

Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi¹

Examining The Prediction of Listening Comprehension Skills on Reading Comprehension Performances

Tevhide KARGIN, Birkan GÜLDENOĞLU, Cevriye ERGÜL

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara

Makale Geliş Tarihi: 22.09.2016

Yayına Kabul Tarihi: 08.11.2016

Özet

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Araştırmaya, çalışmanın katılımcı seçim kriterlerini karşılayan 52 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışma içerisinde öğrencilerin sahip oldukları dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığını belirlemek için iki farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Dinlediğini Anlama Alt Testi ile Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Değerlendirme Aracı'dır. Araştırmanın verileri 15-20 dakikalık bireysel oturumlarda toplanmış ve Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamanın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasında elde edilen anlamlı ilişkiler, bu becerilerin içerikleri ve işleme süreçleri temelinde ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Erken okuryazarlık, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, okul öncesi, okuma becerisi.*

Abstract

This study aimed to examine the prediction of listening comprehension skills on reading comprehension performances. Participants were 52 students from kindergarten classes. Their listening comprehension abilities were tested when they were in kindergarten, then their reading comprehension performances when they were at first grade. Two measures (Listening Comprehension Test and Text Reading and Reading Comprehension Test) were used to evaluate the participants' listening comprehension and reading comprehension skills. All evaluation sessions were carried out individually in a quiet room located in the school of the child. A Linear Regression Analysis was used to analyze the data. Findings from the present study indicated that listening comprehension skills were one of the significant predictors of reading comprehension performance. All findings were discussed with reference to the contents and processing procedure of both listening and reading comprehension skills.

***Keywords:** Early literacy, listening comprehension, reading comprehension, kindergarten, reading skills.*

1. Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 110K589 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

(b) This research was supported by Grant 110K589 from The Scientific and Technological Research Council of Turkey

1. Giriş

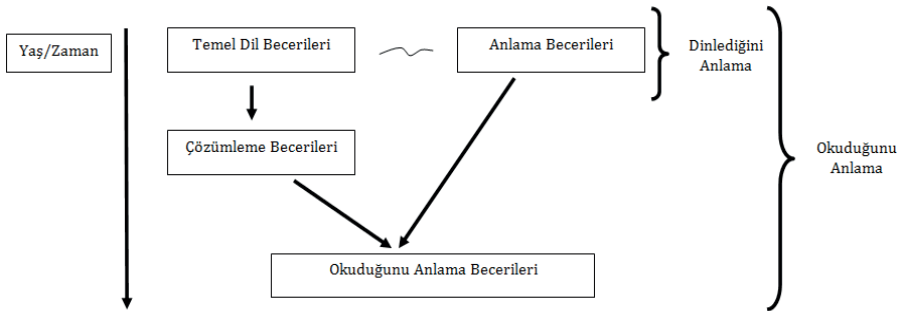
Dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını anlama becerisi, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan önemli bir beceridir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Özellikle kapsamı ve işlevi düşünüldüğünde, çocukların erken dönemde kazandıkları dinlediğini anlama becerisinin, onların ileriki dönemde okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ve hatta okuduğunu anlama becerisinin en erken yordayıcılarından biri olduğu ilgili çalışmalarda sıkça vurgulanmaktadır (Fletcher ve diğ., 2002; Gernsbacher, Varner ve Faust, 1990; Hagtvet, 1998, 2003; Isbell ve diğ., 2004; Kendeou ve diğ., 2005; Lonigan ve diğ., 2008; Mann, Shankweiler ve Smith, 1984; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Scarborough, 1990; Snow, Tabors, Nicholson ve Kurland, 1995; Sinatra, 1990; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007).

Okul öncesi dönemde kazanılan dinlediğini anlama ile ileriki dönemlerdeki okuduğunu anlama arasında vurgulanan güçlü ilişkinin daha net bir şekilde tanımlanabilmesi için öncelikle bu iki becerinin içeriği ve bu içeriklerin ortak noktalarının betimlenmesi önemlidir. İlk olarak dinlediğini anlama becerisi incelendiğinde, bu becerinin çocuklarda var olan dil becerileri ile yakından ilişkili olduğu ve başarılı bir dinlediğini anlama becerisine sahip olabilmek için temelde sözel dili anlama becerisi kapsamında ele alınan üç alt beceride belirli bir yetkinliğe ulaşmak gerektiği ifade edilmektedir (Hagtvet, 1998, 2003; Kendeou ve diğ., 2005). Bunlar; sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler ile morfolojik farkındalık becerileridir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1999; Elbro, 1990; Kendeou ve diğ., 2005; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987). Alanyazında erken dönemde dil gelişimine ilişkin kazanılması beklenen bu beceriler ile çocukların hem daha başarılı bir dinleyici olacakları hem de kendilerini daha doğru ifade edebilecekleri belirtilirken, bu becerilerin ileriki dönemlerde onların okuma ve okuduğunu anlama becerilerine de olumlu etkilerinin olacağı birçok çalışmada vurgulanmıştır (Bishop, Byers, Brown ve Robson, 1990; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; Cooper, Roth, Speece ve Schatschneider, 2002; Fletcher ve diğ., 2002; Isbell ve diğ., 2004; Lonigan ve diğ., 2008; Share, Jorm, MacLean ve Mathews, 1984; Wise ve diğ., 2007).

