



Longitudinal Investigation of the Role of Reading Comprehension Skills in High School Entrance Exam Success

Çiğdem MOLLAİBRAHİMOĞLU¹, Burak ÖNCÜ², Muhammet BAŞTUĞ³

Abstract

This study aimed to explore the effect of fifth-grade students' reading comprehension skills on their success in the national central high school entrance exam taken in the eighth grade. The study used a longitudinal correlational survey design. The sample group consisted of 986 students studying in 46 middle schools in 17 cities, which are the branches of a private school company. The sample was relatively homogenous with 531 male and 455 female students coming from a middle-class socioeconomic background. The data on students' reading comprehension skills were collected using reading comprehension tests administered in the fifth and seventh grades. No data could be collected in the sixth grade due to the COVID-19 pandemic. Students' scores on the high school entrance exam (LGS in its Turkish acronym) that they took at the end of the eighth grade were received through the school administration. The data were analyzed using descriptive statistics and correlation and regression analyses. The analysis results yielded statistically significant correlations between students' fifth- and seventh grade reading comprehension skills scores and LGS scores. They also showed that students' reading comprehension skills are a significant predictor of their LGS scores.

Key Words

Reading
Reading comprehension
Academic success
Longitudinal

About Article

Sending Date: 04.08.2024
Acceptance Date: 29.08.2024
E-Publication Date: 31.08.2024

¹ Dr., Doğa College, Middle School Coordinator, Türkiye, cigdem.mollaibrahim@dogakoleji.k12.tr, <https://orcid.org/0009-0000-2846-5748>

² Dr., Rega Kindergarten, Principal, Türkiye, brkoncu01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5706-0448>

³ Prof. Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Education, Türkiye, muhammet.bastug@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5949-6966>

Introduction

Humans express their feelings, thoughts, and pursuits with words and shape their world with these words. Therefore, language skills play a key role in people's self-discovery, integration with their society, interaction with their environment, and transferring their culture to future generations (Ceran & Deniz, 2015; Baştuğ, 2021). Reading, one of the basic language skills, has grown in importance with the transition from oral culture to written culture. In today's society, advances in science and technology have led to a rapid expansion in the accumulation of human knowledge, leading to an increase in the volume of printed and electronic resources (Yıldız, 2013). This situation has exposed people to an overwhelming influx of information, making it essential for them to read, analyze, comprehend, and use information efficiently. In this context, reading skills have become a key asset for accessing the vast and diverse information sources available in the modern information age (Akyol, 2011). Indeed, research has reported that reading skills not only shape people's academic life but also influence their social, cultural, and economic lives (Martinez & Fernandez, 2010; Strickland et al., 2013; Vorhaus et al., 2011). Thus, it can be said that reading skills are an integral part of human life.

Reading is a skill that influences every aspect of life, from the simplest daily activities to the most complex scientific, social, and economic endeavors (Özçelik, 2011). Given the significance of this skill in shaping human life, it is essential to clarify what reading truly entails. The literature is full of a wide range of conceptual definitions. The lack of consensus on the definition of reading stems from the fact that it encompasses multiple components. Despite this complexity, the various definitions can be summarized into two distinct categories based on their chronological order. The first category includes earlier definitions, which primarily describe reading in terms of letter-sound correspondence, decoding, and word recognition skills (LaBerge & Samuels, 1974; Logan, 1988). Over time, it became evident that these definitions were insufficient as they focused on the phonological and mechanical aspects of reading. In contrast, recent definitions in the second category incorporate not only phonological skills but also skills such as integrating background knowledge into the text, possessing a certain level of vocabulary, being familiar with the structure of the language, gathering textual clues, and making inferences while remaining faithful to the context (Elleman & Oslund, 2019; Kintsch, 1998; NRP, 2000). This shift indicates that contemporary definitions of reading include the phonological component but put greater emphasis on the comprehension component of reading. Accordingly, reading can be defined as the process by which the reader extracts meaning from written language through participation and interaction (Armbruster et al., 2001; Snow, 2002). This definition illustrates that "reading" and "comprehension" are not separate concepts but are interconnected in a cause-and-effect relationship. Reading comprehension is both a sub-component of the reading process and its ultimate purpose (Gambrell et al., 2002; NRP, 2000). Indeed, people read to understand, and they seek to comprehend what they read (Demirel, 1999; Smith et al., 2021).

Reading comprehension plays a crucial role in lifelong learning and self-development (Güneş, 2011). Therefore, reading comprehension stands out as one of the most critical skills that can be cultivated during school years. Reading instruction in the early years of schooling is focused on teaching students how to read (Chall, 1983). However, once students start middle school, they are expected to read with the purpose of learning (Fang, 2008). A student's ability to learn through reading depends on their fluency in reading the text, and their ability to gather textual clues, integrate identified keywords with their background knowledge, and make inferences while remaining faithful to the context of the text (Baştuğ, 2021; Sweet & Snow, 2003). In other words, proficiency in reading comprehension is essential for learning. Numerous studies in the literature also highlight the impact of reading comprehension skills on academic achievement (Ateş, 2008; Baştuğ, 2014; Bloom, 2012). Furthermore, research has demonstrated that reading comprehension affects performance not only in Turkish language classes but also in other subjects such as Mathematics, Science and Technology, and Social Studies (Akay, 2004; Aksoy & Doymuş, 2014; Bayat et al., 2014; Göktaş & Gürbüzürk, 2012; Güngör, 2009; Keskin & Baştuğ, 2010; Oluk & Başöncül, 2009; Yazıcı, 2006). Thus, it can be said that reading comprehension skills play a decisive role in students' overall academic achievement.

One of the most significant indicators of academic achievement in schools is the high school entrance exam, which is also called the system of transition to high school (henceforth LGS as its Turkish acronym). LGS is a central exam administered annually by the Ministry of National Education

(MEB in Turkish acronym) to eighth-grade students across the country. The primary objective of this exam is to identify students eligible for admission to selective high schools, using academic performance in specific subjects as a benchmark. The exam includes questions from subjects including Turkish, Revolution History of the Republic of Türkiye and Kemalism, Religious Culture and Ethics, Foreign Language (English), Mathematics, and Science. The questions are aimed at assessing students' skills in reading comprehension, interpretation, inference, problem-solving, analysis, critical thinking, science process skills, and similar competencies (MEB, 2023). Given the nature of the questions in the LGS, it seems that reading comprehension is relatively important for success in the exam. Indeed, the literature contains studies that support this view (Aksoy, 2017; Ceran & Deniz, 2015; Yıldız et al., 2019). However, the extent to which reading comprehension predicts exam success remains a matter of curiosity. This study aimed to explore the effect of fifth-grade students' reading comprehension skills on their LGS success in the eighth grade. This study is believed to contribute both to satisfying this curiosity and to expanding the relevant literature. The longitudinal design of the study would help establish a causal relationship between reading comprehension and exam success and generate more reliable predictions (Cohen et al., 2018). Furthermore, it has been observed that students in our country perform poorly in both international (PISA, PIRLS, TIMSS) and national central exams (LGS, ABİDE [Monitoring and Assessment of Academic Skills]). As a result, the findings of this study are expected to help elucidate the role of reading comprehension in education curricula and discover any curricular issues. In this context, the study will seek to answer the following questions:

- 1) Is there a relationship between middle school fifth and seventh grade students' reading comprehension skills and their LGS scores at the end of eighth grade?
- 2) To what extent do middle school fifth and seventh grade students' reading comprehension skills predict their LGS scores at the end of eighth grade?

Method

The study used a longitudinal correlational survey design, which is a quantitative research method. The reason for choosing the correlational survey design was that it helps examine the relationship and predictive power between two or more variables (Karasar, 2014). Data in survey studies can be collected in a cross-sectional, retrospective, or longitudinal manner (Büyüköztürk et al., 2018). In this study, data on students' reading comprehension skills were collected during four different periods: in the fall and spring semesters of their fifth and seventh grades. In this regard, the current study qualifies as a longitudinal study.

