

Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma*

Dudu Kaya
Pamukkale Üniversitesi
dudukaya@gmail.com

ÖZET

Akıcı okuma birinci sınıfta okumayı öğrenmeyle beraber öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Öğrencilerin her sınıf düzeyinde metinleri akıcı biçimde okumaları ve anlamaları beklenmektedir. Bu nedenle akıcı okumanın sınıf seviyelerine göre nasıl bir gelişim gösterdiğinin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırma, ilköğretim birinci ve ikinci sınıfta akıcı okuma gelişiminin boylamsal olarak değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma Denizli merkez ilçelerinden biri olan Pamukkale ilçesinde bir devlet okulunda yapılmıştır. Akıcı okuma verileri birinci ve ikinci sınıfın sonunda elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında belirlenen ilköğretimden gönüllülük esasına dayalı olarak 27 öğrenci ile uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalarda öğrencilerle bire bir çalışılmıştır. Her öğrenciye düzeylerine uygun hikâye edici bir metin sesli olarak okutulmuş ve sesli okumalar kaydedilmiştir. Sesli okuma kayıtları dinlenerek akıcı okumaya ilişkin puanlamalar yapılmıştır. Prozodi puanlarının değerlendirilmesinde “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin birinci ve ikinci sınıfta akıcı okumaları yeterli düzeyde bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri farklılık taşımamaktadır. Yine öğrencilerin akıcı okumaları ikinci sınıfta birinci sınıfa göre anlamlı bir gelişim göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, prozodi, anlama.

Okuma; şekil, ses ve işaretlerin görülüp seslendirilmesinden öte yazılanların okurun ön bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda değerlendirilerek yeni anlamların kurulması sürecidir. Bu anlamlandırma süreci, okurun aktif olmasını ve metinle etkileşimini gerektirmektedir.

Okuma, okuyucunun pasif olduğu bir eylem değildir. Aksine okuma, okuyucunun aktif olduğu bir süreç olup; problem çözmeye, tahmin etmeye, araştırma ve okudukları ile geçmiş deneyim ve bilgilerini kullanma yeteneğidir. Okuma okuyucunun, yazarın vermek istediği mesajı metinle etkileşim sonucu yeniden yapılandırdığı aktif bir işleme sürecidir (Southwood, 2012). Ancak böyle bir süreç sonucunda okuduğunu anlamının gerçekleşmesi mümkündür. Okuduğunu anlama güçlükleri yalnızca Türkçe dersi değil diğer tüm derslerdeki başarıyı da olumsuz etkilemektedir. Ayrıca günlük hayatta ve sosyal ilişkilerde başarılı olabilme de okuma ve anlama başarısına bağlıdır. Tüm bu sebeplerden dolayı okuduğunu anlama her yaş ve düzeyde bireyin ihtiyaç duyduğu önemli bir beceridir. Okuduğunu anlamının gelişebilmesi öncelikle bireyin her tür metni uygun biçimde akıcı olarak okuyabilmesine bağlıdır.

Akıcı okuma, okumanın birçok yönüyle ilgilidir. Bu nedenle akıcı okuma, hem okumanın kelime tanıma ve seslendirme yönüyle hem de anlam oluşturma yönüyle ilişkilendirilmektedir (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma okuyucunun anlamı yapılandırmasını kolaylaştıran kelime tanıma, okuma hızı ve prozodinin birleşiminden oluşmaktadır. Sesli okuma sırasında kolayca kelime tanıma, uygun



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2016, 4 (2), 14-25

Research in Reading & Writing Instruction,
2016, 4 (2), 14-25

*Bu çalışma 31 Mayıs- 03 Haziran 2016 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

tempoda, ifade ve tonlamalar olarak ortaya çıkmaktadır. Akıcı okuma, hem sesli hem de sessiz okumada anlamayı destekleyen veya sınırlandıran önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Bir başka tanımda da akıcı okumanın, okuduğunu anlamada köprü oluşturacak üç önemli boyutu içerdiği belirtilmektedir. Bunlardan birincisi olan doğru okuma, okuyucunun en az hata ile kelimeleri çözümlemesidir. LaBerge ve Samuels'e (1974) göre ikinci boyut kelime tanımada otomatikleşme olup okuyucunun en az zihinsel çaba ile kelimeleri seslendirmesidir. Böylece zihinsel gücün okunanların anlaşılması için harcanması mümkün olmaktadır (akt: Rasinski, 2004). Üçüncü boyut ise prozodik okumadır. Okuyucu doğru ve otomatik biçimde okumasına rağmen sesinde herhangi bir ifade, anlam ve duygu yoksa noktalama işaretlerine ve duraklamalara uygun okumuyorsa okuduğunu anlama da tam olarak sağlanamamaktadır (Rasinski, 2004). Yine farklı tanımlarda akıcı okumanın doğru okuma, otomatiklik (okuma hızı) ve prozodi olarak üç ana bileşeni içerdiği ifade edilmektedir (Kuhn ve Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000). Bütün bu tanımlardan yola çıkarak akıcı okumanın, öğrencilerin metinleri doğru bir biçimde, metnin anlamına ve içeriğine uygun bir hızda, anlayarak okumaları şeklinde tanımlanabilir. Rasinski (2014) akıcı okumanın anlamlı ve yeterli okuma için temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca akıcı okumanın okuduğunu anlamının gerçekleşmesinde etkili olan değişkenlerden birisi olduğu da çeşitli araştırmalar tarafından ortaya koyulmaktadır (Calet, Defior ve Palma, 2015; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Padeliaou ve Antoniou, 2013; Quirk ve Beem, 2012; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016; Yıldırım, 2013).

