

A Research on Fluent Reading Skills of Secondary School Students

Mustafa TÜRKYILMAZ ^{*a}

^aAhi Evran University, Education Faculty, Kirsehir /Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2018.005

Article History:

Received 01 December 2016
Revised 03 June 2017
Accepted 01 August 2017
Online 21 November 2017

Keywords:

Reading,
Reading skill,
Fluency,
Secondary schools.

Article Type:

Research paper

Abstract

The study aims to determine the relationship of reading fluency skills of secondary school students and level of using social media sites, reading attitudes and reading self-competence perceptions, and whether fluent reading skills of students vary depending on text genres. In this context, texts of different genres were read to 112 secondary school students. Oral readings of each text by students were recorded. These records were resolved by the researcher. Incorrectly read and skipped words were identified, and it was determined how many words were read without error in three minutes. In addition, each student marked for Reading Attitude Scale, Reading Self-Competence Perception Scale, and Facebook Addiction Scale. As a result of the study, it was determined that all of text genres were read different pacing. Moreover, a significant and positive relationship is observed between text-reading speeds. A positive relationship is observed between perceptions of students relating to their competence as readers and reading speed and attitude. It can be said that individuals with increased Facebook addiction level have decreased self-competence perceptions relating to reading. In other words, it may be said that reading competences of participants are affected negatively as addiction to Facebook social media sites increases.

Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri Üzerine İnceleme

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2018.005

Makale Geçmişi:

Geliş 01 Aralık 2016
Düzeltilme 03 Haziran 2017
Kabul 01 Ağustos 2017
Çevrimiçi 20 Kasım 2017

Anahtar Kelimeler:

Okuma,
Okuma becerisi,
Akıcılık,
Liseler.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile sosyal paylaşım sitelerini kullanma düzeyleri, okuma tutumları ve okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini; ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda 112 ortaöğretim öğrencisine farklı türlerde metinler okutturulmuştur. Öğrencilerin her bir metne ilişkin sesli okumaları kaydedilmiştir. Bu kayıtlar, araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Yanlış okunan ve atlanan kelimeler belirlenmiş, üç dakikalık sürede hatasız kaç kelime okunduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra her bir öğrenci, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Facebook Bağımlılık Ölçeğini işaretlemiştir. Araştırma sonucunda metin türlerinin farklı hızlarda okunduğu belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin sonuçlardan biri de metinleri sesli olarak okuma hızları arttıkça hatalı okunan kelime sayısının da artmasıdır. Ayrıca metinleri okuma hızları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki gözlenmektedir. Öğrencilerin bir okur olarak yeterliliklerine yönelik algıları ile okuma hızı ve tutumu arasında olumlu yönde ilişki gözlenmektedir. Facebook bağımlılık düzeyi artan bireylerin okumaya yönelik öz yeterlik algılarının da düştüğü söylenebilir. Başka bir deyişle Facebook sosyal paylaşım sitesine olan bağımlılık arttıkça katılımcıların okuma yeterliklerinin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

* Author: turkyilmazmustafa@yahoo.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5509-2702>

Introduction

Christina Nehring (2004) states in her article named “Books Make You a Boring Person” dated 27 June 2004 that “Books keep children off drugs, and keeps gang members off prison and as we know, keeps terrorists off doors” (Nehring, 2004). In parallel, Brottman (2014: 16) states that books have the power to save life, make you a better and more interesting person, save you from poverty and provide you joy, success and a prosperous future. Similar phrases and possible effect of reading on socioeconomical development are highlighted by Altuğ, Filiztekin and Pamuk (2008) and Veryeri Alaca and Küntay (2015: 10) as well. Moreover, it is also seen in the literature that some researchers mention the necessity to use literature products in transmitting national and universal values (Arseven, 2005; Karatay, 2011; Kavcar, 1999; Kortenhaus & Demarest, 1993; Oğuzkan, 2001; Sever, 2008; Tomlinson & Lynch-Brown 1996; Türkyılmaz, 2012a; Wynne & Ryan, 1997). Moreover, Orhan Pamuk was able to affect Child King and his decisions with epic narratives written by fictional character named Hoca in a novel named “Beyaz Kale”. This novel by Orhan Pamuk is a fiction. However, it is an appropriate example in terms of revelation of the effect of books on reader with hidden messages provided by narratives.

Now that books and printed reading materials are crucial instruments for education processes and lifelong learning, these instruments should be read and understood. Reading activity is based on understanding and comprehending. Reading activity, with the simplest definition, is understanding and comprehension of symbols, signs and various visuals. As supportive to these phrases, Özbay and Bahar (2012: 174) highlight that reading is a work of understanding and interpretation for all intents and purposes. Reading is a skill acquired during first childhood period in normal circumstances. In Turkey, inductive method is used on acquisition of first reading skill and there is a process of acquisition of reading skills from a voice as the smallest unit of language to sentence. During this process, children firstly learn oral reading, because a teacher should closely observe reading skill of a child. This can only be achieved with oral reading.

Oral reading is the ability to say a word or word cluster which is perceived by eyes and comprehended by mind by means of speaking organs (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2003: 43). Ülper (2010: 14) brings a detailed definition for oral reading and states that oral reading is a rapid and automated vocal decoding process with effects from repetitive and cognitive features realized by using a number of strategies in line with certain purposes by individuals knowing lexical and grammatical features of a language produced by a written text.

Göğüş (1978: 64) states that oral reading is effective in secondary schools and expresses its benefits as such: “Oral reading regulates eye movements, students gain habit of reading poems along with prose, text becomes more understandable, students can follow improvement of his/her reading skill and oral reading enables improvement of listening skills”.

Similar as Göğüş (1978), Güneş (2013) also states positive opinions about oral reading. According to Güneş (2013), oral reading can develop reading, listening and speaking skills. Contrary to Göğüş (1978) and Güneş (2013), Bamberger (1990: 12) brings a different approach to oral reading activity with phrases: “in many countries, oral reading is conducted in classroom. This makes students unconsciously read word by word instead of comprehending thought units. Frequent oral reading results in regression, and faults that may last for life may be initiated. In addition, Manguel (2007) mentions about sharing feature of oral reading on comparison between oral and silent reading. However, silent reading enables readers an opportunity to establish an unlimited relationship between the text and words and himself/herself. Words are freed from time spent for vocalizing the same. In this line, Kasten and Yıldırım (2013) state that oral reading activities include reading a text to another person. On examination of the data, it is revealed that 250-400 words per minute can be read with silent reading, while less number of words can be read with oral reading (Güneş, 2013). Akçamete (1989: 436) in parallel refers to the importance of silent reading with words “Verbal communication can transmit 9000 verbs an hour, while a reader can read 27000 words an hour”. Also Temizkan (2009: 12) reports that

vocalization of what is perceived by eyes takes time, and differentiation between what is seen and what can be said is called “eye-voice width”. “There is a time interval between oral reading and seeing the words. Even though we see so quickly, oral reading takes longer time” (Aktaş & Gündüz, 2015: 43).

“Silent reading is following and understanding of a writing with eyes” (Arıcı, 2008: 24). As an individual develops the skill of following with eye, the number of words seen with every glance will increase and clarity area will expand. According to Özbay (2009), silent reading is based on eye movements and reading process in the brain and with the use of silent reading, it is aimed that students read fluently and rapidly. In addition, according to Dehaene (2014: 45-50), it is an important question whether a mind directly understands meaning of a word from written version without accessing to pronunciation of a word, or a mind unconsciously converts letters into voices, and make meaning from those voices. Comprehension with vocalization is a feature specific for young readers. Adults access meaning of a word directly, and this frees them from trouble of pronouncing them before understanding these words. Thusly, silent reading skill may lead an individual to save some time.

Manguel (2007) mentions that silent reading was considered as strange in the West before 10th century, even soldiers were surprised when Alexander The Great read letter from his mother silently, some reverends suggested whisper reading by moving lips as silent reading, and oral reading was the accepted reading for a long time since transmittance of words into texts. However, silent reading is necessary and beneficial reading in 21st century. Baymur (1946: 79) mentions about benefits of silent reading from fourth grade such as provision of academic success, usability in lifelong learning and learning in all fields, saving time and energy and enabling individual study for students.

Taking into account the opinions stated on oral and silent reading methods that a student properly gains pronunciation features of a language by means of oral reading, it may be considered while silent reading acquisition as a necessity for life may be hardened with increasing frequency of this application. Previously acquired habits may prevent habits to be acquired afterwards. A teacher should closely follow the level of improvement in reading in the beginning. This can only be achieved by means of oral reading. However, considering that oral reading is by means of saying along with understanding, its difference from silent reading is clear. Thus, a teacher should provide students with oral reading education in basic education second step oriented towards improving speaking skill (Yalçın, 2002: 60). Moreover, researchers have detected a relationship between silent fluent reading, oral fluent reading and understanding what is read (Seok & DaCosta, 2014). Hudson et al. (2008: 14) states that he has found significant evidences to suggest that there is a positive relationship between fluent reading (emphasis on correctness) and pacing and understanding. According to Rasinski (2004), reading fluency obviously affects understanding what is read. Each aspect of fluency is obviously connected to understanding. Hunley, Davies and Miller (2013: 2) report that in a number of studies oral reading fluency is a strong predictor of skill of understanding what is read. Without correct reading of words, a reader may not reach the meaning implied by the author, and misreading of a word may cause misinterpretation of a text. Poor automation and troublesome or slow movement in reading words limit capacity of interpretation of the text by reader. Poor prosody may cause improper and meaningless grouping of words, or applying to improper statements (Hudson, Lane & Pullen, 2005: 703). Rasinski et al. (2005) state that insufficiency in fluent reading skill causes difficulties in understanding. Rasinski (2001) reveals similar results in the study oriented towards fifth graders. Kuhn and Stahl (2003) detect that improvement in fluent reading skill generally affects understanding what is read positively. In parallel, Huang, Nelson and Nelson (2008: 37) reveal a positive relationship between fluent reading improvement and understanding level. Understanding the message sent by author in the read text is the desired outcome of reading. Thus, it may be said that fluency of both oral and silent reading skills form a basis for reading activity.

As known, students learn voice counterparts of letters, and read these letters in simple sentences aloud and thereby acquire reading skill. Oral reading serves for acquisition of reading skill and realization of phonation features of Turkish language. Importance of oral reading in first reading and speaking is undeniable. However, as time spent for oral reading increases, silent reading acquisitions of student

may be hardened, and silent reading speeds may be decreased. In addition, brain cannot spare equal amount of energy for more than one work. Automation theory proposed by La Berge and Samuels (1974) makes the same point. According to this theory, attention capacity of brain is limited. When this limited attention is used for decoding and correct vocalization of words, meaning-making as the main purpose of reading is lost. During oral reading, vocalization as well as understanding of the text should be endeavored. Thusly, reading is slowed. In this case, time spared for silent reading should be increased especially from secondary school.