Okuduğunu anlama becerisine bakıldığında ise Gough ve Tunmer (1986) tarafından geliştirilen basit okuma modelinde (Simple view of reading; SVR) bu becerinin iki temel aşama ile açıklandığı görülmektedir. Bunlar; kelime çözümlene ve sözel dili anlama (sözcük dağarcıkları, sözdizimsel bilgi ve beceriler ve morfolojik farkındalık) becerileridir. Bu modele göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları güçlükleri anlayabilmek için kelime çözümlene ve sözel dili anlama becerilerinin üzerinde odaklanılması gerekmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Gough, Hoover ve Peterson, 1996; Hoover ve Gough, 1990; Nation, 2005; Tunmer, 2008). Okuduğunu anlama becerisine ilişkin yapılmış birçok çalışmada anlamamanın, okumanın en önemli amacı olduğu ve okuma etkinliğinin başarıya ulaşabilmesi için yalnızca çözümlene yapmanın yeterli olmayacağı, aynı zamanda çözümlenen sözcüklerin ve içinde bu-

lundukları cümlelerin sahip olunan dilbilgisel bilgi ve beceriler eşliğinde uygun şekilde anlamlandırılması gerektiği, aksi takdirde okuduğunu anlama güçlüklerinden söz edilebileceği vurgulanmaktadır (Bradley ve Bryant, 1983; Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Gough ve Tunmer, 1986; Gough ve diğ., 1996; Hoover ve Gough, 1990; Høien, Lundberg, Stanovich ve Bjaalid, 1995; Güldenöğlü, Kargin ve Miller, 2015; Nation, 2005; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997; Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010).

Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yukarıda sunulan içerikler incelendiğinde, temel dil becerilerinin her iki becerinin de merkezinde yer aldığı ve dil becerilerinde ortaya çıkabilecek güçlüklerin her iki anlama alanını da olumsuz etkileyebileceği açıktır. Bu konuya ilişkin alanyazında Kendeou ve diğ., (2005) tarafından geliştirilen yeni gelişimsel model (A new developmental/instructional model) incelendiğinde, bu modelin dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasında belirtilen bu görüşleri desteklediği ve erken dönemde kazanılmış dinlediğini anlama becerilerinin, ileriki dönemde okuduğunu anlama süreci için önemli olduğunu vurguladığı görülmüştür (Şekil 1).



Şekil 1. Yeni gelişimsel/öğretimsel model (A new developmental/instructional model)

Bu modele göre başarılı bir okuduğunu anlama süreci ancak olabildiğince erken dönemde geliştirilen temel dil becerileri ve anlama için gerekli olan temel bilişsel beceriler sonucunda gerçekleşmektedir. Aksi halde bu becerilerde yeterli düzeye gelmeden yapılacak okuduğunu anlama etkinliklerinin, çözümleme ile sınırlı kalacağı ve anlama düzeyine ulaşamayacağı belirtilmiştir. Araştırmacıların geliştirdikleri bu modeli yeni gelişimsel model olarak tanımlamalarındaki en önemli neden ise bu modelin, formal okuma etkinlikleri daha başlamadan önce çocukların ileriki dönemde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenebileceğini göstermiş olması ve bu becerilerde yaşayabilecekleri güçlüklerin olabildiğince erken dönemde fark edilmesine yardımcı olmasıdır.

Sonuç olarak, dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamanın önemli bir

önkoşulu olduğu açıkça görülmektedir. Konuya ilişkin yapılan alanyazın taramasında, dinlediğini anlamının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin ele alındığı farklı çalışmaların olduğu fakat tümünün yurt dışı alanyazına ait (Fletcher ve diğ., 2002; Gernsbacher ve diğ., 1990; Hagtvet, 1998, 2003; Isbell ve diğ., 2004; Kendeou ve diğ., 2005; Lonigan ve diğ., 2008; Mann ve diğ., 1984; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Snow ve diğ., 1995; Sinatra, 1990; Scarborough, 1990; Wise ve diğ., 2007) olduğu dikkati çekmiştir. Ulusal alanyazında okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerisinin vurgulandığı çalışmalar tarandığında ise, bu becerinin genellikle erken okuryazarlık becerileri geliştirme kapsamında ele alındığı ve sadece sınırlı sayıdaki çalışmada (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Ergül ve diğ., 2014; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2016) dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin vurgulandığı fakat bu çalışmalarda da aralarındaki ilişkiye dair somut bir verinin sunulmadığı görülmektedir. Halbuki okuduğunu anlama gibi eğitim- öğretim yaşamında öncelikli kazanılması beklenen bir beceriye ilişkin önemli ipuçları sunan dinlediğini anlama becerisinin, okuduğunu anlama becerisine yapabileceği olumlu katkıların araştırma verileriyle ortaya konmasının önemli olduğu ve bu nedenle de bu konunun okuma alanında çalışan araştırmacılar için öncelikli bir araştırma alanı olması gerektiği düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle, bu çalışmada dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilecek bulguların, okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşayabilecek öğrencilerin olabildiğince erken dönemde belirlenmesi ve uygun şekilde desteklenebilmesi için önemli olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Dinlediğini anlama becerilerinin, okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde, tanılanmış herhangi bir engelinin bulunmaması ile ilkökul birinci sınıftaki okuma doğruluğunun %95 ve üstü olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre benzer dağılım göstermeleri hedeflenmiştir.