Akıcı okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrenciler yavaş ve kelime kelime okumaktadırlar. Bu durum okumanın kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız olmasına yol açmaktadır. Okumanın yavaş olması anlamayı da etkilemektedir. Bu şekilde okuyan bir öğrenci dikkatini kelime tanımaya harcamakta ve metnin anlamına odaklanamamakta bu nedenle metni anlayamamaktadır (Güneş, 2007). Sözü edilen okuma güçlüklerinin giderilmesi ve akıcı okumanın geliştirilmesi için yapılan çalışmalarda (Keskin ve Akyol, 2014; Rasinski, 1992; Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger, 2011; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015) tekrarlı okuma yöntemi, akıcılığı geliştirme programı ve yapılandırılmış akıcı okuma öğretimi gibi farklı yöntemlerin uygulandığı belirtilmektedir. Bu uygulamalarla farklı sınıf düzeylerindeki okuma güçlüklerinin giderilmesi ve akıcı okumanın geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Birinci sınıfın sonrasında öğrencilerin okumadan keyif alabilmek, anlama üzerine odaklanmak ve uygun sürelerde okuma çalışmalarını tamamlayabilmek için yeterli hız ve ritimle metinleri okumaları gerekmektedir. Metinleri çok yavaş, duraksayarak ve güvensiz bir biçimde işleyen öğrenciler dezavantajlı durumdadır (Morris ve Gaffney, 2011). Birinci sınıf düzeyinde okumada doğruluk aynı zamanda ilerleyen zamanlardaki yazım doğruluğu için de bir belirleyicidir. Özellikle birinci sınıfta okumada doğruluk, hız ve yazım doğruluğu arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Pinto, Bigozzi, Tarchi, Gamannossi ve Canneti, 2015). Yeterli düzeyde akıcı okumanın kazanılması için birinci sınıftan itibaren öğrencilerin okuma becerileri takip edilerek erken müdahale edilmelidir. Bu anlamda literatür incelendiğinde akıcı okuma gelişiminin ele alındığı çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Rasinski, Rikli ve Johnston (2009) tarafından üçüncü, beşinci ve yedinci sınıf düzeylerinde akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada sözü edilen sınıf düzeylerinin tamamında anlama ile akıcı okuma arasında güçlü ilişkiler olduğu ayrıca akıcı okumanın ortaokul öğrencilerinin okumalarında önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir. Miller ve Schwanenflugel (2008) tarafından yapılan çalışmada akıcı okumanın bir boyutu olan prozodi gelişimi boylamsal olarak incelenmiştir. 92 öğrencinin birinci ve ikinci sınıfın sonunda akıcı okumanın parçaüstü (tonlama ve vurgulama) özellikleri ölçülmüş, üçüncü sınıfın sonunda da akıcı okuma ve okuduğunu anlama ölçümleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre prozodinin akıcı okumanın önemli bir işareti olduğu ve prozodik olarak okuyanların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Prozodik okumanın tüm okuma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Bir başka araştırma Kim (2015) tarafından yapılmış olup kelime okuma akıcılığı, dinlediğini anlama, metin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerdeki gelişimsel değişimler boylamsal olarak incelenmiştir. Metin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Park, Chaparro, Preciado ve Cummings (2015) okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar yapılan araştırmada akıcı okumanın ilerleyen okul yıllarındaki okuma becerilerinde olumlu ve önemli bir belirleyici olduğu sonuçları ortaya koyulmaktadır. Öte yandan Pinto ve diğerleri (2015) birinci ve ikinci sınıflarda akıcı okuma ve yazma becerisinin gelişimini boylamsal olarak araştırmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre birinci ve ikinci sınıflarda okuma ve yazma becerilerinin gelişimi tutarlılık göstermektedir. Solari, Aceves, Higareda, Tutor, Filippini, Gerber ve Leafstedt (2014) tarafından yapılan araştırmada ana dili İspanyolca olan ve İngilizce öğrenen öğrencilerde okul öncesi ve birinci sınıfın sonunda İspanyolca ve İngilizce ilkokuma becerileri arasındaki ilişki ile birinci ve ikinci sınıfın sonunda İngilizce okuma akıcılığı araştırılmıştır. Öğrenciler okul öncesi, birinci ve ikinci sınıfın sonunda fonolojik farkındalık, kelime hazinesi, kelime okuma ve akıcı okuma boyutlarında değerlendirilmiştir. Birinci ve ikinci sınıfın sonundaki akıcı okuma becerisi üzerinde bu değişkenlerden hangisinin belirleyici olduğu araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesindeki İngilizce alıcı kelime hazinesi birinci sınıftaki İngilizce akıcı okumada önemli bir belirleyicidir. Bununla birlikte okul öncesinden sonra bu ilişki anlamlı değildir. Ayrıca birinci sınıfın başlangıcındaki İngilizce kelime bilgisi ile birinci ve ikinci sınıfın sonundaki İngilizce akıcı okuma performansının anlamlı biçimde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Bir diğer araştırmada Cartwright, Marshall ve Wray (2016) ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında okuma motivasyonunun rolünü boylamsal olarak incelemişlerdir. Araştırmada birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında motivasyon eş zamanlı ve boylamsal olarak okuma motivasyonu önemli derecede ilişkili olduğu

belirtilmektedir.

