okuma modelidir. Towsend bu modeli, ailelerin çocukları ile yaptıkları okuma çalışmalarına uyarlamış ve ailenin çocuğuyla birlikte uygulayabileceği en iyi okuma yöntemlerinden birinin NIM yöntemi olduğunu belirtmiştir. NIM tehdit etmeden ve destekleyici bir okumayı geliştirme yolu olarak tanımlanmıştır (Towsend, 2002:102-103).

Nörolojik etkileme yönteminin aşamaları şunlardır (Mercer, 1987):

- Öğretmen okuma güçlüğü çeken öğrencinin biraz arkasında oturur.
- Öğretmenin sesi öğrencinin kulağına yönelmektedir.
- Beraber yüksek sesle okunur. Öğretmen öğrenciye kılavuzluk yapar. Bazen de öğrencinin kılavuz olmasına izin verir.
- Okunan sözcükler parmakla veya kalemle takip edilir.

Yankılayıcı Okuma

Akıcı okumayı geliştirmek için destekleyici birçok yöntemden bir tanesi de yankılayıcı okumadır (Carbo,1996; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Moskal ve Keneman, 2011). Yankılayıcı okuma yöntemi uygulanırken şu yol izlenebilir:

- İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı veya kalem ile takip eder.
- İyi okuyucu, kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun hata yaptığı ya da takıldığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar eder.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, akıcı okuma yöntemlerinden biri olan yankılayıcı okuma yöntemi ile okuma güçlüğüne aşılabileceğini belirlemektir. Bu çalışma sırasında kullanılan yankılayıcı okuma tekniği ile ilgili uygulamaların, öğretmenler ve bu konuda yeni çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir çalışma modeli olan ve örnek olayda diye de adlandırılan durum çalışması niteliğindedir. Durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, bir olayı değerlendirmek, amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996; akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009:267). Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, bir araştırma yöntemidir (Yinn,1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, okuma güçlüğü çeken öğrencinin yankılayıcı okuma yöntemi ile alacağı eğitim programı incelenen durumdur.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Yanlış Analiz Envanteri”, “Okuma Metinleri (1-4. Sınıf Düzeyi)” ve “Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları” kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri

Öğrencinin sesli okuma beceri düzeyini belirlemek için Akyol’un (2008), Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988: 412; akt.: Akyol, 2008:92) ve May (1986)’den yararlanarak dilimize uyarladığı “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır. Bu envanter, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirleme amacına hizmet etmektedir. Bu envanter ile sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisi; sessiz okuma sonrasında da, sorularla anlama seviyesini belirlenebilmektedir. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir. Hata analizi envanteri standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

1. *Serbest Düzey:* Öğrencinin, öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun metinlerin okuması ve anlamasını ifade eder.

2. *Öğretim Düzeyi:* Öğrencinin, öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

3. *Endişe Düzeyi*: Öğrencinin, okuduğunun çok azını anladığını ve/veya okuma sırasında pek çok okuma hatası yaptığı düzeyi ifade eder.

Yanlış Analiz Envanteri üç tablodan oluşmaktadır:

Birinci tabloda, sol sütunda metnin kelime sayısı, üst satırda ise yanlış okunan kelimeler yer almaktadır. Bu noktalar yatay ve dikey olarak kesiştiklerinde, öğrencilerin sahip oldukları “Kelime Tanıma Yüzdesi” tespit edilmektedir.

Okuma düzeyini belirleme sırasında, öğrenci metni sesli ve sessiz olarak okuduktan sonra metin ile ilgili üç tane basit anlama sorusu, iki tane derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplam beş adet soru sorulmaktadır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda aldıkları puanlara bağlı olarak “Anlama Yüzdesi” tespit edilmektedir. Birinci tablodan elde edilen kelime tanıma yüzdesi ile anlama yüzdesinin ikinci tabloda kesiştikleri nokta öğrencilerin sesli okuma becerisine ulaşılmaktadır.

Basit anlama soruları için:

- Tam olarak cevaplanan sorular için “2” puan.
- Yarım cevaplanan sorular için “1” puan.
- Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan verilmektedir.

