



An Investigation on Reading Skills of Middle School Students*

Mustafa ARMUT**, Mustafa TÜRKYILMAZ***

Received date: 24.07.2017

Accepted date: 18.12.2017

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the relation between middle school students' fluent reading skills and their level of reader self-efficacy and attitude toward reading, using social media; to reveal whether level of fluent reading differentiate according to tex gender. 340 middle school students who were chosen through random sampling method from Yozgat city center participated in the research. The research was carried out with descriptive and relational screening model from quantitative designs. According to the results of the study, a positive and significant relation exists between fluent reading and participants' reader self-efficacy perception level. In parallel with this, a positive relation was determined between attitude toward reading and fluent reading. It was observed that students who use social media read more fluently than the ones who do not use social media, and that the expository text was read less fluently than the other texts. It was seen that the narrative text was the more fluently read text. Reached results were compared with the related literature and discussed.

Keywords: Reading, self-efficacy, social media, attitude.

* This study was produced from the master thesis named "The Examination of Middle School Students' Fluent Reading Skills in Terms of Various Variable (Yozgat Province Sample)" conducted by the first author under the supervision of the second author and presented as oral presentation in the 9th International Congress of Educational Research in Ordu University.

** Ahi Evran University, The Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education Department, Kirsehir, Turkey; mustafa.rmt@gmail.com

*** Ahi Evran University, The Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education Department, Kirsehir, Turkey; turkyilmazmustafa@yahoo.com

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerine Bir İnceleme*

Doi numarası: 10.17556/erziefd.330587

Mustafa ARMUT**, Mustafa TÜRKYILMAZ***

Geliş tarihi: 24.07.2017


Kabul tarihi: 18.12.2017


Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okur öz yeterlik algıları, okumaya yönelik tutum düzeyleri ile sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi; metin türlerine göre akıcı okuma düzeylerinin değişip değişmediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmaya Yozgat il merkezinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 340 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma, nicel desenlerden betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre akıcı okuma ile katılımcıların okur öz yeterlik algı düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı yönde bir ilişki vardır. Buna paralel okumaya yönelik tutum ile akıcı okuma arasında da olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal medyaya sahip olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla daha akıcı okudukları; bilgilendirici metnin diğer metinlere kıyasla daha düşük akıcılıkla okunduğu görülmüştür. Öyküleyici metnin en akıcı okunan metin türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma, öz yeterlik, sosyal medya, tutum.

*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 ve Ordu Üniversitesindeki 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye; mustafa.rmt@gmail.com

*** Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye; turkyilmazmustafa@yahoo.com

1. Giriş

Kişiler arasındaki iletişim çoklukla yüz yüze gerçekleşmektedir. İnsanların bilgi toplumu hâline geldiği çağımızda kitle iletişimi ise basılı materyallerle ve elektronik araçlarla sağlanmaktadır. Şu durumda insanların bilgi edinecekleri kaynakların sayısı artmıştır. Sürekli öğrenme ihtiyacındaki insan ise kendisinin sahip olmadığı bilgileri diğer kişilerin yaşam deneyimlerinden edinir. Bunu başarmanın en doğru yolu da okumaktır (Aktaş ve Gündüz, 2015). Okuma, kişilerin dünya ve kendileri hakkında daha fazla öğrenmelerini sağlayan açık uçlu bir eylemdir (Manguel, 2015).

Okuma eyleminin sembolleri seslendirmekten ibaret olan ve gözlenebilen boyutuna odaklanan eski tanımları davranışçılık yaklaşımına dayandırılabilir. Keskin ve Baştuğ (2013) da 1970'lerden önce davranışçı yaklaşımın etkili olması sebebiyle okuma becerisinin sadece gözlenebilen yönleriyle ele alındığını, bilişsel psikolojinin davranışçı psikolojinin yerini almasıyla da okuma alanında yeni yolların açıldığını ifade etmektedirler. Buna göre günümüzde okumanın, yazar ile okur arasındaki bir iletişim etkinliği olduğu söylenebilir (Dökmen, 1994; Ulu ve Başaran, 2015).

1.2. Akıcı Okuma

Okuma-yazma edinimi sürecinde akıcı okuma, akademik başarı ve anlama ile ilişkisinden dolayı önemli bir yere sahiptir (Baştuğ, & Keskin, 2012; Keskin & Baştuğ, 2013; Çetinkaya, Ateş, & Yıldırım, 2016; Kaya, & Doğan, 2016). Bununla birlikte geride bırakılan yüzyılın büyük kısmında araştırmacılar ve eğitimciler, akıcı okuma ile ilgili yanlış uygulamalarda bulunmuşlardır. Bunun sonucunda da akıcı okuma eğitimi ile ilgili yalnızca kelime tanıma üzerine odaklanılmıştır. Böyle bir ihmalle birlikte akıcı okumanın yeniden tanımlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur (National Reading Panel [NRP], 2000).

