

## Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Mustafa Armut**  
**Mustafa Türkyılmaz**

DOI:.....

Makale Bilgileri

Yükleme:16/05/2017 Düzeltme:08/07/2017 Kabul: 08/09/ 2017

### Özet

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin tespit edilerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile sınıf düzeyleri, cinsiyet özellikleri, sosyoekonomik durumları, anne-baba eğitim düzeyi ve Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Yozgat il merkezinden tesadüfi olarak belirlenen 340 öğrenci dâhil edilmiştir. Her bir öğrenciye bir olay öyküsü, bir durum öyküsü bir de makale türündeki metin birer dakika okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları ses kaydedici ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek öğrencilerin akıcı okuma becerileri yanlış kelime sayısı, hız, hatasızlık ve prozodi boyutları üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler istatistik programı ile işlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ortaya konan sonuçlara göre akıcı okuma becerisi sınıf seviyesi yükseldikçe artmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha akıcı okumuşlardır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynin eğitim düzeyi ve öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeyi yükseldikçe akıcı okuma becerisi de artmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Akıcı okuma, Değişkenler

**Sorumlu Yazar :** Mustafa Armut, Araştırma Görevlisi , Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, mustafaarmut@ahievran.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0001-9574-0615

Mustafa Türkyılmaz, Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, mturkyilmaz@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5509-2702

348

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Temel dil becerilerinde yetkin olan bireyler, hayatın her alanında başarı elde edebilmektedirler. Bu becerilerden dinleme ve okuma birer anlama eylemidir. Konuşma ve yazma ise anlatma eylemleridir (Sever, 1998). Bu eylemler içinde en önemlilerinden biri de okumadır. Sözlü iletişimde dinleme zorunlu hâle geldiği gibi yazılı ve görsel iletişimde de okuma eylemi zorunlu hâle gelmektedir (Temizkan, 2009).

Okumaya kapsamlı bir tanım getiren Ülper (2010), okumanın yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci olduğunu belirtmektedir. Diğer okuma tanımlarının da yazılı metni tanıma ve anlama üzerine odaklandığı görülmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Kasten ve Yıldırım, 2013; Temizkan, 2009).

Buradan yola çıkılırsa artık okumanın yazılı sembolleri seslendirme şeklinde yapılan eski tanımlarının geçerliği kalmamıştır, denebilir. Bunun yerine okumayı bir anlam inşa etme süreci, kendisinden anlam çıkarılan her şeyi de birer metin kabul etmek mümkün görünmektedir (Başaran, 2013; Manguel, 2015).

### Akıcı Okuma

Okuma eylemi içerisindeki akıcı okuma kavramı başta kelime tanıma ve anlama olmak üzere, okumanın birçok yönüyle ilgilidir (Baştuğ, 2012). Rasinski'ye (2004) göre akıcılık genel olarak, sesli okurken birinin sesinde duyulabilen uygun ifadedir. Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen (2008) ise akıcı okumayı, harf tanımadan anlam kurmaya giden süreçte farklı seviyelerde çalışan çoklu alt işlemlerin uyumu olarak tanımlamışlardır. Akıcılık, metindeki kelimeleri doğru ve hızlı okumanın yanında metnin anlamını yansıtan bir ifade ile okumaktır (Rasinski ve diğerleri, 2005; Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger, 2011). Akıcılık tanımlamaları, Hudson ve diğerlerinin (2008) tanımında da olduğu gibi, kelime tanımanın ötesine geçerek anlama süreçlerini de içine almıştır (Thurlow ve Van den Broek, 1997, aktaran National Reading Panel, 2000).

### Akıcı okumanın boyutları

Paige, Magpuri-Lavell, Rasinski ve Rupley (2015), akıcı okumanın yapısının kelime tanımada uygun hız (otomatiklik) için temel olan hatasızlık ve metnin anlaşılmasının prozodi içinde yansıtılması (ifade) boyutlarından oluştuğunu bildirmektedirler. Rasinski ve diğerleri (2016) de akıcı okumanın otomatiklik ve doğru kelime tanımanın birleşimi ile prozodik okuma olmak üzere iki temel boyuttan oluştuğunu ifade etmektedirler.

Bu şekilde bazı tanımlarda iki temel boyut öne çıksa da literatürde akıcı okuma tanımlarının doğru okuma (hatasızlık), okuma hızı ve prozodi üzerinden yapıldığı ifade edilmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Ülper ve Yağmur, 2016).

Bu boyutlardan hatasızlığa bir tanım getirmek gerekirse bunun, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme olduğu söylenebilir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelime tanıma, bir kelimenin ses, şekil, görünüş, telaffuz gibi ipuçları aracılığıyla tanınması anlamına gelir. Bu durum, bir kelimenin, sesin, harflerin yazılı olarak görülünce hatırlanması, anlamının bulunması ve seslendirilmesi ile açıklanır (Güneş, 2013). Hız ise kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Üçüncü boyut olan prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan vurgulama, tonlama, zamanlama (kelimeyi seslendirme süresi) ve duraklama gibi özellikleri içermektedir (Akyol ve diğerleri, 2014).

### **Problem Durumu**

Akıcı okuma konusuyla ilgili, dünyada birçok çalışma yapılmıştır (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto, 2017; Blevins, 2001; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2003). Türkiye’de ise bu konuya yeterince değinilmediği bir gerçek olup konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu araştırmacılarca da ifade edilmektedir (Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012). Özellikle ortaokul ve lise seviyesinde akıcı okuma çalışmalarının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Oysa akıcı okumanın lise düzeyinin üstündeki öğrencilerde bile bir sorun olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Rasinski ve diğerleri, 2016). Buna rağmen akıcı okuma konusunda yapılmış tez çalışmalarının çoğunun (Akyol, 2014; Baştuğ, 2012; Ceylan, 2016; Gürbüz, 2015; Keskin, 2012; Pircioğlu, 2016; Seçkin, 2012) çalışma grubunu ilkökul düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye’de yayımlanmış diğer çalışmalara bakıldığında da genellikle ilkökul öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015; Kaya ve Doğan, 2016; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2013; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010; Yıldız 2013). Bunların yanında Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016), Uslu Üstten (2014) ile Yılmaz (2008) tarafından yürütülen araştırmalar, ilkökul seviyesinin üzerindeki öğrencilerle yapılması bakımından dikkat çekmektedir. Türkiye’de yapılmış tezlerden ise yalnızca Bilge’nin (2015) çalışması ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Birçok çalışmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisi üzerine odaklanılmıştır (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2015; Yıldız 2013). Yine çalışmalarda göze çarpan bir durum da akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkilerinin araştırılmış olmasıdır (Akyol, 2014; Gürbüz, 2015; Pircioğlu, 2016; Yılmaz, 2008).