Okuma yazmanın öğrenildiği birinci sınıf öğrencilerin yaşamlarında önemli bir dönüm noktasıdır. Öğrencilerin birinci sınıftan itibaren seviyelerine uygun olarak akıcı okumaları gerekmektedir. Türkçe öğretim programında (2015) birinci ve ikinci sınıf okuma öğrenme alanında yer alan “Akıcı Okuma” başlığında akıcı okumaya ilişkin kazanımlar yer almaktadır. Akıcı okumada yetersiz olan öğrenciler kelime tanıma ve kelime ayırt etmede çok fazla zihinsel enerji harcadıklarından okuduğunu anlamada zorlanmaktadır. Akıcı okumanın eksikliği durumunda çeşitli okuma hataları ve güçlükleri ile karşılaşmaktadır. Bu problemler de okuduğunu anlama güçlüklerine neden olmaktadır. Bu problemlere erken müdahale noktasında akıcı okumanın gelişiminin takip edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle akıcı okumanın gelişimi ve bu gelişimin boylamsal olarak incelenmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Ayrıca akıcı okumayla ilgili olarak Türkçe literatürde farklı çalışmalar (Akyol, 2014; Başaran, 2013; Baştuğ ve Kaman, 2013; Çayır ve Ulusoy, 2014; Duran ve Sezgin, 2012; Kaman ve Şahin, 2013; Keskin ve Akyol, 2014; Uzunkol, 2013; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013; Yıldırım, 2013) bulunmasına rağmen akıcı okumanın boylamsal olarak incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu durum akıcı okuma gelişiminin boylamsal olarak incelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada akıcı okuma gelişimi birinci ve ikinci sınıf seviyelerinde boylamsal olarak incelenmiştir. Böylece çalışmanın ulusal ölçekte yapılan ilk çalışma olarak bir başlangıç teşkil etmesi ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Amaç

Araştırmanın temel amacı ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde akıcı okumanın gelişimini boylamsal olarak incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin birinci ve ikinci sınıftaki akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin akıcı okuma cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin ikinci sınıftaki akıcı okumanın gelişimi birinci sınıftaki akıcı okuma gelişimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde akıcı okumanın gelişimini boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma türlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modellerini Karasar (2002) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Tarama modellerinden ise boylamsal tarama türü tercih edilmiştir. Karakaya (2014) boylamsal tarama araştırmalarını seçilen örneklem üzerinde farklı zamanlarda birden çok veri toplanması olarak ifade etmektedir. Ayrıca Cohen, Manion ve Morrison’ın (2007) belirttiğine göre “boylamsal” ifadesi belirli bir zaman dilimi boyunca gerçekleştirilen çalışmaların çeşitlerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Boylamsal çalışmalarda verilerin toplanması kısa dönemli araştırmalar için haftalar veya aylar sürebilirken daha uzun dönemli araştırmalarda verilerin elde edilmesi yıllar süren geniş bir zamanı kapsayabilir. Aynı katılımcılardan farklı zamanlarda alınan verilerden dolayı boylamsal çalışmalara takip çalışmaları da denilebilir. Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma gelişimlerini belirlemek için birinci ve ikinci sınıfta iki farklı zamanda öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Denizli merkez Pamukkale ilçesindeki bir ilkokulun birinci ve ikinci sınıflarındaki 27 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin arasında okula başlama yaşı bakımından farklılık yoktur. Çalışma grubu belirlenmesinde sınıf öğretmenine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden çalışmaya katılmada istekli olan bir öğretmenin sınıfı uygulama için belirlenmiştir. Uygulamalara başlamadan önce de öğrenciler uygulamayla ilgili bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak uygulamaya katılmaları sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Betimsel Bilgiler

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	11	41
Erkek	16	59
Toplam	27	100