Literatüre bakıldığında akıcı okumaya birçok tanım getirildiği görülmektedir. NRP (2000) raporunda yer alan tanıma göre akıcılık, kelimeleri pürüzsüz, doğru ve etkileyici bir yolla okumaktır. Rasinski (2004)'ye göre akıcılık genel olarak, sesli okurken birinin sesinde duyulabilen uygun ifadedir. Akıcılık, metindeki kelimeleri doğru ve hızlı okumanın yanında metnin anlamını yansıtan bir ifade ile okumaktır (Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong, Friedauer, & Heim, 2005; Rasinski, Yıldırım, & Nageldinger, 2011). Akıcılık, metnin anlamını verecek biçimde nerede vurgu yapılacağını, nerede duraklanacağını bilmeyi gerektirir. Okuyucular bunları hızlı biçimde ve genellikle bilişsel dikkat olmadan yapmalıdırlar. Bundan dolayı akıcılık, bilişsel süreçleri serbest bırakarak okuduğunu anlamaya imkân tanır (NRP, 2000).

1.2.3. Akıcı okumanın boyutları

Literatüre bakıldığında akıcı okuma tanımlarının doğru okuma (hatasızlık), okuma hızı ve prozodi üzerinden yapıldığı ifade edilmektedir (Baştuğ, & Akyol, 2012; Ülper, & Yağmur, 2016). Bu boyutlardan doğru okumaya veya başka bir ifade ile hatasızlığa bir tanım getirmek gerekirse bunun okuyucuların metindeki kelimelerin kodlarını doğru biçimde çözebilme yetenekleri olduğu söylenebilir (Rasinski, 2004).

Akıcı okumanın bir diğer boyutuna işaret eden hız ise kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ, & Akyol, 2012; Kaya, & Doğan, 2016).

Akıcı okumanın daha çok okuduğunu anlama ile ilişkilendirilen (Kuhn, & Stahl, 2003; Torgesen, & Hudson, 2006; Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2008; Yıldırım, & Rasinski, 2014; Paige, & Magpuri-Lavell, 2014) boyutu olan prozodi ise metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan vurgulama, tonlama, zamanlama (kelimeyi seslendirme süresi) ve duraklama gibi özellikleri içermektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014).

1.3. Problem Durumu

Akıcı okuma konusunda yurt içinde yapılmış çalışmaların çoğunluğu ilkököl düzeyinde yürütülmüştür (Seçkin, 2012; Kaman, 2012; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Gürbüz, 2015; Pircioğlu, 2016; Güzel-Özmen, 2011; Baştuğ, & Akyol, 2012; Kaya, & Doğan, 2016).

Literatürde gözlenen bir başka durum da birçok çalışmada akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin akıcı okuma becerisi üzerindeki etkilerinin araştırılmış olmasıdır (Yılmaz, 2008; Duran, & Sezgin, 2012; Kaman, 2012; Gürbüz, 2015; Pircioğlu, 2016).

Birtakım çalışmalarda ise akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir (Baştuğ, & Akyol, 2012; Başaran, 2013; Yıldız, 2013; Baştuğ, & Keskin, 2015).

Araştırmalarda genelde bir veya en çok iki metin kullanılmıştır (Bilge, 2015; Seçkin, 2012).

Literatür ele alındığında akıcı okuma becerisi ile okumanın duyuşsal yönüne işaret eden okur öz yeterliği ve okuma yönelik tutum ilişkisinin incelenmediği görülmektedir. Yine akıcı okuma becerisinin üç farklı özellikteki düzyazı metni üzerinden değerlendirilmediği de göze çarpmaktadır. Okuma becerisi ile internet, bilgisayar, sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiye dair bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Aksaçoğlu, & Yılmaz, 2007; Al-Menayes, 2015; Türkyılmaz, 2015; Owusu-Acheaw, 2016) doğrudan akıcı okuma becerisi ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır.

Bu araştırmanın literatürdeki boşlukları doldurması umulmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemini "Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?" sorusu teşkil etmektedir. Bu temel probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlerin cevapları da araştırma kapsamında aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik algı ve okumaya yönelik tutum düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Balcı, 2015: 22). Korelasyonel (ilişkisel) araştırma ise iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, 2015:184).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 340 öğrenci oluşturmaktadır. Balcı (2015) esas alınırca bu örneklem büyüklüğü %5 standart sapma ile evrene göre yeterli bir sayıya işaret etmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

2.3.1. Veri toplama araçları

Bu araştırmada, örneklemdaki öğrencilerden veri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu, okur öz yeterlik ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, prozodik okuma ölçeği ve okuma metinleri kullanılmıştır.

