

## OKUMAYI FARKLI YÖNTEMLERLE ÖĞRENEN İLKÖĞRETİM ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA AKICILIKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Seyit ATEŞ\* Mustafa YILDIZ\*\*

### Öz

*Bu araştırmanın temel amacı okuma – yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını karşılaştırmaktır. Öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları, akıcı okumanın boyutları olan doğru okuma, okuma hızı ve okumadaki prozodik özellikler yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırma, tarama modeline göre desenlenmiş, veri toplamak amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde elde edilecek veriler için video-kamera, okuma hız ve hatalarını belirlemek için gözlem formu ve prozodik özellikleri belirlemek için de “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, farklı yöntemlerle okuma – yazmayı öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları, okuma hataları ve prozodik okuma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.*

**Anahtar Sözcükler:** Akıcı okuma, sesli okuma, okuma hızı, okuma hataları, prozodik okuma

### Abstract

*Main purpose of this study is to compare reading aloud fluencies of third grade students who learned reading and writing with different methods. Reading aloud fluencies of students were compared in terms of correct reading, reading speed and prosodic features in reading, which are the aspects of fluent reading. In this study, “Multi-Dimensional Fluency Scale” was used for determining prosodic features and observation technique was used to collect data. The results of the study revealed that no statistically significant difference exists between reading speeds, reading errors and prosodic reading skills of third-grade students who learned reading and writing with different methods.*

**Keywords:** Reading fluency, reading aloud, reading rate, reading errors, prosodic reading

---

Yazışma adresleri: \*Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Teknikokullar/ANKARA, seyitates@gazi.edu.tr; \*\*Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Teknikokullar/ANKARA, myildiz52@gmail.com.

### **Giriş**

Eski çağlardan bu yana okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Eğitimcilerin, okuma eğitimi üzerine ve bireylerin iyi birer okur olmaları için yaptıkları çalışmalar devam ederken, bu amaçla yapılan her çalışma beraberinde yeni tartışmaları getirmiştir. Okuma becerisinin kazandırılmasında farklı yöntem arayışları belki de bu tartışmaların en yoğun olduğu alanlardan biridir.

Günümüzde okuma; “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanırken (Akyol, 2005:1); okuma sürecindeki ilk önemli adım, yazılı kelimeleri tanıma yetisi olarak ifade edilmektedir (Biemiller ve Siegel, 1997). Ancak yazılı kelimeleri tanıma, bir süreç olarak ifade edilen okumada nihaî hedefe (anlam kurma) ulaşmak için sadece bir başlangıçtır. Chard ve arkadaşları (2002) bu süreçteki ikinci önemli aşamayı, “akıcı okuyabilmek” olarak ifade ederken; dilin sesbilimsel (fonolojik) özelliklerini ve doğru kelime tanıma becerisini kazanan çocuğun akıcı okumayı geliştirmek için de yeterli düzeyde alıştırma yapması gerektiğini belirtmektedirler. O hâlde okuma becerisi açısından farklı yöntemleri karşılaştırırken, bu becerinin kazanımının ötesinde, gelişimine yönelik bir değerlendirme yapılması yerinde bir karar olacaktır. Bu çalışma, özellikle yazılı kelimeleri tanıma becerisini kazanmış öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları üzerine yoğunlaşmaktadır.

### **Sesli Okuma Akıcılığı**

Okumadaki akıcılık, okuduğunu anlamının önemli yordayıcılarından biri olarak görülürken, okuma akıcılığında görülen farklılıklar da başarılı ve zayıf okuyucuların niteliklerinin bir göstergesi olabilmektedir (Stanovich, 1991). Akıcı okuyamama, zayıf okuyucular için büyük bir problemdir. Böyle okuyucular, metnin ayrıntılarıyla uğraştıklarından, metnin vermek istediği gerçek anlamı elde edememektedirler. Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı bir hayli yavaştır. Okuma sürelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye harcadıklarından, genel anlama yeteneklerini geliştirememektedirler. Okuyucular, kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk yaptıklarında, dikkatlerini tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltebilmektedirler (Rasinski, 2004; Perfetti ve Hogaboam, 1975; Torgesen, 2000; Vaughn ve Thompson, 2004).

Sesli okuma akıcılığı genel olarak uygun bir prozodi ile hızlı ve doğru olarak konuşurcasına okuma olarak tanımlanmaktadır (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009; National Reading Panel, 2000; Vaughn ve Thompson, 2004). Sesli okumadaki akıcılık üç temel unsurdan oluşmaktadır: doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma (Samuels, 1997).

#### *Doğru Okuma*

Doğru okuma, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma veya çözme, alfabetik kuralları anlama ve sesleri doğru şekilde birleştirme becerisidir (Ehri ve McCormick, 1998). Kelimeleri doğru okumadaki yetersizlik, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Kelimeleri doğru okumada zorlanan bir okuyucunun, metnin vermek istediği mesajı anlaması neredeyse imkânsızlaşır (National Assessment Governing Board [NAGB], 2002).

#### *Okuma Hızı*

Okuma hızı okuyucunun ilgili metindeki kelime tanıma sürecini otomatikleştirmesi ile yakından ilgilidir. Otomatikleştirme, çok fazla çaba sarf etmeden hızlı bir şekilde metin içindeki ve dışındaki kelimeleri tanımadır. Çabuk ve zahmetsiz bir şekilde kelimeleri tanıma, okuduğunu anlama açısından önemlidir. Çünkü okuyucu, kelime tanımayı otomatikleştirdiği zaman sınırlı seviyedeki bilişsel kaynakları metni anlamak için kullanabilir. İyi ve zayıf okuyucular arasındaki metni anlamadaki farklılıklar, çoğu kez metin içerisindeki kelimeleri çözümlemedeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır (Coyne, Kame'enui ve Simmons, 2001; Perfetti ve Hogaboam, 1975; Vaughn ve Thompson, 2004). Yavaş okuma, zayıf okuyucuların en belirgin özelliklerinden biridir ve okuduğunu anlama düzeyini düşürdüğü için okuma akıcılığı üzerine yapılan birçok çalışma, okuma hızını artırmaya odaklanmıştır (Moats, 2001).