Study group

This study was carried out in 67 middle schools in 23 different cities, which are the branches of a private school company affiliated with the Ministry of National Education. Students attending these schools in the 2019-2020 academic year were included in the study based on the following inclusion criteria:

- Speaking Turkish as a native language,
- Not being diagnosed with any physical (e.g., vision or hearing impairment) or cognitive disability, and
- Being enrolled in the fifth grade of middle school.

Consent forms were obtained from the parents of eligible students who volunteered to participate in the study. The study process was initiated with 2029 students. However, there was a loss of participants due to health problems (especially related to the COVID-19 pandemic and its side effects), absenteeism, moving, school change, and withdrawal. The final sample consisted of 986 students studying in 46 middle schools in 17 cities. The sample was relatively homogenous with 531 male and 455 female students coming from a middle-class socioeconomic background. The age range was 11 to 12 years during the study.

Data Collection Tool

This study assessed participants' reading comprehension skills and subject knowledge (LGS scores). Below is given information about the measurement tools used in the study.

Reading Comprehension Test: The reading comprehension skills of the participants were measured using reading comprehension tests designed by the researchers. A total of six reading comprehension tests were prepared for each grade level (5th, 6th, and 7th grades) for the fall and spring semesters. However, the tests prepared for the 6th-grade fall and spring semesters could not be administered due to the COVID-19 pandemic. Information on the tests is presented in the table below.

Table 1. Information on the Reading Comprehension Tests

Tests	Number of Texts	Number of Items
5th Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	2	10
5th Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	2	10
7th Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	2	10
7th Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	2	10

As seen in Table 1, the reading comprehension tests prepared separately for the fall and spring semesters of each grade consisted of two texts and 10 questions related to these texts. Information about the designing process of the tests is described below.

The development of the reading comprehension tests began with the creation of appropriate reading texts and reading comprehension questions based on these texts. The prepared tests were subsequently subjected to expert review to ensure validity. The Lawshe method (1975) was used to determine the content validity of the tests. Accordingly, the suitability of each item in the tests was evaluated by a panel of eight experts. Based on the evaluation results, content validity ratios were first calculated, followed by the calculation of content validity indices. The results showed that the content validity ratios for the items in the fifth- and seventh grade reading comprehension tests (for both semesters) ranged from 0.75 to 1. The content validity index for the fifth grade reading comprehension tests (for both semesters) was found to be 0.90, while the content validity index for the seventh grade reading comprehension tests (for both semesters) was determined to be 0.975. These results show that the fifth- and seventh grade reading comprehension tests (for both semesters) have adequate content validity (Ayre & Scally, 2014). Following the confirmation of content validity, a pilot study was conducted to determine the item discrimination and reliability of the tests. These pilot tests were administered to distinct sample groups of 600 individuals for each test. To assess item discrimination, item-total correlations were calculated, and the top/upper 27% and the bottom/lower 27% groups were compared. Tables 2 and 3 present the analysis results.

Table 2. Item-Total Correlation

Tests	Items	Item-Total Correlation	Tests	Items	Item-Total Correlation
5th-Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	Item 1	.310	5th-Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	Item 1	.454
	Item 2	.399		Item 2	.507
	Item 3	.400		Item 3	.520
	Item 4	.276		Item 4	.385
	Item 5	.373		Item 5	.458
	Item 6	.380		Item 6	.428
	Item 7	.374		Item 7	.561
	Item 8	.348		Item 8	.401
	Item 9	.387		Item 9	.544
	Item 10	.293		Item 10	.400
7th-Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	Item 1	.503	7th-Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	Item 1	.547
	Item 2	.499		Item 2	.475
	Item 3	.546		Item 3	.495
	Item 4	.457		Item 4	.579
	Item 5	.450		Item 5	.443
	Item 6	.598		Item 6	.529
	Item 7	.438		Item 7	.483
	Item 8	.565		Item 8	.529
	Item 9	.614		Item 9	.476
	Item 10	.251		Item 10	.498

As seen in Table 2, the item-total correlations for the items in the reading comprehension tests ranged between 0.251 and 0.614. This result indicates that some items have a low level (.00 to .30), while others have a moderate level (.30 to .70) of statistically significant positive item-total correlations (Büyüköztürk, 2006). To determine the discriminative power of the items included in the tests, an independent samples t-test was conducted. Table 3 shows the analysis results.

Table 3. T-Test Values of the Upper 27% and the Lower 27% Groups

Tests	Groups	n	\bar{X}	SD	Levene's Test		t	p
					F	p		
5th-Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	Upper 27%	162	885.94	15.47	128.207	.000	30.035	.000
	Lower 27%	162	593.12	123.11				
5th-Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	Upper 27%	162	888.71	15.99	49.981	.000	29.906	.000
	Lower 27%	162	817.58	25.70				
7th-Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	Upper 27%	162	900.00	0.00	271.713	.000	24.352	.000
	Lower 27%	162	571.70	171.59				
7th-Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	Upper 27%	162	899.81	1.35	326.359	.000	26.017	.000
	Lower 27%	162	845.79	26.39				

As seen in Table 3, there were statistically significant differences between the lower and upper groups. This result indicates that the items in the reading comprehension tests are able to discriminate between high-scoring and low-scoring students.

Cronbach's alpha, Spearman-Brown, and Guttman split-half coefficients were calculated to determine the reliability levels of the reading comprehension tests. The results are presented in Table 4.

Table 4. Reliability Values for the Reading Comprehension Tests

Tests	Number of Items	Cronbach's Alpha Coefficient	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
5th-Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	10	.675	.644	.644
5th-Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	10	.786	.764	.748
7th-Grade Reading Comprehension Test (Fall Semester)	10	.788	.825	.824
7th-Grade Reading Comprehension Test (Spring Semester)	10	.783	.839	.809

As seen in Table 4, the Cronbach's alpha values of the reading comprehension tests ranged between .675 and .788. This result shows that the tests are reliable. The internal consistencies of the reading comprehension tests were also calculated using the Spearman-Brown and Guttman split-half coefficients. These results show that the 5th-grade reading comprehension tests are sufficiently reliable, while the 7th-grade reading comprehension tests are well reliable. Taken together, these results indicate that the measurements obtained from the tests developed to measure reading comprehension skills are valid and reliable.

LGS Exam Scores: The high school entrance exam in Türkiye is conducted by the Ministry of National Education to place students who want to enter high schools that accept students by exam. This exam is administered to eighth-grade students once a year. The LGS exam consists of 90 questions grouped under two main sections: verbal and numerical test sections. The verbal test section consists of 50 questions, including 20 in Turkish, 10 in Revolution History of the Republic of Türkiye and Kemalism, 10 in Religious Culture and Ethics, and 10 in Foreign Language (English). The numerical test section consists of 40 questions, including 20 in Mathematics and 20 in Science.

Data Collection Process

Ethical approval was obtained from the Institutional Ethics Committee of the İstanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye. All participants and their parents gave informed consent.

In this longitudinal study, students' reading comprehension skills were measured during the fall (last week of December) and spring semesters (last week of May) of the 2019-2020 and 2021-2022 academic years, when the participants were in the fifth and seventh grades, respectively. Due to the COVID-19 pandemic, no data on reading comprehension skills were collected during the 2020-2021 academic year, when the students were in the sixth grade. Consequently, the participants' reading comprehension skills were tracked longitudinally at four different points: the fall and spring semesters of the fifth and seventh grades. The assessment procedures at these four points were parallel in terms of time.