Okur Öz Yeterlik Ölçeği: Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen okur öz yeterlik ölçeği 36 maddelik ve tek boyutlu bir ölçektir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin iç tutarlılık kat sayısının ,948 bulunduğu ifade edilmiştir. Buna göre ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında yine doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren X^2 değerinin 1191,92, serbestlik derecesinin (df) ise 594 olduğu belirlenmiştir. X^2/df ise 2,00'dir. Bu değer makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen, 1989, akt. Kline, 2005). Elde edilen sonuçlara göre 0,05'in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değerinin (Browne, & Cudeck, 1993) 0,073 ve 0,10 değerinin altında bir değer aldığı genel olarak olumlu kabul edilen (Kline, 2005) SMRS değerinin 0,089 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005) GFI değerinin 0,74; AGFI değerinin 0,71 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen göstergelerle modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0,911 olduğu bildirilmiştir. Bu değer, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin olası alt gruplarda ölçüm yapmak için yansızlık testi sonuçlarının da yüksek çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak dört faktör altında toplanmış 25 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında, araştırmacıların ortaya koyduğu model, ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Sonuçta X^2/df değerinin 2,204; RMSEA değerinin 0,054; NFI değerinin 0,95; NNFI değerinin 0,97; CFI değerinin 0,97; GFI değerinin 0,90; AGFI değerinin 0,88; IFI değerinin 0,97 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Prozodik Okuma Ölçeği: Araştırmada prozodi becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan bu ölçek, Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilmiştir. 15 maddelik bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için de Cronbach'ın Alfa değerine bakılmış ve bu değer 0,981 şeklinde yüksek bir değer bulunmuştur.

Okuma Metinleri: Bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri iki ayrı metin türü üzerinden belirlenmiştir. Öykü türündeki iki metinden biri olaya dayalı bir metin iken diğeri ise bir durum öyküsüdür. Diğer tür olan bilgilendirici metin ise bir makaledir. Metinlerin belirlenmesinde şu yol izlenmiştir: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Türkçe ders kitaplarından öğrencilerin daha önce hiç görmediği üç olay öyküsü, üç durum öyküsü, üç de bilgilendirici (makale) metin seçilmiş; bu metinlerden hangilerinin ortaokul seviyesinde okunmaya en uygun olduğunun belirlenmesi için 50 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlerden, her bir metnin uygunluğu için 0 ile 3 arasında puanlar vermeleri istenmiştir. En sonunda Türkçe öğretmenlerinin verdikleri en yüksek puanlara bakılarak bir olay öyküsü (Küçük Balık), bir durum öyküsü (İhtiyar Çilingir) ve bir de makale türündeki bilgilendirici (Türk Dili) metin, öğrencilerin okuması için belirlenmiştir.

Sözü geçen her metin her bir öğrenciye birer dakika boyunca sesli biçimde okutulmuştur. Her bir öğrenci okumaya başlamadan önce kendilerine metni her zamanki sesli okumalarına uygun şekilde okumaları gerektiği söylenmiştir (Rasinski, Chang, Edmondson, Nageldinger, Nigh,

Remark et al., 2016). Öğrencilerin okumaları ses kaydedici ile kaydedilmiştir. Kayıtlar dinlenerek her bir metin için bir dakika içinde toplam okunan ve yanlış okunan kelime sayıları tespit edilmiştir. Eklemeler, atlamalar, ters çevirmeler, yanlış okumalar, tekrarlar, beş saniye içinde okunamayıp araştırmacı tarafından verilen kelimeler okuma hatası olarak kabul edilmiş; öğrencinin kendisinin düzelttiği yanlış okumalar ise hata olarak kabul edilmemiştir (Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson, & Newman, 2010; Hunley, Davies, & Miller, 2013; Akyol, 2006, akt. Keskin, & Akyol, 2014; Akyol vd., 2014). Öğrencilerin bir dakika içinde yanlış ya da doğru fark etmeksizin okudukları bütün kelimeler okuma hızı olarak kabul edilmiştir (Valencia et al., 2010; Başaran, 2013; Paige, Magpuri-Lavell, Rasinski, & Rupley, 2015). Hatasızlık oranı ise bir dakika içinde doğru okunan kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile elde edilmiştir (Rasinski et al., 2005; Yıldız, 2013; Baştuğ, & Keskin, 2015; Rasinski et al., 2016). Prozodinin belirlenmesinde de rubrik kullanılmıştır (Zutell, & Rasinski, 1991; Rasinski, 2004; Hudson, Lane, & Pullen., 2005; Valencia et al., 2010; Başaran, 2013).

Ek olarak öğrenciler okur öz yeterlik ölçeğini ve okumaya yönelik tutum ölçeğini doldurmuşlardır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler çözümlenmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Örneklem büyüklüğü 29'dan büyük olduğu için Kolmogrov-Smirnov testi esas alınmıştır (Kalaycı, 2008). Buna göre verilerin normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p < ,005$). Bu yüzden araştırma verilerinin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Bunların yanında Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Kat Sayısı kullanılmış, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Temel Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel problemi, "Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?" şeklindedir.

Tablo 1'e göre örneklemdeki öğrencilerin %22,94'ü Küçük Balık adlı olay öyküsünü doğru okuma oranı bakımından endişe düzeyinde, %66,17'si öğretim düzeyinde, %10,88'si ise serbest düzeydedir.

İhtiyar Çilingir için öğrencilerin %39,70'i endişe düzeyinde, %53,52'si öğretim düzeyinde, %6,76'sı ise serbest düzeydedir.

Türk Dili'nde öğrencilerin %45,29'u endişe düzeyinde, %49,70'i öğretim düzeyinde, %5'i ise serbest düzeydedir.

