

Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki

Muhammet BAŞTUĞ¹, Hasan Kağan KESKİN²

ÖZ

Bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya beşinci sınıflarda öğrenim gören farklı cinsiyet, sosyoekonomik ve başarı düzeylerinden 39 öğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde t-testi, ANOVA ve korelasyon analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca akıcı okuma becerileri basit anlamaya göre çıkarımsal anlamada daha yüksek ilişkili çıkmıştır. Bunun dışında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Sosyoekonomik düzey değişkenine ait karşılaştırmalarda ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerine ilişkin puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç sosyoekonomik açıdan avantajlı durumda olan öğrencilerin, akıcı okuma ve anlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Akıcı okuma, basit ve çıkarımsal anlama.

The Relationship between Fluent Reading Skills and Comprehension Level (Literal and Inferential)

ABSTRACT

The present study aims to analyze the relationship between 5th graders' fluent reading skills and comprehension level (literal and inferential). Thirty nine fifth graders of different sex, socioeconomic and achievement level participated in the study. The research was conducted in the survey model. In data analysis, t-test, ANOVA and correlation analysis techniques were employed. The results revealed that there is a positive and medium level relationship between reading skills and comprehension. In addition, fluent reading skills were found to be correlated at a higher level in comparison with literal comprehension. Moreover, the variables of students' sex and socioeconomic level were compared in terms of fluent reading skills and comprehension level. The results of this comparison demonstrate that the sex variable did not differ significantly in terms of fluent reading skills and comprehension level. As for comparisons related to fluent reading skills and comprehension level, a significant difference was not observed as well. Apart from this, comparisons of socio-economic level variable showed that students with higher socioeconomic level had higher scores in fluent reading skills and inferential comprehension level. It points to the fact that socioeconomically advantaged students are more successful at fluent reading and comprehension.

Keywords: Reading fluency, literal and inferential comprehension.

¹ Dr. 60. Yıl İlköğretim Okulu, Kulu/Konya, muh_bastugg@hotmail.com

² Dr. 75. Yıl YİBO, Afyonkarahisar, kagankeskin@yahoo.com

GİRİŞ

Okuma hem akademik hem de sosyal yaşamda insanı farklılaştıran ve geliştiren bir beceridir. Okuma, Akyol (2006) tarafından, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okumanın temel amacı anlam kurmak ise yapılması gereken anlam kurmayı zorlaştıracak etkenlerden okuma işini arındırmak olmalıdır. Fakat birçok okuyucu anlam kurmayı zorlaştıran bir takım okuma güçlüklerini aşmamaktadır. Bu zorlukları aşmanın temel prensibi olarak yoğun okuma (Stanovich, 1986) ve sıkça tekrarların yapılması (Samuels, 1979) önerilmektedir. Bunların sonucunda ise okumada otomatikliğin kazanılması ve okumanın akıcı olması beklenmektedir (Logan, 1997; Samuels, 1979). Akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarı yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2006:4). Akıcı okuma, çoğu araştırmacı tarafından da kazanılması gereken (Allington, 1983; Dowhower, 1991) ve anlama ile arasında pozitif ilişki bulunan (Hitchcock, Prater, ve Dowrick, 2004; Vaughn ve diğerleri., 2000) bir beceri olarak nitelendirilmektedir.

Akıcı okumanın kazanılmasından sonra anlamının en üst düzeyde gerçekleşeceği fikri otomatikleşme teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre okumada belli bir hızı ve doğru okuyabilme becerisini kazanamamış öğrenciler bilişsel enerjilerinin çoğunu kelimeleri doğru seslendirmeye ayırmaktadırlar. Bu durumu önlemek ve bilişsel enerjinin çoğunu anlamaya ayırmak için otomatikleşmiş okuma becerisini kazanmak gerekmektedir (Samuels, 1979). Otomatik kelime tanıma birden çok kelimenin de aynı anda okunmasına imkân veren bir beceridir. Birden çok kelimeyi gruplayarak anlam üniteleri ile okuyabilmek anlamayı doğrudan etkileyen bir beceridir (Dowhower, 1987). Benzer şekilde dinlediğini anlamada da anlam üniteleri belirlenerek verilen bilgiler daha iyi anlaşılabilir (Sanderman ve Collier, 1997).

Akıcı okuma, okuma hızı ve doğru okuma becerilerinden ibaret değildir. Akıcı okumaya anlam yükleyen prozodidir ve okumanın anlam üniteleri ile yapılması prozodinin hissedilmesini sağlamaktadır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, ve Stahl, 2004). Prozodi kavramı genel olarak konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Türk Dil Kurumu'nun (2005) sözlüğünde ise "Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması" şeklinde tanımlanmaktadır.

Akıcı okuma ve anlama arasındaki süreçte, prozodinin tam olarak nerede durduğu yeterince açık olmayan bir konudur. Prozodi, anlamının bir nedeni midir yoksa sonucu mudur bu tam olarak bilinmemektedir (Deeney, 2010;

Schrauben, 2010). Okuyucu prozodik özelliklere dikkat ettiği için daha iyi anlayabilir ya da okuduğunu anladığı için prozodik okumayı sergileyebilir.

Akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkinin bilinmesi, anlamanın ne düzeyde ve hangi boyutta gerçekleştiğini açıklamak için yeterli değildir. Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik kullanılan yöntemlerin çoğunda tekrarlı okuma tek başına (Samuels, 1979); bazılarında da yapılandırılmış bir yöntemler bütünü içerisinde (Kuhn ve Woo, 2008; Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994) kullanılmaktadır. Tekrarlı okuma yöntemi akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem (Knupp, 1988; Meyer ve Felton, 1999; Rashotte ve Torgesen, 1985; Samuels, 1979; Sindelar, Monda, ve O'Shea, 1990; Therrien, 2004; Young, Bowers, ve MacKinnon, 1996) olmasına rağmen bu “etki” kendisini okuduğunu anlamanın sadece yüzeysel boyutunda göstermektedir (Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel, ve Smith, 2000; Therrien, Wickstrom, ve Jones, 2006). Markell ve Deno'ya (1997) göre ise yüzeysel anlamanın olması için okuyucunun bir dakikada en az 90 kelimeyi doğru okuması gerekmektedir. Bu gereklilik aslında doğru okuma ile anlama arasındaki güçlü ilişkiyi bir kez daha ortaya koymaktadır. Alber-Morgan, Matheson Ramp, Anderson ve Martin'in (2007) yaptıkları çalışmada tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğrencilerin anlama türlerine bakılmış ve uygulamanın ilk derslerinde yüzeysel anlamada hızlı bir artış gözlemlenmiştir. Çıkarımsal anlama ise çalışmanın daha sonraki derslerinde gerçekleşmiştir. Alber-Morgan ve diğerleri'nin (2007) çalışması yüzeysel anlamanın gelişmesi için tekrara dayalı bir sürecin, çıkarımsal anlama için ise birikime dayalı bir sürecin işletilmesini işaret etmektedir.

Çıkarımsal anlamanın birikime dayalı olduğunu gösteren bir diğer nokta da okuduğunu anlamada ön bilgilerin kullanılmasının gerekliliğidir. Çünkü ön bilgiler olmadan anlam kurma zorlaşmaktadır (Akyol, 2008). Okuyucunun ön bilgileri ise onun birikimi ile sınırlıdır. Çıkarımsal anlama ile okuyucunun birikimi arasındaki ilişki, okuma gelişimi ile anlama gelişiminin paralel işleyen bir süreç olduğunu da ortaya koymaktadır. Çünkü okuma geliştikçe birikim ve beceri gelişmekte bunun sonucunda da anlama gelişmektedir (Adams, 1990). Bu alanda yapılmış olan çalışmalarda da bu ilişkiyi görmek mümkündür. Perfetti, Marron ve Folt (1996) çocukların okumayı ilk öğrendikleri zamanlarda okuduklarını anlamalarının sınırlı olduğunu ancak okumada ustalaştıkça anlamadaki bu sınırlılığın ortadan kalktığını ve onların daha üst düzeyde anlam kurmayı gerçekleştirebildiklerini ifade etmektedir. Daha üst düzeyde anlam kurma ise metindeki yazılanların ötesinde ve satır arası bilgilerin, ön bilgilerin de kullanılması ve zihinde yeniden yapılandırılmasıyla, metinden yola çıkarak çıkarımların oluşturulmasını gerektirir. Özetle çıkarım yapma, metni sorunsuzca okuma, ön bilgileri harekete geçirme ve yeni bir anlam oluşturma sürecini içerir.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerisinin gelişimi onların çıkarım yapabilmeleriyle birlikte düşünülmektedir. Çıkarımsal anlama bilişsel olarak karmaşık bir süreci içermektedir ve yazılı bir metnin anlaşılmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Tennent, Stainthorp, ve Stuart, 2008). Cain,

Oakhill, Barne ve Bryant (2001), çıkarım yapma becerisini, anlama becerisiyle bütünleştirmekte ve çıkarım yapmadan anlamamanın yetersiz olacağına dikkat çekmektedir.

Deno ve diğerleri (1982) 66 öğrenciyle yapmış oldukları çalışmada akıcı okuma ile basit (.78) ve çıkarımsal (.80) anlama arasında pozitif yönlü ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada sesli akıcı okuma çıkarımsal anlamayla daha çok ilişkilidir. Benzer bir şekilde Fuchs ve diğerleri (1983) 47 beşinci sınıf öğrencisiyle yapmış oldukları çalışmada sesli akıcı okuma ile öğrencilerin basit ve çıkarıma dayalı anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları metni sesli akıcı okuma ile basit (.45) ve çıkarımsal (.72) anlama arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu sonuç sesli akıcı okumanın çıkarımsal anlamayla, basit anlamaya göre daha güçlü ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Shinn ve diğerleri (1992) 114 üçüncü ve 124 beşinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada sesli akıcı okuma ile basit ve çıkarımsal anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada da sesli akıcı okuma ile basit ve çıkarıma dayalı anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişkiler bulmuşlar ve bu sesli akıcı okumanın çıkarımsal anlamayla daha çok ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Drummond (2003) yaptığı çalışmada öğrencilerin basit anlamaya dayalı sorularda, çıkarımsal anlamaya dayalı sorulara göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan aynı çalışmada akıcı okuma ve anlama düzeyleri arasındaki korelasyonel ilişkilere bakılmıştır. Doğru okuma ve okuma hızı ile çıkarıma dayalı anlama düzeyi arasında pozitif yönlü güçlü ilişki bulmuştur. Araştırmacı, okuyucuların daha hızlı ve doğru okuduklarında, okunan metin hakkında daha iyi çıkarımda bulunabileceğini vurgulamıştır.

