

The relationship between elementary school students' reading profiles and their reading fluency skills*

Abdurrahman Baki Topçam¹; Bülent Özden²; Fatih Çetin Çetinkaya³



¹MEB, Teacher



²Marmara University, Assistant Professor



³Düzce University, Professor

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article Type: Research article
Receive: 13.4.2025
Accepted: 30.4.2025
Publication: 30.6.2025
Month/ year: 6/2025
Citation: Topçam, A. B., Özden, B., & Çetinkaya, F. Ç. (2025). The relationship between elementary school students' reading profiles and their reading fluency skills. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 3(1), 38-51.

This study employed a relational survey model, a quantitative research method, to examine the relationship between students' reading profiles and their fluent reading skills. The study population consisted of public primary schools in the Haliliye and Karaköprü districts of Şanlıurfa, and the sample included 560 second-grade students selected through cluster and simple random sampling from 20 schools. Data were collected using the Reading Profile Scale (Aydemir & Öztürk, 2022), the Reading Prosody Rubric (Yıldız et al., 2009), and fluent reading assessment techniques. The study aimed to determine how variations in reading profiles influence components of fluency such as accuracy, speed, and prosody. Data analysis was conducted via SPSS using K-Means clustering, simple regression, ANOVA, and the Games-Howell test. The findings revealed that students with higher reading profiles had significantly better fluent reading skills, and that reading profiles significantly predicted fluent reading performance. These results highlight the importance of addressing individual differences in reading development. Future studies are recommended to explore this relationship further by incorporating cognitive, linguistic, and pedagogical variables across diverse age groups and contexts.

Keywords: Primary students, reading profile, reading fluency.

* Bu araştırma Doç. Dr. Bülent Özden ve Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya danışmanlığında gerçekleştirilen "10613117" referans numaralı doktora tezinden üretilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin okuma profilleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki

ÖZET

Bu çalışmada, öğrencilerin okuma profilleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa iline bağlı Haliliye ve Karaköprü ilçelerindeki devlet ilkokulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, küme örnekleme ile belirlenen 20 okuldan ve her okulda görev yapan ikinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 4'er öğrenciden oluşmaktadır. Yani araştırma, toplamda 560 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Aydemir ve Öztürk (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan

Okuma Profili Ölçeği, Yıldız ve diğ. (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Prozodisi Rubriği ve akıcı okuma ölçüm teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, okuma profili ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyi ve grup farklılıklarını belirlemek amacıyla SPSS programında K-Ortalamlar kümeleme, basit regresyon, ANOVA ve Games-Howell testleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları, okuma profili yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma profili düzeyleri, akıcı okuma becerileriyle doğrudan ilişkili olup, bu profillerin akıcı okuma becerilerini belirli düzeylerde yordadığı görülmektedir. Gelecek araştırmalarda, okuma profili ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemek amacıyla bilişsel, dilsel ve pedagojik değişkenlerin de dahil edildiği, farklı yaş, seviye ve kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul öğrencileri, okuma profili, akıcı okuma.

Giriş

Okuma, bireyin hayat boyu öğrenme sürecindeki en temel becerilerden biri olarak görülmektedir. Erken yaşlarda kazanılan okuma becerisi, özellikle öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri için hayati önemdedir (Katrancı, 2015; Yıldırım vd., 2013). Bu beceri, diğer dil becerileri ve bilişsel gelişimde anahtar rol oynayarak öğrencilerin yeni öğrenme ve iletişim ortamlarına uyumunu kolaylaştırmanın yanı sıra, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi ile akademik başarı için de temel bir ön koşuldur (Arıcı ve Taşkın, 2019; Arslan ve Kargın, 2021). Okuma becerisindeki yetersizliklerin eğitim sürecinde çeşitli zorluklara yol açtığı göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin ilkökul düzeyinden itibaren kazandırılması ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Balantekin, 2020).

Okuma, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel boyut, yazılı sembollerin algılanması, kod çözme, kelime tanıma, okuma akıcılığı, anlama ve üstbilişsel strateji kullanımı gibi zihinsel süreçleri kapsamaktadır (Aarnoutse vd., 2014; Demirel ve Şahinel, 2006; Sur ve Ateş, 2022a). Duyuşsal boyut ise öğrencinin okuma sürecine yönelik tutumu, ilgisi, motivasyonu ve öz yeterlik inancını içermektedir (Sur ve Ateş, 2022b). Bu iki boyut birbiriyle etkileşim hâlinde olup, okuma başarısını bütüncül olarak etkilemektedir.

Okumanın bilişsel alt boyutlarından biri olan akıcı okumanın, bu boyutlar arasında temel ve kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir (Pürsün, 2022). Akıcı okuma, bir metni doğru, hızlı ve uygun ifade (prozodi) ile okuyabilme yeteneği olarak tanımlanır (Akyol, 2020; Kuhn vd., 2010). Çetinkaya ve ark.'na (2016) göre akıcı okumayı oluşturan temel alt boyutlar kelime tanıma hızı, otomatikleşme ve prozodik okumadır. Kelime tanıma hızı, bireyin bir dakikada doğru okuyabildiği kelime sayısını ifade ederken; otomatikleşme, sözcüklerin hızlı ve çaba harcamadan tanınmasını kapsamaktadır. Prozodik okuma ise ses tonu, vurgu, duraklama ve anlam birimlerine uygun biçimde sesli okuma yapabilmeyi içermekte ve ifadenin doğal ve akıcı oluşunu sağlamaktadır. Söz konusu alt boyutlar yalnızca teknik beceriler olarak değil, aynı zamanda okuduğunu anlama sürecinin güçlü yordayıcıları olarak da öne çıkmaktadır.