Tablo 1. 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%

3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?” biçimindedir.

Aşağıdaki tablo incelendiğinde Küçük Balık adlı olay öyküsü türündeki metnin 108,29 ortalama ile en hızlı okunan metin olduğu görülmektedir. Hız boyutunda bu metni 96,22 ortalama ile Türk Dili adlı bilgilendirici metin izlemektedir. İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsü ise 95,36 ortalama ile en düşük hızla okunan metin olmuştur.

Tabloya göre en düşük sayıda yanlışla okunan metin 5,48 ortalama ile olay öyküsüdür. İkinci sırada en az hata yapılan metin 6,80 ortalama ile durum öyküsüdür. Bilgilendirici metin ise 7,92 ortalama ile en fazla hata ile okunan metin olmuştur.

Hatasızlık oranı bakımından 93,93 ortalama ile olay öyküsü en yüksek hatasızlık ile okunmuştur. Durum öyküsü 91,65 ortalama ile ikinci sırada yer almıştır. Bilgilendirici metin ise 90,56 ortalama ile en düşük hatasızlık oranı ile okunmuştur.

Tablo 2 Katılımcıların Farklı Türden Metinleri Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

3. tabloya göre 5. sınıf öğrencilerinin Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için elde ettikleri hız ortalamaları sırası ile dakikada 90.0889, 79.4556 ve 78.3667 kelimedir.

6. sınıfa devam eden öğrenciler ise Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için sırası ile dakikada 104.1429, 91.1857 ve 92.3000 kelime okumuşlardır.

7. sınıfta hız ortalamalarının Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk dili adlı metinler için sırası ile dakikada 114.7653, 101.0102 ve 103.0612 kelime olduğu gözlenmektedir.

8. sınıf öğrencileri ise Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için sırası ile dakikada 124.0976, 109.6341 ve 111,0244 kelimelik ortalamalara ulaşmışlardır.

Tablo 3. Katılımcıların Farklı Türden Metinler İçin Elde Ettikleri Hız Ortalamaları

Metinler	Sınıflar	N	Ortalama
Küçük Balık	5	90	90,0889
	6	70	104,1429
	7	98	114,7653
	8	82	124,0976
	Toplam	340	108,2971
İhtiyar Çilingir	5	90	79,4556
	6	70	91,1857
	7	98	101,0102
	8	82	109,6341
	Toplam	340	95,3618
Türk Dili	5	90	78,3667
	6	70	92,3000
	7	98	103,0612
	8	82	111,0244
	Toplam	340	96,2294

Aşağıdaki tabloya göre Küçük Balık adlı metin 1,85, İhtiyar Çilingir 1,60 ve Türk Dili 1,50 prozodi ortalamasıyla okunmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Farklı Türden Metinlerdeki Prozodik Okuma Becerileri

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

3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem, “Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Tablo 5’e göre Küçük Balık metnini sosyal medya hesabına sahip olanlar olmayanlara göre anlamlı derecede daha hızlı okumuşlardır ($Z= 5,93$; $p< ,05$). Küçük Balık metninde sosyal medya hesabına sahip olmayanlar daha fazla yanlış okumuşlardır ama bu fark anlamlı değildir ($Z= 1,26$; $p= ,207$; $> ,05$). Sosyal medya hesabına sahip olanlar bu metni sahip olmayanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek hatasızlık oranıyla okumuşlardır ($Z= 2,97$; $p= ,003$; $< ,05$).

Sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre İhtiyar Çilingir metnini anlamlı derecede daha hızlı okumuşlardır ($Z= 5,55$; $p= ,000$; $< ,05$). Bu metinde de sosyal medya hesabına sahip olmayanlar anlamlı olmamakla beraber daha fazla yanlışla okumuşlardır ($Z= 1,95$; $p= ,051$; $> ,05$). İhtiyar Çilingir metnini sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre daha yüksek hatasızlık oranıyla okumuşlardır ($Z= 3,54$; $p= ,000$; $< ,05$).

Sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre Türk Dili metnini de anlamlı derecede daha hızlı okumuşlardır ($Z= 5,54$; $p= ,000$; $< ,05$). Sosyal medya hesabına sahip olmayanlar sahip olanlara göre, bu metni okurken anlamlı şekilde daha fazla yanlış yapmışlardır ($Z= 2,26$; $p= ,023$; $< ,05$). Türk Dili metnini sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek hatasızlık oranıyla okumuşlardır ($Z= 3,81$; $p= ,000$; $< ,05$).

