ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Okuma Davranışının Akıcı Okuma Becerisi Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi

Examining the Prediction of Reading Behavior on Fluent Reading Skills

Burak ÖNCÜ*

Geliş/Submitted: 16.07.2024
Kabul/Accepted: 23.09.2024
Yayın/Published: 26.09.2024

10.29228/INESJOURNAL.77343

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Citation / Atıf

Öncü, B. (2024). Okuma davranışının akıcı okuma becerisi üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (40), 152-172.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.
This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

***Dr., Rega Anaokulu, Kurum Müdürü, brkoncu01@gmail.com**

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
ISSN: 2149-0848
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Öz: Bu araştırmanın temel amacı okuma davranışının akıcı okuma becerisi üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemektir. Ayrıca katılımcıların okuma davranış düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılarak ele alınmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi işe koşulmuştur. Bu doğrultuda İstanbul ilindeki iki ayrı ilkokulda öğrenim gören 94 ikinci sınıf, 199 üçüncü sınıf, 88 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 381 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma dahilinde "Okuma Davranışı Ölçeği" ile "Program Tabanlı Ölçme" yöntemi olmak üzere iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere, normallik testine, Welch testine, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, okuma davranışının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak öğrencilerin okuma davranış düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve okuma davranışının akıcı okuma becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Sınıf eğitimi, ilkokul, okuma, akıcı okuma, okuma davranışı.
Abstract: The main purpose of this research is to determine the predictive level of reading behavior on fluent reading skill. In addition, the reading behavior levels of the participants were discussed by comparing them according to the grade level variable. The research was conducted with the relational survey model, one of the quantitative research methods. The easily accessible sampling method was used to determine the study group. In this regard, a total of 381 students, 94 second graders, 199 third graders, and 88 fourth graders studying in two different primary schools in Istanbul, were included in the research. Within the scope of the research, two different data collection tools were used: "Reading Behavior Scale" and "Program-Based Measurement" method. Descriptive statistics, normality test, Welch test, correlation and simple linear regression analysis were used in the analysis of the data. The findings revealed that reading behavior differs according to grade level. In addition, it was concluded that there was a negative, moderately significant relationship between students' reading behavior levels and fluent reading skills, and that reading behavior was an important predictor of fluent reading skills.
Keywords: Classroom education, primary school, reading, reading fluency, reading behavior.

Giriş

Geçmişten günümüze bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle birlikte insanoğlunun sahip olduğu bilgi birikimi giderek genişlemiş buna bağlı olarak üretmiş olduğu yazılı materyal sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Bu durum insan hayatında yazılı kültürün belirgin bir hâl almasına dolayısıyla bilginin de asimetrik bir dağılım sergilemesine neden olmuştur. Büyük miktarda yazılı materyale maruz kalan günümüz insanından bilgiyi okuması, işlemesi, anlaması ve dönüştürmesi beklenmektedir. Buradan hareketle günümüz toplumunda bireyin işlevsel bir okuma becerisine sahip olmasının büyük bir önem taşıdığı ve okumanın bilginin verimli bir şekilde kullanılmasında bir ön koşul teşkil ettiği söylenebilir (Snow vd., 1998).

Geniş ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşmanın başat bir yolu olan okuma becerisi (Akyol, 2011), genellikle ilk bakışta akademik başarıyla ilişkilendirilmektedir. Nitekim alanyazındaki çoğu araştırma da bu iki faktör arasındaki sıkı ilişkiyi vurgulamaktadır (Baştuğ, 2014; Hulme ve Snowling, 2011; Yıldız, 2013). Eğitim öğretim çalışmalarının da çoğunlukla yazılı materyallerle yürütülüyor olması bu durumu belli ölçüde açıklamaktadır (Doyle, 1983; Şahin, 2015). Akademik yaşam üzerindeki etkilerinin yanı sıra okuma, bireyin sosyal ve ekonomik hayatını da şekillendirmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013; Strickland vd., 2013). Okuma becerisinin insan hayatının başkaca yönleri üzerinde etki sahibi olması onu yaşamın vazgeçilmez bir ögesi haline getirmektedir (Akyol, 2019). Bu bağlamda okumayı öğrenmek bireyin yaşamı boyunca edinebileceği kritik becerilerden birisini oluşturmaktadır.