Akıcı okuma, okuma sürecinde otomatiklik kazanmayı ve anlam kurmayı kolaylaştırır. Araştırmalar, akıcı okumanın başarılı bir okuduğunu anlama için vazgeçilmez olduğunu göstermektedir (Kim, 2015; Stevens vd., 2017). Akıcı okuma sadece Türkçe dersi için değil, aynı zamanda diğer derslerde de başarılı olmanın önemli bir koşuludur (Ateş, 2008; Çetinkaya vd., 2015; Yılmaz, 2011). Özellikle ilkökul döneminde bu becerinin edinilmesi, öğrencilerin sonraki sınıflardaki okuma başarılarının temelini oluşturmaktadır (Akyol vd., 2014).

Alanyazın incelendiğinde, akıcı okuma becerilerini etkileyen çeşitli değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki rolüne ilişkin çok sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir. Müdahale temelli çalışmalar, yapılandırılmış öğretim uygulamaları ve etkinliklerin etkisini (Akyol ve Kodan, 2016; Çayır ve Ulusoy, 2014; Sidekli, 2010); betimsel araştırmalar, otomatiklik ve prozodi gibi alt bileşenlerin, özellikle sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşan etkilerini (Álvarez-Cañizo vd., 2015; Baştuğ ve Akyol, 2012; Calet vd., 2015); strateji temelli çalışmalar, sesli, tekrarlı ve doğru okuma uygulamalarının katkılarını (Başaran, 2013; Kaman, 2012; Martins ve Capellini, 2018) ele almıştır. Duyuşsal odaklı araştırmalar ise motivasyon, tutum ve alışkanlık gibi bireysel özelliklerin bilişsel süreçlerle

olan ilişkisini (Çetinkaya vd., 2017; Klauda ve Guthrie, 2008; Saraçlı-Çelik ve Karasakaloğlu, 2021; Yıldız, 2013) ele alarak, akıcı okumanın anlam kurma sürecindeki belirleyici işlevine dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal özelliklerini anlamak ve değerlendirmek, onların okuma sürecindeki gelişimini desteklemek açısından önem taşımaktadır. Okuma profili, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra okumaya yönelik ilgi ve tutumunu da şekillendirerek okuma motivasyonunun sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır (Aydemir ve Öztürk, 2022). Öğrencilerin okuma süreçlerindeki eğilimlerini belirleyen okuma profili, öğrencilerin kendilerini okur olarak nasıl gördüklerini, okumaya ne derece önem verdiklerini ve okuma etkinliklerine ne ölçüde sosyal olarak katıldıklarını ortaya koyan, özellikle ilkökul öğrencisinin okuma motivasyonunu değerlendirmeye yönelik bir araçtır (Marinak vd., 2015). Okuma profili; öğrencinin okuma tutumları, motivasyon düzeyi, okuma alışkanlıkları, okuma sıklığı ve ilgisinin yanı sıra bilişsel işlevler, okuma yetenekleri ve fonolojik farkındalık düzeyi hakkında da önemli geri bildirimler sunan, okuma gelişim sürecine yön veren çok boyutlu ve bütüncül bir göstergedir. (Marinak vd., 2015).

Okuma profili, öğrencinin okuma motivasyonunu belirleyerek akademik başarısını ve okuryazarlık becerilerini geliştirmede kritik bir yere sahiptir (Aydemir ve Öztürk, 2022). Erken yaşlarda oluşturulan güçlü bir okuma profili, öğrencinin kitaplara olan ilgisini artırırken, düzenli okuma pratiği yapmasına ve farklı metin türlerine erişimini destekleyerek okuma alışkanlığı kazanmasına ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmesine katkı sağlar (Mol ve Bus, 2011; Yurdakul vd., 2020). Dolayısıyla, okula yeni başlayan öğrenciler için güçlü bir okuma profiline sahip olmak, akademik gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Okuma profili yalnızca akademik başarıyı etkilemekle kalmayıp, öğrencinin bilişsel ve sosyal gelişimini de doğrudan şekillendirir (Yılmaz, 2012). Marinak vd. (2015), ilkökul öğrencilerinin okuma profillerini anlayanın, onların okuma ilgisini ve motivasyonunu artırmak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, ilkökul öğrencilerinin okuma profillerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, onların uzun vadeli okuma başarıları açısından büyük önem taşımaktadır.

Okuma süreci, bilişsel ve duyuşsal boyutların bir arada işlediği dinamik bir yapıya sahiptir ve bu iki boyut arasındaki etkileşim, bireylerin okuma motivasyonu ve akademik başarılarını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. McGeown (2014), okuma becerisi gelişen çocukların okumaya yönelik motivasyonlarının arttığını ve iyi okuyan öğrencilerin genellikle okumaya daha istekli olduğunu belirtirken, Petscher'in (2010) kapsamlı meta-analiz çalışması, öğrencilerin okuma tutumları ile okuma başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada, öğrencilerin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, özellikle ilkökul düzeyinde, okuma tutumu, motivasyonu ve ilgisi gibi unsurları kapsayan okuma profilinin gelişmesinin okuma başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu, öte yandan gelişmiş okuma becerilerinin de öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını desteklediğini göstermektedir. Literatürde okuma motivasyonu, tutumu ve ilgisi gibi duyuşsal etmenlerin öğrencilerin okuma becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu; bu etmenlerin okuma sıklığı ve anlama başarısını artırdığı çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Armut ve Türkyılmaz, 2019; Batmaz ve Erdoğan, 2019; De Naeghel vd., 2012; Schiefele vd., 2012). Öte yandan, okuma akıcılığı, strateji kullanımı ve bilişsel esneklik gibi bilişsel süreçlerin de okuduğunu anlama ve genel okuma başarısını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur (Hudson vd., 2009; Klauda ve Guthrie, 2008; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Peura vd., 2019).

