



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016, p. 1435-1456
DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 13.02.2016 ✓ Accepted/Kabul: 25.03.2016
✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM –
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM – Doç. Dr. Seyit ATEŞ

This article was checked by iThenticate.

BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Dudu KAYA** - Birsen DOĞAN***

ÖZET

Akıcı okuma, bir metnin uygun hız ve prozodi ile doğru olarak okunması ve anlaşılmasıdır. İlkokul birinci sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Akıcı okumanın, birinci sınıftan itibaren kazanılması ilerleyen yıllardaki okuma ve anlama başarısı için temel oluşturmaktadır. Okumada güçlük yaşayan öğrenciler okuduğunu anlamada ve okul başarısı sağlamada da problemler yaşamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma yazmayı öğrendikleri birinci sınıfta akıcı okuma becerisi de kazanmaları önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini ve bu becerilerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey değişkenleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmada durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması çeşitlerinden ise bütüncül çoklu durum deseni temele alınmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Denizli il merkezinde üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeylerden birer okul ve her okuldan birer şube seçilerek, 75 birinci sınıf öğrencisi ile uygulamalar yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Akıcı okuma unsurlarına ait verilerin toplanması için öğrencilere hikâye edici bir metin sesli olarak okutulmuş ve okumaları video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulamalar her bir öğrenciyle ayrı ayrı yürütülmüştür. Video kayıtları kullanılarak öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri ölçülmüştür. Doğru okuma; öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelimelerin yüzdesi”; okuma hızı öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı” formülleri (Akyol vd., 2014) dikkate alınarak hesaplanmış, prozodik okumanın değerlendirilmesi Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” ile yapılmıştır. Verilerin analizinde

* Bu çalışmanın bir bölümü 28-31 Mayıs 2015 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde düzenlenen 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Pamukkale Üniversitesi İlköğretim ABD Doktora Öğrencisi, El-mek: dudukaya@gmail.com

*** Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: bdogan@pau.edu.tr

t-testi, varyans analizi (ANOVA), LSD Testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızları sınıf seviyesine göre uygun olup, prozodi açısından yetersizdir. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermezken, sosyoekonomik duruma göre farklılıklar taşımaktadır. Farklılık doğru okuma becerisi için üst sosyoekonomik düzey lehinde, okuma hızı için üst ve orta sosyoekonomik düzey lehinde ve prozodik okuma için üst ve orta sosyoekonomik düzey lehinde gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, doğruluk, hız, prozodi, birinci sınıf

THE EVALUATION OF FLUENT READING OF FIRST YEAR STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Fluent reading is to be read a text accurately with appropriate speed and prosody and to be comprehended. Students are expected to have fluent reading skills from the first grade to all grades in primary school. The acquisition of fluent reading from the first grade is the basis for the success of reading and comprehension in the following years. Students who have difficulty in reading is having problem in comprehension and achieving success at school. Therefore it is important for the students to acquire the ability to read fluently in first grade when they learn reading and writing. The purpose of this study is to reveal fluent reading skills of first-year students and the relationship of these skills with gender, socioeconomic variables. Case studies were chosen in this study. In these case studies integrated multi-case pattern study has been used. Maximum variety sampling method which is one of the sampling method was preferred in this study. Applications have been made on 75 first-graders students from schools which are upper, middle and lower socioeconomic level in the city of Denizli. As data collection tool "prosodic Reading Scale", which is developed by Keskin and Baştug (2011), is used. In order to collect the data related to fluent reading elements, students were asked to read the story aloud and that was recorded by a video camera. Applications were conducted separately with each student. Accurate reading, reading speed and prosody skills of the students were measured by using video recordings. The formulas (Akyol vd.,2014) accurate reading; "students' percentage of words reading correctly in one minute"; reading speed "students' number of words reading correctly in one minute" were calculated, prosodic reading evaluation developed by Keskin and Baştug (2011) was applied. T-test, analysis of variance (ANOVA) techniques LSD test were used in the analysis of data. The results show that the accurate reading and reading speed is adequate compared to class level but inadequate in terms of prosody. The fluent reading skills show no difference according to gender while it differs by socio-economic status. Difference was occurred in favour of upper socioeconomic status for the accurate reading, in favour of upper and middle socioeconomic status for reading speed, and in favour of upper and middle socioeconomic status for prosodic reading.

Turkish Studies

STRUCTURED ABSTRACT

Statement of the Problem: Reading is a skill that should be used at any age and in any period. The most important purpose of reading is comprehension. For reading comprehension, readers should have fluent reading skills. Fluent reading is properly reading and comprehending a text with an appropriate rate, and prosody. Teaching students fluent reading skills, which consist of three elements that are word recognition, rate, and prosody, is one of the primary objectives of the Turkish course. Baştuğ and Keskin (2011) state that fluent reading is a prominent reading skill that students should acquire as of the elementary school years. Fluent reading skills need to be taught starting from the elementary first grade in order not to encounter reading difficulties and comprehension problems in the following school years. In the Turkish context, the studies on fluent reading (Akyol, 2014; Başaran, 2013; Baştuğ & Keskin, 2012; Baştuğ & Kaman, 2013; Çayır & Ulusoy, 2014; Kaman, 2012; Keskin, Baştuğ & Akyol, 2013; Yıldırım, 2013) were conducted in different grades of elementary and middle school. However, no studies have ever examined fluent reading skills of elementary first graders. In fact, elementary first graders are expected to read fluently as they learn how to read and write. Students who cannot acquire fluent reading skills in elementary first grade experience reading and comprehension problems in the next grades. These comprehension problems also affect their performance negatively in other classes. In this regard, it is argued that the current study is of significance as it is the first study on elementary first graders and the results will contribute to the literature.

Aim of the Study: The aim of this study was to examine the fluent reading skills of elementary first graders and the relationship between their skills, and gender and socioeconomic status. The following research questions were addressed based on this aim:

1. What is the level of elementary first graders' fluent reading skills?
2. Do elementary first graders' fluent reading skills differ based on gender?
3. Do elementary first graders' fluent reading skills differ based on socioeconomic status?

Method: In the study, the "case study" design, a qualitative research method, was employed. Case study is a type of research designed to enlighten general principles (Nispert & Watt, 1984). It is about examining a limited system such as a school, a child or a community. A real person in a real case enables the reader comprehend the case better compared to abstract theories and principles (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Among the case study designs, "holistic multiple case study design" was used. In this design, there are multiple cases that can be perceived as a whole by themselves. Each case is examined as a whole within itself, and then, is compared to each other (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Participants: In the study, maximum variation sampling, a purposeful sampling method, was used. In maximum variation sampling, the aim is to form a relatively small sample and reflect the variation of

Turkish Studies

individuals that are stakeholders of the problem under investigation in this sample to the maximum extent (Yıldırım & Şimşek, 2013: In this study, one school was selected from each of the regions with high, middle and low socioeconomic status in Denizli province. The study was conducted with students in one class of each school. A total of 75 students, 34 female (45%) and 41 male (55%), participated in the study.

Data Gathering: In order to gather data related to the elements of fluent reading, the students were asked to read a narrative text aloud and their reading was video-recorded. This practice was conducted separately for each student. The students' reading accuracy, reading rate and prosody skills were calculated by examining the video recordings. Prosodic reading was evaluated using the "Prosodic Reading Scale" developed by Keskin & Baştuğ (2011). The Cronbach's Alpha value of the scale was 0,981.

