



The Effect of Comprehension Skills on Students' Reading Performance: Evaluation of Good and Poor Readers



İlhan Üşümez¹ Tevhide Kargın² İsa Birkan Güldenoğlu³

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1317866

Received: 21.06.2023

Revised: 29.08.2024

Accepted: 30.08.2024

Keywords:

Reading Comprehension,
Listening Comprehension,
Text Reading Fluency,
Analysis Error Percentage,
Analysis Time Average

ABSTRACT

This research aims to examine the variables that affect the reading comprehension performance of second-grade students who have poor and good reading comprehension skills. In the research, studies were conducted with 165 students from various socio-economic levels who continue to the second-grade in the fall semester of the 2020-2021 academic year in Pazarcık district of Kahramanmaraş. The data collection tools of the study consist of four texts, two of which are informative and two of which are narrative. These Data collection tools were applied to students individually in a classroom setting with appropriate pre-arranged conditions. Before starting to work with the students, they were informed about the work to be done, and then they started to work as soon as they felt ready in line with the information given. The data of the study were analyzed with the SPSS statistical program using the correlation coefficient and the Mann-Whitney *U* test. When the findings of the study were examined, it was seen that there were significant differences in the analysis error percentages, listening comprehension skills, decoding time averages, and text reading fluency of the second-year students with good and poor reading skills.

Öğrencilerin Okuma Performansları Üzerinde Anlama Becerilerinin Etkisi: İyi ve Zayıf Okuyanların Değerlendirilmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1317866

Yükleme: 21.06.2023

Düzeltilme: 29.08.2024

Kabul: 30.08.2024

Anahtar Kelimeler:

Okuduğunu Anlama,
Dinlediğini Anlama,
Metin Okuma Akıcılığı,
Çözümleme Hata Yüzdesi,
Çözümleme Süre Ortalaması

ÖZ

Bu araştırma zayıf ve iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında ikinci sınıfa devam eden çeşitli sosyo-ekonomik düzeylere sahip 165 öğrenci ile çalışmalar yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları ikişer adet bilgilendirici ve öyküleyici olmak üzere toplamda dört adet metinden oluşmaktadır. Bu veri toplama araçları öğrencilere bireysel olarak, önceden ayarlanan uygun şartlara sahip bir sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce onlara yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, daha sonra verilen bilgiler doğrultusunda kendilerini hazır hissettikleri anda çalışmaya başlanmıştır. Çalışmanın verileri korelasyon katsayısı ve Mann-Whitney *U* testi kullanılarak SPSS istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan iyi ve zayıf okuma becerisine sahip ikinci sınıf öğrencilerin çözümleme hata yüzdesinde, dinlediğini anlama becerilerinde, çözümleme süre ortalamalarında ve metin okuma akıcılıklarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Sorumlu Yazar¹ : İlhan Üşümez, Öğretmen, Pazarcık Çimko İlkokulu, Türkiye, yilhan02@gmail.com

Yazar² : Tevhide Kargın, Prof. Dr., Kapadokya Üniversitesi, Türkiye, tkargin@gmail.com

Yazar³ : İsa Birkan Güldenoğlu, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, birkanguldenoğlu@yahoo.com

1. Giriş

Okuma-yazma becerisi sosyal ve eğitim hayatımızı etkileyen önemli becerilerdendir. Bireyin yaşadığı okuma gücünü akademik hayatında başarısız olmasının en önemli nedenlerindedir. Çünkü okuma becerisi tüm öğrenmelerimize temel teşkil eder (Ünalın, 2001). Okuma en genel tanımıyla yazılı sembollerin anlam çıkarma sürecinde kullanılmasıdır (Gough ve Tunmer, 1986). Ortaya konulan diğer bir tanımda ise, sözcüklerin uygun sesbilgisel, morfolojik ve ortografik, bilgi ve becerilerin kullanılarak çözümlenmesi, çözümlendikten sonra sözcüklerin sözcük hazinesi, eski bilgi ve deneyimler yoluyla bağdaştırılarak anlamlandırıldıkları, daha sonra meydana gelen cümleleri sözdizimsel nitelikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlanmıştır (Güldenöğlü vd., 2015). Ortaya konulan birçok çalışmayla okuma, sesletimin ötesinde anlama ulaşma gayreti olarak algılanmaya başlanmıştır. Okumada iki önemli basamak vardır. Bunlar, çözümlene ve okuduğunu anlamadır. Okumanın öncelikli amacı anlamadır. Bireyin akademik hayatında ulaşılacağı başarıların çok önemli bir kısmı okuduğunu anlama becerisine bağlıdır (Ateş, 2008; Çetinkaya vd., 2015; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). Okumanın gerçekleşmesi kelimelerin doğru olarak çözümlenmesine ve çözümlenen kelimelerin anlamlandırılarak paragraf ve cümle düzeylerinde anlatılmak istenen mesajların doğru bir şekilde algılanmasına bağlıdır (Makhoul, 2017). Başarılı bir okuma eylemi için kelime çözümlene becerisi ön koşul olarak görülmektedir. Yazıbirimlerin sesbirimsel karşılıklarına özümleme ve alfabe kuralları göz önünde bulundurularak dönüştürülme sürecine kelime çözümlene becerisi denir (Abou-Elsaad vd., 2016). Araştırmalar gösteriyor ki başarılı bir çözümlene performansı için sesbilgisel beceri ve bilgilerin de iyi olması gerekmektedir (Abou-Elsaad vd., 2016; Kjeldsen vd., 2014; Makhoul, 2017; Rakhlin vd., 2014; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Vellutino vd., 2004). Sesbilgisel beceri ve bilgiler okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık olarak ele alınırken, okuma eğitimlerine geçilmesiyle beraber sesbilgisel çözümlene olarak ele alınır (Goswami ve Bryant, 1990). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin erken dönemde gelişmeye başladığı, okuma sürecine geçilmesiyle beraber geliştiği ve okuduğunu anlama becerisine önemli katkılar sağladığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenöğlü vd., 2016; Phillips vd., 2008; Pullen ve Justice, 2003; Süel, 2011). Sesbilgisel farkındalık becerileri ilkökul çağıyla beraber ses bilgisel çözümlene becerisine evirilmektedir. Buradan hareketle sesbilgisel farkındalık becerilerinin sesbilgisel çözümlene becerilerini etkilediği vurgulanmaktadır. Sesbilgisel çözümlene becerileri yazıbirimlerin sesbirimler şeklinde ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kirby vd., 2008). Türkçe gibi saydam ortografiye sahip olan dillerde sesbilgisel çözümlene becerilerinin sözcük çözümlene becerilerine katkısı çok büyüktür (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Caravolas vd., 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999).

Sesbilgisel çözümlene becerileri okuduğunu anlama becerilerini dolaylı olarak etkilemektedir. Alan yazında tek yönlü ve çift yönlü kelime okuma kuramı olmak üzere temelde iki okuma kuramı yer almaktadır. Sesbilgisel çözümlene becerileri bu iki kuramda da ortak noktadır (Coltheart vd., 2001; Ramus vd., 2003). Tek yönlü kelime okuma kuramına göre kelimelerin okunması için sesbilgisel çözümlene yapılmaktadır. Bireyin okuma performansının temelini sahip olunan sesbilgisel beceriler oluşturmaktadır. Bunun yanında akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sesbilgisel beceriler arasındaki ilişki çalışmaların birçoğunda vurgulanmaktadır (Frost, 1998; Güldenöğlü vd., 2012; Makhoul, 2017; Samuels ve Farstrup, 2006). Bireyler herhangi bir yetersizliğe sahip olmasa dahi sesbilgisel becerilerde güçlük yaşayabilmektedirler. Bu bireyler zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucu olarak isimlendirilmektedirler. Bu okuyucular kelime çözümlene aşamasında harf-ses ilişkisi kurarken yetersizlik yaşarlar. Bu yetersizliğin akıcı okumada ve okuduğunu anlamada da olumsuz etki göstereceği vurgulanmaktadır (Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Furnes ve Samuelsson, 2010; Orsolini vd., 2009). Çift yönlü okuma kuramında kelime çözümlene esnasında kelime dağarcığına dayalı olan ve olmayan olmak üzere iki yol vardır (Coltheart vd., 2001). Kelime dağarcığına dayalı olan yolda, birey kelimeleri çözümlene esnasında harf-ses dönüşümü yapmaz. Okumayı, görülen kelimelerin karşılıklarını zihindeki karşılıklarla eşleyerek gerçekleştirir. Kelime dağarcığına dayalı olmayan yolda ise tek yönlü okuma kuramına benzer şekilde yazıbirimler sesbirimlere dönüştürülerek çözümlene gerçekleştirilir. Her iki okuma kuramında da kelime çözümlene becerilerinin başarılı olması için sesbilgisel bilgi ve beceriye belirli bir düzeyde sahip olunması gerekmektedir. Metnin doğru bir şekilde ve uygun bir hızla anlamının kavranarak çözümlenmesine metin okuma akıcılığı denir (Tosun, 2018). Metin okuma akıcılığının en önemli göstergeleri kelime çözümlene doğruluğu ve hızıdır. Ortaya konulan çalışmalarda metin okuma akıcılığının okuduğunu anlama ve kelime çözümlene becerileri arasında bir köprü olarak görev yaptığı vurgulanmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005; Silverman vd., 2013). Okuduğunu anlama becerisi ile okuma akıcılığı arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Biancarosa ve Cummings, 2015; Calet vd., 2015; Ouellette ve Beers, 2010; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013). Çözümlene becerisinde akıcılığın zayıf olması okuduğunu anlamının ve bununla beraber akademik başarının istenen düzeyde olmamasına yol açmaktadır. Sözcükleri doğru olarak çözümlene becerisi ile metnin ya da cümlenin anlamına ulaşabilme, metin okuma akıcılığının temelini oluşturmaktadır (Rasinski, 2004). Okumayı öğrenmede zorlanan bireyler incelendiğinde bu bireylerin metin okuma akıcılıklarının zayıf olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okumayı öğrenmede akıcı çözümlenenin katkısının büyük olduğu vurgulanmaktadır (Çayır ve Ulusoy, 2014).