Literatürde okuma becerisinin önemine ilişkin çok sayıda yazı kaleme alındığı gibi kavramsal açıdan tarifinde de birbirinden farklı çok sayıda görüş dile getirilmiştir. Okuma becerisinin tanımı noktasında yaşanan bu çeşitlilik, okuma kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Bu tanımlara geniş bir perspektifle bakıldığında geçmişteki tanımların daha çok harf-ses ilişkisi, kelime tanımlamada otomatiklik gibi okumanın mekanik yönüne vurgu yaptıkları görülürken (Keskin ve Baştuğ, 2013; LaBerge ve Samuels, 1974); günümüzdeki tanımların ise önceki bilgileri metne entegre etme, metin içi ipuçları yakalama, çıkarım yapma gibi okumanın anlama yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir (Akyol, 2011; Miller ve Schwanenflugel, 2006). Yapılan tanımlar sentezlenecek olursa okuma becerisi, bireyin yazılı sembolleri tanımlayarak etkileşim ve katılım yoluyla anlamlandırmaya çalıştığı karmaşık bir süreci ifade etmektedir (Frankel vd., 2016; Pikulski ve Chard, 2005). Bu kapsayıcı tanımdan yola çıkıldığında okumanın yegâne amacının anlama ulaşmak olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okumanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi anlamada güçlük yaratacak faktörlerin belirlenip giderilmesine bağlıdır (Baştuğ ve Keskin, 2012). Okuduğunu anlama üzerinde etkin rol oynayan faktörlerin başında ise akıcı okuma becerisi gelmektedir

(Rasinski, 2012).

Okuma biliminde yürütülen pek çok çalışmada istendik bir okuma sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak nitelendirilen akıcı okuma (NRP, 2000), okurun karşılaştığı kelimeleri uygun hız ve prozodi ile doğru okuma becerisine sahip olması anlamına gelmektedir (Morra ve Tracey, 2006; Schrauben, 2010). Tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okuma; doğru okuma, uygun hız ve prozodik okuma olmak üzere üç ana bileşenden meydana gelmektedir (Álvarez-Cañizo vd., 2015; Bigozzi vd., 2017). Bu bileşenleri açıklamak gerekirse doğru okuma, kelimeyi meydana getiren harfleri, heceleri hata yapmaksızın okumayı; uygun hız, kelimeleri tanımlamada yeterli düzeyde otomatikliğe sahip olmayı ve prozodi ise noktalama işaretlerini de hesaba katarak vurguya, tonlamaya, duraksamalara ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumayı ifade etmektedir (Young ve Rasinski, 2009). Bu üç unsurdan birinde dahi problem yaşanması okumanın akıcı bir şekilde yürütülememesine neden olacağı gibi okuduğunu anlamayı da risk altına sokmaktadır (Kuhn vd., 2010). Çünkü akıcı okumada problem yaşayan bireyler kelimeleri meydana getiren harfleri, heceleri otomatik bir şekilde doğru tanımlamakta zorluk yaşarlar. Bu durum onların kelimeleri eksik ya da hatalı bir şekilde okumalarına ve kelimelerin sesletiminde sık sık tekrara düşmelerine neden olur. Okuma sürecinde yaşanan bu takılmalar metnin vurgu, tonlama ya da anlam üniteleri bakımından uygun bir şekilde okunmasına engel olur. Bunun bir sonucu olarak okur metnin konusu izleyemez, bağlamı yakalayamaz ve okuduğunu anlamada güçlük yaşar (Kuhn vd., 2014; Rasinski, 2004). Nitekim alanyazındaki birçok çalışma akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla birlikte akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlamanın önemli bir yordayıcısı olduğunu da ifade etmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kim vd., 2010; Padeliadu ve Antoniou, 2014).

Okuma becerisinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde etkili olan faktörlerden bir diğeri de okuma davranışıdır (Pfost vd., 2013; Tomblin vd., 2000). Geçmişten günümüze okuma becerisini kapsamlı bir şekilde ele alarak incelemeye çalışan okuma bilimciler, okumanın daha çok nörobiyolojik ve bilişsel yönü üzerinde durmuşlardır (Chan vd., 2003). Oysaki okuma becerisinin görme ve işitme bakımından fiziksel; çıkarım ve anlama bakımından bilişsel (Kurudayıoğlu, 2011); motivasyon ve ilgi bakımından duyuşsal (Guthrie ve Wigfield, 2000) yönü olmakla birlikte okuma sürecinde sergilenen eylemler bakımından davranışsal bir boyutu da bulunmaktadır (Wigfield, 1997). Nitekim alanyazında yer alan kısıtlı sayıdaki çalışmalar da okuma becerisi ile davranış arasındaki ilişkiyi belgelemektedir (Fleming vd., 2004; Nelson vd., 2004). Çünkü öğrencilerin okuma sürecinde uygun pozisyonda oturamama, metin dışı araçlarla ilgilenme, dikkat kaynaklarını yönetememe gibi davranışsal problemleri okuma sürecinde karşılaştıkları kelimeleri doğru bir şekilde tanımlamalarında güçlük oluşturmaktadır. Bu durum onların kaygı düzeylerini artırarak okuma etkinliklerine daha az katılım göstermelerine