Uluslararası literatürde akıcı okuma ile ilgili farklı değişkenleri işe koşarak farklı çalışmalar yapılması gerektiğini ifade eden araştırmacılar vardır. Örneğin Paige ve diğerleri (2015), ortaokul seviyesinde metin türlerine göre akıcı okuma düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin çalışmalar yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedirler.

Görülmektedir ki okuma yetisinin temel bir bileşeni olan akıcı okuma alanında, özellikle de öğrencilerin akıcı okuma seviyelerinin ne durumda olduğunu ve akıcı okumalarının hangi değişkenlerden ne kadar etkilendiğini ortaya koymak için ortaokul ve daha üst kademelerde çalışmalara ihtiyaç vardır. Buna dayalı olarak araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir: Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?

Bu problem durumuna göre geliştirilen alt problemler ise aşağıda sıralandığı gibidir.

1. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri devam ettikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği; genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, 2015, s. 177). Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Balci, 2015, s. 22). İlişkisel tarama ise iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, 2015, s. 184).

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemde tesadüfi örnekleme yöntemi

ile seçilen 340 öğrenci yer almıştır. Örneklem büyüklüğünü belirlerken evrendeki öğrenci sayısı ve standart sapma dikkate alınmıştır. Buna göre %5 standart sapma ile örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir (Balci, 2015).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında katılımcılardan veri elde etmek için düzyazı biçimindeki üç ayrı metin, kişisel bilgi formu ile Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır.

Metinler belirlenirken öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitaplarından üç adet olay öyküsü, üç adet durum öyküsü ve üç adet makale türünde bilgilendirici metin seçilmiştir. Daha sonra elli Türkçe öğretmeninden bu metinleri ortaokul seviyesinde okunmaya uygunlukları bakımından değerlendirerek puanlamaları istenmiştir. Öğretmenler metinlere en uygun bulduklarından en az uygun bulduklarına doğru 3 ila 0 puan arasında puanlar vermişlerdir. Değerlendirme sonunda en yüksek puan alan “Küçük Balık” adlı olay öyküsü, “İhtiyar Çilingir” adlı durum öyküsü ve “Türk Dili” adlı makale türündeki bilgilendirici metin öğrencilerin okumaları için belirlenmiştir.

Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından tek faktörlü ve 15 madde olarak belirlenen prozodik okuma ölçeğinin Cronbach’s Alpha iç tutarlık kat sayısı 0,981 olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde kişisel bilgi formlarının doldurulmasının ardından her bir öğrenciye üç ayrı metin birer dakika boyunca sesli biçimde okutularak okumalar kaydedilmiştir. Daha sonra her bir katılımcıya ait ses kaydı dinlenerek üç ayrı metin için hatasızlık oranı, hız ve prozodik okumaya ilişkin değerleri belirlenmiştir. Değerlendirme sırasında eklemeler, atlamalar, ters çevirmeler, yanlış okumalar, tekrarlar, beş saniye içinde okunamayan kelimeler okuma hatası olarak kabul edilmiş; öğrencinin kendisinin düzelttiği yanlış okumalar ise hata olarak kabul edilmemiştir (Akyol, 2006, aktaran Keskin ve Akyol, 2014; Akyol vd. 2014; Hunley, Davies ve Miller 2013; Valencia ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin okumaları dinlenerek bir dakikalık okuma sürecinde toplam kaç kelime okudukları ve kaç okuma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bir dakika içinde doğru ya da yanlış fark etmeksizin okunan toplam kelime sayısı sesli okuma hızı olarak kabul edilmiştir (Başaran, 2013; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014; Valencia ve diğerleri, 2010). Doğru okunan kelime sayısı toplam okunan kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılmış, bu şekilde de hatasızlık oranı tespit edilmiştir (Baştuğ ve Keskin, 2015; Rasinski ve diğerleri, 2005; Rasinski ve diğerleri, 2016; Yıldız, 2013). Prozodinin belirlenmesinde ise rubrik kullanılmıştır (Başaran, 2013; Hudson ve diğerleri, 2005; Rasinski, 2004; Valencia ve diğerleri, 2010; Zutell ve Rasinski, 1991).

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS.21 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. İstatistik işlemlerini yapmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Gözlem sayısı 29'dan fazla olduğu için Kolmogrov-Smirnov tablosuna bakılmıştır (Kalaycı, 2008). Eğer test sonucunda istatistiksel anlamlılık düzeyi elde edilirse ( $p < ,005$ ) standart sapmanın anlamlı olduğu; test puanlarının normal dağılmadığı söylenebilir (Field, 2005). Test sonucunda verilerin normal dağılmadığı anlaşılmıştır ( $p < ,005$ ). Bu yüzden araştırma sonuçları açığa çıkarılırken parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmış, yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır.

Elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir biçimde sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için örneklemdaki öğrencilerin 50 kadarının ses kayıtları bir kez daha dinlenmiş, önceki sonuçlarla sonraki sonuçlar karşılaştırılmış ve değerler arasında uyum olduğu görülmüştür. Buna göre her bir metnin birinci ve ikinci ölçümdeki doğruluk oranı ve prozodi değerleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler şu şekildedir: Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinlerin doğru okunma oranı ile ilgili birinci ve ikinci ölçüm arasındaki Kappa değerleri sırasıyla .789, .939 ve .934'tür. Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinlerin prozodi boyutuyla ilgili birinci ve ikinci ölçümleri arasındaki Kappa değerleri ise sırasıyla .702, .725 ve .662 şeklinde bulunmuştur. Bu değerlerin iki ölçüm arasında güçlü bir ilişki ortaya koyduğu söylenebilir (Landis ve Koch, 1977).

## Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların farklı türden metinleri akıcı okuma becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

	Gözlem	X	sd	N
Okunan Toplam	Küçük Balık	108,29	29,11	
Kelime Sayısı (Hız)	Türk Dili	96,22	25,14	
	İhtiyar Çilingir	95,36	25,95	
	Küçük Balık	5,48	3,89	
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	İhtiyar Çilingir	6,80	4,80	340
	Türk Dili	7,92	5,75	
	Küçük Balık	93,93	6,06	
Hatasızlık Oranı	İhtiyar Çilingir	91,65	7,43	
	Türk Dili	90,56	8,36	

Yukarıdaki tabloya göre olay öyküsü türündeki Küçük Balık adlı metin toplam okunan kelime sayısı (hız) ve hatasızlık oranı bakımından ilk sırada yer almıştır. Yine bu metin en az hata ile okunmuştur. Durum öyküsü türündeki İhtiyar Çilingir adlı metin hatasızlık oranı ve okurken yapılan hata sayısının azlığı bakımından ikinci sırada yer almıştır. Türk Dili adlı bilgilendirici

metin ise yalnızca hız boyutunda durum öyküsünün önüne geçmiş, diğer boyutlarda son sırada yer almıştır.