Akıcı okuma becerisi ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde birkaçının yalnızca zayıf okuma becerisine sahip bireylerle yapıldığı (Çaycı ve Demir, 2006; Ergül, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008), bir araştırmada öğretmen görüşlerinin incelendiği (Baydık ve Bahap Kudret, 2012), bir diğ erinin iyi okuma becerisine sahip bireyleri incelediği, bir araştırmacının ise karşılaştırmaya dayalı olduğu (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) görülmektedir. Bunlara ek olarak Özata ve Haznedar (2018) ortaya koydukları araştırmada akıcı kelime çözümlene becerisinin okuduğunu anlama becerisinin önemli yordayıcılarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Aktaş ve Çankal (2019) ortaya koydukları araştırmada iyi okuma akıcılığı becerisine sahip olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğunu ve bu bireylerin okumaya daha istekli olduğunu belirtmişlerdir. Çözümlene becerisinin boyutlarından biri olan doğru çözümlene, ortaya konulan sembollerin doğru olarak çözümlenmesi şeklinde tanımlanabilir. Sembollerin harf-ses uyumuna dikkat edilmeden doğru olarak çözümlenememesi ise okuma hatası şeklinde tanımlanmaktadır. Doğru ve hızlı çözümlene yapabilme ile okuduğunu anlama becerileri doğru orantılı eylemlerdir. Doğru ve hızlı bir şekilde kelime çözümlene bireyler dikkatlerini anlama daha iyi odaklayabildikleri için okudukları cümle ve metinleri daha rahat bir şekilde anlayabilmektedirler. Bu da otomatik işleme kavramıyla ilişkilidir. Otomatik işleme, kelimelerin en az uğraş ile hızlı ve doğru olarak çözümlenmesidir. LaBerge ve Samuel (1974) ortaya koydukları çözümlene otomatikleşme teorisinde, bireyin hızlı ve doğru olarak çözümlene yapabildiğinde dikkatini metnin ve cümlenin anlamına daha fazla verebildiğini vurgulamaktadırlar. Tam aksine hızlı ve doğru olarak çözümlene yapamayan birey ise dikkatini kelimeyi çözümlene harcayacağı için anlama odaklanmada güçlük çekmektedir. Bu da bireyin okuduğunu anlamada zorlanmasına neden olmaktadır. Çözümlene hızı, kelimenin görülmesiyle beraber fark edilerek sesli veya sessiz olarak okuduğu süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Çözümlene hızını etkileyecek temel unsur okumada otomatikleşmedir. Okumada otomatikleşme kavramı incelendiğinde başlıca üç unsur karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak kelime çözümlenenin uygun olarak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. İkinci olarak kelime çözümlenenin uygun bir hızla yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Son olarak ise bunlar gerçekleştirilirken dikkat ve enerjinin olabilecek en asgari düzeyde harcanarak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Okuduğunu anlama oranının artırılması çözümlene hızının artırılmasıyla doğru orantılıdır (Durukan, 2014). Dinlediğini anlama becerisi dilin sözel dili anlama boyutunda ele alınmaktadır. Dinleme; farkına varılan görüntü ve seslere dikkatin yoğunlaştırılmasıyla başlayan, ardından bazı işitsel belirtilerin tanınmasıyla devam eden ve sonunda anlamlandırma ile sonuçlanan psikolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000). Anlaşılacağı üzere

dinleme bilinçli bir süreçtir. Göğüş’e (1978, s. 228) göre dinleme; konuşmacı tarafından gönderilen mesajın anlamlandırılması için bireyin dikkatini ona yönlendirerek mesajdan sonuçlar çıkarmasıdır. Dinleme ve işleme becerisi uzun seneler boyunca farklı beceriler olarak görülmemiştir. Fakat çeşitli dinleme becerisi tanımlarına bakıldığında ortak özellikler göze çarpmaktadır. Bu ortak özelliklerden birisi de dinleme ve işleme becerilerinin farklı beceriler olarak görülmesidir. Dinleme becerisi, işleme becerisini de kapsayan ve öğrenilmesinin son derece önemli görüldüğü bir beceridir. Okuduğunu anlama becerisinde özellikle kelime hazinesi ve sözdizimsel bilgi gibi sözel dil becerileri etkili olmaktadır (Dickinson ve Porche, 2011; Kendeou vd., 2009). Kelime hazinesinin gelişimi incelendiğinde bireyin doğumundan itibaren dinlemeyle beraber başlayıp gelişimini sürdürdüğü görülmektedir. Kelime hazinesi bireyin okuma ve okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Yukarıda verilen bilgileri bir bütün olarak ele alırsak okuma, bütün hayatımız açısından kazanılması büyük öneme sahip becerilerin başında gelmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okumayı etkileyen birden fazla etken bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Bunlar: çözümlene, sözel dili anlama ve akıcılık olarak sıralanabilir. Bunların dışında çözümlene hızı ve doğruluğu kavramlarının da okuma becerisine etkileri açıklanmıştır. Bu çalışma; çözümlene hızı (süresi), çözümlene hata oranı, metin okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama becerisinin iyi ve zayıf okuma becerisine sahip bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerine odaklanmıştır.

1.1. Araştırmacının Amacı

Bu çalışmanın amacı; ikinci sınıfta yer alan iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisi olan bireylerin metin okuma akıcılığı, çözümlene hata oranı, çözümlene süresi ve dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama performanslarına etkilerini incelemektir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda şu sorular test edilmiştir:

Zayıf ve iyi okuduğunu anlama performanslarına sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları;

1. Öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin okuma hata yüzdelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okuma sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisi olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, çözümlene hata oranı, çözümlene süresi ve okuma akıcılıkları aralarında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1.Desen

Okuduğunu anlama performanslarında etkili olan değişkenleri incelemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma türlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırmalar, mevcut durum ve olgular hakkında bilgi sahibi olmak için sayısal değerlerin objektif ve sistematik bir şekilde gözlemlenerek ölçüldüğü ve yapılan ölçümlerin tekrarlanabildiği süreci kapsayan araştırmalardır (Garip, 2023). Tarama modelleri ise geçmişte gerçekleşmiş veya şu anda gerçekleşmekte olan bir durumu, kendi olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde değişkenleri değiştirme ve etkileme çabasına girilmez, Araştırmaya konu olan nesne veya birey olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu model de veri bulma ve kontrol güçlükleri iki temel sınırlılık olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2012).

2.2.Çalışma Grubu

Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci sınıfta bulunan 165 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın yapılacağı okulların seçiminde, COVID-19 pandemi şartları da düşünülerek ulaşılabilirlik birinci öncelik olarak düşünülmüştür. Bunun yanında çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin herhangi bir ek tanılarının (otizm, öğrenme güçlüğü, down sendromu, zihinsel yetersizlik vb.) bulunmaması dikkate alınmıştır. Çalışma grubu seçilirken göz önüne alınan diğer nokta ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında bilgi alınmıştır. Bu özelliklere sahip iki okul seçilmiştir. Bunlardan birincisi Ç. İlkokuludur. Ç. İlkokulunda 103 ikinci sınıf öğrenci yer almaktadır ve bu öğrenciler A, B, C, D şeklinde dört şubeye bölünmüştür. COVID-19 pandemi şartlarından dolayı çalışmalar zoom programı üzerinden çevrim içi olarak yapılmıştır. Bu okuldan 30 öğrenci ile çalışma yapılabilmektedir. Katılımın bu kadar az olması bu okulda bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik olarak zayıf olmalarından kaynaklanmıştır. Çalışmanın yapıldığı diğer okul ise F. İlkokuludur. F. İlkokulunda 174 ikinci sınıf öğrenci yer almakta ve A, B, C, D, E, F şeklinde altı şubeye bölünmüşlerdir. F ilkokulunda çoğunlukla orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde öğrenciler yer almaktadır. Çalışmaya bu okuldan 135 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce Pazarcık İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden, okul idarelerinden, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma gün ve saatleri öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle konuşarak belirlenmiş ve çalışmalar 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 165 öğrenciye ikişer adet okuma ve dinleme bataryası uygulanmıştır. Uygulamanın ardından ortalama ve standart sapmalar temel alınarak (Min. Değeri .50, Maks. Değeri 6, Ortalamaları 3.58, ve Standart Sapmaları [SS] ise .94), öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Okuyucu grupları

grubun okuduğunu anlama puanları temel alınarak puanları ortalamanın 1 SS üzerinde olanlar iyi okuyucu, 1 SS ve altında olanlar ise zayıf okuyucu şeklinde nitelendirilmiştir. Çalışmaya katılanların 28'i zayıf okuyucu, 44'ü iyi okuyucu olarak belirlenirken 93 öğrenci ortalama okuyucu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 72 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Göre Dağılımı

Okuduğunu Anlama	n	%
Ortalama OA	93	56.4
Zayıf OA	28	17.0
İyi OA	44	26.7
Toplam	165	100

Not. OA: Okuduğunu Anlama

2.3.İşlem

Öğrencilere haftanın beş günü uygun saatlerde bireysel olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Çözümleme hataları, çözümleme süresi, metin okuma akıcılıkları ve dinlediklerini anlama becerilerine ilişkin veriler çalışma sırasında kayıt çizelgelerine işlenmiştir. Çalışmalara öğrenciler ile kısa süreli bir sohbet edip tanışarak başlanılmıştır. Tanışmanın ardından öğrenciye çalışma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra çalışma gerçekleştirilip öğrenciye teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.01.2021 tarihli ve E-804.01-2101050026 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri, yazarların devam eden TÜBİTAK tarafından desteklenen 117K976 numaralı projesinde geliştirdikleri normal gelişim gösteren ve okuma güçlüğü olan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir okuma değerlendirme bataryası geliştirme çalışmasında geliştirilen dört metinle ölçülmüştür. Metinlerden ikisi bilgi verici ikisi öyküleyici türdedir. Belirtilen iki adet bilgilendirici ve öyküleyici metinler öğrencilere bireysel olarak uygun ortamlarda uygulanmıştır. Çalışmada okuma akıcılığı, çözümleme hata yüzdesi, çözümleme süresi ve dinlediğini anlama becerilerine ilişkin veriler her öğrenci için önceden ayarlanan kayıt çizelgesi ile tek bir oturumda toplanmıştır.