Before the implementation phase, the administrators at the headquarters of the private school company with which the middle schools are affiliated informed school principals, vice principals, and relevant teachers about the purpose, content, and criteria of the study. Each middle school, following this briefing, sent to the headquarters a list of students who met the inclusion criteria and whose participation was approved by their parents. Subsequently, the headquarters shared the measurement schedule and guidelines for the implementation with the school principals and vice principals. Each principal made the necessary arrangements within their respective schools accordingly. The measurements were conducted simultaneously across all participating middle schools during the last week of December and May of each academic year, on the same day and class hour. The tests were administered under the supervision of teachers assigned by the school principals. Before administering the reading comprehension test, the supervising teachers informed students about the purpose of the tests and the rules they were expected to follow during the session. The reading comprehension tests were administered in a single 40-minute session in students' own schools and classrooms. After the test, each supervising teacher digitally entered the test scores into the headquarters database on the same day. The data were then forwarded to the researchers in compliance with the personal data protection law. The students' LGS exam scores were sent electronically to the researchers after approval from the parents and school administrators was obtained.

Data analysis

The data analysis phase of the study began with the transfer of the collected data on participants' reading comprehension skills and LGS exam scores into the SPSS software. Before commencing the data analysis, a thorough review was conducted to ensure that the data were within the defined parameters and free from errors. Subsequently, the mean scores from the reading comprehension tests administered during the fall and spring semesters for each grade (5th and 7th grades) were calculated. These average scores were then used to begin the analysis process. In the first stage of analysis, the Kolmogorov-Smirnov test was used to check the normality of the data. In the second stage, the Pearson correlation coefficient was calculated to identify whether there was a significant relationship between students' reading comprehension scores and their LGS exam scores. In the final stage, a regression analysis was performed to determine whether reading comprehension skills could predict students' LGS exam scores.

Findings

In this section, the findings regarding the sub-problems of the research are presented in tables in line with the data obtained from the data collection tools.

Findings Regarding the Normality Test

A normality test was carried out to determine the normality of the data. The results are presented in Table 5.

Table 5. Findings Regarding the Normality Test

Measures	Kolmogorov-Smirnov		\bar{X}	Median	Skewness	Kurtosis
	Statistic	df p				
5th-Grade Reading Comprehension Tests	.104	986.000	785.14	802,50	-0.933	0.592
7th-Grade Reading Comprehension Tests	.149	986.000	810.06	825,00	-1.238	1.421
High School Entrance Exam (LGS)	.126	986.000	418.69	30,00	-1.006	0.396

Because the number of participants was over 50, the Kolmogorov-Smirnov normality test was used. The analysis results showed that the reading comprehension test scores and LGS exam scores did not have a normal distribution ($p < .05$). Therefore, the data were examined using the other assumptions of normal distribution, namely the closeness of the mean median, and the kurtosis-skewness values. The skewness and kurtosis values fell within the range of -1.50 to +1.50, indicating that the distribution did not deviate excessively from normality (Tabachnick & Fidell, 2013). Thus, statistical methods based on the normal distribution assumption were used in the data analysis.

Findings Regarding Correlation Analysis

The Pearson correlation coefficient was calculated to identify whether there was a significant relationship between students' reading comprehension scores (the independent variables) and their LGS exam scores (the dependent variable). The results are presented in Tables 6 and 7.

Table 6. Correlation Analysis Results for Students' 5th-Grade Reading Comprehension Test Scores and LGS Exam Scores

Measures	5th-Grade Reading Comprehension Tests		High School Entrance Exam
	r	p	
5th-Grade Reading Comprehension Tests	1		.561**
High School Entrance Exam (LGS)	.561**		1
	p	.000	

According to the results of the correlation analysis, there was a statistically significant moderate positive correlation between fifth-grade students' reading comprehension test scores and their LGS exam scores ($r = .561$, $p = .000$, $p < .05$).

Table 7. Correlation Analysis Results for Students' 7th-Grade Reading Comprehension Test Scores and LGS Exam Scores

Measures		7th Grade Reading Comprehension Tests	High School Entrance Exam
7th Grade Reading Comprehension Tests	r	1	.586**
	p		.000
High School Entrance Exam (LGS)	r	.586**	1
	p	.000	

According to the results of the correlation analysis, there was also a statistically significant moderate positive correlation between seventh-grade students' reading comprehension test scores and their LGS exam scores ($r = .586$, $p = .000$, $p < .05$).

Findings Regarding Regression Analysis

Simple linear regression analysis was used to determine the predictive power of the fifth and seventh grade reading comprehension test scores for LGS exam scores. The results are shown in Table 8.

Table 8. Results of Simple Linear Regression Analysis on the Effect of 5th and 7th Grade Reading Comprehension Test Scores on LGS Exam Scores

Variable	B	Standard Error	β	t	p	VIF
Fixed	131.662	13.581		9.694	.000	
5th-Grade Reading Comprehension Tests	0.366	0.017	.561	21.276	.000	1.000
R=.561 R ² =.314 F (1,985)= 452.683 p=.000 Durbin Watson = 1.911						
Fixed	92.030	14.468		6.361	.000	
7th-Grade Reading Comprehension Tests	0.403	0.018	.586	22.706	.000	1.000
R=.586 R ² =.343 F (1,985)= 515.546 p=.000 Durbin Watson = 2.009						

As a result of the regression analysis, it is seen that there is a moderately significant relationship between the reading comprehension test scores of the students in the fifth ($R = .561$; $R^2 = .314$; $p < .05$) and seventh ($R = .586$; $R^2 = .343$; $p < .05$) grades and their LGS exam scores. The reading comprehension test score in the fifth grade explains 31% of the variance in the LGS exam score, while the reading comprehension test score in the seventh grade explains 34% of the variance in the LGS exam score. According to the results of the regression analysis, the regression equations regarding the prediction of the LGS exam score by the reading comprehension test scores in the fifth and seventh grades are given below separately.

$$\text{High School Entrance Exam (LGS)} = 131.662 + .366 * 5\text{th Grade Reading Comprehension}$$

$$\text{High School Entrance Exam (LGS)} = 92.030 + .403 * 7\text{th Grade Reading Comprehension}$$

According to these results, students' reading comprehension skills in the fifth and seventh grades are an important variable that predicts and explains their LGS exam scores. The contribution of both independent variables to the regression model is positive.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study set out to explore the role of reading comprehension skills in LGS exam success from a longitudinal perspective. In this section, the findings are discussed in detail in the context of relevant studies in the literature.

In line with the main purpose of the study, the first stage examined whether there is a relationship between the reading comprehension skills of fifth-grade students and their LGS exam scores at the end of eighth grade. In the second stage, the extent to which students' reading comprehension skills predict their LGS exam scores was investigated longitudinally. In this context, the data on reading comprehension skills were collected using the reading comprehension tests administered to the same group of students during the fall and spring semesters of the fifth and seventh grades. The scores on the LGS exam taken at the end of eighth grade were accessed with the consent of the parents and school administrators. The analysis results showed a statistically significant moderate positive correlation between students' reading comprehension test scores in the fifth and seventh grades and their LGS exam scores. Additionally, reading comprehension skills in the fifth grade explained 31% of the variance in LGS exam scores, and reading comprehension skills in the seventh grade explained 34% of the variance in LGS exam scores. These findings suggest that reading comprehension skills serve as a prerequisite for academic success which is measured by students' performance on the LGS exam. Considering that the LGS exam includes questions from various subjects such as Turkish, Mathematics, and Science, it becomes evident that reading comprehension skills are crucial not only for success in Turkish but also for overall academic achievement in other subjects. The present results are consistent with earlier studies (Aksoy, 2017; Ceran & Deniz, 2015; Karakuş-Aktan, 2019; Kızıgın & Baştuğ, 2020; Obalı, 2009; Özçelik, 2011; Yıldız et al., 2019).

