



## How does gender impact the relationship between reading fluency and reading comprehension?<sup>1</sup>

## Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde cinsiyet nasıl bir rol oynamaktadır?

Dudu Kaya<sup>2</sup>  
Kasım Yıldırım<sup>3</sup>

### Abstract

This research aimed to explore how gender impacts the relationship between reading fluency and reading comprehension. The research sample consists of a total of 100 seventh graders. In order to assess the students' reading comprehension and reading fluency levels, an expository and a narrative text were used. For the implementations, each student was asked to read orally the expository text and answered the comprehension questions related to texts. The same procedure was used for the narrative text reading. The comprehension tests were the researcher-developed. The recorded oral readings were scored according to reading fluency components including word recognition automaticity and prosody by the researchers. The comprehension tests were focused on deep and literal comprehension levels of the students. The research findings indicated that there were statistically significant relations between reading comprehension and reading fluency. However, the gender of the students did not affect the significant differences between reading fluency and reading comprehension.

### Özet

Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli il merkezindeki farklı okullarda öğrenim göre 7. sınıflardaki 100 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamalarının belirlenmesinde sınıf seviyelerine uygun hikâye edici ve bilgi verici metinler kullanılmıştır. Uygulamalarda her öğrenciye önce hikâye edici metin sesli olarak okutulmuş ve kaydedilmiş sonra metinle ilgili sorular verilerek cevaplaması istenmiştir. Aynı işlemler aynı öğrenciler ile bilgi verici metin üzerinde de gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlamayı basit ve derinlemesine anlama boyutlarında ölçen sorulardan oluşan test araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Kaydedilen sesli okumalar akıcı okuma bileşenlerine göre analiz edilerek puanlama yapılmıştır. Puanlamada okuma hızı ve prozodik okuma olmak üzere üç farklı bileşen değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama testi basit anlama ve derinlemesine anlama puanı olarak puanlanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre hem kız hem erkek

<sup>1</sup>Bu çalışma 08-11 Mayıs 2017 tarihinde Lefke Avrupa Üniversitesi'nde düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, [dudukaya@gmail.com](mailto:dudukaya@gmail.com)

<sup>3</sup>Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, [kyildirim@mu.edu.tr](mailto:kyildirim@mu.edu.tr), Araştırmacı TÜBİTAK 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı ile desteklenmektedir.

**Keywords:** Reading fluency; reading comprehension; prosody; word recognition automaticity; gender.

[\(Extended English summary is at the end of this document\)](#)

öğrencilerde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Ancak bu ilişki cinsiyet bağlamında farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu sonuçlar ilgili bilimsel literatür bağlamında tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı okuma; okuduğunu anlama; prozodi; okuma hızı; cinsiyet.

## 1. Giriş

Okuma, okuyucu ve yazar arasındaki etkin ve etkili bir iletişim yoluyla okuyucunun okuduklarından anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006). Okumadan beklenen anlam kurmanın sağlanabilmesi için öncelikle okuyucunun metni akıcı olarak okuması gerekmektedir. Morris ve Gaffney' in (2011) belirttiğine göre okuyucuların okumadan keyif alabilmek, anlam üzerinde yoğunlaşmak ve okuma işlemini makul bir süre içinde tamamlamak için yeterli hızda ve ritimde okumaları gerekmektedir. Metinleri çok yavaş, durgun ve kendine güvensiz bir şekilde okuyan öğrencilerin ilerleyen yıllarda da okuma ve anlama konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşacakları belirtilmektedir. Benzer biçimde Güneş (2007) de akıcı okuma becerisine sahip olmayanların yavaş ve kelimeleri tek tek okuduklarını ifade etmektedir. Bu durum okumanın kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız biçimde gerçekleşmesine yol açmaktadır. Okumanın yavaş olması anlamayı da olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü bireyler kelimeleri tanıma ve seslendirmek için çaba sarf etmekte ve metnin anlamını kaybetmektedir. Bu bağlamda akıcı okuma, bir metni doğru bir ifade ve tonlama ile sorunsuz ve zahmetsizce okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hapstak ve Tracey, 2007).

Akıcı okuma hızlı okuma değildir. Akıcılık, çoğunlukla okuma hızı ile ölçülen otomatik kelime tanıma özelliğidir (Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, 2012). Akıcı okuyucular kelimeleri çözümlmek ve analiz etmek için duraklamak zorunda olmadıklarından metni doğal akışına uygun biçimde okurlar (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014).

Hook ve Jones' a (2004) göre akıcı okuma doğru ve zahmetsiz biçimde kelimelerin tanınması ve seslendirilmesidir. Okuma hızı ve doğruluk okuduğunu anlamada en önemli belirleyicilerdir. Ancak akıcı okuma, sadece hızlı ve doğru biçimde kelime tanıma değil aynı zamanda prozodik unsurları (vurgu, tonlama, ritim) da bulunan bir okuma biçimi olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okuma, çok hızlı ve çok yavaş olmayan konuşmaya benzer bir okuma biçimidir. Okunanın anlaşılması için akıcı okuma oldukça önemlidir. Bu durum öğrencilerin akıcı okumanın hızlı okumadan daha farklı bir okuma olduğunu anlamalarını da sağlamaktadır (Cahill ve Gregory, 2011).

