



Yıl: 5, Sayı: 14, Mart 2018, s. 72-84

# INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ  
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Alpaslan GÖZLER<sup>1</sup>, Hayrinisa PARİS<sup>2</sup>

## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN OKUL TÜRLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

### Özet

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri okul türü, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında toplam ve doğru okunan kelime sayısını belirlemek amacıyla video kamera ve ses kayıt cihazından faydalanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul türleri, cinsiyet türü ve sosyoekonomik düzeye göre akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine oranla düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Akıcı okuma, doğru okuma, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı, okul türü.

## INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL FIRST STAGE STUDENTS' READING FLUENCY SKILLS IN TERMS OF TYPE OF SCHOOL

### Abstract

This study was conducted to investigate the fluent reading skills of primary school students based on various variables. Fluent reading skills of the students were also compared based on type of school, gender, socio- economic level, parent educational level, mother employment status. Among the general survey models, relational survey model was used in this study. Video camera and tape recorders were used to determine the number of words read. Descriptive statistics were determined; t-test and Kruskal-Wallis H test were applied to independent groups. Fluent reading skills of the students did not varied significantly based on type of school, gender and socio- economic level. However, the students with low socio-economic level had lower correct reading ability than the ones with high socio-economic level.

**Keywords:** Fluent reading, correct reading, correct reading percentage, reading speed, type of school.

<sup>1</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, agozler@erciyes.edu.tr

<sup>2</sup> Öğretmen

## GİRİŞ

Okuma, eğitim sisteminde kullanılan en önemli öğrenme becerisidir ve geçmişten günümüze önemini her zaman korumuştur. Bilgiye ulaşmada, ulaşılan bilgiyi kullanmada bize yön veren temel bir beceridir.

Dil becerilerini ve beyin gelişimini etkileyen en önemli öğrenme becerisi okumadır (Korkmaz, 2008). Sidekli'ye (2010) göre okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, zihinsel bir süreçtir. Okullarda yapılan tüm çalışmalar ve etkinlikler, öğrencilerin başarılı, okuduğunu anlayan ve anlatabilen nitelikli okuyucular olabilmeleri içindir ve okuması akıcı olmayan bir bireyin okuduğunu anlaması beklenemez (Akyol, 2014). Dolayısıyla akıcı okuma, başarıyı etkileyen en önemli unsur olarak değerlendirilebilir.

Samuels'e (2006) göre, akıcı okuma, bilişsel psikolojinin ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte önem kazanmıştır (Akt. Keskin, 2012). Okuma, eğitim-öğretim sisteminin ilk ve en önemli adımıdır. Akıcı okuma ise hem doğru hem de uygun hızda okuyabilmek ve okuduğunu anlamlandırabilmek için gerekli bir beceridir. Akıcı okuma noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan düzgün ve çabuk okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlanmaktadır (Zutell & Rasinski, 1991). Kiley'e (2006) göre okumanın akıcılığı ancak doğru, anlayarak ve hızlı bir şekilde yapılan bir okumayla mümkün olabilir (Akt. Baştuğ ve Akyol, 2012). Akıcı okuma, kelime tanımaya ekstra gayret göstermeden otomatik olarak, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın duygularını, okuma sürecine yansıtarak yapılan okumadır (Zutell & Rasinski, 1991). Metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat eden, gereksiz tekrarlardan kaçınan, duraklama ve atlama yapmayan bireylerin akıcı okuduğu söylenir (Güneş, 2007). Akıcı okuma becerisinden uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi için üç unsurun tamamlanması gerekmektedir: Bunlardan ilki, doğru okuma becerisi, ikincisi okuma hızı ve sonuncusu da prozodidir (Mathson, Allington & Solic, 2006).