#### *Prozodik Okuma*

Dilin melodisi olarak ifade edilen prozodik özellikler ise, sözcük ve cümlelerin söyleniş biçiminde görülen ulama, durak, vurgu, tonlama, ezgi gibi ses özelliklerini içermektedir (Hengirmen, 2002; Schreiber, 1980). Prozodik özelliklerin, söz dizimi ve anlamsal özellikler gibi dilin diğer unsurlarıyla ilişkili olduğu belirtilirken, anlamayı kolaylaştırıcı ipuçları sağladığı da belirtilmektedir.

(Walley ve Hansen, 2006). Schreiber, okuma sırasında uygun bir anlatım sağlaması için okuyucunun metindeki en küçük anlam ünitelerini, söz dizimlerini ve kelime anlamlarını ipucu olarak kullanması gerektiğini ifade etmektedir. Okuma güçlüğü olan bireylerin okumaları prozodik özelliklerden uzak, monoton bir anlatıma sahiptir (Kuhn ve Stahl, 2000). Okumadaki prozodik özellikler, okuduğunu anlamayı sağlarken, dinleyicilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirir. Bundan dolayı, prozodik özellikleri dikkate alarak okuyanlar, okudukları metni anlayabilirler ve başkalarının da anlamasını kolaylaştırır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

### **Bir Değerlendirme Aracı Olarak Sesli Okuma**

Sesli okuma; akıcılığın sürdürülmesi, genellenmesi, okuma hız ve hatalarının belirlenmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Begeny ve Martens, 2006). Sesli okuma, öğretim sürecinde çeşitli amaçlarla kullanılmakla birlikte, bu tür okumanın belki de en önemli işlevlerinden biri öğretmenlere öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında geri bildirim sağlamasıdır.

Harris ve Sipay (1990), sesli okuma esnasında pek çok hatalı okuma davranışı gözlenebileceğini belirtmekle birlikte, en sık rastlanılanların “kelime kelime okuma, atlama, ekleme, tersine çevirme, tekrarlar, noktalama hataları ve telaffuz hataları” olduğunu belirtmişlerdir. Akyol (2006) da okuma hatalarını “atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, kendi kendini düzeltme, yanlış okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirmeler, parmakla takip, kafa hareketleri ve öğretmen tarafından kelimenin verilmesi” olarak ifade etmiş ancak; değerlendirmede kendi kendini düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip ve kafa hareketlerinin dikkate alınmaması gerektiğini belirtmiştir.

Çoğu eğitimci okuma hızını ya bireyin her bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ya da verilen bir parçayı tamamlama süresi ile ölçmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974). Özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerde ve zayıf okuyucularda bu sıkıntıları belirlemek ve gidermek için yapılan çalışmalar sesli okumaya odaklanmaktadır. Bu yüzden sesli okuma hızı, okuma yeterliliği ve öğrencinin ilerleme sürecini ölçme için önemli bir araç olarak düşünülmektedir (Fuchs ve Fuchs, 1992; Fuchs ve diğ., 2001; Shinn, Good, Knutson ve Tilly, 1992).

Okumadaki prozodik özelliklerin ölçülmesi de ancak, yapılan sesli okuma çalışmalarının gözlemlenmesi ile mümkündür. Metnin sesli okunması sürecinde öğrencinin sesindeki alçalmalar, yükselmeler, kelimeleri ifade etme biçimi ve