Bu çalışmalarda sesli akıcı okuma ile basit ve çıkarıma dayalı anlama arasındaki ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin çıkarımsal anlamada daha güçlü olduğu ortaya konmuştur. Ancak bunun aksini iddia eden araştırmalar da vardır. Suchey'in (2009) 1016 üçüncü sınıf öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sesli akıcı okumaları basit anlamayla çıkarımsal anlamaya göre daha güçlü ilişki göstermiştir.

Akıcı okumanın anlama ile doğrudan ilişkili olması bu konuda daha fazla araştırma yapılmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar bu ilişkinin ne kadar güçlü olduğu ve yönü ile ilgilidir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkiyi sorgulamanın bir adım daha ötesine giderek, anlamamanın ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamaktadır (Deno, ve diğerleri., 1982; Drummond, 2003; Fuchs, ve diğerleri., 1983; Shinn, ve diğerleri., 1992; Suchey, 2009). Bu araştırmada da akıcı okuma ile anlama düzeyleri arasındaki ilişki sorgulanırken bu sürece etki etmesi muhtemel farklı değişkenlerin (cinsiyet ve sosyoekonomik düzey) de dikkate alınması gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel olarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama düzeylerine (basit ve çıkarımsal) ait puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama düzeylerine (basit ve çıkarımsal) ait puanları sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Akıcı okuma, özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler tarafından kazanılması gereken önemli bir okuma becerisidir. Pek çok kaynak (Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1991; Ehri, 2005; Frith, 1985; Tompkins, 2006) akıcı okumayı okuma gelişiminde önemli bir aşama olarak görür ve anlama öncesi bu becerinin kazanılması gerektiğine dikkat çeker. Okuyucuların anlam kurma sürecine geçebilmeleri için onların akıcı okuma sorunlarını aşması gerektiği üzerinde durulur (LaBerge ve Samuels, 1974; Rasinski, 2010; Stanovich, 1986). Bu açıdan akıcı okumanın gerek öğretimi gerekse değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yoğunluktadır. Ancak akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik farklı araştırmalar vardır. Bazı araştırmalar akıcı okumanın daha çok basit anlamayla; bazıları ise çıkarımsal anlamayla daha çok ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Bu araştırma temel olarak akıcı okumanın basit anlamayla mı çıkarımsal anlamayla mı daha çok ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu anlamda araştırmadan elde edilecek sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2011). Bu araştırma akıcı okuma bileşenleri olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodi ile yüzeysel anlama ve çıkarımsal anlama arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik olduğu için ilişkisel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Konya ili Kulu ilçesindeki bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfına devam eden 39 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler farklı cinsiyet (kız=20; erkek=19), sosyoekonomik düzey (SED) (düşük=12;orta=14; yüksek=13) ve Türkçe dersi başarı düzeylerine sahiptir. Araştırmanın yapıldığı okulda toplam 88 beşinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrenciler arasından cinsiyet ve Türkçe başarı düzeylerine (yüksek-orta-düşük) göre amaçlı olarak öğrenciler seçilmiştir. Türkçe başarı düzeylerine ilişkin bilgiler için e-okul Türkçe ders notlarına ve ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Akıcı okuma unsurlarına ait verilerin toplanmasında video kamera kullanılmıştır. Öğrencilere daha önce karşılaşmadıkları hikâye edici bir metin sesli olarak okutulmuş ve okumaları video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar kullanılarak öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri ölçülmüştür. Doğru okuma; öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelimelerin yüzdesi”; okuma hızı öğrencilerin “1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı” formülleri (Caldwell, 2008; Rasinski, 2010) dikkate alınarak ölçülmüştür. Prozodi ise Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen 15 maddelik prozodik okuma ölçeği kullanılarak ölçülmüştür.

Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde metne dayalı açık uçlu sorular kullanılmıştır. 4 basit (lital) ve 4 çıkarımsal (inferential) olmak üzere iki farklı düzeyden toplam 8 soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında sınıf öğretmenleri ve okuma alanındaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenciler, metni sesli okuduktan sonra hazırlanan anlama soruları öğrencilere verilmiş ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Testin puanlanmasında Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilen ve Akyol (2011) tarafından uyarlanan yanlış analiz envanterinden faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS 16. Paket programına işlenmiştir. Daha sonra araştırma sorularına göre bağımsız gruplar t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon) teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. ANOVA sonuçlarından hareketle farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine başvurulmuştur. Ayrıca çoklu karşılaştırma testine Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi çoklu karşılaştırma testlerinde kullanılan ve Tip 1 hata türünü engelleyen bir istatistiksel düzeltmedir (Rubin ve Babbie, 2011:564).