Bir başka tanıma göre okuma akıcılığı, okuma spektrumunun iki ucunda yer alan sözcük tanımada otomatiklik ve sözlü okumada ifadenin anlamını yansıtır (prozodi) olarak iki farklı bileşenden oluşmaktadır (Rasinski, 2014). Akıcı okumayla ilgili çalışmalar öğrencilerin akıcı birer okuyucu olabilmelerinin, okuduklarını anlayabilmelerini sağlamada oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Literatürdeki akıcı okumayla ilgili tanımlar doğru okuma, okuma hızı ve prozodi kavramları üzerinden yapılmaktadır (Ülper ve Yağmur, 2016). Bu bileşenlerde yaşanan güçlüklerin öğrencilerin akıcı okumalarını olumsuz etkilediği ve anlamıyla ilgili sorunlara neden olduğu bilinmektedir. Baştuğ ve Demirtaş (2016) da öğrencilerin akıcı okumadaki problemlerin okuma hataları, okuma hızı, prozodik okumadaki eksikler ve okuduğunu anlamadaki yetersizlikler olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

Metnin akıcı biçimde okunmasıyla okuyucular metnin anlamını oluşturabilirler. Akıcı okuyucular okurken anlamı yapılandırırken, akıcı okuyamayanlar anlamı yapılandırmada zorlanırlar. Okuyucunun metinden anlamın oluşturulması yeteneği yavaş ve zahmetli kelime tanıma yüzünden

sınırlanır. Ayrıca prozodik okumanın yeterli olmaması da kelimelerin anlamsız ve uygun olmayan biçimlerde gruplandırılmasından dolayı anlam karışıklıklarına yol açmaktadır (Paige vd., 2012).

Akıcı olarak okuyamayan okuyucular akıcı okumanın bu üç bileşeninden birinde ya da birkaçında zorlanmaktadır. Örneğin kelime tanımada güçlük çeken okuyucular okurken sık sık duraklayarak kelimeleri çözümlemeye ve seslendirmeye çalışırlar. Akıcı okuyamayanlar okuma sırasında çok sayıda duraklama, başlama ve kelimeleri tekrar tekrar okuma eğilimindedirler. Bu nedenle okuma işi okuyucu için zahmetli, yavaş ve yorucu olmaktadır. Kelimeleri doğal biçiminde anlamlı bölümlere ayırmadaki zorluk, okuyucuları zorlayan diğer bir sıkıntıdır. Yetersiz okuyucular kelimeleri iyi bir biçimde çözümlerler ancak virgül, nokta ve soru işaretleri gibi prozodik belirteçleri göz ardı ettikleri için metin boyunca prozodik bir okuma gerçekleştiremezler. Bir diğer akıcı olmayan okuyucu özelliği de hızlı, yavaş veya konuşma biçiminde olan okumada ifade ve tonlamaların eksik olmasıdır. Akıcı okumanın üç boyutundan herhangi birinde meydana gelen güçlük daha az zorluğa neden olurken, diğer boyutlarda da yaşanan güçlükler büyük ölçüde anlama problemlerine neden olmaktadır. Çünkü bilişsel işlemler kod çözme işlemine odaklanmakta ve okuyucunun metinden anlam oluşturmada dikkati azalmaktadır. Buna karşın akıcı okuyucular akıcı okuma bileşenlerini birleştirirler. Yani kelimeleri ve cümleleri hızlı ve doğru bir şekilde belirleme, konuşma hızında ve uygun ifade kullanarak düzgün biçimde okurlar. Böylece okuduklarını da daha iyi anlamaktadırlar (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014).

Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular metnin okunmasında zorlanmazlar. Daha da önemlisi, okumayı bir düşünce süreci olarak kullanırlar (Medine, 2016). İyi okuyucular okuma başarısını da erken elde ederler. Bu okuma başarısı okuyucunun daha fazla okuma deneyimiyle karşılaşmasını ve daha geniş metinlere ulaşmasını sağlayarak okuyucunun tüm okuma yeteneğinin gelişimini sağlamaktadır (Hilsmier ve Wehby, 2016). Sonuç olarak akıcı okuma okuyucunun dikkatini çözümleme süreçlerinden anlama süreçlerine çevirdiği için kritik bir öneme sahiptir (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014). Bu nedenle akıcı okumanın okuduğunu anlama boyutunda sağladığı katkılar önemli görülmektedir. Akıcı okuma ve anlamayla ilgili yapılan araştırmalar da akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilgili önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Foorman, Koon, Petscher, Mitchell ve Truekenmiller, 2015; Piper ve Zuilkowski, 2015; Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, 2012).