Tablo 5. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metinler	Sos. Med.	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	Z	p
KB (Hız)	E	149	206,29	30737,0	8897,0	5,93	,000
	H	191	142,58	27233,0			
KB (Yanlış)	E	149	162,92	24275,5	13100,5	1,26	,207
	H	191	176,41	33694,5			
KB (Hatasızlık)	E	149	188,48	28083,0	11551,0	2,97	,003
	H	191	156,48	29887,0			
İÇ (Hız)	E	149	204,00	30395,5	9238,5	5,55	,000
	H	191	144,37	27574,5			
İÇ (Yanlış)	E	149	158,76	23654,5	12479,0	1,95	,051
	H	191	179,66	34315,5			
İÇ (Hatasızlık)	E	149	191,88	28590,5	11043,5	3,54	,000
	H	191	153,82	29379,5			
TD (Hız)	E	149	203,94	30387,0	9247,0	5,54	,000
	H	191	144,41	27583,0			
TD (Yanlış)	E	149	156,85	23371,0	12196,0	2,26	,023
	H	191	181,15	34599,0			
TD (Hatasızlık)	E	149	193,52	28834,0	10800,0	3,81	,000
	H	191	152,54	29136,0			

6. tabloya göre her üç metin için de sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre anlamlı derecede daha prozodik okumuşlardır ($p= ,000 < ,05$).

Tablo 6. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Prozodik Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metinler	Sos. Med.	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	Z	p
KB	E	149	198,21	29534,00	10100,0	4,59	,000
Prozodi	H	191	148,88	28436,00			
İÇ	E	149	199,12	29669,00	9965,0	4,74	,000
Prozodi	H	191	148,17	28301,00			
TD	E	149	198,17	29527,50	10106,5	4,58	,000
Prozodi	H	191	148,91	28442,50			

3.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem, “Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik algı ve okumaya yönelik tutum düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Aşağıdaki tabloya göre katılımcıların okur öz yeterlik algıları ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($p=,000$; $<,01$).

Okur öz yeterlik algısı ile üç metnin hız ortalamaları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki vardır ($p=,000$; $<,01$). Buna göre okur öz yeterlik algısı yükseldikçe öğrencilerin okudukları toplam kelime sayısı üç metin için de artmaktadır.

Okur öz yeterlik algısı ile yanlış okunan kelime sayısı arasında üç metin de de negatif ve kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır ($p=,000$; $<,01$). Yani okur öz yeterlik algısı arttıkça öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayıları her üç metin için azalmıştır.

Metinlerin doğru okunma oranları ile okur öz yeterlik algısı arasında pozitif ve güçlü bir ilişki mevcuttur ($p=,000$; $<,01$).

Okumaya yönelik tutum ile metinlerin hız boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p >,01$). Okumaya yönelik tutum ile yanlış okunan kelime sayısı arasında ise üç metin için de negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p <,05$). Yani okumaya yönelik tutum değeri yükseldikçe her üç metinde yanlış okunan kelime sayısı azalmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ile doğru okuma oranları arasındaki ilişki bakımından Küçük Balık ve Türk Dili metinleri ile okumaya yönelik tutum arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur ($p <,05$). Yani okumaya yönelik tutum yükseldikçe bu iki metnin doğru okunma oranları da artmaktadır. İhtiyar Çilingir metni ile okumaya yönelik tutum arasında da pozitif yönlü bir ilişki olmakla birlikte bu ilişki anlamlı düzeyde değildir ($p=,073$; $>,05$).

Tablo 7. Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algı ve Okumaya Yönelik Tutum Değerleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo

	Öz yeterlik	Tutum	KB Hız	KB Yanlış	KB Hatasızlık	İÇ Hız	İÇ Yanlış	İÇ Hatasızlık	TD Hız	TD Yanlış	TD Hatasızlık
r	1	,476**	,442**	-,254**	,367**	,429**	-,221**	,356**	,433**	-,264**	,386**
Öz Yet.	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340
Tut.	r	,476**	1	-,016	-,156**	,124*	-,120*	,097	,022	-,122*	,124*
p	,000		,765	,004	,022	,861	,027	,073	,683	,025	,023
N	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2 kuyruklu)

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2 kuyruklu)

Tablo 8'e göre okur öz yeterlik algısı ile üç metnin de prozodi değerleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($p=,000$; $<,01$). Yani okur öz yeterlik algısı yükseldikçe metinlerin prozodik okunma oranları artmaktadır. Okur öz yeterlik algısı ile en yüksek ilişki içinde olan metin ise İhtiyar Çilingir metnidir. Bunu sırasıyla Küçük Balık ve Türk Dili metinleri izlemektedir.

Tabloya göre okumaya yönelik tutum değeri ile metinlerin prozodik okunma oranları arasında da pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p <,05$). Buna göre okumaya yönelik tutum değeri

artıkça her üç metnin de prozodi oranları yükselmektedir. Okumaya yönelik tutum değeri ile en güçlü ilişki içinde olan metin ise Türk Dili metnidir. Bunu sırasıyla Küçük Balık ve İhtiyar Çilingir metinleri izlemektedir.

Tablo 8. Okur Öz Yeterlik Algısı ve Okumaya Yönelik Tutum Değerleri ile Metinlerin Prozodi Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo

Korelasyon		Öz Yeterlik	Tutum	KB	İÇ	TD
Öz Yeterlik	r	1	,476**	,460**	,461**	,447**
	p		,000	,000	,000	,000
	N	340	340	340	340	340
Tutum	r	,476**	1	,132*	,122*	,133*
	p	,000		,015	,025	,014
	N	340	340	340	340	340
KB	r	,460**	,132*	1	,961**	,945**
	p	,000	,015		,000	,000
	N	340	340	340	340	340
İÇ	r	,461**	,122*	,961**	1	,964**
	p	,000	,025	,000		,000
	N	340	340	340	340	340
TD	r	,447**	,133*	,945**	,964**	1
	p	,000	,014	,000	,000	
	N	340	340	340	340	340

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2 kuyruklu).