On the other hand, making reading fluent is profoundly important. This importance is highlighted by Rasinski et al. (2005) with the phrase “fluent reading is a profoundly important factor for academic improvement of high school students”. Çetinkaya, Ateş and Yıldırım (2016: 812) also emphasize this importance, and state that teaching children how they should read is one of the most important requirements of teaching profession. Fluent reading is exhibited as the most important skill during this process. Rasinski (2014) provides an example for how fluent reading is acquired. Accordingly, a person learning how to drive firstly observes other people driving, stands next to them while they drive. Afterwards, he/she starts practicing with condition of having someone knowing driving present. Slowly he/she starts to drive on his/her own; during this process he/she makes repetitions and finally learns to drive on his/her own. Now he/she can drive without a guide or support. This process starts with taking someone as a model, continues with guidance and finally becomes an independent skill. Fluency is defined as one of five sub-components of reading activity (Huang, Nelson & Nelson, 2008: 34).

Table 1.
Reading Sub-components for Huang et al. (2008).

Reading Sub-components	Definitions
Phonemic awareness	Conversion of separate voices into words
Voice	System of relationships between letters and voices
Fluency	Smooth, correct and effective reading of words
Word knowledge	Recognition of written words
Understanding	Level of understanding after reading a section or a text

The concept of fluency is defined by Harris and Hodges (1981: 120) as “(1) clear expression of ideas in writing and speech as written or verbal in a trice; (2) reading/speaking without word recognition problems that may prevent expression of ideas during oral reading; (3) ability to perform speech, reading or performance readily, without having any troubles; (4) ability to produce words or larger language units in a limited time”. According to Rasinski, Yıldırım and Nageldinger (2011: 255), fluency is more than correct and automated reading of words in a text, fluency is reading words in a text with an expression reflecting or strengthening the meaning of the text. Readers should decode words correctly and effortlessly and they should place them into meaningful fragments with a proper expression in order to be aware of what they read (Rasinski, 2006: 704). For Rasinski (2014: 4), reading fluency is a vital bond between word recognition on one side and meaning-making from the text on the other side.

The concept of fluency comprises components of accuracy, pacing and automaticity (Paige, 2014). Accuracy is defined by Paige et al. (2015: 108) as number of words that are misread, skipped and produced when not present in the text in three minutes; pacing as total number of words read in three minutes; and automaticity as number of words read correctly in three minutes. In other words, accuracy is number of words obtained after taking away accuracy from total numbers of words read in three minutes. Although Paige et al. (2015) measure fluent reading skill with three-minute reading period, remarkable number of studies have been conducted by one minute reading (Akyol et al. 2014; Atkins, 2013; Başaran, 2013; Baştuğ & Keskin, 2012; Bilge, 2015; Hofstadter-Duke & Daly, 2011; Huang, Nelson & Nelson, 2008; Hunley, Davies & Miller, 2013; Kaya & Doğan, 2016; Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong, Friedauer & Heim, 2005; Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2009).

Another important dimension of fluency along with reading and speed is prosody. Actually, prosody is a linguistic term used for definition of rhythmic and tonal aspect of speech: music of verbal language (Torgesen & Hudson, 2006: 4). Baştuğ and Akyol (2012) state that prosody as the third important component of fluent reading is also commonly used as a music and speech term. Prosody is mostly a linguistic term relating to speech. It is used to explain rhythm and tone aspects of speech. This concept, which is previously emphasized in field of speech, has drawn attention in reading field as well, along with increase of studies relating to fluent reading. Prosody in oral reading may be defined as harmonious reading of a text with a proper voice. Prosody comprises tone, emphasis, pause, emphasis, articulation and rhythm concepts relating to use of voice in speech, music or oral reading (Kaya & Doğan, 2016: 1443). According to Rasinski (2014: 4), expression or prosody in oral reading is connected side of fluency with meaning. A reader should have some degrees of comprehension of a text in order to read something with an expression to reflect purpose and meaning of its author. Indeed, a reader reading aloud with a proper expression enriches his/her own understanding with various prosodic elements (voice intensity, emphasis, expression, etc.). Torgesen and Hudson (2006) argue that the most understandable purpose of including prosody into fluency definitions is that a reader understands the text thanks to prosody.

Related Studies

Paige et al. (2015) researched in their study fluent reading speeds of different text genres by 108 ninth grade students. In this study, both good reader and poor readers are handled in terms of fluent reading skills. The researchers stated that informative texts have lower reading speed compared to narrative texts, and good readers read faster compared to poor readers.

Moreover, on consideration of Turkey-origin studies, except for studies of Çetinkaya, Ateş and Yıldırım (2016) and Uslu Üstten (2014), studies were conducted on primary school level, and there is no present study relating to determination of fluent reading level in secondary school level (Başaran, 2013; Baştuğ & Kaman, 2013; Baştuğ & Keskin, 2012; Beydoğan, 2012; Çetinkaya, Ülper & Yağmur, 2015; Uzunkol, 2013; Yıldız, 2013).

Çetinkaya, Ateş and Yıldırım (2016) aim to reveal the relationship between fluent reading skills and skill of understanding the written text of students at high school level. In line with this purpose, 105 high school students were incorporated into the study process. Study findings showed that speed of recognition of correct words and prosodic reading predicted understanding positively. On the other hand, despite not directly or only related to fluent reading, the study conducted by Uslu Üstten (2014) aims to determine source of reading problems of 9th grade students, improvement of reading and understanding complicated literary text of students, and evaluation of reading fluencies. According to the findings, it was determined that the students still had problems in reading despite being in 9th grade, and teachers carried on ignoring this problem.

Yıldırım and Rasinski (2014: 101) pointed to the situation in Turkey, and stated that Turkish reading fluency studies were mainly focused on primary schools, and they searched the relationships between various fluency reading competences and understanding what was read. According to Yıldırım and Rasinski (2014), Turkish academicians should take potential importance of fluent reading more seriously.

Aim of the Study

Within scope of the related literature, it is seen that number of studies oriented towards detection of fluent reading skills of secondary school students are limited. In this regard, the main aim of this study is to detect fluent reading skills of secondary school students. Other aims are as follows:

1. Determining whether fluent reading speeds and word recognition levels of secondary school students differ in terms of text genres,

2. Determining the relationship between fluent reading skills of secondary school students and their attitudes towards reading and level of using Facebook as one of social media tools.

At the end of this study, suggestions will be provided relating to social media use, attitudes towards reading, text genres and fluent reading.

Method

Study Model

This study was designed following quantitative research models. These models are descriptive and relational surveys. Descriptive model reveals fluent reading skills of different text genres by secondary school students. Using relational survey model, relationship between fluent reading skills and reading self-efficacy perceptions, Facebook addictions and reading attitudes of the students were examined (Karasar, 2008).

Participants

112 high school students from Kırşehir city centrum participated into the study, 62 of whom were female, and 50 were male. The students attending education in 2016-2017 Educational Year Fall Semester, 45 of them were in ninth grade, 30 in tenth grade and 37 in eleventh grade. The sample was randomly selected on a voluntary basis.

Data Collection Tools

Reading texts and Facebook addiction, reader self-efficacy and reading attitude scales were used as tools in collecting the data of the study. For determination of the reading texts, 54 teachers were requested to read three texts given in Table 2 from essays, situation stories and event story genres, and to assign a point over five points for each text in terms of properness for students of high school level. The first featured text in each genre as a result of this scoring was used as the tool in the study. The purpose of using texts of different genres as tools is that these are the text genres most commonly encountered in academic life and daily life.

Table 2.
Points Granted By Teachers Relating To Reading Texts.

Genre	Author	Text name	Points
Essay	Sabahattin Kudret Aksal	Geçmişle Gelecek	3.50
	Tahsin Yücel	Yalınlık-Açıklık	2.86
	Sabahattin Eyüboğlu	Dostluk	4.00
Situation story	Ferit Edgü	Leş	4.12
	Murat Gülsoy	Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında	4.16
Event story	Adalet Ağaoğlu	Karanfilsiz	4.09
	Sait Faik	Semaver	4.25
	Haldun Taner	Bir Kavak ve İnsanlar	3.62
	Sait Faik	Bir İlbahar Hikâyesi	3.66

According to the points given by the teachers in Table 2, the following texts were selected to be used in the study: Dostluk by Sabahattin Eyüboğlu in essay genre, Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında by Murat Gülsoy in situation story genre, and Semaver by Sait Faik in event story genre. Features relating to readability of the selected texts are given in Table 3.

Table 3.
Readability Features of the Texts.

Text title	Number of words	Number of sentences	Number of syllables	Word/sentence	Syllable/word	Syllable/sentence	Ateşman formula
Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında	731	87	2050	8.40	2.80	23.56	64.41 (Medium)
Dostluk	631	43	1686	14.47	2.67	39.20	53.28 (Medium)
Semaver	968	121	2482	8.00	2.56	20.00	75.10 (Easy)

Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında (Situation story): This text in story book named Tanrı Beni Görüyor mu? by Murat Gülsoy consists of 731 words, 87 sentences and 2050 syllables. There are averagely 8.40 words in each sentence, 2.80 syllables in each word and 23.56 syllables in each sentence. In light of these data, this text was determined to be of medium difficulty (64.41) according to Readability Formula of Ateşman (1997).

Dostluk (Essay): This essay by Sabahattin Eyüboğlu was taken from the book named Anlamak ve Anlatmak by Oya Adalı. The text consists of 631 words, 43 sentences and 1686 syllables. There are averagely 14.47 words and 2.67 syllables in each sentence. It may be said according to Readability Formula of Ateşman (1997) that this text is of medium difficulty level (53.28).

Semaver (Event story): The text taken from story book of Sait Faik with the same name consists of 968 words, 121 sentences and 2482 syllables. There are averagely 8 words and 20 syllables in each sentence. It is at easy readability (75.10) level according to Readability Formula of Ateşman.

Facebook Addiction Scale, Reader Self-Efficacy Scale, Reading Attitude Scale: In this study, Facebook Addiction Scale which was developed by Andreassen et al. (2012) and adapted to Turkish by Türkyılmaz (2015b); Reader Self-Competence Scale developed by Ülper, Yaylı and Karakaya (2013); and Reading Attitude Scale developed by Türkyılmaz and Aydemir (2014) were used. These scales were tested by researchers with EFA and CFA procedures. Alpha reliability values of these scales were examined within scope of this study. Accordingly, Reading Attitude Scale has α reliability value of .70, Facebook Addiction Scale of .94 and Reader Self-Competence Scale of .84. These values show that the tools can perform reliable, consistent, stable and objective measurements for items and factors and in general (Balci, 2009; Büyüköztürk, 2008; Tekin, 1996).