bunun sonucunda istendik bir okuma performansı sergileyememelerine neden olmaktadır. Buna ek olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde bir davranış problemi olarak çoğunlukla dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu görüldüğü (Maughan ve Carroll, 2006; Shaywitz vd., 1995) keza dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerde de sıklıkla okumada güçlük yaşandığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Elbert, 1993; Sexton vd., 2012). Bu durumların tümü okuma sürecinde sergilenen davranışların okumanın başarılı bir şekilde sürdürülmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Özetle okuma, bireyin akademik, sosyal ve ekonomik yaşamının bugününü ve geleceğini şekillendirmesi bakımından olmazsa olmaz becerilerden bir tanesidir. Okuma becerisinin gelişimi dinleme, konuşma gibi dil becerileri aracılığıyla okul öncesi dönemde başlıyor olsa da özellikle okulun ilk yıllarında öğrenciler tarafından edinilmesi beklenir (Good vd., 2001). Çoğu öğrenci bu yıllarda okuma becerisini başarılı bir şekilde edinse de göz ardı edilemeyecek sayıda öğrenci bu süreçte güçlük yaşamaktadır (Joshi vd., 2002; Shaywitz, 2003). Buna ek olarak okuma biliminde geçmişten günümüze okuma üzerine yürütülen genetik, nörobiyolojik ve psikolojik çalışmalar okuma becerisinin daha iyi anlaşılmasını sağlamış olsa da okuma güçlüğünün ne olduğu, bu sorunun üstesinden nasıl gelineceği noktasında tartışmalar devam etmektedir (Snowling, 2000). Bu durumların tamamı düşünüldüğünde okuma becerisinin başarılı bir şekilde edinilmesine ve sürdürülmesine etki eden akıcı okuma, okuma davranışı gibi faktörler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılması gereklidir. Başka bir deyişle bazı öğrencilerin neden okumayı öğrenmede güçlük yaşadığı ve buna dönük etkili müdahalelerin geliştirilmesi hususlarında kapsamlı bir bakış açısı geliştirmek için okumanın sadece nörolojik ve bilişsel boyutlarına değil davranışsal boyutunu da ele almak önem arz etmektedir (Frith, 1997). Ayrıca okuma davranışına ilişkin uluslararası literatürde kısıtlı sayıda çalışma yer alırken (Chan vd., 2003) ulusal alanyazında okumanın bu boyutunu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut araştırma, hem ulusal alanyazındaki bu ihtiyacın giderilmesine hem de uluslararası literatürün genişlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada okuma davranışının akıcı okuma becerisi üzerindeki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Öğrencilerin okuma davranışı düzeyleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okuma davranışı düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin okuma davranışı düzeylerinin akıcı okuma becerilerini yordama düzeyi nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri

toplama süreci ve veri analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okuma davranışının akıcı okuma becerisi üzerindeki yordayıcılığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını, derecesini belirlemeyi ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2020; Karasar, 2011). Mevcut araştırmada, okuma davranışı ile akıcı okuma becerisi arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve akıcı okuma becerisinin okuma davranışı tarafından yordanıp yordanmadığı ortaya çıkarılmak istendiği için bu araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırmada okuma davranışı bağımsız değişkeni, akıcı okuma becerisi ise bağımlı değişkeni temsil etmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının II. döneminde MEB'e bağlı iki ayrı ilkokulun ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. İlk aşamada İstanbul ili içerisinde kolay ulaşılabilir olması bakımından araştırmacıya yakın iki ilkokul belirlenmiştir. İkinci aşamada ise belirlenen ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerde araştırmaya dahil edilebilmeleri için bazı ön koşul özellikler aranmıştır. Aranan ön koşul özellikler;

- Öğrencinin ana dilinin Türkçe olması,
- Öğrencinin fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel açıdan herhangi bir tanı almamış olması,
- İlkokul ikinci, üçüncü ya da dördüncü sınıfa devam ediyor olmasıdır.

Yukarıda belirtilen ölçütlere uygun olduğu tespit edilen gönüllü öğrencilerden aileleri tarafından çalışmaya katılmasına onay verilmiş 381 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler

	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	36	38,3	96	48,2	39	44,32	171	44,88
Erkek	58	61,7	103	51,8	49	55,68	210	55,12
Toplam	94	100	199	100	88	100	381	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %24,7'sinin (f = 94) ikinci sınıfta, %52,2'sinin (f = 199) üçüncü sınıfta, %23,1'inin (f = 88) dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü ve %44,9'unun (f = 171) kız, %55,1'inin (f = 210) erkek öğrencilerden

oluştuğu görülmektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde ikinci sınıftaki öğrencilerin %38,3'ü (f = 36) kız, %61,7'si (f = 58) erkek öğrencidir. Üçüncü sınıftaki öğrencilerin %48,2'si (f = 96) kız, %51,8'i (f = 103) erkek öğrencidir. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin ise %44,3'ü (f = 39) kız, %55,7'si (f = 49) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla "Okuma Davranışı Ölçeği" ve "Program Tabanlı Ölçme" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yararlanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

Okuma Davranışı Ölçeği: Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma davranışlarına ilişkin düzeylerini belirlemek amacıyla Öncü, Güçlüer ve Baştuğ (2024) tarafından geliştirilen "Okuma Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Üç alt boyuttan meydana gelen ölçekte toplam 18 madde bulunmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçekte alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .909 olarak hesaplanmıştır (Öncü vd., 2024).