Reading comprehension has historically been and continues to be one of the primary means of learning (Akyol, 2011). Particularly in today's society, where human life increasingly relies on information from various printed and electronic sources, the importance of reading comprehension has grown significantly (Zeffiro & Eden, 2000). In this context, success in social, cultural, economic, and academic fields is dependent on an individual's proficiency in reading comprehension. Numerous studies in the literature highlight the relationship between reading comprehension skills and academic success (Güldenöğlü, 2008; Hulme & Snowling, 2011; Rasinski et al., 2005; Yılmaz, 2011). The impact of reading comprehension on academic success can be attributed to the role that written language plays in the learning environment. Given that most formal educational activities in schools are conducted using written materials (Doyle, 1983; Şahin, 2015), students must be proficient in reading comprehension across all subjects. Materials such as textbooks, notebooks, and periodicals constitute a significant portion of learning resources in schools, and they contain much information and concepts about the world. Middle school students are expected to access this information and these concepts through written language. In other words, they are expected to read to learn (Chall, 1983). Therefore, middle school students must be independent readers who are capable of extracting meaning from written material without the assistance of parents, peers, or teachers. This requires fluent reading, analyzing what is read, integrating concepts identified through analysis with background knowledge, and making inferences consistent with the context of the text. These skills enable students to reach meaning in the reading process and enjoy reading, thus allowing them to be exposed to more written material (Stanovich, 2009). Increased amount of reading enhances vocabulary, enriches conceptual understanding, and develops prior knowledge and experience, thereby facilitating the learning of information and content in written materials (Allington, 1977; Cunningham & Stanovich, 1997; NRP, 2000; Riedel, 2007; Stanovich, 2000). Academic success, as an outcome of learning, was examined in this study through LGS exam scores. Like most learning resources in schools, the LGS exam also contains long and detailed texts filled with information and concepts. Therefore, students' desired performance on the LGS exam, a written assessment tool, depends on their reading comprehension skills. This view is supported by the present finding that reading comprehension measures taken during middle school predict 31% to 34% of LGS exam scores.

In conclusion, the findings of the study reveal that students' reading comprehension skills at the beginning of middle school affect their future academic success. This underscores the critical importance of reading comprehension skills in students' academic lives. Based on the findings of this study, the following recommendations are offered:

This longitudinal study found that reading comprehension skills predict one-third of academic success. The study examined students' total scores on the LGS exam as an indicator of academic success.

Future research could investigate in more detail how and to what extent reading comprehension skills impact different subjects covered in the LGS exam content.

The findings of this study highlight the importance of students' proficiency in reading comprehension to learn and demonstrate their learning. Therefore, it is recommended that teachers periodically assess reading comprehension skills throughout middle school to ensure learning is guaranteed.

Given the role of reading comprehension in academic success, it is suggested that teachers utilize diverse sources focused on reading comprehension skills, enrich course content in terms of reading comprehension, and employ reading comprehension intervention programs when necessary.

References

- Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, G. ve Doymuş, K. (2014). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 381–397. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6738/90584> adresinden erişildi.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571–588.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21(1), 57–61. doi:10.1598/rt.59.1.10
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J. ve Adler, C. R. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read kindergarten through grade 3*. Washington, D.C: National Institute for Literacy.
- Ateş, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. doi:10.1177/0748175613513808
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931–946.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786257676137
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakir, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457–466. doi:10.15390/EB.2014.3693
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilmek düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92. doi:10.16916/aded.62200
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. bs.). New York: Routledge.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199. doi:10.3102/00346543053002159
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. doi:10.1177/2372732218816339
- Fang, Z. (2008). Going beyond the fab five: Helping students cope with the unique linguistic challenges of expository reading in intermediate grades. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 476–487. doi:10.1598/jaal.51.6.4

- Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pennington, C. (2002). Early childhood and elementary literature-based instruction: Current Perspectives and Special Issues. *Reading Online*, 5(6).
- Göktaş, Ö., & Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52–66.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51–63. doi:10.1501/ozlegt_0000000126
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139–142. doi:10.1177/0963721411408673
- Karakuş-Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözüme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 1–12.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. UK: Cambridge University Press.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(October), 601–612. doi:10.31464/jlere.767022
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95(4), 492–527. doi:10.1037/0033-295X.95.4.492
- Martinez, R., & Fernandez, A. (2010). The social and economic impact of illiteracy: Analytical Model and Pilot Study. *Unesco*.
- NRP. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Panel, National Reading*.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183–194.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22–27. doi:10.1598/JAAL.49.1.3
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546–567. doi:10.1598/RRQ.42.4.5
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995–1012.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. doi:10.1080/02702711.2021.1888348
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1–2), 23–55. doi:10.1177/0022057409189001-204

- Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1–33.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. A. P. Sweet ve C. E. Snow (Ed.), *Rethinking Reading Comprehension* içinde . New York: The Guilford Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). Boston: Pearson.
- Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M., & Johnson, S. (2011). *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills*. London, UK: Department for Business Innovation & Skills.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273–283.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461–1478.
- Yıldız, M., Kanik Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329–349. doi:10.1080/02702711.2018.1555363
- 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.
- Zeffiro, T., & Eden, G. (2000). The neural basis of developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 3–30.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Liselere Geçiş Sınav Başarısında Okuduğunu Anlama Becerisinin Rolünün Boylamsal Olarak Araştırılması

Çiğdem MOLLAİBRAHİMOĞLU¹, Burak ÖNCÜ², Muhammet BAŞTUĞ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin aynı grubun sekizinci sınıftaki ulusal merkezi sınav başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile boylamsal olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, özel bir okulun 17 farklı ildeki 46 ortaokulunda öğrenim gören 986 öğrenci oluşturmaktadır. 531'i erkek 455'i kız öğrencilerden oluşan katılımcılar nispeten homojen bir dağılım sergilemekle birlikte orta sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Katılımcıların beşinci ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler "Okuduğunu Anlama Testi" aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin altıncı sınıftaki okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler Covid-19 salgını nedeniyle toplanamamıştır. Öğrencilerin sekizinci sınıf sonunda girdikleri LGS sınavına ilişkin puanları ise okul yönetimi aracılığıyla alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin beşinci ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanları ile LGS sınav puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin LGS puanlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ortaokulun başlangıç dönemlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin onların gelecekteki akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Okuduğunu anlama
Akademik başarı
Boylamsal

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.08.2024
Kabul Tarihi: 29.08.2024
E-Yayın Tarihi: 31.08.2024

¹ Dr., Doğa Koleji, Ortaokul Koordinatörü, Türkiye, ciğdem.mollaibrahim@dogakoleji.k12.tr, <https://orcid.org/0009-0000-2846-5748>

² Dr., Rega Anaokulu, Kurum Müdürü, Türkiye, brkoncu01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5706-0448>

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, muhammet.bastug@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5949-6966>

Giriş

İnsan duygularını, düşüncelerini ve uğraşlarını kelimelerle ifade eden dünyasını da bu kelimelerle biçimlendiren bir varlıktır. Dolayısıyla insanın kendisini keşfetmesinde, üyesi olduğu toplumla bütünleşmesinde, yaşadığı çevreyle etkileşim kurmasında ve kültürünü gelecek nesillere aktarmasında dil becerileri önemli bir yer tutmaktadır (Baştuğ, 2021; Ceran ve Deniz, 2015). Temel dil becerilerinden biri olan okuma ise insanların sözlü kültürden yazılı kültüre geçişiyle birlikte önem kazanmaya başlamıştır. Günümüz toplumunda bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeler insanoğlunun bilgi birikiminde hızlı bir büyümeye yol açarak basılı ve elektronik formdaki kaynakların sayıca artmasına neden olmuştur (Yıldız, 2013). Bu durum insanın bir tür bilgi yağmuruna maruz kalmasına sebep olarak onun bilgiyi okumasını, analiz etmesini, anlamasını ve verimli bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda okuma becerisi modern bilgi çağındaki insan için geniş ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşma açısından anahtar bir beceri haline gelmiştir (Akyol, 2011). Nitekim literatürdeki araştırmalar okuma becerisinin bireyin akademik hayatının yanı sıra sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamına da yön verdiğini ortaya çıkarmıştır (Martinez ve Fernandez, 2010; Strickland, Boon ve Spencer, 2013; Vorhaus, Litster, Frearson ve Johnson, 2011). Buradan hareketle okuma becerisinin, insan hayatının ayrılmaz bir parçası olduğu söylenebilir.