Data Collection Process

The study was conducted in high schools in Kırşehir city centrum in 2016-2017 Educational Year Fall Semester. The scales of the study were applied collectively in classes, and afterwards, the students in these classes were taken to areas deemed appropriate by the school managements one by one, and the students were provided with three minutes for each text. The researcher recorded the voices of the students, signed the place where the student left in each text, and requested the students to read the next text. Readings of the students were not interrupted. At the end of the process, the voice records were listened by the researcher and the data were transferred to SPSS 21 statistics program. During processing of voice records, total number of words read in three minutes was recorded as pacing; and

skipped or misread words were recorded as mistakes. Subtraction of number of incorrectly read words from total number of read words was recorded as number of correctly read words.

Results

In this section, results obtained based on questions of the study were included.

Table 4.

Reading Speed, Incorrect and Correct Reading Averages in Accordance with Text Genres.

Text title	Average speed	Incorrect	Correct
Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında	438.71	2.85	435.97
Dostluk	400.86	7.72	393.14
Semaver	394.93	3.89	391.44

According to Table 4, while the situation story is the fastest-read (438.71) text, Semaver as the event story is the slowest-read (394.93) text. While the text with the most incorrectly-read words (7.72) is the essay named Dostluk, the text with the least incorrectly-read words (2.85) is Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında being a situation story.

Table 5.

One-way Variance Analysis (ANOVA) Relating to Reading Speed, Incorrect and Correct Reading Averages in Accordance With Text Genres.

	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p
Reading speed	Intergroup	126343.48	2	63171.74	17.77	.00
	Intragroup	1183581.67	333	3554.29		
	Total	1309925.15	335			
Incorrectness	Intergroup	1468.43	2	734.21	16.16	.00
	Intragroup	15121.14	333	45.40		
	Total	16589.57	335			
Correctness	Intergroup	142653.00	2	71326.50	19.73	.00
	Intragroup	1203754.24	333	3614.87		
	Total	1346407.25	335			

One of the assumptions of one-way variance analysis is that normal distribution of data is required. In this regard, it was understood that the data exhibited normal distribution according to the results of Kolmogorov-Smirnov Normal Distribution Test ($p > .05$). On examination of Table 5, significance was detected in Anova test applied for reading of texts from different genres. According to Scheffe test applied for determining which text genre causes this significance, it was determined in reading speed examination that the situation story named Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında was read significantly faster than the other texts. The participants read the situation story with a speed of 438.71 words in three minutes, while they read the text in essay genre with a speed of 400.86 words, and they read the story named Semaver with a speed of 394.93 words.

On examination of text genres in terms of number of misread words, significance was detected. This significance was between the essay named Dostluk and the other text genres, against Dostluk. Averagely 7.72 mistakes in three minutes were made on reading the text named Dostluk, 3.89 mistakes on Semaver and 2.85 mistakes on Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında. On examination of oral readings in terms of correctness, it was determined that the text named Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında was read with more words (435.97). The story named Semaver had the lowest level of correct word number read in three minutes (391.44). The difference between the number of average correctly read words acquired for these three different texts was in favor of reading the text named Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında.

In addition, one of sub-problems of the study is whether there is a significant relationship between fluent reading attitude, reading skill self-efficacy perceptions and Facebook addiction of students. In this regard, relationship between these variables was examined in Table 6 below.

Table 6.

Relationship between Reading Speeds and Reading Attitudes, Reading Self-Competence Perceptions and Facebook Addictions of Students.

		Dostluk pacing	Semaver pacing	Kendi Reading attitude pacing	Reading attitude mean	Self-efficacy mean	Facebook addict. mean
Dostluk pacing	r		.87**	.82**	.04	.14	-.04
	p		.00	.00	.60	.13	.65
	N		112	112	112	112	112
Semaver pacing	r	.87**		.89**	.01	.09	-.08
	p	.00		.00	.92	.31	.34
	N	112		112	112	112	112
Kendi pacing	r	.82**	.89**		.04	.09	-.23*
	p	.00	.00		.63	.32	.01
	N	112	112		112	112	112
Reading attitude mean	r	.04	.01	.04		.45**	-.01
	p	.60	.92	.63		.00	.84
	N	112	112	112		112	112
Self-efficacy mean	r	.14	.09	.09	.45**		-.28**
	p	.13	.31	.32	.00		.00
	N	112	112	112	112		112
Facebook addict. mean	r	-.04	-.08	-.23*	-.01	-.28**	
	p	.65	.34	.01	.84	.00	
	N	112	112	112	112	112	

*. $p < .05$

** . $p < .01$

According to Table 6, a significant and positive relationship is observed between text-reading speeds. Thus, it is expected from individuals who read any texts aloud to read other texts aloud as well. A positive relationship is observed between perceptions of students towards their efficacy as readers and reading speed and attitude. However, only the relationship with reading attitude from all these relationships exhibits significance. In other words, reading self-competence perceptions of individuals with positive attitude towards reading are positive and high. On the other hand, it may be said that reading self-competence perceptions of individuals with increased Facebook addiction level are low. In other words, it may be said that reading self-competences of participants decrease as addiction to Facebook social media site increases.

According to Table 7, when a participant misread in any text genre, he or she also misread in other text genres as well. Moreover, there is an inverse relationship between the number of misread words and reading attitude and reading self-efficacy perception. In other words, individuals with high self-competence perception and reading attitude may be said to make fewer mistakes during oral reading.

Table 8 shows the relationship between total word number read by students in three minutes and number of misread words during this time. In this sense, a negative and significant relationship was determined between oral-read word number and the number of misread words according to Table 8. In other words, it may be said that number of misread words increases as oral reading speed increases in all text genres.

Table 7.

Relationship between Misreading and Reading Attitudes, Reading Self-Competence Perceptions and Facebook Addictions of Students.

		Dostluk accuracy	Semaver accuracy	Kendi accuracy	Reading attitude mean	Self-efficacy mean	Facebook addict. mean
Dostluk accuracy	r		.63**	.43**	-.21*	-.11	.05
	p		.00	.00	.02	.25	.59
	N		112	112	112	112	112
Semaver accuracy	r	.63**		.52**	-.15	-.15	-.16
	p	.00		.00	.10	.10	.08
	N	112		112	112	112	112
Kendi accuracy	r	.43**	.52**		-.02	.01	.07
	p	.00	.00		.81	.92	.42
	N	112	112		112	112	112
Reading attitude mean	r	-.21*	-.15	-.02		.45**	-.01
	p	.02	.10	.81		.00	.84
	N	112	112	112		112	112
Self-efficacy mean	r	-.11	-.15	.01	.45**		-.28**
	p	.25	.10	.92	.00		.00
	N	112	112	112	112		112
Facebook addict. mean	r	.05	-.16	.07	-.01	-.28**	
	p	.59	.08	.42	.84	.00	
	N	112	112	112	112	112	

*. $p < .05$

** $. p < .01$

Table 8.

Relationship between Fluent Reading Speed and Number of Misread Words.

		Dostluk pacing	Dostluk accuracy	Semaver pacing	Semaver accuracy	Kendi pacing	Kendi accuracy
Dostluk pacing	r		.06	.88**	-.21*	.83**	-.37**
	p		.48	.00	.02	.00	.00
	N		112	112	112	112	112
Dostluk accuracy	r	.06		-.10	.36**	-.14	.19*
	p	.48		.29	.00	.12	.03
	N	112		112	112	112	112
Semaver pacing	r	.88**	-.10		-.22*	.88**	-.35**
	p	.00	.29		.01	.00	.00
	N	112	112		112	112	112
Semaver accuracy	r	-.21*	.36**	-.22*		-.16	.59**
	p	.02	.00	.01		.08	.00
	N	112	112	112		112	112
Kendi pacing	r	.83**	-.14	.88**	-.16		-.23*
	p	.00	.12	.00	.08		.01
	N	112	112	112	112		112
Kendi accuracy	r	-.37**	.19*	-.35**	.59**	-.23*	
	p	.00	.03	.00	.00	.01	
	N	112	112	112	112	112	

*. $p < .05$

** $. p < .01$

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study conducted on determining status of fluent reading skills according to text genres, it was determined that the situation story named Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında was read significantly faster than other texts (438.71). The essay genre text named Dostluk was ranked as the second, while event story titled Semaver ranked as the last with 394.93 words in three minutes on average in terms of reading speed. On the other hand, in a study conducted by Paige et al. (2015), it was determined that secondary school students read a narrative text with a speed of 324.30 words in three minutes while they read an informative text with a speed of 301.80 words. The difference between the findings of both studies may be considered from contents of text genres used. In fact, in this sense both studies give the same answer relating to the study problem. When text genre and content change, reading speed changes as well. This finding was expressed by Graesser, Golding and Long (1991). In addition to these, in another study conducted by Baştuğ (2012) with primary school 2nd-5th class students, no significant difference was found between text genre variable and correct reading and reading speed of students, but a relationship was found between this variable and prosody. In a study conducted by Barth et al. (2014), as narrative feature in the text decreases, secondary school students read with a slower speed. In general, it was found that text genres explained 55.00% of variance in fluency of oral reading. On the other hand, it was seen in this study that the text Semaver as an event story was read with a slower speed by the students.

Significance in terms of the number of misread words was found between article named Dostluk and the other text genres against Dostluk and in favor of text named Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında. On examination of text genres in terms of correctly read total word number, the situation story named Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında ranked as the first with 435.97 words in total in three minutes, while the event story named Semaver ranked as the last with 391.44 words in total in three minutes. The fact that the text with the highest reading speed was Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında may be explained by the fact that the text was a situation story. A person conducting oral reading may be interested in vocalizing the text instead for spending time on imaging the events in his/her mind. Moreover, the participants did not struggle to understand the text, because no success text was applied relating to the text read within the scope of this study.

Another result is that the number of misread words increases as oral reading speed increases. A similar result was revealed by Paige et al. (2015) as well. Başıaran (2013) determined, despite not being significant, a negative relationship between the number of misread words and speed in the study conducted with 4th grade students. Baştuğ and Akyol (2012) detected in the study conducted with primary school (2nd-5th grade) students a medium-level relationship between correct reading and reading speed, which means this appears as a problem not only in secondary schools and but also in primary schools. Based on these results, a misunderstanding starting particularly with first reading should be mentioned. Primary school teachers teaching students how to read compete students after a while, and try to determine reading speed per minute during oral reading. Teachers try to increase students' reading speed per minute. Kuhn, Rasinski and Zimmerman (2014) state in their study that an effective reading education should focus on reading with comprehension rather than speed. Oral reading should be performed for improvement fluent reading and speaking skill, not for speed. This mistake of teachers causes students to give importance to speed rather than prosody and fluency during oral reading. Rasinski (2004: 49-50) states that improvement of reading speed is the primary purpose of reading education, that some teachers in some schools suggest students to "accelerate" and that they incorporate students into speed-oriented reading exercises. However, according to Rasinski (2004), reading speeds of students will increase with their self-trust in skill of decoding words. Thus, reading speed increase with improvement of fluent reading skill.