Akıcı okuyan kişiler, sessiz okumada kelimeleri otomatik olarak tanıırken akıcı okuyamayan kişiler yavaş yavaş, hece hece ya da kelime kelime okurlar (Karasu, 2011). Çok okuma yapan öğrenciler, daha akıcı okurken az okuma yapanlar fazla akıcı okuyamaz ve gittikçe de azalan bir okuma becerisi sergilerler (Cunningham ve Stanovich, 2001). Akıcı okuyamayan öğrencilerin enerjilerinin büyük bir kısmını kelime tanımaya ayırdıkları, metni heceleyerek okudukları, uygun hızda okuyamadıkları, vurgu ve tonlamalara dikkat etmedikleri görülmektedir (Çakır, 2014).

Yukarıda verilen akıcı okuma tanımları ve akıcı okumanın özellikleri göz önüne alındığında, akıcı okumanın kelime tanıma, kelimeyi doğru okuma, uygun hızda okuma, okuduğunu anlama ve otomatikleşme gibi kelime ve kelime gruplarının etrafında döndüğü görülmektedir. Kısacası akıcı okuma, kelimeyi doğru okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme arasında köprü vazifesi görmektedir.

Akıcı okuma ile ilgili yurt dışı literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Ancak, Türkiye'de bu alandaki çalışmalar, akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerisi üzerine etkisini, anlama düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi, okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılmasını içeren ve akıcı okuma becerilerinin farklı değişkenlere göre

değişiklik gösterip göstermediğini inceleyen çalışmalar ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Yılmaz, 2008; Ateş ve Yıldız, 2011; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Başaran, 2013; Uzunkol, 2013; Yıldız, 2013; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013; Tahiroğlu, 2014; Kaya ve Yıldırım, 2016; Kaşkaya, 2016). Bu araştırma ile ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okul türü, cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve varsa aralarındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın problem cümlesini “İlkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri çeşitli değişken türlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya istinaden araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

Akıcı okuma becerileri ile öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Akıcı okuma becerisi, cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

Akıcı okuma becerisi, sosyo-ekonomik düzey açısından farklılık göstermekte midir?

Akıcı okuma becerisi, annenin çalışma durumu açısından farklılık göstermekte midir?

Akıcı okuma becerisi, annenin eğitim durumu açısından farklılık göstermekte midir?

Akıcı okuma becerisi, babanın eğitim durumu açısından farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından okul türlerine göre değerlendirildiği bu araştırmada, varolan durumlar arasındaki ilişkiler ve yordama gücü araştırıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak bilinmektedir (Karasar, 2005). Tarama modeli türlerinden olan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, değişim varlığı/derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005; Fraenkelveler & Wallen, 2009).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan 3'ü özel okul ve 3'ü de devlet okulu olmak üzere toplam 6 okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yoluyla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan 24'er kişi seçilmiş olup araştırma toplam 72 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna okuma yazmayı henüz öğrenmekte oldukları için birinci sınıf öğrencileri dâhil edilmemiştir. Çalışma grubuna seçilecek öğrencilerin farklı cinsiyet, farklı sosyoekonomik durum, anne-babalarının farklı eğitim durumunda olması ve öğrencilerin Türkçe dersinden farklı başarı düzeylerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri, öğretmenlerinin görüşleri alınarak ve e-okul Türkçe ders notlarına bakılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak veri açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Çakmak vd, 2010).

Araştırmaya katılan öğrencilerin incelenen değişkenlere ilişkin bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İncelenen Değişkenleri

	<b>Değişkenler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Okul türü	Devlet	36	50
	Özel	36	50
Sınıf düzeyi	2. Sınıf	24	33,3
	3. Sınıf	24	33,3
	4. Sınıf	24	33,3
Cinsiyet	Erkek	37	51,3
	Kız	35	48,6
Sosyoekonomik Düzey (SED)	Düşük	9	12,5
	Orta	35	48,6
	Yüksek	28	38,8
Anne eğitim durumu	Ortaokul ve altı	12	16,6
	Lise	16	22,2
	Lisans ve üstü	44	61,1
Baba eğitim durumu	Ortaokul ve altı	10	13,8
	Lise	12	16,6
	Lisans ve üstü	50	69,4
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	38	52,7
	Çalışmıyor	34	47,3