Derinlemesine anlama soruları için:

- Tam ve etkili şekilde cevaplanan sorular için, “3” puan
- Biraz eksikleri olan ve cevabın yarıdan fazlasını verenler için, “2” puan
- Yarım cevap verenler için, “1” puan
- Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan verilmelidir.

Üçüncü tabloda ise, genel anlamı ile üç farklı düzeyi göstermektedir. Buna göre, kelime tanıma düzeyi %99, anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar “serbest düzey okuyucular”, kelime tanıma düzeyi %90-95 arası ve anlama düzeyi %75 olanlar “öğretim düzeyindeki okuyucular”, kelime tanıma düzeyi %90 ve altında, anlama düzeyi %50 ve altında olanlar ise “endişe düzeyindeki okuyucular” olarak sınıflandırılmıştır.

Okuma Metinleri (1-4. Sınıf Düzeyi)

Yanlış analiz envanterinin uygulanması sırasında kullanılan okuma metinlerindeki kelime sayılarının şu şekilde olmasına dikkat edilmiştir (Akyol, 2008: 89):

- Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası.
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100- 200 kelime arası.
- Beşinci ve altıncı sınıflar, 200- 300 kelime arası.
- Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300- 350 kelime arası.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okuma beceri düzeylerini tespit için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından “Niçin Deprem Oluyor?” isimli (180 kelime), üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından “Kırmızı Karınca Ailesi İle Bencil Karınca” isimli (184 kelime), ikinci sınıf Türkçe ders kitabından “Ayçiçeği” isimli (98 kelime) ve birinci sınıf Türkçe ders kitabından “Güreş” isimli (105 kelime) birer tane hikâye türünde okuma metinler seçilmiştir. Araştırmanın özellikle öğretim sürecinde kullanılan bütün metinlerin, hikâye türü metinlerden olmasına özen gösterilmiştir. Çünkü hikâye türü metinler bu yaş grubunun daha fazla ilgisini çekmekte, anlamının oluşmasında kolaylık sağlamaktadır. Seçilen hikâye türü metinlerin kelime sayısı bakımından birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere seçilen bütün metinler, öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerden oluşmuştur. Metinlerin seçiminde ve soruların oluşturulmasında üç alan uzmanı akademisyenden ve üç öğretmenden uzman görüşü alınmıştır.

Uygulama sırasında öğrencilerin özgüven eksikliklerini gidermek ve kendilerine güvenlerini sağlamak amacıyla duyuşsal olarak destek sağlanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, öğrencilerin okumalarını kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Okunan her bir metinle ilgili iki tane basit anlama, üç tane de derinlemesine anlama olmak üzere toplam beş tane okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Basit anlama soruları, tanıma ve hatırlama; derinlemesine anlama soruları, çıkarım ve yoruma dayalı şekilde gruplandırılmıştır (Akyol, 2008). Yankılayıcı okuma yöntemi kullanılarak uygulama yapmak için, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından beş tane hikâye türü okuma metni, üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından üç tane hikâye türü okuma metni, ikinci sınıf Türkçe ders kitabından beş tane hikâye türü okuma metni, birinci sınıf Türkçe ders kitabından yedi tane hikâye türü okuma metni olmak üzere, toplam yirmi tane hikâye türü okuma metni seçilmiştir. Öğrencinin evde okuması için ise 20 adet hikâye kitabı belirlenmiştir. “Yankılayıcı Okuma” ile yapılan ve üç ay devam eden uygulamanın, 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerle her hafta değerlendirilerek toplam on iki değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin uzun metinlere karşı önyargılı olmaları ve okumaktan çekinmeleri nedeni ile kısa metinlerle çalışmaya başlanmıştır. Daha sonra metinlerdeki kelime sayıları arttırılmıştır. Uygulamaya birinci sınıf metinleri ile başlanmış; yapılan değerlendirmede, öğrencinin sesli okuma becerisi endişe düzeyinden, öğretim düzeyine geçince bir üst sınıf düzeyinden uygulamaya devam edilmiştir. Uygulama sonunda, öğrencinin sesli okuma beceri düzeylerinde bir ilerleme olup olmadığını belirlemek için, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders

kitabından “Mutlu Park” isimli metin seçilmiştir. Seçilen bu metin, öğrencinin daha önce okumadığı bir metindir.

Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları

Uygulama sırasında öğrencinin okumaları, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Analizle bu kayıtlar dinlenerek yapılmıştır.

Uygulama bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Bu öğrencide herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi (çok sık sesli okuma hatası yapan, okuma seviyesi endişe düzeyinde olan, vb) vardır. Bu öğrencinin belirlenmesi amacıyla, Uşak il merkezindeki on beş ilköğretim okulunda inceleme yapılmıştır. İncelemeler neticesinde, araştırılan duruma uygun niteliklere sahip ve dördüncü sınıfta okuyan bir erkek öğrenci belirlenmiştir.

Öğrenci, eğitim ve sosyoekonomik düzeyi düşük bir ailede yaşamaktadır. Ancak aile öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama gayreti içerisinde. Öğrencinin sosyal ilişkileri iyi, cana yakın ve sakin bir öğrencidir. Matematik dersine ilgisi ve akademik başarısı, sözel derslerine göre daha yüksektir. Türkçe dersinde özellikle okuma becerisinde problem yaşamaktadır. Annenin birebir ilgilenmesine rağmen okuma becerisi sınıf seviyesinin altında seyretmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında toplanmış verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Uygulama öncesinde, öğrencinin metinleri okuma süresi, hata sayısı, kelime tanıma, anlama ve sesli okuma değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Uygulama Öncesinde Öğrencinin Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri*

Okuma Değerleri/ Sınıf	Metin	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Yüzdesi
4.Sınıf	Niçin Deprem Oluyor?	180	4dk 38sn	52	%90-	%15	%90-
3.Sınıf	Kırmızı Karınca Ailesi ile Bencil Karınca	182	4dk 56sn	53	%90-	%38	%90-

2.Sınıf	Ayçiçeği	95	2dk 31sn	29	%90-	%38	%90-
1.Sınıf	Güreş	103	2dk 57sn	29	%90-	%46	%90-

Tablo 1’deki verilere göre öğrencinin, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe kitabından seçilen 180 kelimedenden oluşan “Niçin Deprem Oluyor?” isimli metni okuması neticesinde toplam 52 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %15 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi % 90- (endişe düzeyi); üçüncü sınıf Türkçe kitabından seçilen 182 kelimedenden oluşan “Kırmızı Karınca Ailesi ve Bencil Karınca” isimli metni okuması neticesinde toplam 53 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi % 90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi % 38 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi % 90- (endişe düzeyi); ikinci sınıf Türkçe kitabından seçilen 95 kelimedenden oluşan “Ayçiçeği” isimli metni okuma neticesinde toplam 29 okuma hatası yapmış ve kelime tanıma yüzdesi % 90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi % 38 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi % 90- (endişe düzeyi); birinci sınıf Türkçe kitabından seçilen 103 kelimedenden oluşan “Güreş” isimli okuma metnini okuma neticesinde toplam 29 okuma hatası yapmış, kelime tanıma yüzdesi % 90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi % 46 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi % 90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Bu durum, uygulamaların birinci sınıf metinleri ile başlama zorunluluğunu ortaya koymuştur.

Uygulama öncesinde öğrencinin bir metni okurken yaptığı sesli okuma hataları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Öncesinde Öğrencinin Bir Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	4. sınıf		3. sınıf		2. sınıf		1. sınıf	
	Niçin Deprem Oluyor?		Kırmızı Karınca Ailesi		Ayçiçeği		Güreş	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	13	25,0	7	13,2	4	13,8	4	13,8
Ekleme	7	13,5	-	0,0	1	3,5	-	0,0
Tekrar	4	7,7	7	13,2	4	13,8	7	24,1
Duraklama	12	23,0	19	35,7	13	44,8	12	41,4