duraklamalar öğretmen tarafından gözlemlenebilir. Bu amaçla farklı kontrol listeleri veya ölçeklerden faydalanılabilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Tarihsel süreç içerisinde birden çok yöntemle bireylere okuma yazma becerisi kazandırılmıştır. Her yöntem uzun bir uygulama sonunda değişmiş ve yeni biçimler kazanarak, aynı amaca yönelik kısa sürede ve daha verimli okuma yazma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir (Güleryüz, 2000: 77). Literatür bilgilerinden anlaşıldığına göre okuma hangi yöntemle kazandırılmış olursa olsun okumada temel olan akıcılık ve okumanın nihai hedefi olan anlamadır. Ayrıca bu süreçte akıcılığın anlama becerisinin gelişimine hizmet ettiği de ifade edilmektedir. Türkiye’de 2005–2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma yazma öğretimi yapılırken yöntem tartışmaları hâlâ sürmekte, konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılmaktadır. Son dönemlerde yapılan bu araştırmaların öğretmen görüşleri (Durukan ve Alver, 2008; Karadağ ve Gültekin, 2007; Tok ve diğ., 2008), öğrencilerin anlama düzeyleri ile okuma hız ve hataları (Şahin ve diğ., 2005; Temur ve Akyol, 2007) dikkate alınarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Şahin ve arkadaşlarının (2005) araştırmasında, farklı yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine de yer verildiği ve prozodik okumanın tüm özelliklerini içermese de nefes kontrolü, kelimeler arasındaki duraklamalar ve ses tonu gibi özelliklerin araştırma kapsamına dahil edildiği görülmektedir. Ancak yine de, yöntem tartışmaları açısından sesli okuma akıcılığını bütünüyle ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda farklı yöntemlerle okuma-yazmayı öğrenmiş ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının değerlendirildiği bu çalışmada doğru okuma, okuma hızı ve okumadaki prozodik özellikler üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları, sesli okuma çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, farklı yöntemlerle okuma – yazmayı öğrenmiş ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını değerlendirmektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları okuma – yazmayı öğrendikleri yönetime göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları okuma-yazmayı öğrendikleri yönetime göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma düzeyleri okuma-yazmayı öğrendikleri yönetime göre farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, farklı yöntemlerle okuma-yazmayı öğrenmiş ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik olduğundan tarama modellerine göre tasarlanmıştır. Bu modeller var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2006–2007 eğitim öğretim yılında Ankara İli Sincan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 100. Yıl İlköğretim Okulu ve Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri (792) oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğrencilerden, 1998 Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı 100. Yıl İlköğretim Okulu üçüncü sınıf öğrencileri okuma – yazmayı cümle çözümleme yöntemi (CCY) ile öğrenirken, 2004 Türkçe Öğretim Programı'nın pilot uygulamasına katılan Cumhuriyet İlköğretim Okulu üçüncü sınıf öğrencileri okuma-yazmayı ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile öğrenmişlerdir. Örneklem, bu evrenden tabakalı örnekleme ile seçilen 99 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örnekleme yapılabilmek için, önce evren araştırma açısından önemli görülen belirli bir değişkene göre alt evrenlere ayrılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir (Karasar, 2003). Buna göre 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde 13 şubeye sahip olan 100. Yıl İlköğretim Okulu'ndan ve yine aynı sınıf düzeyinde 11 şubeye sahip olan Cumhuriyet İlköğretim Okulu'ndan random yoluyla 5'er şube seçilmiştir. Seçilen bu şubelerdeki öğrenciler Türkçe dersi birinci dönem karne notlarına göre düşük (karne notu:1), orta (karne notu:3) ve yüksek (karne notu:5) olmak üzere üç alt evrene ayrılmış ve her alt evrenin kendi oranında temsil edilmesi sağlanmıştır. Örneklem grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Puanlarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Puanlarına Göre Dağılımları*

TDBP*	F	%
Düşük	12	12,1
Orta	20	20,2
Yüksek	67	67,7
Toplam	99	100

\* Türkçe Dersi Başarı Puanları

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Puanlarına göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin %12,1'inin (N=12) düşük, %20,2'sinin (N=20) orta, % 67,7'sinin (N=67) ise yüksek başarı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları*

Cinsiyet	F	%
Kız	51	51,5
Erkek	48	48,5
Toplam	99	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere örnekleme alınan öğrencilerin % 51,5'i (N=51) kız, % 48,5'i (N=48) ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme alınan öğrencilerin okuma-yazmayı öğrendikleri yönteme göre dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Öğrencilerin Okuma-Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Dağılımları*

Yöntem	F	%
Çözümleme	50	50,5
Ses temelli	49	49,5
Toplam	99	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %50,5'inin (N=50) okuma-yazmayı cümle çözümleme, %49,5'inin (N=49) ses temelli cümle yöntemi ile öğrendiği anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Sesli okuma akıcılığı üç temel unsurdan oluşmaktadır: doğru okuma, okuma hızı ve prozodik özellikler (Samuels, 1997). Bu nedenle sesli okumadaki akıcılığı değerlendirmenin en iyi yolu, düzeyine uygun verilen bir metni okuyan öğrenciyi dinlemek, bir kontrol/gözlem listesi veya ölçek yardımıyla okumasının niteliği (okumadaki doğruluk, okuma hızı ve prozodik özellikler) hakkında bir karara varmaktır (Begeny ve Martens, 2006; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; LaBerge ve Samuels, 1974).

#### *Okuma Hızı ve Okuma Hataları Gözlem Formu*

Bu araştırmada öğrencilerin sesli okuma davranışları kayıt altına alınmış, kayıtlar incelenerek öğrencilerin okuma hızları ve okuma hataları formlara işlenmiştir. Çalışmada, “atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma ve ters çevirme” (Akyol, 2006) hata türü olarak ele alınmıştır.

#### *Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği*

Okumadaki prozodik özelliklerin değerlendirilmesinde ise Rasinski (2004) tarafından geliştirilen, Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, (a) ifade ve ses düzeyi, (b) sözcük öbekleri, (c) pürüzsüzlük ve (d) hız olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar dikkate alınarak yapılan puanlamada okuyucunun ölçekten alabileceği değer en az 4 ile en çok 16 arasında değişebilmektedir. Okuyucunun 8'in altında bir değer alması genellikle prozodik okuma akıcılığının problemlili olduğuna işaret ederken, 8 ve üzerinde bir değer alması prozodik okuma akıcılığının gelişmekte olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırma için gerekli veriler 2006-2007 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde elde edilmiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, elde dillecek



veriler için ilk olarak üçüncü sınıf düzeyinde bir metin belirlenmiştir. İkinci aşamada her bir katılımcıdan metni sesli okuması istenmiş ve tüm okumalar bir video - kamera yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise, hazırlanan gözlem formu ve prozodik okuma ölçeği yardımıyla sesli okuma hataları, sesli okuma hızı ve okumadaki prozodik özellikler tespit edilmiştir. SPSS ortamına aktarılan veriler üzerinde “t” Testi yapılmış, elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

### Bulgular

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular araştırma sorularına dayalı olarak tablolar halinde sırayla sunulmuştur. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma - yazmayı öğrendikleri yönteme göre sesli okuma hız düzeylerine ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Okuma-Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları*