Tablo 1 incelendiğinde; 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinden yirmidörder öğrencinin bu araştırmaya katıldığı; özel ve devlet okulundan otuzaltı öğrencinin olduğu; 37 erkek, 35 kız öğrencinin bulunduğu; anne ve babalarının sosyoekonomik durumlarının (SED) birbirinden farklı olduğu ve yine anne ve babalarının farklı öğrenimlere sahip olduğu görülmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan Öğrenci Tanıma Formu ve Talim Terbiye Kurulu’nca onaylanmış Türkçe Ders kitaplarındaki okuma metinlerinden her sınıf düzeyine göre seçilmiş bir metin kullanılmıştır. Öğrenci Tanıma Formu’nda öğrencinin cinsiyeti, sınıfı, geçmiş dönem Türkçe dersi karne notu, anne ve babanın eğitim düzeyleri, anne ve babanın mesleği ve ailenin aylık ortalama geliri soruları yer almaktadır. Bu sorular seçilen öğrencilere form şeklinde dağıtılmış ve öğrencilerden bu formu doldurmaları istenmiştir. Verilerin toplanmasında sınıf öğretmeninden yardım alınmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini (doğru okuma, okuma hızı) belirlemek için daha önce karşılaşmadıkları ve kendi sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarından bir metin seçilmiş ve bu metin sesli olarak bir dakika okutulmuş ve okumaları video kamera kaydı ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Bu uygulama her bir öğrenciye tek tek yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarını hesaplamada program tabanlı değerlendirmeden faydalanılmış ve aşağıdaki formüller kullanılmıştır:

Doğru Okuma (Accuracy)= (Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı x 100) / Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı).

Okuma Hızı (Rate)= “Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı” (Rasinski, 2004; Caldwell, 2008; Yeo, 2008).

Elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirildikten sonra verilerin analizi SPSS 23.00 programı kullanılarak yapılmıştır. Alt problemlere göre veriler şu şekilde analiz edilmiştir:

Akıcı okuma becerisinin okul türüne ve cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumunu ve anne ve babanın eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testinden yararlanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okul türü, cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi, anne- babanın eğitim durumunu ve annenin çalışma durumlarının akıcı okuma becerilerini etkilemesi düzeylerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin okul türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Okul Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	X	Ss.	t	p
Toplam Okunan Kelime Sayısı	Özel okul	36	71,75	20,928	-1,817	,07
	Devlet okulu	36	81,89	26,139		
Doğru Okunan Kelime Sayısı	Özel okul	36	66,42	20,825	-1,819	,07
	Devlet okulu	36	76,72	26,861		
Doğru Okuma Yüzdesi	Özel okul	36	91,990	6,7090	-,451	,65
	Devlet okulu	36	92,716	6,9385		

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinde gruplar arasında okul türü açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss.	t	p
Toplam Okunan Kelime Sayısı	Kız	35	78,60	24,394	-608	,54
	Erkek	37	75,14	23,947		
Doğru Okunan Kelime Sayısı	Kız	35	73,14	24,763	-,529	,59
	Erkek	37	70,08	24,339		
Doğru Okuma Yüzdesi	Kız	35	92,28	6,8863	-,080	,93
	Erkek	37	92,41	6,7848		

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinde gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin anne çalışma durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	X	Ss.	t	p
Toplam Okunan Kelime Sayısı	Çalışıyor	34	79,00	19,655	-,725	-.47
	Çalışmıyor	38	74,87	27,528		
Doğru Okunan Kelime Sayısı	Çalışıyor	34	74,50	19,078	-,983	.32
	Çalışmıyor	38	68,95	28,370		
Doğru Okuma Yüzdesi	Çalışıyor	34	94,294	5,407	-2,41*	.01
	Çalışmıyor	38	90,617	7,4659		

Tablo 4'e göre, doğru okuma yüzdesine bakıldığında annesi çalışmayan öğrencilerin ortalamasının 90,62, annesi çalışan öğrencilerin ortalamasının ise 94,29 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=-2,411$ ;  $p<.05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın  $p=.05$  düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre İncelenmesine İlişkin H Testi Sonuçları