Tablo 2. *Katılımcıların genel anlamda doğru okuma oranlarına göre buldukları düzeyler*

Metinler	Endişe Düzeyi (<92%)	Öğretim Düzeyi (92-98%)	Serbest Düzey (99-100%)
Küçük Balık	22,94%	66,17%	10,88%
İhtiyar Çilingir	39,70%	53,52%	6,76%
Türk Dili	45,29%	49,70%	5%

Tablo 2 incelendiğinde örneklemdaki öğrencilerin %22,94'ünün Küçük Balık adlı olay öyküsünü doğru okuma oranı bakımından endişe düzeyinde okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin %66,17'si ise öğretim düzeyinde yer almıştır. Serbest düzeydeki öğrenci oranı ise %10,88'dir.

İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsünün doğru okunma oranına bakıldığında ise öğrencilerin %39,70'i endişe düzeyinde, %53,52'si öğretim düzeyinde, %6,76'sı ise serbest düzeyde yer almaktadır.

Türk Dili adlı bilgilendirici metnin doğru okunma oranlarına bakıldığında ise öğrencilerin %45,29'unun endişe düzeyinde, %49,70'inin öğretim düzeyinde, %5'inin ise serbest düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3. *Katılımcıların farklı türden metinlerdeki prozodik okuma becerileri*

Metinler	X	sd	N
Küçük Balık	1,85	,752	
İhtiyar Çilingir	1,60	,733	340
Türk Dili	1,50	,653	

Tablo 3'te üç ayrı metnin prozodik okunma ortalamaları yer almaktadır. Tabloya göre Küçük Balık adlı metin 1,85 ortalama ile en yüksek prozodi ortalamasına sahiptir. Bu metni 1,60 prozodi ortalaması ile İhtiyar Çilingir adlı metin izlemektedir. Türk Dili adlı metin ise 1,50 prozodi ortalaması ile son sırada yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet özellikleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Metinler	Cins.	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	Z	P
KB Hız	K	170	173,96	29,573	13682,0	,649	,516
	E	170	167,04	28,397,0			
KB Yanlış	K	170	162,89	27691,00	13156,0	1,434	,152
	E	170	178,11	30279,00			
KB Hatasızlık	K	170	179,13	30451,50	12983,0	1,618	,106
	E	170	161,87	27518,50			
İÇ Hız	K	170	173,40	29477,50	13957,5	,544	,587
	E	170	167,60	28492,50			
İÇ Yanlış	K	170	167,12	28410,50	13875,5	,636	,525
	E	170	173,88	29559,50			
İÇ Hatasızlık	K	170	176,05	29929,00	13506,0	1,042	,298
	E	170	164,95	28041,00			
TD Hız	K	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431
	E	170	166,30	28271,00			
TD Yanlış	K	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120
	E	170	178,76	30390,00			
TD Hatasızlık	K	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081
	E	170	161,19	27402,50			

Yukarıdaki tabloda kız öğrencilerin metinleri akıcı okumaya ilişkin tüm değerlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan iki grubun puan ortalamaları arasında hiçbir anlamlı farka rastlanmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo 5. Katılımcıların cinsiyet özellikleri ile prozodik okuma becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Metinler	Cins.	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	Z	p
KB	K	170	183,0	31115,0	12320,	2,35	,019
	E	170	157,9	26855,0			
İÇ	K	170	183,1	31139,0	12296,	2,37	,017
	E	170	157,8	26831,0			
TD	K	170	183,8	31251,0	12983,	2,50	,012
	E	170	157,1	26719,0			

Kız ve erkek öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin ele alındığı Tablo 5'te tüm metin türlerinde kız öğrencilerin prozodik okuma düzeyleri anlamlı farklılığa neden olacak derecede erkek öğrencilere kıyasla daha iyi seviyede gerçekleşmiştir ( $p < ,05$ ). Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla vurgu, tonlama gibi sesletme unsurlarına dikkat ederek okudukları görülmüştür.



Tablo 6. *Baba eğitim durumu ile öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri arası ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB Hız	İlkokul	133	3	134,29	50,26	,000
	Ortaokul	67	3	152,19		
	Lise	99	3	204,58		
	Lisans	41	3	235,60		
KB Yanlış	İlkokul	133	3	192,86	21,71	,000
	Ortaokul	67	3	178,11		
	Lise	99	3	157,88		
	Lisans	41	3	115,99		
KB Hatasızlık	İlkokul	133	3	140,19	36,35	,000
	Ortaokul	67	3	158,28		
	Lise	99	3	192,86		
	Lisans	41	3	234,80		
İÇ Hız	İlkokul	133	3	137,07	45,14	,000
	Ortaokul	67	3	152,66		
	Lise	99	3	200,08		
	Lisans	41	3	236,66		
İÇ Hız	İlkokul	133	3	187,10	9,621	,022
	Ortaokul	67	3	176,77		
	Lise	99	3	155,07		
	Lisans	41	3	143,66		
İÇ Hatasızlık	İlkokul	133	3	145,25	22,09	,000
	Ortaokul	67	3	161,79		
	Lise	99	3	192,56		
	Lisans	41	3	213,39		
TD Hız	İlkokul	133	3	134,59	51,28	,000
	Ortaokul	67	3	152,28		
	Lise	99	3	201,85		
	Lisans	41	3	241,09		
TD Yanlış	İlkokul	133	3	200,61	32,10	,000
	Ortaokul	67	3	182,21		
	Lise	99	3	142,92		
	Lisans	41	3	120,27		
TD Hatasızlık	İlkokul	133	3	132,95	48,27	,000
	Ortaokul	67	3	157,96		
	Lise	99	3	203,53		
	Lisans	41	3	233,04		

Yukarıdaki tabloda ki kare (X<sup>2</sup>) değerine bakıldığında bütün boyutlarda baba eğitim durumunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında baba eğitim durumu yükseldikçe bütün metinlerde hızlı okumanın ve hatasızlık oranının yükseldiği, yanlış okunan kelime sayısının da azaldığı görülmektedir. Baba eğitim durumu ile öğrencilerin akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki ise bütün metinler için akıcı okumanın her bir boyutunda anlamlı düzeydedir (p <,05).