In this study, relationships between social media use, reading attitude and reading skill self-competence perception of a reader towards himself/herself are examined. Significant and positive relationship was observed between reading speeds of the texts. Positive relationship was observed between perceptions of students towards their competences as readers and reading speed and attitude.

It may be said that individuals with increased Facebook addiction level have decreased self-efficacy perceptions. In other words, it may be said that reading self-efficacy perception of the participants decreases as addiction to Facebook social media site increases. Türkyılmaz (2015b) acquired a similar result. The researcher determines in the study conducted on 506 secondary school students that attitudes of the students towards reading, levels of understanding what is read and number of words per minute with silent reading decrease as Facebook addictions of the students increase. These findings are actually in parallel with the result that Facebook use affects academic success (Akdemir, 2013; Kuss & Griffiths, 2011; Rouis et al. 2011). Moreover, Türkyılmaz (2012b, 2014) determined that use of mass media affected attitude towards reading negatively.

According to the findings of the study, a participant making mistake and misreading in any text genre misreads in other text genres as well. In addition, a negative relationship is present between the number of misread words and reading attitude and reading self-competence perception. In fact, the relationship between reading self-efficacy perception level and reading speed should be statistically significant. However, self-assessment of individuals is present in self-competence perception, while observation and perception of these data is present in determination of fluent reading speed. Hence, it may be said that the participants perceive their levels better than it is actually.

In conclusion, students of all levels should have fluent reading skill. As for a secondary school student, he/she should already have this skill. This depends on a number of factors such as Turkish-literature courses, course materials, teachers, environment, school, parents, etc. Thus, on consideration of results obtained from this study, fluent reading studies on different genres of texts should be conducted for students. Social media use of students should be observed and controlled. In addition, further studies should be conducted for increasing their attitudes towards reading and reading self-competences.

Acknowledge

This work was supported by the Ahi Evran University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: EGT.A3.16.021

Türkçe Sürüm

Giriş

27 Haziran 2004 tarihli “Kitaplar Sizi Sıkıcı Bir İnsan Yapar” başlıklı makalesinde Christina Nehring (2004), “Kitaplar çocukları uyuşturucudan uzak, çete üyelerini hapisane dışında tutar ve bildiğimiz kadarıyla teröristleri de kapılardan içeri sokmaz.” diyor (Nehring, 2004). Buna koşut olarak Brottman (2014: 16) kitaplar hayat kurtarma, sizi daha iyi ve daha ilginç bir kişi yapma, sizi yoksulluktan kurtarma, size neşe, başarı ve müreffeh bir gelecek verme gücüne sahiptir, ifadesini kullanıyor. Benzeri ifadeler, okumanın sosyoekonomik kalkınmaya olabilecek muhtemel etkisi, Altuğ, Filiztekin ve Pamuk (2008) ve Veryeri Alaca ve Küntay (2015: 10) tarafından da vurgulanır. Bununla birlikte alanyazında bazı araştırmacıların ulusal ve evrensel değerlerin aktarılmasında edebiyat ürünlerinden yararlanmak gerektiğini ifade ettikleri de görülmektedir (Arseven, 2005; Karatay, 2011; Kavcar, 1999; Kortenhaus & Demarest, 1993; Oğuzkan, 2001; Sever, 2008; Tomlinson & Lynch-Brown 1996; Türkyılmaz, 2012a; Wynne & Ryan, 1997). Ayrıca Orhan Pamuk, Beyaz Kale isimli romanında Hoca adını verdirdiği roman kişisine yazdırdığı masalsı anlatılarla Çocuk Padişah’ı ve onun aldığı kararları etkileyebilmiştir. Pamuk’un romanı bir kurmacadan ibarettir. Ancak kitapların, anlatıların sunduğu örtük iletilerle okur üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından uygun bir örnektir.

Kitaplar ve basılı okuma materyalleri eğitim öğretim süreçleri, yaşam boyu öğrenme için son derece önemli araçlar olduğuna göre bu araçların bir biçimde okunup anlaşılması gerekmektedir. Okuma eyleminin temelinde anlamak, anlam kurmak vardır. Okuma eylemi, en basit tanımıyla semboller, işaretler ve çeşitli görsellerle gönderilen iletilerin anlaşılması, anlamlandırılmasıdır. Özbay ve Bahar (2012: 174) da bu ifadeleri destekler nitelikte, okumanın hangi açıdan bakılırsa bakılsın, anlama ve yorumlama işi olduğunu vurgularlar. Okuma, olağan koşullarda ilk çocukluk döneminde edinilen bir beceridir. Türkiye’de ilk okuma becerisi kazandırılırken tümevarım yöntemi kullanılır ve dilin en küçük birimi olan sestem cümleye doğru giden bir okuma becerisi edinme süreci vardır. Bu süreçte çocuklar ilk önce sesli okumayı öğrenir. Çünkü öğretmen, çocuğun okuma becerisi edinme sürecini yakından izlemek zorundadır. Bu da ancak sesli okuma ile gerçekleştirilebilir.

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2003: 43). Ülper (2010: 14), sesli okumayla ilgili kapsamlı bir tanım getirerek sesli okumanın yazılı metnin üretildiği dilin sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri yinelemeli ve duyuşsal özelliklerin de etkili olduğu hızlı ve otomatik olarak gerçekleşen sesli bir kod çözme süreci olduğunu belirtmektedir.

Göğüş (1978: 64), sesli okumanın ortaöğretimde de etkili olduğunu belirterek faydalarını şu şekilde ifade eder: “Sesli okuma göz hareketlerini düzenler, öğrenciler düzyazı yanında manzumeleri de okuma alışkanlığı edinirler, metin daha anlaşılır hâle gelir, öğrenci okuma becerisinin gelişimini takip edebilir ayrıca sesli okuma dinleme becerisinin gelişimini sağlar.”

Güneş (2013) de Göğüş (1978) gibi sesli okumaya yönelik olumlu görüşler ifade eder. Güneş’e (2013) göre sesli okuma, okuma dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilmektedir. Göğüş (1978) ve Güneş’in (2013) aksine Bamberger (1990: 12), “pek çok ülkede, sınıfta okuma yüksek sesle yapılır. Bu, öğrencileri, bilinçsiz olarak düşünce birimlerini kavrama yerine kelime kelime okumaya alıştıırır. Sık sık yüksek sesle okuma, gerileme ile sonuçlanır ve bir ömür boyu sürecek okuma yanlışlıkları başlatabilir” ifadesiyle sesli okuma eylemine yönelik farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bununla birlikte Manguel (2007), sesli ve sessiz okuma arasında mukayese yaparken sesli okumanın paylaşım özelliğinden bahseder. Oysa sessiz okuma okura kitap ve sözcükler ile kendisi arasında kısıtlanmamış bir ilişki kurma olanağı vermektedir. Sözcükler onları seslendirme için geçmesi gerekli süreden kurtulmuş olmaktadır. Bu doğrultuda Kasten ve Yıldırım (2013), sesli okuma etkinliklerinin bir metnin bir başkasına okunmasını içerdiğini belirtmektedirler.

Verilere bakıldığında da sessiz okuma ile dakikada 250-400 kelime aralığında okunabileceği ancak sesli okuma ile daha az sayıda kelime okunabileceği ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2013). Akçamete (1989: 436) de buna koşut olarak “Sözlü iletişimde saatte 9000 sözcük aktarabilirken ortalama bir okuyucu saatte 27000 sözcük okuyabilmektedir.” ifadesiyle sessiz okumanın önemine atıfta bulunmuştur. Temizkan (2009: 12) da sesli okumada gözün kavradığını seslendirmenin bir süre aldığını, görülen ile söylenebilen arasındaki ayrıma “göz-ses genişliği” dendiğini bildirmektedir. “Sözcükleri sesli okumak ile onları görmek arasında süre bakımından bir aralık vardır. Çok hızlı görmemize rağmen sesli okuma daha uzun bir zaman almaktadır” (Aktaş & Gündüz, 2015: 43).

“Sessiz okuma, yazının gözle takip edilip anlaşılmasıdır” (Arıcı, 2008: 24).Birey, gözle takip yeteneğini geliştirdikçe gözün her bir sıçramada gördüğü kelime sayısı da artacak, netlik alanı genişlemiş olacaktır.Özbay’a (2009) göre sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmakta ve sessiz okumanın kullanımı ile öğrencilerin akıcı ve hızlı okumaları amaçlanmaktadır.Bununla birlikte Dehaene’ye (2014: 45-50) göre zihnin bir sözcüğün telaffuzuna erişim sağlamadan o sözcüğün yazılı hâlden doğruca anlamına mı gittiği yoksa harfleri bilinçsizce seslere dönüştürüp sonrasında o seslerden mi bir anlam çıkardığı sorusu kayda değer bir sorudur. Seslendirerek anlamlandırma yalnızca genç okuyuculara has bir özelliktir. Yetişkinler sözcüğün anlamına doğrudan erişir ve bu da sözcükleri anlamadan önce zihinde telaffuz zahmetinden kurtarmaktadır. Dolayısıyla sessiz okuma becerisinin bireye zaman kazandırdığı söylenebilir.

Manguel (2007) 10.yüzyıldan önce Batı’da sessiz okumanın tuhaf karşılandığını, hatta Büyük İskender’in annesinden aldığı mektubu sessiz okuyunca askerlerinin şaşırıldığını, bazı din adamlarının sessiz okuma olarak dudakları kırırdatarak fısıltıyla okunmasını önerdiklerini, sözcüklerin yazıya aktarılmasından itibaren uzun süre makbul olan okumanın sesli okuma olduğunu yazmaktadır. Bununla birlikte 21. yüzyılda sessiz okuma gerekli ve faydalı bir okuma yöntemidir. Baymur (1946: 79), sessiz okumanın dördüncü sınıftan itibaren akademik başarının sağlanması, hayat boyu ve her alanda kullanılabilmesi, zaman ve enerjiden tasarruf sağlanması, öğrencilerin bireysel olarak çalışmasını sağlama gibi yararlarından bahsetmektedir.