Gambrell (2011) birinin okumaya zaman ayırması ve okuma alışkanlığı kazanması için önce okumanın duyuşsal boyutuna sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Yıldız'a (2013) göre önce okuma motivasyonu kazanılmalı sonra akıcı okuma kazanılmalıdır. Maden (2020) akıcı okumanın okuma alışkanlığı, okumaya yönelik ilgi ve okuma motivasyonu kazanılmasında önemli bir unsur olduğunu dile getirmektedir. Bu araştırmalardan hareketle, okuma profilinin unsurlarını oluşturan duyuşsal beceriler ile akıcı okuma arasında bir ilişki olduğu ve bu iki unsurun bir araya gelmesinin, öğrencilerin okuma sürecinde daha etkili, kalıcı ve sürdürülebilir bir gelişim sergilemelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Görüldüğü üzere, akıcı okuma, öğrencilerin okuma sürecinde anlam kurma, bilgiye ulaşma ve metni anlama gibi pek çok bilişsel kazanımı edinmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, akıcı okuma becerisinin hangi

faktörlerden etkilendiği ya da hangi değişkenlerle ilişkili olduğu hem eğitimciler hem de alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak literatürde akıcı okumayla ilgili yapılan çalışmaların daha çok okuma motivasyonu ve tutumu gibi sınırlı sayıda duyuşsal değişkene odaklandığı görülmektedir. Oysa öğrencilerin okuma davranışlarını ve becerilerini daha kapsamlı biçimde anlayabilmek için, okuma alışkanlığı, okuma ilgisi, okuma ile ilgili öz denetim, okuma etkinliklerine katılım, okuma algısı, okuma sıklığı, okuma yetenekleri ve fonolojik farkındalık gibi çok boyutlu değişkenleri kapsayan bütüncül bir "okuma profili" yaklaşımının kullanılması, konunun daha geniş bir çerçevede ele alınmasına olanak tanıyabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda, okuma becerilerinin temellerinin atıldığı ve okuma tutumlarının şekillendiği kritik bir dönem olan ikinci sınıf düzeyi, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerin birlikte incelenmesi açısından uygun bir sınıf düzeyi olarak görülmektedir (Barone, 2003; Örgü vd., 2021). Bu sınıf düzeyinde gerçekleştirilecek bütüncül bir çalışmanın, ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma profilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, literatüre bilimsel ve eğitsel açıdan önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Araştırma sürecinde aşağıdaki hipotezlere cevap aranacaktır:

H1: Okuma profili, akıcı okuma becerilerinin anlamlı ve pozitif yönlü bir yordayıcısıdır.

H2: Öğrencilerin okuma profili puanları ile akıcı okuma puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Öğrencilerin okuma profili ortalamaları kümeler arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H4: Öğrencilerin ait oldukları okuma profili kümelerine göre akıcı okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır.

Bu hipotezler doğrultusunda yapılacak inceleme hem literatürdeki söz konusu boşluğu dolduracak hem de uygulamada ilkökul döneminde olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bütüncül yaklaşımlara katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma profilleri ile akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemeye yönelik bir nicel araştırma desendir (Karasar, 2024). Bu model, mevcut durumu betimleyerek değişkenler arasındaki korelasyonları ortaya koymak ve değişkenler arasındaki ilişkileri istatistiksel yöntemlerle analiz etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Şanlıurfa iline bağlı Haliliye ve Karaköprü ilçelerinde bulunan devlet ilkokulları oluşturmaktadır. Haliliye'de 145, Karaköprü'de ise 58 olmak üzere toplam 203 devlet ilkokulu bulunmaktadır. Bu sayılar, her bir ilçenin kendi resmi web sitesinden elde edilmiştir. Örneklem belirleme sürecinde iki aşamalı bir yaklaşım izlenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, evrenin temsil gücünü artırmak amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış; bu doğrultuda Haliliye ve Karaköprü ilçeleri ayrı tabakalar olarak belirlenmiş ve her ilçeden rastgele 10'ar okul seçilerek toplam 20 okul örnekleme dahil edilmiştir. Seçim sürecinde, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden temin edilen okul listeleri kullanılmış, Microsoft Excel programındaki "=RAND()" fonksiyonu yardımıyla rastgele sayılar üretilmiş ve sıralama sonucuna göre okullar belirlenmiştir. Haliliye ve Karaköprü ilçeleri ayrı tabakalar olarak ele alındığı için, tabakalı örnekleme yöntemiyle her iki ilçenin örnekleme eşit düzeyde temsil edilmesi sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017).

İkinci aşamada, seçilen okullarda araştırmaya katılmaya gönüllü olan ikinci sınıf öğretmenleri arasından, rastgele seçim yoluyla her okuldaki 7 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmen seçiminin ardından, her bir öğretmenin sınıfındaki öğrenci örnekleme de benzer şekilde belirlenmiştir. Çalışmada, her öğrencinin eşit seçilme olasılığına sahip olması

için sınıf listeleri esas alınarak kura yöntemi uygulanmış ve böylece basit rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Kılıç, 2013). Her öğretmenin sınıfından rastgele 4 öğrenci seçilmesiyle toplamda 140 öğretmen ve 560 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırmada ikinci sınıf öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmesinin temel nedeni, bu dönemin okuma becerilerinin gelişiminde kritik bir aşama olmasıdır (Barone, 2003; Örgü vd., 2021). Birinci sınıfta temel düzeyde öğrenilen okuma becerilerinin henüz yeterince gelişmemiş olabileceği; üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise bu becerilerin belirli bir seviyeye ulaşmış olabileceği göz önünde bulundurularak, ikinci sınıf öğrencilerinin okuma profilleri, akıcı okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Türkiye'deki ilkökul müfredatında ikinci sınıfın okuma becerilerinin gelişimine odaklanan bir dönem olması da bu grubu araştırmanın teorik ve uygulama yönünden anlamlı olabileceğini desteklemektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma profillerini belirlemek için Aydemir ve Öztürk (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Profili Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini tespit edebilmek için hız ve doğruluk formüllerinden ve Okuma Prozodisi Rubriği'nden faydalanılmıştır (Yıldız vd., 2009).