Boyutlar	SED	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Toplam Okunan Kelime Sayısı	Düşük	9	42,39	2,170	,33
	Orta	35	32,91		
	Yüksek	28	39,09		
Doğru Okunan Kelime Sayısı	Düşük	9	40,00	2,130	,34
	Orta	35	32,80		
	Yüksek	28	40,00		
Doğru Okuma Yüzdesi	Düşük	9	29,44	4,247	,12
	Orta	35	33,37		
	Yüksek	28	42,68		

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerinin sosyoekonomik düzeye göre toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin H Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Toplam Okunan Kelime Sayısı	Düşük	12	34,00	1,646	,43
	Orta	16	31,63		
	Yüksek	44	38,95		
Doğru Okunan Kelime Sayısı	Düşük	12	32,50	1,959	,37
	Orta	16	31,94		
	Yüksek	44	39,25		
Doğru Okuma Yüzdesi	Düşük	12	30,42	2,541	,28
	Orta	16	32,56		
	Yüksek	44	39,59		

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Toplam Okudukları Kelime Sayısı, Doğru Okudukları Kelime Sayısı ve Doğru Okuma Yüzdelerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin H Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Toplam Okunan Kelime Sayısı	Düşük	10	35,50	,072	,96
	Orta	12	35,50		
	Yüksek	50	36,94		
Doğru Okunan Kelime Sayısı	Düşük	10	32,25	,566	,75
	Orta	12	35,58		
	Yüksek	50	37,57		
Doğru Okuma Yüzdesi	Düşük	10	29,80	1,626	,44
	Orta	12	34,00		
	Yüksek	50	38,44		

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler yorumlanmış ve literatürdeki benzer bilimsel çalışmalar tartışılmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılara, öğretmenlere ve yetkililere öneriler getirilmiştir.

#### Tartışma ve Sonuç

Literatür incelendiğinde; akıcı okuma becerilerinin yani doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. (Dowhower, 1987; Whalley & Hansen, 2006; Clin, Woolley & Heggie, 2009). Kelime tanımada otomatikleşme arttıkça okuma hızı da buna bağlı olarak artmaktadır (Jenkins, Fuchs vd 2003; Nunze, 2009). Yaptıkları araştırmada öğrencilerin doğru okudukları kelimeler ile okuma hızları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca akıcı okuma becerilerinin belirli bir sıraya göre ilerlediği ve önce doğru okuma becerisinin sonra hızlı okuma becerisinin geliştiği belirtilmektedir (Mathson, Allington & Solic, 2006).

Araştırmanın birinci alt problemi, öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul türlerine göre akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmaması ile ilgilidir. Elde edilen verilere bakıldığında akıcı okuma becerisinin okul türlerine (özel, devlet) göre herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, akıcı okuma becerisinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermemesi ile ilgilidir. Eldeki verilere baktığımızda akıcı okuma becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Baştuğ (2012), ilkokul öğrencileri ile ilgili bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada akıcı okuma becerilerini cinsiyet açısından incelemiş ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Keskin (2012) ise, eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Cinsiyetin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Baştuğ ve Keskin (2012), yaptıkları çalışmada akıcı okuma becerileri ile anlama



düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda cinsiyetin ne akıcı okuma becerisini ne de anlama düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, literatürdeki birçok araştırmada cinsiyetin okuma becerileri üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilmektedir (Akçamete, 1989; Küçük, 1998, Avcıoğlu, 2000). Bu araştırmanın sonuçları, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, akıcı okuma becerisinin sosyoekonomik düzey açısından farklılık gösterip göstermediğidir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin toplam okunan kelime sayısı en fazla çıkarken sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olan öğrencilerin toplam kelime sayısı, en düşük çıkmıştır. Doğru okunan kelime sayısına baktığımızda düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin aynı sayıda doğru kelime okudukları, ancak orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ise en az sayıda doğru kelime okudukları tespit edilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin en düşük, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin ise en yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak sosyoekonomik düzey ile toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini sosyoekonomik açıdan incelemiş ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi ve Temizyürek'in (2008) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin (2009) 6, 7 ve 8. sınıftan toplam 1323 öğrenciyle yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe okuryazar olma oranlarının ve okuma alışkanlıklarının arttığı sonucuna varmıştır. Benzer sonuçlar farklı araştırmalarda da mevcuttur (Coşkun, 2003; Baştuğ ve Keskin, 2012). Ancak bu sonuçların zıttı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Bilge (2015) yaptığı araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini toplam okunan kelime sayısına, okuma hızına, doğru okuma yüzdesine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sosyoekonomik düzeyin okunan toplam kelime sayısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının benzer olması, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Akıcı okuma becerisinin, anne-babanın eğitim durumu açısından farklılık gösterip göstermemesi ise araştırmanın dördüncü alt problemidir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında akıcı okuma becerilerinde ciddi anlamda bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayıları en az iken anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam ve doğru okunan kelime sayılarının en fazla çıktığı görülmektedir. Doğru okuma yüzdelerine bakıldığında ise anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin en düşük, anne eğitim düzeyi yüksek olanların doğru okuma yüzdelerinin ise en yüksek çıktığı görülmektedir. Fakat toplam okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplam okudukları kelime sayıları fazla çıkarken baba eğitim düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin toplam okudukları kelime sayıları birbirine eşit çıkmıştır. Doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi baba eğitim düzeyi arttıkça artmış, azaldıkça azalmıştır. Bilge (2015), yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini toplam okunan kelime sayısına, okuma hızına, doğru okuma yüzdesine göre incelemiş ve babanın okuryazar olması okunan toplam kelime sayısı bakımından anlamlı farklılığa yol açmamış fakat annenin durumu, farklılığa yol açmıştır. Kısacası, annesi okuryazar

olanlar, annesi okuryazar olmayanlardan anlamlı ölçüde fazla okumuşlardır. Coşkun (2003) ise araştırmasında anne-babaları ileri eğitim basamaklarından mezun olmuş öğrencilerin okuma becerileri açısından daha iyi durumda olduklarını belirtmiştir.

Akıcı okuma becerisinin, annenin çalışma durumu açısından farklılık gösterip göstermemesi ise beşinci ve son alt problemdir. Anne çalışma durumunun akıcı okuma becerileri açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Ancak annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılır. Ayrıca annesi çalışan öğrencilerin toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdelerine bakıldığında annesi çalışmayan öğrencilerden daha yüksek çıktığı görülmüştür, fakat anlamlı farklılık sadece doğru okuma yüzdesinde meydana gelmiştir. Yani annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdesinin annesi çalışan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

### Öneriler

Yapılan çalışmalara genel olarak baktığımızda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Akıcı okuma becerisi kazanabilmek için öncelikle doğru ve de hızlı okuyabilmek gereklidir. Bunun için de sınıfta farklı akıcı okuma stratejilerine yer verilmelidir. Özellikle de koro okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma yaptırılabilir.

Bulgular sonucunda, anne-baba eğitim düzeyi akıcı okuma becerisi açısından anlamlı bir farklılık yaratmamasına rağmen anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça okunan kelime sayılarında artış olduğu ifade edilmektedir. Buna istinaden, hiç eğitim almamış ya da düşük seviyede eğitim almış anne ve babalara Halk Eğitim Merkezleri vasıtasıyla eğitim verilebilir.

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça, akıcı okuma becerileri de artmaktadır. Bu yüzden eğitim-öğretim süreci sosyoekonomik açıdan dezavantajlı durumda olan öğrencilere göre düzenlenmeli ki bu öğrencilerde yeterli düzeyde okuma becerilerini geliştirebilsin.

Akıcı okuma, pratik ve uygulama gerektiren bir beceridir ve sürekli olarak okuma uygulamaları yapılarak geliştirilebilir. Öğretmen-veli işbirliği ile öğrencinin evde de düzenli kitap okumasının sağlanmalıdır.