Bu bağlamda sesli ve sessiz okuma yöntemleri üzerine ifade edilen görüşler dikkate alınarak öğrenci, sesli okuma aracılığıyla dilin telaffuz özelliklerini doğru kazanırken bu uygulamanın sıklıkla güncel hayatın bir gerekliliği olan sessiz okuma ediniminde zorlanabileceği düşünülebilir.Geçmişte edinilen alışkanlıklar, sonradan edinilecek alışkanlıklara ket vurabilir.Başlangıçta öğretmen, okumada varılan gelişme düzeyini yakından takip etmek zorundadır.Bu da ancak sesli okuma ile olabilir. Ancak sesli okumanın sadece anlama yoluyla değil, bir de anlatma yoluyla olduğu düşünülürse sessiz okuma ile arasındaki fark kolayca görülür. Dolayısıyla temel eğitim ikinci basamakta öğretmen artık öğrencisine sesli okuma eğitimini, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yaptırmalıdır (Yalçın, 2002: 60). Bununla birlikte araştırmacılar, sessiz akıcı okuma, sesli akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki tespit etmişlerdir (Seok & DaCosta, 2014). Hudson vd. (2008: 14) akıcı okuma (doğruluğa ve hıza vurgu) ile anlama arasında olumlu bir ilişki olduğunu öne sürmek için önemli ölçüde kanıt bulunduğunu belirtmektedirler. Rasinski’ye (2004) göre de okuma akıcılığı kesinlikle okuduğunu anlamayı etkiler.Akıcılığın her bir yönü anlama ile açık bir şekilde bağlantılıdır.Hunley, Davies ve Miller (2013: 2) birtakım çalışmaların, sesli okuma akıcılığının okuduğunu anlama becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu gösterdiğini bildirmektedirler.Kelimeler doğru okunmadan okuyucu, yazarın kastettiği anlama ulaşamayabilir ve kelimeyi doğru okumama metnin yanlış yorumlanmasına yol açabilir.

Kelime okumadaki zayıf otomatiklik ve metin içindeki zahmetli, yavaş hareket okuyucunun metni yorumlama kapasitesini sınırlandırır. Zayıf prozodi kelimelerin uygun olmayan ya da anlamsız şekilde gruplandırılmasına ya da uygun olmayan ifadelerle başvurulmasına yol açabilir (Hudson, Lane & Pullen, 2005: 703). Rasinski vd. (2005) akıcı okuma becerisindeki yetersizliğin anlama güçlüklerine sebep olduğunu belirlemişlerdir. Rasinski (2001), beşinci sınıflara yönelik çalışmasında da benzeri sonuçları ortaya koymuştur. Kuhn ve Stahl (2003), genel olarak akıcı okuma becerisindeki gelişmenin okuduğunu anlamayı da olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Aynı doğrultuda, Huang, Nelson ve Nelson (2008: 37) da akıcı okumanın gelişimi ile anlama düzeyi arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyarlar. Okunan

metinde yazarın gönderdiği iletiyi anlamak okumanın istenen sonucudur. O hâlde hem sesli hem sessiz okuma becerisinin akıcılık kazanmasının okuma eyleminin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Bilindiği üzere Türkiye’de öğrenciler, harflerin hangi seslerin karşılığı olduğunu öğrenip bu harfleri basit cümleler içinde sesli okuyarak okuma becerisini elde etmektedirler. Sesli okuma, okuma becerisinin kazandırılmasına ve Türkçenin sesletim özelliklerinin farkına vardırılmasına hizmet etmektedir. Sesli okumanın ilk okuma ve konuşmadaki yeri yadsınamaz. Ancak sesli okumaya ayrılan süre arttıkça öğrencilerin sessiz okuma edimleri zarar görebilmekte, sessiz okuma hızları yavaşlayabilmektedir. Ayrıca beyin, birden fazla işe aynı oranda enerji ayıramamaktadır. La Berge ve Samuels’in (1974) otomatiklik kuramı da buna işaret eder. Bu kurama göre beyin dikkat kapasitesi sınırlıdır. Bu sınırlı dikkat, kelimelerin kodunu çözmeye ve doğru seslendirmeye ayrıldığı zaman metni okumanın asıl hedefi olan anlam kurma yitirilmektedir. Sesli okurken metnin sesletiminin yanısıra anlaşılması için de uğraşmaktadır. Bu nedenle okuma yavaşlamaktadır. Bu durumda özellikle ortaokuldan itibaren sessiz okumaya ayrılan süre artırılmalıdır.

Öte yandan sesli okumanın akıcı hâle getirilmesi oldukça önemlidir. Bu önem, Rasinski vd. (2005) tarafından da “*akıcı okuma, lise öğrencilerinin akademik gelişimleri için oldukça önemli bir etkidir*” ifadesiyle vurgulanmıştır. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016: 812) da bu öneme işaret ederek çocuklara nasıl okumaları gerektiğini öğretmenin, öğretmenliğin en önemli gereklerinden biri olarak ifade edildiğini belirtmektedirler. Bu süreçte rol oynayan en önemli becerilerden biri olarak da akıcı okuma gösterilmektedir. Akıcı okumanın nasıl edinildiğine dair Rasinski (2014) araba sürme örneğini vermektedir. Buna göre araba sürmeyi öğrenen biri, önce araba sürenleri gözlemler, onlar araba sürerlerken yanlarında bulunur. Daha sonra yanında araba sürmeyi bilen biri bulunmak şartıyla alıştırmalara başlar. Yavaş yavaş kendi başına sürmeyi öğrenir, bu süreçte sık tekrarlar yapar ve sonunda kendi başına iyi derecede araba sürmeyi öğrenir. Artık rehber ve desteğe ihtiyaç duymadan araba sürebilecektir. Bu süreç model almayla başlar, rehberli biçimde devam eder ve sonunda bağımsız bir beceri durumuna gelir. Akıcılık, okuma eyleminin beş alt bileşeninden biri olarak tanımlanır (Huang, Nelson & Nelson, 2008: 34).

Tablo1.

Okumanın Alt Bileşenleri (Huang et al. 2008).

Okuma Alt Bileşenleri	Tanımlar
Fonemik farkındalık	Ayrı seslerin kelimelere dönüştürülmesi
Ses	Harfler ve sesler arasındaki ilişkiler sistemi
Akıcılık	Kelimeleri pürüzsüz, doğru ve etkileyici bir yolla okuma
Kelime bilgisi	Yazılı kelimelerin tanınması
Anlama	Bir bölümü veya metni okuduktan sonra anlama seviyesi

Akıcılık kavramını Harris ve Hodges (1981: 120), “(1) yazıda veya konuşmada fikirlerin yazılı veya sözlü olarak bir çırpıda açık bir biçimde ifade edilmesi; (2) sesli okuma sırasında fikirlerin ifadesini engelleyebilecek kelime tanıma sorunları olmaksızın okumak/ konuşmak; (3) kolayca, sıkıntı çekmeksizin konuşma, okuma veya gösteri yapma yeteneği; (4) sınırlı bir zamanda sözcükleri ya da daha büyük dil birimlerini üretme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar. Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger’e (2011: 255) göre akıcılık, metindeki kelimeleri doğru biçimde ve otomatik okumadan daha fazlasıdır, akıcılık aynı zamanda metinlerdeki kelimeleri metnin anlamını yansıtan ve güçlendiren bir ifadeyle okumaktır. Okuyucular, kelimeleri doğru biçimde ve zorlanmadan (otomatiklik) çözebilmeli ve daha sonra ne okuduklarının farkında olmak için uygun ifadeyle onları anlamlı bölümlerine içine yerleştirebilmelidir (Rasinski, 2006: 704). Rasinski (2014: 4) için okuma akıcılığı, yelpazenin bir ucundaki kelime tanıma ile diğer uçtaki okunan metinden anlam çıkarma arasındaki hayati bir bağıdır.

Akıcılık (fluency) kavramı *hatalı okunan kelime sayısı (accuracy), hız (pacing) ve hatasızlık (accumaticity)* unsurlarını içermektedir (Paige, 2014). Paige vd. (2015: 108) tarafından *hatalı okunan kelime sayısı*, üç dakika boyunca yanlış okunan, atlanan ve metinde yokken üretilen kelime sayısı; *hız üç*

dakika boyunca okunan toplam kelime sayısı; *hatasızlık* ise bu üç dakika içerisinde hatasız okunan kelime sayısı olarak tanımlanmaktadır. Başka ifadeyle *hatasızlık*, üç dakika içerisinde okunan *toplam kelime sayısından hatalı okunan kelime* sayısının çıkarılmasından sonra elde edilen kelime sayısıdır. Paige et al. (2015) akıcı okuma becerisini üç dakikalık okuma süresiyle ölçmüş olmalarına rağmen azımsanmayacak sayıdaki çalışmada öğrencilere metinlerin bir dakika boyunca okutulduğu görülmektedir (Akyol et al. 2014; Atkins, 2013; Başaran, 2013; Baştuğ & Keskin, 2012; Bilge, 2015; Hofstadter-Duke & Daly, 2011; Huang, Nelson & Nelson, 2008; Hunley, Davies & Miller, 2013; Kaya & Doğan, 2016; Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong, Friedauer & Heim, 2005; Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2009).

Akıcılıkta hatasız okuma ve hızın yanında öne çıkan önemli bir boyut da prozodidir. Esasında prozodi, konuşmanın ritmik ve tonal yönünü tanımlamada kullanılan dilbilimsel bir terimdir: sözlü dilin müziği olarak da adlandırılabilir (Torgesen & Hudson, 2006: 4). Baştuğ ve Akyol (2012), akıcı okumanın önemli unsurlarından üçüncüsü olan prozodinin, aynı zamanda müzik ve konuşma terimi olarak da sıkça kullanıldığını ifade etmektedirler. Prozodi daha çok konuşma ile ilgili dilsel bir terimdir. Konuşmanın ritmik ve tonlamalı yönünü anlatmak için kullanılır. Daha önce özellikle konuşma alanında üzerinde durulan bu kavram, son zamanlarda akıcı okumaya yönelik çalışmaların artması ile birlikte okuma alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir. Sesli okumada ise prozodi, metnin uygun bir sesle ahenkli bir biçimde okunması olarak tanımlanabilir. Prozodi, konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarını içermektedir (Kaya & Doğan, 2016: 1443). Rasinski'ye (2014: 4) göre sesli okumada ifade ya da prozodi, akıcılığın anlam ile bağlantılı tarafıdır. Yazarın amacını ve anlamı yansıtacak uygun ifadeyle bir şeyi okumak için okuyucunun parçayı kavramanın bazı derecelerine sahip olması gerekir. Nitekim uygun ifadeyle sesli okurken okuyucu kendi anlamasını anlamı genişleten çeşitli prozodik elementler (ses şiddeti, vurgu, ifade vb.) kullanarak zenginleştirir. Torgesen ve Hudson (2006) prozodiyi akıcılık tanımlarına dâhil etmenin en anlaşılır sebebinin, prozodi sayesinde okurun metni anlaması olduğunu savunmaktadırlar.