Belirlenen bu ölçütlere göre Ankara İlinde öğrenim gören 52 öğrenci araştırma grubunda yer almıştır. Çalışmada, araştırma grubunda yer alan öğrenciler birer yıl arayla iki kez değerlendirilmiştir.

Araştırmanın okulöncesi döneminde yapılan değerlendirmeleri (15 Nisan- 1 Haziran 2012) sırasında, her sosyo-ekonomik düzeyden (SED) benzer sayıda (30 alt, 30

orta, 30 üst SED) öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Okulların bulunduğu bölgelere göre araştırma grubuna alınan öğrencilerin gerçekten buldukları bölgeye uyumlu bir SED'e sahip olup olmadıklarını belirlemek için 11 sosyo-ekonomik göstergeye dayanılarak *sosyo-ekonomik indeks* oluşturulmasına karar verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin kimlik bilgileri ile birlikte sosyo-ekonomik indeks oluşturulmaya olanak verecek soruların yer aldığı bir bilgi formu belirlenen 90 öğrenciye araştırma grubunu oluşturmak amacıyla uygulanmıştır.

Birinci yıl değerlendirmesine göre araştırma grubunda yer alan 90 öğrencinin *bir yıl sonra (1-30 Mayıs 2013) yapılan değerlendirmesinde*, okuma doğruluğunun %95 ve üstü olması kriteri aranmıştır. Araştırmada %95 ve üzeri doğruluk ölçütünün benimsenmesindeki temel neden, okuduğunu anlama becerisinde önemli bir değişken olan sözcük çözümleme becerisinde sınırlılığı olan öğrencileri araştırma kapsamı dışında tutmaktır. Buna göre bir yıl önce belirlenen 90 öğrencinin ikinci bir kriter olan %95 ve üstü okuma doğruluğu kriteri için değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Ancak aradan geçen bir yıl içinde okul, adres veya iletişim bilgilerinin değişmesi gibi nedenlerden dolayı 5 öğrenciye ulaşılamamış ve ikinci değerlendirmeler geriye kalan 85 öğrenci ile yürütülmüştür. Yapılan değerlendirme sonucunda %95 ve üstü okuma doğruluğuna sahip olan 52 öğrenci olduğu görülmüş ve araştırma grubunun 52 öğrenciden oluşmasına karar verilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan 52 öğrencinin SED'e ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de; *Öğrencilerin Okuma Doğruluklarına İlişkin Betimsel İstatistikler* ise Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunun SED ve cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	SED			Toplam
	Alt	Orta	Üst	
Kız	5	7	9	21
Erkek	12	7	12	31
Toplam	17	14	21	52

Not: Araştırma grubunda yer alan tüm öğrenciler 2006 doğumludur.

Tablo 2. Öğrencilerin okuma doğruluklarına ilişkin betimsel istatistikler

Araştırmaya Dahil Edilmesi Planlanan Tüm Öğrenciler Birlikte	N	Ort.	ss	Min.	Max.
	Doğru Okunan Toplam Sözcük Sayısı	85	150,50	20,83	0,00
%95 ve Üstü Okuma Doğruluğuna Göre Belirlenen Araştırma Grubu					
	N	Ort.	ss	Min.	Max.
Doğru Okunan Toplam Sözcük Sayısı	52	158,44	2,12	155,00	162,00

**Okunan metindeki toplam sözcük sayısı: 162*

**%95 ve üstüne karşılık gelen sözcük sayısı: 154 ve üstüdür.*

Tablo 2'de, öncelikle, bu çalışmanın değerlendirmeye alınan 85 öğrenci ile gerçekleştirilmesinin planlandığı fakat öğrencilerin okuma doğruluklarına ilişkin yapılan