BULGULAR ve YORUM

Tablo 1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Prozodi) ve Anlama Düzeylerine (Basit ve Çıkarımsal) Ait Puanların Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Okuma Becerileri	Cinsiyet	n	ort	SS	t	p
Doğru Okuma	Erkek	20	93,66	6,214	,048	,962
	Kız	19	93,57	5,701		
Okuma Hızı	Erkek	20	94,60	27,851	,831	,412
	Kız	19	87,68	23,870		
Prozodi	Erkek	20	1,97	1,018	,908	,370
	Kız	19	1,68	,991		
Basit Anlama	Erkek	20	51,25	35,332	,218	,829
	Kız	19	53,55	30,383		
Çıkarımsal Anlama	Erkek	20	51,62	27,996	1,497	,143
	Kız	19	37,80	29,699		

Tablo 1’de öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma ($t_{(37)}=0,48$; $p>.050$), okuma hızı ($t_{(37)}=0,831$; $p>.050$), ve prozodi ($t_{(37)}=0,908$; $p>.050$) puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yine öğrencilerin anlama düzeyleri olarak basit ($t_{(37)}=0,218$; $p>.050$), ve çıkarımsal ($t_{(37)}=1,49$; $p>.050$) anlama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Kız ve erkek öğrenciler akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerine ait puanlardan birbirine yakın başarı sağlamışlardır. Bu sonuç cinsiyet değişkeninin öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Prozodi) ve Anlama Düzeylerine (Basit ve Çıkarımsal) Ait Puanların Sosyoekonomik Düzeye Göre Anova Sonuçları

Beceriler	Düzeyler	n	Ort.	SS	F	p
Doğru Okuma	Düşük	12	88,1958	6,44559	14,697	,000*
	Orta	14	94,3350	3,70460		
	Üst	13	97,8500	2,74857		
	Toplam	39	93,6177	5,89133		
Okuma Hızı	Düşük	12	67,6667	25,80463	14,333	,000*
	Orta	14	94,1429	18,59635		
	Üst	13	109,8462	14,00504		
	Toplam	39	91,2308	25,88483		
Prozodi	Düşük	12	,8222	,50719	45,293	,000*
	Orta	14	1,7095	,47401		
	Üst	13	2,9026	,65298		
	Toplam	39	1,8342	1,00279		

Basit Anlama	Düşük	12	31,2500	22,29706	7,611	,002*
	Orta	14	49,6429	21,63636		
	Üst	13	74,8077	37,45082		
	Toplam	39	52,3718	32,60080		
Çıkarımsal Anlama	Düşük	12	20,1358	8,30249	11,351	,000*
	Orta	14	47,6143	15,82067		
	Üst	13	64,8177	36,51408		
	Toplam	39	44,8938	29,30376		

*p<0,05

Tablo 2’de öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma (F=14,69; p<0.05); okuma hızı (F=14,33; p<0.05); ve prozodi (F=45,29; p<0.05) ile anlama düzeyleri olarak basit (F=7,61; p<0.05) ve çıkarımsal (F=11,35; p<0.05) anlama sosyoekonomik düzey açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Tablodaki sonuçlara toplu olarak bakıldığında üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin düşük ve orta sosyoekonomik düzeyde yer alanlara göre; orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilere göre akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri bakımından daha başarılı olduğu görülmektedir.

Tabloda öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Prozodi) ve Anlama Düzeylerine (Basit ve Çıkarımsal) Ait Puanların Sosyoekonomik Düzeye Göre LSD Sonuçları

Beceri	Düzeyler		Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Standart Hata	p
	(I)	(J)			
Doğru Okuma	Düşük-Orta		6,13	1,76	,001*
	Düşük-Üst		9,65	1,79	,000*
	Orta-Üst		3,51	1,72	,050
Okuma Hızı	Düşük-Orta		26,47	7,80	,002*
	Düşük-Üst		42,17	7,94	,000*
	Orta-Üst		15,70	7,64	,047
Prozodi	Düşük-Orta		0,88	0,21	,000*
	Düşük-Üst		2,08	0,22	,000*
	Orta-Üst		1,19	0,21	,000*
Basit Anlama	Düşük-Orta		18,36	11,04	,105
	Düşük-Üst		43,55	11,24	,000*
	Orta-Üst		25,16	10,81	,026

Çıkarımsal Anlama	Düşük-Orta	27,47	9,27	,005*
	Düşük-Üst	44,68	9,43	,000*
	Orta-Üst	17,20	9,08	,066

Bonferroni düzeltmesi: *0,05/3=p<0,017

Tablo 3'te öğrencilerin sosyoekonomik düzey açıdan akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri puanlarına ait farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. LSD testi sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma puanları düşük ile orta düzey; düşük ile üst düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p<0,017$). Orta ile üst düzey arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma olmamıştır ($p>0,017$). Okuma hızı puanları düşük düzey ile orta düzey; düşük düzey ile üst düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p<0,017$). Orta ile üst düzey arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma olmamıştır ($p>0,017$). Prozodi puanları düşük ile orta düzey; orta ile üst düzey; düşük ile üst düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p<0,017$). Diğer taraftan sosyoekonomik açıdan anlama düzeyi olarak basit anlama puanları düşük ile yüksek düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p<0,017$). Diğer düzeyler basit anlama puanlarında istatistiksel olarak farklılaşmamıştır ($p>0,017$). Çıkarımsal anlama puanları düşük düzey ile orta düzey; düşük düzey ile üst düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($p<0,017$). Orta ile üst düzey arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma olmamıştır ($p>0,017$).