Akıcı okuma okuduğunu anlama için temel bir beceri olarak görülmektedir. Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişki karşılıklı ve etkileşimli olmak üzere iki yönlüdür. Böylece iyi bir anlama yeteneği okumanın da doğru, hızlı ve prozodik bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Benzer biçimde doğru, hızlı ve prozodik okuma da tüm okuyucular için anlamın yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır (Schwanenflugel ve Kuhn, 2015). Bu bakımdan ilkokulun ilk yılından itibaren öğrencilerde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Akıcı okuyan öğrenciler okuduklarını daha iyi anlayacak, daha iyi anlayan öğrenciler de daha akıcı biçimde okuyacaklardır.

Akıcı okumayla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bazılarının öğrencilerde akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli program ve stratejilerin uygulanmasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Hawkins, Marsicano, Schmitt, McCallum ve Musti-Rao (2015) ve Therrien (2004) tekrarlı okuma yönteminin, Kaşkaya (2016) beyin etkileme metodunun, Jefferson, Grant ve Sander (2016) tekrarlı okumaya dayalı farklılaşmış öğretim programının, Rubin (2016) akıcı okumayı geliştirmeye dayalı stratejilerin, Akyol ve Kodan (2016) ise okuma güçlüklerinin giderilmesi amacıyla akıcı okuma stratejilerinin uygulanmasıyla öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Sözü edilen araştırmalar akıcı okuma problemlerinin giderilmesi amacıyla farklı uygulamaları ve sonuçlarını içermektedir. Akıcı okumayla ilgili yapılan bazı araştırmalarda ise akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilişkisi farklı sınıflarda ve farklı değişkenler bazında incelenmiştir (Lepola, Lynch, Kiuru, Laakkonen ve Nurmi, 2016; Paige, Rasinski, Lavell ve Smith, 2014; Pey, Min ve Woh, 2014; Schall, Skinner, Cazzell, Ciancio, Ruddy ve Thompson, 2016; Utchell, Scmitt, McCallum, McGoey ve Piselli, 2016). Söz konusu araştırmalarda akıcı okuma, okuduğunu anlamının belirlenmesinde önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Ancak bu araştırmalarda farklı sınıf seviyeleri ve okumaya ilişkin farklı değişkenler (kelime bilgisi, fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama vb.) dikkate alınmış olmasına rağmen cinsiyet değişkenine göre bir karşılaştırma yapılmamıştır. Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelenirken herhangi bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmemiştir. Oysa farklı sınıf seviyelerinde okuduğunu anlamının cinsiyete göre farklılık taşıdığını gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Anjum, 2015; Eyüp ve Yurt, 2016; Güngör, 2005; Karatay, 2010; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Sallabaş, 2008; Schwabe, McElvany ve Trendtel, 2014; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Türkçe literatürde akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisinde cinsiyetin etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmalardan; Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Kaman (2012) üçüncü sınıf öğrencilerinde uygulanan tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın oluştuğunu belirtmektedir. Ancak bu araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkide cinsiyetin etkisi hakkında araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada cinsiyet değişkeni bağlamında kız ve erkek öğrencilerde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin ne düzeyde ortaya çıktığı araştırılmaktadır. Elde edilen sonuçların bu alandaki bilgi birikimini daha da zenginleştireceği düşünülmektedir.

## 2. Amaç

Araştırmanın amacı akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde cinsiyetin nasıl bir etkisinin olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler hikâye edici metin türünde cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler bilgi verici metin türünde cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

## 3. Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırmalarda kullanılan korelasyonel (ilişkisel) yöntemden faydalanılmıştır. Eğitimle ilgili araştırmalarda araştırmacının amacı, bir deneysel çalışmada olduğu gibi değişkenleri manipüle etmek yerine bu değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmek olabilir. O takdirde araştırmacının yöntemi korelasyonel (ilişkisel) araştırmadır. Deneysel çalışmalarda olduğu gibi detaylı ve özenli bir süreci gerektirmese de değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmede ve sonuçları yordamada bu yöntemin önemli katkıları bulunmaktadır. Korelasyonel yöntemler araştırmacıya puanları yordaması ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklaması için büyük fırsatlar sunar. Korelasyonel yöntemlerde araştırmacılar korelasyonel istatistikler kullanarak değişkenler veya grup puanları arasındaki ilişkileri tanımlar ve ölçerler. Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir şekilde deneysel bir çalışmada olduğu gibi değişkenleri kontrol veya manipüle etmek için çaba göstermez. Bunun yerine korelasyonel (korelasyon, regresyon vb.) analizler kullanarak her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkileri test eder veya değişkenlerin farklı denklemlerde birbirlerini yordama durumlarını ortaya koyar (Creswell, 2005). Bu araştırmada da yordayıcı korelasyonel analizlerden faydalanılmıştır.

### 3. 1. Çalışma Grubu

Araştırma Denizli ili Merkezefendi ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde iki farklı ortaokulun 7. sınıflarından rastgele seçilen toplam 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 49'unu kız öğrenciler, 51'ini ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirildiğinden istekli olmayan öğrenciler uygulama dışı bırakılmıştır.