Data Analysis: The video recordings were watched by the two researchers, and the students' scores of reading accuracy, reading rate and prosody were calculated. These measurements were transferred to SPSS 22 package program. Then, the data were analysed using independent samples t-test and variance analysis (ANOVA) based on the research questions. The LSD test was employed to determine the source of difference according to the ANOVA results.

Findings: Based on the students' reading accuracy percentages ($X_{high}=0,95$; $X_{mid}=0,97$; $X_{low}=0,97$; $X_{total}=0,96$), it can be argued that in all socioeconomic statuses and in total, the students' reading were at the instructional level according to their percentages of accurate word recognition. It was found that the female students' ($X=47,61$) and the male students' reading rates ($X=47,78$) were adequate. With regard to prosodic reading scores, it can be argued that the female and male students' prosodic reading was adequate in overall. However, in terms of socioeconomic levels, the prosody scores of the female and male students with high socioeconomic status were over 30 in average ($X_{female}=35,00$; $X_{male}=38,64$), which can be interpreted as that their performance in prosodic reading was sufficient. As the students' fluent reading skills, their scores in reading accuracy ($t(75)=1,357$; $p>0,05$), reading rate ($t(75)=-0,043$; $p>0,05$), and prosody ($t(75)=0,407$; $p>0,05$) did not show a significant difference based on gender. However, the students' scores in reading accuracy ($F=3,590$; $p<0,05$), reading rate ($F=11,826$; $p<0,05$) and prosody ($F=26,044$; $p<0,05$) showed a statistically significant difference based on socioeconomic status. The LSD test was performed to determine the source of this difference. The difference was in favour of the students with high socioeconomic status. The reading accuracy scores of the students with high socioeconomic status differed compared to those with middle and low socioeconomic status. As for the reading rate scores, they statistically significantly differed between students with high and middle socioeconomic status, and between those with middle and low socioeconomic status ($p<0,05$). Regarding the prosody scores, they statistically significantly differed between students with high socioeconomic status, and those with middle and low socioeconomic status, and between those with middle and low socioeconomic status ($p<0,05$).

Turkish Studies

Result, Discussion and Suggestions: In this study, elementary first graders' fluent reading skills (i.e. reading accuracy, reading rate, and prosody) were examined. The results showed that based on the reading accuracy percentages, the students' word recognition accuracy was at the instructional level in all three socioeconomic statuses as well as in total. It was also revealed that the reading rates of both female and male students were at a sufficient level. As for the last element, that is prosodic reading scores, it can be argued that the female and male students' prosodic reading was adequate in overall. However, it can be inferred that the prosodic reading of the female and male students with high socioeconomic status was sufficient, when evaluated in terms of socioeconomic status. Another result obtained from the study is that the students' scores in reading accuracy, reading rate and prosody did not show any difference based on gender. However, fluent reading showed a difference based on socioeconomic status. The students with lower socioeconomic status had lower scores in reading rate and prosody than those with high and middle socioeconomic status. In this regard, the result that the students' levels of reading rate and reading accuracy were sufficient, but their prosodic reading levels were not is of significance. In this process in which students learn how to read and write, they focus on analysing and pronouncing words. Therefore, they cannot perform enough of prosodic reading. However, the fact that prosody is related to comprehension has been revealed by different studies in the literature (Baştuğ & Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Rasinski, 2004; Başaran, 2013) The prosodic reading skill not being at a sufficient level causes difficulties in reading comprehension. For this reason, teachers should often perform model readings for read-alouds in elementary first grade classes. The students' fluent reading skills differed between high and low socioeconomic statuses. This difference was seen between high and low socioeconomic statuses, and between middle and low socioeconomic statuses. This means that socioeconomic development contributes to students' development of fluent reading skills Based on the results of the study, it is suggested that teachers should frequently perform model readings while conducting read-aloud activities with elementary first graders. Considering that socioeconomic status as a variable has an effect on students' fluent reading skills, cooperation with parents should be increased especially in schools in regions with low socioeconomic status, students should be directed to various reading activities outside the school, and they should be provided with richer and more interesting reading environments and materials at school.

Keywords: Fluent reading, accuracy, rate, prosody, elementary first grade

GİRİŞ

Problem Durumu

Okuma, her yaşta ve her dönemde kullanılması gereken önemli bir beceridir. Günümüzde gelişen teknoloji ve beraberinde getirdiği yenilikler okumanın önemini azaltmamış aksine teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık tiplerini ve ekran okuma gibi farklı

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

okuma türlerini gündeme getirmiştir. Bu durum okuma becerisinin en iyi şekilde öğretilmesini gerekli kılmaktadır.

“Yazılı simgeleri seslendirme” olarak yapılan okuma tanımlarının hemen hemen hiçbir geçerliliği kalmamış; okuma, anlam kurma süreci olarak tanımlanır olmaktadır (Başaran, 2013). Bu bağlamda okuduğunu anlamının vurgulandığı okuma tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Okuma, okuyucu ve yazar arasında etkileşim gerektiren, dinamik bir anlam kurma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Bu anlamda okumanın en önemli amacı anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır. Anlamı yapılandırma, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirdiği aktif bir süreçtir (Akyol, 2006; Güneş, 2010).

Anlama her türlü okumanın temel amacıdır. Anlamadan yapılan okuma seslendirmeden ibaret olup işlevsel de değildir. Okuma eylemi anlamının temel olduğu çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir (Kaya, 2008). Anlama, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan unsurlardan birisidir. Okuduğunu anlamayan bireylerin öğrenmesi ve anlaşılmayan bilgilerin de öğrenilmesi mümkün değildir. Bilgi edinme ve öğrenme yollarından biri olarak okumanın da yaygın olarak kullanıldığı düşünülürse okuduğunu anlama becerisine sahip olmanın öğrenme açısından gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Başusta, 2009). Okuduğunu anlamada yeterli olmayanların diğer ders konularına ilgi duyabilmeleri, okuduklarını anlayabilmeleri ve dolayısıyla başarılı olmaları beklenemez. Okumanın en önemli amaçlarından birisi olan bilgiyi öğrenmenin sağlanabilmesi öğrencinin metni okuma yeteneğine sahip olmasını gerektirmektedir (Doğan, 2002). Okuduğunu anlamının öğrenmeyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar (Bloom, 1979; Çaycı ve Demir, 2006; Tatar ve Soylu, 2006) bulunmaktadır. Bu açıdan okuduğunu anlama hem öğrenmeyi etkilediğinden okul yaşamında hem de sosyal hayatta gerekli ve önemli bir yetenektir.

Akıcı Okuma

Akıcı okuma, 21. yüzyılın başlangıcından beri ses farkındalığı, kelime çözümlenme, kelime hazinesi ve anlama gibi etkili okuma öğretiminin önemli bileşenlerinden biri olarak yerini almıştır (Rasinski, Blachowicz, Lems, 2006). Okuma başarısını etkileyen faktörler olarak akıcı okuma becerileri, kelime bilgisi, okuma stratejileri, ses farkındalığı ve okuduğunu anlama bulunmaktadır (Ulusal Okuma Paneli (NRP), 2000). Özellikle akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin iyi okuyucular olmaları yönündeki çabaları hızlandıracağı bilinmektedir.