Bu kayıt çizelgesinde öğrencinin ilgili metni ne kadar sürede okuduğu, okuma yaparken kaç tane yanlış yaptığı, okuma ve dinleme basamaklarından sonra metinle ilgili sorularda kaç tane yanlış yaptığı gösterilmektedir. Daha sonra bu kayıt çizelgelerindeki veriler SPSS programına aktarılarak analiz edilmiş ve çalışmadaki okuma hata yüzdeleri, okuma süreleri ve ortalama bulunan öğrenciler bu şekilde ortaya çıkarılmıştır. Metin ile ilgili bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.*Çalışmada Kullanılan Metinlerle İlgili Bilgiler*

Sınıf Düzeyi	Metin Adı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Değeri
2. Sınıf	Bobo’nun Yardımı	142	84 (Kolay)
	Çalışkan Arı	118	57 (Orta Güçlük)
	Ben Kimim	138	75.29 (Kolay)
	Telefon	118	61.43 (Orta Güçlük)

2.5. Veri Analizi

Tablo 2’de verilmiş olan dört adet veri toplama aracı 165 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonrasında uygulama verilerinin istatistiksel sonuçlarına göre 93 öğrenci ortalama bulunmuştur. Ortalama bulunan öğrencilerin neye göre ortalama buldukları yukarıda belirtilmiş olan Tablo 1 zayıf, ortalama ve iyi okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin frekans tablosu ve yüzdelik dilime göre dağılımı kısmında vurgulanmaktadır. Ortalama bulunan öğrenciler analizlere dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 72 adet veri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerisi yönünden iyi ve zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının çözümlene hata yüzdesi, çözümlene süresi, dinlediğini anlama ve metin okuma akıcılığı performanslarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yukarıda belirtilen dört değişkenin iyi ve zayıf okuma becerisine sahip olup olmama ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon tekniği kullanılmıştır. Diğer yandan okuduğunu anlama becerisi yönünden iyi ve zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının yukarıda belirtilen değişkenler yönünden farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Mann-Whitney *U* testi normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan non-parametrik bir yöntemdir. Bu araştırmada da verilerimizin dağılımı parametrik olmadığı için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Aynı zamanda iyi ve zayıf okuma becerilerine sahip olmaya göre katılımcıların okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, çözümlene hata yüzdesi, çözümlene süre ortalaması ve metin okuma

akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman rho korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular**3.1. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerine Göre Okuduğunu Anlama Performansları**

Dinlediğini anlama becerisinin iyi ve zayıf okuma becerisine sahip olma yönünden fark yaratıp yaratmadığını bulabilmek için yapılan Mann-Whitney *U* testi Tablo 3’te sunulmuştur. Verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem *t* testi yerine Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.

Tablo 3.*İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Dinlediğini Anlama Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması*

Grup	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
İyi Okuyucu	44	45.48	2001	221	.00
Zayıf Okuyucu	28	22.39	627		

Tablo 3’e bakıldığında öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması 45.48, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması ise 22.39 olarak bulunmuştur. İyi ve zayıf okuma becerisine sahip olan katılımcıların dinlediğini anlama becerileriyle okuduğunu anlama becerilerinde farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney *U* testi sonucunda ise $U = 221, p < .05$ olarak bulunmuştur. Bu değerler iyi okuduğunu anlama becerisi bulunan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de iyi olduğunu, zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de zayıf olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

3.2. Öğrencilerin Çözümlene Hata Yüzdelerine Göre Okuduğunu Anlama Performansları

Çözümlene hata yüzdesinde iyi ve zayıf okuma becerisine sahip olma bakımından fark olup olmadığını bulabilmek için yapılan Mann-Whitney *U* testi Tablo 4’te gösterilmektedir. Verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem *t* testi yerine Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.

Tablo 4.

İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çözümleme Hata Yüzdesi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	29.17	1283.50	293.50	< .01
Zayıf Okuyucu	28	48.02	1344.50		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çözümleme hata yüzdesi puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 29.17, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 48.02'dir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ise $U = 293.50$, $p < .01$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar göz önüne alındığında iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip öğrencilerin çözümleme hata yüzdelerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Kısaca açıklamak gerekirse çözümleme hata yüzdeleri yüksek çıkan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri zayıf, çözümleme hata yüzdeleri düşük çıkan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ise iyi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.3. Öğrencilerin Çözümleme Hızlarına Göre Okuduğunu Anlama Performansları

Öğrencilerin çözümleme hızlarının iyi ve zayıf okuyucu niteliğine sahip olma bakımından farklılaşarak farklılaşmadığını bulmak için ve verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem t testi yerine Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi Tablo 5'te gösterilmektedir. Öğrencilerin çözümleme hızları çözümleme süre ortalamaları hesaplanarak bulunmuştur.

Tablo 5.

İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çözümleme Süre Ortalamaları Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	30.97	1362.50	372.50	.005
Zayıf Okuyucu	28	45.20	1265.50		

Tablo 5'te görüldüğü üzere iyi okuyucu niteliğinde olan öğrencilerin çözümleme hızı puanlarının aritmetik ortalaması 30.97, zayıf okuyucu niteliğindeki öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 45.20'dir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ise $U = 372.50$, $p < .05$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar şunu gösteriyor ki çözümleme

süre ortalaması ile okuduğunu anlama becerisi ters orantılıdır. Çözümleme süre ortalaması yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri zayıf, çözümleme süre ortalamaları düşük olanların ise okuduğunu anlama becerilerinin iyi olduğu görülmektedir.

3.4. Öğrencilerin Metin Okuma Akıcılığı Performanslarına Göre Okuduğunu Anlama Performansları

İyi ve zayıf okuma becerilerine sahip olmaya göre katılımcıların metin okuma akıcılıklarının farklılaşarak farklılaşmadığını bulabilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Verilerimiz normal dağılıma uygun olmadığı için ilişkisiz örneklem t testi yerine Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Metin Okuma Akıcılığı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	42.03	1849.50	372.50	.005
Zayıf Okuyucu	28	27.80	778.50		

Tablo 6 incelendiğinde iyi okuyucu niteliğinde olan öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması 42.03, zayıf okuyucu niteliğinde olan öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması ise 27.80 olarak bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonucunda ise $U = 372.50$, $p < .05$ olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar gösteriyor ki iyi ve zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin metin okuma akıcılıklarında anlamlı bir fark vardır. Metin okuma akıcılık puanları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin iyi olduğu, metin okuma akıcılığı düşük olan öğrencilerin ise okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Yukarıda dört tablo halinde ayrı ayrı incelenen değişkenleri bir arada inceleyerek aralarında anlamlı fark olup olmadığını bulgulardan faydalanarak ortaya koymak yerinde olacaktır. Bulgulara bakıldığında çözümleme hata yüzdesi, dinlediğini anlama becerisi, metin okuma akıcılığı becerisi ve çözümleme süre ortalamaları puanlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm tablodaki ilişkiler incelendiğinde iyi ve zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ile belirtilen dört değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu anlamlı ilişkiler çözümleme süre ortalamaları ve metin okuma akıcılığı puanlarında diğer değişkenlerden daha yüksek oranda bulunmuştur ($U = 372.50$). Dinlediğini anlama becerisi puanlarında ise en az oranda bulunmuştur ($U = 221$). Çözümleme hata yüzdesi

puanı ise bu üç değişkenin arasında bir sonuç çıkmıştır ($U = 293.50$). Bu ilişkiler dört değişkenin de birbirini etkilediğini ve birbirinden etkilendiğini göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında zayıf okuma becerilerine sahip bireylerin iyi okuma becerisine sahip öğrencilere oranla metinleri daha yavaş ve akıcı olmayan bir şekilde okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin zayıf okuma becerisine sahip öğrencilere oranla metinleri okurken daha az hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarını karşılaştırdığımızda iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Diğer bir yandan bulgular, sıralanan dört değişkenin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine de farklı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Dinlediğini anlama becerileri, metin okuma akıcılığı becerileri iyi olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında çözümleme hata oranı ve çözümleme süre ortalaması düşük olan öğrencilerinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin iyi olduğu sonucu bulunmuştur.

3.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

İyi ve zayıf okuma becerilerine sahip olmaya göre katılımcıların okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, çözümleme hata yüzdesi, çözümleme süre ortalaması ve metin okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman rho korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okuduğunu Anlama Becerisiyle; Dinlediğini Anlama, Çözümleme Hata Yüzdesi, Çözümleme Süre Ortalama (saniye bazında) ve Metin Okuma Akıcılığı Becerileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Okuduğunu Anlama	r	p
Dinlediğini Anlama	.52	<.01
Çözümleme Hata Yüzdesi	-.40	<.01
Çözümleme Süre Ortalamaları	-.28	.007
Metin Okuma Akıcılığı	.32	.002

Not. $n = 72$.

Yukarıda çözümleme hata oranı, çözümleme süre ortalamaları, metin okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisi ile arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla korelasyonları araştırılmış ve Tablo 7 yardımıyla korelasyon sonuçları ortaya konmuştur. Tablo 7 incelenecek olursa, okuduğunu anlama becerisi ile çözümleme hata yüzdesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r[72] = -.40, p < .01$) bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle okuma esnasında çok hata yapan

öğrencilerin okuduklarını anlamada sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Çözümleme süre ortalamaları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki korelasyon sonuçları incelendiğinde negatif yönde anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r[72] = -.28, p < .01$) görülmektedir. Yani öğrencinin metni okuma süresi arttıkça okuduğunu anlama becerisinin zayıfladığı söylenebilir. Son olarak dinlediğini anlama becerisi ($r[72] = .52, p < .01$) ve metin okuma akıcılığı ($r[72] = .32, p < .01$) ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle dinlediğini anlama becerisi ve metin okuma akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğu söylenebilir.

4. Tartışma

Yapılan bu araştırmanın amacı, ilkökul ikinci sınıfa devam eden zayıf ve iyi okuduğunu anlama becerisine sahip bireylerin çözümleme hata oranı, çözümleme hızı (süre ortalaması), metin okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama performanslarına etkilerini tarama modelinde betimsel bir yöntemle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde yer alan ve sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren iki okuldan 165 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları temel alınarak öğrenciler iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olmaya göre iki gruba ayrılarak araştırma soruları sınırlarında incelenmiştir. Araştırma soruları göz önüne alındığında ilk olarak okuduğunu anlama becerisi ve okuma akıcılığı becerileri incelenecektir. Literatürde akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyan pek çok çalışmanın olduğu bilinmektedir (Aktaş ve Çankal, 2019; Akyol ve Kodan, 2016; Çetinkaya vd., 2015; Kanık Uysal, 2021; Quirk ve Beem, 2012). İyi okuyan bireyler metinleri akıcı bir şekilde okur, kelime çözümleme ile zaman kaybetmez ve metinleri daha iyi bir şekilde anlarlar. Zayıf okuyucular ise metinleri akıcı bir şekilde okuyamadıkları için anlama oranları düşer. Buradan hareketle iyi ve zayıf okuma becerisine sahip bireylerin hem akıcılık becerilerinde hem de okuduğunu anlama becerilerinde farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Akıcı bir şekilde okuma yapamayan öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı, bunun sonucu olarak sosyal ve eğitim hayatında istenmeyen sonuçların oluştuğu görülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde akıcılık becerisinin yeterince önemsenmediği, akıcılık becerisi ile ilgili uluslararası alan yazında yapılan çalışmalara kıyasla geride kaldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde akıcılık becerisinin okuduğunu anlama becerisine olan pozitif etkileri açık bir şekilde görülmektedir. Araştırmada metin okuma akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de iyi olduğu, metin okuma akıcılığı zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de zayıf olduğu ortaya

konmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçlar yapılan birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Çayır ve Ulusoy (2014), bir akıcılığı geliştirme programının öğrencilere uygulanmasının ardından öğrencilerin okuma akıcılıklarının arttığını ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Rasinski (2004) ise benzer şekilde akıcılık becerisinin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Belirtilen araştırmalar ve eldeki çalışma gösteriyor ki okuma akıcılığı okuduğunu anlama becerisini yordayan önemli bir değişkendir. Metin okuma akıcılığı becerisinin gelişimi için yapılan çalışmalar okuduğunu anlama becerisinin gelişimini de doğrudan etkileyecektir.