Ters çevirme	-	-	-	0,0	-	-	-	00,0
Telaffuz	-	-	-	0,0	-	-	-	00,0
Yanlış okuma	16	30,8	20	37,9	7	24,1	6	20,7
Kendini kendini düzeltme	-	00,0	-	00,0	-	00,0	-	00,0
Toplam	52	100,0	53	100,0	29	100,0	29	100,0

Tablo 2’deki veriler dikkate alındığında öğrenci, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 180 kelimedenden oluşan “Niçin Deprem Oluyor?” isimli metni okuması neticesinde toplam 52 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatalarının başında %30,8 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla % 25,0 atlama, %23,0 duraklama, %13,5 ekleme hatası, %7,7 tekrar hatası izlemektedir. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 182 kelimedenden oluşan “Kırmızı Karınca Ailesi ile Bencil Karınca” isimli metni okuması neticesinde toplam 53 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatalarının başında %37,9 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %35,7 duraklama, %13,2 tekrar, %13,2 atlama hatası izlemekte; ilköğretim ikinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 95 kelimedenden oluşan “Ayçiçeği” isimli metni okuması neticesinde toplam 29 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatalarının başında %44,8 ile duraklama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %24,1 yanlış okuma, %13,8 atlama, %13,8 tekrar hatası, %3,5 ekleme hatası izlemekte; birinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 103 kelimedenden oluşan “Güreş” isimli metni okuması neticesinde toplam 29 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %41,4 ile duraklama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %24,1 tekrar, %20,7 yanlış okuma, %13,8 atlama hatası izlemektedir.

Uygulama sırasında öğrencinin kelime tanıma yüzdesi, anlama yüzdesi ve sesli okuma değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Uygulama Sırasında Öğrencinin Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri

Okuma Değerleri /Sınıf	1. hafta			2. hafta			3. hafta			4. hafta		
	Üç Uçan Çocuk			Gülcan Pazarda			Sihirli Pasta			Güzellik İşareti		
	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY
1. sınıf	%90-	%23	%90-	%94	%100	%95+						

Okuma Değerleri /Sınıf	5. hafta			6. hafta			7. hafta			8. hafta		
	Dişlerin Öfkesi			Karnı Acıkan Sincap			Çatlak Kova			Top		
	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY
2. sınıf	%96	%62	%90-	%97	%70	%95+						
3. sınıf							%90-	%62	%90-	%95	%85	%95+

Okuma Değerleri /Sınıf	9. hafta			10. hafta			11. hafta			12. hafta		
	Cambaz Parası			Yağmur Gözlü Çocuk			Fırtınanın Ettikleri			Çivi		
	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY
4. sınıf	%93	%69	%90-	%93	%77	%90-	%93	%69	%90-	%96	%77	%95+

KTY: Kelime Tanıma Yüzdesi AY: Anlama Yüzdesi
SOBY: Sesli Okuma Beceri Yüzdesi

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciye, uygulamada birinci hafta “Üç Uçan Çocuk” adlı birinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %23 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. İkinci hafta, “Gülcan Pazarda” adlı birinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %94 (öğretim düzeyine yakın), anlama yüzdesi %100 (serbest düzey) ve sesli okuma beceri yüzdesi %95+ (öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin sesli okuma becerisi öğretim düzeyine yükseldiği için üçüncü haftada ikinci sınıf metinleri ile çalışılmaya başlanmıştır.

Üçüncü hafta, “Sihirli Pasta” adlı ikinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %77 (öğretim düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Dördüncü hafta, “Güzellik İşareti” adlı ikinci sınıf metni okutulmuş; okuma kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %54 ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak

tespit edilmiştir. Beşinci hafta, “Dişlerin Öfkesi” adlı ikinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %96 (öğretim düzeyi), anlama yüzdesi %62 ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Altıncı hafta, “Karnı Acıkan Sincap” adlı ikinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %97 (öğretim düzeyi), anlama yüzdesi %70 ve sesli okuma beceri yüzdesi %95+ (öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Altıncı haftanın sonunda, ikinci sınıf düzeyindeki metinlerde öğretim düzeyine geçtiği için, uygulamaya üçüncü sınıf düzeyindeki metinlerle devam edilmiştir.