Literatürde yer alan pek çok akıcı okuma tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Akıcı okuma, yetenekli okuyucuların özelliklerinden birisidir ve Ulusal Okuma Paneli (2000) raporunun yayınlanmasından bu yana okuma işleminin önemli bir bileşeni olarak dikkat çekmektedir. Akıcı okuma doğruluk, otomatiklik (hız) ve prozodi olmak üzere üç ana unsuru içermektedir (Kuhn ve Stahl, 2003; NRP, 2000). Akıcı okuma, bir metni yeterli hızda, doğru bir biçimde ve uygun bir ifade ile sesli okuma yeteneğidir. Akıcı okuma sesli ve sessiz okumanın her ikisinde de etkili olmakla beraber araştırmalar sesli okuma alıştırmalarının ve öğretiminin akıcı okumanın gelişiminde daha etkili olduğunu göstermektedir (NRP, 2000). Zutell ve Rasinski (1991) akıcı okumayı, çok çaba harcamaksızın otomatik bir biçimde kelime tanıma, cümlelerdeki anlam özelliklerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek gerekli olan yerlerde ve doğru şekillerde uygulama ayrıca yazarın duygularının yansıtılarak yapılan okuma etkinliği olarak tanımlamaktadır.

Çok boyutlu bir yapıya sahip olan akıcı okumanın, birinci boyutu kelimelerin doğru olarak çözümlenmesi, ikincisi metindeki kelimelerin hızlı ve otomatik bir biçimde tanınması, üçüncüsü ise metnin etkili ve anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır. Sözü edilen boyutlar birbiriyle ilişkili olup doğru ve otomatik okuma etkili bir okumanın şartlarını oluşturur. Bu üç boyut da etkili anlamının sağlanması ve iyi bir okuyucu olmak için önemlidir (Rasinski, 2004b).

Turkish Studies

Akyol (2006) akıcı okuma tanımında daha geniş bir biçimde noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, kelime tekrarı ve geriye dönüşler yapmadan, heceleme ve gereksiz duruşları olmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak belirtmektedir. Bu tanımda “konuşurcasına yapılan okuma” kavramıyla prozodi becerisine dikkat çekilmektedir.

Bu tanımlardan hareketle akıcı okuma, yeterli ve uygun hızda, doğru okuma ve prozodik özelliklerin bir arada ve uyumlu bir biçimde kullanıldığı okuma olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Akyol, 2014).

Akıcı biçimde okuyamayan öğrenciler kelime tanıma ve kelime ayırt etme için çok fazla zihinsel çaba harcadıklarından zaman kaybederek okudukları metni anlamakta zorlanmaktadırlar. Ayrıca Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013) akıcı okumanın doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerinin birleştirilerek yapılan okuma ve bu yolla okunan metnin anlamlandırılması olduğunu belirtmektedir. Böyle bir okuma, sesli okuma sırasında kolaylıkla kelime tanıma, metne uygun bir hızda okuma; okuma sırasında vurgu ve tonlamaları doğru biçimde uygulama, uygun anlam ünitelerine bölerek okuma ve okuduğunu anlama biçiminde ifade edilmektedir.

Rasinski, Rikli ve Johnston’ nun (2009) belirttiğine göre hem noktalama işaretlerini hem de vurguyu dikkate almaksızın yapılan hızlı okuma akıcı okuyamamanın bir belirtisidir. Okuyan çocuklarda yapılan gözlemlere göre çocukların prozodi ve anlamı göz ardı ederek hızlı okumanın iyi okuma olduğu fikrine sahip oldukları görülmüştür. Bu çocuklar hızlı okumalarına rağmen, akıcı okuma oranıyla ölçüldüğünde okuduğunu kavramaları yetersizdir. Böyle okuyucuların iyi okuyucu olduğunu söyleyemez. Akyol (2006) iyi okuyucuların metni uygun bir hızda okuyabildiklerini ve böylece metnin uygun hızda okunmasının okuyucuya zaman kazandırdığını belirtmektedir. Buna karşın zayıf okuyucular kelime kelime okudukları için okuma sürecine çok zaman harcamaktadırlar.

İyi okuyucuları belirleyen önemli özelliklerden birisi de akıcı okumadır. Zayıf okuyucuları belirleyen özelliklerinden birisi ise akıcı okumanın olmamasıdır. İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama problemlerindeki temel belirleyici faktör akıcı okumadaki farklılıklardır. Zayıf okuyucular kelimelere dikkat ederek okudukları için okuduklarını anlamada zorluk çekerler. Bu tür okuyucular kelimeleri çözümlenmeye odaklandıkları için metni anlamada zorlanmaktadırlar. Bu nedenle akıcı okuma eksikliği bu okuyucular için sorun oluşturmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Çok sayıda tanımları yapılan akıcı okumanın doğruluk, otomatiklik (hız) ve prozodi bileşenleri üzerinde bir görüş birliği bulunmaktadır (Allington, 1983; Hudson ve diğ., 2005; Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Kuhn ve Stahl, 2003; NRP, 2000). Bu nedenle akıcı okumanın üç bileşeni olarak doğruluk (kelime tanıma), otomatiklik (hız) ve prozodi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Doğruluk (Kelime Tanıma)

Okumada iki önemli adım kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisidir. İyi okuyucular kelimeleri hızlı bir şekilde seslendirerek enerjilerinin çoğunu anlamaya ayırırlar. Bu nedenle bu okuyucular kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyuculardır. Bu okuyucular akıcı biçimde okurlar ve okuduklarını anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise enerjilerini kelimeleri seslendirmeye harcadıklarından okuduklarının anlamını kaybederler. Zayıf okuyucular yanlış okurlar, yavaş okurlar ve okuduklarının çoğunluğunu anlayamazlar (Yılmaz, 2008).

Bir öğrencinin otomatik ve doğru olarak kelimeleri tanınmasıyla beraber uygun ifade ve cümleler biçiminde sesli okuması akıcı okumanın göstergesidir (Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009). Bu anlamda akıcı okumanın temel göstergelerinden biri doğruluk yani kelime tanıma becerisidir.

Okuyucular otomatik olarak kelime tanımaları durumunda okuma sürecinde anlamaya daha fazla zihinsel kaynak ayırabilirler. Bu nedenle okuyucular en az dikkat ve zihinsel güç harcayarak kelime tanımayı gerçekleştirmelidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelimeleri kolay ve hızlı tanıyamayan çocuklar metni okurken zorlanırlar. Okuma sırasında çok sayıda hata yaparlar, hızlı ve hatasız biçimde ilerleyerek yazarın düşüncelerini anlamak yerine her kelimenin çözümlenmesine zaman ve enerji harcarlar (NRP, 2000). Bu tür okuyucuların yavaş ve aynı zamanda kopuk kopuk okudukları ayrıca okuma sırasında geri dönüşler ve düzeltmeler yaptıkları gözlenmektedir. Bu nedenle bu tür okuyucuların okuma hızları düşüktür. Kelimeleri yanlış okuyan bir okuyucu metinde yazılanları da yanlış anlar (Başaran, 2013). Kelimeleri doğru okumadan, okuyucu yazarın söylemek istediği anlama ulaşması beklenemez. Ayrıca yanlış kelime okuma metnin yanlış yorumlanmasına da yol açabilir (Hudson ve diğ., 2005). Bu anlamda doğru kelime tanıma akıcı okumanın ön koşulu olarak gösterilmektedir (Hudson ve diğ., 2005; Rasinski, 2004a).