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için önerilen hikâye edici metinler kullanılmıştır. Ayrıca prozodik okuma Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okuma Prozodisi Rubriği" ile değerlendirilmiştir. Söz konusu rubrik akıcı okumanın; ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız olarak dört boyutta değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Rubrikten elde edilebilecek puanlar 4 ve 16 puan arasında değişmektedir. Yapılan puanlama sonucu rubrikten alınan puanların toplamı 8 ve 8'den daha az ise okumanın prozodik anlamda yetersiz olduğu ve prozodik okumanın geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılık alanında gelişmekte olduğunu gösterir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplanmasında Denizli ili Pamukkale ilçesindeki bir ilkokulun rastgele seçilen şubelerden birisindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Boylamsal olarak gerçekleştirilen araştırmanın birinci sınıf uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim dönemi ikinci döneminde yapıldığından ikinci sınıf uygulamasının da 2015-2016 eğitim öğretim dönemi ikinci döneminde yapılmıştır. Böylece veriler birbiriyle paralel zamanlarda elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında öğrencilere, birinci ve ikinci sınıf düzeyleri için Akyol ve arkadaşları (2014) tarafından önerilen birer hikâye edici metin sesli olarak okutulmuştur. Her bir öğrenciye metinler sesli olarak tek tek okutulmuştur. Metnin tamamına ilişkin sesli okumalar ses kaydı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öğrencilerin sesli okumalarına ait ses kayıtları incelenerek akıcı okumaya ait doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanları hesaplanmasında Akyol ve arkadaşlarına (2014) ait formüller kullanılmıştır. Doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi), öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısının öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanmaktadır. Okuma hızı belirlenirken öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından yanlış okuduğu kelimeler çıkarılarak yalnızca doğru okuduğu kelimeler sayılmaktadır. Prozodi puanının hesaplanmasında ise Yıldırım ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okuma Prozodisi Rubriği" kullanılmıştır. Her öğrenci için üç farklı boyuttan oluşan akıcı okuma puanları elde edilmiştir. Hesaplanan doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi), okuma hızı ve prozodi puanları SPSS 22 paket programına aktarılmıştır. Araştırma sorularına yanıt verebilmek için kullanılacak istatistiksel teknikleri belirlemek amacıyla öncelikle değişkenlere ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi (KZS) uygulanmıştır. Elde edilen KZS analizi sonunda öğrencilerin kelime tanıma yüzdelere ait ortalamaların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (birinci sınıf KZS=.858; $p>.05$ ve ikinci sınıf KZS=.873; $p>.05$). Okuma hızları ortalamalarının KZS analizlerine (birinci sınıf KZS=.682; $p>.05$ ve ikinci sınıf KZS=.881; $p>.05$) göre normal dağılım göstermektedir. Son olarak prozodi puanlarının ortalamalarının dağılımına (birinci sınıf KZS=1,035; $p>.05$ ve ikinci sınıf KZS=1,089; $p>.05$) bakıldığında da normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre parametrik tekniklerden yararlanılarak akıcı okumanın cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemede bağımsız gruplar için t testi; ikinci sınıftaki akıcı okuma gelişiminin birinci sınıftaki akıcı okuma gelişimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede ise bağımlı gruplar için t testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma gelişimleri birinci ve ikinci sınıfta boylamsal bir şekilde incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular araştırma sorularına cevap verecek şekilde tablolara dönüştürülerek açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın birincisi sorusu olan "Öğrencilerin birinci sınıftaki akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?" sorusuna yanıt vermek için betimsel istatistikleri gösteren Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin "Kelime Tanıma Yüzdelere" İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	Kelime Tanıma Yüzdesi (En Düşük)	Kelime Tanıma Yüzdesi (En Yüksek)	X	SS
Birinci Sınıf	.83	1.00	.95	.036
İkinci Sınıf	.94	1.00	.97	.018

Öğrencilerin birinci ve ikinci sınıfta kelime tanıma yüzdelerine ilişkin betimsel istatistikleri gösteren Tablo 2 ayrıntılı biçimde incelendiğinde birinci sınıfta en düşük kelime tanıma yüzdesi .83 ve ikinci sınıfta en düşük kelime tanıma yüzdesi .94 olarak görülmektedir. En yüksek kelime tanıma yüzdesinin her iki sınıf düzeyinde de 1.00 olduğu görülmektedir. Akyol ve diğerlerinin (2014) belirttiğine göre öğretimsel okuma düzeyi yani doğru kelime tanıma oranının yüzde 92-98 aralığı şeklindedir. Elde edilen değerlere göre öğrencilerin hem birinci hem de ikinci sınıf kelime tanıma yüzdelerinin ($X_{bir}=.95$; $X_{iki}=.97$) öğretimsel düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Öğrencilerin “Okuma Hızlarına” İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	Okuma Hızı (En Düşük)	Okuma Hızı (En Yüksek)	X	SS
Birinci Sınıf	19	100	55	16.79
İkinci Sınıf	49	118	90	17.65

Tablo 3’te öğrencilerin okuma hızları ayrıntılı biçimde görülmektedir. Buna göre öğrencilerin birinci sınıfta okuma hızı en çok dakikada 100 kelime, en az dakikada 19 kelime olarak görülmektedir. İkinci sınıfta ise en çok dakikada 118 kelime ve en az dakikada 49 kelime olarak bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında ise birinci sınıf için dakikada 55 kelime ve ikinci sınıf için dakikada 90 kelime olduğu görülmektedir. Akyol ve arkadaşları (2014) birinci sınıf öğrencilerinin ilkbahar dönemindeki okuma hızlarını 30-90 kelime aralığında ve ikinci sınıflar için de 70-110 kelime olarak belirtmektedirler. Buna göre hem birinci sınıf (hem de ikinci sınıf (90) düzeyinde öğrencilerin okuma hızlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Öğrencilerin “Prozodi Puanlarına” İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	Okuma Hızı (En Düşük)	Okuma Hızı (En Yüksek)	X	SS
Birinci Sınıf	6	16	10.81	3.01
İkinci Sınıf	8	16	12.29	2.36

Tablo 4’te öğrencilerin prozodi puanlarını gösteren betimsel istatistiklere yer verilmektedir. Prozodinin değerlendirilmesinde kullanılan “Okuma Prozodisi Rubriği”nden alınabilecek en düşük puan 4 ve en yüksek puan 16’dır. Prozodik okumanın yeterli olarak kabul edilebilmesi için rubrikten en az 8 puan alınmalıdır. Bu koşullarda öğrencilerin birinci sınıftaki en düşük prozodi puanı 6 olarak yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin ikinci sınıftaki en düşük prozodi puanının 8 olduğu ve yeterli kabul edilebilecek düzeye ulaştığı görülmektedir. Her iki sınıfta da en yüksek prozodi puanı 16 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin birinci sınıf prozodi puan ortalamaları 10.81 ve ikinci sınıf prozodi puan ortalamaları 12.29 olarak yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrencilerin akıcı okumaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiş olup bu soruya yanıt verebilmek için uygulanan bağımsız gruplar için t testi sonuçları aşağıda değerlendirilmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Doğru Okumaya (Kelime Tanıma Yüzdesi) Ait Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Akıcı Okuma	Sınıf	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Kelime Tanıma Yüzdesi	Bir	Kız	11	.96	.024	.903	.37
		Erkek	16	.95	.042		
	İki	Kız	11	.96	.016	-2.306	.03*
		Erkek	16	.98	.017		