Okuma Profili Ölçeği

Okuma Profili Ölçeği, Marınak ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiş ve Aydemir ile Öztürk (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmış, öğrencilerin okuma profillerini belirlemeye yönelik 3'lü Likert tipi bir ölçektir. Ölçek; okuyucu olarak öz kavram (5 madde), okumaya verilen değer (10 madde) ve sesli okuryazarlık (5 madde) olmak üzere üç alt boyutta toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde 1 ile 3 arasında puanlanmakta; alt boyutlar sırasıyla 15, 30 ve 15 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan, öğrencinin okuma profiline ilişkin genel bir bakış sunmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları .63 ile .74 arasında, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .86 ile .87 arasında değişmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 421 öğrenciyle yapılmış, Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin genel Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmış ve düzey olarak "çok iyi" olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2005; Özdamar, 2015). Alt boyutlar için güvenirlik katsayıları, okuyucu olarak öz kavramda .63, sesli okuryazarlıkta .60 ve okumaya verilen değerde .74 olarak hesaplanmıştır. Okuyucu olarak öz kavram ve sesli okuryazarlık alt boyutları, geliştirilmeye açık ancak temel düzeyde güvenirlik göstergeleri sergilerken; okumaya verilen değer alt boyutu ise kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Bu durum, alt boyutların güvenirlik seviyelerinin kullanım amacına göre değişebileceğini ve sınırlı olabileceğini literatürle uyumlu bir şekilde ortaya koymaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994; Taber, 2018).

Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçümü

Öğrencilerin okuma becerileri, akıcı okumanın üç temel bileşeni olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Akyol vd., 2024; Başaran, 2013; Çetinkaya vd., 2016; Kuhn ve Stahl, 2003). Doğru okuma ve okuma hızı, Akyol ve ark. (2024) tarafından geliştirilen "Okumayı Değerlendirme" kılavuzundaki "Karga ile Güvercin" metni kullanılarak, bir dakikada doğru okunan kelime sayısı ve doğruluk oranı üzerinden hesaplanmıştır (Akyol vd., 2024; Shenker ve Cockrum, 2014). Prozodi değerlendirmesi ise, Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve ark. (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Prozodisi Rubriği aracılığıyla yapılmış olup, öğrencilerin bu rubrikten alabilecekleri puanlar 4 ile 18 arasında değişmektedir. Literatürde akıcı okuma genellikle doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç temel bileşen üzerinden değerlendirilmekte; bu bileşenler ayrı ayrı ölçülüp istatistiksel analizlerde birlikte ele alınarak akıcı okuma düzeyi oluşturulmaktadır (Akyol ve Kodan, 2016; Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Calet vd., 2015; Martins ve Capellini, 2018; Yıldız, 2013). Bu yönüyle akıcı okuma, bileşenleri tek tek puanlanan ancak bütünsel olarak yorumlanan çok boyutlu bir yapı şeklinde ele alınmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler 2024-2025 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen ilçelerden 10'ar devlet ilkokulu rastgele seçilmiştir. Belirlenen okullara gidildiğinde öncelikle okul idarecileri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamında, çalışmaya dahil edilecek öğrencilerin seçilmesi amacıyla belirlenen okullardaki ikinci sınıf şubeleri arasından yedi sınıf rastgele seçilmiştir. Seçilen öğretmenlerin sınıf listeleri üzerinden rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak her sınıftan dört öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ardından, araştırmaya katılım sürecinin etik ilkeler çerçevesinde ilerlemesini sağlamak amacıyla, veli onam formları ile ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Gönüllü öğrencilerin velilerinden izin alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır.

Araştırmada, her okulda sessiz bir ortam sağlanarak öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış ve Okuma Profili Ölçeği uygulaması sırasında rehberlik edilerek doğru yanıtlamaları desteklenmiştir. Ölçek uygulamasının ardından, öğrencilere uygun bir metin okutularak sesleri kaydedilmiş ve akıcı okuma becerileri değerlendirilmiştir. Tüm süreç, bulguların geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılandırılmış ve titizlikle yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma profili ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla SPSS programı kullanılarak çeşitli istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. İlk olarak, okuma profili boyutlarının akıcı okuma becerisi üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencileri okuma profili puanlarına göre alt gruplara ayırmak amacıyla k-ortalamlar (K-Means) kümeleme analizi uygulanmış ve bu grupların akıcı okuma düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunması üzerine, farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla, gruplar arası varyansların homojen olmadığını gösteren Levene testi dikkate alınarak Games-Howell post hoc testi tercih edilmiştir.

Etik Kurul İzni

16.09.2024 tarihinde Marmara Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 09/07 karar sayısı ile izin verilmiştir.

Bulgular

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okuma profili düzeylerine göre akıcı okuma bileşenlerine ait ortalama puanlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Profili Düzeylerine Göre Akıcı Okuma Bileşenlerine Ait Betimsel İstatistikler

Okuma Profili Kümeleri	n	Akıcı Okuma Bileşenleri					
		Prozodi ($\bar{X}$)	Prozodi (SS)	Hız (Ort)	Hız (SS)	Doğru Okuma (Ort)	Doğru Okuma (SS)
Düşük (Küme 1)	77	11,43	2,90	63,22	27,91	0,89	0,08
Orta (Küme 2)	160	12,68	1,91	70,21	23,73	0,93	0,07
Yüksek (Küme 3)	323	13,54	4,60	86,32	24,26	0,94	0,04
Toplam	560	13,01	3,86	78,54	26,31	0,93	0,06

Tablo 1'de, düşük okuma profili düzeyine sahip öğrencilerin prozodi, okuma hızı ve doğru okuma puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu; yüksek profildeki öğrencilerin ise bu üç değişkende en

yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Orta düzeydeki öğrenciler, her üç değişkende de bu iki grup arasında yer almaktadır.