Otomatiklik (Hız)

Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Bunun yanında kelimeyi gördükten sonra onu tanıma ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen zaman olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okuma hızının gelişimi akıcı okumanın gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle okuma hızı, akıcı okuma gelişimini etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak ifade edilmektedir (NRP, 2000; Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Strauss ve Morris, 2006).

Okumanın uygun bir hızda olması okuma eyleminin otomatikleşmesine bağlıdır. Okuma sürecinde kelimelerin, az bir güç ve dikkat sarf edilerek hızlı biçimde okunması okumanın otomatikleştiğini gösterir. Otomatiklik kelimelerin hızlı ve doğru olarak tanınmasına bağlı olduğu kadar okunan metnin hızlı biçimde anlaşılıp zihinde takip edilmesini de gerektirmektedir. Bu yüzden otomatikliği geliştirmek amacıyla hızlı okumaya yönelik okuma etkinlikleri yapmak gerekmektedir (Başaran, 2013).

Otomatikleşme becerisi aynı anda kelime tanıma ve onun anlamı ile ilişkilendirebilmektir. Okuma becerisinin otomatikleşmesi okuyucular için daha nitelikli okuma-anlama sürecinin gelişmesine yol açmaktadır (Stahl ve Kuhn, 2002).

Okumanın otomatik biçimde ve belli bir hızda yapılması okuduğunu anlama bakımından da önemlidir. Çünkü okunan metin duraklayarak ve kesik kesik okunduğu zaman cümle içinde anlam üniteleri oluşturulamaz. Bu nedenle de hem cümle içinde hem de cümleler arasında anlam ilişkileri kurulamaz (Rasinski, 2004b). Olması gerekenden daha yavaş ve uygun olmayan duraklamalar yaparak okuyan öğrenciler, kelime tanıma üzerinde yoğunlaştıkları için okuma sırasında uzun duraklamalar ve sık tekrarlar yapmaktadır. Akıcı okumada yaşanan bu problemlerin giderilmesi için öğrencilerin sık sık sesli ve sessiz okuma çalışmaları yapmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2006).

Prozodi

Akıcı okumanın bir diğer önemli bileşeni prozodidir. Prozodik okumanın, akıcı okumada önemli olduğu ve nitelikli bir okuma için prozodik okuma becerisinin gerekliliği çeşitli araştırmalarla (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Kuhn ve diğ., 2010; Rasinski, 2004) gösterilmektedir.

Miller ve Schwanenflugel'e (2008) göre akıcı okumanın önemli bir ögesi olan prozodi, akıcı okumaya ilişkin tanımlarda da anahtar bir role sahiptir. Kuhn ve diğ. (2010) prozodiyi sesli okuma sırasında uygun ifade, tonlama ve gruplamalar ile anlamayı sağlayan bir faktör olarak tanımlamaktadır. Okuma becerisinin etkili biçimde kazanılmasıyla okuyucular prozodik açıdan daha yeterli hale gelirler.

Hudson ve diğ. (2005) belirttiklerine göre prozodi müziksel bir terim olup konuşmanın ritmik ve tonla ilgili yönlerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak denilen prozodik unsurların bir müzik eserinin melodisini oluşturan notalar gibi konuşmanın melodisini oluşturduğu ifade edilmektedir. Allington (1983) da benzer biçimde prozodinin, konuşmanın sesle ilgili ve ritmik yönlerini tanımlamak için kullanılan dilsel bir terim olduğunu belirtmektedir. Prozodi sözlü dilin müziğidir. Prozodik özellikler metnin etkili okunmasına katkı sağlayan tonlama, hece özellikleri, süre gibi değişkenleri içermektedir.

Prozodi, metnin uygun bir sesle ahenkli bir biçimde okunması olarak tanımlanabilir. Prozodi, konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarını içermektedir. Ayrıca prozodi okuyucunun metni anladığını da göstermesi bakımından önem taşımaktadır (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012).

Miller ve Schwanenflugel (2008) bu çalışmada ilkökul öğrencilerinde akıcı okumanın bir boyutu olan prozodi gelişimini boylamsal olarak incelemişlerdir. 92 öğrencinin birinci ve ikinci sınıfın sonunda akıcı okumanın parçaüstü (tonlama ve vurgulama) özellikleri ölçülmüş, üçüncü sınıfın sonunda da akıcı okuma ve okuduğunu anlama ölçümleri yapılmıştır. Sonuç olarak prozodinin akıcı okumanın önemli bir işareti olduğu ve prozodik olarak okuyanların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Prozodik okumanın tüm okuma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı açıklanmıştır.

Akıcı okumanın geliştirilmesi amacıyla farklı çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmalardan Rasinski (1992) ikinci kademe öğrencilerinde akıcı okumanın geliştirilmesi yaklaşımının genel okuma ve akıcı okuma gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma deney grubundaki öğrencilerle altı ay boyunca günlük 10-15 dakikalık "Akıcı Okuma Geliştirme Dersi" öğretimi ile sürdürülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma hızı bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Okuma hızı deney grubu son testte, normal ikinci kademe okuma hızı normlarının üzerindedir. Deney grubunda okuma hızı normal düzeyinkinden daha fazla artmıştır. Deney grubu öğretmenleri öğrencilerin okuma performanslarında ve tutumlarında önemli gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Yine Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger (2011) tarafından yapılan çalışma okuma güçlüğü olan ve akıcı okuma eksikliğinden dolayı okuduğunu anlamada yetersiz olan okuyucularla gerçekleştirilen bir uygulama örneğidir. Yapılan uygulama, iki gün boyunca ve günlük 10-15 dakika süren okuyucunun metni anlamlı cümle bölümlerine ayırmasının doğrudan öğretimi içeren bir çalışmadır. Çalışmada öğrencilerin seviyelerine uygun metinler üzerinde anlamlı bölümlere ayrılacak şekilde işaretlemeler yapılarak örnek okuma yapılır. Öğrencilerle beraber koro okuma yapılır. Öğrenciler bireysel veya eşli olarak metni okuma çalışması yaparlar. Son aşamada öğrenciler sesli okuma sunumları yaparlar. İkinci çalışma gününde öğrencilere anlamlı bölümlere ayrılmış biçimde işaretlenmemiş bir metin verilir. Öğrencilerin birinci gün çalıştıkları gibi çalışmaları sağlanır. Bu çalışma yöntemi okuma güçlüğü olan öğrencilerde uygulanabilecek bir yaklaşım olarak önerilmektedir. Ayrıca "Yapılandırılmış Okuma Yöntemi" akıcı okuma problemi yaşayan öğrenciler için Keskin (2012) tarafından geliştirilmiştir. Keskin ve Akyol (2014) "Yapılandırılmış Okuma Yöntemi" ni akıcı okuma becerisini yeterince kazanamamış öğrencilerden oluşan bir grupta 24 ders saati süresince uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırılmış okuma yöntemi öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yine sözü edilen

Turkish Studies

yöntemin uygulanmasına yönelik Akyol (2014) 3. sınıf öğrencileri ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda “Yapılandırılmış Okuma Yöntemi” nin öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Tahiroğlu (2014) tarafından geliştirilen bir başka yöntem olan değerler eğitimi destekli akıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Akıcı okumanın gelişimine ilişkin Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski (2015) okuma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencisi ile 10 haftalık tekrarlı okuma yöntemine dayalı bir çalışma uygulamışlardır. Tekrarlı okuma yöntemi ile öğrencinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tekrarlı okuma uygulamaları sonunda öğrencinin, ikinci sınıf seviyesinde metinleri doğru, akıcı ve bağımsız bir biçimde okuyabilir duruma geldiği belirtilmektedir.