Program Tabanlı Ölçme: Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini belirlemek amacıyla Deno (1985) tarafından geliştirilen "Program Tabanlı Ölçme" yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu ölçme yaklaşımında sesli akıcı okuma becerisi, öğrencinin düzeyine uygun bir metni sesli okuması sırasında bir dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayılarının kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilir. Kolay uygulanabilir olması nedeniyle bu yaklaşımın okuma çalışmalarında sıklıkla kullanılması, program tabanlı ölçme sonucu akıcı okuma becerisine ilişkin elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu da göstermektedir (Deno ve Marston, 2006).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle çalışmanın yürütüleceği okullar belirlenmiş sonrasında da gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda ilgili okul yönetici ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bunu takiben çalışmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleri aracılığıyla araştırmanın ön koşul özelliklerini karşılayan öğrencilerin aileleriyle iletişime geçilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve "Veli Onam Formu" yoluyla onayları alınmıştır. Tüm uygulamalar, ailesi tarafından onay alınmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin kendi okullarında, kendi sınıf öğretmenlerinin yönetiminde gürültüden uzak bir ortamda bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Okuma davranışı ve akıcı okumanın birlikte değerlendirildiği bu bireysel oturumların her biri yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler "Statistical Packages for the Social

Sciences" (SPSS) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce toplanan verilerin belirlenen sınırlar dahilinde olup olmadığı, içinde hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ardından işlemlere geçilmiştir. Birinci aşamada araştırma dahilinde elde edilen verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için Kolmogrov-Smirnov normallik testi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada çalışma grubundaki öğrencilerin okuma davranışı ölçeğine ilişkin toplam puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirmek için Welch testi uygulanmıştır. Üçüncü aşamada okuma davranışı ile akıcı okuma becerisi arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Dördüncü aşamada ise okuma davranışının akıcı okuma becerisini yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

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

Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik testlerine ilişkin bulgular

Araştırmadaki katılımcılardan veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere normallik testine başvurulmuş ve sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnova			$\bar{X}$	Median	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Df	P				
Okuma Davranışı Ölçeği	0,081	381	0,000	35,55	36,00	0,739	0,610
Program Tabanlı Ölçme	0,044	381	0,068	82,35	84,00	-0,044	0,633

Verilerin dağılımını incelemek için katılımcı sayısı 50'nin üzerinde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen analiz sonucunda "Okuma Davranışı Ölçeği" aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılım sergilemediği ($p<0,05$) akıcı okuma becerisine ilişkin Program Tabanlı Ölçme aracılığıyla elde edilen verilerin ise normal dağılım sergilediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. "Okuma Davranışı Ölçeği" aracılığıyla elde edilen veriler normal dağılımın diğer varsayımları olan ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık-çarpıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması nedeniyle dağılımın normal dağılımdan aşırı derecede sapmadığı saptanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen bu bilgiler ışığında verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Okuma davranışı ölçeğine ilişkin bulgular

Araştırmadaki katılımcıların okuma davranışı ölçeğine ilişkin toplam puanlarının sınıf düzeylerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi gerçekleştirilmiş ve sonuçları tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin okuma davranışı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ait Welch testi sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	Mean	s.s	Levene Test		F	p	Games-Howell
					İstatistik	p			
Okuma Davranışı Ölçeği	İkinci Sınıf (1)	94	39,68	14,14	5,781	0,003	7,289	0,001*	1-2
	Üçüncü Sınıf (2)	199	33,46	10,85					
	Dördüncü Sınıf (3)	88	35,86	13,13					

Öğrencilerin okuma davranışı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek için verilerin homojen olmaması nedeniyle Welch testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin okuma davranışı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F= 7,289 p= 0,001, p<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden varyansların homojen olmaması sonucu Games-Howell testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin okuma davranışı düzeylerinin 1. grubu ile 2. grubu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ikinci sınıf olan ($\bar{x}$=39,68) olan öğrencilerin okuma davranışları sınıf düzeyi üçüncü sınıf ($\bar{x}$=33,46) olanlara göre daha kötü durumdadır.

Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan okuma davranışı ile bağımlı değişkeni olan akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçları tablo 4'te gösterilmiştir. Okuma davranışı düzeyinin akıcı okuma becerisi üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin okuma davranışı düzeyi ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişki analizi sonuçları

		Okuma Davranışı	Akıcı Okuma Becerisi
Okuma Davranışı	r	1	-,535**
	p		,000
Akıcı Okuma Becerisi	r	-,535**	1
	p	,000	

Öğrencilerin okuma davranış düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon kat sayısı

incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre okuma davranış düzeyi ile akıcı okuma becerisi arasında istatistiksel olarak negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=-0,535, p=0,000, p<0,05). Başka bir deyişle okuma davranışı ölçeğinden alınan puan artış gösterdikçe akıcı okuma becerisi düşüş göstermektedir. Yani okuma davranışı ölçeğinden giderek yüksek puan almanın okuma davranışlarının daha da kötüleştiği anlamına geldiği düşünüldüğünde akıcı okuma becerisinde de düşüş yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin okuma davranışı düzeyinin akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisene ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	VIF
Sabit	122,641	3,463		35,415	0,000	
Okuma Davranışı	-1,133	0,092	-0,535	-12,331	0,000	1,000
R=0,535	R^2=0,286	F(1,380)= 152,058	p=0,000	Durbin Watson = 1,440		