Okuma, günlük hayatın en basit etkinliklerinden en karmaşık bilimsel, toplumsal ve ekonomik etkinliklerine kadar her alanda etkili olan bir beceridir (Özçelik, 2011). Dolayısıyla insan hayatını şekillendirme noktasında bu denli öneme sahip olan bir becerinin tam olarak neyi ifade ettiğini açıklamak gerekmektedir. Okumanın kavramsal açıdan tanımı incelendiğinde literatürde çok sayıda açıklama yer aldığı görülmektedir. Okumanın tanımı noktasında fikir birliğine varılamaması, kendi içerisinde birden fazla bileşeni barındırmasından kaynaklanmaktadır. Tüm bu karmaşaya rağmen bugüne kadar yapılmış olan tanımları zaman çizelgesi bakımından iki ayrı kategoride özetlemek mümkündür. Birinci kategori olarak geçmiş dönemdeki tanımlar ele alındığında okumanın daha çok harf-ses ilişkisi kurma, dekode etme ve kelime tanıma becerileri üzerinden ifade edildiği görülmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1988). Bu tanımların okumanın daha çok seslendirme ve mekanik yönüne vurgu yapmasından dolayı zamanla yeterli olmadığı anlaşılmıştır. İkinci kategori olarak yakın dönemdeki tanımlara bakılırsa okumanın seslendirme becerisine ek olarak artalan bilgisini metne entegre etme, belli düzeyde kelime dağarcığına sahip olma, dilin yapısına aşina olma, metin içi ipuçlarını toplama, bağlama sadık kalarak çıkarımda bulunma gibi beceriler üzerinden ifade edildiği görülmektedir (Elleman ve Oslund, 2019; Kintsch, 1998; NRP, 2000). Buradan hareketle güncel tanımların okumanın sesletim yönünü de kapsayarak anlam boyutunu daha çok ön plana çıkardığı söylenebilir. Tüm bu bilgiler ışığında okuma; okurun yazılı dilden katılım ve etkileşim yoluyla anlam çıkarma süreci olarak ifade edilebilir (Armbruster, Lehr, Osborn ve Adler, 2001; Snow, 2002). Bu tanım bize “okuma” ve “anlama” kavramlarının sanılanın aksine iki ayrı kavram olmadığını ve birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlı olduklarını göstermektedir. Okuduğunu anlama okuma sürecinin hem bir alt boyutu hem de bu sürecin nedenini oluşturmaktadır (Gambrell, Morrow ve Pennington, 2002; NRP, 2000). Nitekim insan anlamak için okumakta, okuduğunu da anlamak istemektedir (Demirel, 1999; Smith, Snow, Serry ve Hammond, 2021).

Okuduğunu anlama bireyin yaşam boyu öğrenmesinde ve kendini geliştiren bir insan olmasında oldukça önemli bir role sahiptir (Güneş, 2011). Bu bağlamda okul yıllarında bireye kazandırılacak kritik becerilerin başında okuduğunu anlama gelmektedir. Okuma, okulun başlangıç yıllarında daha çok öğrencilere okumayı öğretmek amacıyla yaptırılmaktadır (Chall, 1983). Ancak ortaokula gelindiği ise öğrencilerden daha çok bir şeyleri öğrenmek amacıyla okuma yapmaları beklenmektedir (Fang, 2008). Bireyin okuma aracılığıyla bir şeyler öğrenebilmesi metni akıcı okumasına, metin içi ipuçlarını toplamasına, belirlediği anahtar kelimeleri kendi artalan bilgisiyle birleştirmesine ve sonrasında metnin bağlamına sadık kalarak çıkarımda bulunmasına bağlıdır (Baştuğ, 2021; Sweet ve Snow, 2003). Başka bir deyişle öğrenmek için okuduğunu anlama becerisinde yetkin olmak şarttır. Nitekim literatürde yer alan birçok çalışma da okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı etkilediğini belirtmiştir (Ateş, 2008; Baştuğ, 2014; Bloom, 2012). Buna ek olarak okuduğunu anlamamanın bireyin sadece Türkçe dersinde değil, ders ayrımına gitmeksizin Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerdeki başarısını da etkilediği araştırmalarca ortaya konmuştur (Akay, 2004; Aksoy ve Doymuş, 2014; Bayat, Şekercioğlu ve Bakir, 2014; Göktaş ve Gürbüzürk, 2012; Güngör, 2009; Keskin ve

Baştuğ, 2010; Oluk ve Başöncül, 2009; Yazıcı, 2006). Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisinin bireyin okul başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Okullarda akademik başarıyı somutlaştıran en önemli göstergelerden biri de Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavıdır.

LGS sınavı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sekizinci sınıf öğrencilerine yılda bir kez eş zamanlı uygulanan merkezi bir sınavdır. Bu sınavın temel amacı sınavla öğrenci alan liselere girmek isteyen öğrencileri belirlemek ve bu işlem sırasında belirlenen bazı derslerdeki akademik başarıyı ölçüt olarak kullanmaktır. Sınavda Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce), Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden, konu ve kazanımlara göre öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte sorular yöneltilmektedir (MEB, 2023). LGS’de yer alan soruların niteliği göz önüne alındığında okuduğunu anlama becerisinin sınav başarısında görece önem arz ettiği düşünülebilir. Nitekim ilgili literatürde bu düşünceyi destekleyen araştırmalar da yer almaktadır (Aksoy, 2017; Ceran ve Deniz, 2015; Yıldız ve diğerleri, 2019). Ancak okuduğunu anlamının sınav başarısını ne düzeyde öngördüğü merak konusu olmaya devam etmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın hem bu merakın giderilmesine hem de ilgili literatürün genişlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın boylamsal olarak yürütülmesi okuduğunu anlama ile sınav başarısı arasında nedensel bir ilişki oluşturmak ve güvenilir öngörülerde bulunmak için fayda sağlayacaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Buna ek olarak ülkemizdeki öğrencilerin hem uluslararası (PISA, PIRLS, TIMMS) hem de ulusal merkezi sınavlarda (LGS, ABİDE) düşük düzeyde performans sergiledikleri görülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma sonuçlarının okuduğunu anlamının eğitim-öğretim programındaki yerinin anlaşılmasına ve programdaki sorunların gün yüzüne çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul beşinci ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile sekizinci sınıf sonunda girdikleri LGS sınav puanları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Ortaokul beşinci ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri sekizinci sınıf sonunda girdikleri LGS sınav puanlarını yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin aynı grubun sekizinci sınıftaki ulusal merkezi sınav başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile boylamsal olarak yürütülmüştür. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki ve yordama düzeyini incelemeye olanak tanınması (Karasar, 2014) nedeniyle bu çalışmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modellerinde veriler; anlık, geçmişe dönük, kesitsel ya da boylamsal olarak toplanabilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018). Bu çalışmada aynı çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler beşinci ve yedinci sınıflarının güz ve bahar dönemlerinde olmak üzere dört farklı zaman diliminde toplanmıştır. Bu bakımdan mevcut çalışma boylamsal araştırma niteliği taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel bir okula ait 23 farklı ilde yer alan 67 ortaokul dahil edilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden araştırmaya dahil edilme ön koşullarını sağlayanlar çalışmaya davet edilmiştir. Araştırma için öğrencilerde aranan ön koşul özellikler;

- Öğrencinin ana dilinin Türkçe olması,
- Öğrencinin fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel açıdan herhangi bir yetersizlik tanısı almamış olması,
- Ortaokul beşinci sınıfa devam ediyor olmasıdır.