Tablo 7. Anne eğitim durumu ile katılımcıların akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB Hız	İlkokul	197	3	156,94	18,204	,000
	Ortaokul	73	3	169,82		
	Lise	40	3	190,31		
	Lisans	30	3	234,77		
KB Yanlış	İlkokul	197	3	182,73	8,443	,038
	Ortaokul	73	3	161,71		
	Lise	40	3	148,79		
	Lisans	30	3	140,55		
KB Hatasızlık	İlkokul	197	3	156,30	12,306	,006
	Ortaokul	73	3	178,61		
	Lise	40	3	194,79		
	Lisans	30	3	211,63		
İÇ Hız	İlkokul	197	3	158,19	15,423	,001
	Ortaokul	73	3	168,38		
	Lise	40	3	191,43		
	Lisans	30	3	228,60		
İÇ Yanlış	İlkokul	197	3	178,38	3,471	,325
	Ortaokul	73	3	162,68		
	Lise	40	3	150,95		
	Lisans	30	3	163,82		
İÇ Hatasızlık	İlkokul	197	3	160,94	5,018	,170
	Ortaokul	73	3	177,64		
	Lise	40	3	191,55		
	Lisans	30	3	187,85		
TD Hız	İlkokul	197	3	156,75	17,855	,000
	Ortaokul	73	3	171,79		
	Lise	40	3	187,83		
	Lisans	30	3	234,55		
TD Yanlış	İlkokul	197	3	182,79	10,482	,015
	Ortaokul	73	3	165,32		
	Lise	40	3	151,36		
	Lisans	30	3	127,93		
TD Hatasızlık	İlkokul	197	3	157,12	13,833	,003
	Ortaokul	73	3	175,16		
	Lise	40	3	188,11		
	Lisans	30	3	223,53		

Tablo 7 incelendiğinde İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısı ve hatasızlık oranı boyutları dışında ( $p > ,05$ ) bütün metinler için akıcı okuma durumunun anne eğitim düzeyinden anlamlı şekilde etkilendiği anlaşılmaktadır ( $p < ,05$ ). Sıra ortalamalarına bakıldığında üç ayrı metin için akıcı okumanın hız boyutunda anne eğitim durumu yükseldikçe artış olduğu gözlenmektedir. Aynı şekilde anne eğitim durumu yükseldikçe hatasızlık oranında da artış meydana gelmiştir. Tabloya göre anne eğitim durumu yükseldikçe yanlış okunan kelime sayısının da azaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8. *Baba eğitim durumu ile katılımcıların prozodik okuma düzeyleri arası ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB	İlkokul	133	3	127,24	76,366	,000
	Ortaokul	67	3	146,76		
	Lise	99	3	209,07		
	Lisans	41	3	256,49		
İÇ	İlkokul	133	3	127,95	73,383	,000
	Ortaokul	67	3	146,80		
	Lise	99	3	209,53		
	Lisans	41	3	253,01		
TD	İlkokul	133	3	130,59	66,958	,000
	Ortaokul	67	3	147,34		
	Lise	99	3	205,92		
	Lisans	41	3	252,28		

Tablo 8'e bakıldığında her üç metnin de prozodik okunması boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana geldiği gözlenmektedir (p= ,000; <,05) . Buna göre baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin prozodik okuma düzeyleri de artış göstermektedir.

Tablo 9. *Anne eğitim durumu ile katılımcıların prozodik okuma düzeyleri arası ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB	İlkokul	197	3	152,38	29,594	,000
	Ortaokul	73	3	169,35		
	Lise	40	3	204,78		
	Lisans	30	3	246,62		
İÇ	İlkokul	197	3	152,53	29,055	,000
	Ortaokul	73	3	170,77		
	Lise	40	3	200,20		
	Lisans	30	3	248,28		
TD	İlkokul	197	3	152,76	28,383	,000
	Ortaokul	73	3	171,16		
	Lise	40	3	198,50		
	Lisans	30	3	248,07		

Tablo 9 incelendiğinde her üç metnin de prozodik okunması boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana geldiği gözlenmektedir (p= ,000; <,05). Buna göre anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin prozodik okuma düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların devam ettikleri sınıf düzeyi ile akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi test Eden Kruskal Wallis sonuçları

	Sınıflar	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB Hız	5. sınıf	90	3	107,84	71,7	,000
	6. sınıf	70	3	151,31		
	7. sınıf	98	3	195,22		
	8. sınıf	82	3	226,11		
KB Yanlış	5. sınıf	90	3	168,85	4,18	,242
	6. sınıf	70	3	150,92		
	7. sınıf	98	3	179,88		
	8. sınıf	82	3	177,82		
KB Hatasızlık	5. sınıf	90	3	151,42	5,30	,151
	6. sınıf	70	3	182,54		
	7. sınıf	98	3	171,01		
	8. sınıf	82	3	180,55		
İÇ Hız	5. sınıf	90	3	110,33	67,1	,000
	6. sınıf	70	3	151,50		
	7. sınıf	98	3	193,63		
	8. sınıf	82	3	225,12		
İÇ Yanlış	5. sınıf	90	3	174,78	2,85	,414
	6. sınıf	70	3	155,50		
	7. sınıf	98	3	180,13		
	8. sınıf	82	3	167,10		
İÇ Hatasızlık	5. sınıf	90	3	144,06	9,87	,020
	6. sınıf	70	3	180,20		
	7. sınıf	98	3	173,20		
	8. sınıf	82	3	188,01		
TD Hız	5. sınıf	90	3	100,47	84,9	,000
	6. sınıf	70	3	152,01		
	7. sınıf	98	3	200,04		
	8. sınıf	82	3	227,84		
TD Yanlış	5. sınıf	90	3	172,44	4,74	,191
	6. sınıf	70	3	149,80		
	7. sınıf	98	3	182,97		
	8. sınıf	82	3	171,13		
TD Hatasızlık	5. sınıf	90	3	143,48	10,9	,012
	6. sınıf	70	3	185,46		
	7. sınıf	98	3	170,09		
	8. sınıf	82	3	187,88		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Küçük Balık metninin hız boyutunda sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ( $p = ,000$ ;  $< ,05$ ). Bu metnin hızlı okunmasında 5. sınıftan 8. sınıfa doğru düzenli bir artış meydana gelmiştir. Küçük Balık metninin yanlış okunan kelime sayısında ise sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ( $p = ,242$ ;  $> ,05$ ). Burada yanlış okunan kelime sayısı 7. sınıf seviyesinde en fazla iken bunu sırasıyla 8, 5 ve 6. sınıflar izlemektedir. Küçük Balık adlı metnin hatasız okunma oranında da sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ( $p = ,151$ ;  $> ,05$ ). Bu boyutta hatasızlık oranı en yüksek sınıf 6. sınıftır. Bunu sırasıyla 8, 7 ve 5. sınıflar takip etmektedir.