Veliler çocuklarını, öğretmenler ise öğrencilerini farklı etkinliklere yönlendirebilirler. Örneğin; kitap okuyarak çocuğa örnek olma, evde kitaplar hakkında konuşma, kitap hediye etme, her çocuğa bir kütüphane oluşturma, çocuğu kitap evlerine, kütüphanelere ve kitap fuarlarına götürme, kitap seçimi konusunda yönlendirme, imza günlerine götürme ve yazarlarla konuşmalarını sağlama, kitapla ilgili dergileri, yazıları ve televizyon programlarını takip etme gibi.

### KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(2), 735-753.
- Akyol, M. (2014). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.

- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 101- 124.
- Avcıoğlu, H. (2000). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 10-17.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (4).
- Baştuğ, M., Keskin, H. (2012). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. (11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 24-26 Mayıs 2012, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi).
- Bilge, H. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel Araştırma. Yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Clin, E., W. Woolley, L., & Heggie, L. (2009). Prosodic Sensitivity and Morphological Awareness in Children’s Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104 (2), 197-213.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler, TÜBAR- XIII.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Çakır, A. (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).
- Dowhower, S. L. (1987). “Effects of Repeated Reading on Second-Grade Transitional Readers' Fluency and Comprehension”. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 389-406.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Fraenkel, J. R., & N. E. Wallen. (2009). *The Nature of Qualitative Research. How to Design and Evaluate Research in Education (Seventh Edition)*. Boston: McGraw-Hill, 420.

- Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and Fluency in List And Context Reading of Skilled and Rd Groups: Absolute Performance Levels and Sensitivity to ompairment. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 237-245.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (15. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. (2011). Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf>
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Keskin, H.K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kiley, T.S. (2006). *Research in Reading*. Illinious Reading Council Journal, 34 (2).
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi, s. 69–127, 4. Bölüm İçinde. *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* ( Edt: Çelenk, S. ve Tazebay, A.). Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçük, S. (1998). Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma–Anlama Becerisine Etkileri. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Mathson, D.V., Allington, R. L. & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments, pp. 106–119. In: *Fluency Instruction: Researchbased Best Practices* (Eds. T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems). New York, The Guilford Press.
- Nunze, L. D. (2009). An Analysis of The Relationship of Reading Fluency, Comprehension, and Word Recognition to Student Achievement. Tarleton State University. Unpublished Doctoral Dissertation. Stephenville, Texas, US.
- Samuels, S. J. (2006). “Looking Backward: Reflection on a Carrier in Reading”. *Journal of Literacy Research*, 38 (3), 327-344.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Şahin, A. (2009). “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2).
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler Eğitimi Yöntemleriyle Desteklenen Bir Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 70-83.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi, Teacher Knowledge on Reading Fluency. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (22), 263-281.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8, 4.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (2), 323-350
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Student's Oral Reading Fluency. Theory Into Practice, 30 (3), 211.
- Whalley, K.,& Hansen, J. (2006). The Role of Prosodic Sensitivity in Children's Reading Development. Journal of Research in Reading, 29 (3), 288-303.

#### EXTENDED ABSTRACT

This thesis was conducted to investigate the fluent reading (reading speed, correct reading) skills of primary school students based on various variables. Fluent reading skills of the students were also compared based on type of school, gender, socio- economic level, parent educational level, mother employment status. Among the general survey models, relational survey model was used in this thesis. The research was conducted in 6 different schools, 3 of which were state and 3 of which were private schools. Research group was selected through purposive sampling and 72 students (24 from the second, third and fourth grades) were included in the research. Video camera and tape recorders were used to determine the number of words read. Descriptive statistics were determined; t-test and Kruskal-Wallis H test were applied to independent groups. Analyses were carried out with SPSS 23.00 software. Fluent reading skills of the students did not varied significantly based on type of school, gender and socio- economic level. However, the students with low socio-economic level had lower correct reading ability than the ones with high socio-economic level. There were not significant differences in fluent reading ability of the students based on mother employment status. The students with working mothers had higher total number of words read, number of correct read words and correct reading ratio than the ones without a working mother, but significant differences were observed only in correct reading ratios. Recommendations were provided for further researches based on present outcomes.