ölçümler sonrasında, araştırma grubunda yer alan 85 öğrenciden %95 ve üstü okuma doğruluğuna sahip olan sadece 52 öğrenci olduğu görülmektedir. Alanyazında okuduğunu anlama becerilerinin ayrıntılı olarak ele alındığı okuma modelleri incelendiğinde, bu modellerde kelime çözümleme becerisinin dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasında bir köprü görevi gördüğünün ve dinlediğini anlamının okuduğunu anlama sürecine olumlu katkı sağlayabilmesi için okuyucuların öncelikle bu beceride belirli bir yetkinliğe ulaşmaları gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Gough, Hoover ve Peterson, 1996; Hoover ve Gough, 1990; Kendeou ve diğ., 2005; Nation, 2005). Okuduğunu anlamaya ilişkin yapılan tanımlarda, başarılı bir okuduğunu anlama görevi için okuyucuların öncelikle yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri uygun şekilde çözümlemeleri ardından da çözümledikleri sözcükleri sahip oldukları dil becerileri ile anlamlandırıp okuduğunu anlamaya ulaşmaları gerektiği ifade edilmektedir (Caravolas ve diğ., 2001; Gough ve Tunmer, 1986; Gough ve diğ., 1996; Hoover ve Gough, 1990; Høien ve diğ., 1995; Güldenoğlu ve diğ., 2015; Nation, 2005; Torgesen ve diğ., 1997; Tunmer, 2008). Bu yönüyle bakıldığında, doğrudan okuduğunu anlamaya ilişkin bir ölçüm yapılmak istendiğinde, okuma görevini yapan kişinin öncelikle kelime çözümleme becerisinde yaşayabileceği güçlüklerin ortadan kaldırılması gerektiği açıktır. Bu görüşten hareketle, bu çalışmaya birinci sınıfta yapılan değerlendirmeler sonrasında sözcük çözümleme becerisinde %95 ve daha üstünde okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama performansları üzerindeki yordayıcılığının belirlenmesi amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Dinlediğini Anlama Alt Testi

Bu çalışmada araştırmaya dahil edilen öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesi için Erken Okuryazarlık Testi (EROT) içerisinde yer alan “Dinlediğini Anlama Alt Testi” kullanılmıştır. EROT, okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş, 8 alt testten oluşan ve her bir alt testin bağımsız olarak kullanılabilmesi, geçerli ve güvenilir bir erken okuryazarlık becerisi değerlendirme aracıdır (Kargin ve diğ., 2015).

Kullanılan alt testin içeriğine ve geliştirilme sürecine bakıldığında, öncelikle testin bir öyküden ve bu öyküye ilişkin hazırlanan 6 anlama sorusundan oluştuğu görülmektedir. On bir cümle ve 80 sözcükten oluşan öykünün hazırlanma aşamasında, araştırmacılar öncelikle hedef gruptaki çocukların yaş grubuna ait öyküleri incelemiş, ardından da anasınıfı çocuklarının gelişim düzeyine uygun, kültürden ve cinsiyetten bağımsız olan bir konu ve içerik belirleyerek kendi öykülerini oluşturmuşlardır. Öykünün oluşturulmasından sonra bu öyküdeki içeriğe ilişkin 5N 1K (ne, nerede, neden, ne zaman, nasıl, kim) sorularından oluşan 6 anlama sorusu oluşturulmuştur.

Testin uygulanışında, öğrencilere öncelikle “*Şimdi sana bir öykü okuyacağım ve öyküyle ilgili sorular soracağım. Beni dinlemeni ve sorulara dikkatlice cevap vermeni istiyorum. Tamam mı?*” yönergesi verilmiş ve öğrencilerin “*Tamam*” cevabı ile hazırlanan öykü öğrencilerin rahat duyabileceği bir ses tonu ile okunmuştur. Öykünün tamamlanmasından sonra anlama sorularına geçilmiş ve okunan öyküye ilişkin hazırlanan 6 anlama sorusu tek tek öğrencilere sorularak onlardan gelen yanıtlar anında kayıt edilmiştir. Testin uygulanması sırasında öğrencilerden elde edilen doğru ve yanlış tepkiler 1/0 şeklinde puanlanmıştır. Bu şekilde testten alınabilecek maksimum puan ise 6’dır.

Dinlediğini anlama alt testinin psikometrik özelliklerine bakıldığında ise, öykünün dilbilimsel ve anlamsal açıdan (sözcük sayısı, sözcük türleri, cümle sayısı, cümle uzunlukları ile gelişim düzeyine uygun olma ve kültürden ve cinsiyetten bağımsız olma) anasınıfı öğrencilerine uygunluğuna ilişkin uzman görüşlerinin alındığı ve yeniden düzenlenen test ile yapılan uygulamalar sonrasında testin kapsam olarak geçerli ve güvenilir (KR20=.67) olduğu görülmektedir.

Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı

Öğrencilerin kelime okuma performansları ile okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Bu araçta bir okuma metni ve bu metne ilişkin çoktan seçmeli 10 soru yer almaktadır. Aracın geliştirilme sürecine bakıldığında öncelikle, metinlerin ve bu metinlere ilişkin çoktan seçmeli soruların oluşturulduğu, sonrasında da bunlara ilişkin uzman görüşlerinin alındığı görülmektedir.