*p<.05

Tablo 5’te öğrencilerin doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi) puanlarının cinsiyete göre t- testi analiz sonuçları

görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin doğru okuma (kelime tanıma yüzdesi) puanları birinci sınıfta ($t_{(27)} = .903$; $p > .05$) olarak cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, ikinci sınıfta ($t_{(27)} = -2.306$; $p < .05$) olarak cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. İkinci sınıfta kız öğrencilerin kelime tanıma yüzdelereine ait ortalama .96 ve erkek öğrencilerin kelime tanıma yüzdelereine ait ortalama .98 olup gruplar arası farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler kelime tanıma yüzdelereine göre öğretimsel okuma düzeyindeyken erkek öğrencilerin kelime tanıma yüzdelereine göre bağımsız düzeyde oldukları söylenebilir.

Tablo 6

Öğrencilerin Okuma Hızlarına Ait Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Akıcı Okuma	Sınıf	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Okuma Hızı	Bir	Kız	11	53.27	15.06	-.521	.60
		Erkek	16	56.75	18.22		
	İki	Kız	11	86.54	16.20	-.857	.40
		Erkek	16	92.50	18.69		

Tablo 6’da öğrencilerin okuma hızlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t testi sonuçları görülmektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin okuma hızları birinci sınıfta da ($t_{(27)} = -.521$; $p > .05$) ve ikinci sınıfta da ($t_{(27)} = -.857$; $p > .05$) olarak cinsiyete göre anlamlı farklılık taşımamaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Prozodi Puanlarına Ait Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Akıcı Okuma	Sınıf	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Prozodi	Bir	Kız	11	10.90	2.94	.132	.89
		Erkek	16	10.75	3.15		
	İki	Kız	11	12.00	2.56	-.532	.59
		Erkek	16	12.50	2.28		

Tablo 7’de verilen prozodi puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları incelendiğinde birinci sınıfta da ($t_{(27)} = .132$; $p > .05$) ve ikinci sınıfta da ($t_{(27)} = -.532$; $p > .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sorusu olan “Öğrencilerin ikinci sınıftaki akıcı okuma gelişimi birinci sınıftaki akıcı okuma gelişimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermek için öğrencilerin akıcı okumaya ait kelime tanıma yüzdeleri, okuma hızları ve prozodi puanları arasındaki ilişkiyi göstermek için parametrik bir teknik olan bağımlı gruplar için t testi (paired sample t test) uygulanmıştır.

Tablo 8

Öğrencilerin Kelime Tanıma Yüzdelerinin Gelişimini Gösteren Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları

Akıcı Okuma	Sınıf	N	X	SS	t	p
Kelime Tanıma	Bir	27	.95	.036	-2.574	.016*
	İki	27	.97	.018		

* $p < .05$

Tablo 8’de öğrencilerin birinci sınıftan ikinci sınıfa akıcı okuma alt boyutlarından kelime tanıma yüzdesine ilişkin gelişimi gösteren bağımlı gruplar için t testi analiz sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerindeki değişimde istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir ($t_{(27)} = -2.574$; $p < .05$). Bu farkın hangi sınıf lehine olduğunu görmek için ortalamalara bakıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($X = .97$) birinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ($X = .95$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akıcı okumada kelime tanıma bakımından birinci sınıfa göre anlamlı bir gelişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9*Öğrencilerin Okuma Hızlarının Gelişimini Gösteren Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları*

Akıcı Okuma	Sınıf	N	X	SS	t	p
Okuma Hızı	Bir	27	55.33	16.79	-14.460	.000*
	İki	27	90.07	17.65		

*p<.05

Tablo 9, öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeylerine göre gelişimini bağımlı gruplar için t testi analiz sonuçlarıyla göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin birinci sınıf okuma hızları ile ikinci sınıf okuma hızları istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık taşımaktadır ($t_{(27)} = -14.46$; $p < 0.05$). Birinci sınıf ve ikinci sınıf okuma hızları karşılaştırıldığında öğrencilerin ikinci sınıf okuma hızları ortalamasının ($\bar{X}=90.07$), birinci sınıf okuma hızı ortalamasından ($\bar{X}=55.33$) daha fazla olduğu görülmektedir. Okuma hızlarının gelişimi ikinci sınıf lehine anlamlı bir gelişim göstermiştir. Başka bir ifadeyle öğrenciler ikinci sınıfta birinci sınıftan daha hızlı okumaktadırlar.