Akıcı okumanın okuduğunu anlamayla olan ilişkisini araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins (2001) akıcı okuma ölçümlerinin okuduğunu anlama performansı üzerinde daha belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ortaokullardaki okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasında .91 düzeyinde korelasyonel ilişki bulunmuştur. Quirk ve Beem (2012) çalışmalarında 2., 3. ve 5. sınıf İngilizce öğrenen toplam 171 öğrencinin akıcı okumaları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonunda akıcı okuma ile anlama arasında önemli düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca akıcı okuma değerlendirmeleri yapılarak öğrencilerin önemli bir oranda okuduğunu anlamalarının öngörülebileceğini belirtmişlerdir. Okuduğunu anlama ve akıcı okuma ilişkisine yönelik Yıldız (2013) 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca okuma motivasyonunun akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarı üzerinde anlamlı derecede etkili olduğunu ifade etmektedir. Baştuğ ve Akyol (2012) 2. sınıftan 5. sınıfa kadar öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonunda akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ve prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bir başka çalışma Padeliaou ve Antoniou (2013) tarafından yapılan kesitsel bir çalışma olup bu çalışmada 1. sınıftan 9. sınıfa öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerileri ile kelime çözümleme ve akıcı okumaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonunda kelime çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi tüm değişkenler arasında ve tüm sınıf düzeylerinde anlamlı, önemli ve pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında Yıldırım, Rasinski, Ateş, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız (2014) çalışmalarında 119 beşinci sınıf öğrencisinin kelime hazineleri ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kelime hazinesi gelişimleri ile akıcı okuma bileşenleri (doğruluk, okuma hızı ve prozodi) arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Yine Yıldırım (2013) okuduğunu anlama ile sessiz okuma akıcılığı arasında olumlu ilişki olduğunu ve akıcı okumanın okuduğunu anlamada önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedir.

Akıcı okumanın, ABD'nin Michigan Eyaletindeki anasınıfı ve ilkokul birinci sınıftaki ders kitaplarında ele alınış biçimini doküman analizi yöntemiyle inceleyen çalışmada Bay (2014) 12 adet kitap incelemiştir. İncelenen birinci sınıf kitaplarında sözlü kelime hazinesi, ses bilgisi, sık kullanılan kelimeler, okuma üzerine sosyal çalışmalar, dinleme ve konuşma, kelime hazinesi ve harfleri yazma bölümlerinin yanı sıra akıcı okuma için bağımsız bir bölüm bulunduğunu ifade etmektedir.

Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerin temel amacı, öğrencilere akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktır. Akıcı okuma, okuduğunu anlamayla olan ilişkisi ve akademik başarı için önemli bir ön koşul olmasından dolayı büyük önem taşımaktadır. Literatürde sözü edilen doğru

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

okuma, okuma hızı ve prozodi bileşenlerini içeren akıcı okuma becerisine sahip olmak ilkokulun ilk yıllarından itibaren gereklidir. Bu nedenle birinci sınıf öğrencilerinin de akıcı okuma becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini ve bu becerilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey ile olan ilişkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?
2. Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

İlkokul birinci sınıf her öğrenci için önemli ve özeldir. Bu sınıfta kazanılan okuma yazma becerisi hayatın her alanı için temel bir beceri olup bu becerinin en etkili biçimde kazanılması gerekmektedir. Okumanın akıcı olması etkili bir okuma ve anlama için temel nitelik taşımaktadır. Baştuğ ve Keskin (2011) tarafından da akıcı okumanın ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin kazanması gereken önemli bir okuma becerisi olduğu belirtilmektedir.

İlerleyen okul yıllarında okuma güçlükleri ve anlama problemleri ile karşı karşıya kalmamak için akıcı okuma becerisinin birinci sınıftan itibaren kazandırılması gerekmektedir. Ülkemizde akıcı okumayla ilgili olan çalışmaların ilkokul ve ortaokulun farklı sınıf seviyelerinde yapıldığı (Akyol, 2014; Başaran, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Çayır ve Ulusoy, 2014; Kaman, 2012; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Yıldırım, 2013) görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine yönelik bir araştırmanın ise olmadığı belirlenmiştir. Oysa birinci sınıfta öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeleriyle birlikte akıcı biçimde okumaları beklenmektedir. Türkçe öğretim programında (2005) birinci sınıf okuma öğrenme alanı kazanımları içinde 'Akıcı okur.' ifadesine yer verilmektedir. Akıcı okumayı birinci sınıfta kazanamayan öğrenciler sonraki sınıflarda da okuma ve anlama problemleri yaşamaktadırlar ve bu problemler diğer derslerindeki başarılarını da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmanın, birinci sınıf öğrencileri ile yapılacak ilk çalışma olması nedeniyle önemli olduğu ve sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "Durum Çalışması" deseni kullanılmıştır. Durum çalışması genel prensiplerin aydınlatılması için tasarlanan özel bir örnek olay çalışmasıdır (Nispet ve Watt, 1984). Sınırlı bir sistemin örneğin bir okul, bir çocuk, bir sınıf, bir topluluğun ele alınmasıdır. Gerçek bir durum içinde gerçek bir tek kişi örneği ile okuyucunun, durumu soyut teori ve ilkelerden çok daha iyi anlamasını sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2008). Durum çalışmaları, bir veya birden çok kişi, işlem, bir aktivite, bir program, bir olayın araştırmacı tarafından derinlemesine araştırılmasıdır (Stake, 1995) (akt, Creswell, 2003). Durum çalışması desenlerinden de "Bütüncül çoklu durum deseni" kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum bulunmaktadır. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınmakta ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından karşılaştırılmıştır.