Tablo 2. Okuma Profiline Akıcı Okuma Üzerindeki Yordayıcı Gücüne İlişkin Model

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahmin Hatasının Std. Sapması	F	p Değeri
1	.371	.138	.136	25.99	75.165	.000

Model özetine ilişkin bulgular incelendiğinde, okuma profili değişkeninin akıcı okuma puanlarını yordamada anlamlı bir katkı sağladığı görülmektedir ($R^2 = .138$). Model, akıcı okuma becerilerindeki toplam varyansın yaklaşık %13.8'ini açıklamaktadır. Düzeltilmiş R^2 değeri (.136), modelin örneklem büyüklüğü dikkate alındığında da benzer bir yordama gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=75.165$, $p < .001$). Ayrıca iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur ($R = .371$). Bu bulgu, öğrencilerin okuma profili arttıkça akıcı okuma becerilerinin de arttığını göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okuma profili puanları ile akıcı okuma puanları arasındaki ilişkiye dair regresyon analizinin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 3. Okuma Profili ile Akıcı Okuma Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β Katsayısı	Standart Hata	Beta Katsayısı	p Değeri
Sabit	59.458	10.959	-	0.31
Okuma Profili	1.938	.205	.371	.000

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okuma profili değişkeninin akıcı okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaya katkı sağladığı görülmektedir ($p < .001$). B katsayısı 1.938 olup, bu değer okuma profili puanındaki her bir birimlik artışın, akıcı okuma puanında ortalama olarak 1.938 birimlik bir artışa karşılık geldiğini göstermektedir. Bu bulgu, okuma profili ile akıcı okuma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış Beta katsayısı ($\beta = .371$), bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama gücünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Modelin sabit katsayısı istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ($p = .313$), bu durum modelin genel anlamlılığını etkilememektedir; çünkü araştırmanın odak noktası, değişkenler arası ilişkinin yönü ve gücüdür.

Aşağıdaki tabloda, okuma profili puanlarına göre k-ortalamalar kümeleme analiziyle oluşturulan grupların akıcı okuma puanlarındaki farklar açıklanmaktadır.

Tablo 4. Okuma Profili Kümelerine Göre K-Ortalamlar (K-Means) Kümeleme Analizi Sonuçları

Küme	Öğrenci Sayısı (N)	Okuma Profilleri ($\bar{X}$)	Standart Sapma
Küme 1	77	75.54	30.41
Küme 2	160	83.48	25.09
Küme 3	323	100.12	25.73

K-Ortalamlar kümeleme analizi kullanılarak, öğrenciler okuma profili düzeylerine göre üç farklı kümeye ayrılmıştır. Küme 1, en düşük okuma profili ortalamasına sahip grup olup 77 öğrenciden oluşmaktadır ve ortalaması 75.54'tür. Küme 2, orta seviyede yer almakta olup 160 öğrenciden oluşmakta ve okuma profili

ortalaması 83.48 olarak hesaplanmıştır. Küme 3 ise en yüksek okuma profili ortalamasına sahip grup olup, 323 öğrenciden oluşmakta ve ortalaması 100.12 olarak belirlenmiştir. Standart sapmalar incelendiğinde, özellikle Küme 1’de okuma profili düzeyleri puanlarındaki farklılaşma diğer kümelerdeki öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir (30.41), bu da bu gruptaki öğrenciler arasında okuma profili açısından daha fazla değişkenlik olduğu söylenebilir. Küme 3, en yüksek ortalamaya sahip olmasının yanı sıra daha düşük standart sapma değeri (25.73) ile diğer kümelerle göre daha homojen bir yapı sergilediği söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda, okuma profili puanlarına göre k-ortalamalar kümeleme analiziyle oluşturulan grupların akıcı okuma puanlarındaki farklara ilişkin ANOVA sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 5. Okuma Profili Kümelerine Göre Akıcı Okuma ANOVA Sonuçları

Değişken	Kareler Toplamı	sd (df)	Kareler Ortalaması	F Değeri	p (Sig.)
Gruplar Arası	53751.074	2	26875.537	39.029	.000
Gruplar İçi	383549.931	557	688.600	-	-
Toplam	437301.005	559	-	-	-

ANOVA analizi sonuçlarına göre, okuma profili kümeleri arasında akıcı okuma becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($f = 39.029$, $p < .001$). Gruplar arası kareler ortalamasının (26875.537) yüksek olması, kümeler arasındaki farklılığın rastlantısal olmadığını göstermektedir. P değerinin .000 olması, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Gruplar içi kareler ortalaması (688.600) düşük olduğundan, kümeler içindeki bireylerin daha homojen olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, okuma profili seviyesi ile akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Yani okuma profili yüksek olan öğrencilerin, genel olarak daha yüksek akıcı okuma performansı sergilediği gözlemlenmiştir. Ancak, bu farklılığın kaynağının yalnızca okuma profili olmadığını, farklı etkenlerin de bu sonuçta rol oynamış olabileceğini belirtmek gerekir.