İlgili Çalışmalar

Paige vd. (2015), çalışmalarında 108 dokuzuncu sınıf öğrencisinin farklı metin türlerini akıcı okuma hızlarını araştırmışlardır. Bu araştırmada iyi okur ve zayıf okur da akıcı okuma becerileri bakımından ele alınmıştır. Araştırmacılar, bilgi verici metinlerin öyküleyici metinlere kıyasla okunma hızının daha yavaş olduğunu iyi okurların zayıf okurlara oranla daha hızlı okuduklarını belirlemişlerdir.

Bununla birlikte, Türkiye menşeli çalışmalara bakıldığında Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016) ile Uslu Üstten'in (2014) çalışmaları dışında araştırmaların ilköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği ve ortaöğretim düzeyinde akıcı okuma düzeyini belirlemeye yönelik bir çalışma olmadığı görülmektedir (Başaran, 2013; Baştuğ & Kaman, 2013; Baştuğ & Keskin, 2012; Beydoğan, 2012; Çetinkaya, Ülper & Yağmur, 2015; Yıldız, 2013; Uzunkol, 2013).

Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016), lise düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 105 lise öğrencisi araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Araştırma bulguları, doğru kelime tanıma hızının ve prozodik okumanın okuduğunu anlamayı olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Öte yandan doğrudan ve yalnızca akıcı okuma ile ilgili olmasa da Uslu Üstten (2014) tarafından yapılan çalışma 9. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü kaynaklarının belirlenmesini, öğrencilerin okumalarını ve karmaşık edebî metinleri anlamalarını geliştirmeyi, okuma akıcılıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bulgulara göre öğrencilerin 9. sınıfta olmalarına rağmen okuma güçlükleri yaşadıkları, öğretmenlerin ise bu soruna yönelik herhangi bir çalışma yürütmedikleri belirlenmiştir.

Yıldırım ve Rasinski (2014: 101) de Türkiye'deki duruma işaret ederek Türkçe okuma akıcılığı çalışmalarının öncelikle ilköğretim sınıflarına odaklandığını ve çeşitli akıcılık temelli okuma yetkinlikleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri araştırdığını bildirmektedirler. Yıldırım ve Rasinski'ye göre (2014) Türk akademisyenleri akıcı okumanın potansiyel önemini daha da dikkate almaktadırlar.

Araştırmanın Amacı

İlgili literatür kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin tespitine yönelik çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yürütülen bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini tespit etmek araştırmanın esas amacını oluşturmaktadır. Diğer amaçlar ise şu şekildedir:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin metin türleri bakımından akıcı okuma hızları, kelime tanıma seviyelerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi,
2. Ortaöğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okumaya yönelik tutumları ve sosyal medya araçlarından biri olan Facebook kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda sosyal medya kullanımına, okumaya yönelik tutuma, metin türlerine ve akıcı okumaya yönelik önerilerde bulunulmuş olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma modelleri ile desenlenmiştir. Bu modeller betimsel ve ilişkisel tarama modelleridir. Betimsel desen ile ortaöğretim öğrencilerinin farklı metin türlerini akıcı okuma becerileri ortaya konmuştur. İlişkisel tarama modeli kullanılarak da öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuma öz yeterlilik algıları, Facebook bağımlılıkları ve okuma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir (Karasar, 2008).

Katılımcılar

Araştırmaya Kırşehir il merkezinden 112 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden 62'si kız, 50'si erkektir. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında adı geçen il merkezinde eğitim öğretime devam eden bu öğrencilerden 45'i dokuzuncu, 30'u onuncu sınıf, 37'si on birinci sınıftır. Örneklem seçilirken rastgele belirlenmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla okuma metinleri ile Facebook bağımlılık, okur öz yeterlik ve okuma tutum ölçekleri araç olarak kullanılmıştır. Okuma metinleri belirlenirken deneme, durum öyküsü ve olay öyküsü türlerinden Tablo 2'de verilen üçer metin 54 öğretmene okutularak lise düzeyindeki öğrencilere uygunluk bakımından her bir metne beş puan üzerinden bir puan takdir etmeleri istenmiştir. Bu puanlama sonucunda öne çıkan her türden birinci metin araştırmada araç olarak kullanılmıştır. Farklı türden metinlerin araç olarak kullanılmasının amacı, hem akademik yaşamda hem de günlük hayatta genellikle karşılaşılan metin türleri olmasıdır.

Tablo 2.

Okuma Metinlerine İlişkin Öğretmenlerin Verdiği Puanlar.

Tür	Yazar	Kitap adı	Puan
Deneme	Sabahattin Kudret Aksal	Geçmişle Gelecek	3.50
	Tahsin Yücel	Yalınlık-Açıklık	2.86
	Sabahattin Eyüboğlu	Dostluk	4.00
Durum	Ferit Edgü	Leş	4.12
Öyküsü	Murat Gülsoy	Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında	4.16
	Adalet Ağaoğlu	Karanfilsiz	4.09
Olay	Sait Faik	Semaver	4.25
Öyküsü	Haldun Taner	Bir Kavak ve İnsanlar	3.62
	Sait Faik	Bir İlkbahar Hikâyesi	3.66

Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin puanlamalarına göre deneme türünde Sabahattin Eyüboğlu’na ait Dostluk, durum öyküsü türünde Murat Gülsoy’un Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında ve olay öyküsü olarak da Sait Faik’in Semaver’i çalışmada kullanılmak üzere okuma metni olarak seçilmiştir. Seçilen metinlerin okunabilirliğine ilişkin özellikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri.

Metnin başlığı	Kelime Sayısı	Cümle Sayısı	Hece Sayısı	Kelime/ Cümle	Hece/ Kelime	Hece/ Cümle	Ateşman Formülü
Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında	731	87	2050	8.40	2.80	23.56	64.41 (Orta)
Dostluk	631	43	1686	14.47	2.67	39.20	53.28 (Orta)
Semaver	968	121	2482	8.00	2.56	20.00	75.10 (Kolay)

Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında (Durum öyküsü): Murat Gülsoy’un Tanrı Beni Görüyor mu adlı öykü kitabında yer alan bu metin 731 kelime, 87 cümle ve 2050 heceden oluşmaktadır. Cümle başına ortalama 8.40 kelime, kelime başına 2.80 hece, cümle başına ise 23.56 hece düşmektedir. Bu veriler ışığında Ateşman (1997) Okunabilirlik Formülüne göre bu metnin orta güçlükte (64.41) olduğu belirlenmiştir.

Dostluk (Deneme): Sabahattin Eyüboğlu’na ait bu deneme, Oya Adalı’nın Anlamak ve Anlatmak isimli kitabından alınmıştır. Metin toplamda 631 kelime, 43 cümle ve 1686 sözcükten oluşmaktadır. Cümle başına ortalama 14.47 kelime ve 2.67 hece düşmektedir. Bu metnin Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre orta düzeyde (53.28) okunabilir olduğu söylenebilir.

Semaver (Olay öyküsü): Sait Faik’in aynı başlıklı öykü kitabından alınan metin, 968 sözcük, 121 cümle ve 2482 heceden oluşmaktadır. Bu öyküde cümle başına ortalama 8.00 sözcük ve 20.00 hece düşmektedir. Ayrıca kelime başına ortalama 2.56 hece bulunmaktadır. Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre kolay okunabilir (75.10) düzeydedir.

Facebook Bağımlılık Ölçeği, Okur Öz Yeterlilik Ölçeği, Okuma Tutum Ölçeği: Bu çalışmada, Andreassen vd. (2012) tarafından geliştirilip Türkyılmaz (2015b) tarafından Türkçeye uyarlanan Facebook Bağımlılığı Ölçeği; Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen Okur Öz Yeterlilik Ölçeği ile Türkyılmaz ve Aydemir’in (2014) geliştirdiği Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler, araştırmacılar tarafından AFA ve DFA işlemlerinden geçirilerek test edilmişlerdir. Bu araştırma kapsamında ilgili ölçeklerin Alfa güvenilirlik değerlerine bakılmıştır. Buna göre Okuma Tutum Ölçeği .70, Facebook Bağımlılık Ölçeği .94 ve Okur Öz Yeterlilik Ölçeği ise .84 α güvenilirlik değerine sahiptir. Bu değerler; ölçme araçlarının hem maddeleri ve faktörleri hem de geneli için güvenilir tutarlı, kararlı ve objektif ölçümler yapabildiğini göstermektedir (Balci, 2009; Büyüköztürk, 2008; Tekin, 1996).

Veri Toplama Süreci

Çalışma, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında, Kırşehir il merkezindeki liselerde yürütülmüştür. Araştırmaya konu olan ölçekler dersliklerde toplu olarak uygulanmış ve sonrasında bu dersliklerdeki öğrenciler, okul idarelerince uygun görülen alanlara birer birer alınmış ve buralarda her bir metin için üçer dakika zaman verilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin ses kayıtlarını almış, her bir metinde öğrencinin kaldığı yeri işaretlemiş ve bir sonraki metnin okunmasını sağlamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okumasına hiçbir biçimde müdahale edilmemiştir. Süreç sonunda ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş ve veriler SPSS 21 istatistik programına aktarılmıştır. Ses kayıtlarının işlenmesi

sürecinde üç dakikada okunan toplam kelime sayısı *hız* olarak kaydedilmiş; atlanan, yanlış okunan kelimeler ise *hata* olarak kaydedilmiştir. Toplam okunan kelime sayısından (*hız*), *hatalı* okunan kelime sayısı çıkarılmış elde edilen sonuç ise *hatasız* okunan kelime olarak kaydedilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada yanıtı aranan sorular, temel alınarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Metin Türlerine Göre Okuma Hızı, Hatalı ve Hatasız Okuma Ortalamaları.

Metin Başlığı	Ortalama Hızı	Hata	Hatasız
Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında	438.71	2.85	435.97
Dostluk	400.86	7.72	393.14
Semaver	394.93	3.89	391.44

Tablo 4'e göre durum öyküsü en hızlı (438.71) okunan metin iken en yavaş (394.93) okunan metin bir olay öyküsü olan Semaver'dir. En çok hatalı (7.72) okunan metin Dostluk isimli deneme iken en az hatalı (2.85) okunan metin, durum öyküsü olan Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında'dır.

Tablo 5.

Metin Türlerine Göre Okuma Hızı, Hatalı ve Hatasız Okuma Ortalamalarının İlişkinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okuma hızı	Gruplar arası	126343.48	2	63171.74	17.77	.00
	Gruplar içi	1183581.67	333	3554.29		
	Toplam	1309925.15	335			
Hata	Gruplar arası	1468.43	2	734.21	16.16	.00
	Gruplar içi	15121.14	333	45.40		
	Toplam	16589.57	335			
Hatasızlık	Gruplar arası	142653.00	2	71326.50	19.73	.00
	Gruplar içi	1203754.24	333	3614.87		
	Toplam	1346407.25	335			

Tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından biri de verilerin normal dağılım göstermesinin gerekli olmasıdır. Bu bağlamda Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır ($p > .05$). Tablo 5 incelendiğinde Farklı türden metinlerin okunmasına ilişkin yapılan Anova testinde anlamlılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılığın hangi metin türünden kaynaklandığına dair yapılan Scheffe testine göre okuma hızında Kendi Üzerine Kapanan Köle başlıklı durum öyküsünün anlamlı farklılığa neden olacak düzeyde diğer metinlerden daha hızlı okunduğu belirlenmiştir. Katılımcılar durum öyküsünü üç dakikada ortalama 438.71 kelime hızla okurlarken deneme türündeki metni 400.86 kelime hızla, Semaver isimli öyküyü ise 394.93 kelime hızla okumuşlardır.