Çalışma içerisinde kullanılan metin, öğrencilerin düzeylerine uygun, 162 sözcükten oluşmaktadır. Metin, uygulama için bir A4 kâğıdına Arial 24 punto büyüklüğünde basılmıştır. Metnin altında o metinde anlatılan bilgilere göre oluşturulmuş çoktan seçmeli (üç seçenekli) 10 soru bulunmaktadır. Aracın uygulanışında, öğrencilere öncelikle “*Şimdi sana bir okuma metni vereceğim. Senden önce bu metni okumanı ardından da metinle ilgili soruları cevaplamayı istiyorum. Tamam mı?*” yönergesi verilmiş, öğrencilerin “*Tamam*” cevabı ile okuma metni öğrencilere sunulmuştur. Metnin öğrenciler tarafından sesli okunması sırasında, uygulamacı da aynı metni eline almış ve öğrencilerin toplamda okudukları doğru sözcük sayılarını belirleyebilmek için okuma sırasında yanlış okudukları sözcükleri işaretlemiştir. Okuduğunu anlamamanın değerlendirilebilmesi için ise öğrencilerden kendilerine sorulan 10 soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Testin uygulanması sırasında öğrencilerden elde edilen doğru ve yanlış tepkiler 1/0 şeklinde puanlanmıştır. Bu şekilde testten alınabilecek maksimum puan ise 10’dur. Metin okuma değerlendirme aracının psikometrik özelliklerine bakıldığında ise uzman görüşlerinin alındığı ve yeniden düzenlenen test ile yapılan uygulamalar sonrasında testin kapsam olarak geçerli ve güvenilir (KR20=.82) olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama aşamasında öncelikle okullar belirlenmiş ardından da gerekli izinler alınmıştır. Uygulamaya geçmeden önce tüm öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüş ve sadece çalışmaya katılmaya gönüllü olanlarıyla değerlendirme oturumlarına geçilmiştir. Tüm uygulamalar öğrencilerin kendi okullarında sadece uygulayıcı ve öğrencinin bulunduğu sessiz bir ortamda yaklaşık 15-20 dakikalık bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir.

Dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesi sırasında (15 Nisan- 1 Haziran 2012) uygulamacı, öğrencinin hazırım onayından sonra, öyküyü öğrencinin rahat duyabileceği bir ses tonu ile okumuş sonrasında da vakit geçirmeden hazırlanan 6 anlama sorusunu öğrenciye tek tek sormuştur. Bu sırada uygulamacı, öğrenciden gelen tüm yanıtları anında kayıt etmiştir. Ayrıca öğrencinin tüm tepkileri karşısında nötr kalmıştır.

Metin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi (1-30 Mayıs 2013) sırasında, öğrencinin hazırım onayından sonra ilk olarak öğrenciden metni sesli okuması sonrasında da vakit geçirmeden anlama sorularını cevaplaması istenmiştir. Öğrencinin metni okuması sırasında uygulamacı da aynı metni eline almış ve öğrencinin okuduğu toplam doğru sözcük sayısını belirleyebilmek için okuma sırasında yanlış okuduğu sözcükleri işaretlemiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma içerisinde toplanan tüm veriler iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada, çalışmaya dahil edilmesi planlanan tüm öğrencilerin okuma doğruluklarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu sırada %95 ve üstü okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler belirlenmiş ve çalışma içerisinde ele alınacak araştırma grubuna ulaştırılmıştır. Daha sonra ilk aşama sonunda belirlenen öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama alanlarından elde ettikleri performansları Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

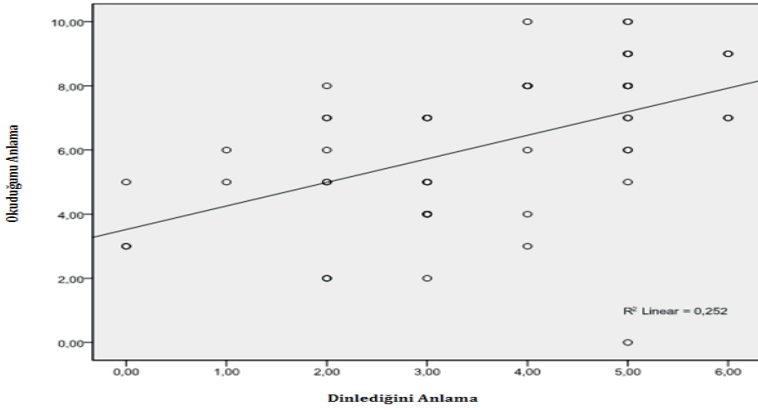
3. Bulgular

Bu çalışmada dinlediğini anlamanın okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının belirlenebilmesi için dinlediğini anlamanın yordayıcı değişken, okuduğunu anlamanın ise yordanan değişken olarak atandığı bir Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde öncelikle analize girecek değişkenlere ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normallik varsayımın karşılanmasından sonra regresyon analizine geçilmiştir.