Aşağıdaki tabloda, okuma profili kümeleri arasında akıcı okuma puanlarına ilişkin farkları gösteren Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 6. Okuma Profili Kümelerine Göre Akıcı Okuma Post Hoc (Games-Howell) Testi Sonuçları

Gruplar (Küme)	Ortalama Farkı (1-3)	Standart Hata	p (Sig.)
Küme 1 - Küme 2	-7.94450	3.99294	.119
Küme 1 - Küme 3	-24.57818*	3.74966	.000
Küme 2 - Küme 3	-16.63367*	2.44609	.000

*p < .05

Post hoc (Games-Howell) testi sonuçlarına göre, okuma profili kümeleri arasında akıcı okuma becerisi açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Küme 1 (düşük okuma profili) ile küme 3 (yüksek okuma profili) arasında anlamlı bir fark vardır ($p < .001$); bu durum, düşük okuma profiline sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin yüksek profildeki öğrencilere kıyasla belirgin şekilde daha düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, küme 2 (orta okuma profili) ile küme 3 arasında da anlamlı fark bulunmuştur ($p < .001$), yani orta düzeydeki öğrencilerin akıcı okuma puanları da yüksek düzeydekilere kıyasla anlamlı ölçüde düşüktür. Ancak, küme 1 ile küme 2 arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .05$); bu da düşük ve orta düzeydeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma profillerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki yordama gücü ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler, çeşitli istatistiksel analizler kullanılarak incelenmiştir.

Analiz sonuçları, okuma profili kümeleri arasında öğrencilerin akıcı okuma performanslarının anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. En düşük okuma profili düzeyine sahip kümedeki öğrencilerde ortalama okuma hızı 63.22 kelime/dakika ve doğru okuma oranı .89 iken, en yüksek okuma profili düzeyine sahip kümede bu değerler sırasıyla 86.32 ve .94'e ulaşmaktadır. Bununla birlikte, vurgu, tonlama ve duraklama gibi sözlü öğeleri içeren prozodi açısından da gruplar arasında düzenli bir artış gözlenmiştir. Akıcı okuma becerisi, yalnızca metni hızlı okumakla değil; doğru ve anlamlı biçimde seslendirmekle de gelişim göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin okuma profili düzeyi arttıkça akıcı okumanın tüm alt bileşenlerinde tutarlı bir ilerleme kaydettiklerini göstermektedir.

Mevcut çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları, okuma profili değişkeninin akıcı okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır ($p < .001$). B katsayısının pozitif olması ($B = 1.938$), okuma profili puanındaki her bir birimlik artışın, akıcı okuma puanında ortalama 1.938 birimlik bir artışa karşılık geldiğini göstermektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı ($\beta = .371$), bu yordama gücünün orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, çalışmanın "Okuma profili, akıcı okuma becerilerinin anlamlı ve pozitif yönlü bir yordayıcısıdır." olan H1 hipotezinin desteklendiğini göstermektedir.

Okuma becerisinin yalnızca duyuşsal faktörlerle değil, bilişsel, dilsel ve çevresel etmenlerle de şekillendiği bilinmektedir. Bu çok boyutlu yapı, öğrencilerin hem okuma motivasyonu, tutumu ve ilgisi gibi içsel özelliklerini hem de dikkat, işleyen bellek ve kelime tanıma gibi bilişsel süreçlerini kapsamaktadır (Caravolas vd., 2005; Ergül vd., 2023; Uzunoğlu vd., 2022; Vaessen ve Blomert, 2010; Yavuz ve Akyol, 2023). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan okuma profili, duyuşsal ve sosyal boyutları ile öğrencilerin okuma davranışlarını geniş bir çerçevede ele alırken; akıcı okuma ölçütleri ise bu davranışların bilişsel çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, bu iki alanın birbiriyle ilişkili olduğunu göstermekte; böylece okuma becerisinin gelişiminde çoklu etmenlerin bir arada değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, okuma profili ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve okuma profilinin bu beceriyi belirli ölçüde açıkladığını ortaya koymaktadır. Ancak korelasyon katsayısının orta düzeyde kalması, bu ilişkinin güçlü olmadığını göstermektedir. Ayrıca kümeleme analizinde bazı gruplar arasında anlamlı farkların ortaya çıkmaması, okuma profiline göre oluşturulan grupların akıcı okuma düzeylerinde tutarlı bir ayrışma göstermediğini işaret etmektedir. Bu durum, akıcı okuma becerisinin yalnızca okuma profiliyle açıklanamayacağını ve farklı bilişsel, dilsel ya da çevresel faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Saraçlı-Çelik ve Karasakaloğlu (2021), akıcı okumanın okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu belirtirken; Garip ve Karadağ'ın (2024) ilkökul kademesinde yürüttüğü çalışmada, her sınıf düzeyinde akıcı okuyan öğrencilerin en az %32'sinin anlamadan okuyan "papağan okur" olduğu, bu oranın ikinci sınıfta %80,64'e kadar yükseldiği rapor edilmiştir. Bu araştırmalardan hareketle, akıcı okuma becerisinin her zaman yüksek düzeyde anlama ile örtüşmeyebileceği; dolayısıyla okuduğunu anlamanın, yalnızca akıcı okumayla değil, aynı zamanda bilişsel, dilsel ve duyuşsal süreçlerin etkileşimiyle şekillenebileceği düşünülebilir.

Aşıkcan (2019) tarafından yürütülen doktora çalışmasında, ilkökul öğrencilerine yönelik akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler uygulanmış ve bu müdahalenin sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarında ve akıcı okuma becerilerinde anlamlı bir gelişim sağlandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, okuma motivasyonunun akıcı okuma gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, mevcut araştırmada da okuma profili yüksek öğrencilerin daha akıcı okuma becerisine sahip oldukları tespit edilmiş olup, bu durum okuma motivasyonu ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin önemini vurgulayan Aşıkcan'ın (2019) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Modelin genel anlamlılığı, regresyon analizinde elde edilen ANOVA testi sonuçlarıyla da desteklenmiş olup ($F = 75.165$, $p < .001$), oluşturulan modelin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Ek olarak, modelin açıklayıcılığına ilişkin değerlere bakıldığında, okuma profili değişkeninin akıcı okuma üzerindeki varyansın yaklaşık %13.8'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .138$). Ayrıca okuma profili ile akıcı okuma arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur ($r = .37$, $p < .001$). Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma profili puanı yükseldikçe akıcı okuma becerilerinin arttığını da göstermektedir. Bu bulgular, okuma profilinin

akıcı okuma üzerinde anlamlı ve orta düzeyde bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle araştırmanın "*Öğrencilerin okuma profili puanları ile akıcı okuma puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.*" şeklinde ifade edilen H2 hipotezinin doğrulandığı söylenebilir.

Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Arabacı, 2022; Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya vd., 2015; Rasinski, 2012). Literatürdeki çeşitli bulgular, akıcı okumanın okuduğunu anlamayı tek başına belirleyen bir faktör olmadığını da göstermektedir. Nitekim, Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde akıcı okumanın yanı sıra okuma motivasyonunun da önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Oakhill ve diğerleri (2014), okuduğunu anlama becerisinin yalnızca tek bir faktörden etkilendiğini, aksine birden fazla beceri ve kabiliyetin etkileşimini gerektirdiğini vurgulamaktadır. Hamzadayı ve Batmaz (2022), altı farklı veri tabanından elde ettikleri araştırmaları inceleyerek okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri ele alan bir alanyazın derlemesi hazırlamışlardır. Bu derlemede, okuduğunu anlama becerisinin; sözcük bilgisi, üstbilişsel okuma stratejileri, metin türü ve metin türü farkındalığı, akıcı okuma, okuduğunu anlama stratejileri ve okumanın duyuşsal nitelikleri olmak üzere altı farklı unsurdan etkilendiği ortaya konmuştur. Ayrıca, bu unsurların okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediği ve birbirleriyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Okuma profili de bu unsurlardan bazılarını içeren bir kavram olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın bulgularının Hamzadayı ve Batmaz (2022), Yıldız (2013) ve Oakhill ve ark. (2014) tarafından yapılan çalışmayı desteklediği ve akıcı okumanın, okuma başarısında tek başına yeterli bir faktör olmadığı ve okuma profili gibi unsurların da bu sürece katkı sağladığı söylenebilir.

Mevcut araştırma bulguları Kim ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmektedir; çünkü araştırmacılar, okuduğunu anlamamanın yalnızca okuma akıcılığıyla değil, kelime dağarcığı ve dinleme anlama gibi ek dil becerileriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Katzir ve ark. (2006), okuma akıcılığının gelişiminde fonolojik farkındalık, hızlı adlandırma ve ortografik desen tanımanın kritik rol oynadığını belirtmişlerdir, ki bu da okuma profilinin akıcı okuma üzerindeki sınırlı yordama gücünü açıklayan bulgularla tutarlıdır. Ayrıca, Guthrie ve ark. (2004) araştırmasında, okuma motivasyonu ve kavramsal öğrenmenin, okuduğunu anlamayı önemli ölçüde artırdığı gösterilmiş olup, bu sonuç, mevcut çalışmadaki yüksek okuma profiline sahip öğrencilerin daha akıcı okuma becerileri sergilemesiyle örtüşmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmaların bulguları, akıcı okumanın tek başına yeterli olmadığını ve anlamlı bir okuma sürecinin gelişiminde kelime bilgisi, fonolojik farkındalık, motivasyon ve bilişsel süreçlerin birlikte ele alınması gerektiğini desteklemektedir.

Araştırmada, öğrencilerin okuma profili puanlarına göre benzer özellikler taşıyan alt gruplara ayrılmasını sağlamak amacıyla K-Ortalamlar (K-Means) kümeleme analizi uygulanmıştır. Kümeleme analizi sonucunda, öğrenciler okuma profili düzeylerine göre üç gruba ayrılmış ve küme 3'ün en yüksek okuma profili ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir (100.12). ANOVA testi ile yapılan analiz, kümeler arasında akıcı okuma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($f = 39.029$, $p < .001$). Küme 3, diğer iki kümeye kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek akıcı okuma becerisine sahipken, küme 1 ve küme 2 arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Yani, öğrencilerin okuma profili düzeyi yükseldikçe akıcı okuma becerilerinin de arttığı söylenebilir, ancak belirli seviyelerde bu artış istatistiksel olarak anlamlı olmayabilmektedir. Buradan hareketle, araştırmanın "*Öğrencilerin okuma profili ortalamaları kümeler arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.*" olarak ifade edilen H3 hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Post hoc testi sonuçlarına göre, okuma profili yüksek olan öğrenciler, akıcı okuma düzeyleri açısından diğer gruplara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahiptir. Özellikle, küme 1 (düşük okuma profili) ile küme 3 (yüksek okuma profili) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = .000$). Bu durum, yüksek okuma profiline sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin, düşük okuma profiline sahip öğrencilere kıyasla belirgin şekilde daha iyi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, küme 2 (orta okuma profili) ile küme 3 (yüksek okuma profili) arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .000$). Ancak, küme 1 ile küme 2 arasındaki farkın anlamlı olmaması ($p = .07$), düşük ve orta seviyedeki okuma profili gruplarının akıcı okuma açısından benzer performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okuma profillerinin belirli bir seviyeyi aştığında akıcı okuma becerilerinde anlamlı bir artış gözlemlenirken, düşük ve orta seviyedeki profiller arasında bu gelişimin daha sınırlı kaldığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak çalışmadaki

"Öğrencilerin ait oldukları okuma profili kümelerine göre akıcı okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır." hipotezi olan H4'ün doğrulandığı görülmektedir.