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde farklılaşmaların sosyoekonomik düzey açıdan avantajlı öğrencilerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerindeki başarılarını farklılaştırdığını ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlamada daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Anlama Düzeyleri	n	Akıcı Okuma Becerileri		
		Doğru Okuma	Okuma Hızı	Prozodi
Basit Anlama	39	464**	371*	551**
Çıkarımsal Anlama	39	557**	449**	669**

(**<0.01;*<0.05)

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarıma dayalı) arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin basit anlama düzeyleri ile akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ($r=464$); okuma hızı ($r=371$) ve prozodi ($r=551$) arasında pozitif yönlü ve (**<0.01;*<0.05 düzeyinde) anlamlı ilişki vardır. Yine tablodan öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyleri ile akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ($r=557$); okuma hızı

($r=449$) ve prozodi ($r=669$) arasında pozitif yönlü ve ($**<0.01; *<0.05$ düzeyinde) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Basit ve çıkarımsal anlamayla akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin gücü her ikisinde de prozodi, doğru okuma ve okuma hızı şeklinde yüksekten düşüğe doğru sıralanmaktadır. Bu sonuca göre hem basit hem de çıkarımsal anlamayla en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi prozodi iken; en düşük ilişki gösteren akıcı okuma becerisi okuma hızıdır. Diğer taraftan tablodan akıcı okuma becerilerinin her üçünün de çıkarımsal anlamayla basit anlamaya göre daha yüksek ilişki gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimi, onların çıkarım yapabilme gücü açısından önemli olduğunu göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

1. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Yine aynı şekilde cinsiyet ile anlama düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumun cinsiyetin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.
2. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri de akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmasıdır. Sosyoekonomik düzey açısından daha avantajlı durumda olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerine ait puanlarda daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuç sosyoekonomik açıdan daha yüksek düzeyde olan öğrencilerin kitap, gazete ve dergi gibi okumayı ve anlamayı destekleyici materyallere daha kolay ulaşması ve onlara sahip olmasından kaynaklanabilir.
3. Akıcı okumanın üç boyutu da basit ve çıkarımsal anlamayla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili çıkmıştır. Bu boyutlardan prozodi her iki anlama düzeyinde de en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisidir. Ayrıca akıcı okuma becerilerinin üçü de basit anlamaya göre çıkarımsal anlamada daha yüksek ilişki göstermiştir. Bu sonuç akıcı okumanın çıkarımsal anlama açısından daha kritik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Akıcı okumayı geliştiren ve besleyen okuma etkinliğinin sistematik ve sürekli yapılmasıdır. Bu noktada okuma etkinliğinin nitelikli materyale ihtiyaç duyduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Materyalin temini ailelerin sosyoekonomik durumları ile doğrudan ilişkilidir. Sosyoekonomik durum hem okuma yapılacak materyale hem de çocukların prozodik becerilerinin gelişmesini sağlayan uygun prozodik modele ulaşmayı kolaylaştıran bir etkidir. Buraya kadar ileri sürülen yargılar araştırmanın sosyoekonomik düzey değişkeni ile elde edilen bulgularca desteklenmektedir. Bunların içinde en dikkat çeken nokta hem akıcı okuma becerilerinde hem de anlama düzeylerinde temel değişimin düşük-üst gelir grubu arasındaki farklılaşmadır. Akıcı okuma becerileri ile sosyoekonomik düzey arasındaki bulgularda dikkat çeken nokta ise değişimlerin hem düşük-orta hem

de düşük-üst sosyoekonomik düzeyde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma okuma etkinliğine veya okuma materyaline erişimi etkileyen sosyoekonomik düzeyin kırılma noktası olarak orta düzeyin belirleyici olduğunu göstermektedir. Çünkü doğru okuma ve okuma hızı becerilerine ilişkin sosyoekonomik düzey verileri orta-üst düzeylerde farklılaşmamıştır. Bir diğer ifadeyle sosyoekonomik düzeyin düşükten orta düzeye geçmesi akıcı okumanın kazanılması ve sürdürülmesinde önemli bir basamaktır. Ancak aynı şey prozodi için geçerli değildir. Prozodinin sosyoekonomik düzeylere göre farklılaşması her düzey arasında görülmektedir. Bu durumda prozodinin sosyoekonomik düzeylerden etkilenen hassas bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Prozodinin sosyoekonomik düzeylerden neden bu kadar etkilendiğinin cevabı için onun gelişim sürecine bakmak gerekir. Breznitz'in (2006) de ileri sürdüğü gibi prozodi içinde bulunan ortamdan doğrudan etkilenmekte ve modelleme (Dowhower, 1987) yoluyla gelişebilmektedir.