İhtiyar Çilingir metninin hız boyutunda sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmektedir ( $p = ,000$ ;  $< ,05$ ). Buna göre sınıf seviyesi yükseldikçe okuma hızı da artmaktadır. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısında sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ( $p = ,414$ ;  $> ,05$ ). En fazla yanlış okuma oranının 7. sınıfta olduğu gözlenmektedir. Bunun ardından sırasıyla 5, 8 ve 6. sınıflar gelmektedir. İhtiyar Çilingir metninin hatasız okunma oranına bakıldığında ise sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın meydana geldiği ifade edilebilir ( $p = ,020$ ;  $< ,05$ ). Buna göre hatasızlık oranının en yüksek olduğu sınıf 8. sınıftır. Bunu 6, 7 ve 5. sınıflar takip etmektedir.

Türk Dili metninin hız boyutundaki duruma bakıldığında bu boyutta sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p = ,000$ ;  $< ,05$ ). Bu boyutta sınıf seviyesi yükseldikçe okuma hızı da düzenli biçimde artmaktadır. Aynı durum Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısı için söz konusu değildir ( $p = ,191$ ;  $> ,05$ ). Bu boyutta en fazla yanlış okumanın 7. sınıf seviyesinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla 5, 8 ve 6. sınıflar izlemektedir. Türk Dili metninin hatasız okunma oranına bakıldığında ise sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu göze çarpmaktadır ( $p = ,012$ ;  $< ,05$ ). Bu metinde de görülmektedir ki hatasız okuma oranının en yüksek olduğu sınıf 8. sınıftır. Bunu 6, 7 ve 5. sınıflar takip etmektedir.

Tablo 11. *Katılımcıların devam ettikleri sınıf ile prozodik okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ort.	$\chi^2$	p
KB	5. sınıf	90	3	138,73	13,038	,005
	6. sınıf	70	3	182,88		
	7. sınıf	98	3	184,76		
	8. sınıf	82	3	177,76		
İÇ	5. sınıf	90	3	132,24	18,636	,000
	6. sınıf	70	3	184,44		
	7. sınıf	98	3	186,00		
	8. sınıf	82	3	182,07		
TD	5. sınıf	90	3	132,61	18,312	,000
	6. sınıf	70	3	181,03		
	7. sınıf	98	3	185,90		
	8. sınıf	82	3	184,69		

Tablo 11, katılımcıların devam ettikleri sınıf seviyeleri ile prozodik okuma düzeyleri arasında her metin için anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir ( $p < ,05$ ). Buna göre sınıf seviyesi yükseldikçe Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için prozodik okuma düzeyinin de anlamlı şekilde arttığı gözlenmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile katılımcıların akıcı okuma seviyeleri arasındaki ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB Hız	Alt	119	2	126,46	38,76	,000
	Orta	176	3	189,49		
	Üst	45	3	212,69		
KB Yanlış	Alt	119	3	200,10	18,13	,000
	Orta	176	3	158,49		
	Üst	45	3	139,20		
KB Hatasızlık	Alt	119	3	129,80	33,09	,000
	Orta	176	3	188,05		
	Üst	45	3	209,47		
İÇ Hız	Alt	119	3	131,77	31,33	,000
	Orta	176	3	185,66		
	Üst	45	3	213,63		
İÇ Yanlış	Alt	119	3	195,31	11,92	,003
	Orta	176	3	155,68		
	Üst	45	3	162,86		
İÇ Hatasızlık	Alt	119	3	135,53	23,19	,000
	Orta	176	3	188,78		
	Üst	45	3	191,49		
TD Hız	Alt	119	3	129,03	35,33	,000
	Orta	176	3	187,30		
	Üst	45	3	214,46		
TD Yanlış	Alt	119	3	203,30	23,64	,000
	Orta	176	3	158,74		
	Üst	45	3	129,73		
TD Hatasızlık	Alt	119	3	127,21	39,58	,000
	Orta	176	3	187,06		
	Üst	45	3	220,21		

Tablo 12 ele alındığı zaman katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile katılımcıların akıcı okuma becerileri arasında bütün metinlerin her boyutunda anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ). Buna bütün metinler için ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrenciler daha hızlı okumuşlar, daha yüksek hatasızlık oranı elde etmişler ve okurken daha az yanlış yapmışlardır. Bununla birlikte İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısı boyutunda alt sosyoekonomik grupta yer alanlar en fazla hatayı yapmış olmalarına rağmen orta sosyoekonomik grupta yer alanların üst grupta yer alanlara göre daha az yanlış yaptıkları gözlenmektedir.

Tablo 13. Katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile katılımcıların prozodik okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB	Alt	119	2	121,63	55,513	,000
	Orta	176	2	186,14		
	Üst	45	2	238,56		
İÇ	Alt	119	2	120,61	55,729	,000
	Orta	176	2	187,61		
	Üst	45	2	235,52		
TD	Alt	119	2	124,82	51,259	,000
	Orta	176	2	183,69		
	Üst	45	2	239,73		

Tablo 13 incelendiğinde her üç metinde de prozodik okuma oranı ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p = ,000$ ;  $< ,05$ ). Küçük Balık metninin prozodik okunma oranı sosyoekonomik düzey yükseldikçe düzenli şekilde artmaktadır. İhtiyar Çilingir adlı metnin prozodik okunma oranı da sosyoekonomik düzeye göre düzenli bir artış göstermektedir. Türk Dili metninin prozodik okunma oranı da sosyoekonomik düzey yükseldikçe düzenli biçimde artmaktadır.