### 3. 2. Ölçme Araçları

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından oluşturulan bir hikâye edici ve bir bilgi verici metin kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma boyutunda okuma hızı ve prozodi becerileri video kayıtları incelenerek hesaplanmıştır. Okuma hızı öğrencilerin “1” dakikada doğru okuduğu kelime sayısı (Akyol vd., 2014) dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodi ise Rasinski (2004) tarafından geliştirilerek Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” ile değerlendirilmiştir. Yapılan puanlama sonucu rubrikten alınan puanların toplamı 8 ve 8’den daha az ise okumanın prozodik anlamda yetersiz olduğu ve prozodik okumanın geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Akıcı okumanın değerlendirilmesinde kullanılan metinlere yönelik basit ve derinlemesine anlamayı ölçmek amacıyla okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken Türkçe Öğretim Programında 7. sınıf öğrencileri için yer alan kazanımlar da göz önünde tutulmuştur. Basit anlamayı ölçen sorular, çoktan seçmeli soru formunda; derinlemesine anlamayı ölçen sorular ise açık uçlu soru formunda hazırlanmıştır. Açık uçlu soruların hazırlanmasında PISA ve PIRLS sınavlarındaki örneklerden yararlanılmış, aynı mantığı ve puanlama sürecini yansıtacak kendi konteksimize ve metnin içeriğine uygun sorular geliştirilmiştir. Bilgi verici metin anlama testi 12 sorudan, hikâye edici metin anlama testi ise yine 12 sorudan oluşmuştur. Sorular hazırlanırken alanda uzman öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Anlama testlerinden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler bilgi verici metinle ilgili anlama testinin KR20 değerinin .72 olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde hikâye edici metinlerle ilgili anlama testinin KR20 değeri ise .77 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde oldukları ifade edilmektedir (Cortina, 1993; Kuder ve Richardson, 1937; Tabachnick ve Fidell, 2007). Güvenirlilik değerlerinin belirlenmesinde SPSS24 programından faydalanılmıştır.

### 3. 3. Veri Toplama Süreci

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri ile Yıldırım ve diğerleri (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan prozodik okuma rubriği ile toplanmıştır. Veri toplama süreci Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeydeki iki ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde okul idaresine ve Türkçe öğretmenlerine çalışma içeriği ve süresi ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin uygun gördükleri zaman dilimlerinde öğrencilere önce metinler sesli olarak okutulmuş ve sesli okumaları kaydedilmiştir. Bu uygulamalar her öğrenciyle birebir yapılmıştır. Sesli okumalardan sonra okuduğu anlama testleri verilerek öğrencilerin cevaplaması sağlanmıştır. Uygulamalar sırasında Türkçe öğretmenlerine gerekli bilgiler verilerek sürece katkıları sağlanmıştır. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere ait ses kayıtları dinlenerek akıcı okumaya ilişkin toplam doğru okuduğu kelime sayısı ve prozodi puanları hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama testleri de değerlendirilerek basit anlama ve derinlemesine anlamaya ait puanlamalar elde edilmiştir.

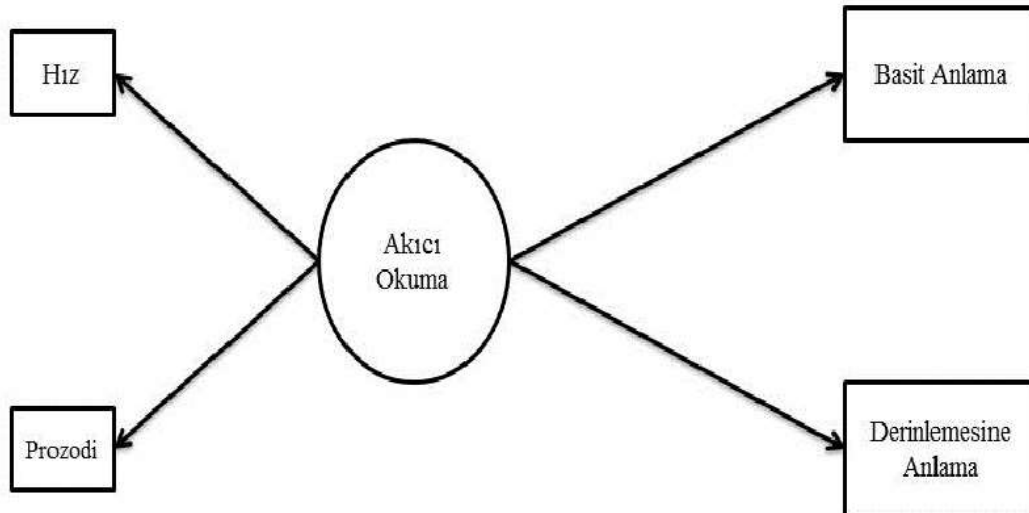
### 3. 4. Veri Analizi

Elde edilen veriler SPSS24, AMOS23, Mplus6 istatistik paket programlarına aktarılmış ve veri kitlesi üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak verilerden kayıp değerler (missing values) ayıklanmıştır. Sonrasında ise araştırmanın genel amacı ve araştırma soruları doğrultusunda ilişkisel analizler gerçekleştirilmiştir.