Yedinci hafta, “Çatlak Kova” adlı üçüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %62 ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Sekizinci hafta, “Top” adlı üçüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %95 (öğretim düzeyi), anlama yüzdesi %85 (öğretim Düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %95+ (öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin ikinci sınıftan üçüncü sınıf düzeyine geçişi uzun sürmüştür ancak üçüncü sınıftan dördüncü sınıf düzeyine geçişi daha çabuk gerçekleşmiştir.

Dokuzuncu hafta, “Cambaz Parası” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %93 (öğretim düzeyine yakın), anlama yüzdesi %69 ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Onuncu hafta, “Yağmur Gözlü Çocuk” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %93 (öğretim düzeyine yakın), anlama yüzdesi %77 (öğretim düzeyi) ve “sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. On birinci hafta, “Fırtınanın Ettikleri” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %93 (öğretim düzeyine yakın), anlama yüzdesi %69 ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. On ikinci hafta, “Çivi” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası kelime tanıma yüzdesi %96 (öğretim düzeyi), anlama yüzdesi %77 (öğretim düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %95+ (öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiş ve uygulama sonlandırılmıştır.

Öğrencinin, uygulama öncesi ve uygulama sırasında 1-3. sınıfa ait bir metni okuma süresi, okuma sırasında yaptığı hata sayısı, kelime tanıma yüzdesi, anlama yüzdesi ve sesli okuma değerlerine ait veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencinin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sürecine Ait Hata Sayısı, Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri

Okuma Değerleri		Metin	Metindeki Kelime Sayısı	Hata Sayısı	KTY	AY	SOBY
1. Sınıf	Uygulama Öncesi	Güreş	103	29	%90-	%46	%90-
	Bir Üst Sınıfa Geçmeye Karar Verildiğinde	Gülcan Pazarda	108	12	%94	%100	%95+
2. Sınıf	Uygulama Öncesi	Ayçiçeği	95	29	%90-	%38	%90-
	Bir Üst Sınıfa Geçmeye Karar Verildiğinde	Karnı Acıkan Sincap	177	11	%97	%70	%95+
3. Sınıf	Uygulama Öncesi	Kırmızı karınca Ailesi ile Bencil Karınca	182	53	%90-	%38	%90-
	Bir Üst Sınıfa Geçmeye Karar Verildiğinde	Top	200	21	%95	%85	%95+

KTY: Kelime Tanıma Yüzdesi AY: Anlama Yüzdesi SOBY: Sesli Okuma Beceri Yüzdesi

Tablo 4 incelendiğinde öğrencinin, uygulama öncesinde 103 kelimelik birinci sınıf düzeyindeki bir metni okurken, 29 okuma hatası yapmış; kelime tanıma yüzdesi, %90-, anlama yüzdesi %46, sesli okuma beceri yüzdesi ise %90- olduğu tespit edilmiştir. Bir üst sınıfa geçmeye karar verildiğinde ise, 108 kelimelik birinci sınıf düzeyindeki bir metni okurken 12 okuma hatası yapmış; kelime tanıma yüzdesi %94, anlama yüzdesi %100, sesli okuma beceri yüzdesi ise %95+ olarak tespit edilmiştir.

Öğrenci 95 kelimelik ikinci sınıf düzeyindeki bir metni okurken, 29 okuma hatası yapmış; kelime tanıma yüzdesi, %90-, anlama yüzdesi %38, sesli okuma beceri yüzdesi ise %90- olarak tespit edilmiştir. Bir üst sınıfa geçmeye karar verildiğinde ise, 177 kelimelik ikinci sınıf düzeyindeki bir

metni okurken 11 okuma hatası yapmış, kelime tanıma yüzdesi %97, anlama yüzdesi %70, sesli okuma beceri yüzdesi ise %95+ olarak tespit edilmiştir.