Turkish Studies

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Denizli il merkezinde üst, orta ve alt sosyoekonomik bölgelerden birer okul seçilmiştir. Her okulun birer şubesindeki öğrencilerle uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak video görüntüleri kullanılıp bunlar Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Prozodik Okuma Ölçeği, on beş maddeden oluşan bir ölçektir (Ek-A). Ölçekten en fazla 60 puan alınabilmektedir. Toplam puanın yarısını (Zutell ve Rasinski, 1991) alan öğrenciler prozodik okuma olarak yeterli bulunmaktadır. Keskin ve Baştuğ (2011), ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurmuşlardır. Yapı geçerliliğinin sağlanması için ise KMO =.97 ve Bartlett’s analizi yapılmış ve (p=.00; <.01) bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde geliştirdikleri bu ölçeğin tek faktör etrafında toplandığını belirtmişlerdir. Bu tek faktör, ölçeğe ait toplam varyansın % 79’unu açıklamaktadır. Yine araştırmacılar tarafından ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach’s Alpha değeri 0.981 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Cohen ve diğ. (2008) durum çalışmalarında kullanılan veri toplama tekniği olarak yapılandırılmamış (alan notları) ve yapılandırılmış (anketler), veri tipleri açıklamalı (alan notları) ve nümerik (oran ölçeği verileri) ve veri analizi jurnalistik (izlenimci) ve istatistiksel (çıkarımsal istatistik) olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada yapılandırılmış, nümerik ve istatistiksel teknikler benimsenmiştir. Akıcı okuma unsurlarına ait verilerin toplanması için öğrencilere hikâye edici bir metin (Ek B) sesli olarak okutulmuş ve okumaları video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulamalar her bir öğrenciyle ayrı ayrı yürütülmüştür. Öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri video kayıtları incelenerek hesaplanmıştır. Doğru okuma; öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelimelerin yüzdesi”; okuma hızı öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı” formülleri (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014) dikkate alınarak ölçülmüştür.

$$\text{Doğru Okuma} = \frac{(\text{Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı} \times 100)}{(\text{Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı})}$$

Okuma Hızı = Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı.

Prozodi ise Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen 15 maddelik prozodik okuma ölçeği kullanılarak ölçülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için video kayıtları iki araştırmacı tarafından izlenerek öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları hesaplanmıştır. Her bir madde için güvenilirlik yüzdesi belirlenmiştir. Bu hesaplamaların gerçekleştirilmesinde "Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100" formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmıştır. Belirlenen görüş birliği yüzdeleri şu şekildedir: 1. madde için % 86,86; 2. madde için 84,87; 3. madde için

89,38; 4. madde için 91,24; 5. madde için 87,27; 6. madde için 83,36; 7. madde için 84,78; 8. madde için 87,21; 9. madde için 89,35; 10. madde için 87,89; 11. madde için 94,27; 12. madde için 81,20; 13. madde için 92,14; 14. madde için 86,89; 15. madde için 88,39 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen ölçümler SPSS 22. Paket programına aktarılmıştır. Daha sonra araştırma sorularına göre bağımsız gruplar t-testi, varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. ANOVA sonuçlarından hareketle farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma için Denizli il merkezinde üst, orta ve alt sosyoekonomik bölgelerden birer okul seçilmiştir. Her okulun birer şubesinden 25'er öğrenciyle uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve sosyoekonomik özelliklerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet ve Sosyoekonomik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri:

Sosyoekonomik Düzey	Cinsiyet	F	%
Üst	Kız	11	46
	Erkek	14	54
Orta	Kız	13	52
	Erkek	12	48
Alt	Kız	10	40
	Erkek	15	60
Toplam	Kız	34	45
	Erkek	41	55

Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyet ve okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye ilişkin betimsel istatistikler yukarıdaki Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden 34 öğrencinin (%45) kız öğrencilerden oluştuğu, 41 öğrencinin (%55) erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeylere göre öğrenci dağılımlarına bakıldığında üst sosyoekonomik düzeyde 11 kız (%46) ve 14 erkek (%54), orta sosyoekonomik düzede 13 kız (%52) ve 12 erkek (%48) ve alt sosyoekonomik düzeyde 10 kız (40) ve 15 erkek (%60) olduğu görülmektedir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın birinci alt problemi "Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmektedir. Akıcı okuma, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle araştırmanın birinci alt probleme yanıt vermek için öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri, okuma hızları ve prozodi puanları değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin "Doğru Okuma Yüzdelerine" İlişkin Betimsel İstatistikler:

Sosyoekonomik Düzey	Kelime Tanıma Yüzdesi (En düşük)	Kelime Tanıma Yüzdesi (En yüksek)	\bar{X}
Üst	0,83	1,00	0,95
Orta	0,92	1,00	0,97
Alt	0,87	1,00	0,97
Toplam	0,83	1,00	0,96

Öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine ilişkin Tablo 2 ayrıntılı biçimde incelendiğinde öğrencilerin üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeylerde en yüksek kelime tanıma yüzdesinin 1.00 olduğu görülmektedir. En düşük kelime tanıma yüzdesinin sırasıyla üst sosyoekonomik düzeyde 0,83

ve ortalamasının 0,95 orta sosyoekonomik düzeyde 0,92 ve ortalamasının 0,97 ve alt sosyoekonomik düzeyde 0,87 ve ortalamasının 0,97 olduğu görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesine ilişkin toplam değerlerde ise en yüksek kelime tanıma yüzdesinin 1,00 ve en düşük kelime tanıma yüzdesinin 0,83 ve ortalamasının 0,96 olduğu görülmektedir.

Akyol ve diğ. (2014) öğretimsel okuma düzeyinin genelde doğru kelime tanıma oranının yüzde 92-98 aralığı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri ($X_{üst}=0,95$; $X_{orta}=0,97$; $X_{alt}=0,97$; $X_{toplam}=0,96$) incelendiğinde her üç sosyoekonomik düzeyde ve toplamda öğrencilerin okumalarının doğru kelime tanıma yüzdelerine göre öğretimsel düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin “Okuma Hızlarına” İlişkin Betimsel İstatistikler:

Sosyoekonomik Düzey	Cinsiyet	Okuma Hızı (En Düşük)	Okuma Hızı (En Yüksek)	\bar{X}
Üst	Kız	32	75	53,45
	Erkek	19	100	58,42
Orta	Kız	32	79	49,15
	Erkek	37	69	50,83
Alt	Kız	15	77	39,20
	Erkek	16	49	35,40
Toplam	Kız	15	79	47,61
	Erkek	16	100	47,78

Öğrencilerin okuma hızlarını gösteren Tablo 3 ayrıntılı biçimde incelendiğinde okuma hızı en çok 100 kelime/dakika, en az 15 kelime/dakika olmuştur. Genel toplamda kız öğrencilerin okuma hızı ortalaması 47,61 kelime/dakika, erkek öğrencilerin okuma hızı ortalaması 47,78 kelime/dakika olduğu görülmektedir. Akyol ve diğ. (2014) birinci sınıf öğrencilerinin ilkbahar dönemindeki okuma hızlarını 30-90 kelime aralığında belirtmektedirler. Buna göre hem kız öğrencilerin okuma hızlarının ($X=47,61$) hem de erkek öğrencilerin okuma hızlarının ($X=47,78$) yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Öğrencilerin “Prozodi Puanlarına” İlişkin Betimsel İstatistikler:

Sosyoekonomik Düzey	Cinsiyet	Prozodi Puanı (En Yüksek)	Prozodi Puanı (En Düşük)	\bar{X}
Üst	Kız	53	20	35,00
	Erkek	60	20	38,64
Orta	Kız	60	12	31,92
	Erkek	54	20	29,08
Alt	Kız	33	8	17,20
	Erkek	23	8	15,26
Toplam	Kız	60	8	28,58
	Erkek	60	8	27,29