Tablo 14. Akademik başarı ile katılımcıların akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları

	Grup	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB Hız	45-54	41	3	99,24	91,20	,000
	55-69	72	3	111,17		
	70-84	104	3	170,62		
	85-100	123	3	228,89		
KB Yanlış Kelime	45-54	41	3	212,50	42,04	,000
	55-69	72	3	211,01		
	70-84	104	3	174,79		
	85-100	123	3	129,15		
KB Hatasızlık	45-54	41	3	105,72	78,01	,000
	55-69	72	3	117,35		
	70-84	104	3	167,34		
	85-100	123	3	225,87		
İÇ Hız	45-54	41	3	101,06	82,47	,000
	55-69	72	3	114,36		
	70-84	104	3	171,72		
	85-100	123	3	225,48		
İÇ Yanlış Kelime	45-54	41	3	205,91	30,80	,000
	55-69	72	3	209,44		
	70-84	104	3	168,74		
	85-100	123	3	137,39		
İÇ Hatasızlık	45-54	41	3	111,35	62,03	,000
	55-69	72	3	119,60		
	70-84	104	3	173,83		
	85-100	123	3	217,20		
TD Hız	45-54	41	3	103,83	85,81	,000
	55-69	72	3	112,57		
	70-84	104	3	169,05		
	85-100	123	3	227,86		
TD Yanlış Kelime	45-54	41	3	211,49	50,52	,000
	55-69	72	3	220,44		
	70-84	104	3	171,67		
	85-100	123	3	126,61		
TD Hatasızlık	45-54	41	3	112,35	86,49	,000
	55-69	72	3	107,15		
	70-84	104	3	169,18		
	85-100	123	3	228,09		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile akıcı okuma düzeyleri arasında bütün metinlerin her bir boyutunda anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p = ,000$ ;  $< ,05$ ). Genel olarak bütün metinler için akademik başarı arttıkça katılımcılar daha hızlı okumuşlar, okurken daha az yanlış yapmışlar ve daha yüksek hatasızlık oranı ile okumuşlardır. Bununla birlikte Türk Dili adlı metnin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında yanlış okunan kelime sayısı ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakla beraber yanlış okunan kelime sayısında düzenli bir azalış olmadığı



görülmektedir. Buna göre Türkçe dersi akademik başarı puanları 85-100 aralığında olan katılımcılar okurken en az yanlış yapmışlardır. Bu grubu Türkçe dersi akademik başarı puanı 70-84 aralığında olanlar izlemektedir. Bu grubun ardından Türkçe dersi akademik başarı puanı 45-54 aralığında olanlar gelmektedir. Son sırada ise Türkçe dersi akademik başarı puanı 55-69 aralığında olanlar takip etmektedir. Yani bu grup en fazla yanlış yapmıştır. Türk Dili adlı metnin hatasızlık boyutuna bakıldığında ise yine hatasızlık oranı ile Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakla beraber hatasızlık oranının düzenli şekilde artmadığı görülmektedir. Buna göre Türkçe dersi akademik başarı puanları 85-100 aralığında bulunan katılımcılar en yüksek hatasızlık oranı ile okumuşlardır. Bu grubu Türkçe dersi akademik başarı puanları 70-84 aralığında olanlar izlemektedir. Bu grubun ardından ise Türkçe dersi akademik başarı puanları 45-54 aralığında bulunanlar gelmektedir. Son sırada ise Türkçe dersi akademik başarı puanları 55-69 aralığında bulunanlar yer almaktadır. Yani en düşük hatasızlık oranı ile bu grup okumuştur.

Tablo 15. Akademik başarı ile katılımcıların prozodik okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi test eden Kruskal Wallis sonuçları

	Grup	N	df	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
KB	45-54	41	3	78,43	133,696	,000
	55-69	72	3	108,90		
	70-84	104	3	162,62		
	85-100	123	3	243,92		
İÇ	45-54	41	3	77,78	129,355	,000
	55-69	72	3	112,25		
	70-84	104	3	161,81		
	85-100	123	3	242,85		
TD	45-54	41	3	77,33	128,066	,000
	55-69	72	3	110,22		
	70-84	104	3	165,30		
	85-100	123	3	241,24		

Katılımcıların prozodik okuma değerleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren yukarıdaki tabloya göre bu değişkenler arasında, her üç metin için de anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır ( $p = ,000$ ;  $< ,05$ ). Okunan bütün metinler için akademik başarı arttıkça prozodik okunma düzeyinin de düzenli şekilde yükseldiği görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre örnekleme yer alan katılımcılar, akıcı okumanın hız boyutunda tam olarak olay öyküsü için yeterli düzeydedir. Ayrıca doğru okuma oranı ve prozodi boyutlarında ise öğrencilerin gelişmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Kaya ve Doğan, 2016; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Tindal, Nese ve Alonzo, 2009; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009; Rasinski ve diğerleri, 2005; Yıldız ve diğerleri, 2009).

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın birinci alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri *cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Bulgulara göre kız öğrenciler, yalnızca prozodi boyutunda anlamlı derecede olmak üzere, erkeklere göre daha akıcı okumuşlardır.

Literatürde de kızların erkeklerden daha akıcı okuduklarını bulan çalışmalar mevcuttur (Barth, Tolar, Fletcher ve Francis, 2014; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Keskin, 2012; Tindal ve diğerleri, 2009; Uslu Üstten, 2014; Wang’eri ve Mugambi, 2014).

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın ikinci alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri *ebeveynin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara göre babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler daha akıcı okumuşlardır. Anne eğitim düzeyi, durum öyküsünün yanlış okunan kelime sayısı ve hatasızlık oranı boyutları dışında yine akıcı okuma ile olumlu ilişki içindedir. İlgili literatüre bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Bilge, 2015; Uslu Üstten, 2014).

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri *devam ettikleri sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara bakıldığında özellikle hız ve prozodi üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bilgilendirici metin ile durum öyküsünün hatasızlık oranları üzerinde de sınıf seviyesi anlamlı etkiye sahiptir. Literatürdeki çalışmalar ele alındığında bu çalışmada olduğu gibi akıcı okumanın çeşitli boyutları ile öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri arasında ilişkiyi ortaya koyan sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Barth ve diğerleri, 2014; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Çetinkaya ve diğerleri, 2015).

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri *ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlar genel olarak sosyoekonomik durum iyileştikçe daha akıcı okunduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Bilge, 2015; Kaya ve Doğan, 2016; Tindal ve diğerleri, 2009; Wang’eri ve Mugambi, 2014).

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri *Türkçe dersi akademik başarı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara göre Türkçe dersinde başarılı olanlar genel anlamda daha akıcı okumuşlardır. Literatürde de benzer sonuçlar bulan çalışmalar mevcuttur (Bigozzi ve diğerleri, 2017; Bilge, 2015; Hunley ve diğerleri, 2013; Jones, 2009).

### Öneriler

Bu çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ortaya konması için üç farklı metin kullanılmıştır. Metinler üzerinden verilerin toplanması aşamasında, zamanı etkili kullanmak adına metinler her bir öğrenciye arka arkaya okutulmuştur. Bu durumun akıcı okumayı kolaylaştırma ya da zorlaştırma anlamında bir etkisi olabilir. Sonraki çalışmalarda böyle bir durumun önüne geçmek için metinler her bir öğrenciye farklı zamanlarda okutulabilir.