Öğrencilerin okuma davranış düzeylerinin akıcı okuma becerisini yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin okuma davranış düzeylerinin akıcı okuma becerileri üzerinde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (R=0,535; R2=0,286; p<0,05). Bağımsız değişken olarak okuma davranışı düzeyi akıcı okuma becerisini ifade eden bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %28'ini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonucuna göre akıcı okuma becerisinin okuma davranışı düzeyi tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Akıcı Okuma Becerisi= 122,641+ (-1,133)*Okuma Davranışı Düzeyi

Bu sonuçlara göre okuma davranışı akıcı okuma becerisini yordayan ve açıklayan bir değişkendir. Okuma davranışının oluşturulan basit doğrusal regresyon modeline katkısının negatif yönlü olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temel amacı olan ilkokul öğrencilerinin (2.,3. ve 4. sınıf) okuma davranışlarının akıcı okuma becerileri üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemeye yönelik bulgular alanyazında yer alan benzer çalışmalarla ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda birinci aşamada okuma davranış düzeylerinin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden "Okuma Davranışı Ölçeği" aracılığıyla toplanan veriler üzerinden analize gidilmiştir. Elde edilen bulgular,

okuma davranış düzeyinin sınıf seviyesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve ikinci sınıf seviyesinde olan öğrencilerin üçüncü sınıf seviyesindekilere nazaran okuma davranış düzeylerinin daha olumsuz olduğunu göstermiştir. Bu sonucun elde edilmesinde ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı materyale maruz kalma miktarlarının etkili olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi dönemde temeli atılan okuma becerisi, formal açıdan eğitim programları ve öğretim süreçleri aracılığıyla ilkokulun başlangıç yıllarında öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu dönemdeki okuma çalışmalarının ana hedefinin okumayı öğretmek olduğunu belirten Chall (1983), özellikle birinci ve ikinci sınıfta harf-ses ilişkisi kurmaya, kelimeleri dekode etmeye dönük çalışmalarla öğrencilere alfabetik ilkelerin ve dilin temel yapısının kazandırıldığını ifade etmiştir. Ona göre ikinci sınıfın sonundan dördüncü sınıfın başlangıcına kadar ki dönemde ise pasaj ve metin okuma çalışmalarıyla öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin ikinci sınıftakilere nazaran kelimelerden çok pasaj ve metin okuma gibi etkinliklerle yazılı materyale daha uzun süre maruz kalması onların okuma miktarının artmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin okumayla geçirdikleri zaman miktarının genişlemesi, onların okuma sürecinde odaklanma, dekode etme, davranışla ilgili yaşadıkları problemlerini telafi etme fırsatı sunmakla birlikte okuma süreçlerine dönük geri bildirim almalarına olanak tanıyarak okumaya daha fazla motive olmalarını sağlamaktadır. Yazılı materyale maruz kalma miktarının (Cunningham ve Stanovich, 1997), okuma hatalarını düzeltme fırsatının (Stevens vd., 2017), geri bildirimin (Menzies vd., 2009) ve motivasyonun (Wigfield vd., 2004) okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili faktörler olduğu okuma bilimindeki pek çok çalışma tarafından ortaya konmuştur. Bu durumların tamamı düşünüldüğünde okumanın gelişim sürecinde yaş ve sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte yazılı materyale maruz kalma miktarının artması ve bunun beraberinde getirdiği avantajlar ikinci sınıftaki öğrencilerin üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre okuma davranışı bakımından daha çok problem yaşıyor olmalarını belli ölçüde açıklama potansiyeline sahiptir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda ikinci ve üçüncü aşamalarda önce öğrencilerin okuma davranışı düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı ele alınmış daha sonra okuma davranışı düzeyinin akıcı okuma becerisini yordama düzeyi incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma davranışı ve akıcı okuma düzeyleri sırasıyla "Okuma Davranışı Ölçeği" ve "Program Tabanlı Ölçme" aracılığıyla toplanan veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda okuma davranışı düzeyi ile akıcı okuma becerisi arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu buna ek olarak akıcı okuma becerisinin %28'inin okuma davranışı düzeyi tarafından açıklanabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında okuma davranışı ile akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ilişkin