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2- kuyruklu).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerini ortaya koymaktır. Bu amaçla akıcı okumanın hatasızlık oranı, hız ve prozodi boyutlarına bakılmıştır. Bu doğrultuda Akyol vd. (2014)'nin ortaya koyduğu sınırlar esas alındığında katılımcıların çok azının hatasız okumada en üst düzey olan serbest düzeye (%99-100) ulaştıkları anlaşılmaktadır. Buna göre yalnızca olay öyküsü için %10'un üzerinde bir hatasızlık oranına ulaşılmıştır. Diğer metinler için serbest düzeydeki öğrenci oranı %6,76 ve %5'de kalmıştır. Hatasızlık oranı bağlamında literatür incelendiğinde de öğrencilerin alt seviyelerde olduklarını bulan çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Rasinski et al., 2005; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015).

Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan hız bakımından Akyol vd. (2014)'nin normları esas alındığında 5. sınıftaki hız ortalaması yalnız olay öyküsü için yeterlidir (hedef: 80-130 kelime). 6 ve 7. sınıflarda ise ulaşılan hız ortalamaları her üç metin için de sözü edilen normlara uygundur (hedef: 90-140 ve 100-160 kelime). 8. sınıfa bakıldığında olay öyküsü ve bilgilendirici metin için hedef hız normuna uygun sonuçlar elde edilmiştir (hedef: 110-160 kelime). Literatür ele alındığında öğrencilerin okuma hızlarının sınıf seviyesine uygun olduğunu bulan çalışmalar (Tindal, Nese, & Alonzo, 2009; Yıldız, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya., 2009; Kaya, & Doğan, 2016) olmakla birlikte öğrencilerin hız boyutunda yetersiz bir akıcılıkla okuduğunu bulan çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. (Pinnel et al., 1995, akt. Rasinski, 2001; Rasinski et al., 2005; Torgesen, & Hudson, 2006; Yılmaz, 2008; Baştuğ, 2012).

Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodi boyutunda öğrencilerin yüksek değerler elde etmedikleri söylenebilir. Şöyle ki çalışmada metinlerden elde edilen prozodi ortalamaları 2 puanın altında kalmıştır. Oysa Baştuğ (2012)'a göre bu değerlerin en az 2 olması gerekmektedir.

İlgili literatürde de öğrencilerin yeterli derecede prozodik okuyamadıklarını bulan çalışmalar mevcuttur (Yıldız et al., 2009; Baştuğ, 2012; Keskin, Baştuğ, & Akyol, 2013; Kaya, & Doğan, 2016).

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Akıcı okumanın hatasızlık, hız ve prozodi boyutları açısından araştırma bulguları ele alındığında öyküleyici metnin en akıcı okunan metin olduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir sonucun elde edilmesine çocukların eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren öyküleyici metinlerle daha fazla uğraşmaları sebep gösterilebilir. Bu yüzden bu tür metinlerdeki kelimelerin daha fazla aşına olunan kelimeler olduğu iddia edilebilir. Ayrıca öyküleyici metinlerde anlamı bilinmeyen kelimeyle karşılaşıldığında bunun temeldeki anlamı etkilemeyeceği, dolayısıyla anlamaya ve akıcı okumaya olumsuz anlamda etki etmeyeceği söylenebilir. Bunların yanında prozodi boyutundan bakıldığında öyküleyici metinde prozodiyi oluşturan vurgu, tonlama, heyecan, korku, şaşırma, soru sorma gibi özellikler daha fazla yer almaktadır. Bu yüzden de akıcı okumanın temel boyutlarından prozodi üzerinde bu durumun olumlu etkisi olduğu değerlendirilebilir. Literatürde de bu araştırmaya paralel biçimde öyküleyici metnin daha akıcı okunduğunu bulan çalışmalar mevcuttur (Coşkun, 2002; Baştuğ, 2012; Barth, Tolar, Fletcher, Francis, 2014; Paige et al., 2015).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan sosyal medya hesabına sahip olanlar sosyal medya hesabına sahip olmayanlara göre genel olarak daha akıcı okumuşlardır. Sosyal medya kullananlar akıcı okumanın özellikle hız, hatasızlık ve prozodi boyutlarında sosyal medya kullananlara göre anlamlı derecede daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuçların literatürde bilgisayar, internet, sosyal medya kullanımı ile okuma becerisi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçlarına paralel olmadığı söylenebilir (Aksaçoğlu, & Yılmaz, 2007; Al-Menayes, 2015; Türkyılmaz, 2015; Owusu-Acheaw, 2016). Ne var ki Moyo, & Abdullah (2013), sosyal medya ağlarının okuma becerisini ilerletmek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Buna göre uygun şekilde kullanıldığında sosyal medyanın okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi olmaktadır. Türkyılmaz (2015) da bu doğrultuda, sosyal medyanın okumayı zorunlu duruma getirecek biçimde tasarlanmış olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacı, sosyal medyada gerçekleştirilecek okumanın niteliğinin oldukça önemli olduğunu eklemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlar, öncelikle okur öz yeterlik algısı ile okumaya yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de okur öz yeterlik algısı ile okumaya yönelik tutum arasında pozitif ilişkiler bulan çalışmalar mevcuttur (İnnalı, & Aydın, 2014; Eyüp, & Uzuner Yurt, 2015; Karakoç Öztürk, 2015).