Yöntem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Cümle Çözümleme Yöntemi	50	75.38	18.52			
Ses Temelli Cümle Yöntemi	49	79.36	27.19	97	-.854	.395

Tablo 4’e göre okuma-yazmayı cümle çözümleme yöntemi ile öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızına ilişkin aritmetik ortalamının  $\bar{X} = 75.38$ , ses temelli cümle yöntemi ile öğrenenlerin sesli okuma hızına ilişkin aritmetik ortalamının ise  $\bar{X} = 79.36$  olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, okuma - yazmayı öğrendikleri yönteme göre öğrencilerin sesli okuma hızları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır ( $t_{(97)} = -.854$ ;  $p > .05$ ).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin sesli okuma hatalarının okuma - yazmayı öğrendikleri yönteme göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Okuma – Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarına İlişkin “t” Testi Sonuçları*

Hata Türü*	Cümle Çözümleme Yöntemi (N=50)		Ses Temelli Cümle Yöntemi (N=49)		t	p
	X	S	X	S		
Atlama	,76	1,09	1,02	1,64	-.930	,355
Ekleme	1,30	1,46	,98	1,25	1,17	,244
Tekrar	1,92	2,49	2,88	2,49	-1,91	,059
Yanlış okuma	3,24	3,25	4,08	3,96	-1,15	,251

\* Hiç okuyamama ve tersine çevirme hataları gözlenmemiştir.

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin sesli okuma hatalarının okuma yazmayı öğrendikleri yöntemle göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [( $t_{(97)} = -0.930$ ;  $p > .05$ ), ( $t_{(97)} = 1.17$ ;  $p > .05$ ), ( $t_{(97)} = -1.91$ ;  $p > .05$ ), ( $t_{(97)} = -1.15$ ;  $p > .05$ )].

Örneklem grubu öğrencilerinin prozodik okuma akıcılıklarının okuma – yazmayı öğrendikleri yöntemle göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “t” testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Okuma – Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen Öğrencilerin Prozodik Okuma Akıcılıklarına İlişkin “t” Testi Sonuçları*

Yöntem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Cümle Çözümleme Yöntemi	50	12.12	3.12			
Ses Temelli Cümle Yöntemi	49	12.04	3.10	97	.004	.997

Tablo 6’ya göre okuma-yazmayı cümle çözümleme yöntemi ile öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma akıcılıklarına ilişkin puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 12.12$ , okuma-yazmayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma akıcılıklarına ilişkin puanların aritmetik

ortalamasının ise  $\bar{X} = 12.04$  olduğu görülmektedir. Buna göre, okuma – yazmayı öğrendikleri yönteme göre öğrencilerin prozodik okuma akıcılıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ( $t_{(97)} = .004$ ;  $p > .05$ ).

### Tartışma

Türkiye’de sınıf düzeylerine göre akıcı okuma standartları bulunmamaktadır. Bu sebeptir ki, yapılan her çalışma bir ölçüde yapılan diğer araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlarla anlam kazanmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre okuma hızını bir değişken olarak ele alan araştırmalara bakıldığında; Yıldız ve arkadaşlarının (2009) dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamalarını 87.18, Tazebay’ın (1995), üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamalarını 80.65, Erden ve arkadaşlarının (2002), üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamalarını 91.46, Akyol ve Temur’un (2006), üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamalarını bilgi verici metinlerde 74.13, öyküleyici metinlerde 77.2 olarak belirlediği görülmektedir. Yukarıda bahsi geçen çalışmaların hepsi okuma – yazmayı çözümleme yöntemi ile öğrenmiş öğrencilerle gerçekleştirilmiş araştırmalardır. Ancak ulaşılan sonuçlar açısından araştırma bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Okumayı farklı yöntemlerle öğrenmiş birinci sınıf öğrencileri ile Şahin ve arkadaşlarının (2005) yapmış olduğu çalışmada, okumayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin okuma hızlarının, cümle çözümleme yöntemiyle öğrenenlere göre daha yavaş olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine yer veren araştırmalarda (Karadağ ve Gültekin, 2007; Şahin ve diğ., 2005) öğretmenlerin cümle çözümleme yönteminin okuma hızı açısından ses temelli cümle yöntemine göre daha etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Temur ve Akyol (2007) ise, okumayı farklı yöntemlerle öğrenmiş birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da, üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamaları okuma-yazmayı öğrendikleri yöntem baz alınarak karşılaştırılmıştır. Buna göre, okuma-yazmayı cümle çözümleme yöntemi ile öğrenenlerin öyküleyici metni sesli okuma hız ortalamaları 75.38, ses temelli cümle yöntemi ile öğrenenlerin sesli okuma hız ortalamaları ise, 79.36 olarak belirlenmiş ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma sonuçları okuma yazmayı öğrenme yöntemini temel alan ancak farklı sınıf düzeyinde gerçekleştirilen Temur ve Akyol’un (2007) araştırma sonuçlarını desteklerken; Şahin ve arkadaşlarının (2005) bulgularıyla uyumsuzlukta ve