bulgu ilgili alanyazında yer alan az sayıdaki çalışmayla paralellik göstermektedir (Morgan vd., 2008; Nelson vd., 2004). Bunun yanı sıra okuma davranışı düzeyinin akıcı okuma gibi karmaşık bir beceriyi azımsanmayacak bir oranda yordaması okuma davranışının akıcı okuma bakımından önemli bir ön koşul olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma becerisine ilişkin literatürdeki çalışmalar yakından incelendiğinde okumanın davranış boyutuna dönük az sayıda çalışma yürütülmüş olsa da okuma davranışının dil ve okuma becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır (Beitchman vd., 1986; Watkins ve Edwards, 1992). Okuma davranışı ile okuma becerileri arasındaki bu önemli ilişki dört farklı model aracılığıyla açıklanabilir (McIntosh vd., 2008; Morgan vd., 2008); (1) okuma davranışındaki problemler okumada güçlüklere neden olabilir, (2) okumada yaşanan güçlükler okuma davranışında problemlere neden olabilir, (3) okumadaki güçlükler ile okuma davranışındaki problemler birbirlerini karşılık olarak etkiliyor olabilir ve (4) bazı ortak nedenler hem okumada hem de okuma davranışında problemlere neden olabilir. Bu modellerden birincisi okurun okuma sürecinde odağını sürdürememe, metin dışı ögelerle ilgilenme, metin-göz mesafesini ayarlayamama gibi problem davranışların okumanın akıcı bir şekilde ilerlemesine engel olabileceğini ifade etmektedir. Örneğin; okuma sürecinde okurun dikkatini yazıdan çok menin görseline kaydırması onun karşılaştığı kelimeleri hatalı bir şekilde okumasına bu nedenle sık sık geriye dönüşler yapmasına neden olacaktır. İkinci model, okurun okumada güçlük yaşamasının onun okuma sürecinde sık sık başarısızlığı deneyimlemesine neden olarak okuma etkinliklerinden kaçınma, katılım sağlamama gibi problem davranışlar sergileyebileceğini ifade etmektedir. Örneğin; akıcı okumada problem yaşayan bir öğrenci kelimeyi meydana getiren harfleri-heceleri doğru bir şekilde seslendirmede problem yaşadığı için okuduğunu anlayamaz. Bunun bir sonucu olarak okuma sürecinden zevk alamaz ve okuma etkinliklere katılmak istememe ya da bu tür etkinlikleri sözlü olarak protesto etme gibi davranışlara girişebilir. Üçüncü model, okuma güçlüğü ve okuma davranışı problemlerinin karşılıklı nedensel bir etkileşim içinde bulunarak döngüsel bir ilişki oluşturabileceğini ifade eder. Bu döngüsellik zamana bağlı olarak okuma davranışındaki problemin okuma güçlüğünü tetiklemesine neden olduğunu gözler önüne serebileceği gibi kimi zaman okuma güçlüğünün okuma davranışındaki probleme neden olduğunu ortaya koyabilir. Bu bağlamda okuma davranışı bakımından risk altında olan bir öğrenci aynı zamanda okuma güçlüğü açısından risk altında olabilir. Dördüncü model ise okuma güçlüğü ve okuma davranışındaki problemler arasında karşılıklı nedensel bir ilişkinin varlığından ziyade her iki durumunda ortak bir nedenden kaynaklanabileceği ifade etmektedir. Örneğin; çalışan bellek, dikkat gibi yürütücü işlevlerde problem yaşayan bir okur okuma sürecinde engel teşkil edecek düşüncelerini sınırlandıramayıp okumada güçlük yaşayabileceği gibi dikkatini hedefine uygun bir şekilde yönlendiremeyip metnin görseline dalıp gitme ya da metin dışındaki ögelerle ilgilenme gibi davranışsal problemler de sergileyebilir. Bu dört modelin her biri okuma

davranışı ile okuma güçlüğü arasındaki ilişkinin yönüyle ilgili farklı hipotezler içerse de okumanın başarılı bir şekilde sürdürülmesinde okuma davranışının dikkate değer bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgular okuma davranışı ile akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Buna ek olarak ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma davranışlarının uygun şekilde düzenlenmesinin onların sergileyecekleri akıcı okuma performansları açısından kritik bir durum olduğu ortaya konmuştur. Mevcut araştırmada ulaşılan bu sonuçların dört farklı açıdan önem teşkil ettiği düşünülmektedir. İlk olarak ulusal literatürde okuma davranışı üzerine bir çalışmaya rastlanılmadığı düşünüldüğünde mevcut araştırmanın bu boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı gibi konuya ilişkin uluslararası literatürün genişlemesine de yardımcı olacağı düşünülebilir. İkincisi okuma becerisinin fiziksel, bilişsel, duyuşsal boyutlarına ek olarak davranışsal bir boyutunun olduğuna dikkat çekilmesi bakımından araştırmacıların ve öğretmenlerin okuma davranışına ilişkin farkındalıklarının gelişmesine katkı sunabilir. Üçüncüsü okuma davranışının akıcı okuma becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrencilerinin okuma davranışlarından hareketle gelecekte okuma açısından karşılaşabilecekleri güçlükleri erken dönemde tespit etmelerine imkân tanıyabilir. Dördüncüsü ise okuma becerisine etki eden faktörlerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin müdahale çalışmaları açısından önemli olduğu düşünüldüğünde mevcut araştırma bulguları, okuma güçlüğünün giderilmesine dönük müdahalelerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Mevcut araştırmada ilkokul düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde okuma davranışlarının rolü incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda ortaokul, lise gibi çeşitli kademelerde okuma davranışının sadece akıcılık değil okumanın anlama, motivasyon, tutum gibi diğer boyutlarıyla ilişkili kapsamlı bir araştırma yapılması önerilebilir.