### 4. Bulgular

Bu bölümde farklı metin türlerinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma unsurları arasındaki ilişkilerin cinsiyet bağlamında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler sunulmuştur. AMOS23 ve Mplus6 programında gerçekleştirilen çoklu grup analizleri path modellerinde sunulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkilerin gruplar (kız ve erkek öğrenciler) arasında farklılaşım

farklılaşmadığı belirtilmiştir. İki programda da analizler yapılarak elde edilen sonuçların benzerliği karşılaştırılmıştır. Hikâye edici metinler için hipotez model (test edilen model) Şekil 1’de sunulmuştur. Aşağıdaki model hipotez model olup bu model bağlamında elde edilen veriler değerlendirilmiş ve test edilmiştir (Hipotez model sadece araştırmacı tarafından sadece beklenen ilişkilerin kurgusal olarak gösterilmesi olup üzerinde sayısal olarak herhangi bir ilişki gösterilemez.)



Not. Modeldeki tek yönlü oklar standardize edilmiş regresyon katsayılarını göstermektedir.

Şekil 1. Hikâye edici metinleri okumada ortaya çıkan akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiler

Kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı analizler gerçekleştirilmiş ve elde edilen uyum iyilik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1: Her İki Grup İçin Yapılan Başlangıç Analizi Sonucu**

	Gruplar	$X^2$	$sd$	$X^2/sd$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Temel Model	Kız	4.022	4	1.006	.006	.99	.98	.0470
	Erkek	8.240	4	2.060	.084	.97	.92	.0324

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kız ve erkek grupları için ayrı ayrı uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Kline (2015) ve Hu ve Bentler (1999) özellikle uyum iyilik değerlerinde RMSEA, CFI, TLI, SRMR değerlerinin modelleri test etmede kullanılabilir değerler olduğunu ifade etmekte ve RMSEA değeri için en üst değer .08; CFI için en alt değer .90; TLI için en alt değer .90 ve SRMR için ise en üst değer .08 olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla herhangi bir modifikasyon indeksine başvurmadan çoklu grup analizleri gerçekleştirilebilir. Herhangi bir sınırlandırma (unconstrained model) yapılmadan kız ve erkek öğrencilerin geneli için model test edilmiş ve uyum iyilik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Hikâye Edici Metinleri Okumada Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilere İlişkin Uyum İyilik Değerleri**

	Gruplar	$X^2$	$sd$	$X^2/sd$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Temel Model	Tüm Öğrenciler	7.319	4	1.830	.079	.96	.87	.0470

Tablo 2 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin geneli için modelin kabul edilebilir uyum iyilik değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle akıcı okuma ve anlama arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta ve bu ilişkiler hakkındaki uyum iyilik değerleri, hipotez olarak kurgulanan modelin hikâye edici metin için kabul edilebilirliğini ortaya koymaktadır. Kline (2015) ve Hu ve Bentler (1999) özellikle uyum iyilik değerlerinde RMSEA, CFI, TLI, SRMR değerlerinin modelleri test etmede kullanılabilecek değerler olduğunu ifade etmekte ve RMSEA değeri için en üst değer .08; CFI için en alt değer .90; TLI için en alt değer .90 ve SRMR için ise en üst değer .08 olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilebilir. Çoklu grup analizinden elde edilen ve farklı modellere ilişkin karşılaştırmaları gösteren analiz sonuçlarının özeti Tablo 3' te sunulmuştur.

**Tablo 3: Hikâye Edici Metinleri Okumada Erkek ve Kız Öğrencilerde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkileri Gösteren Çoklu Grup Analizi**

Modeller	$X^2$	<i>Sd</i>	CFI	$\Delta X^2$	$\Delta sd$	$\Delta CFI$
Sınırlandırılmamış Model	7.319	4	.963			
Model1 (Ölçüm Ağırlıkları)	11.514	7	.965	4.194	3	-0.002
Model2 (Yapısal Kovaryanslar)	17.901	8	.964	6.387	1	0.001
Model3 (Ölçüm Hataları)	20.258	12	.970	2.357	4	-0.006