öğretmenlerin cümle çözümlene yönteminin okuma hızı açısından daha etkili olduğu yönündeki görüşlerini de desteklememektedir. Konuyla ilgili ulaşılabilen bu araştırmaların her ikisi de birinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir; ancak araştırmacılar farklı yöntemlerle okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Bir süreç olarak ifade edilen okumada, hız gibi bazı becerilerin gelişmesi zaman alabilir. Dolayısıyla okuma hızı açısından yöntemlerin etkililiğine karar verebilmek için farklı sınıf düzeylerinde ve daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Farklı yöntemlerle okuma – yazmayı öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma – yazmayı hangi yöntemle öğrenmiş olursa olsun üçüncü sınıf öğrencilerinin en çok yaptıkları sesli okuma hataları “yanlış okuma” ve “tekrar” olarak belirlenmiştir. Her iki hata türüne ilişkin ortalamalar okuma-yazmayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenenlerde daha yüksek bulunmasına rağmen aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır. Her iki yöntemde de öne çıkan bu iki hata türü, kimi araştırmacıların (Tazebay, 1995) bulgularıyla bütünüyle benzerlik gösterirken, bazı araştırmacıların (Akyol ve Temur, 2006; Thompson, 1978’ten akt., Singleton, 2005) ulaştıkları sonuçlarla da bir hata türü açısından benzerlik göstermektedir. Yine Şahin ve arkadaşlarının (2005), okumayı farklı yöntemlerle öğrenen birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada “ekleme” hatası hariç, diğer hata türlerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülürken, “tekrar” ve “yanlış okuma” hatalarının en çok görülen hata türü olarak belirlenmesi dikkat çekicidir. Gerek söz konusu araştırmada gerekse bu araştırmada yöntem farkı olmaksızın birinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde çok yapılan hata türü olarak “tekrar” ve “yanlış okuma”nın belirlenmiş olması üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bir konudur.

Kelime tanımanın, okuma hızı ve okuma hataları açısından temel öge olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmacılar (Perfetti ve Hogaboam 1975; Rasinski, 2003), metindeki kelime tanıma sürecinin otomatikleşmesi ile okuma hızının artacağı ve kelime tanıma becerisinin gelişmesiyle okuyucuların daha az hata yapacağı yönünde görüş belirtmektedirler. Kelime tanıma, öğrencinin metinde karşılaştığı kelimelere aşinalığı, yazı dilini konuşma diline çevirme yeteneği ve çözümlene becerileriyle yakından ilişkilidir (Jenkins ve diğ., 2003; Tunmer ve Chapman, 2002). Araştırmada görülen her iki hata türünün de kelime tanıma becerisi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öğrenciler kelimeyi doğru tanıdıklarından emin olmak veya bir sonraki kelimeyi tanımak için zaman kazanmak amacıyla tekrara başvurmuş olabilirler. Bu, hem

okuma hızını düşürecek hem de okumada tekrarın artmasına neden olacaktır. Bu durumda, kelimelerin hata analizlerinin yapılması ve öğrencilerin kelime tanıma stratejileri konusunda eğitilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmalar, okumaya yeni başlayanların metindeki anlamı bilinmeyen kelimeleri tanıma kullanabileceği iki genel strateji bulunduğunu ifade etmektedir: (1) kelime temelli stratejiler, (2) metin temelli stratejiler. Kelime temelli stratejiler, harf-ses uyumu, ses birimleri arasındaki uyum, sözcüklerdeki eşseslilik, seslerin ayrımı gibi ipuçlarını kullanmayı gerektirirken; metin temelli stratejiler, metinde yer alan görsel öğeler, sözdizimsel ipuçları, okuma öncesi ön bilgilerin harekete geçirilmesi gibi anlam temelli ipuçlarını kullanmayı gerektirmektedir.

Bütünden parçaya yaklaşımının temel alındığı metin temelli stratejilerde öne çıkan bir diğer strateji de, okurken ileriye yönelik tahminlerde bulunmaktır (Tunmer ve Chapman, 2002). Henüz çok fazla okuma deneyimine sahip olmayan öğrencilerin bu stratejileri etkili şekilde kullanamadığı, bu nedenle kelime tanıma bu tür hataları sık yaptığı düşünülebilir. Nitekim okurken ileriye yönelik tahminde bulunma stratejisini etkili kullanamayan öğrenciler, yaptıkları hatalı tahminler nedeniyle yanlış okumuş veya tahminlerinin doğruluğundan emin olmak için tekrara başvurmuş olabilirler. O hâlde, öğrenciler hangi yöntemle okuma - yazmayı öğrenmiş olurlarsa olsun, eğitimcilerin farkında olması gereken, kelime tanıma becerilerinin öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu göz önünde bulundurmaları ve öğretim programlarına kelime tanıma becerilerini dâhil etmektir.

Okumadaki akıcılık, okuma becerilerinin kazanımında kritik derecede önemli görülürken, doğru ve hızlı okuma, akıcılık açısından yeterli görülmemektedir. Okumadaki akıcılığın doğru okuma, kelime tanımanın otomatikleştirilmesi ve prozodik özelliklere uygun bir okumanın gerçekleştirilmesi ile mümkün olacağı ifade edilmektedir (Ravid ve Mashraki, 2007). Bu sayede okuyucu sınırlı bilişsel kaynaklarını da anlama için kullanabilecektir. Şahin ve diğerleri (2005), okumayı farklı yöntemlerle öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin prozodik okuma düzeylerini kısmi olarak (nefes kontrolü, duraklama ve ses tonu) karşılaştırmışlar ve anlamlı farklılaşma olmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada ise, farklı yöntemlerle okuma - yazmayı öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma akıcılıkları ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız açısından değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar (STCY-  $\bar{X}$  =12.12 ve CÇY-  $\bar{X}$  =12.04) arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yıldız ve arkadaşları (2009) da, ilköğretim

dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin prozodik okuma yönünden uluslararası standartların altında olduğunu belirlemişlerdir. Burada akla şu sorular gelmektedir: Öğrencilerin prozodik okuma akıcılıkları zaman içerisinde nasıl bir gelişim göstermektedir? Okuma programlarının bu becerinin farklı sınıf düzeylerindeki gelişimine yönelik uygulamaları nelerdir/neler olmalıdır? Bu ve benzeri soruların cevaplanması, bu konuda daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Prozodik okuma ile okuduğunu anlamının ilişkili olduğu geniş bir şekilde kabul görünürken, bu ikisi arasındaki ilişkiyi doğrudan araştırma konusu edinen az sayıda araştırma (Ashby, 2006; Cowie ve diğ., 2002; Ravid ve Mashraki, 2007) bulunmaktadır. Araştırmacılar, konuşma ve yazı dilindeki prozodik özelliklerin farklılığına işaret ederken, yazılı dildeki prozodik özelliklerin konuşma dilindeki gibi açık olmadığını ifade etmektedirler. Konuşma dilinde bu özellikler konuşmacının amacına göre sesinde oluşturduğu değişikliklerle kolayca anlaşılabilir (Ashby, 2006). Konuşma dilindeki kadar belirgin olmasa da yazı dilinde de bu özellikleri ortaya çıkaracak oldukça fazla ipucu bulunmaktadır. Mesajın anlaşılması söz dizimsel yapı, sözcük seçimi ve çeşitlendirilmiş prozodik özelliklerin belirlenmesine göre gerçekleşmektedir. Prozodik unsurlar ise, yoğunluk, vurgu, tonlama, hız, sözcük gruplarıyla ilgili ritim özellikleri, ifade biçimi, zamanlama, sesin niteliği gibi özellikleri içermektedir (Aktaran: Ravid ve Mashraki, 2007). Prozodik özellikler, bir metinde öne çıkarılan bölümlere ve odaklanılacak mesajın ne olduğuna işaret ederken aynı zamanda mesajdaki duygusal ve abartılı öğelerin belirlenmesine ve ruhsal durumların ortaya çıkmasına da hizmet eder. Uygun bir prozodi ile yapılan okuma, dinleyiciler tarafından daha dikkat çekici ve daha anlaşılır bulunmaktadır. Bu nedenle, küçük çocuklarda prozodik duyarlılığı geliştirmek belki de okuma öğretiminin en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır (Ashby, 2006; Ravid ve Mashraki, 2007).

Okumayı yeni öğrenenler, kelimeleri ve ifadeleri çözümlenmeye odaklandıklarından metne uygun bir giriş yapamazlar ve okumaları sıklıkla hatalı başlangıç, tereddüt ve hatalı telaffuz içerir. Daha deneyimli okuyucular uygun yerlerde durarak prozodik okumayı sağlayacak işaretleri kullanmaktadırlar. Uygulama ve yeniden okuma, zayıf okuyucuların bu ipuçlarına erişimine yardım edecektir. Çocuklar, akıcılığı diğer insanların ifade biçimleriyle geliştirirler (Aktaran: Ravid ve Mashraki, 2007; Weber, 2006). Bu açıdan bakıldığında, uygulama sürecinde çocuklara uygun bir prozodi ile örnek okuma yapma ya da

onları uygun modellerle karşılaştırma onların prozodik okuma akıcılıklarının geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

### Sonuç

Bu araştırmada farklı yöntemlerle okuma – yazmayı öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıkları sesli okuma hız ve hataları ile prozodik okuma düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre, farklı yöntemlerle okuma – yazmayı öğrenen üçüncü sınıf öğrencileri arasında sesli okuma akıcılık boyutları (sesli okuma hızı, sesli okuma hataları ve okumadaki prozodik özellikler) açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sonuçlar dikkate alındığında bu boyutlara ilişkin şu önerilere yer verilebilir:

1. Araştırmada gruplar arasında sesli okuma hızı açısından anlamlı bir fark olmamakla birlikte genel anlamda, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ilişkin standartların bulunmaması her iki yöntemle okuma – yazmayı öğrenen öğrencilerin okuma hızlarının yeterliği hakkında karar vermeyi güçleştirmektedir. Ayrıca konuyla ilgili söz konusu diğer araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olması, yöntemlerin etkililiği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

2. Araştırmada farklı yöntemlerle okuma – yazmayı öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada yöntem farkı olmaksızın “tekrar” ve “yanlış okuma” hataları en çok yapılan hata türü olarak belirlenmiştir. Bu hata türlerinin neden kaynaklandığına ve bu yöntemler içerisinde buların nasıl telafi edilebileceğine ilişkin araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

3. Son olarak araştırmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma akıcılıklarına ilişkin ulaşılan sonuçların da okuma – yazmayı öğrendikleri yöntemle göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Çalışmada prozodik özelliklere ilişkin değerlendirmeler, bu özelliklere ilişkin elde edilen toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ancak farklı yöntemlerle okuma – yazmayı öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik özelliklere ilişkin hangi boyutlarda daha başarılı veya daha zayıf oldukları bu araştırmanın eksik kalan yönüdür. Dolayısıyla bu boyutların her birine ilişkin yöntemlerin üstünlükleri veya zayıflıklarına ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

Son dönemlerde akıcı okumaya ilişkin araştırmaların (Akyol ve Temur, 2006; Ateş ve Yıldız, 2007; Erden ve diğ., 2002; Sidekli ve diğ., 2007; Şahin ve diğ.,

2005; Temur ve Akyol, 2007; Yıldırım ve Ateş, 2008; Yıldız ve diğ., 2009) arttığı görülmektedir. Bu araştırmalarda konu, farklı boyutlarıyla ele alınmakla birlikte araştırmaların bütününe bakıldığında standart bir okuma analizi ölçeğinin olmaması ortak bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda farklı hata türleri dikkate alınmakta, sınıf düzeylerine ilişkin farklı hız ortalamaları belirlenmekte ya da ulaşılan sonuçlar ancak diğer araştırma sonuçlarıyla kıyaslanarak değerlendirilebilmektedir.