Düşük-üst düzey sosyoekonomik düzeyler arasındaki farklılaşma kendisini anlama düzeylerinde de hissettirmektedir. Araştırma verilerine bakıldığında temel farklılaşmanın akıcı okuma becerilerinde olduğu gibi anlama düzeylerinde de düşük-üst sosyoekonomik düzeyler arasında olduğu görülmektedir. Her iki anlama düzeyinde orta sosyoekonomik düzey ile üst sosyoekonomik düzey arasında bir farklılaşma görülmemektedir. Bu durum hem çıkarımsal hem de basit anlama düzeylerinin bir noktadan sonra sosyoekonomik durum ile farklılaşmadığını göstermektedir. Buradan hareketle anlamanın prozodi gibi modele bağımlı; okuma hızı ve doğru okuma gibi de tekrarı gerektiren bir beceri olmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle bireye özgü; ancak ortamdan diğer becerilere göre daha az etkilenen bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Anlama düzeyleri ile akıcı okumanın bileşenleri arasındaki korelasyonel verilere bakıldığında basit anlama ile akıcı okumanın bileşenleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif olduğu görülmektedir. Bu ilişki aynı şekilde çıkarımsal anlama boyutuna taşındığında ilişkinin derecesinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar (Deno, ve diğerleri., 1982; Drummond, 2003; Fuchs, ve diğerleri., 1983; Shinn, ve diğerleri., 1992) bulunmaktadır. Bu durum basit anlamanın gerçekleşmesi için akıcı okuma becerisine çıkarımsal anlamada olduğu kadar bağımlı olmayan bir ilişkiyi işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle basit anlama için temel okuma becerisini yeterli görmek mümkündür. Ancak aynı durum çıkarımsal anlama için mümkün değildir. Çıkarımsal anlama ile akıcı okuma bileşenleri arasındaki güçlü ilişki aslında her iki becerinin birbirine ihtiyaç duyduğunun da bir göstergesidir. Diğer taraftan Suchey'in (2009) çalışması bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Suchey çalışmasını üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Üçüncü sınıf öğrencileri temel okuma becerilerini kazanmakla birlikte, onların gelişmiş kelime hazinesi, akıcı okumada uzmanlaşma-otomatikleşme ve strateji kullanma gibi becerileri yeterli olmayabilir. Dolayısıyla anlama süreciyle ilgili yukarıda bahsedilen değişkenler, bu sınıf düzeyine göre beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerde daha iyi kazanılmış olabilir. Yani, LaBerge ve Samuels'in (1974) ileri sürdüğü "dikkati metni

anlamaya yönlendirmek için otomatik okuma becerisini kazanmanın zorunluluğu” bu noktada daha iyi anlaşılmalıdır.

Okuma hızının her iki anlama düzeyi ile minimum seviyede ilişkili olması “hızlı okuma” adı altında yürütülen ve hızlı okuyarak daha kısa sürede daha nitelikli anlama yapılabileceğini ileri süren görüşü doğrulamamaktadır. Bu görüşün yanlıgısını aslında doğru okuma ve prozodi ile olan ilişki de ortaya koymaktadır. Verilere dikkatle bakıldığında doğru okuma ile olan güçlü ilişki kelimenin doğru anlaşılması için doğru okunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Hâlbuki hızlı okuma çalışmaları, kelimeyi tam olarak okumadan göz atma yoluyla anlamının sağlanabileceğini ileri sürmektedir. Diğer taraftan prozodik okumada kullanılan anlam üniterleri, vurgu ve tonlamayla okumanın, hızlıca göz atılarak yapılan okuma etkinliğinde kullanılması da mümkün görünmemektedir. Akıcı okumanın prozodi boyutu, okuduğunu anlamada diğer becerilere göre daha fazla öne çıkmaktadır. Bu durum prozodik okuma becerisinin daha gelişmiş bir okumayı içermesinden kaynaklanabilir. Yani prozodik okuyanlar hem doğru hem de belirli bir hızda okuyabilmeli ve otomatik kelime tanıma sorunu yaşamamalıdır. Bu anlamda prozodik okuma, sesli okumanın kusursuz olarak yapılması olarak da düşünülebilir.

Sonuç olarak, prozodik okuma ve kelimeyi doğru okuma, anlamının niteliğini artıran becerilerdir. Hız, okuma düzeyinin belirlenmesinde etkili; ancak anlama düzeyleri ile olan ilişkisi bakımından önceliği olmayan bir beceridir. Anlamada öncelik doğru okuma ve prozodindir. Okuma hızı ise gereklidir; ancak diğer becerilere göre daha az ilişkilidir.