Burada ki-kare farklılıkları karşılaştırılmaktadır. Tüm modellerin birbirleriyle karşılaştırıldığı tabloda istatistiksel olarak anlamlılığın elde edilmediği görülmüştür. Yine CFI değerleri, modeller arasında çok fazla değişmemiştir. Farklı modellerdeki değerler göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin hikâye edici metinleri okumada kız ve erkek öğrenci gruplarında farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Uyum iyilik değerlerinden CFI göz önünde bulundurulduğunda modeller kendi içerisinde anlamlı (kabul edilebilir sınırlarda) (Hu ve Bentler, 1999 ancak modeller arasındaki CFI değerleri arasındaki farklar anlamlı değildir (-0.002; 0.001; -0.006). Yani kendi başına kız öğrencilerde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yine benzer şekilde erkek öğrenciler bağlamında okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak bu ilişkiler kız ve erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Benzer analizler bilgi verici metinleri okuma için gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin geneli için model test edilmiş ve uyum iyilik değerleri Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4: Bilgi Verici Metinleri Okumada Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilere İlişkin Uyum İyilik Değerleri**

Gruplar	$X^2$	<i>sd</i>	$X^2/sd$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Temel Model Tüm Öğrenciler	5.554	4	1.389	.063	.97	.91	.0671

Tablo 4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin geneli için modelin kabul edilebilir uyum iyilik değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle akıcı okuma ve anlama arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta ve bu ilişkiler hakkındaki uyum iyilik değerleri, hipotez olarak kurgulanan modelin bilgi verici metin için kabul edilebilirliğini ortaya koymaktadır. Kline (2015) ve Hu ve Bentler (1999) özellikle uyum iyilik değerlerinde RMSEA, CFI, TLI, SRMR değerlerinin modelleri test etmede kullanılabilecek değerler olduğunu ifade etmekte ve RMSEA değeri için en üst değer .08; CFI için en alt değer .90; TLI için en alt değer .90 ve SRMR için ise en üst değer .08 olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilebilir. Çoklu grup analizinden elde edilen ve farklı modellere ilişkin karşılaştırmaları gösteren analiz sonuçlarının özeti Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5: Bilgi Verici Metinleri Okumada Erkek ve Kız Öğrencilerde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkileri Gösteren Çoklu Grup Analizi**

Modeller	$X^2$	<i>sd</i>	CFI	$\Delta X^2$	$\Delta sd$	$\Delta CFI$
Sınırlandırılmamış Model	5.554	4	.971			
Model1 (Ölçüm Ağırlıkları)	10.185	7	.962	4.631	3	0.009
Model2 (Yapısal Kovaryanslar)	13.514	8	.965	3.330	1	-0.003
Model3 (Ölçüm Hataları)	19.509	12	.979	5.995	4	-0.008

Burada ki-kare farklılıkları karşılaştırılmaktadır. Tüm modellerin birbirleriyle karşılaştırıldığı tabloda istatistiksel olarak anlamlılığın elde edilmediği görülmüştür. Yine CFI değerleri, modeller arasında çok fazla değişmemiştir. Farklı modellerdeki değerler göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin bilgi verici metinleri okumada kız ve erkek öğrenci gruplarında farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Uyum iyilik değerlerinden CFI göz önünde bulundurulduğunda modeller kendi içerisinde anlamlı (kabul edilebilir sınırlarda) (Hu ve Bentler, 1999) ancak modeller arasındaki CFI değerleri arasındaki farklar anlamlı değildir (-0.002; 0.001; -0.006). Yani kendi başına kız öğrencilerde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yine benzer şekilde erkek öğrenciler bağlamında okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak bu ilişkiler kız ve erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu doğrultuda farklı modellerdeki değerler göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin bilgi verici metinleri okumada kız ve erkek öğrenci gruplarında farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkilerde cinsiyetin rolünü ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 7. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma verileri bir hikâye edici ve bir bilgi verici türde iki metnin sesli olarak okutulup akıcı okumaya ilişkin ölçümlerin yapılması ve aynı metinlere ait anlama testlerinin uygulanması ile elde edilmiştir.

Akıcı okuma, kelimelerin çözümlenmesinden cümle ve paragraf düzeyinde anlamın yapılandırılmasına değin bütün okuma sürecini kapsayan bir okuma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Kiuru vd.,2013). Bu tanımda da ifade edildiği gibi akıcı okuma anlamın yapılandırılmasında ve okuyucunun okuduklarını anlamasında etkilidir. Bu nedenle akıcı okuma ve okuduğunu anlama karşılıklı ilişkili kavramlar olarak görülmektedir. Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Keller (2014) akıcı okumanın sadece ilkökul düzeyindeki öğrencilerin okuma başarısında değil, daha üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin de okuma başarısı ile ilişkili bir değişken olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda hem kız hem de erkek öğrencilerde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki anlamlı ilişkileri göstermesi bakımından bu çalışmadan elde edilen sonuç önemli görülmektedir. Öte yandan akıcı okuma alanında yapılan önceki çalışmalar da (Kaya ve Yıldırım, 2016; Paige, Rasinski ve Magpuri- Lavell, 2012; Pearce ve Gaybe, 2009) bu sonucu desteklemektedir. Sözü edilen araştırmaların sonuçları farklı sınıf düzeylerinde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif ve güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama, farklı değişkenlere bağlı olarak pek çok farklı araştırmaya konu olmaktadır. Bu değişkenlerden araştırmalarda sıklıkla ele alınanlardan birisi de cinsiyettir. Bu amaçla yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama başarıları kız ve erkek öğrencilerde karşılaştırılarak ele alınmaktadır (Anjum, 2015; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Schwabe vd., 2014; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bu araştırmaların yanında akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı bir arada inceleyerek cinsiyet bağlamında ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından yapılan çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete



göre karşılaştırılarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin incelendiği bir başka çalışmada (Kaya ve Doğan, 2016) akıcı okumanın cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtilmektedir. Kocaarslan (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin hikaye edici metinlerde akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bilgi verici metinlerde akıcı okuma becerilerinin ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalar tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup var olan durumlar betimlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir deneysel müdahale yapılmamıştır. Bu sonuçlar mevcut okul uygulamalarının cinsiyet bağlamında bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Kaman (2012) tarafından uygulanan tekrarlı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu belirtilmektedir. Bir diğer çalışmada Hausheer, Hansen ve Dumas (2011) tarafından ilkököl 4-6. sınıflarda toplam 24 öğrenci ile 8 ay süren akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir müdahale programının etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin hem kız hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir şekilde geliştiği belirtilmektedir. Ancak okuduğunu anlama puanlarının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha fazla ilerlediği ifade edilmektedir. Bu çalışmada ise 7. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkileri cinsiyet bağlamında karşılaştırılarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkilerinin cinsiyet bağlamında incelenmesine yönelik daha farklı sınıf ve okul seviyelerinde, farklı örneklem grupları üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerektirdiğini göstermektedir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alster, E. H. (1997). The effects of extended time on algebra test scores for college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 222-227.
- Anjum, S. (2015). Gender difference in mathematics achievement and its relation with reading comprehension of children at upper primary. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 1735- 2222.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2016). Child-centered reading intervention: See, talk, dictate, read, write!, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 601-616.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bridgeman, B., Trapani, C., & Curley, E. (2004). Impact of fewer questions per section on STI scores. *Journal of Educational Measurement*, 41, 291-310.
- Cahill, M. A. ve Gregory, A.E. (2011). Putting the fun back into fluency instruction, *The Reading Teacher*, 65(2), 127-131.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Eyüp, B. ve Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlilikleri arasındaki ilişki, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(7), 201-216.
- Foorman, B. R., Koon, S. K., Petscher, Y., Mitchell, A. ve Truekenmiller, A. (2015). Examining General and Specific Factors in the Dimensionality of Oral Language and Reading in 4th-10th Grades, *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884-899.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Hapstak, J. A. ve Tracey, D. H. (2007). Effects of assisted-repeated reading on students of varying reading ability: A single-subject experimental research study. *Reading Horizons*, 47(4), 316-334.
- Hausheer, R., Hansen, A., & Dumas, D. M. (2011). Improving reading fluency and comprehension among elementary students: Evaluation of a school remedial reading program. *Journal of School Counseling*, 9(9).
- Hawkins, R. O., Marsicano, R., Schmitt, A. J., McCallum, E. ve Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. *Education and Treatment Of Children*, 38(1), 49-70.
- Hilsmier, S. A. ve Wehby, H. J. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities, *Reading Improvement*, 53(2), 53-64.
- Hook, P., E. ve Jones, S. D. (2002). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension, *Perspectives*, Erişim tarihi: 12 Şubat 2017, <https://pdfs.semanticscholar.org/6877/19f887917824d32cf0171fb9b1407b4f719b.pdf>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jefferson, E.R., Grant, C.E. ve Sander, J. B. (2017). Effects of tier I differentiation and reading intervention on reading fluency, comprehension, and high stake measures. *Reading Psychology*, 38(1), 97-124.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerinin kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Tübar*, XXVII, 457-475.
- Kaşkaya, A. (2015). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 41 (185), 281-297.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, 1435-1456.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kiuru, N., Lerkanen, M.-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M. ve Nurmi, J.-E. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in children's reading fluency in grade 4. *Reading Research Quarterly*, 48 (4), 349-368.
- Kocaarslan, M. (2017). A research about oral reading fluency of first grade students: Text type and gender factor, *Journal of Education and Practice*, 8(23), 40-51.
- Kuder, G. F. ve Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1), 11-32.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E. ve Nurmi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 373-390.
- Morris, D. ve Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 331-341.
- Paige, D. D. ve Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading Fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Paige, D. D., Rasinski, T. V. ve Magpuri-Lavell, T. (2012). If fluent expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 67-76.
- Paige, D., Magpuri-Lavell, T., Rasinski, T. ve Rupley, W. (2015). Fluency Differences by Text Genre in Proficient and Struggling Secondary Students. *Advances in Literary Study*, 3, 102-117.