Yukarıda belirtilen kriterlere uygun olduğu tespit edilen gönüllü öğrencilerin ebeveynlerinden onam formu alınmış ve 2029 öğrenci ile araştırma süreci başlatılmıştır. Ancak süreçte yaşanan sağlık sorunları (Covid-19 ve yan etkileri başta olmak üzere), devamsızlık, taşınma, okul değişikliği ve çalışmadan çekilme gibi nedenlerden dolayı katılımcı kaybı yaşanmıştır. Son durumda 17 farklı ilde yer alan 46 ortaokulda öğrenim gören 986 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çalışma

grubunda yer alan katılımcılar, nispeten homojen bir dağılım sergilemekle birlikte orta sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. 531'i erkek 455'i kız öğrencilerden oluşan katılımcıların araştırmanın başladığı dönemki yaşları 11 ile 12 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ve alan bilgileri (LGS puanları) değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama Testi: Araştırmada yer alan katılımcıların okuduğunu anlama becerileri “Okuduğunu Anlama Testi” aracılığıyla belirlenmiştir. Çalışmada her bir sınıf seviyesinin (5., 6. ve 7. sınıf) güz ve bahar dönemleri için birbirinden farklı toplam altı adet “Okuduğunu Anlama Testi” hazırlanmıştır. 6. sınıfın güz ve bahar dönemleri için hazırlanan okuduğunu anlama testleri Covid-19 salgını nedeniyle çalışmada kullanılamamıştır. Araştırmada kullanılan testlere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Testlerine İlişkin Bilgiler

Testler	Metin Sayısı	Madde Sayısı
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	2	10
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	2	10
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	2	10
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	2	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere her bir sınıf seviyesinin güz ve bahar dönemi için ayrı ayrı hazırlanmış olan okuduğunu anlama testleri; iki metinden ve bu metinlere ilişkin 10 sorudan meydana gelmektedir. Bu testlerin geliştirilme sürecine ilişkin bilgilere ise aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

Okuduğunu anlama testlerinin geliştirilmesine amaca uygun metinlerin ve bu metinlere dönük okuduğunu anlama sorularının yazımıyla başlanmıştır. Hazırlanan testler daha sonra geçerlik çalışması dahilinde uzman görüşüne sunulmuştur. Testlerinin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda testlerdeki her bir maddenin uygunluğu sekiz kişilik bir uzman grubu tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarından hareketle önce kapsam geçerlik oranları sonrasında ise kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen işlemler sonucunda 5. ve 7. sınıf okuduğunu anlama testlerindeki (1. de 2. dönem) maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0,75-1 arasında değiştikleri gözlenmiştir. 5. sınıf okuduğunu anlama testlerinin (1. de 2. dönem) kapsam geçerlik indeksinin 0,90 olduğu, 7. sınıf okuduğunu anlama testlerinin (1. de 2. dönem) kapsam geçerlik indekslerinin ise 0,975 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların tümü 5. ve 7. sınıf okuduğunu anlama testlerinin (1. de 2. dönem) kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir (Ayre ve Scally, 2014). Kapsam geçerliğinin sağlanmasının ardından testlerin madde ayırt ediciliğini ve güvenilirliklerini belirlemek üzere pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar her bir test için birbirinden farklı 600’er kişiden oluşan çalışma gruplarıyla yürütülmüştür. Testlerin madde ayırt ediciliklerini ortaya koymak için madde-toplam korelasyonu ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin sonuçlar tablo 2 ve tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Testler	Madde Numarası	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Testler	Madde Numarası	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	Madde 1	.310	5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	Madde 1	.454
	Madde 2	.399		Madde 2	.507
	Madde 3	.400		Madde 3	.520
	Madde 4	.276		Madde 4	.385
	Madde 5	.373		Madde 5	.458
	Madde 6	.380		Madde 6	.428
	Madde 7	.374		Madde 7	.561
	Madde 8	.348		Madde 8	.401
	Madde 9	.387		Madde 9	.544
	Madde 10	.293		Madde 10	.400
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	Madde 1	.503	7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	Madde 1	.547
	Madde 2	.499		Madde 2	.475
	Madde 3	.546		Madde 3	.495
	Madde 4	.457		Madde 4	.579
	Madde 5	.450		Madde 5	.443
	Madde 6	.598		Madde 6	.529
	Madde 7	.438		Madde 7	.483
	Madde 8	.565		Madde 8	.529
	Madde 9	.614		Madde 9	.476
	Madde 10	.251		Madde 10	.498

Tablo 2 incelendiğinde okuduğunu anlama testlerinde yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyonlarının 0,251-0,614 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu bir kısım maddenin düşük düzeyde (.00-.30) bir kısmının ise orta düzeyde (.30-.70) pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı madde-toplam korelasyonuna sahip olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2006). Testlerde yer alan maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Alt – Üst %27'lik Gruplar T-testi Sonuçları

Testler	Gruplar	n	\bar{X}	s.s	Levene Test		t	p
					F	p		
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	Üst Grup	162	885,94	15,47	128,207	0,000	30,035	0,000
	Alt Grup	162	593,12	123,11				
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	Üst Grup	162	888,71	15,99	49,981	0,000	29,906	0,000
	Alt Grup	162	817,58	25,70				
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	Üst Grup	162	900,00	0,00	271,713	0,000	24,352	0,000
	Alt Grup	162	571,70	171,59				
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	Üst Grup	162	899,81	1,35	326,359	0,000	26,017	0,000
	Alt Grup	162	845,79	26,39				

Tablo 3 incelendiğinde alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu bulgu okuduğunu anlama testlerinde yer alan maddelerin ayırt edici olduğunu ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama testlerinin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Testlerine İlişkin Güvenirlik Değerleri

Testler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı	Spearman-Brown Katsayısı	Guttman Split-Half Katsayısı
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	10	.675	.644	.644
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	10	.786	.764	.748
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (1. Dönem)	10	.788	.825	.824
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi (2. Dönem)	10	.783	.839	.809

Tablo 4 incelendiğinde okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin 0,675-0,788 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu testlerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak okuduğunu anlama testlerinin iç tutarlılıkları Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları tarafından da ele alınmıştır. Bu bulgular da 5. sınıf okuduğunu anlama testlerinin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu, 7. Sınıf okuduğunu anlama testlerinin ise iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların tümü birlikte değerlendirildiğinde okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testlerden elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

LGS Sınav Puanı: Türkiye’de Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınavla öğrenci alan liselere girmek isteyen öğrencileri yerleştirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu sınav yılda bir kez sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmaktadır. LGS sınavı sözel ve sayısal bölüm olmak üzere iki ana kategoriden oluşmaktadır. Sözel bölüm 20 tane Türkçe, 10 tane T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, 10 tane Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 10 tane Yabancı Dil (İngilizce) olmak üzere toplam 50 sorudan oluşmaktadır. Sayısal bölüm ise 20 tane Matematik ve 20 tane Fen Bilimleri olmak üzere toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilere sınav kapsamında toplam 90 soru yöneltilmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli olan resmi kurum izinleri ve ailelerin çocuklarının araştırmaya katılımlarına izin verdiklerine dair yazılı onamları alınarak başlanmıştır. Araştırmanın verileri çalışmanın katılımcı kriterlerini karşılayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerden toplanmıştır. Araştırma süresince aile ve çocuklarının çalışmadan çekilme hakları saklı tutulmuştur.