Anlama düzeyleri açısından bakıldığında ise akıcı okuma becerisini kazanmış öğrencilerin kazanamamış olanlara göre çıkarımsal anlamayı daha iyi yapabilecekleri ileri sürülebilir. Anlama düzeyi ile akıcı okuma bileşenleri arasındaki ilişkinin bilinmesi öğrencilerin her iki yönden de becerilerinin ne düzeyde olduğunu yordanmasında kullanılabilir. Açıklamak gerekirse, basit anlama düzeyi çıkarımsal anlama düzeyine göre daha güçlü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini yeterince kazanamadığı ya da çıkarımsal anlama düzeyi basit anlama düzeyine göre daha güçlü olan öğrencilerin akıcı okuma konusunda yeterli olduğu konusunda tahminler yürütülebilir.

Öneriler

Akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma ve anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle bazı önerilerde bulunulabilir.

Bu araştırma sonucundan sosyoekonomik açıdan avantajlı olanların akıcı okuma ve anlamada daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum sosyoekonomik açıdan düşük düzeye sahip olan öğrencilerle ilgili bazı çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Daha fakir ve alt sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerin okuma materyallerine erişimi ve onların desteklenmesi amacıyla ders içerikleri

ve sınıf ortamı zenginleştirilmelidir. Onların sınıf ve okul kütüphanesinden daha fazla yararlanması, daha fazla okuma yapması için çalışmalar yapılabilir.

Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri, özellikle çıkarımsal anlama, arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Bu sebeple okuma çalışmalarında akıcı okuma becerilerinin gelişimine daha fazla önem verilmeli ve öğrencilerin bu becerileri olabildiğince erken kazanmasına özen gösterilmelidir.

Bu çalışmada akıcı okuma becerileri ile anlama arasında anlamlı derecede ilişkiler bulunmuştur. Ancak bu ilişkinin yönü hakkında bir sonuç vermemektedir. Dolayısıyla akıcı okuma arasındaki ilişki hakkında üzerinde durulması gereken bazı noktalar vardır. Acaba akıcı okuma mı anlamayı; anlama mı akıcı okumayı; ya da her ikisi karşılıklı olarak mı birbirini desteklemektedir? Bu soruların cevaplanmasına yönelik özellikle deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)* (4 ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alber-Morgan, S. R., Matheson Ramp, E., Anderson, L. L., & Martin, C. M. (2007). Effects of Repeated Readings, Error Correction, and Performance Feedback on the Fluency and Comprehension of Middle School Students With Behavior Problems. *The Journal of Special Education, 41*(1), 17-30.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher, 36*(6), 556-561.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M., & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29*(6), 850-859.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. New York: Guilford Publications Inc.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and Instruction. *Reading Teacher, 63*(6), 440-450.
- Deno, S. L., Mirkin, P. K., & Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children, 49*(1), 36-45.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly, 22*(4), 389-406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165-175.
- Drummond, K. V. (2003). *Social cognition: A necessary connection to literacy?* Unpublished Doctoral thesis, University of California, Los Angeles, United States -- California.

- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E., & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37(5), 415-429.
- Frith, V. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Fuchs, L. S., Tindal, G., Shinn, M. R., Fuchs, D., Deno, S. L., & Germann, G. (1983). *Technical adequacy of basal readers' mastery test: Ginn 720 series* Minnesota: University of Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 89-103.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21 ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 5-7 Mayıs 2011. Sivas.
- Knupp, R. (1988). Improving oral reading skills of educationally handicapped elementary school-aged students through repeated readings. (Practicum report). Ft. Lauderdale, FL: Nova University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 297275).
- Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency-oriented reading two whole-class approaches. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Markell, M. A., & Deno, S. L. (1997). Effects of increasing oral reading: Generalization across reading tasks. *The Journal of Special Education*, 31(2), 233-250.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A., & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 137-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158 - 165.
- Rubin, A., & Babbie, E. R. (2011). *Research methods for social work* (Seventh ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Sanderman, A. A., & Collier, R. (1997). Prosodic phrasing and comprehension. *Language and Speech*, 40(4), 391-409.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31(1), 82 - 92.

- Schwabenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Shinn, M. R., Good, R. H., Knutson, N., Tilly, W. D., & Collins, V. L. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to. *School Psychology Review*, 21(3), 459-479.
- Sindelar, P. T., Monda, L. E., & O'Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional- and mastery-level readers. *Journal of Educational Research*, 83(4), 220-226.
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Suchey, N. (2009). *Oral passage reading fluency as an indicator of reading comprehension*. Unpublished Doctoral thesis, The University of Utah, United States.
- Tennent, W., Stainthorp, R., & Stuart, M. (2008). Assessing reading at Key Stage 2: SATs as measures of children's inferential abilities. *British Educational Research Journal*, 34(4), 431-446.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K., & Jones, K. (2006). Effect of a Combined Repeated Reading and Question Generation Intervention on Reading Achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the twenty-first century*: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (4 ed.). Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S., et al. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335.
- Young, A. R., Bowers, P. G., & MacKinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17(1), 59-84.

SUMMARY

Being equipped with effective reading skills develops the individual in both academic and social life in addition to differentiating one from others. As for effective reading skills, it requires the individual to acquire fluent reading skills. Fluent reading comprises three essential components: word recognition accuracy, reading rate and prosodic reading. Being a fluent reader necessitates exhibiting these components flawlessly during the reading process. Individuals having acquired fluent reading skills are expected to read more functionally and extract better meaning from the text. Readers with comprehension problems are assumed to be less competent at fluent reading. Therefore, fluent reading is a skill associated with reading comprehension. However, knowledge of which levels of comprehension (literal and inferential) are more related to fluent reading is significant in terms of fluent reading studies. The main interest of the present study is to understand the role of fluent reading in meaning construction at two levels; whether fluent reading skills are more critical in terms of literal or inferential comprehension.