Okuma becerisinin kazanımında yöntemlerin etkililiğine ilişkin tartışmaların ve bunun paralelinde etkili yöntem arayışlarının devam edeceği aşikârdır. Ancak hangi yöntemle kazanılmış olursa olsun, okumanın bir süreç olduğu ve okuma becerisinin kazanımı ile bu sürecin tamamlanmadığı gerçeğini unutmamak gerekir. Bütün yöntemler bir şekilde okuma becerisini kazandırmaktadır. Burada, bu beceriyi kazandırmayı amaçlayan farklı yöntemlerin okuma becerisinin kazanımından ziyade bu becerinin farklı boyutlarına (okuma hızı, okuma hataları, prozodik özellikler vb.) ilişkin içeriklerinin neler olduğu ön plana çıkmaktadır. Okuma becerisinin kazanımı ve geliştirilmesinde önemli olan etkenler, bunlara yönelik nasıl bir eğitim programının uygulandığı, süreçteki ilerlemenin ve aksaklıkların nasıl belirlenip giderileceği, sürecin nasıl izlenip değerlendirileceği çocukların okuma becerilerinin gelişimi açısından üzerinde önemle durulması gereken konulardır.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (Dördüncü baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.
- Ateş, S., Yıldız, M. (2007). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerin sesli okuma hız ve hatalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Kongresi*, Ankara
- Ashby, J. (2006). Prosody in skilled silent reading: Evidence from eye movements. *Journal of Research in Reading*, 29 (3), 318-333.
- Begeny, J.C., Martens, B.K. (2006). Assisting low-performing readers with a group based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35, 91-107.



- Biemiller, A., Siegel, L.S. (1997). Longitudinal study of the effects of the “bridge” reading program for children at risk for reading failure. *Learning Disability Quarterly*, 20, 83-92.
- Chard, D. J., Vaughn, S., Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–407.
- Cowie, R., Cowie, E.D., Wichmann, A. (2002). Prosodic characteristics of skilled reading: Fluency and expressiveness in 8-10-year-old readers. *Language and Speech*, 45 (1), 47-82.
- Coyne, M.D., Kame’enui, E.J., Simmons, D.C. (2001). Prevention and intervention in beginning reading: Two complex systems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 62-73.
- Durukan, E., Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Ehri, L.C., McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 135–164.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13, 5-13.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review*, 21, 45–58.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.D., Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–259.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Harris, A.J., Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A Guide to developmental & remedial (9<sup>th</sup> Ed.)*. London: Longman.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe temel dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Hudson R.F., Lane, H., Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.

- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B., Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 4-32.
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C., Deno, S.L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 18, 237–245.
- Karadağ, R., Gültekin, M. (2007). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 102-121.
- Karasar, Niyazi (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuhn, M.R., Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- LaBerge, D., Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychologist*, 6, 293–323.
- Moats, L.C. (2001). When older students can't read. *Educational Leadership*, 58, 36–40.
- National Assessment Governing Board. (2002). "Reading framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress." [Online] Retrieved on 23-April-2008 at URL: [http://www.nagb.org/pubs/reading\\_framework/toc.html](http://www.nagb.org/pubs/reading_framework/toc.html).
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Academy Press.
- Perfetti, C.A., Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461–469.
- Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.

- Ravid, D., Mashraki, Y.E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30 (2), 140-156.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. (2005). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması. *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri,
- Samuels, S.J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50 (5), 376 -381.
- Schreiber, P.A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 7, 177-186.
- Shinn, M.R., Good, R.H., Knutson, N., Tilly, W.D. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: a confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21, 459-479.
- Sidekli, S., Güneş, F., Yangın, S., Gökbulut, Y. (2007). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının belirlenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir.
- Singleton, C. (2005). Dyslexia and oral reading errors. *Journal of Research in Reading*, 28, 4-14.
- Solity, J., Deavers, R., Kerfoot, S., Crane, G., Canon, K. (2000). The early reading research: The impact of instructional psychology. *Educational Psychology in Practice*, 16 (2), 109-129.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 2, 418-452. New York: Longman.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T., Akyol, H. (2007). Comparing reading skills of 1<sup>st</sup> grade students who learn reading-writing with sound-based clause method and clause method. *Paper presented at the 15<sup>th</sup> European Conference on Reading (English abstract)*, Berlin, Germany.

- Tok, Ş. Tok, T., Mazı, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55–64.
- Tunmer, W.E., Chapman, J.W. (2002). The Relation of Beginning Readers' Word Identification Strategies to Reading Achievement, Reading-Related Skills, and Academic Self-Perceptions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 341-358.
- Vaughn, S., Thompson, S.L. (2004). *Research-based methods of reading instruction: Association for supervision and curriculum development*. Alexandria, Virginia USA
- Walley, K., Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29 (3), 288-303.
- Weber, R-M. (2006). Function words in the prosody of fluent reading. *Journal of Research in Reading*, 29 (3), 258–269.
- Yıldırım, K., Ateş, S. (2008). Akıcı okuma: Öğretimi ve değerlendirilmesi. VII. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4<sup>th</sup> graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6 (1), 353-360.