Hatalı okunan kelime sayısı bakımından metin türleri arasındaki fark incelendiğinde anlamlılık tespit edilmiştir. Bu anlamlılık Dostluk isimli deneme ile diğer metin türleri arasında Dostluk aleyhine gerçekleşmiştir. Dostluk isimli metin okunurken üç dakikada ortalama 7.72, Semaver okunurken 3.89 hata, Kendi Üzerine Kapanan Köle okunurken 2.85 hata yapılmıştır. Hatasızlık bakımından sesli okumalar incelendiğinde Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında isimli metnin daha çok sayıda kelime ile (435.97) okunduğu belirlenmiştir. Semaver isimli öykünün üç dakikada okunan hatasız kelime sayısı en az düzeydedir (391.44). Bu üç farklı metne ilişkin elde edilen ortalama hatasız kelime okuma sayısı arasındaki fark, Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında isimli metni okuma lehine gerçekleşmiştir.

Bununla birlikte araştırmanın alt problemlerinden biri de öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okumaya yönelik tutum, okuma becerisi öz yeterlik algıları ve Facebook bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmamasıdır. Bu bağlamda belirtilen değişkenler arası ilişki Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Okuma Hızları ile Okuma Tutumları, Okuma Özyeterlik Algıları ve Facebook Bağımlılıkları Arasındaki İlişki.

		Dostluk hızı	Semaver hızı	Kendi hızı	Okuma tutumu ortalama	Özyeterlik ortalama	Facebook bağımlılığı ort
Dostluk hızı	r		.87**	.82**	.04	.14	-.04
	p		.00	.00	.60	.13	.65
	N		112	112	112	112	112
Semaver hızı	r	.87**		.89**	.01	.09	-.08
	p	.00		.00	.92	.31	.34
	N	112		112	112	112	112
Kendi hızı	r	.82**	.89**		.04	.09	-.23*
	p	.00	.00		.63	.32	.01
	N	112	112		112	112	112
Okuma tutumu ortalama	r	.04	.01	.04		.45**	-.01
	p	.60	.92	.63		.00	.84
	N	112	112	112		112	112
Özyeterlik ortalama	r	.14	.09	.09	.45**		-.28**
	p	.13	.31	.32	.00		.00
	N	112	112	112	112		112
Facebook bağımlılığı ortalama	r	-.04	-.08	-.23*	-.01	-.28**	
	p	.65	.34	.01	.84	.00	
	N	112	112	112	112	112	

*. p < .05

** . p < .01

Tablo 6’ya göre metinleri okuma hızları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki gözlenmektedir. Dolayısıyla herhangi bir metni sesli olarak hızlı okuyan bireylerin diğer metinleri de sesli olarak aynı hızda okuması beklenmektedir. Öğrencilerin bir okur olarak yeterliliklerine yönelik algıları ile okuma hızı ve tutumu arasında olumlu yönde ilişki gözlenmektedir. Ancak sadece bu ilişkilerden okuma tutumu ile arasında olan ilişki anlamlılık göstermektedir. Başka bir ifade ile okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan bireylerin okuma öz yeterlik algıları da olumlu ve yüksek seyretmektedir. Öte yandan Facebook bağımlılık düzeyi artan bireylerin okumaya yönelik öz yeterlik algılarının da düştüğü söylenebilir. Başka bir şekilde söylemek gerekirse Facebook sosyal paylaşım sitesine olan bağımlılık arttıkça katılımcıların okuma öz yeterliklerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 7’ye göre herhangi bir metin türünde hata yapan, yanlış okuyan bir katılımcı diğer metin türlerinde de yanlış okumuştur. Bununla birlikte hatalı okunan kelime sayısı ile okuma tutumu ve okuma öz yeterlik algısı arasında ters yönde bir ilişki söz konusudur. Başka bir ifade ile öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutumu yüksek bireylerin, metni sesli okurken daha az hata yaptıkları söylenebilir.

Tablo 8’de öğrencilerin üç dakikalık sürede okudukları toplam kelime sayısı ile bu süre zarfından hatalı okunan kelime sayıları arasındaki ilişki gösterilmiştir. Bu bağlamda Tablo 8’e göre sesli olarak okunan kelime sayısı ile hatalı okunan kelime sayısı arasında olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle metin türlerinin hepsinde sesli olarak okuma hızı arttıkça hatalı okunan kelime sayısının da arttığı söylenebilir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Okuma Hataları İle Okuma Tutumları, Okuma Özyeterlik Algıları ve Facebook Bağımlılıkları Arasındaki İlişki.

		Dostluk hata sayısı	Semaver hata sayısı	Kendi hata sayısı	Okuma tutumu ortalama	Özyeterlik ortalama	Facebook bağımlılık ort.
Dostluk hata sayısı	r		.63**	.43**	-.21*	-.11	.05
	p		.00	.00	.02	.25	.59
	N		112	112	112	112	112
Semaver hata sayısı	r	.63**		.52**	-.15	-.15	-.16
	p	.00		.00	.10	.10	.08
	N	112		112	112	112	112
Kendi hata sayısı	r	.43**	.52**		-.02	.01	.07
	p	.00	.00		.81	.92	.42
	N	112	112		112	112	112
Okuma tutumu ortalama	r	-.21*	-.15	-.02		.45**	-.01
	p	.02	.10	.81		.00	.84
	N	112	112	112		112	112
Özyeterlik ortalama	r	-.11	-.15	.01	.45**		-.28**
	p	.25	.10	.92	.00		.00
	N	112	112	112	112		112
Facebook bağımlılık ortalama	r	.05	-.16	.07	-.01	-.28**	
	p	.59	.08	.42	.84	.00	
	N	112	112	112	112	112	

*. $p < .05$

** $. p < .01$

Tablo 8.

Akıcı Okuma Hızı ve Okuma Sırasında Hatalı Okunan Kelime Sayıları Arasındaki İlişki.

		Dostluk Dostluk hızı	Semaver hata sayısı	Semaver hızı	Semaver hata sayısı	Kendi hızı	Kendi hata sayısı
Dostluk hızı	r		.06	.88**	-.21*	.83**	-.37**
	p		.48	.00	.02	.00	.00
	N		112	112	112	112	112
Dostluk hata sayısı	r	.06		-.10	.36**	-.14	.19*
	p	.48		.29	.00	.12	.03
	N	112		112	112	112	112
Semaver hızı	r	.88**	-.10		-.22*	.88**	-.35**
	p	.00	.29		.01	.00	.00
	N	112	112		112	112	112
Semaver hata sayısı	r	-.21*	.36**	-.22*		-.16	.59**
	p	.02	.00	.01		.08	.00
	N	112	112	112		112	112
Kendi hızı	r	.83**	-.14	.88**	-.16		-.23*
	p	.00	.12	.00	.08		.01
	N	112	112	112	112		112
Kendi hata sayısı	r	-.37**	.19*	-.35**	.59**	-.23*	
	p	.00	.03	.00	.00	.01	
	N	112	112	112	112	112	

*. $p < .05$

** $. p < .01$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Metin türlerine göre akıcı okuma becerisinin durumunu tespit etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada Kendi Üzerine Kapanan Köle adlı durum öyküsünün anlamlı farklılığa neden olacak düzeyde diğer metinlerden daha hızlı okunduğu belirlenmiştir (438.71). Deneme türündeki Dostluk başlıklı metin ikinci sırayı alırken okuma hızı bakımından üç dakikada ortalama 394.9 kelime ile Semaver başlıklı olay öyküsü son sırayı almıştır. Öte yandan Paige vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin anlatıya dayalı öyküleyici bir metni üç dakikalık sürede ortalama 324.30 kelime hızla, bilgi verici metni ise 301.80 kelime hızla okudukları belirlenmiştir. İki çalışmanın bulgularındaki farklılığın kullanılan metin türlerinin içeriklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Aslında bu bağlamda her iki çalışma da araştırma problemine aynı cevabı vermektedir. Metin türü, içeriği değiştiğinde akıcı okuma hızı da farklılaşmaktadır. Bu durum Graesser, Golding ve Long (1991) tarafından da ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak Baştuğ (2012) tarafından ilköğretim 2-5.sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada ise metin türü değişkeni ile öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, bu değişken ile yalnızca prozodi arasında ilişki bulunmuştur. Barth vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, metindeki öyküleyici olma özelliği azaldıkça ortaokul öğrencilerinin daha yavaş okudukları bulunmuştur. Genel olarak metin özelliklerinin sesli okuma akıcılığındaki varyansın %55.00'ini açıkladığı bulunmuştur. Öte yandan bu çalışmada ise olay öyküsü olan Semaver metnini öğrencilerin daha yavaş okudukları görülmektedir.

Yanlış okunan kelime sayısı bakımından anlamlılık Dostluk isimli deneme ile diğer metin türleri arasında Dostluk aleyhine, Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında isimli metni okuma lehine gerçekleşmiştir. *Hatasız okunan toplam kelime sayısı* bakımından metin türleri incelendiğinde üç dakika boyunca toplam 435.97 kelime ile Kendi Üzerine Kapanan Köle isimli durum öyküsünün ilk sırayı aldığı Semaver isimli olay öyküsünün ise 391.44 kelime ile toplam okunan kelime sayısı bakımından son sırada yer aldığı görülmektedir. Okuma hızının en fazla olduğu metnin Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında olması, metnin durum öyküsü olmasıyla açıklanabilir. Sesli okuma yapan kişi, olayları zihninde canlandırmaya zaman ayırmak yerine metni seslendirmekle ilgilenmiş olabilir. Üstelik katılımcılar metni anlamaya da çaba sarf etmemişlerdir. Çünkü bu araştırma çerçevesinde okunan metne ilişkin herhangi bir başarı testi uygulanmamıştır.