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle ilgili veriler eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Bu dönemde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin düşük olması, beklenen bir durumdur. Nitekim yurt dışı kaynaklı akıcı okuma normları da buna işaret etmektedir (Hasbrouck ve Tindal, 2006). Dolayısıyla tek bir dönemde toplanan veriler bir öğrencinin genel akıcı okuma düzeyini ortaya koyma adına bir sınırlılık teşkil edebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılar, çok uzun bir süreci kapsayacak olsa da, eğitim-öğretim yılının güz, kış, bahar gibi farklı dönemlerinde akıcı okuma becerilerini ölçerek bir ortalama alma yoluna gidebilirler.

Akıcı okuma becerisinin bir dakikalık kısa bir süre içerisinde okutulacak metinler üzerinden değerlendirilmesi geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. Şu durumda eğitimcilerin öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini düzenli şekilde değerlendirerek takip etmesi ve zayıf durumdaki öğrenciler için gerekli önlemleri alması mümkün görünmektedir.

Çalışma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin genel anlamda istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların özellikle akıcı okumanın prozodi ve hatasız okuma boyutlarında yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin sesli okuma çalışmalarında, öğrencilerini, okuduğunu anlama ile de ilişkili olduğu araştırmacılarca vurgulanan prozodik okumaya teşvik etmeleri faydalı olacaktır. Bu konuda öğretmenler öğrencilerine kendi okumalarını bir model olarak sunabilirler.

## Kaynakça

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M. and Francis, D. (2014). The effects of student and text characteristics on the oral reading fluency of middle-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 162-180. Doi: 10.1037/a0033826
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. Doi: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. and Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411. url: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/139067-20140131154637-1.pdf>
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2015). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15972>
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. and Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. *Front in Psychology*, 8. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00200
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Blevins, W. (2001). *Building fluency: Lessons and strategies for reading success*. U.S.A.: Scholastic Professional Books. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=1EZdBT77-j4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=yazar:blevins&ots=h6g8uoZnYz&sig=WgioWzvOnAPxDVY4vSdTQ-MiXZs&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=1EZdBT77-j4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=yazar:blevins&ots=h6g8uoZnYz&sig=WgioWzvOnAPxDVY4vSdTQ-MiXZs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) adresinden 10.02.2017 tarihinde alındı.
- Büyüköztürk, Ş. ( Ed. ). (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 11(3), 809-820. Doi: 10.7827/TurkishStudies.9339
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Relationship between students' accurate and fluent silent word reading skills and their comprehension. *Elementary Education Online*, 14(3), 993-1004. Doi: 10.17051/ieo.201540893
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1. url: <http://dergipark.gov.tr/susbid/issue/17335>
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hasbrouck, J. and Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: a valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644. Doi: 10.1598/RT.59.7.3
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. Doi: 10.1598/RT58.8.1
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. and Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: a multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. Doi: 10.1080/10573560802491208
- Hunley, S. A., Davies, S. C. and Miller, C. R. (2013). The relationship between curriculum-based measures in oral reading fluency and high-stakes tests for seventh grade students. *RMLE Online*, 36(5), 1-8. Doi: pdf/10.1080/19404476.2013.11462098
- Jones, D. L. (2009). *Analyzing the effects of two response to intervention tools, oral reading fluency and maze assessments, in the language arts classrooms of middle school students* (Order No. 3378853). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305135903). <https://search.proquest.com/docview/305135903?accountid=139676> adresinden 11.02.2017 tarihinde alındı.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1435-1456. Doi: 10.7827/TurkishStudies.9283
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7. [http://www.pegem.net/Akademi/sempozyum\\_detay.aspx?id=122288](http://www.pegem.net/Akademi/sempozyum_detay.aspx?id=122288) adresinden 05.01.2017 tarihinde alındı.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000365>
- Keskin, H. 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. url: <http://dergipark.gov.tr/aded/issue/1361/16049>
- Landis, J. and Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi:10.2307/2529310
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. F. Elioğlu (Çev.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- National reading panel report (2000)*. U.S.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Paige, D. D. and Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053599.pdf>
- Paige, D., Magpuri-Lavell, T., Rasinski, T. and Rupley, W. (2015). Fluency differences by text genre in proficient and struggling secondary students. *Advances in Literary Study*, 3(04), 102-117. url: [http://file.scirp.org/pdf/ALS\\_2015101315370039.pdf](http://file.scirp.org/pdf/ALS_2015101315370039.pdf)
- Pikulski, J. J. and Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. url: <http://www.jstor.org/stable/pdf/20205516.pdf>
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Professional

- Books.[https://books.google.com.tr/books?id=6LTSIaZYA4YC&printsec=frontcover&dq=The+Fluent+Reader:+Oral+Reading+Strategies+for+Building+Word+Recognition,+Fluency,+and+Comprehension&hl=tr&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20Fluent%20Reader%3A%20Oral%20Reading%20Strategies%20for%20Building%20Word%20Recognition%2C%20Fluency%2C%20and%20Comprehension&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=6LTSIaZYA4YC&printsec=frontcover&dq=The+Fluent+Reader:+Oral+Reading+Strategies+for+Building+Word+Recognition,+Fluency,+and+Comprehension&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Fluent%20Reader%3A%20Oral%20Reading%20Strategies%20for%20Building%20Word%20Recognition%2C%20Fluency%2C%20and%20Comprehension&f=false) adresinden 15.12.2016 tarihinde alındı.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. url: [http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD\\_364\\_1.pdf](http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf)
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 1-25. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L. et al. (2016). Reading fluency and college readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 0(0), 1-8. Doi: 10.1002/jaal.559
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. and Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27. Doi: 10.1598/JAAL.49.1.3
- Rasinski, T., Yıldırım, K. and Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252-255. Doi: 10.1002/TRTR.01036
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66. Doi: 10.1501/Egifak\_0000000244
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tindal, G., Nese, J. F. and Alonzo, J. (2009). *Criterion-related evidence using easycbm [r] reading measures and student demographics to predict state test performance in grades 3-8*. (Technical Report 0910). Behavioral Research and Teaching, University of Oregon. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531549.pdf> adresinden 15.12.2016 tarihinde alındı.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K. and Ateş, S. (2013). *Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency and reading comprehension*. 5th World Conference on Educational Sciences-WCES 2013. [http://ac.els-cdn.com/S1877042814009021/1-s2.0-S1877042814009021-main.pdf?\\_tid=505c6d46-06ab-11e7-ae47-00000aacb360&acdnat=1489272031\\_779cf3fb028145647264c30bec3c7388](http://ac.els-cdn.com/S1877042814009021/1-s2.0-S1877042814009021-main.pdf?_tid=505c6d46-06ab-11e7-ae47-00000aacb360&acdnat=1489272031_779cf3fb028145647264c30bec3c7388) adresinden 16.12.2016 tarihinde alındı.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593. Doi: 10.17051/io.2016.91112
- Üstten, A. U. (2014). Evaluation of reading fluency and reading errors of 9th grade students with a view to diagnosing the sources of reading difficulties. *Educational Research and Reviews*, 9(10), 277-285. doi: 10.5897/ERR2013.1687
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K. and Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. Doi: 10.1598/RRQ.45.3.1
- Wang'eri, T. and Mugambi, D. (2014). Home, school and gender differences in early reading fluency among standard three pupils in primary schools in Kiuu sublocation, Kiambu county, Kenya. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 932-941. Doi: 10.12691/education-2-10-13
- Yıldırım, K. and Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106. <https://search.proquest.com/docview/1630429491?accountid=139676> adresinden 05.01.2017 tarihinde alındı.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 41-58. url: [file:///C:/Users/Pc/Downloads/5000039479-5000055407-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/5000039479-5000055407-1-PB%20(1).pdf)
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 5-37. url: [https://www.researchgate.net/profile/Mustafa\\_Yildiz18/publication/248400177\\_Fifth-Grade\\_Turkish\\_Elementary\\_School\\_Students'\\_Listening\\_and\\_Reading\\_Comprehension\\_Levels\\_with\\_Regard\\_to\\_Text\\_Types/links/5534bd6d0cf2f2a588b26c4d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Yildiz18/publication/248400177_Fifth-Grade_Turkish_Elementary_School_Students'_Listening_and_Reading_Comprehension_Levels_with_Regard_to_Text_Types/links/5534bd6d0cf2f2a588b26c4d.pdf)
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478. url: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933003.pdf>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. and Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360. url: <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/622>



- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350. url: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/160/147>
- Zutell, J. and Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217. <http://www.jstor.org/stable/1476883> adresinden 04.01.2017 tarihinde alındı.

## The Examination of Middle School Students' Fluent Reading Skills in Terms of Various Variables

Fluency is reading with an expression that reflects the meaning of text beside reading the words in text accurately and fast (Rasinski, et al., 2005; Rasinski, Yıldırım and Nageldinger, 2011). It is expressed in the literature that fluent reading definitions are made on accurate reading, reading rate and prosody (Baştuğ and Akyol, 2012; Ülper and Yağmur, 2016).

The basic problem of this research is determined as following: At what level are middle school students' fluent reading skills? Sub problems improved according to this problem state are like sorted below:

1. Do middle school students' fluent reading skills differentiate according to gender?
2. Do middle school students' fluent reading skills differentiate according to their parents' educational level?
3. Do middle school students' fluent reading skills differentiate according to grade level which they attend?
4. Do middle school students' fluent reading skills differentiate according to their families' socio-economic level?
5. Do middle school students' fluent reading skills differentiate according to the students' Turkish lesson academic achievement level?

Descriptive and relational screening designs were used in this study. Middle school students who have education in 5, 6, 7 and 8th grades in Yozgat province in the 2016-2017 academic year constitute the target population of the study. 340 students who were selected through random sampling method participated in the sample. Each text was read by the participants for one minute. Reading speed was determined as whole words read in one minute (Başaran 2013; Paige and Magpuri-Lavell, 2014; Valencia et al., 2010). Word number read correctly was divided to word number read totally and multiplied with 100, in this way accuracy rate was determined (Baştuğ and Keskin, 2015; Rasinski et al., 2005; Rasinski et al., 2016; Yıldız, 2013). Rubric was used when prosody was assessed (Başaran, 2013; Hudson, Lane and Pullen, 2005; Rasinski, 2004; Zutell and Rasinski, 1991; Valencia et al., 2010).

According to the findings, the text called as Küçük Balık was read more fluently. Female students read more fluently than the boys but the relation between gender and fluent reading was only significant in the prosody dimension. A significant relation was found between fathers' educational level and fluent reading skills. In general, fluent reading was affected positively from

mother educational level. It was observed that students generally read more fluently for each text as grade level went up. It was seen that there is a significant relation between the participants' families' socio-economic level and the fluent reading skills of the participants in each dimension of all texts. In general, as academic achievement increases the participants read more fluently at a significant level.

In this research, it was found that reading rate mean in 6th and 7th grades fits to target rate norms for all of the texts. On the other hand, in fifth grade it is seen that rate mean is only adequate for the narrative story. In 8th grade, results that fit to target rate norm were found. Accordingly, it comes to light that the values obtained in rate dimension are sufficient properly only for the narrative text. In the literature, studies that found students' reading rates fit to grade level are met (Kaya and Doğan, 2016; Tindal et al., 2009; Yıldız et al., 2009).

For accuracy, they could come up %10 only for the narrative text. It was observed that this rate is low for the other texts. When the related literature is looked, studies that found students stayed at lower levels are met (Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Rasinski et al., 2005).

It was seen that students did not reach a high level of prosodic reading. When the literature is checked it is seen that there are studies which found students did not reach at an adequate prosodic reading level (Baştuğ 2012; Kaya, & Doğan 2016; Keskin et al. 2013; Yıldız et al. 2009).

Female students read more speedy, with less mistakes, with a higher accuracy rate, and more prosodic than the boys. However this situation shows significance only in prosody dimension. When the literature checked, it is seen that there are studies that found female students read more fluently than boys (Baştuğ, 2012; Barth et al., 2014; Bilge, 2015; Keskin, 2012; Tindal et al., 2009; Uslu Üstten, 2014; Wang'eri and Mugambi, 2014).

In general, parents' educational level has a positive effect on fluent reading. When looked at the related literature, it is seen that there are studies which found similar results about this relation (Bilge, 2015; Uslu Üstten, 2014).

It was found that grade level has a significant effect on fluent reading skills in especially rate, accuracy, and prosody dimensions. When the literature taken in hand, it is seen that results reveal relation between various dimensions of fluent reading and grade levels (Barth et al., 2014; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Çetinkaya et al., 2015).

According to the results, children of the families which take place in upper socio-economic group generally read more fluently. When the literature examined, it is seen that there are researchs reveal positive relation between fluent reading and student's family's socio-economic status as in the

current research (Baştuğ, 2012; Baştuğ and Keskin, 2012; Bilge, 2015; Kaya and Doğan, 2016; Tindal et al., 2009; Wang'eri and Mugambi, 2014).

As students' Turkish lesson academic achievement increases, they generally read significantly more fluently. This finding is consistent with the literature (Bigozzi et al., 2017; Bilge, 2015; Hunley et al., 2013; Jones, 2009).