İkinci olarak okuduğunu anlama becerisi ve çözümleme becerisi ele alınacaktır. Çözümleme doğruluğu ve hızı çözümleme becerisi içinde yer alan becerilerdir. Bu kapsamda öncelikle çözümleme hızı ele alınacak olursa bu beceri akıcı okuma kapsamında yer alır. Çözümleme hızı ve akıcılık birbirini etkileyen iki beceri alanıdır. Akıcılık çözümleme hızından olumlu anlamda etkilenmektedir. Okuma ve anlama sürecinin nitelikli bir düzeye ulaşması için çözümleme hızının iyi olması gerekmektedir. Çözümleme hızının iyi olmasının okumanın hedefine ulaşmasında bireye büyük katkılar sağladığı düşünülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ile çözümleme becerisi arasında doğru orantılı bir ilişkinin belirlendiği görülmektedir (Güldenöğlü vd., 2012; Kargın vd., 2014; Raman ve Weekes, 2005; Ramus vd., 2003; Wauters vd., 2006; Zaretsky vd., 2009). Yapılan bir çalışmada çözümleme hızı becerisinin artırılmasının akıcılık becerisini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Tornéus, 1984). Aynı zamanda yapılan farklı çalışmalar göstermiştir ki eğitim seviyesi artan bireylerin okuma miktarlarının artacağı bunun sonucunda da çözümleme hızı ve akıcılığının artacağı belirtilmiştir (Beauchet vd., 2010; Erdoğan, 2011; Güldenöğlü vd., 2012; Kirby vd., 2008; Makhoul, 2017; van Steensel vd., 2016). Çözümleme hızının ve akıcılığının okuduğunu anlama becerisine etkisini daha iyi anlamak için konunun çıkış noktasını anlamak gerekir. Huey (1968), satranç oynayan bireylerin bu konudaki gelişmelerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin oyunda hızlanarak düşünme süresini kısalttıklarında oyunu çok daha iyi oynadıklarını görmüştür. Ortaya çıkartılan bu ilişki çözümleme hızı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ile paralellik göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisi yukarıdaki örnekte vurgulandığı gibi süreden ters orantılı olarak etkilenmektedir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda da bu ilişki anlamlı ve negatif yönde bulunmuştur. Yani çözümleme hızının yüksek olduğu, diğer bir taraftan bakarsak çözümleme süresinin az olduğu bir okuma sürecinde okuduğunu anlama becerisinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkarılan bu sonuç yapılan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Ehri ve McCormick (1998) ve Ehri (2005), yaptıkları çalışmalarda okuma süresinin kısaltılarak okuma eyleminde otomatikliğin artırılacağını bunun sonucunda da

okuduğunu anlama becerisinin gelişeceğini vurgulamaktadırlar. Yapılan bir başka çalışmada bu çalışmada olduğu gibi okuduğunu anlama becerisi ile okuma süresi arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur (Başaran vd., 2014). Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında alan yazında ortaya konulan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Okuma süresi fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu sonuç çözümleme hızı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi göstermesinin yanı sıra akıcılık becerisi ile çözümleme hızı arasındaki ilişkiyi de göstermesi bakımından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. İyi ve zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin çözümleme becerilerinde farklar vardır. İyi okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin çözümleme hızı ve doğruluğu açısından da iyi olduğu bulgularla ortaya konmuştur. Yapılan birçok çalışmada sesbilgisel çözümleme becerisinin artırılmasıyla katılımcıların sözcükleri daha da hızlı okuyabilecekleri belirtilmektedir (Abou-Elsaad vd., 2016; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Frost, 1998; Kjeldsen vd., 2014; Peynircioğlu vd., 2002; Rakhlin vd., 2014; Ramus vd., 2003; Schatschneider vd., 2002; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Vellutino vd., 2004). Öğrencilerin sadece sesbilgisel çözümlemeyi kullanarak okuma yaptıklarını düşünürsek, iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin sesbilgisel çözümlemeyi daha iyi yaparak daha hızlı bir okuyucu olmayı başardıklarını düşünebiliriz. Fakat iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin sesbilgisel çözümlemeye ek olarak ortografik çözümleme de yapmış olabilecekleri ve bunun da onların okumalarını olumlu yönde etkilediğini savunan birçok araştırma bulunmaktadır (Kjeldsen vd., 2014; Miller, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2010; Rakhlin vd., 2014; Therrien, 2004; Young-Suk vd., 2012). Bundan dolayı çalışmada daha doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için çözümleme hızlarının yanında çözümleme doğruluğunun da incelenmesi önemli görülmektedir. Çözümleme hızının akıcılığı ve okuduğunu anlamayı etkilediği gibi çözümleme doğruluğu da akıcılık ve okuduğunu anlamayı etkileyen bir beceridir. Ortaya konan bu çalışmada öğrenciler tarafından yapılan okuma hatalarının oranı çözümleme doğruluğunu ortaya koymak için hesaplanmıştır. Okuma eylemini bir üretime benzetecek olursak, tıpkı üretim sırasında yapılan hataların üretimin verimini düşüreceği gibi okuma sırasında yapılan hatalarında verimi (okuduğunu anlamayı) düşüreceğini söyleyebiliriz. Okuma sırasında birey harfleri birleştirerek heceleri, heceleri birleştirerek kelimeleri, kelimeleri birleştirerek cümleleri ve cümleleri birleştirerek paragrafları okur ve anlamaya çalışır. Herhangi bir bölümde yapılan hata elbette okuduğunu anlamayı etkileyecektir. Bunun için okuma eyleminin en başından sonuna kadar hatasız veya en az hatayla yapılması okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkileyecektir. Verilen bilgiler ve bulgular tümüyle ele alındığında bu çalışmada sadece metin okuma akıcılığının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek yerine akıcılığın alt

basamakları olarak nitelendirilen çözümlene hızı ve doğruluğunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisi de incelenerek daha detaylı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan bulgular gösteriyor ki hata yüzdesi ve okuduğunu anlama becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yani çözümlene hata yüzdesi arttıkça okuduğunu anlama düşmektedir. Ortaya çıkarılan bu sonuç yapılan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Yılmaz (2008) tarafından yapılan bir araştırmada okuduğunu anlama becerisi ile yapılan okuma hataları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde Tazebay (1995) ortaya koyduğu araştırmasında bu iki olgu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında yapılan diğer bir çalışmada okuma hatalarının okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilemesinin yanında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını da olumsuz etkilediği bulunmuştur (Mavi, 1995). Yapılan araştırmalar zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma yaparken anlamdan çok kelime çözümlenmeye odaklandıklarını bununda okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini göstermiştir (Armbruster vd., 2001). Yapılan bu araştırma çözümlene hata yüzdesinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine vurgu yapmasının yanı sıra metin okuma akıcılığına etkisine de vurgu yapması bakımından önemli görülmektedir.

Son olarak okuduğunu anlama becerisi ve sözel dili anlama becerisi ele alınmıştır. Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen başlıca becerilerden birisi de önemi yeterince anlaşılmayan dinleme becerisidir. Analizler sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen en önemli değişkenlerden birinin de dinlediğini anlama becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Belirtilen bu sonucun daha önce yapılan çalışmalardan elde edilmiş olan sonuçlarla tutarlı olduğu ve dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi için ön koşul beceri niteliğinde olduğu vurgulanmaktadır (Hagtvet, 2003; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Scarborough, 1990; Sinatra, 1990). İnsanların kazandığı ilk beceri dinleme becerisidir. Çalışmalar bebeklerin doğumdan önceki beşinci aydan itibaren sesleri işittiklerini göstermektedir (Doğan, 2007). Bebeklerin doğumdan önce sesle olan ilişkilerini, anne karnındaki bebeğin seslere tepki verdiğini eğer tepki vermezse işitme ile ilgili bir sorunun olabileceği belirtmektedir (Ömür, 2006'dan akt. Doğan, 2007). Dinleme becerisinin öneminin anlaşılmasından sonra kadınların hamileliğinin özellikle yedinci ayından sonra anne ve babalara anne karnındaki bebekle konuşma çalışmaları yaptırmaya başlanmıştır. Bu şekilde eğitim alan bebeklerin almayan bebelere göre altı ay önde olduğu vurgulanmıştır. Yapılan diğer bir çalışmada anne karnındaki bebelere dinletilen klasik müziğin, onların zekâ düzeylerinde arttırdığı vurgulanmaktadır (Akyol, 2002'den akt. Doğan, 2007). Bunun yanında yapılan çalışmalar gösteriyor ki bireyin dilsel çevresi sözel dilin gelişimini de etkilemektedir (Huttenlocher vd., 2002). Sosyo-ekonomik olarak düşük

seviyede bulunan bir çocuk, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bir çocuğa oranla sınırlı bir dil öğrenme ortamıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu da çocuğun dil becerileri açısından diğer akranlarına göre dezavantajlı olmasına sebep olmaktadır (Hart ve Risley, 2003). Sınırlı bir dil ortamı çocuğun duyduğu sözcük sayısının sınırlı olmasına yol açacaktır. Sözcük sayısının sınırlı olması ise dinleme becerisini olumsuz etkileyip dolaylı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisinin zayıf olmasına yol açacaktır. Bireyin erken çocukluk dönemiyle beraber çok yönlü kelime dağarcığına ve entelektüel açıdan zor seviyedeki konuşmalara maruz bırakılması dinleme becerisinde olumlu bir etkiye yol açacaktır. Bu da çocuğun dördüncü sınıfa kadar okuryazarlık becerilerini öngörmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Dickinson ve Porche, 2011). Ulusal ve uluslararası alan yazında az sayıda çalışmanın bulunduğu ve okuduğunu anlamada bu denli önemli etkileri olan dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini ortaya koyan bu bulguların diğer değişkenlerle beraber incelenmesi önemli görülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bulut (2013) ortaya koyduğu bir araştırmada dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere dinlediğini anlama eğitimi vererek kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine bakmıştır. Çalışma sonucunda dinlediğini anlama eğitiminin bahsedilen iki beceriyi pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir diğer çalışma sonucunda iyi bir okuma ve okuduğunu anlama becerisi için dinleme becerisinin hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Spring ve French, 1990). Bireyin ulaşabileceği okuma ve okuduğunu anlama seviyesine onu yaklaştıracak en önemli becerinin dinlediğini anlama becerisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışma ve incelenen diğer çalışmalar gösteriyor ki okuduğunu anlama becerisinin gelişimi birden fazla değişkenle ilişkilidir. Bu değişkenlerin gelişmesi ve iyileştirilmesi okuduğunu anlama becerisini de olumlu etkileyecektir.

Ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulamaya, ilgililere, araştırmacılara ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir: Bu çalışmalarda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve dinleme becerisinin geliştirildiği takdirde okuma ve okuduğunu anlamının da gelişeceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin eğitimciler tarafından dikkate alınması ve bu becerinin geliştirilmesi için çalışmaların sürdürülmesi gerekmektedir. İkinci olarak okuma akıcılığının okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde büyük etkilerinin olduğu yapılan bu çalışmada ve alan yazındaki diğer çalışmalarda belirtilmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin geliştirilmesi eğitimciler tarafından dikkate alınmalıdır. Üçüncü olarak

öğrencilerin okuma sürelerini kısaltacak yeni ve etkili metotların belirlenmesi için çalışmaların sürdürülmesi gerekmektedir. Son olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisi için büyük öneme sahip olan dinleme becerisini geliştirici çalışmaların yapılması gerekmektedir. İleride yapılacak araştırmalara da birkaç öneri sunmak gerekirse; ilk olarak araştırmadan elde edilen bulgular üst veya alt sınıf düzeylerindeki örneklem gruplarıyla test edilerek çalışmanın bulgularının genellenebilirliği kontrol edilebilir. İkinci olarak bu çalışmada öğrencilerin okuma ve dinleme performansları iki adet bilgi verici ve iki adet öyküleyici metin ile ölçülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yalnız öyküleyici veya bilgi verici metinler kullanılarak öğrenci düzeyleri ölçülebilir. Üçüncü olarak yapılan bu çalışmayı daha fazla katılımcı ile yapmak alan yazına daha çok bilgi vermesi bakımından yerinde olabilir. Ayrıca okuduğunu anlamayı etkilediği düşünülen dinlediğini anlama becerisi, okuma akıcılığı, okuma hızı ve okuma hata yüzdesi gibi değişkenler tek tek ele alınabilir. Daha sonra özellikle sınıf ortamında dinleme becerisini engelleyen, metin okuma akıcılığı becerisini zayıflatan, okuma süresini ve okuma hatalarını arttıran unsurların neler olduğu ve bu unsurların nasıl engellenebileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Son olarak ailelerin okuduğunu anlamayı etkileyen dinlediğini anlama becerisi, metin okuma akıcılığı becerisi, okuma hızı, okuma hatası gibi faktörlerin nedenleri ile ilgili görüşlerini öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yazar Notu : Bu makale “İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerilerine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Performansları Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları : Giriş: Birinci yazar. Yöntem: İkinci yazar. Veri Analizi: Üçüncü yazar. Bulgular: Birinci yazar. Tartışma: Birinci yazar.

Finansman : Çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Çalışmanın verileri ses kaydı ve yazılı bir şekilde dijital ortamda saklanmaktadır.

Kaynakça

- Abou-Elsaad, T., Ali, R., & Abd El-Hamid, H. (2016). Assessment of Arabic phonological awareness and its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41(4), 174-180. <https://doi.org/10.3109/14015439.2015.1088062>
- Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. *The Partnership for Reading*, 4(15), 1078-1085.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Başaran, M., Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). *Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001234
- Beauchet, K., Blamey, K., & Walpole, S. (2010). The building blocks of preschool success. *Education and Science*, 44(198), 413-433.
- Biancarosa, G., & Cummings, K. D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9516-1>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N. G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://doi.org/10.30703/cije.321340>
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004. <https://doi.org/10.17051/ilo.2015.40893>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.

- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 16(2), 119-142. <https://doi.org/10.1002/dys.401>
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-19.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). Phonological skills and learning to read. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1173-1176.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma [Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension: A longitudinal study]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 15(1), 251- 272. <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.25973>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(6), 505-539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading* (Reprinted ed.). The MIT Press.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93. <https://doi.org/10.16916/aded.817654>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın T., Güldenoğlu, B. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların harf işleme ve kelime işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between letter processing and word processing skills in deaf and hearing readers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2213-2238. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2002>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: The role of phonological awareness skills in Arabic reading development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 469-480. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9447-x>
- Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- Miller, P. (2004a). Processing of written word and non-word visual information by individuals with pre lingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)073](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)073)
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 979-989. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)072)
- Miller, P. (2005). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 17(4), 369-393. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-6620-9>

- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homo phones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 21-38. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj001>
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9002-z>
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549- 561. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9195-z>
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472. <https://doi.org/10.1177/002221949903200512>
- Orsolini, M., Fanari, R., Cerracchio, S., & Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9134-x>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00159>
- Phillips, B. M., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for English language learners. *Psychology in the Schools*, 49(6), 539-553. <https://doi.org/10.1002/pits.21616>
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.918981>
- Raman, İ., & Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2), 59-69. <https://doi.org/10.1155/2005/568540>
- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712-722. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00157>
- Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning*, 59(7), 636-644.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). Reading fluency: The forgotten dimension of reading success. *International Reading Association*, 3(4), 24-46.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B., & Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256. <https://doi.org/10.1177/002221940203500306>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması) [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 115-130. <https://doi.org/10.2307/747597>
- Spring, C., & French, L. (1990). Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 53-58. <https://doi.org/10.1177/002221949002300112>
- van Steensel, R., Oostdam, R., van Gelderen, A., & van Schooten, E. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12042>
- Süel, E. E. (2011). İlköğretim 1.sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tazebay, A. (1995). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Tornéus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1346–1358. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1346>
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayınları.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J., & Tellings, A. E. J. M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5894-0>
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 134-139. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/b.20>
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-4/b.29>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.
- Young-Suk, K., Richard, W., & Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Zaretsky, E., Kraljevic, J. K., Core, C., & Lencek, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language and Literacy*, 12(1), 52-81. <https://doi.org/10.1075/wll.12.1.03zar>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Reading and writing skills have an impact in our social and educational lives. The reading difficulty experienced by an individual is one of the most important reasons for failure in academic life. Because reading skills form the basis of all our learning (Ünalın, 2001). Reading, in its most general definition, is the use of written symbols in the process of deriving meaning (Gough & Tunmer, 1986). Another definition put forward is that it is a process in which words are analyzed using appropriate phonetic, morphological and orthographic knowledge and skills, then the words are given meaning by being associated with the vocabulary, previous knowledge and experiences, and then the resulting sentences are analyzed in terms of their syntactic qualities and the intended message is reached (Güldenöđlu et al., 2015). With many studies, reading has begun to be perceived as an effort to reach meaning beyond pronunciation. There are two important steps in reading. These are decoding and understanding what is read. The primary purpose of reading is comprehension. A significant part of the success of an individual which would be achieved in their academic life depends on their ability to understand what they read (Ateş, 2008; Çetinkaya et al., 2015; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). The realization of reading depends on the correct decoding of words and the correct perception of the messages intended to be conveyed at the paragraph and sentence levels by making sense of the decoded words (Makhoul, 2017). Word decoding skills are seen as a prerequisite for successful reading. The process of assimilating graphemes into their phonemic equivalents and transforming them by taking alphabet rules into account is called word decoding skills (Abou-Elsaad et al., 2016). Research shows that for successful decoding performance, phonological skills and knowledge must also be good (Abou-Elsaad et al., 2016; Kjeldsen et al., 2014; Makhoul, 2017; Rakhlin et al., 2014; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Vellutino et al., 2004). While phonological skills and information are considered as phonological awareness in the preschool period, they are considered as phonological decoding with the transition to reading education (Goswami & Bryant, 1990). It is emphasized in many studies that phonological awareness skills begin to develop at an early age, develop with the transition to the reading

process, and make significant contributions to the ability to understand what is read (Durgunoğlu & Öney, 1999; Güldenöđlu et al., 2016; Phillips et al., 2008; Pullen & Justice, 2003; Süel, 2011). Phonological awareness skills evolve into phonological decoding skills during primary school age. Moreover, it is emphasized that phonological awareness skills affect phonological decoding skills. Phonological decoding skills are defined as the expression of graphemes as phonemes (Kirby et al., 2008). In languages with transparent orthographies such as Turkish, the contribution of phonological decoding skills to word decoding skills is significant (Babayiğit & Stainthorp, 2007; Caravolas et al., 2005; Durgunoğlu & Öney, 1999). Phonological decoding skills indirectly affect reading comprehension skills. There are two basic reading theories in the literature: one-way and two-way word reading theory. Phonological decoding skills are a common point in both theories (Coltheart et al., 2001; Ramus et al., 2003). According to the one-way word reading theory, phonological decoding is done to read words. An individual's reading performance is based on the phonological skills possessed by them. In addition, the relationship among fluent reading, reading comprehension and phonological skills is emphasized in a number of studies (Frost, 1998; Güldenöđlu et al., 2012; Makhoul, 2017; Samuels & Farstrup, 2006). Individuals may have difficulty with phonological skills even if they do not have any disabilities. These individuals are called readers with poor reading comprehension skills. These readers experience inadequacy in establishing letter-sound relationships during the word decoding phase. It is emphasized that this inadequacy will have a negative effect on fluent reading and reading comprehension (Baydıık & Bahap-Kudret, 2012; Furnes & Samuelsson, 2010; Orsolini et al., 2009). In the dual-track reading theory, there are two ways of decoding words: vocabulary-based and non-vocabulary-based (Coltheart et al., 2001). In the vocabulary-based path, the individual does not make letter-sound conversions while deciphering words. They read by matching the equivalents of the words seen with the equivalents in their mind. In the non-vocabulary-based method, analysis is performed by converting graphemes into phonemes, similar to the one-way reading theory. In both reading

Sorumlu Yazar¹ : İlhan Üşümez, Öğretmen, Pazarcık Çimko İlkokulu, Türkiye, yilhan02@gmail.com

Yazar² : Tevhide Kargın, Prof. Dr., Kapadokya Üniversitesi, Türkiye, tkargin@gmail.com