Boylamsal olarak gerçekleştirilen araştırmada okuduğunu anlama becerisine ilişkin uygulamalar katılımcıların beşinci ve yedinci sınıfta oldukları 2019-2020 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarının güz (Aralık ayının son haftası) ve bahar dönemlerinde (Mayıs ayının son haftası) yapılmıştır. Öğrencilerin altıncı sınıfta yer aldıkları 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 nedeniyle okuduğunu anlama becerisine ilişkin veri toplanamamıştır. Sonuç olarak katılımcılar okuduğunu anlama becerisi açısından beşinci ve yedinci sınıfın güz ve bahar dönemleri olmak üzere dört farklı noktada boylamsal olarak izlenmiştir. Bu dört noktada gerçekleştirilen uygulama işlemleri zaman bakımından birbirine paralellik göstermektedir.

Uygulama öncesinde araştırma dahilinde bulunan ortaokulların bağlı olduğu genel merkezdeki yöneticiler çalışmanın amacı, içeriği ve kriterleri noktasında okul müdürlerini, müdür yardımcılarını ve ilgili kademe öğretmenlerini bilgilendirmiştir. Her bir ortaokul bu bilgilendirme doğrultusunda araştırma kriterlerini karşılayan, aileleri tarafından onay verilmiş gönüllü öğrencilerin listesini genel merkeze göndermiştir. Ardından ölçüm uygulamasına ilişkin takvimle birlikte uygulamada dikkat edilecek husus ve kurallar genel merkez tarafından okul müdür ve yardımcılarıyla paylaşılmıştır. Her bir okul müdürü bu doğrultuda kendi okulu içerisindeki düzenlemeleri yerine getirmiştir. Ölçüm uygulaması her eğitim öğretim yılının aralık ve mayıs aylarının son haftasında araştırma dahilindeki tüm ortaokullarda aynı gün ve ders saatinde eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama, okul müdürleri tarafından görevlendirilen öğretmenlerin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Gözetmen öğretmenler okuduğunu anlama testi öncesinde uygulamanın amacı ve oturum boyunca uymaları gereken kurallar hakkında öğrencilere açıklama yapmıştır. Okuduğunu anlama testinin uygulaması öğrencilerin kendi okul ve sınıfları içerisinde tek oturumda 40 dakikalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası

her sınav gözetmeni, test sonuçlarını aynı gün genel merkezin veri tabanına dijital olarak işlemiştir. Veriler, kişisel verileri koruma kanununa uygun şekilde araştırmacılara ulaştırılmıştır. Öğrencilerin LGS sınav sonuç ve puanları ise veliler ve okul yöneticilerinin onayı alındıktan sonra araştırmacılara elektronik ortamda iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizine katılımcıların okuduğunu anlama becerisine ve LGS sınavı sonuçlarına ilişkin toplanan verilerin “Statistical Packages for the Social Sciences” SPSS programına aktarımıyla başlamıştır. Verilerin analiz sürecine başlamadan önce araştırma boyunca elde edilen verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, içinde hatalar olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından her sınıf düzeyinin (5. ve 7. Sınıf) güz ve bahar döneminde okuduğunu anlama testinden alınan puanların ortalaması hesaplanmıştır. Daha sonra bu puanlar üzerinden analiz işlemlerine başlanmış ve birinci aşamada verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için Kolmogrov-Smirnov normallik testi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi puanları ile LGS sınavı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Son aşamada ise okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin LGS sınavı puanlarını yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular, veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

Normallik Testine İlişkin Bulgular

Araştırmadaki katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere normallik testine başvurulmuş ve sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Normallik Testine İlişkin Sonuçlar

	Kolmogorov-Smirnova			\bar{X}	Median	Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	p				
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	0,104	986	0,000	785,14	802,50	-0,933	0,592
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	0,149	986	0,000	810,06	825,00	-1,238	1,421
LGS Sınav Puanı	0,126	986	0,000	418,69	30,00	-1,006	0,396

Verilerin dağılımını incelemek için katılımcı sayısı 50’nin üzerinde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda okuduğunu anlama testi puanları ile LGS sınav puanlarının normal dağılım sergilemediği ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Bu nedenle elde edilen veriler normal dağılımın diğer varsayımları olan ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık-çarpıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması nedeniyle dağılımın normal dağılımdan aşırı derecede sapmadığı tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgiler ışığında verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan okuduğunu anlama testi puanı ile bağımlı değişkeni olan LGS sınav puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçları tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin 5. ve 7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanları ile LGS Sınav Puanları Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

		5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	LGS Sınav Puanı
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	r	1	,561**
	p		,000
LGS Sınav Puanı	r	,561**	1
	p	,000	
		7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	LGS Sınav Puanı
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	r	1	,586**
	p		,000
LGS Sınav Puanı	r	,586**	1
	p	,000	

Öğrencilerin beşinci ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanları ile LGS sınav puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon kat sayısı incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre beşinci ($r=0,561$, $p=0,000$, $p<0,05$) ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanları ile LGS sınav puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,586$, $p=0,000$, $p<0,05$).

Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Beşinci ve yedinci sınıf okuduğunu anlama testi puanlarının LGS sınav puanı üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin 5. ve 7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının LGS Sınav Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	VIF
Sabit	131,662	13,581		9,694	0,000	
5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	0,366	0,017	0,561	21,276	0,000	1,000
R=0,561	R ² =0,314	F(1,985)= 452,683	p=0,000			Durbin Watson = 1,911
Sabit	92,030	14,468		6,361	0,000	
7. Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı	0,403	0,018	0,586	22,706	0,000	1,000
R=0,586	R ² =0,343	F(1,985)= 515,546	p=0,000			Durbin Watson = 2,009

Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda öğrencilerin beşinci ($R=0,561$; $R^2=0,314$; $p<0,05$) ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanlarının LGS sınav puanlarının üzerinde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=0,586$; $R^2=0,343$; $p<0,05$). Beşinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanı LGS sınav puanındaki varyansın %31’ini açıklarken yedinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanı ise LGS sınav puanındaki varyansın %34’ünü açıklamaktadır. Regresyon analizi sonucuna göre LGS sınav puanının beşinci ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitlikleri ayrı ayrı olacak şekilde aşağıda verilmiştir.

$$\text{LGS Sınav Puanı} = 131,662 + (0,366) * 5. \text{ Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı}$$

$$\text{LGS Sınav Puanı} = 92,030 + (0,403) * 7. \text{ Sınıf Okuduğunu Anlama Testi Puanı}$$

Bu sonuçlara göre öğrencilerin beşinci ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama becerileri onların LGS sınav puanlarını yordayan ve açıklayan önemli bir değişkendir. Her iki bağımsız değişkenin de oluşturulan regresyon modeline katkısı pozitif yönlüdür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmının genel amacı olan LGS sınav başarısındaki okuduğunu anlama becerilerinin rolünü boylamsal açıdan belirlemeye dönük bulgular literatürde yer alan ilgili çalışmalarla ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Araştırmının genel amacı doğrultusunda birinci aşamada, beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile aynı öğrenci grubunun sekizinci sınıf sonunda girdikleri LGS sınav puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ele alınmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin LGS sınav puanlarını yordama düzeyi boylamsal açıdan incelenmiştir. Bu bağlamda aynı çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler “Okuduğunu Anlama Testi” aracılığıyla beşinci ve yedinci sınıfın güz ve bahar dönemlerinde toplanmıştır. Öğrencilerin sekizinci sınıf sonunda girdikleri LGS sınavına ilişkin puanlarına ise veli ve okul yöneticilerinin onayları doğrultusunda erişilmiştir. Daha sonra toplanan bu veriler üzerinden incelemeye gidilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğrencilerin beşinci ve yedinci sınıftaki okuduğunu anlama testi puanları ile LGS sınav puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin LGS sınav puanlarının %31’inin beşinci sınıftaki okuduğunu anlama becerileri tarafından %34’ünün ise yedinci sınıftaki okuduğunu anlama becerileri tarafından açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında okuduğunu anlama becerisinin akademik başarının bir göstergesi olan LGS sınav başarısı açısından önkoşul niteliği taşıdığı söylenebilir. Ayrıca LGS sınavında öğrencilere Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri gibi birçok farklı branştan soru yöneltildiği düşünüldüğünde okuduğunu anlama becerisinin sadece Türkçe dersinin değil diğer derslerdeki akademik başarı için de önemli olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim literatürde yer alan bir çok çalışmada mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Aksoy, 2017; Ceran ve Deniz, 2015; Karakuş-Aktan, 2019; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Obalı, 2009; Özçelik, 2011; Yıldız ve diğerleri, 2019).