Tablo 10*Öğrencilerin Prozodi Puanlarının Gelişimini Gösteren Bağımlı Gruplar İçin t Testi Analiz Sonuçları*

Akıcı Okuma	Sınıf	N	X	SS	t	p
Prozodi	Bir	27	10.81	3.01	-3.176	.004*
	İki	27	12.29	2.37		

Öğrencilerin prozodi puanlarının sınıf düzeylerine göre gelişimini bağımlı gruplar için t testi analiz sonuçlarını gösteren Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin prozodi puanlarının gelişimi .05 manidarlık düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t_{(27)} = -3.176$; $p < .05$). Yine öğrencilerin prozodi puanlarının ortalamalarına bakıldığında; birinci sınıf prozodi puan ortalamasının 1.81 ve ikinci sınıf prozodi puan ortalamasının 12.29 olduğu görülmekte ve buradan hareketle ikinci sınıf öğrencilerinin okumalarının prozodik anlamda daha yeterli olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamaların dikkate alınarak kelime tekrarı, geriye dönüş, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma şeklinde tanımlanmaktadır (Akyol, 2006). Bu tanımda pürüzsüz ve duraklamasız olarak dinleyen de anlayacağı biçimde gerçekleştirilen bir okumaya vurgu yapılmaktadır. Böyle bir okumayla okuyucunun okuduğunu anlamasının da daha iyi olacağı söylenebilir. Bu araştırmada okuduğunu anlama ile ilişkisi çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma (Calet, Defior ve Palma, 2015; Kim, 2015; Veenendaal, Groen, Verhoeven, 2016; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013) sonucu ortaya koyulmuş olan akıcı okumanın, birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki gelişimi boylamsal olarak incelenmiştir. Çalışmada akıcı okuma boyutunda öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri, okuma hızları ve okuma prozodileri değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama bu değerlendirme sürecine dâhil edilmemiştir. Çünkü McNamara, Floyd, Best ve Louwerse'in (2004) belirttiğine göre öğrenciler ilköğretimin birinci ve ikinci sınıflarında sözcükleri çözümlemeye ve akıcı okumaya çalışırken, üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren anlamak için okurlar.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri açısından birinci .95 ve ikinci sınıftaki .97 ortalamaların öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir (Akyol vd., 2014). Kelime tanıma yüzdelerindeki gelişimi değerlendiren bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına bakıldığında bu gelişim istatistiksel olarak ($t_{(27)} = -2.574$; $p < .05$) anlamlı görülmektedir. Öğrencilerin ikinci sınıfta da öğretimsel düzeyde olması bu anlamda yeterli görülmemektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise okuma hızlarının gelişimidir. Öğrencilerin okuma hızları ortalaması birinci sınıf için 55.33 ve ikinci sınıf için 90.07 olarak bulunmuştur. Ayrıca okuma hızlarındaki gelişimi değerlendirmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre okuma hızlarındaki gelişimin istatistiksel olarak ($t_{(27)} = -14.46$; $p < .05$) anlamlı olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin ikinci sınıf boyunca yaptıkları okuma etkinliklerinin, okul içi ve okul dışı okuma uygulamalarının okuma hızlarında gelişimi sağladığı böylece öğrencilerin ikinci sınıf seviyesinde yeterli hızda okuma yapabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodinin gelişimine bakıldığında öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf prozodi puan ortalamalarından hareketle öğrencilerin hem birinci hem de ikinci sınıfta prozodik okumalarının yeterli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin birinci sınıf ve ikinci sınıftaki prozodik okumalarının gelişimini karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre prozodik okumalarındaki gelişimin istatistiksel olarak ($t_{(27)} = -3.176$; $p < .05$) anlamlı olduğu

görülmektedir. Bunun yanında prozodi puanlarının ortalamaları da ikinci sınıfta öğrencilerin sesli okumalarının birinci sınıfa göre daha prozodik olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin okumayı öğrendikten itibaren okudukları kitapların ve yaptıkları okuma çalışmalarının prozodik okumanın gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin okuma hızları hem birinci ($t_{(27)} = -.521$; $p > .05$) hem de ikinci sınıfta ($t_{(27)} = -.857$; $p > .05$) cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Yine öğrencilerin prozodi puanlarının da cinsiyete göre birinci ($t_{(27)} = .132$; $p > .05$) ve ikinci sınıfta ($t_{(27)} = -.532$; $p > .05$) farklılık taşımadığı belirlenmiştir. Öte yandan kelime tanıma yüzdelere bakıldığında birinci sınıfta kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken ($t_{(27)} = .903$; $p > .05$); ikinci sınıfta erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($[t_{(27)} = -2,306$; $p < .05]$ ve $[erkek = .98 > kız = .96]$).

Akıcı okumanın birinci ve ikinci sınıflarda gelişimini boylamsal olarak inceleyen bu çalışmada elde edilen sonuçlar hem ulusal hem de uluslararası çalışmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Bu durum öğrencilerin akıcı okuma bakımından hem birinci hem de ikinci sınıfta yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Öte yandan boylamsal araştırmanın bir sonucu olarak da öğrencilerin ikinci sınıfın sonunda birinci sınıfa göre akıcı okumalarının anlamlı ve olumlu bir gelişim gösterdiği şeklindedir. Elde edilen bu sonuç gerek okulda yapılan öğretim etkinliklerinin gerekse okul dışı yapılan serbest okuma etkinliklerinin akıcı okumanın gelişiminde olumlu katkılarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırma Denizli Pamukkale ilçesindeki üst sosyoekonomik düzey olarak adlandırılabilir bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Söz konusu sınıfın alt yapısı ve materyal durumu oldukça yeterlidir. Bunun yanında öğrenci velileri ilgili ve öğrencilerin eğitim durumlarına karşı duyarlıdır. Sınıftaki öğrenciler okula başlama yaşı bakımından benzer özellik göstermektedir. Araştırmacılar için bundan sonraki benzer çalışmaların farklı özellikteki, sosyoekonomik ve kültürel düzeylerdeki okullarda da gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A. ve Çetinkaya, Ç., Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- 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 incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, H.K., Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291 – 309.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N.G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.
- Cartwright, K.B., Marshall, T.R., Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91, DOI: 10.1080/02702711.2014.991481
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008.) *Research Method in Education*, (6. Edition). New York: Routledge.
- Çayır, A., Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43.
- Duran E., Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Kaman, Ş., Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (11), 639-657.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kim, G.Y.S. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459–481 doi:10.1002/rrq.107
- Kuhn, M., & Stahl, A.S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., and Meisinger, E. B. (2010). Aling theory and assessment of reading fluency: Automaticity, porosity and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- McNamara, D.S., Floyd, R.G., Best, R., & Louwse, M. (2004). World knowledge driving young readers' comprehension difficulties, ICLS'04 *Proceedings of the 6th international conference on learning sciences*, 326-33 <http://dl.acm.org/>