Aynı şekilde okur öz yeterlik algısı ile katılımcıların akıcı okuma becerileri anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Buna göre okur öz yeterlik algısı düzeyi yükseldikçe öğrenciler daha hızlı okumakta, yanlış okudukları kelime sayısı azalmakta ve hatasızlık oranı artmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişki boyutunda bakıldığında okumaya yönelik tutumun akıcı okuma becerisi üzerinde kısmen etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre her üç metin için de okumaya yönelik tutum ile yanlış okunan kelime sayısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Yani okumaya yönelik tutum değeri yükseldikçe yanlış okunan kelime sayısı azalmaktadır. Okumaya yönelik tutum ile hatasızlık oranı arasındaki ilişki açısından bakıldığında olay öyküsünde ve bilgilendirici metinde bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan prozodi ile okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutum arasında da pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

İlgili literatürde okur öz yeterlik algısı ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bu çalışmanın sonuçları ile uyum içerisinde olduğu anlaşılmaktadır (Philips, 2002; Nevill, 2008; Solheim, 2011; Smith, Smith, Gilmore, & Jameson, 2012).

Aynı şekilde okumaya yönelik tutum ile okuma becerisi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da bu çalışma ile paraleldir (Nielsen, 1978; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995; Chiu, & McBride-Chang, 2006; Smith et al., 2012; Uslu Üstten, 2014).

4.4. Öneriler

Çalışma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin genel anlamda istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. 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.

Bu araştırmada, öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde sosyal medya kullanımının olumsuz etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda sosyal medya kullanımı öğrencilerin akıcı okuma becerisinin ilerletilmesi yönünde kullanılabilir. Öğretmenler sosyal medya üzerinden öğrencilerine çeşitli okuma görevleri verebilir. Okuma görevlerini yerine getiren öğrenciler sosyal medya aracılığıyla pekiştirilebilir.

Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okur öz yeterlik algı ve okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okur öz yeterlik algı düzeylerinin artırılması yönünde etkinlikler yapılabilir. Öğrencilere okumayı sevdirmek için çaba gösterilebilir.

Kaynaklar

Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28. url: <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/8/8>

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma* (20. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.

Al-Menayes, J. J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86-94. url: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/viewFile/53975/29241>

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & 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*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baştuğ, M., & 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., & Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/32340>
- Baştuğ, M., & 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>
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollenve J. & S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (Ed.) (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362. doi: abs/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & 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
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/76924>
- Eyüp, B., & Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, 17(67). url:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=ba3fdf44-c990-4c88-b7a5-902f02243070%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4108>

- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086. url: <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>
- Hasbrouck, J., & 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., & 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., & 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., & 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](https://doi.org/10.1080/19404476.2013.11462098)
- İnnalı, H.Ö., & Aydın, İ.S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 651-682. url: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1519892275_41%C4%B0nnal%C4%B1H.%C3%96zg%C3%BCr-vd-edb_S-651-682.pdf
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 908-936. doi: 10.14520/adyusbd.23976
- Kaya, D., & 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*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Keskin, H. K., & 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 adresinden alındı.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & 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., & 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>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 nd Edt.). Guilford Press.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.3
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. Fusun Elioğlu (Çev.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. doi:10.2307/748205
- Moyo, M., & Abdullah, H. (2013). Enhancing and enriching students' reading experience by using social media technologies. *Mousaion*, 31(2), 135-153. url: <http://journals.co.za/content/mousaion/31/2/EJC155991>
- National reading panel report (2000)*. U.S.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nevill, M. A. (2008). *The impact of reading self-efficacy and the regulation of cognition on the reading achievement of an intermediate elementary sample* (Order No. 3303552). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304404501). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304404501?accountid=139676>
- Nielsen, P. J. (1978). Attitude toward reading and reading-related concepts among elementary students. *Reading Horizons*, 18, 110-113. url: http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2387&context=reading_horizons#page=32
- Owusu-Acheaw, M. (2016). Social media usage and its impact on reading habits: A study of koforidua polytechnic students. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 4(3), 211-222. doi: abs/10.1504/IJSMILE.2016.079493
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185959>
- Paige, D. D., & 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., & 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