Öğrencilerin prozodi puanlarını gösteren Tablo 4 ayrıntılı biçimde incelendiğinde genel toplamda kız ve erkek öğrencilerin en yüksek 60 puan, en düşük 8 puan olarak görülmektedir. Prozodi puanlarının ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerinin prozodi puanlarının ortalaması 28,58 ve erkek öğrencilerin prozodi puanlarının ortalaması 27,29 olarak bulunmuştur. Prozodik okumanın değerlendirilmesinde kullanılan ve Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” nde toplam puanın %50’sini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir. Başka bir ifade ile prozodik olarak yeterli bir okuma için ölçekten en az 30 puan almak gerektiği belirtilmektedir. Bu anlamda kız ve erkek öğrencilerin toplamda prozodik

okumalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Ancak sosyoekonomik düzeylere göre değerlendirildiğinde üst sosyoekonomik düzeyde yer alan kız ve erkek öğrencilerin prozodi puanları ortalamalarının 30'dan fazla ($X_{kız}=35,00$; $X_{erkek}=38,64$) olduğu ve öğrencilerin prozodik okumalarının yeterli olduğu söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın ikinci alt problemi “Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt verebilmek için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. T-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine (Doğru Okuma, Okuma Hızı Ve Prozodi) Ait Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Okuma Becerileri	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Doğru Okuma	Kız	34	0,97	0,028	1,357	0,179
	Erkek	41	0,96	0,034		
Okuma Hızı	Kız	34	47,61	15,94	-0,043	0,966
	Erkek	41	47,78	16,77		
Prozodi	Kız	34	28,58	13,61	0,407	0,685
	Erkek	41	27,29	13,80		

Tablo 5’te öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma ($t(75)=1,357$; $p>0,05$), okuma hızı ($t(75)=-0,043$; $p>0,05$), ve prozodi ($t(75)=0,407$; $p>0,05$) puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları kız ve erkek öğrencilerde birbirine göre farklılık taşımamaktadır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Prozodi) Ait Puanların Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve LSD Testi Sonuçları

Okuma Becerileri	Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Doğru Okuma	Üst	25	0,95	0,039	3,590	0,033*	1-2
	Orta	25	0,97	0,021			1-3
	Alt	25	0,97	0,030			
	Toplam	75	0,96	0,032			
Okuma Hızı	Üst	25	58,08	17,17	12,465	0,000*	1-3
	Orta	25	50,96	10,37			2-3
	Alt	25	37,84	15,21			
	Toplam	75	48,96	16,64			
Prozodi	Üst	25	37,04	12,98	26,044	0,000*	1-2
	Orta	25	30,56	11,20			1-3
	Alt	25	16,04	6,22			2-3
	Toplam	75	27,88	13,64			

* $p<0,05$ 1= Üst, 2= Orta, 3= Alt

Tablo 6’da öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma ($F=3,590$; $p<0.05$); okuma hızı ($F=11,826$; $p<0.05$); ve prozodi ($F=26,044$; $p<0.05$) ile sosyoekonomik düzey açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonuçları yine Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’da öğrencilerin sosyoekonomik düzey açıdan akıcı okuma becerileri puanlarına ait farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma puanları sosyoekonomik düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılık, üst sosyoekonomik düzey lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin doğru okuma puanları orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre farklılaşmıştır. Okuma hızı puanları üst sosyoekonomik düzey ile alt sosyoekonomik düzey; orta sosyoekonomik düzey ile alt sosyoekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p<0,05$). Prozodi puanları üst sosyoekonomik düzey ile orta ve alt sosyoekonomik düzey; orta sosyoekonomik düzey ile alt sosyoekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p<0,05$). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin doğru okuma puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Ancak birinci sınıf öğrencilerinin okumaları daha çok kelimelerin çözümlenmesi amacına dönük olduğu için öğrencilerin genel anlamda kelime tanıma ve doğru okumaları birbirine yakın düzeydedir. Bunun yanında öğrencilerin okuma hızları, üst ve orta sosyoekonomik düzey lehine anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Bir diğer ifade ile sosyoekonomik açıdan yetersiz ailelerden gelen öğrencilerin okuma hızları, orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre daha düşüktür. Bu durum ailelerin evde öğrencilere yeterli desteği sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sosyoekonomik açıdan yeterli olan ailelerde ve okullarda öğrencilere farklı okuma materyallerinin ve etkinliklerinin sunulması zengin bir öğrenme çevresinin sağlandığı söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme süreleri alt sosyoekonomik düzeydeki okulda üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullara göre daha geç gerçekleşmiş olabilir. Bu durum üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda bulunan öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okuldaki öğrencilere göre daha fazla okuma çalışması yaptıkları ve okuma hızlarını artırdıkları yönünde yorumlanabilir. Prozodik okuma puanlarındaki farklılaşmada üst ve orta sosyoekonomik düzeyler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç, sosyoekonomik açıdan yeterli olan ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenebildikleri ve ailelerin öğrencilere kitap okudukları biçiminde de yorumlanabilir. Çünkü prozodik okumada model alma oldukça önemlidir. Kendilerine kitap okunan öğrenciler dinleme yoluyla prozodik bir ahenge sahip olabilirler.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okuma ve anlamamanın öğrenme, bilgiye ulaşma, öğrenmeyi öğrenme, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerileri kazanma için temel oluşturduğu bilinmektedir. Öğrencilerin birinci sınıfta kazandığı okuma becerisinin etkinliği ve niteliği onların tüm eğitim yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre doğru okuma yüzdeleri ($X_{üst}=0,95$; $X_{orta}=0,97$; $X_{alt}=0,97$; $X_{toplam}=0,96$) olup her üç sosyoekonomik düzeyde ve toplamda öğrencilerin okumalarının doğru kelime tanıma yüzdelerine göre öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni okuma hızıdır. Öğrencilerin nitelikli ve akıcı bir okuma yapabilmeleri için metni uygun hızda okumaları gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca

Turkish Studies

göre öğrencilerin okuma hızları hem kız öğrencilerin okuma hızlarının ($X=47,61$) hem de erkek öğrencilerin okuma hızlarının ($X=47,78$) yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son bileşen olarak prozodik okuma puanları değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrencilerin toplamda prozodik okumalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Ancak sosyoekonomik düzeylere göre üst sosyoekonomik düzeyde yer alan kız ve erkek öğrencilerin prozodi puanları ortalamalarının 30'dan fazla ($X_{kız}=35,00$; $X_{erkek}=38,64$) olduğu ve öğrencilerin prozodik okumalarının yeterli olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin prozodik okumaları yeterli iken, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin prozodik okumaları yeterli düzeyde bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları cinsiyete göre farklılık taşımamaktadır. Yani cinsiyet akıcı okuma becerileri üzerinde belirleyici bir değişken değildir. Araştırmanın bir diğer sonucu akıcı okumanın sosyoekonomik duruma göre farklılık göstermesidir. Sosyoekonomik düzey bakımından yetersiz olan öğrenciler okuma hızı ve prozodi puanlarında üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden daha düşük puanlar elde etmişlerdir. Bu durum sosyoekonomik düzeyin yüksek olmasının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin artmasına yol açtığı şeklinde ifade edilebilir.