- Pearce, L.R. ve Gayle, R. (2009). Oral reading fluency as a predictor of reading comprehension with American Indian and white elementary students. *School Psychology Review*, 38(3), 419-427.
- Piper, B. ve Zuilkowski, S. S. (2015). Assessing reading fluency in Kenya: Oral or silent assessment?, *International Review of Education*, 61(2), 153-171.
- Rasinski, T.V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.
- Rasinski, T.V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T., Samuels, S., Hiebert, E., Petscher, Y. ve Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32, 75-97.
- Rubin, D. (2016). Growth in oral reading fluency of Spanish ELL students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(1), 34-38.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schall, M., Skinner, J. H., Cazzell, S., Ciancio, D., Ruddy, J. ve Thompson, K. (2016). Extending Research on Oral Reading Fluency Measures, Reading Speed and Comprehension, *Contemporary School Psychology*, 20(3), 262-269.
- Schwabe, F., McElvany, N. ve Trendtel, M. (2014). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232.
- Schwanenflugel, P., J. ve Kuhn, M. (2015). Reading Fluency, In P. Afflerbach (eds), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context*, Routledge
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. D. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Therrien, M.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, XXVII, 655-677.
- Utchell, L., A., Schmitt, A., J., McCallum, E., McGoey, K. E. ve Piselli, K. (2016). Ability of early literacy measures to predict future state assessment performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 511-52.
- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Science*, 6, 353-360.

### [Extended English Summary](#)

#### **Introduction**

Reading process is defined as the interaction and making meaning processes appearing among readers, text and writer (Akyol, 2006). A reader need to read a text fluently to comprehend what it is read. According to Morris and Gaffney (2011), readers need to read quickly and with appropriate expression in order to complete the reading in appropriate time for focusing on comprehension. Fluency is the ability to read words automatically without having to stretch them out or break them apart (Paige, Rasinski, & Magpuri-Lavell, 2012). Since the fluent readers do not give so much attention to word decoding, they can read texts fluently. As a result, reading fluency takes readers' attention from word decoding to comprehension process (Paige & Magpuri-Lavell, 2014). Because of this, it is seen important that reading fluency makes significant contributions to the comprehension process. There is an increasing research showing that reading fluency is one of the contributors of reading comprehension (Foorman, Koon, Petscher, Mitchell, & Truekenmiller, 2015; Paige et al., 2012; Piper & Zuilkowski, 2015). Considering Turkish scientific literature in regard to literacy, there are few research exploring the gender's effects on the relations between reading fluency and reading comprehension (Bastug & Keskin, 2012; Kaman, 2012; Kaya & Dogan, 2016). There is a need exploring how gender impact the relations between reading fluency and reading comprehension. Through this overall aim, this current research investigated how relations

between reading fluency and reading comprehension occur given the students' gender. It is expected that the results of the current research would extend the perspectives in this field.

### **Method**

This present research employed correlational method. The research sample consisted of a total of 100 seventh graders studying at different two middle schools in Turkey's Denizli province. In order to assess the students' reading fluency and reading comprehension levels, an expository and a narrative text were used (Akyol, Yildirim, Ates, Cetinkaya, & Rasinski, 2014). The students' Word recognition automaticity and prosody scores were evaluated through the video-records obtained from the one-on-one sessions. The students' prosody levels were evaluated the rubric, which was developed by the Rasinski (2004) and adapted into Turkish language by (Yildirim, Ates, & Cetinkaya, 2009). The researcher-developed comprehension tests were developed based on the text used for assessing the students' reading fluency levels. For the literal comprehension, multiple-choice questions and for the deep comprehension, open-ended questions were used. Each test related the texts consisted of 12 questions. While the reliability score of the narrative text comprehension was .72, narrative text comprehension reliability score was .77. In the implementation process, each student read the text orally at first and answered the reading comprehension questions. After than the video-records related to one-on-one sessions were evaluated according to reading fluency components.

### **Findings**

The data was analyzed by SPSS, AMOS, and Mplus. The findings revealed that while there were statistically significant relations between reading fluency and reading comprehension, the students gender did not impact the significant differences between reading fluency and reading comprehension according the multi-group analyses run in AMOS and Mplus. The same results were obtained from the expository and narrative text readings.

### **Discussion**

The present aimed to explore the relations between reading fluency and reading comprehension in seventh grade students' and also investigated the effect of the students' gender on these relations. Reading fluency is defined as reading words quickly and with expression and making meaning from a text (Kiuru et al., 2013). Considering this definition, reading fluency has the impact on constructing of meaning and reader's comprehension process. Research in relation to reading fluency (Kaya & Yildirim, 2016; Paige, Rasinski, & Magpuri-Lavell, 2012; Pearce & Gaybe, 2009) has shown that there are positive and high correlations between reading fluency and reading comprehension. Few of studies conducted by Bastug and Keskin (2012), Kaman (2012) and Kaya and Dogan (2016) indicated that while there were positive correlations between reading fluency and reading comprehension at different grade levels, the gender of the students did not have any impact on these significant relations. The present research findings were consistent with the previous research results. This result shows that there is a need for doing more research in different samples and grade levels to see whether or not gender impact statistically significant relations between reading fluency and reading comprehension.