Öğrenci, 182 kelimelik üçüncü sınıf düzeyindeki bir metni okurken, 53 okuma hatası yapmış; kelime tanıma yüzdesi, %90-, anlama yüzdesi %38, sesli okuma beceri yüzdesi ise %90- olarak tespit edilmiştir. Bir üst sınıfa geçmeye karar verildiğinde ise, 200 kelimelik üçüncü sınıf düzeyindeki bir metni okurken 21 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %95, anlama yüzdesi %85, sesli okuma beceri yüzdesi ise %95+ olarak tespit edilmiştir.

Öğrencinin, uygulama öncesi ve sonrasında dördüncü sınıfa ait bir metni okuma süresi, okuma sırasında yaptığı hata sayısı, kelime tanıma yüzdesi, anlama ve sesli okuma değerlerine ait veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Metnini Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri

	Metin	Metindeki Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Yüzdesi
Ön Test	Niçin Deprem Oluyor?	180	4 dakika 38 saniye	54	%90-	%15	%90-
Son Test	Mutlu Park	200	3 dakika 31 saniye	23	%98	%85	%95+

Tablo 5'teki verilere göre öğrencinin, uygulama öncesi ve sonrasındaki gelişimi görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencinin, 180 kelimelik bir dördüncü sınıf metnini, 4 dakika 38 saniyede okuduğu; okuma sırasında 54 tane hata yaptığı ve buna bağlı olarak kelime tanıma yüzdesinin %90-, anlama yüzdesinin %15 ve sesli okuma beceri yüzdesinin %90- (endişe düzeyinde) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise öğrenci, 200 kelimelik bir dördüncü sınıf metnini, 3 dakika 31 saniyede okuduğu; okuma sırasında 23 tane hata yaptığı; kelime tanıma yüzdesinin %98, anlama yüzdesinin %85'e ve sesli okuma beceri yüzdesinin %95+'e (öğretim düzeyine) yükseldiği görülmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırma, akıcı okuma yöntemlerinden biri olan yankılayıcı okuma yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini tespit etmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Üç aylık uygulamanın sonucunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten % 85'e çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisi ise %90-'dan (endişe düzeyi) %98+'e (öğretim düzeyi) ulaşmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, Mathes, Torgensen ve Allor (2001; Akt. Rasinski, 2010), Ellis (2009) ve Oddo, Barnett, Hawkins, Musti-Rao (2010) yaptıkları araştırmalarda, yankılayıcı okuma yönteminin öğrencilerin anlama ve akıcılık becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın öncesinde okuma güçlüğü çeken öğrencinin, atlama, ekleme, yanlış okuma, tekrar, kendi kendini düzeltme ve duraklama olmak üzere altı tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Okuma hatalarının, okumayı ve anlamayı olumsuz yönde etkilediği; okuma hataları azaldıkça, kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Şenel (1998)'in okuma güçlüğü ile ilgili yaptığı bir araştırmada öğrencilerin sırasıyla takılma (duraklama), tekrar etme, yerine başka kelime türetme, yanlış okuma güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmektedir. Araştırmada belirlenen okuma hatalarından duraklama, tekrar etme ve yanlış okuma Şenel'in araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle, alana ve uygulamaya yönelik geliştirilen öneriler şunlardır:

- Yankılayıcı okuma yöntemi, daha geniş gruplara uygulanarak yöntemin gelişmesine katkı sağlanabilir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilere, akıcı okuma becerisi kazandırmak için okuma metinleri yerine şiir türünde metinler ile uygulamalar yapılabilir.
- Öğretmenler, akıcı okuma yöntemleri konusunda kendini geliştirmelidir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerle okuma çalışmaları yapılırken onlar mutlaka duyuşsal yönden desteklenmeli ve cesaretlendirilmeli.

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin aileleri, yankılayıcı okuma yöntemleri hakkında bilgilendirilmeli ve sınıfta yapılan çalışmalar evde de desteklenmelidir.
- Okuma güçlüklerini en aza indirebilmenin yolu çok okumaktan geçmektedir. Bu nedenle okulda ve evde okuma etkinliklerine sıkça yer verilmelidir. Öğrenciler okumak için heveslendirilmelidir.