The present study aims to investigate the relationship between fifth graders' fluent reading skills (reading accuracy, reading rate and prosody) and comprehension levels (literal and inferential). In addition to this, it aims to compare the participants' fluent reading and comprehension skills in terms of sex and socioeconomic level.

The research was carried out with 39 fifth graders in Konya, Kulu. The students in the sample had different sex (female=20, male=19), socioeconomic level (SEL) (low=12, medium=14, high=13) and Turkish achievement levels.

The research was carried out in survey model. Video camera was adopted in collection of reading data. Students were told to read a story which they were not familiar with aloud and the readings were video recorded. Students' reading accuracy, reading rate and prosody skills were measured through these records. Reading accuracy was measured taking into account students' "percentage of reading words accurately in a minute" while reading rate was calculated by means of students' "number of words read accurately in a minute" (Caldwell, 2008; Rasinski, 2010). As for prosody, it was measured through a 15-item prosodic reading scale developed by Keskin and Baştuğ (2011).

In the measurement of reading comprehension, open-ended questions related to the text were employed. Eight questions (4 literal and 4 inferential) were constructed. During the preparation of the questions, opinions of class teachers and reading experts were consulted. Students were given comprehension questions after reading the texts aloud and asked to answer the questions in the written mode. In scoring the test, wrong analysis inventory devised by Ekwall and Shanker and adapted by Akyol (2011) was used.

Data obtained from the measurement instruments were processed through SPSS 16. Later, t-test, ANOVA and correlation analyses were performed (Pearson Product-Moment Correlation). LSD tests were done in order to find the source of differences on the basis of ANOVA results. In addition, Bonferroni adjustment was performed on the multiple comparison test.

1. Students' fluent reading skills, as reflected in scores of reading accuracy ($t_{(37)}=0,48$; $p>.050$), reading rate ($t_{(37)}=0,831$; $p>.050$) and prosody ($t_{(37)}=0,908$; $p>.050$) did not differ significantly in terms of sex. Similarly, students' literal ($t_{(37)}=0,218$; $p>.050$) and inferential ($t_{(37)}=1,49$; $p>.050$) comprehension levels did not differ in terms of sex. It could be argued that sex is not a discriminating variable in terms of fluent reading and comprehension skills.
2. Reading accuracy ($F=14,69$; $p<0.05$), reading rate ($F=14,33$; $p<0.05$) and prosody ($F=45,29$; $p<0.05$) as fluent reading skills, and literal ($F=7,61$; $p<0.05$) vs. inferential ($F=11,35$; $p<0.05$) comprehension **differed** significantly in terms of socioeconomic level. According to LSD test results, reading accuracy scores as an indicator of fluent reading skills **differed** significantly between "low vs. medium level" and "low vs. high level" ($p<0,017$). A significant difference was **not observed** between the medium and high levels ($p>0,017$). Reading rate scores differed significantly between the low and medium levels, and the low and high levels ($p<0,017$). A significant difference was **not observed** between the medium and high levels ($p>0,017$). In terms of prosody levels, the low and medium levels, medium and high levels, low and high levels differed significantly ($p<0,017$). On the other hand, literal comprehension scores differed significantly in the low and high levels in terms of socioeconomic level ($p<0,017$). The other levels did **not differ** significantly in terms of literal comprehension scores ($p>0,017$). The inferential comprehension scores differed significantly between the low and middle and low and high level ($p<0,017$). Considering these results, it is understood that the socioeconomic level makes a difference in students' fluent reading and comprehension levels and those students with higher socioeconomic level are more successful in fluent reading and comprehension.
3. According to Pearson correlation analysis scores, there is a positive and significant relationship between students' literal comprehension level and reading accuracy ($r=464$), reading rate ($r=371$) and prosody ($r=551$) as fluent reading skills (** <0.01 ; * <0.05). Similarly, there is a positive and significant relationship between inferential comprehension level and reading accuracy ($r=557$), reading rate ($r=449$) and prosody ($r=669$) components of fluent reading skills (** <0.01 ; * <0.05). The magnitude of the relationship between literal and inferential comprehension and fluent reading skills is the highest in prosody followed by reading accuracy and reading rate. According to this, the highest level of relation between both literal and inferential comprehension is observed with prosody, while the

lowest level of relation is observed with reading rate. On the other hand, all three fluent reading skills have stronger relationship with inferential comprehension when compared to literal comprehension.

The course content and class environment should be enriched so that students who are of lower socioeconomic status have more access to reading materials. Future research should be conducted so that they can make use of class and school library and read more. In reading studies, fluent reading skills should be given more consideration and students should acquire these skills as early as possible.

Studies exploring the relationship between fluent reading and comprehension should be carried out with a larger sample and include different class levels. In addition, experimental studies can be conducted.