Okuma davranışı ile akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünüldüğünde okuma becerisinin geliştirilmesine dönük müdahale programlarında ve sınıf içi okuma çalışmalarında okumanın davranış boyutuna dönük etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.

Araştırmadaki bulgular okuma davranışının akıcı okumanın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle araştırmacı ve eğitimcilere öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmelerinde, varsa problemlerin erken tespitinde okumanın davranış boyutunu da kapsam içiresinde tutmaları önerilebilir.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:

Etik Kurul Belgesi: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 07.05.2024, Sayı: 2024/269

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazar/ların potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek: Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı:

Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi: Dış-bağımsız

The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":

Ethics Committee Approval: İstanbul University-Cerrahpaşa Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee, Date: 07.05.2024, Number: 2024/269

Declaration of Conflicting Interests: No conflicts of interest were reported for this article.

Financial Support: It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.

Statement of Support and Acknowledgment:

Double-Blind Peer Review: External-independent

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Akyol, H. (2019). Metinlerarası öğretim ve anlam kurma. İçinde H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (ss. 183–211). Pegem Akademi.

Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810

Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, *4*(4), 931–946.

Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(4).

Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 227–244.

Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *51*(2), 98–110. https://doi.org/10.1044/jshd.5102.98

Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., D, F. ve Emirel. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı.). Pegem Akademi. https://doi.org/10.145279789944919289

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.

Chan, D. W., Ho, C. S. H., Tsang, S. M., Lee, S. H., & Chung, K. K. H. (2003). Reading-related behavioral characteristics of Chinese children with dyslexia: The use of the teachers' behavior checklist in Hong Kong. *Annals of Dyslexia*, *53*, 300–323. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0014-4

Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *33*(6), 934–945. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, *52*(3), 219–232. https://doi.org/10.1177/001440298505200303

Deno, S. L., & Marston, D. (2006). Curriculum-based measurement of oral reading: An indicator of growth in fluency. S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*. International Reading Association.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, *53*(2), 159–199. https://doi.org/10.3102/00346543053002159

Elbert, J. (1993). Occurrence and pattern of impaired reading and written language in children with attention deficit disorders. *Annals of Dyslexia*, *43*, 26–43. https://doi.org/10.1007/BF02928172

Fleming, C. B., Harachi, T. W., Cortes, R. C., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2004). Level and change in reading scores and attention problems during elementary school as predictors of problem behavior in middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *12*(3), 130–144. https://doi.org/10.1177/10634266040120030101

Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From "what is reading?" to what is literacy? *Journal of Education*, *196*(3), 7–17. https://doi.org/10.1177/002205741619600303

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. C. Hulme ve M. J. Snowling (Ed.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* içinde (pp. 1–19). Whurr.

Good, R. H., Kaminski, R. A., Simmons, D., & Kame'enui, E. J. (2001). Using dynamic ındicators of basic early literacy skills (DIBELS) in an outcomes-driven model: Steps to reading outcomes. *OSSC Bulletin*, *44*(1), n1.

Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403–422). Longman.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(3), 139–142. https://doi.org/10.1177/0963721411408673

Joshi, R. M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, *52*(1), 229–242. https://doi.org/10.1007/s11881-002-0014-9

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.

Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *171*(171), 189–208.

Kim, Y., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 652–667. https://doi.org/10.1037/a0019643

Kuhn, M., 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

Kuhn, Melanie, Rasinski, T., & Zimmerman, B. (2014). Integrated fluency instruction: Three approaches for working with struggling readers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(1), 71–82.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 15–29.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, *19*(4), 350–354. https://doi.org/10.1097/01.yco.0000228752.79990.41

McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Dickey, C. R., & Braun, D. H. (2008). Reading skills and function of problem behavior in typical school settings. *Journal of Special Education*, *42*(3), 131–147. https://doi.org/10.1177/0022466907313253

Menzies, H. M., Lane, K. L., & Lee, J. M. (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior*, *18*(2), 27–35.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 839–853. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839

Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities*, *41*(5), 417–436. https://doi.org/10.1177/0022219408321123

Morra, J., & Tracey, D. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, *47*(2), 175–199.

Nelson, R., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, *71*(1), 59–73. https://doi.org/10.1177/001440290407100104

NRP. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Panel, National Reading.

Öncü, B., Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2024). The development of a reading behavior scale for primary school students. *HAYEF: Journal of Education, 21*(3).

Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading and Writing Quarterly*, *30*(1), 1–31. https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932

Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, *26*, 89–102. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(6), 510–519. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2

Rasinski, T. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, *65*(8), 516–522. https://doi.org/10.1002/TRTR.01077

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, *61*(6), 46–51.

Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 995–1012.