Kaynakça

- AKYOL, H. (2008). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Kök Yayıncılık.
- BAMBERGER, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme** (Çev. Bengü ÇAPAR),. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CARBO, M. (1996). "Reading Styles: High Gains For The Bottom Third", **Educational Leadership**, 53, 8-13.
- COŞKUN, E. (2002). "Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Süreci", **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, XI, s. 231-244.
- ÇAYCI, B. ve DEMİR, M. K. (2006). "Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4, p. 437-456.
- ELLIS, W. A. (2009). **The impact of c-pep (choral reading, partner reading, echo reading and performance of test) on third grade fluency and comprehension development**, (Doctorate thesis). University of Memphis.
- GUNNING, T. G. (2005). **Creating Literacy Instruction For All Students**, USA: Allyn and Bacon Pres.
- GÜNEŞ, F. (2000). **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Ocak Yayıncılık.
- GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- HARRIS, A. J. & SIPAY, E. R. (1990). **How To Increase Reading Ability A Guide To Developmental Remedial Methods**, New York: Longman.
- HUDSON, R. F., LANE, H. B. & PULLEN, P. C. (2005). "Reading Fluency Assessment And Instruction: What, Why, And How?", **The Reading Teacher**, 58, s. 702-714.

- KASTEN, W.C. ve YILDIRIM, K. (2011). **Türk Öğrencilerinin İyi Birer Okuryazar Olmalarına Yönelik Öneriler**, Ankara: Maya Akademi.
- MAY, F. B. (1986). **Reading As Communication: An Interactive Approach**. USA: Merrill Publishing Company.
- MERCER, C. D. (1987). **Students With Learning Disabilities**. USA: Merrill Publishing.
- MOSKAL, M. K. & KENEMAN, A. F. (2011). **Literacy Leadership To Support Reading Improvement: Intervention Programs And Balanced Instruction**. Newyork: Guilford Press
- N'NAMDI, K. (2005). **Guide To Teaching Reading At The Primary School Level**, UNESCO.
- ODDO, M., BARNETT, D.W., HAWKINS, R.O. & MUSTI-RAO, S. (2010). "Reciprocal Peer Tutoring And Repeated Reading: Increasing Practically Using Student Groups", **Psychology In The Schools**, 47, s. 842-858.
- ÖZBAY, M. (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Ankara: Öncü Yayınevi.
- RASINSKI, T. V. (2010). **The Fluency Reader: Oral Ve Silent Reading Strategies For Building Fluency Word Recognition And Comprehension**, New York: Scholastic Professional Books.
- SAMUELS, S. J. (1979). "The Method Of Repeated Readings". **The Reading Teacher**, 50, P. 376-381.
- ŞENEL, H. G. (1998). **Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TOWSEND, R. (2002). **Okuma Zenginliği** (Çev. Tayfur Keskin), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2008). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZUTELL, J. & RASINSKI, T. V. (1991). Training Teachers To Attend To Their Students' oral Reading Fluency, **Theory Into Practice**, 30, p. 211-217.

Okuma Metinleri Kaynakları

- ASLAN, A. (2010). **İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı**, Ankara: Yıldırım Yayınları.
- AYDIN, G. ve DEMİREL, T. (2011). **İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı**, Ankara: MEB Yayınları.
- DAĞLIOĞLU, E.Ş. (2011). **İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı**, İstanbul: Selt Yayınları.



- GÜLTEKİN, İ. ve PEKDEMİR, A. Z. (2011). **İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, İstanbul: MEB Yayınları..
- İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Özne Yayınları.
<http://www.turgayyağmuroğlu.com> adresinden 24.10.2011 tarihinde indirilmiştir.
- KARAFALİK, F. ve BİLKAN, N. (2007). **İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Ankara: Harf Yayıncılık.
- TOSUNOĞLU, M., DALBATAN, H. S. ve ARSLAN, M. M. (2010). **İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı**, Ankara: Anıt tepe Yayınları.
- ÖZ, E. & ÖZ, S. (2010). **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.