Akıcı okuma, birinci sınıfta öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeleriyle birlikte kazanmaları ve tüm eğitim hayatlarında sürdürmeleri gereken önemli bir beceridir. Birinci sınıflarda akıcı okumanın değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma ile okuma yazmayı henüz öğrenmiş öğrencilerin durumları değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen öğrencilerin okuma hızlarının ve doğru okuma düzeylerinin yeterli olması ancak prozodik okumanın yeterli seviyede olmadığı sonucu önemlidir. Öğrenciler okuma yazmayı öğrendikleri bu süreçte kelimeleri çözümlenme ve seslendirme üzerinde odaklanmaktadır. Bu nedenle prozodik okumayı yeterince gerçekleştirememektedirler. Oysa prozodinin anlama ile ilişkili olduğu araştırmalarla (Baştuğ ve Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Rasinski, 2004; Başaran, 2013) ortaya koyulmuştur. Prozodik okuma becerisinin yeterli düzeyde olmaması okuduğunu anlamada zorlukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin birinci sınıflarda sesli okumalar için sıklıkla model okumalar yapmaları gerekmektedir. Birinci sınıfta karşılaşılan bu sorun, aşılmadığı takdirde ilerleyen yıllarda hem okuma güçlükleri hem de anlama problemleri olarak artarak devam edecektir. Aynı zamanda öğrencilerin akıcı okuma becerileri üst ve alt sosyoekonomik düzeyler arasında farklılaşmaktadır. Bu farklılık üst ve alt sosyoekonomik düzeyler ile orta ve alt sosyoekonomik düzeyler arasında görülmektedir. Diğer bir ifade ile üst ve orta sosyoekonomik düzeyler arasında akıcı okuma becerileri arasında farklılık bulunmamaktadır. Bu durum sosyoekonomik gelişmişliğin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı anlamına gelmektedir. Bunun yanında üst sosyoekonomik düzeyde ailelerin öğrencilere daha fazla zaman ayırdıkları, birlikte okuma etkinlikleri yaptıkları, daha zengin okuma materyali ve ortamı sağladığı şeklinde de düşünülebilir. Çünkü alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde sınıf öğretmenlerinin çalışmaları ailelerce evde desteklenmemekte, okumanın geliştirilmesi sorumluluğu sadece öğretmene kalmakta ve sınıfta yapılabilen etkinliklerle sınırlandırılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda prozodik okuma becerisinin özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda yeterli düzeyde olmaması sonucuna dayalı olarak öğretmenlerin birinci sınıflarda sesli okumalar için sıklıkla model okumalar yapmaları önerilmektedir. Sosyoekonomik düzey değişkeninin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olması sonucuna göre de özellikle düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okullarda velilerle iş birliğinin artırılması, öğrencilerin okul dışı zamanlarda çeşitli okuma etkinliklerine yönlendirilmesi, okul içinde öğrencilere daha zengin ve ilgi çekici okuma ortamları ve materyallerinin sağlanması önerilmektedir.

Turkish Studies

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Akyol, M. (2014). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç., Rasinski, T. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 1-14.
- Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411
- Baştuğ, M., Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 13, Sayı 3, Sayfa 227-244
- Baştuğ, M., Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 13, Sayı 25, Mart 2013, 291 - 309
- Başusta, C.K. (2009). Okuma Eğitiminde Metin Dil Biliminin Kullanımı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar
- Bay, Y. (2014). ABD'nin anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıf okuma kitaplarının kelime öğretimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/12 Fall 2014, p. 17-30, ANKARA-TURKEY*
- Bloom, B. S. (1979) *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008.) *Research Method in Education* (6. Edition) Routledge: London and New York
- Creswell, J. W. (2003) *Research Design* (2. Edition) Sage Publication: London
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunları olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456
- Çayır, A., Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, Vol 3 (2), 2014, 26 – 43
- Doğan, B. (2002). Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerine Etkileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.

- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 18, s. 1-15
- Hudson, R. F., Lane, H. B., and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *International Reading Association* (pp. 702–714)
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. and Torgesen, J. K.(2009). The complex nature of reading fluency: a multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*,25(1), 4-32.
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi, Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi).Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kaya, D. (2008). Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H.K. ve Baştuğ, M. (2012). Geçmişten günümüze akıcı okuma. [http://www.tsadergisi.org/Makaleler/273419726_\(189-208\)](http://www.tsadergisi.org/Makaleler/273419726_(189-208))
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 168-180
- Kuhn, M., Stahl, A.S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 1, 3–21
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B. (2010). Aling theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- 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. *National Reading Panel* <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. ve Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1 - 13.
- Padeliadu, S., Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: a cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30:1–31, 2014
- Quirk, M., Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for english language learners. *Psychology In The Schools*, Vol. 49(6)
- Rasinski, T.V., (1992). The effects of fluency development instruction on reading for urban second grade students. Kent State Univ., OH. Research Council, Reports

Turkish Studies

- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Rasinski, T.V. (2004a). *Assessing reading fluency*, Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning
- Rasinski, T.V. (2004b). Creating fluent reader, *Educational Leadership*, March
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L. Z. & Lems, K. (2006). Reading Fluency: Its Past, Present, And Future, *Fluency Instruction : Research-Based Best Practices* (pp. 7-20). New York ; London: Guilford
- Rasinski, T.V., Yıldırım, K., Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65; 4 pp. 252–255
- Stahl, S. A., Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: developing fluency. *Reading Teacher*, 55(6), 582-584.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D.(2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41, 496-522
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 9/8 Summer 2014*, P. 793-811, Ankara-Turkey
- Tatar, E., Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:14 No:2, 503-508
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., Ateş, S (2013.) Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 22, s. 263-281
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based skills of reading and their relations with reading comprehension in turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research Part B*; 5(2), 134-139.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., Ateş, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B., Yıldız, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade turkish students. *Literacy Research and Instruction*, 53: 72–89
- Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H., Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix*
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Şimşek Yayıncılık
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/4 Spring 2013*, P. 1461-1478, Ankara-Turkey
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe’ de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zutell, J., Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3)

Ek- A
Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalama göre ayarlar. (Virgülden sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamli guruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

- 0- Hiçbir zaman gözlenmedi.
1- Çok az gözlendi.
2- Zaman zaman gözlendi.
3- Çoğu zaman gözlendi.
4- Her zaman gözlendi.

Turkish Studies

Ek – B***Öğrenci Formu**

Karga, bir ağacın dalına kondu. Kendi kendine söyleniyordu: “Kartaldan ne eksikim var? Ben de koyunu kapışım gibi kaldırılabirim.” Ağacın dalından havalandı. Bir koyun sürüsü aramaya başladı. Çok geçmeden bir sürü gördü. Kendine iri bir koyun seçti.

Kanatlarını açtı, pençelerini gerdi. Kartal gibi süzülerek koyunun üzerine indi. Koyunu kaldırmak istedi. Gücü yetmedi. Pençeleri koyunun yünlerine doluşmuştu. Ayaklarını kurtarmak istedi, kurtaramadı. Koyun meledi, karga gıktı. Sesleri duyan çoban, kargayı yakaladı. Evine götürdü. Bir kafese koydu. Karga kartala benzemek isterken özgürlüğünden oldu.

* Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç., Rasinski, T. (2014) Okumayı Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yayınları

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Kaya, D. & Doğan, B. (2016). “Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi / The Evaluation of Fluent Reading of First Year Students in Primary School”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>, p. 1435-1456.