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, *31*(2), 82–92. https://doi.org/10.1080/02702710902753996

Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(6), 538–564. https://doi.org/10.1177/0022219411407772

Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Shneider, A. E., Marchione, M., Stuebing, K. K., & Shaywitz, S. E. (1995). Interrelationships between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Neuropsychology*, *1*(3), 170–186. https://doi.org/10.1080/09297049508400223

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science based program for reading problems at any level*. Knopk.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The Effects of reading fluency ınterventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(5), 576–590. https://doi.org/10.1177/0022219416638028

Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *11*(1), 1–33.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(4), 473–482. https://doi.org/10.1017/S002196300000559X

Watkins, M. W., & Edwards, V. A. (1992). Extracurricular reading and reading achievement: The rich stay rich and the poor don't read. *Reading Improvement*, *29*(4),

236.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, *32*(2), 59–68. https://doi.org/10.4324/9781315046372-1

Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, *97*(6), 299–310. https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, *8*(4), 1461–1478.

Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, *63*(1), 4–13. https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is one of the indispensable skills in determining the present and future of an individual's academic, social, and economic life. The development of reading skills begins in the preschool period through language skills such as listening and speaking. It is expected to be acquired by students, especially in the first years of school (Good et al., 2001). Although most students successfully acquire reading skills in these years, a significant number of students have difficulties in this process (Joshi et al., 2002; Shaywitz, 2003). In addition, genetic, neurobiological, and psychological studies carried out in the science of reading from past to present have provided a better understanding of reading skills. However, discussions continue what reading difficulties are and how to overcome this problem (Snowling, 2000). When all these situations are considered, it is necessary to reveal the relationships between factors such as fluent reading and reading behavior that affect the successful realization of reading skills. In other words, to develop a comprehensive perspective on why some students have difficulty in learning to read and the development of effective interventions for this, it is important to consider not only the neurological and cognitive dimensions of reading but also the behavioral dimension (Frith, 1997). Moreover, while there are a limited number of studies in the international literature on reading behavior (Chan et al., 2003), no study addressing this dimension of reading has been found in the national literature. Therefore, it is thought that the current research will contribute both to meeting this need in the national literature and to the expansion of the international literature. In this context, the current research aimed to examine the role of reading behavior on fluent reading skills. For this purpose, the questions of the research were formed as follows.

1. Do students' reading behavior levels differ according to their grade levels?
2. Is there a relationship between students' reading behavior levels and their fluent reading skills?
3. To what extent do students' reading behavior levels predict their fluent reading skills?

Methodology

The research was conducted with the relational survey model, one of the quantitative research methods. Purposive sampling methods such as convenience and criterion sampling were used in creating the study group. Some prerequisite features were sought in the students studying in the primary schools included in the study. Required prerequisite features:

- The student's native language should be Turkish,
- The student has not received any physical (vision, hearing loss, etc.) or mental diagnosis,
- Being in the second, third, or fourth grade of primary school.

Approval was obtained from the families of 381 volunteer students who met the above-mentioned criteria. Two different data collection tools were used within the research: the "Reading Behavior Scale" and "Program-Based Measurement" method. The data obtained during the research process was analyzed via the "Statistical Packages for the Social Sciences" (SPSS) program. Descriptive statistics, normality test, Welch test, correlation, and simple linear regression analysis were used in the data analysis.

Conclusion and Discussion

For the general purpose of the research, in the first stage, it was examined whether reading behavior levels differed according to grade levels. The findings showed that the reading behavior level showed a statistically significant difference according to the grade level. It was revealed that the reading behavior levels of second-grade students were more negative than those of third-grade students. It can be thought that the reason for this is the amount of second-grade students' exposure to written material.

In line with the aims of the research, in the second stage, it was discussed whether there was a relationship between the students' reading behavior levels and their fluent reading skills. In the last stage, the level of reading behavior predicting fluent reading skills was examined. As a result of the analyses, it was concluded that there was a negative, medium, significant relationship between the reading behavior level and fluent reading skill, and in addition, 28% of the fluent reading skill could be explained by the reading behavior level. The finding that there is a significant relationship between reading behavior and fluent reading skills within the scope of the research is parallel to the few studies in the literature (Morgan et al., 2008; Nelson et al., 2004). In addition, the fact that the level of reading behavior predicts a complex skill such as fluent reading to a considerable extent reveals that reading behavior is an important prerequisite for fluent reading.

Suggestions

In the current study, the role of reading behaviors, which are a part of the fluent reading skills of primary school students, was examined. In future studies, it can be suggested to conduct comprehensive research on reading behavior at various levels such as secondary school and high school, and other dimensions of reading such as comprehension, motivation, and attitude.

It is thought that there is a significant relationship between reading behavior and fluent reading skills. It can be suggested to experts in the field to benefit from this relationship in

intervention programs aimed at improving reading skills. In addition, it can be recommended to practicing teachers to include activities related to the behavioral dimension of reading in classroom reading studies.

The findings of the study show that reading behavior is an important predictor of reading fluency. Based on this, researchers and educators can be advised to include the behavioral dimension of reading in evaluating students' reading skills and early detection of problems, if any.