Yapılan kümeleme analizleri, öğrencilerin okuma profili yükseldikçe akıcı okuma düzeylerinin arttığını, ancak düşük ve orta seviyedeki öğrenciler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Padelidi ve Giazitidou (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulan, akıcı okuma becerisinin belirli bir eşiği aştıktan sonra anlamlı hale geldiği yönündeki görüşle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Pikulski ve Chard (2005), okuma akıcılığının kelime çözümleme ile anlam oluşturma arasında bir köprü işlevi gördüğünü ve bu ilişkinin belirli bir seviyeye ulaştığında daha belirgin hale geldiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmada da okuma profili belirli bir seviyeyi aştığında akıcı okuma becerisinde daha belirgin bir gelişme yaşandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, okuma akıcılığının gelişiminin aşamalı olduğunu ve belirli bir eşikten sonra anlam oluşturma sürecine daha güçlü bir katkı sağladığını gösteren modellerle uyumlu görünmektedir. Sonuç olarak, mevcut araştırma bulguları, akıcı okumanın sadece okuma profili ile açıklanamayacağını ve çok bileşenli bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. Gelecek araştırmalarda, okuma profili ile akıcı okuma ilişkisini derinleştirmek için anlama, kelime bilgisi ve bilişsel süreçlerin de incelenmesi önerilmektedir.
2. Öğrencilerin okuma profili seviyelerine göre farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ve destekleyici programlar geliştirilmelidir.
3. Kümeleme analizine dayalı olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun uyarlanabilir materyaller ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri önerilmektedir.
4. Farklı yaş ve eğitim düzeylerindeki öğrencilerle yapılacak çalışmalar, okuma profili ve akıcı okuma ilişkisini daha ayrıntılı ortaya koyabilir.
5. Farklı kültürel ve dilsel bağlamlarda yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, okuma becerilerinin evrensel ve kültüre özgü yönlerini ortaya koyabilir.

Kaynakça

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., & Oduber, R. (2014). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209–227.
- Akyol, H. (2014). Türkçe öğretiminde akıcı okuma. *Türk Eğitim Dergisi*, 21(2), 89–110.
- Akyol, H. (2020). Türkçe ilk okuma yazma eğitimi. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik yol. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365–388. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.700711>
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185–194.
- Armut, M., & Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217–236.
- Arslan, G., & Kargın, T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(4), 567–588. <https://doi.org/10.24146/tk.992025>
- Aşıkcan, M. (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması [Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2022). Okuma Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3393–3412.

- Balantekin, Y. (2020). Okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin ve süreçte yaşadıkları zorlukların belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 207–230.
- Barone, D. (2003). Second grade is important: Literacy instruction and learning of young children in a high-poverty school. *Journal of Literacy Research*, 35(4), 965–1018.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287–2290. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922>
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4).
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). The relationship between reading motivations and reading comprehension skills of 4th grade primary school students and teachers' views on this subject. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1429–1449. <https://doi.org/10.17755/esosder.529255>
- Böke, K., Özdoğan, A., Sevinç, B., Güler, C., Büker, H., & Demir, İ. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Alfa Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.
- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139.
- Cuetos, F., Álvarez-Cañizo, M., & Suárez-Coalla, P. (2014). Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading*, 1, 1–20.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26–43. <https://doi.org/10.30703/cije.321340>
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 809–820.
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451–464.
- Çetinkaya, G., Ülper, H., & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993–1004.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Yalçın, S., Tülü, B. K., & Kudret, Z. B. (2023). Early cognitive and home environmental predictors of reading fluency and reading comprehension in Turkish-speaking children. *Psychology in the Schools*, 60(1), 234–254.
- Garip, R. N., & Karadağ, Ö. (2024). Bir okuduğunu anlama problemi olarak papağan okurluk. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 797–817.
- George, D., & Mallery, P. (2005). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946–962.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Routledge.
- Hamzadayı, E., & Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190–209. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1105439>
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4–32.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49–62. <https://doi.org/10.16916/aded.41165>

- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56, 51–82.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44–46.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601–612.
- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459–481.
- Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018001>
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543–558.
- Marinak, B. A., Malloy, J. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile: A tool for measuring reading motivation. *The Reading Teacher*, 69(1), 51–62.
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2021). Identification of struggling readers or at risk of reading difficulties with one-minute fluency measures. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34, Article 10.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545–569.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Örge, S. K., Babür, N., Borkan, B., & Haznedar, B. (2021). İlkokul ikinci sınıfta zayıf ve iyi okuyucuların okuma akıcılığını yordayan dilbilimsel ve bilişsel beceriler. *Boğaziçi University Journal of Education*, 38(2), 27–56.
- Özdamar, K. (2015). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçme ve değerlendirme ile güvenilirlik ve geçerlik*. Nisan Kitabevi.
- Padelidiu, S., & Giazitidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: Study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research*, 3(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1477124>
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335–355.
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67–78.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Pürsün, T. (2022). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliğine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rowe, M. L. (2022). Environmental influences on early language and literacy development: Social policy and educational implications. *Advances in Child Development and Behavior*, 63, 103–127.
- Saraçlı Çelik, S., & Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467–484.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- Shenker, J. L., & Cockrum, W. A. (2014). *Reading inventory*. Pearson.

- Sidekli, A. G. S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563–580.
- Sur, E., & Ateş, M. (2022a). A systematic review regarding the impact of affective factors on reading success. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(4), 1480–1512.
- Sur, E., & Ateş, M. (2022b). Examination of the relationship between creative thinking skills and comprehension skills of middle school students. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(2), 313–324.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Uzunoglu, D., Gök, S., & Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 475–506.
- Vaessen, A. A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 213–231.
- Yavuz, S. A., & Akyol, H. (2023). Okuma güçlüğünü gidermede "Orton-Gillingham yöntemi". *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(102), 3507–3525.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263–281.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461–1478. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4780>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, F. Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 354–360.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. In Ö. Külcü, T. Çakmak, & N. Özel (Eds.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (pp. 210–218). Özyurt Matbaacılık.
- 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.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A., & Şimşek, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217–229.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211–217.