Okuduğunu anlama becerisi geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğrenmenin başat yollarından biri olmaya devam etmektedir (Akyol, 2011). Özellikle günümüz toplumunda insan hayatının giderek artan sayıdaki basılı ve elektronik kaynaklardaki bilgilere bağımlı hale gelmesi okuduğunu anlama becerisinin önemini artırmaktadır (Zeffiro ve Eden, 2000). Bu bağlamda bireyin sosyal, kültürel, ekonomik alanların yanı sıra akademik alanda da başarılı olması okuduğunu anlama becerisindeki yetkinliğine bağlıdır. Nitekim alanyazında yürütülen birçok çalışma da okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Güldenöglü, 2008; Hulme ve Snowling, 2011; Rasinski ve diğerleri, 2005; Yılmaz, 2011). Okuduğunu anlama becerisinin akademik başarı üzerinde etkili olması yazılı dilin öğrenme ortamında oynadığı rol ile açıklanabilir. Okullardaki formal eğitim çalışmalarının çoğunlukla yazılı materyallerle yürütülmesi (Doyle, 1983; Şahin, 2015) ders ayrımı gözetmeksizin okuduğunu anlama becerisinde mahir olmayı zorunlu kılmaktadır. Ders kitapları, defter, dergi gibi materyaller okullardaki öğrenme kaynaklarının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu tür basılı/yazılı ürünler içerisinde dünyaya ilişkin birçok bilgi ve kavramı barındırmaktadır. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerden de yazılı dil aracılığıyla bu bilgi ve kavramlara ulaşmaları istenmektedir. Başka bir deyişle öğrenmek için okuma yapmaları beklenmektedir (Chall, 1983). Bu bağlamda ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuma becerileri bakımından bağımsız bir okur olması gereklidir. Bağımsız bir okur olabilmek; anne, baba, akran ya da öğretmenin herhangi bir desteğine ihtiyaç duymadan bireyin tek başına yazılı materyalden anlam çıkarabilmesini ifade etmektedir. Bunun için bireyin karşılaştığı metinleri akıcı okuması, okuduklarını analiz etmesi, analiz sonucu belirlediği kavramları artalan bilgisiyle birleştirmesi ve metnin bağlamına sadık kalarak çıkarımında bulunması gereklidir. Bu beceriler bireyin okuma sürecinde anlama ulaşmasını sağlayarak okumadan zevk almalarına dolayısıyla daha fazla yazılı materyale maruz kalmalarına olanak tanımaktadır (Stanovich, 2009). Bireyin okuma miktarının artması; kelime hazinesinin genişlemesine, kavram dünyasının zenginleşmesine, ön bilgi ve deneyiminin gelişmesini sağlayarak yazılı materyallerdeki bilgi ve içeriğin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Allington, 1977; Cunningham ve Stanovich, 1997; NRP, 2000; Riedel, 2007; Stanovich, 2000). Öğrenmenin bir çıktısı olan akademik başarı bu araştırmada LGS sınav puanları aracılığıyla ele alınmıştır. LGS sınavı da okullardaki öğrenme kaynaklarının çoğunda olduğu gibi içeriğinde bilgi ve kavramlarla donatılmış uzun ve detaylı metinler barındırmaktadır. Dolayısıyla yazılı bir ölçme aracı olan LGS sınavında öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin istendik düzeyde performans

sergilemelerini okuduğunu anlama becerilerine bağlıdır. Nitekim mevcut araştırmada, ortaokul süresince gerçekleştirilmiş okuduğunu anlama ölçümlerinin LGS sınav puanlarının %31-%34'ünü yordaması bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin ortaokulun başlangıç dönemlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin onların gelecekteki akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin akademik hayatları açısından kritik bir beceri olduğunu doğrulamaktadır. Mevcut araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

Bu çalışmada boylamsal bir perspektifle okuduğunu anlama becerisinin akademik başarının üçte birini yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmada akademik başarının bir göstergesi olarak öğrencilerin Liselere Geçiş Sınavındaki toplam puanları incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin LGS sınavı içeriğinde bulunan farklı disiplinleri nasıl ve ne oranda etkilediğini ayrıntılı bir şekilde araştırılması önerilebilir.

Mevcut araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenebilmesi ve öğrendiklerini sergileyebilmesi için okuduğunu anlama becerisinde yetkin olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin, ortaokul süresince periyodik olarak okuduğunu anlama becerilerini ölçmesi öğrenmenin garanti altına alınması için önerilebilir.

Okuduğunu anlamanın akademik başarıdaki rolünden hareketle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisine dönük programlardan faydalanmaları, ders içeriklerini anlama becerileri bakımından zenginleştirmeleri ve gerekli durumlarda okuduğunu anlama müdahale programlarını işe koşmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, G. ve Doymuş, K. (2014). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 381–397. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6738/90584> adresinden erişildi.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571–588.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21(1), 57–61. doi:10.1598/rt.59.1.10
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J. ve Adler, C. R. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read kindergarten through grade 3*. Washington, D.C: National Institute for Literacy.
- Ateş, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. doi:10.1177/0748175613513808
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931–946.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786257676137
- Bayat, N., Şekercioglu, G. ve Bakir, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457–466. doi:10.15390/EB.2014.3693
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilmeye düzeyi. *Ana Dili Eğitimi*

- Dergisi*, 3(2), 92. doi:10.16916/aded.62200
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. bs.). New York: Routledge.
- Cunningham, A. ve Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199. doi:10.3102/00346543053002159
- Elleman, A. M. ve Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. doi:10.1177/2372732218816339
- Fang, Z. (2008). Going beyond the fab five: Helping students cope with the unique linguistic challenges of expository reading in intermediate grades. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 476–487. doi:10.1598/jaal.51.6.4
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M. ve Pennington, C. (2002). Early childhood and elementary literature-based instruction: Current Perspectives and Special Issues. *Reading Online*, 5(6).
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52–66.
- Güldenöğlü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51–63. doi:10.1501/ozlegt_0000000126
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139–142. doi:10.1177/0963721411408673
- Karakuş-Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 1–12.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. UK: Cambridge University Press.
- Kızılgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(October), 601–612. doi:10.31464/jlere.767022
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95(4), 492–527. doi:10.1037/0033-295X.95.4.492
- Martinez, R. ve Fernandez, A. (2010). The social and economic impact of illiteracy: Analytical Model and Pilot Study. *Unesco*.
- NRP. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Panel, National Reading*.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183–194.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. ve Heim, P. (2005). Is reading

- fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22–27. doi:10.1598/JAAL.49.1.3
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546–567. doi:10.1598/RRQ.42.4.5
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995–1012.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T. ve Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. doi:10.1080/02702711.2021.1888348
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1–2), 23–55. doi:10.1177/0022057409189001-204
- Strickland, W. D., Boon, R. T. ve Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1–33.
- Sweet, A. P. ve Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. A. P. Sweet ve C. E. Snow (Ed.), *Rethinking Reading Comprehension* içinde . New York: The Guilford Press.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). Boston: Pearson.
- Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M. ve Johnson, S. (2011). *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills*. London, UK: Department for Business Innovation & Skills.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273–283.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461–1478.
- Yıldız, M., Kanik Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329–349. doi:10.1080/02702711.2018.1555363
- 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.
- Zeffiro, T. ve Eden, G. (2000). The neural basis of developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 3–30.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