Çalışma içerisinde normallik varsayımına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, her iki değişken için skewness değerinin .33, kurtosis değerinin ise .65 olduğu görülmüş ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Alanyazında normallik varsa-

yımına ilişkin belirtilen değerler incelendiğinde, skewness değerinin .8'den küçük, kurtosis değerinin ise 3.0'den küçük olmasının normal dağılımı işaret ettiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Normallik varsayımının karşılanmasından sonra regresyon analizine girecek olan değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve elde edilen sonuçlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama için saçılma diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama değişkenleri için oluşturulan saçılma diyagramının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Çalışma içerisinde ele alınacak değişkenlerin hem normallik varsayımını karşılaması hem de aralarında doğrusal bir ilişkinin olması sonucunda verilerin regresyon analizine uygun olduğu düşünülmüş ve öğrencilerin erken dönemde kazandıkları dinlediğini anlama becerilerinin ileriki dönemde okuduğunu anlama performansları üzerindeki yordayıcılığının belirlenebilmesi için Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dinlediğini anlamanın okuduğunu anlamayı açıklayıp açıklamadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Okuduğunu Anlama	R	R ²	F	β	t	p
Dinlediğini Anlama	.50	.25	16,84	,50	,00	,00

Analiz sonuçları incelendiğinde, dinlediğini anlamanın okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=0.50$, $R^2=.25$, $F=16.84$, $p<.01$) ve okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın %25'inin dinlediğini anlama performansı ile açıklandığı görülmektedir.

4. Tartışma

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesidir.

Analiz sonuçları ayrıntılı olarak incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının %25'inin onların erken dönemde sahip oldukları dinlediğini anlama becerileri ile açıklanabileceği görülmüştür. Ortaya çıkan sonucun bu konuya ilişkin daha önceki yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu ve dinlediğini anlamanın okuduğunu anlama için önkoşul niteliği taşıdığını gösterdiği söylenebilir (Fletcher ve diğ., 2002; Gernsbacher ve diğ., 1990; Hagtvet, 1998, 2003; Isbell ve diğ., 2004; Kendeou ve diğ., 2005; Lonigan ve diğ., 2008; Mann ve diğ., 1984; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Snow ve diğ., 1995; Sinatra, 1990; Scarborough, 1990; Wise ve diğ., 2007). Çalışmadan elde edilen bu sonucun iki açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisine ilişkin sahip oldukları bakış açılarının değişmesi gerektiği, diğeri ise öğretmenlerin, çocukların ileriki dönemde okuduğunu anlama becerisinde yaşayabilecekleri güçlükleri daha okul öncesi dönemde fark edebilecekleridir.

Konuya öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin dinlediğini anlama becerisine ilişkin sahip oldukları bakış açıları açısından baktığımızda, öğretmenlerin dinlediğini anlama ve dil gelişimi gibi çok yakından ilişkili olan öğrenme alanlarını kendiliğinden gelişen beceri alanları olarak algıladıkları ve bu alanların çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini tam olarak kestiremedikleri düşünülmektedir. Her ne kadar mevcut program içerisinde, dinlediğini anlama alt becerilerinden dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını fark ettirmeye ilişkin kazanımlar yer alsada okul öncesi öğretmenlerinin hem bunları değerlendirme hem de bunlara yönelik etkili uygulamalar yapma konularında ciddi güçlükleri olduğu bilinmektedir (Ergül ve diğ., 2015). Okul öncesi dönemde yapılan dinlediğini anlama becerisi geliştirme çalışmaları incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların dinlediğini anlama becerilerine yönelik olarak genellikle karşılıklı konuşma ve kitap okuma etkinliklerini yaptıkları fakat bu etkinlikler sırasında çocukları eğitim ortamında aktif bir katılımcı haline getiremediklerini söylemek mümkündür (Ergül ve diğ., 2015). Her ne kadar içerik açısından doğru uygulamalar gibi görünse de okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulamalar sırasında çocukları pasif bir dinleyenden öte dinleme sürecinde aktif bir katılımcı, bir başka deyişle dinleme sırasında dilin yapısal özelliklerini keşfeden bir birey haline getirememesi ve yaptıkları etkinlikler sırasında onlara uygun dil kullanım örnekleri sunmaması, onların dinlediğini anlama becerisinde yeterince yetkin olmalarına neden olmaktadır (Kargin ve diğ., 2016). Halbuki öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuklara kazandırabilecekleri basit düzeydeki sözcük dağarcığı, sözdizimi