Yazar³ : İsa Birkan Güldenöđlu, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, birkanguldenoğlu@yahoo.com

theories, a certain level of phonetic knowledge and skills is required for successful word analysis skills. Understanding and analyzing the meaning of the text accurately and at an appropriate speed is called text reading fluency (Tosun, 2018). The most important indicators of text reading fluency are word decoding accuracy and speed. Studies have emphasized that text reading fluency serves as a bridge between reading comprehension and word decoding skills (Pikulski & Chard, 2005; Silverman et al., 2013). It is emphasized in the studies that there is a positive and significant relationship between reading comprehension skills and reading fluency (Baştuğ & Akyol, 2012; Biancarosa & Cummings, 2015; Calet et al., 2015; Ouellete & Beers, 2010; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013). Weak fluency in analysis skills leads to reading comprehension and academic success not being at the desired level. The ability to correctly decipher words and reach the meaning of a text or sentence forms the basis of text reading fluency (Rasinski, 2004). When individuals who have difficulty learning to read are examined, it is seen that these individuals have weak text reading fluency. Based on this, it is emphasized that fluent decoding contributes greatly to learning to read (Çayır & Ulusoy, 2014). When the studies conducted in Turkey on fluent reading skills are examined, it is seen that some of them were conducted only with individuals with poor reading skills (Çaycı & Demir, 2006; Ergül, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008), one study examined the opinions of teachers (Baydık & Bahap-Kudret, 2012), another examined individuals with good reading skills, and one study was based on comparison (Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010). In addition, Özata and Haznedar (2018) stated in their research that fluent word decoding skills are one of the important indicators of reading comprehension skills. In their research, Aktaş and Çankal (2019) stated that individuals with good reading fluency skills also have good reading comprehension skills, also, these individuals are more willing to read. Correct analysis, which is one of the dimensions of analysis skill, can be defined as the correct analysis of the presented symbols. Failure to correctly decipher symbols without paying attention to letter-sound harmony is defined as a reading error. Correct and fast deciphering and reading comprehension skills are directly proportional actions. Individuals who can decode words accurately and quickly can better focus their attention on meaning and therefore understand the sentences and texts they read more easily. This is related to the concept of automatic processing, which is the rapid and accurate decoding of words with minimal effort. In their theory of automaticity in decoding, LaBerge and Samuel (1974) emphasize that when an individual can decode quickly and accurately, he/she can pay more attention to the meaning of the text and sentence. On the contrary, an individual who cannot decode quickly and accurately has difficulty in focusing on the meaning because they give their attention to decoding of the word. This causes the individual to have difficulty in understanding what they read. Decoding speed is the time

which takes to recognize the word as soon as it is seen and read aloud or silently (Baştuğ & Akyol, 2012). The basic element that will affect the speed of decoding is automaticity in reading. When the concept of automaticity in reading is examined, three main elements emerge. First, the necessity of doing word decoding appropriately is emphasized. Second, the necessity of doing word decoding at an appropriate speed is emphasized. Finally, it is emphasized that these should be carried out with the minimum amount of attention and energy possible. Increasing the reading comprehension rate is directly proportional to increasing the decoding speed (Durukan, 2014). Listening comprehension skill is addressed in the dimension of understanding verbal language. Listening is defined as a psychological process that begins with focusing attention on perceived images and sounds, then continues with the recognition of some auditory signs, and finally results in meaning (Ergin & Birol, 2000). As can be understood, listening is a conscious process. According to Göğüş (1978, p. 228), listening is directing the individual's attention to the message sent by the speaker in order to make sense of it and to draw conclusions from the message. Listening and hearing skills have not been seen as different skills for many years. However, when looking at the various definitions of listening skills, common features stand out. One of these common features is that listening and hearing skills are seen as different skills. Listening skills are a skill that includes hearing skills and is considered extremely important to learn. Verbal language skills such as vocabulary and syntactic knowledge are particularly effective in reading comprehension skills (Dickinson & Porche, 2011; Kendeou et al., 2009). When the development of vocabulary is examined, it is seen that it starts with listening and continues to develop from the birth of the individual. Vocabulary positively affects the individual's reading and reading comprehension skills. If we consider the information given above as a whole, reading is one of the most important skills to acquire for our entire lives. When the studies conducted are examined, more than one factor affecting reading is used as an independent variable. These can be listed as: decoding, understanding verbal language and fluency. In addition to these, the effects of the concepts of decoding speed and accuracy on reading skills are also explained. This study focused on the effects of decoding speed (time), decoding error rate, text reading fluency and listening comprehension skills on the reading comprehension skills of individuals with good and poor reading skills.

1.1. Purpose of the Research

The purpose of this study is to examine the effects of text reading fluency, decoding error rate, decoding time and listening comprehension skills on the reading comprehension performance of individuals with good and poor reading comprehension skills in the second grade. In line with this purpose, the following questions were tested in the study:

Reading comprehension performances of students with Poor and Good reading comprehension performances;

1. Does it differ significantly according to the listening comprehension performance of the students?
2. Does it differ significantly according to the students' reading error percentages?
3. Does it differ significantly according to the reading time of the students?
4. Does the text reading fluency of students differ significantly according to their scores?
5. Is there a significant relationship between the reading comprehension performance of students with good and weak reading comprehension skills and their listening comprehension, decoding error rate, decoding time and reading fluency?

2. Method

2.1.Design

This study, which aims to examine the variables that are effective in reading comprehension performance, is a descriptive study in the screening model, one of the quantitative research types. Quantitative research is a research that involves the process of observing and measuring numerical values objectively and systematically in order to obtain information about the current situation and facts, and the measurements can be repeated (Garip, 2023). Scanning models are a research approach that aims to describe a situation that occurred in the past or is currently occurring, as it is. In the screening model, no effort is made to change or influence the variables; the object or individual subject to research is attempted to be defined as it is. In this model, data finding and control difficulties are seen as two main limitations (Büyüköztürk et al., 2013; Karasar, 2012).

2.2.Study Group

The study group of this research consists of 165 students studying in the second grade of primary school in the Pazarcık district of Kahramanmaraş in the 2020-2021 academic year. In the selection of the schools where the study would be conducted, accessibility was considered as the top priority, considering the conditions of the Covid-19 pandemic. In addition, when creating the study group, it was taken into account that the students did not have any additional diagnoses (autism, learning difficulties, Down syndrome, mental retardation, etc.). Another point taken into consideration when selecting the study group was information about the socio-economic levels of the students. Two schools with these features were selected. The first of these is Ç. Primary School. There are 103 second grade students in Ç. Primary School and these students are divided into four sections as A, B, C, D. Due to the COVID-19 pandemic conditions, the studies were conducted online via the Zoom software. The study was conducted with 30

students from this school. The reason for such low participation was that the students in this school were socio-economically weak. The other school where the study was conducted is F. Primary School. There are 174 second grade students in F. Primary School and they are divided into six classes as A, B, C, D, E, F. F Primary School mostly has students from middle and high socio-economic levels. 135 students from this school participated in the study. Before starting to work with the students, the necessary permissions were obtained from the Pazarcık District National Education Directorate, school administrations, teachers and parents of the students. The study days and hours were determined by talking to the students' classroom teachers and the studies were carried out in the fall and spring semesters of the 2020-2021 academic year. In the study, two reading and listening batteries were applied to 165 students. After the application, the students were divided into two groups based on the mean and standard deviation (Min. Value .50, Max. Value 6, Mean 3.58, and Standard Deviation [SD] .94). Reader groups were classified based on the reading comprehension scores of the group, and those with scores 1 SD above the mean were classified as good readers, and those with scores 1 SD or below were classified as poor readers. Of the participants in the study, 28 were determined as poor readers, 44 as good readers, and 93 students were determined as average readers. The research group of the study consisted of 72 students. This information is shown in Table 1.

Table 1.

Distribution of Students According to Reading Comprehension Skills

Reading Comprehension	<i>n</i>	%
Average RC	93	56.4
Poor RC	28	17.0
Good RC	44	26.7
Total	165	100

Note. RC: Reading Comprehension

2.3.Procedure

Data collection tools were applied to the students individually at appropriate times five days a week. Data on decoding errors, decoding time, text reading fluency and listening comprehension skills were recorded on recording sheets during the study. The work began with a brief chat with the students and getting to know them. After the introduction, information about the work was given to the students. Then, the work was carried out and the session was concluded by thanking the student.

2.3.1. Ethical disclosure

This study has been conducted in compliance with all the rules specified under the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions." None of the actions mentioned in the second section of the

directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," have been committed. The study was carried out with the approval of the Ethics Committee of Social and Humanities Sciences at Hasan Kalyoncu University, dated 05.01.2021, and numbered E-804.01-2101050026.

2.4. Measures

In the study, listening and reading comprehension skills were measured with four texts developed as part of the authors' ongoing project numbered 117K976, supported by TÜBİTAK, to develop a reading assessment battery to assess the reading skills of primary and secondary school students with normal development and those with reading difficulties. Two of the texts are informative and two are narrative. The two informative and narrative texts mentioned were applied to the students individually in appropriate environments. In the study, data on reading fluency, decoding error percentage, decoding time and listening comprehension skills were collected in a single session with a pre-set recording schedule for each student. This record sheet shows how long it took the student to read the relevant text, how many mistakes he made while reading, and how many mistakes he made in the questions about the text after the reading and listening stages. Later, the data in these recording sheets were transferred to the SPSS program and analyzed, and the reading error percentages, reading times and students in the average were revealed in this way. Information about the text is shown in Table 2.

2.5. Data Analysis

The four data collection tools given in Table 2 were applied to 165 students. Later, according to the statistical results of the application data, 93 students were found to be on average. The reasons why the students who are at the average are at the average are highlighted in the Table 1. Frequency table and percentile distribution of students with weak, average and good reading comprehension skills. Students in the average were not included in the analysis. The remaining 72 data were analyzed using the SPSS program. Within the scope of the research, it was examined whether the reading comprehension performances of students with good and weak reading comprehension skills differed according to their decoding error percentage, decoding time, listening comprehension and text reading fluency performances. The correlation technique was used to reveal the relationship between the four variables mentioned above and having good or poor reading skills. On the other hand, the Mann-Whitney *U* test was used to determine whether the reading comprehension performances of students with good and weak reading comprehension skills differed in terms of the variables mentioned above. The Mann-Whitney *U* test is a non-parametric method used to compare the means of two independent groups in a distribution that does not exhibit normal distribution characteristics. In this study, since the

distribution of our data is nonparametric, the Mann-Whitney *U* test was used. At the same time, Spearman rho correlation analysis was conducted to determine whether there was a significant relationship between the participants' reading comprehension performance and listening comprehension, decoding error percentage, decoding time average and text reading fluency according to having good and poor reading skills.

Table 2.

Information on the Texts used in the Study

Class Level	Text Name	Word Count	Readability Value
2nd Class	Bobo's Help	142	84 (Easy)
	Hardworking Bee	118	57 (Medium Difficulty)
	Who Am I	138	75.29 (Easy)
	Telephone	118	61.43 (Medium Difficulty)

3. Results

3.1. Students' Reading Comprehension Performance According to Their Listening Comprehension Skills

The Mann-Whitney *U* test, which was conducted to find out whether listening comprehension skills make a difference in terms of having good and poor reading skills, is presented in Table 3. Since our data were not normally distributed, the Mann-Whitney *U* test was conducted instead of the independent samples *t*-test.