citation.cfm?id=1149165&dl=ACM&coll=DL&CFID=791846667&CFTOKEN=72316395 (Erişim Tarihi: 12.04.2016)

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.

Morris, D., Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(5), 331-341. doi:10.1598/JAAL.54.5.3

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Reading Panel <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (Erişim Tarihi: 12.03.2015)

Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30, 1-31.

Park, Y., Chaparro, E. A., Preciado, J. & Cummings, K. D. (2015). Is earlier better? Mastery of reading fluency in early schooling. *Early Education and Development*. DOI:10.1080/10409289.2015.1015855

Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Gamannossi, B. A., & Canneti, L. (2015). Cross-lag analysis of longitudinal associations between primary school students' writing and reading skills. *Reading & Writing*, 28, 1233-1255, DOI 10.1007/s11145-015-9569-9.

Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for english language learners. *Psychology in the Schools*, 49, 539-553.

Rasinski, T.V. (1992). *The effects of fluency development instruction on reading for urban second grade students*. Kent State Univ., OH. Research Council, Reports

Rasinski, T.V. (2004). *Creating fluent reader*, Educational Leadership, March

Rasinski, T.V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.

Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.

Rasinski, T.V., Yıldırım, K., & Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252-255.

Solari, E.J., Aceves, T.C., Higareda, I., Tutor, C., Filippini, A.L., Gerber, M.M., & Leafstedt, J. (2014). Longitudinal prediction of 1st and 2nd grade english oral reading fluency in english language learners: Which early reading and language skills are better predictors? *Psychology in the Schools*, 51(2), DOI: 10.1002/pits.21743

Soutwood, S. (2012). The joy of reading groups, *Adults Learning*, 23(3), 36-37

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 55-66.

Yıldırım, K. (2013). Fluency-based skills of reading and their relations with reading comprehension in Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research* 5(2), 134-139.

Yıldırım, K., Turan, S., Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3(9), 40-58.

Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., Ateş, S (2013.) Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.

Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H., & Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling Turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix*, 15(1), 252-261.

A Longitudinal Study On the Assessment of Reading Fluency Development

Dudu Kaya
Pamukkale Üniversitesi
dudukaya@gmail.com

ABSTRACT

Fluent reading is a skill that must be developed in students along with learning to read in first grade. Students are expected to read texts fluently and comprehend it at every grade level. Therefore, it is important to determine the process of development in reading fluency according to the grade level. The current study was conducted to evaluate longitudinally development of reading fluency at first and second grade. Research was conducted in a public school in the district of Pamukkale, one of the central districts of Denizli. Reading fluency datas were obtained at the end of the first and second grade. The current research sample consisted of a total of 27 first and second grade students. Application has been carried out in one to one with the students. Each student was asked to read a narrative text aloud and video recorded. By using video records, the students' reading prosody, accuracy and automaticity were scored. The students' reading fluency skills were assessed by using the reading fluency rubric. According to the results obtained, the fluent reading skill of students in the first and second grade is sufficient. Also the fluent reading skills show no difference according to gender. In addition, students' reading fluency in the second grade shows a significant improvement compared to the first grade.

Keywords: Reading fluency, prosody, reading comprehension.

Fluent reading involves a combination of word recognition, reading rate and prosody that facilitate reader's structuring of meaning. During a read-aloud, it appears as easy recognition of words, and expressions and intonations at an appropriate pace. Fluent reading is defined as an important factor that supports, or hinders comprehension in both read-alouds and silent reading (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010). Rasinski (2014) states that fluent reading forms a base for meaningful and competent reading. Moreover, many researchers report that fluent reading is a variable that is effective in achieving reading comprehension (Calet, Defior & Palma, 2015; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Padeliaou & Antoniou, 2013; Quirk & Beem, 2012; Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2016; Yıldırım, 2013). Students who are not good at fluent reading have difficulty in comprehending what they read since they waste too much mental energy in word recognition and distinguishing between words. In the case of a lack of fluent reading, various reading errors and difficulties are observed, and these problems lead to reading comprehension difficulties. Monitoring the development of fluent reading is of great importance for an early intervention to such problems. Therefore, it seems to be a necessity to develop students fluent reading and conduct a longitudinal examination of this development. In addition, although there are different studies on fluent reading in the Turkish context (Akyol, 2014; Başaran, 2013; Baştuğ & Kaman,



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
4(2), 14-25

Research in Reading & Writing Instruction,
4(2), 14-25

2013; Çayır & Ulusoy, 2014; Duran & Sezgin, 2012; Kaman & Şahin, 2013; Keskin & Akyol, 2014; Uzunkol, 2013; Yıldırım, Turan & Bebek, 2012; Yıldırım, Çetinkaya & Ateş, 2013; Yıldırım, 2013), none of these studies examined fluent reading longitudinally. This shows that there is a need to conduct a longitudinal examination of the development of fluent reading. For this reason, this study is expected to contribute to the literature as being the first work at the national scale.