ve morfolojik bilgi ve becerilerin, onların ileriki dönemde okuduğunu anlama sürecinde okuduklarını daha iyi anlayan bireyler olmalarını sağlayacağı açıktır. Bu becerilerin okuduğunu anlama sürecindeki yeri ve önemine bakıldığında, alanyazında sözcük bilgisinin okumanın hem çözümleme hem de anlama aşamasında (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Verhoeven ve Leeuwe, 2000), sözdizimi ile morfolojik bilgi ve becerilerin ise yazı ile verilmek istenen mesajların doğru bir şekilde anlamlandırılması aşamasında önemli olduğu vurgulanmıştır (Hoeks, Stowe ve Doedens, 2004; Schatschneider ve diğ., 2004; Storch ve Whitehurst, 2002). Öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bu becerileri, okumanın çözümleme aşamasına geçildiğinde sık yapılacak okuma etkinlikleri ile kendiliğinden gelişebilecek beceriler olarak görmeleri ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki bağlantıyı kuramamaları ile okul öncesinde yapılan dinlediğini anlama etkinliklerinin tam olarak amacına ulaşamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öncelikle okul öncesinde görev yapan öğretmenlere dinlediğini anlama becerisi ve bu becerinin uzun vadede okuduğu anlama becerisi üzerindeki etkisinin açıklanması sonrasında ise bu alana ilişkin okul öncesinde uygulanabilir etkinlik örneklerinin sunulması önemli görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçların uygulamacılara sunduğu bir diğer önemli konu ise, okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek etkili dinlediğini anlama değerlendirmelerinin, ileriki dönemlerde okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşayabilecek çocukların daha okul öncesi dönemde fark edilmesini sağlayabileceğini göstermesidir. Her ne kadar iki farklı düzeyden gelen bağımsız beceriler gibi görülseler de benzer temellere dayanmalarından dolayı, dinlediğini anlamanın okuduğunu anlama üzerinde yordayıcı gücü olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ise okul öncesi düzeyde yapılabilecek basit dinlediğini anlama ve dil gelişimi değerlendirmeleri ile ileride okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşayabilecek çocukların tespit edilebileceğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, dinlediğini anlamanın başarılı bir okuduğunu anlama için önemli bir ön koşul olduğu açıktır. Çalışmadan elde edilen sonuçların da bu görüşü desteklediği ve okul öncesi eğitimde dinlediğini anlama becerisinin uygun şekilde değerlendirilmesi ve desteklenmesinin çocukların ileride sahip olacakları okuduğunu anlama performansları için önemli olduğunu vurguladığı görülmüştür.

Bu çalışmada birtakım sınırlılıklar vardır. Öncelikle bu çalışma araştırmacılar tarafından belirlenen katılımcı seçim ölçütleri temelinde seçilmiş 52 öğrenci ile sınırlıdır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda daha fazla öğrencinin katılımıyla araştırmanın tekrarlanması önerilebilir. İkinci olarak, öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bu çalışmadan elde edilen tüm veriler, değerlendirmelerin yapıldığı değerlendirme araçları ile sınırlıdır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda çocukların sahip oldukları dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinin farklı değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmesi ile elde edilen bulguların genellebilirliğinin artacağı düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*, 253-275.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri., *İlköğretim Online, 13* (2), 622-639.
- Bishop, D.V.M., Byers Brown, B. & Robson, J. (1990). The relationship between phoneme discrimination, speech production, and language comprehension in cerebral palsied individuals. *Journal of Speech and Hearing Research 33*, 210-219.
- Bradley, L. ve Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 301*, 419- 421.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751-774.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X. & Tomblin, J.B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading 3*, 331-361.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics, 23*, 399-416.
- Elbro, C. (1990). *Differences in dyslexia*. Copenhagen, Denmark: Munksgård.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 769-782.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap Kudret, Z. & diğ. (2016, basımda). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low SES backgrounds. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), Değerlendirme Aşamasında*.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarica, A.D, Tufan, M. & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3),603-619. doi: 10.17860/efd.88429
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarica, D. & Bahap Kudret, Z., (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4), 1449-1472.
- Fletcher, J., Lyon, R., Barnes, M., Stuebing, K., Frances, D., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidenced-based evaluation. In R. Bradley & L. Danielson (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16*, 430-445.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. C. Cornoldi ve J. Oakhill, (Ed.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* içinde (1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary graders. *Journal of Educational Psychology, 94*, 465-474.
- Güldenöglü, 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. (1998). Preschool oral language competence and literacy development. In P. Reitsma & L. Verhoeven (eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 63–80). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skill as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 505–539.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator, 27*(4), 6-9.
- Hoeks, J. C. J., Stowe, L. A. & Doedens, G. (2004). Seeing words in context: The interaction of lexical and sentence level information during reading. *Cognition and Brain Research, 19*(1), 59-73.
- Høien T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing, 7*, 171-188.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127-160.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal, 32* (2), 157–163.
- Kargin, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenöglü, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-268, doi: 10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kargin, T., Güldenöglü, B. & Ergül, C. (2016). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Özel Eğitim Dergisi, Değerlendirme Aşamasında*.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy
- Mann, V.A., Shankweiler, D. & Smith, S.T. (1984). The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language 11*, 627–643.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. M. J. Snowling ve C. Hulme, (Ed.), *The science of reading: A handbook* (248-266). Oxford: Blackwell Publishing.
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 464–472.
- 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*, 554–566.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development, 61*, 1728–1743.

- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. & Foonman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Share, D., Jorm, A., MacLean, R. & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 76, 1309-1324.
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 35, 115-130.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. E., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-47.
- Storch, A. S. ve Whitehurst, J. G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217-234.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007- 9108-4.
- Tunmer, W. & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243. doi: 10.1177 /0022219409345009
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R. & Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology* 5, 25-34.
- Verhoeven, L., & Leeuwe, J. V. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109.

Extended Abstract

Introduction

Listening comprehension defined as understanding the semantic and syntactic features of language (Isbell, Sobol, Lindauer & Lawrance, 2004; Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008), is one of the most important skills that children should achieve at kindergarten period. A huge body of research have shown that listening comprehension skills are assumed to be a prerequisite for proper development of reading comprehension and research investigating the relationship between listening comprehension and later reading comprehension performance indicated that this is one of the most powerful predictive of reading comprehension (Fletcher; etc., 2002; Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Hagtvet, 1998, 2003; Isbell, etc., 2004; Kendeou, etc., 2005; Lonigan, etc., 2008; Mann, Shankweiler & Smith, 1984; Olofsson & Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Scarborough, 1990; Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995; Sinatra, 1990; Wise, Sevcik, Morris, Lovett & Wolf, 2007). For a better understanding about the relationship between listening and reading comprehension, firstly the common points

of these skills need to be clarified. When we look at the realization process of them, it is clear that both listening and reading comprehension skills have common components named as linguistic abilities (e.g. vocabulary knowledge, syntactic and morphological awareness skills, etc.) (Bente, 2003; Bruning, Schraw, & Ronning, 1999; Elbro, 1990; Kendeou, etc., 2005; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987). It was mentioned in the literature that children who have sufficient linguistic abilities as early as possible would be a better listener and this characteristic helps them to be a good reader in the long term (Bishop, Byers, Brown & Robson, 1990; Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 1999; Cooper, Roth, Speece & Schatschneider, 2002; Fletcher, etc., 2002; Isbell etc., 2004; Loginan, etc., 2008; Share, Jorm, MacLean & Mathews, 1984; Wise & diğ., 2007). Although there has been a great deal of research about the effects of listening comprehension skills on reading comprehension in the international literature (Fletcher, etc., 2002; Gernsbacher, etc., 1990; Hagtvet, 1998, 2003; Isbell etc., 2004; Kendeou, etc., 2005; Loginan, etc., 2008; Mann etc., 1984; Olofsson & Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Snow, etc., 1995; Sinatra, 1990; Scarborough, 1990; Wise etc., 2007) this issue has been seriously out of focus in Turkey. When we look at the national database it can be seen that the small amount of primary education research addressed the listening comprehension skills as a factor of early literacy skills (Ergül, etc., 2014a, 2014b; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan & Karaman, 2015; Kargin, Güldenöđlu & Ergül, 2016) but none of them focused its potential contribution on reading comprehension skills and presented concrete evidence about the relationship between them. Taking this into consideration, investigating the relationship between listening and reading comprehension is seen one of the top priority issue for the researchers working in this field. Because of these requirements this study was aimed to examine the prediction of listening comprehension skills on reading comprehension performances.

Method

A total of 52 students from kindergarten classes were participated in the study. Their listening comprehension abilities were tested when they were in kindergarten, then their reading comprehension performances when they were at first grade. Two measures (Listening Comprehension Test and Text Reading and Reading Comprehension Test) were used to evaluate the students' listening and reading comprehension skills. All the testing sessions were carried out in a quiet room located on the school grounds of the tested participants, individually by a trained experimenter. Participants were tested only after receiving permission from all relevant authorities. Prior to experimentation the experimenter explained them the aim of the study and its expected contribution. After the data collection procedure, all data was transferred in computers and analyzed with A Linear Regression Analysis.

Results

In order to evaluate the relationship between listening and reading comprehension skills of participants a Linear Regression Analysis was used. Findings from the present study indicated that listening comprehension skills were one of the significant predictors of reading comprehension performance ($R=0.50$, $R^2= .25$, $F= 16.84$, $p<.01$) and the 25% of total variance of reading comprehension were explained with listening comprehension performance.

Discussion

In the study, it was aimed to examine the prediction of listening comprehension skills on reading comprehension performances. The most remarkable finding of this study suggests that

listening comprehension skills are one of the most significant predictive skills for later reading comprehension performances. This finding pointed out two important conditions. Firstly, we can say that subsequent to this study the viewpoint of the researchers and teachers toward the importance of listening comprehension should be changed. Secondly, this study showed that in the early stages by monitoring the listening comprehension performances kindergarten teachers can identify the students who may face potential reading comprehension problems in the long term. Results gained from this study should be interpreted with some limitations. First of all, this study was limited with 52 students educating in Ankara. Therefore; there was a limitation about the generalization of the findings. Based on this limitation, future research should be conducted with different groups, settings and ages.