Table 3.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skill and Listening Comprehension Skill Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	45.48	2001	221	.00
Poor Reader	28	22.39	627		

When Table 3 is examined, when the arithmetic averages of the students' listening comprehension scores are taken into consideration, the arithmetic average of the students with good reading skills is 45.48, while the arithmetic average of the students with poor reading skills is 22.39. The Mann-Whitney *U* test, which was conducted to determine whether there was a difference between the listening comprehension skills and reading comprehension skills of participants with good and poor reading skills, was found to be $U = 221, p < .05$. These values reveal that students with good reading comprehension skills also have good

listening comprehension skills, and students with weak reading comprehension skills also have weak listening comprehension skills.

3.2. Students' Reading Comprehension Performance According to Analysis Error Percentages

The Mann-Whitney *U* test, which was conducted to find out whether there was a difference in the analysis error percentage in terms of having good and poor reading skills, is shown in Table 4. Since our data did not conform to normal distribution, the Mann-Whitney *U* test was conducted instead of the independent samples *t*-test.

Table 4.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skills and Analysis Error Percentage Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	29.17	1283.50	293.50	< .01
Poor Reader	28	48.02	1344.50		

When Table 4 is examined, when the arithmetic means of the students' analysis error percentage scores are taken into consideration, the arithmetic mean of the students with good reading skills is 29.17, while the arithmetic mean of the students with poor reading skills is 48.02. The Mann-Whitney *U* test result was found to be $U = 293.50, p < .01$. Considering these results, a significant difference was found in the analysis error percentages of students with good and weak reading comprehension skills. To explain briefly, it is concluded that students with high decoding error percentages have weak reading comprehension skills, while students with low decoding error percentages have good reading comprehension skills.

3.3. Reading Comprehension Performance of Students According to Their Decoding Speed

In order to find out whether the students' decoding speeds differed in terms of being good and poor readers and because our data did not conform to normal distribution, the Mann-Whitney *U* test was conducted instead of the independent samples *t*-test. The Mann-Whitney *U* test is shown in Table 5. The students' solution speeds were found by calculating the solution time averages.

Table 5.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skills and Analysis Time Average Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	30.97	1362.50	372.50	.005
Poor Reader	28	45.20	1265.50		

As seen in Table 5, the arithmetic mean of the decoding speed scores of students who are good readers is 30.97, while the arithmetic mean of students who are poor readers is 45.20. The Mann-Whitney *U* test result was found to be $U = 372.50, p < .05$. These results show that the average decoding time and reading comprehension skills are inversely proportional. It is observed that students with high analysis time averages have weak reading comprehension skills, while those with low analysis time averages have good reading comprehension skills.

3.4. Students' Reading Comprehension Performance According to Their Text Reading Fluency Performance

The Mann-Whitney *U* test was conducted to find out whether the participants' text reading fluency differed according to their good and poor reading skills. Since the data were not normally distributed, the Mann-Whitney *U* test was performed instead of the independent samples *t*-test and the results are shown in Table 6.

Table 6.

Comparison of Good and Weak Reading Comprehension Skills and Text Reading Fluency Scores

Group	<i>n</i>	Average Rank	Total Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Good Reader	44	42.03	1849.50	372.50	.005
Poor Reader	28	27.80	778.50		

When Table 6 is examined, the arithmetic mean of the text reading fluency scores of the students who are good readers is found to be 42.03, while the arithmetic mean of the text reading fluency scores of the students who are poor readers is found to be 27.80. The Mann-Whitney *U* test result was found to be $U = 372.50, p < .05$. These results show that there is a significant difference in the text reading fluency of students with good and poor reading skills. It is observed that students with high text reading fluency scores have good reading comprehension skills, while students with low text reading fluency have weak reading comprehension skills. It would be appropriate to examine

the variables examined separately in four tables above together and to reveal whether there is a significant difference between them by using the findings. When the findings are examined, it is seen that the analysis error percentage, listening comprehension skill, text reading fluency skill and analysis time average scores are significant. When the relationships in the entire table are examined, it is seen that there are significant relationships between the reading comprehension performances of students who are described as good and poor readers and the four variables mentioned. These significant relationships were found to be higher in decoding time averages and text reading fluency scores than in other variables ($U = 372.50$). They were found to be at the lowest rate in listening comprehension skill scores ($U = 221$). The decoding error percentage score was somewhere between these three variables ($U = 293.50$). These relationships show that all four variables affect and are affected by each other. When the mean ranks are examined, it is concluded that individuals with weak reading skills read texts more slowly and less fluently than students with good reading skills. Likewise, it is seen that students with good reading skills make fewer mistakes when reading texts than students with weak reading skills. When we compare the listening comprehension scores of the students, it was found that the listening comprehension skills of the students with good reading skills were better. On the other hand, the findings show that the four variables listed have different effects on reading and reading comprehension skills. It was observed that students with good listening comprehension skills and text reading fluency skills also have good reading and reading comprehension skills. In addition, it was found that students with low decoding error rates and decoding time averages also have good reading and reading comprehension skills.

3.5. Examining the Relationships Between Students' Reading Comprehension Performance and Other Variables

Spearman rho correlation analysis was conducted to determine whether there was a significant relationship between the participants' reading comprehension performance and listening comprehension, decoding error percentage, decoding time average and text reading fluency, and the results are shown in Table 7.

Table 7.

Correlation Results between Reading Comprehension Skills and Listening Comprehension, Decoding Error Percentage, Decoding Time Average (in seconds) and Text Reading Fluency Skills

Reading Comprehension	<i>r</i>	<i>p</i>
Listening Comprehension	.52	<.01
Analysis Error Percentage	-.40	<.01
Analysis Time Averages	-.28	.007
Text Reading Fluency	.32	.002

Note. $n = 72$.

In order to reveal the relationship between the variables of decoding error rate, decoding time averages, text reading fluency and listening comprehension and reading comprehension skill, correlations were investigated and the correlation results were presented with the help of Table 7. When Table 7 is examined, a negatively significant relationship ($r[72] = -.40, p < .01$) was found between reading comprehension skill and decoding error percentage. Based on this result, it can be said that students who make many mistakes while reading have problems in understanding what they read. When the correlation results between the analysis time averages and reading comprehension skills are examined, it is seen that there is a negatively significant, low-level relationship ($r[72] = -.28, p < .01$). In other words, it can be said that as the student's reading time increases, his/her reading comprehension skills weaken. Finally, it was found that there is a positive, moderately significant relationship between listening comprehension skills ($r[72] = .52, p < .01$) and text reading fluency ($r[72] = .32, p < .01$) and reading comprehension skills. Based on these results, it can be said that students who have good listening comprehension skills and text reading fluency also have good reading comprehension skills.

4. Discussion

The purpose of this study is to examine the effects of decoding error rate, decoding speed (time average), text reading fluency and listening comprehension skills on the reading comprehension performance of individuals with poor and good reading comprehension skills who are in the second grade of primary school, using a descriptive method in a screening model. For this purpose, 165 students from two schools with different socio-economic backgrounds located in the Pazarçık district of Kahramanmaraş were included in the study. Based on the reading comprehension scores of the students participating in the study, the students were divided into two groups according to their good and weak reading comprehension skills and examined within the boundaries of the research questions. Considering the research questions, firstly reading comprehension skills and reading fluency skills

will be examined. It is known that there are many studies in the literature that reveal the effect of fluent reading skills on reading comprehension skills (Aktaş & Çankal, 2019; Akyol & Kodan, 2016; Çetinkaya et al., 2015; Kanik Uysal, 2021; Quirk & Beem, 2012). Individuals who read well read texts fluently, do not waste time on word analysis and understand texts better. Poor readers, on the other hand, cannot read texts fluently and their comprehension rate decreases. Based on this, it is observed that there are differences in both fluency and reading comprehension skills of individuals with good and poor reading skills. It is observed that students who cannot read fluently have problems in understanding what they read, and as a result, undesirable consequences occur in social and educational life. When the national literature is examined, it is seen that fluency skills are not given enough importance and that they are left behind when compared to the studies conducted in the international literature on fluency skills. When the findings of this research are examined, the positive effects of fluency skills on reading comprehension skills are clearly seen. The research reveals that students with good text reading fluency also have good reading comprehension skills, while students with weak text reading fluency also have weak reading comprehension skills. These results are parallel to many studies. Çayır and Ulusoy (2014) stated that after a fluency development program was implemented on students, their reading fluency increased and their reading comprehension skills improved. Rasinski (2004) similarly stated that fluency skills have positive effects on reading comprehension skills. The mentioned studies and the study at hand show that reading fluency is an important variable that predicts reading comprehension skills. Studies conducted for the development of text reading fluency skills will also directly affect the development of reading comprehension skills.

Secondly, reading comprehension skills and analysis skills will be discussed. Analysis accuracy and speed are skills included in analysis skills. In this context, if we first consider the speed of analysis, this skill is included in the scope of fluent reading. Speed of analysis and fluency are two skill areas that affect each other. Fluency is positively affected by the speed of decoding. In order for the reading and comprehension process to reach a qualified level, the speed of decoding must be good. It is thought that having a good decoding speed makes great contributions to the individual in reaching the reading goal (Baştuğ & Akyol, 2012). When the literature is examined, it is seen that a directly proportional relationship is determined between reading comprehension skills and analysis skills (Güldenoğlu et al., 2012; Kargın et al., 2014; Raman & Weekes, 2005; Ramus et al., 2003; Wauters et al., 2006; Zaretsky et al., 2009). In a study, it is emphasized that increasing the speed of analysis skill improves fluency skill (Tornéus, 1984). At the same time, different studies have shown that as the level of education increases, the amount of reading of individuals will increase, and as a result, their decoding speed and fluency will increase (Beauchet et al.,