Aim of the Study: The primary aim of this study is to longitudinally examine the development of fluent reading in elementary first and second graders. Based on this aim, the following research questions were addressed:

1. What are students' levels of fluent reading skills in first and second grades?
2. Do students' fluent reading skills significantly differ based on gender?
3. Does students' development of fluent reading in second grade significantly differ from their development in first grade?

Method

Survey model, a quantitative research method, was employed in the study. Karasar (2002) defines survey model as a research approach that aims to describe a case that existed in the past or still exists as it is. Longitudinal survey was preferred among the types of survey model. Karakaya (2014) describes longitudinal survey studies as gathering multiple data from the selected sample at different times.

Participants

The participants were 27 students from the first and second grades of an elementary school in the Pamukkale district of Denizli. There was no difference among the students in terms of age. Forty-one per cent of the participants (n=11) were female, and 59% (n=16) were male.

Data Gathering Process

In this longitudinal study, the research process for the first grade was conducted in the second semester of the 2014-2015 school year, whereas the process for the second grade was carried out in the second semester of the 2015-2016 school year. In this way, the data were obtained at times that were parallel to each other. In data gathering, each student read narrative texts suitable to the levels of first and second graders. The read-alouds of the whole text were recorded with an audio-recorder.

Data Analysis

In data analysis, the students' recordings of their read-alouds were examined in terms of reading accuracy, reading rate and prosody through Akyol et al.'s formulas (2014) and "Reading Prosody Rubrix" adapted to Turkish by Yıldırım, Yıldız and Ateş (2009). For each student, fluent reading scores were obtained for three different dimensions. The calculated scores for reading accuracy (word recognition rate), reading rate and prosody were transferred to SPSS 22.

Findings

According to the values retrieved, it can be stated that the students' word recognition rates (first= .95; second= .97) were at the instructional level in both first and second grades. As for the students' reading rates, the average values were 55 words per minute for the first grade, and 90 words per minute for the second grade. Accordingly, it can be argued that the students' reading rates were satisfactory in the first and second grades. Moreover, the students' prosody mean scores were 10.81 in the first grade, and 12,29 in the second grades, which can also be described as satisfactory. While the students' reading accuracy (word recognition rate) scores did not show a significant difference based on gender in the first grade ($t_{(27)} = .903$; $p > .05$), there was a significant difference based on this variable in the second grade ($t_{(27)} = -2,306$; $p < 0.05$). In the second grade, the means of the female students' (.96) and male students' word recognition rates (.98) showed that the difference was in favour of the male students. The female students were at the instructional reading level according to their word recognition rates, whereas the male students were at the independent level. Furthermore, the students' reading rates in the first grade ($t_{(27)} = -.521$; $p > .05$) and in the second grade ($t_{(27)} = -.857$; $p > .05$), as well as their prosody scores in the first grade ($t_{(27)} = .132$; $p > .05$) and in the second grade ($t_{(27)} = -.532$; $p > .05$) showed significant differences based on gender.

According to the results of Dependent Samples T-Test performed to determine the change in the students' fluent reading development in the second grade, their fluent reading in the second grade showed a significant development compared to that in the first grade in the dimensions of word recognition ($t_{(27)} = -2,574$; $p < .05$), reading accuracy ($t_{(27)} = -14,46$; $p < .05$) and prosody ($t_{(27)} = -3,176$; $p < .05$).

Result, Discussion and Suggestions

In this study, the development of reading fluency, which is reported to have a relationship with reading comprehension in many studies (Calet, Defior ve Palma, Kim, 2015; 2015; Veenendaal, Groen, Verhoeven, 2016; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013), was examined in first and second grades longitudinally. The students' word recognition rates, reading rates and reading prosody were evaluated in the fluent reading dimension. Reading comprehension was not included to this evaluation process. This is because as McNamara, Floyd, Best and Louwerse (2004) state, students try to analyse and read words fluently in first and second grades, while they read for comprehension as of third and fourth grade. The results showed that the students' word recognition rates were at the instructional level in the first and second grades. The results of Independent Samples T-Test revealed that the students' development in word recognition was significant ($t_{(27)} = -2.574$; $p < .05$). Another result was that the students' reading rates were satisfactory in the first and second grades. The results of Dependent Samples T-Test revealed that the students' development in reading rate was also significant ($t_{(27)} = -14.46$; $p < .05$). As for the development of prosody as another dimension of fluent reading, the students' prosodic reading was satisfactory in both first and second grades. According to the results of Dependent Samples T-Test performed to compare the students' development of prosodic reading in first and second grades, their development was statistically significant ($t_{(27)} = -3.176$; $p < .05$). Besides, the prosodic reading mean scores showed that the students' read-aloud was more satisfactory in the second grade than in the first grade in the prosodic sense.

The students' reading rates and prosody scores did not show a significant difference neither in the first or second grades based on gender. On the other hand, the comparison based on word recognition rates did not show a significant difference between female and male students in the first grade ($t_{(27)} = .903$; $p > .05$), but showed a significant difference in the second grade ($t_{(27)} = -2.306$; $p < .05$), which was in favour of the male students (male = .98 > female = .96).

The results of this study that examined the development of fluent reading in first and second grades longitudinally were found to be consistent to the results reported in the literature. Moreover, as a result of longitudinal research, the students showed a significant and positive development at the end of the second grade rather than in the first grade.