### *Summary*

## **COMPARISON OF READING FLUENCY OF THIRD GRADE STUDENTS WHO LEARNED READING WITH DIFFERENT MODELS**

Seyit ATEŞ\*

Mustafa YILDIZ\*\*

### **Introduction**

It can be seen that, during the course of history, reading skill is acquired with a variety of methods (Güleryüz, 2007). It can be said that all methods related to reading skill focus basically on “fluency” and “comprehension”, which is the ultimate objective of reading. In Turkey, first reading-writing has been taught with Sound Based Sentence Method (SBSM) since 2005-2006 school year, and arguments over the method are still continuing, which bring about the need for new researches. It can be said that recently conducted researches are based on teacher opinion (Durukan and Alver, 2008; Karadağ and Gültekin, 2007; Tok et al., 2008), and comprehension level of students and their reading speed and mistakes (Şahin et al., 2005; Temur and Akyol, 2007). Even though there are some studies which include comparison of different aspects of reading in terms of reading-writing teaching method, no study has handled reading fluency in its entirety. In this context, the aim of this study is to compare reading fluency of third grade students who learned reading and writing with different methods in terms of correct reading, speed of reading and prosodic features in reading.

### **Method**

Main purpose of this study is to compare reading aloud fluencies of third grade students who learned reading and writing with different methods. Reading

---

Yazışma adresleri: \*Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Teknikokullar/ANKARA, seyitates@gazi.edu.tr; \*\*Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Teknikokullar/ANKARA, myildiz52@gmail.com.

aloud fluencies of students were compared in terms of correct reading, reading speed and prosodic features in reading, which are the aspects of fluent reading. In this study, “Multi-Dimensional Fluency Scale”, which was developed by Rasinsky (2004) and adapted to Turkish by Yıldız et al. (2009) was used for determining prosodic features. In addition, observation technique was used to collect data. The study was conducted at Sincan Cumhuriyet Elementary School, where reading and writing is taught with Sound-based sentence method (VBSM) – this school had taken part in the pilot study of Turkish Teaching Program in 2004 – and 100.Yıl Elementary School located in the same area where reading and writing is taught with sentence analysis method (SAM). In accordance with the purpose of the study, reading aloud of students were recorded on video-cameras, these recordings were viewed and entered onto forms and t-Test was used for analyzing obtained data.

### Results

In the study, reading aloud speed averages of third grade students who learned reading and writing with different models were compared based on the method used for teaching them reading and writing. Accordingly, average for audible narrative text reading speed of students who learned reading and writing with sentence analyzing method was found as 75.38, and average for audible narrative text reading speed of students who learned reading and writing with sound based sentence method was found as 79.36. The difference was interpreted as statistically insignificant. No statistically significant difference was determined between reading aloud errors of third grade students who learned reading and writing with different methods as well [( $t_{(97)} = -0.930$ ;  $p > .05$ ), ( $t_{(97)} = 1.17$ ;  $p > .05$ ), ( $t_{(97)} = -1.91$ ;  $p > .05$ ), ( $t_{(97)} = -1.15$ ;  $p > .05$ )]; and most common errors among third grade students were found as “misreading” and “repetition”, regardless of the method. Finally, prosodic reading fluency of third grade students was evaluated in terms of their level of expression and voice, word groups, smoothness and speed; it was found out that there was no statistically significant difference (VBSM -  $\bar{X} = 12.12$  ve SAM -  $\bar{X} = 12.04$ ).

### Discussion

As there are no fluent reading standards in Turkey based on grade levels, effort was paid to interpret the obtained conclusions by comparing them with similar studies conducted in this field. The results obtained for reading speed of third grade

students are similar to the findings of the study of Temur and Akyol (2007) which was conducted on first grade students. On the contrary, it conflicts with the findings of Şahin et al (2005) which was also conducted on first grade students. By contrast with this study, the study of Şahin et al. (2005) conducted on first grade students found out that reading speed of the students who learned reading and writing with sound based sentence model was lower than that of the students who learned reading and writing with sentence analysis method. Both of these studies were conducted on first grade students, but they reached different conclusions as to the reading speed of students who learned reading and writing with different methods. In reading, which is known as a process, development of some skills like speed can take time. Therefore more studies on different grade levels are needed so as to decide on the effectiveness of methods in terms of reading speed.

No significant difference was found between reading aloud errors of third grade students who learned reading and writing with different methods. Most common reading aloud errors among third grade students were found as “misreading” and “repetition”, regardless of the method. Many researches conducted on elementary students observed that both “repetition” and “misreading” or at least one of them were most common types of error. The fact that these error types come to the fore regardless of the method is a point which deserves further consideration.

In Turkey, studies on evaluation of prosodic reading fluency are very limited in number. It can be said that most of the studies focus on one or two dimensions of prosodic reading fluency. In this study, prosodic reading fluency of third grade students was evaluated in terms of their “level of expression and voice”, “word groups”, “smoothness” and “speed” and it was found out that there was no statistically significant difference. Nevertheless, further research is needed in this area in order to make a more comprehensive evaluation of whether prosodic reading fluencies of students are typical of their level.

It is observed that studies on fluent reading are increasing in number recently. In these studies, the issue is handled with its different methods, but when these studies are evaluated in their entirety, it can be seen that lack of a standard reading analysis scale is a problem. As a matter of fact, these studies focus on different types of error or reached conclusions can be evaluated by comparing with other research findings. In this sense, it is an immediate necessity that fluent reading standards are created which will also include comprehension aspect. It is obvious that discussions on the effectiveness of methods on obtaining reading skills and, as a result, search for effective methods, will continue. Regardless of the method used, one must

remember that reading is a process and it is not completed by acquiring reading skill. It can be said that every method has its strengths and weaknesses in terms of some reading-related skills in the beginning. The important thing is to determine what these strengths and weaknesses are and to shape the process according to needs.