2010; Erdoğan, 2011; Güldenoğlu et al., 2012; Kirby et al., 2008; Makhoul, 2017; van Steensel et al., 2016). In order to better understand the effect of decoding speed and fluency on reading comprehension skills, it is necessary to understand the origin of the subject. Huey (1968) investigated the development of individuals who play chess in this regard. As a result of the research, it was seen that individuals played the game much better when they accelerated and shortened their thinking time. This relationship that was revealed is parallel to the relationship between decoding speed and reading comprehension skills. Reading comprehension skills are inversely affected by duration, as emphasized in the example above. In studies conducted with students, this relationship was found to be significant and negative. In other words, it was concluded that reading comprehension skills were better in a reading process where the decoding speed was high and, on the other hand, the decoding time was short. This result is parallel to many studies. Ehri and McCormick (1998), and Ehri (2005) emphasize in their studies that by shortening the reading time, automaticity in the reading action will be increased and as a result, reading comprehension skills will improve. In another study, a negative relationship was found between reading comprehension skills and reading time, as in this study (Başaran et al., 2014). When the results obtained from the research are examined, they are parallel to many studies in the literature. It is concluded that students with more reading time have weak reading comprehension skills. In addition, this result is thought to be important in terms of showing the relationship between decoding speed and reading comprehension skills, as well as the relationship between fluency skills and decoding speed. There are differences in the decoding skills of students with good and weak reading skills. Findings have shown that students with good reading comprehension skills are also good in terms of decoding speed and accuracy. Many studies have indicated that by increasing phonological decoding skills, participants can read words even faster (Abou-Elsaad et al., 2016; Durgunoğlu & Öney, 1999; Frost, 1998; Kjeldsen et al., 2014; Peynircioğlu et al., 2002; Rakhlin et al., 2014; Ramus et al., 2003; Schatschneider et al., 2002; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Vellutino et al., 2004). If we consider that students read using only phonetic decoding, we can assume that students with good reading skills become faster readers by performing phonetic decoding better. However, there are many studies arguing that students with good reading skills may have performed orthographic decoding in addition to phonological decoding, and that this has a positive effect on their reading (Kjeldsen et al., 2014; Miller, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2010; Rakhlin et al., 2014; Therrien, 2004; Young-Suk et al., 2012). Therefore, in order to reach more accurate results in the study, it is important to examine the decoding accuracy as well as the decoding speed. Just as the decoding speed affects fluency and reading comprehension, decoding accuracy is also a skill that affects fluency and reading comprehension. In this study, the rate of reading

errors made by students was calculated to reveal the decoding accuracy. If we compare the act of reading to production, we can say that just as mistakes made during production will reduce the efficiency of production, mistakes made during reading will also reduce efficiency (understanding what is read). During reading, the individual reads and tries to understand syllables by combining letters, words by combining syllables, sentences by combining words, and paragraphs by combining sentences. Any mistake made in any section will of course affect the comprehension of what is read. Therefore, reading from the beginning to the end without any errors or with the least amount of errors will have a positive effect on the comprehension of what is read. Considering the information and findings provided as a whole, in this study, instead of examining only the effect of text reading fluency on reading comprehension, the effect of decoding speed and accuracy, which are considered as sub-steps of fluency, on reading comprehension was also examined in order to obtain more detailed information. The findings show that there is a negative significant relationship between error percentage and reading comprehension skills. In other words, as the decoding error percentage increases, reading comprehension decreases. This result is parallel to many studies. In a study conducted by Yılmaz (2008), a significant relationship was found between reading comprehension skills and reading errors. Similarly, Tazebay (1995) stated in his research that there is a significant relationship between these two phenomena. In addition, another study found that reading errors negatively affect students' ability to understand what they read, as well as their ability to acquire reading habits (Mavi, 1995). Studies have shown that students with weak reading skills focus on word analysis rather than meaning while reading, which negatively affects reading comprehension (Armbruster et al., 2001). This research is considered important in terms of emphasizing the effect of analysis error percentage on reading comprehension skills as well as its effect on text reading fluency.

Finally, reading comprehension skills and oral language comprehension skills are discussed. One of the main skills that affect reading and reading comprehension is the listening skill, the importance of which is not sufficiently understood. As a result of the analysis, it is understood that one of the most important variables affecting the reading comprehension skills of the students participating in the study is the listening comprehension skill. It is emphasized that this result is consistent with the results obtained from previous studies and that listening comprehension skill is a prerequisite skill for reading comprehension skill (Hagtvet, 2003; Olofsson & Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Scarborough, 1990; Sinatra, 1990). The first skill that people acquire is the ability to listen. Studies show that babies hear sounds starting from the fifth month before birth (Doğan, 2007). It is stated that babies have a relationship with sound before birth, that the baby in the womb responds to sounds and if it does not respond, there may be a problem with

hearing (From Ömür, 2006, p. 16, cited in Doğan, 2007). After the importance of listening skills was understood, mothers and fathers began to practice talking to the unborn baby, especially after the seventh month of pregnancy. It has been emphasized that babies who receive this type of education are six months ahead of babies who do not. Another study emphasizes that classical music played to babies in the womb increases their intelligence levels (Akyol, 2002 cited in Doğan, 2007). In addition, studies show that the individual's linguistic environment also affects the development of verbal language (Huttenlocher et al., 2002). A child with a low socio-economic status is faced with a limited language learning environment compared to a child with a high socio-economic status. This causes the child to be at a disadvantage compared to his/her peers in terms of language skills (Hart & Risley, 2003). A limited language environment will lead to a limited number of words heard by the child. Having a limited number of words will negatively affect listening skills and indirectly lead to weak reading and reading comprehension skills. Exposing an individual to a multifaceted vocabulary and intellectually challenging conversations from early childhood will have a positive effect on listening skills. This also predicts the child's literacy skills up to the fourth grade (Dickinson & McCabe, 2001; Dickinson & Porche, 2011). It is important to examine these findings, which reveal the effects of listening comprehension skills, which have such important effects on reading comprehension, together with other variables, since there are few studies in the national and international literature. As a result of the studies, it was found that there is a positive and significant relationship between listening comprehension skills and reading comprehension skills. This result is parallel to many studies in the literature. In a study conducted by Bulut (2013), he examined the effects of listening comprehension training on vocabulary and reading comprehension skills of fourth-grade students. As a result of the study, it was concluded that listening comprehension training positively affected the two mentioned skills. Another study emphasizes that listening skills are of vital importance for good reading and reading comprehension skills (Spring & French, 1990). It is emphasized that the most important skill that will bring an individual closer to the level of reading and understanding what he/she reads is the ability to understand what he/she listens to. This study and other studies examined show that the development of reading comprehension skills is related to more than one variable. The development and improvement of these variables will also positively affect reading comprehension skills.

Based on the results obtained, some suggestions can be made for practice, stakeholders, researchers and future studies. Suggestions for implementation can be listed as follows: In these studies, it is emphasized that listening comprehension skill is a skill that can be improved and that if listening skills are improved, reading and reading comprehension will also improve. For this reason, listening

skills should be taken into consideration by educators and efforts should be made to develop this skill. Secondly, it has been stated in this study and other studies in the literature that reading fluency has great effects on the development of reading comprehension skills. Therefore, educators should take into consideration the development of students' reading fluency skills. Thirdly, studies should be continued to determine new and effective methods that will shorten students' reading times. Finally, studies should be carried out to develop listening skills, which are of great importance for reading and reading comprehension skills. If we need to offer a few suggestions for future research; firstly, the findings obtained from the research can be tested with sample groups at upper or lower class levels and the generalizability of the findings of the study can be checked. Secondly, in this study, students' reading and listening performances were measured with two informative and two narrative texts. In future studies, student levels can be measured by using only narrative or informative texts. Thirdly, it would be appropriate to conduct this study with more participants in order to provide more information to the literature. In addition, variables such as listening comprehension skills, reading fluency, reading speed and reading error percentage, which are thought to affect reading comprehension, can be considered individually. Later, studies can be conducted on what factors hinder listening skills, weaken text reading fluency skills, increase reading time and reading errors, especially in the classroom environment, and how these factors can be prevented. Finally, studies can be conducted to learn the opinions of families about the reasons for factors such as listening comprehension skills, text reading fluency skills, reading speed, and reading errors that affect reading comprehension.

Author Notes : This article was produced from the data of the master's thesis titled "Investigation of the Variables Affecting the Reading Performance of Students with Good and Poor Reading Comprehension Skills"

Author Contributions : Introduction: First author. Method: Second author. Data Analysis: Third author. Findings: First author. Discussion: First author.

Funding : No financial support was received for the study.

Conflict of Interest : There is no conflict of interest in the study.

Data Availability : The data of the study is stored in a digital environment as voice recording and in written form.

References

- Abou-Elsaad, T., Ali, R., & Abd El-Hamid, H. (2016). Assessment of Arabic phonological awareness and its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41(4), 174–180. <https://doi.org/10.3109/14015439.2015.1088062>
- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. *The Partnership for Reading*, 4(15), 1078-1085.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Babayiğit, S., & Stainthorpe, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Başaran, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). *Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınları.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B., & Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001234
- Beauchet, K., Blamey, K., & Walpole, S. (2010). The building blocks of preschool success. *Education and Science*, 44(198), 413-433.
- Biancarosa, G., & Cummings, K. D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9516-1>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N. G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://doi.org/10.30703/cije.321340>
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004. <https://doi.org/10.17051/ilo.2015.40893>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186–202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281–299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.

- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 16(2), 119-142. <https://doi.org/10.1002/dys.401>
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-19.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). Phonological skills and learning to read. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1173-1176.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma [Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension: A longitudinal study]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 15(1), 251- 272. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.25973>
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(6), 505-539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>
- Hart, B. & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading* (Reprinted ed.). The MIT Press.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93. <https://doi.org/10.16916/aded.817654>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargin T., Güldenoğlu, B., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların harf işleme ve kelime işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between letter processing and word processing skills in deaf and hearing readers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2213-2238. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2002>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: The role of phonological awareness skills in Arabic reading development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 469-480. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9447-x>
- Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- Miller, P. (2004a). Processing of written word and non-word visual information by individuals with pre lingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)073](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)073)
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 979-989. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)072)
- Miller, P. (2005). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 17(4), 369-393. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-6620-9>

- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homo phones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 21-38. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj001>
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9002-z>
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549- 561. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9195-z>
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472. <https://doi.org/10.1177/002221949903200512>
- Orsolini, M., Fanari, R., Cerracchio, S., & Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9134-x>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Özata, H. & Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00159>
- Phillips, B. M., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for English language learners. *Psychology in the Schools*, 49(6), 539-553. <https://doi.org/10.1002/pits.21616>
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.918981>
- Raman, İ., & Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2), 59-69. <https://doi.org/10.1155/2005/568540>
- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712-722. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00157>
- Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning*, 59(7), 636-644.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). Reading fluency: The forgotten dimension of reading success. *International Reading Association*, 3(4), 24-46.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B., & Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256. <https://doi.org/10.1177/002221940203500306>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması) [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 115-130. <https://doi.org/10.2307/747597>
- Spring, C., & French, L. (1990). Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 53-58. <https://doi.org/10.1177/002221949002300112>
- van Steensel, R., Oostdam, R., van Gelderen, A., & van Schooten, E. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12042>
- Süel, E. E. (2011). İlköğretim 1.sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tazebay, A. (1995). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Tornéus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1346–1358. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1346>
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayınları.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J., & Tellings, A. E. J. M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5894-0>
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research, 5*(2), 134-139. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/b.20>
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, 5*(4), 196-199. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-4/b.29>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*, 9-14.
- Young-Suk, K., Richard, W., & Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(1), 93-111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Zaretsky, E., Kraljevic, J. K., Core, C., & Lencek, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language and Literacy, 12*(1), 52-81. <https://doi.org/10.1075/wll.12.1.03zar>