Araştırmaya ilişkin sonuçlardan biri de metinleri sesli olarak okuma hızları arttıkça hatalı okunan kelime sayısının da artmasıdır. Benzeri bir sonuç Paige vd. (2015) tarafından da ortaya konulmuştur. Başaran (2013) da 4.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada yanlış okunan kelime sayısı ile hız arasında anlamlı olmasa da negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Baştuğ ve Akyol (2012) ise ilköğretim (2-5. sınıf) öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında doğru okuma ile okuma hızı arasında orta düzeyli bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu da demektir ki bu durum yalnızca ortaöğretimde değil ilköğretimde de bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak özellikle ilk okumayla birlikte başlayan bir yanlış algılamadan bahsetmek gerekir. Öğrencilerine okumayı öğreten ilköğretim öğretmenleri bir süre sonra onları yarıştırmak ve onların sesli okuma sırasında dakikada kaç kelime hızla okuduğunu belirlemeye çalışırlar. Öğretmenler, öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime sayısını arttırmaya çalışırlar. Kaldı ki Kuhn, Rasinski ve Zimmerman (2014) çalışmalarında etkili bir akıcı okuma eğitiminin hızdan daha ziyade anlayarak okumaya odaklanması gerektiğini ifade ederler. Sesli okuma, hız için değil, akıcı okuma ve konuşma becerisini geliştirmek için yapılmalıdır. Öğretmenlerin içinde bulunduğu yanlış, öğrencilerin sesli okuma sırasında prozodiye, akıcılığa önem vermeleri yerine hıza önem vermelerine neden olmaktadır. Rasinski (2004: 49-50), okuma hızının geliştirilmesinin okuma eğitiminin başlıca amacı olduğunu bazı okullarda öğretmenlerin öğrencilere “hız kazanmayı” öğütlediğini ve öğrencileri anlamdan ziyade hıza yönlendiren okuma alıştırmalarına kattıklarını belirtmektedir. Hâlbuki Rasinski'ye (2004) göre, öğrencilerin okuma hızları, kelimelerin kodunu çözme yetisinde kendilerine güvendikleri zaman gelişecektir. Dolayısıyla okuma hızı da akıcı okuma yetisinin gelişimi ile artabilecektir.

Bu çalışmada sosyal medya kullanımı, okuma tutumu ve okurun kendisine yönelik okuma becerisi öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır. Metinleri okuma hızları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki gözlenmektedir. Öğrencilerin bir okur olarak yeterliliklerine yönelik algıları ile okuma hızı

ve tutumu arasında olumlu yönde ilişki gözlenmektedir. Facebook bağımlılık düzeyi artan bireylerin okumaya yönelik öz yeterlik algılarının da azaldığı söylenebilir. Başka bir deyişle Facebook sosyal paylaşım sitesine olan bağımlılık arttıkça katılımcıların okuma yeterliklerinin azaldığı söylenebilir. Türkyılmaz (2015b) da benzeri bir sonucu elde etmiştir. Araştırmacı, 506 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin Facebook bağımlılıkları arttıkça okumaya yönelik tutumlarının, okuduğunu anlama düzeylerinin ve sessiz olarak dakikada okudukları kelime sayılarının düştüğünü belirlemiştir. Bu bulgular aslında Facebook kullanımının akademik başarıyı etkilemesi sonucu (Akdemir, 2013; Kuss & Griffiths, 2011; Rouis et al., 2011) ile aynı doğrultudadır. Ayrıca Türkyılmaz (2012b, 2014) kitle iletişim araçlarının kullanımının okumaya yönelik tutumu olumsuz etkilediğini belirlemiştir.

Araştırma bulgularına göre herhangi bir metin türünde hata yapan, yanlış okuyan bir katılımcı diğer metin türlerinde de yanlış okumuştur. Bununla birlikte hatalı okunan kelime sayısı ile okuma tutumu ve okuma öz yeterlik algısı arasında ters yönde bir ilişki söz konusudur. Aslında okuma öz yeterlik düzeyi ile okuma hızı arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılık taşıması gerektiği düşünülür. Ancak öz yeterlik algısında bireylerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri söz konusu iken akıcı okuma hızlarının belirlenmesinde gözlem ve bu verilerin araştırmacı tarafından algılanması söz konusudur. Bu nedenle katılımcıların kendilerini gerçek düzeylerinden daha iyi olarak algıladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak her düzeyde öğrenci, akıcı okuma becerisini edinmiş olmalıdır. Ortaöğretim düzeyindeki bir öğrenci ise zaten bu beceriye sahip olmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi Türkçe-edebiyat dersleri, ders materyalleri, öğretmenler, çevre, okul, ebeveyn gibi pek çok etmene bağlıdır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin farklı türden metinler üzerinde akıcı okuma çalışmaları yapması sağlanmalıdır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımları gözlenmeli ve denetlenmelidir. Bunun yanı sıra onların okumaya yönelik tutumları ve okuma öz yeterliklerinin artırılması için gereken çalışmalar yapılmalıdır.

Bilgilendirme

Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Destekleme Ofisinin EGT.A3.16.021 numaralı projesi kapsamında desteklenmiştir.

References

- Abasıyanık, S. F. (2011). *Semaver*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1989). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2), 435-440.
- Akdemir, N. Tekin (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Unpublished master thesis, Marmara University, İstanbul.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. Yıldırım, K. Ateş, S. Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altuğ, Sumru G. Filiztekin, A. & Pamuk, Ş. (2008). Sources of long term economic growth for Turkey, 1880-2005. *European Review of Economic History*, 12 (3), 393-430.
- Andreassen, Cecilie S. Torsheim, T. Brunborg, Geir Scott & Pallesen, Stale. (2012). Development of a facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110 (2), 501-517.
- Aricı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 42-51.
- Ateşman E. (1997): Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Atkins, A. (2013). An investigation into multi-level components of online reading fluency. in L. Bradly and Thouseny (Eds.) *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings*
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Trans. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barth, A.E., Tolar, T.D., Fletcher, J.M., Francis, D. (2014). The effects of student and text characteristics on the oral reading fluency of middle-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 162–180. doi:10.1037/a0033826.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (4), 394-411.
- Baştuğ, M. & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 291-309.
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 227-244.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi University, Ankara.
- Baymur, F. (1946). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Kenan Matbaası.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin akıcı okumalarına göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 3-13.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Unpublished master thesis, Erzincan University, Erzincan.
- Brottman, M. (2014). *Okuma illeti yalnız başına yapılan ahlaksızlık*. (Trans. Mesut Şenol). İstanbul: Paloma Yayınevi.
- Büyükoztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çetinkaya, F. Ç.; Ateş, S. & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- Çetinkaya, G. Ülper, H. & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(3), 993-1004.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl okur?* İstanbul: Alfa Bilim.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Graesser, A., Golding, J. & Long, D. L. (1991). Narrative Representation and Comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research 2*, (pp. 171-205). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gülsoy, M. (2010). *Tanrı beni görüyor mu?* İstanbul: Can Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1981). *A dictionary of reading and related terms*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hofstadter, K. L. & Daly, E. J. (2011). Improving oral reading fluency with a peermediated intervention. *Journal of applied behavior analysis*, 44 (3), 641-646.
- Huang, L. V., Nelson, R. B. & Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student-directed repeated reading and feedback. *The California School Psychologist*, 13 (1), 33-40.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (1), 4-32.
- Hunley, S. A., Davies, S. C. & Miller, C. R. (2013). The relationship between curriculum-based measures in oral reading fluency and high-stakes tests for seventh grade students. *RMLE Online*, 36 (5), 1-8.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (1), 1398-1412.
- Kasten, W.C., Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. & Sever, S. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kaya, D. & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11 (3), 1435-1456.
- Khun, M. Rasinski, T. & Zimmerman, B. (2014). Integrated fluency instruction: Three approaches for working with struggling reader. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (1), 71-82.
- Kortenhaus, C.M. & J. Demarest. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28, 219-232.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practises. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuss, Daria J.& Griffiths, Mark D. (2011). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8 (9), 3528-3552; doi:10.3390/ijerph8093528.
- LA Berge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293- 323.

- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. (Trans. Füsün Elioğlu). İstanbul: YKY.
- National Reading Panel (2000). National Institute of Child Health and Human Development, US.
- Nehring, C. (2004). *Books make you a boring person*, New York Times Book Review, Retrieved June 20, 2016, from <http://www.nytimes.com/2004/06/27/books/essay-books-make-you-a-boring-person.html>
- Oğuzkan, F.A. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Paige, D. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (1), 83-96.
- Paige, D. Lavell, T. M. Rasinski, T. & Rupley, W. (2015). Fluency differences by text genre in proficient and struggling secondary students. *Advances in Literary Study*, 3, 102-117.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T. Padak, N. McKeon, C. Wilfong, L. G. Friedauer, J. & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *International Reading Association*. 49 (1), 22-27.
- Rasinski, T. V. (2001). Revisiting reading rate a diagnosing tool for reading difficulties. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA, April 10-14.
- Rasinski, T. Yildirim, K. & Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252-255.
- Rouis, S. Limayem, M. & Sangari, S. Esmail. (2011). Impact of facebook usage on students' academic achievement: roles of self-regulation and trust. *Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS*, 9(3), 961-994.
- Seok, S. & DaCosta B. (2014). Oral reading fluency as a predictor of silent reading fluency at secondary and postsecondary levels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (2), 157-166.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: TUDEM.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tomlinson, C. & Lynch, C. Brown (1996). *Essentials of children's literature*. Boston. Mass: Allyn and Bacon.
- Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. (pp. 130- 158) Newark, DE: International Reading Association.
- Türkyılmaz, M. & Aydemir, Y. (2014). The study of the validity and reliability of the scale for secondary education students' attitude towards reading. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 194-207.
- Türkyılmaz, M. (2012a). *Gençlik romanlarının okuma becerisine etkisi ve değerler aktarımı bakımından incelenmesi*. Unpublished doctorate thesis, Gazi University, Ankara.
- Türkyılmaz, M. (2012b). Bilgi iletişim araçlarının okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13 (2), 477-493.
- Türkyılmaz, M. (2014). The effect of mass media on attitude toward reading. *Pensee Journal*, 76, 295-304.
- Türkyılmaz, M. (2015a). Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının kullanımının üstbilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 135-149.

- Türkyılmaz, M. (2015b). Facebook bağımlılığı ölçeğinin Türkçeleştirilmesi ve Facebook bağımlılığının okuma becerisine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 265-280.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. Yaylı, D. & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 85-100.
- Uslu, A. Ü. (2014). Evaluation of reading fluency and reading errors of 9th grade students with a view to diagnosing the sources of reading difficulties. *Educational Research and Reviews*, 9(10), 277-285.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Veryeri Alaca, I. & Küntay, Aylin C. (2015). Türkiye’de 0-3 yaş aralığındaki bebek ve çocukların kitapla tanıştırılması. In Bettina Kümmmerlin-Meibauer (Eds), *Erken okuryazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları* (pp. 9- 29). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Wynne, E. A. & Ryan K. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics, and discipline*. (2nd Ed.), Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, K. & Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond english: investigations into reading fluency in turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. Yıldırım, K. Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.