- Phillips, J. (2002). *A study of the relationships among grade fours' reader self-perceptions, reading ability, parental self-efficacy, parental role construction, child development beliefs, and gender*. Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland. Retrieved from <http://research.library.mun.ca/1670/>
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Rasinski, T. (2001). *Revisiting reading rate as a diagnostic tool for reading difficulties*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453246.pdf>
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. url: http://educationleader.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., & 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. & 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*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206. doi: 10.1016/j.lindif.2011.04.010
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27. doi: 10.1080/02702710903256601
- Tindal, G., Nese, J. F., & 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. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531549.pdf>
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. Samuels, S.J., & Farstrup, A. (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.
- Türkyılmaz, M. (2015). Facebook bağımlılığı ölçeğinin Türkçeleştirilmesi ve Facebook bağımlılığının okuma becerisine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 265-280. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2942>

- Ulu, M., & Başaran, M. (2015). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(38), 1-10. url: http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/38/1-10.pdf
- Ülper, H., & Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.91112>
- Ülper, H., Yaylı, D. & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086791>
- 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., & 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
- Yıldırım, K. & 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. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1630429491?accountid=139676>
- 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. & 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. & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1476883>

Extended Summary

1. Introduction

When the literature is checked it is seen that lots of definitions were made for fluent reading. According to Rasinski (2004) fluency is suitable expression which is heard in someone's sound while reading orally. Fluency is reading with an expression that reflects the meaning of the text besides reading the words in the text accurately and with pacing (Rasinski et al., 2005; Rasinski et al., 2011).

Accuracy is the ability of readers to decode the words in the text accurately (Rasinski, 2004). Pacing is the time until seeing the word and identifying (decoding) it and reading orally and silently (Baştuğ, & Akyol, 2012; Kaya, & Doğan, 2016). Prosody contains features like stressing, intonating, timing (word vocalizing time) and pausing that contributes reading the text effectively (Akyol et al., 2014).

The question "At what level is fluent reading skills of middle school students?" constitutes the basic problem of the research. Answers of the sub-problems below are investigated within the research based on this basic problem:

1. Do fluent reading skills of middle school students differentiate in terms of text genre.
2. Does a relation exist between social media using and fluent reading skills of middle school students?
3. Does a relation exist between reader self-efficacy perception and attitude towards reading and fluent reading skills of middle school students?

2. Method

Descriptive and correlational screening designs were used in this study. Descriptive researches defines a case which was given completely and carefully as far as possible (Balcı, 2015: 22).

Middle school students who had education in Yozgat province constitute the target population of the study. 340 students who attend 5, 6, 7 and 8th grades constitute the sample of the study that random sampling method was utilized.

Personal information form, reader self-efficacy scale, attitude toward reading scale, prosodic reading scale and reading texts were used with the aim of obtaining data from the students in the sample in this research.

Each student had read each text for one minute orally. Readings of the students were recorded by voice recorder. All of the words which a student read whether correct or incorrect were accepted as pacing (Valencia et al., 2010; Başaran, 2013; Paige, & Magpuri-Lavell, 2014). Accuracy rate was obtained with the way of dividing the words read in one minute accurately to total word number and multiply with 100 (Rasinski et al., 2005; Yıldız, 2013; Baştuğ, & Keskin, 2015; Rasinski et al., 2016). Rubric was used for determining prosody (Zutell, & Rasinski, 1991; Rasinski, 2004; Hudson et al.; 2005; Valencia et al, 2010; Başaran, 2013).

Additionally the students filled in the reader self-efficacy scale and attitude toward reading scale.

Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests from non-parametric tests were utilized while analysing the research data. With these, Spearman Brown Rank Difference Coefficient were used, frequency and percent values were given.

3. Findings, Discussion and Results

According to the findings students' pacing mean is adequate completely at only 6th and 7th grades. When looked at the accuracy rate, it is seen that percent of students who are in the independent reading level which is the highest level is so little. It is seen that students could not reach at a high level in the prosody dimension of fluent reading. Similar finding exist in the literature (Akyol et al., 2014; Rasinski et al., 2005; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Yıldız et al., 2009; Keskin et al., 2013; Kaya, & Doğan, 2016).

When the findings are checked it is seen that narrative text was generally read more fluently. Studies which found that narrative text was read more fluently exist in the literature paralel to the current study (Coşkun, 2002; Baştuğ, 2012; Barth et al.,2014; Paige et al., 2015).

When the findings are checked it reveals that participants who had social media account generally read significantly more fluently than the ones who did not have social media account. It is seen that the findings reached in this study is opposite the studies in the literature which examined the relations between computer, internet, social media using and reading skill (Aksaçlıoğlu, & Yılmaz, 2007; Al-Menayes, 2015; Türkyılmaz, 2015; Owusu-Acheaw, 2016).

A significant relation reveals between reader self-efficacy perception and attitude toward reading. Similarly a significant relation is seen between reader self efficacy and fluent reading skills for all texts. A significant relation reveals between attitude toward reading and students' prosodic reading skills. A partial significant relation exists between attitude toward reading and fluent reading skills. There are similar results in the literature (İnnalı, & Aydın, 2014; Karakoç Öztürk, 2015; Philips, 2002; Nevill, 2008; McKenna et al., 1995).

Araştırma makalesi: Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), 217-236.