

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**İYİ VE ZAYIF OKUYUCULARIN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNİN OKUMANIN BİLEŞENLERİ
BOYUTUNDA İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

REŞAT ALATLI

**ANKARA
KASIM, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**İYİ VE ZAYIF OKUYUCULARIN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNİN OKUMANIN BİLEŞENLERİ
BOYUTUNDA İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

REŞAT ALATLI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. BİRKAN GÜLDENOĞLU

**ANKARA
KASIM, 2020**

ETİK İLKELERE UYGUNLUĞUN BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Reşat Alatlı

ÖZET

İYİ VE ZAYIF OKUYUCULARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN OKUMANIN BİLEŞENLERİ BOYUTUNDA İNCELENMESİ

ALATLI, Reşat
Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu
Kasım 2020, xiv + 94 sayfa

Bu çalışmanın amacı farklı sınıf düzeylerine devam eden iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okuma bileşenleri boyutunda incelenmesidir. Çalışmada öncelikle iyi ve zayıf okuyucuların belirlenmesine yönelik bir araç geliştirilmiştir. Geliştirilen araç Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı (OBDA) olarak isimlendirilmiş ve aracın geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak 2. sınıf düzeyi için hece okuma, sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama, 4. sınıf düzeyi için sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ve 6 ve 8. sınıf düzeyleri için de akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarını içeren ve geçerliği ve güvenirliği sağlanmış OBDA elde edilmiştir. OBDA'nın geliştirilmesi sürecinde hece okuma, sözcük okuma ve akıcı okuma boyutlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için her sınıf düzeyinden 150, okuduğunu anlama boyutu geçerlik-güvenirlik çalışmaları için de her sınıf düzeyinden 210 katılımcıdan veri toplanmıştır.

OBDA'nın elde edilmesinden sonra her sınıf düzeyinde yer alan 150 katılımcı okuduğunu anlama puanları özelinde alt ve üst %27'lik gruplara ayrılmış ve üst grupta yer alan katılımcılar iyi ve alt grupta yer alan katılımcılar zayıf okuyucular olarak belirlenmiştir. Buna göre her sınıf düzeyinden 40 iyi ve 40 zayıf olmak üzere toplamda 80 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir. İyi ve zayıf okuyucular olarak belirlenen grubun okumanın bileşenleri boyutundaki performansları OBDA'da sınıf düzeylerinde yer alan boyutlar özelinde karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma çalışmalarının analizlerinde verilerin normal dağılım özellikleri göz önünde bulundurularak İlişkisiz Örneklemeler için T-Testi veya Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, 2. sınıflarda iyi okuyucuların hece okuma süresi, anlamlı sözcük okuma süresi, anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve akıcı okuma boyutlarından zayıf okuyuculardan anlamlı şekilde daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. 4. sınıf düzeyinde iyi okuyucuların anlamlı sözcük okuma süresi, anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve akıcı okuma boyutlarında anlamlı şekilde daha iyi performans

sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak da 6 ve 8. Sınıf düzeyindeki iyi okuyucuların akıcı okuma boyutunda zayıf okuyuculara göre gösterdikleri performansların anlamlı şekilde daha iyi olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular alanyazında temelinde tartışılmış ve çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin hem ilkokul hem de ortaokulda okuduğunu anlama becerisi için önemli değişkenler olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak bakıldığında, okuduğunu anlama performanslarına göre belirlenmiş iyi ve zayıf okuyucu grubunda iyi okuyucuların okumanın bileşenleri boyutunda zayıf okuyuculardan daha etkili performans sergiledikleri görülmüş ve alana iyi ve zayıf okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir araç kazandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İyi ve zayıf okuyucular, okumanın bileşenleri, iyi ve zayıf okuyucuların okuma performansları.

ABSTRACT

EXAMINATION OF READING COMPREHENSION SKILLS OF GOOD AND POOR READERS IN DIMENSION OF COMPONENTS OF READING

ALATLI, Reşat
Dissertation, Department of Special Education
Supervisor: Assoc. Prof. Birkan Güldenoğlu
Kasım 2020, xiv + 95 pages

This study aims to examine the reading comprehension skills of good and poor readers who attend different grade levels in terms of reading components. Primarily, a tool was developed to identify good and poor readers. The tool developed was named as Reading Skills Assessment Tool (RSAT) and validity and reliability analysis of the tool were performed. As a result RSAT, which validity and reliability was ensured, was obtained and it includes the dimensions of syllable reading, word reading, fluent reading and reading comprehension for the 2nd grade, word reading, fluent reading and reading comprehension for the 4th grade level, and fluent reading and reading comprehension for the 6th and 8th grade levels. During the development of RSAT, data were collected from 150 participants from each grade level for the validity and reliability studies of syllable reading, word reading, and fluent reading dimensions, and 210 participants from each grade level for the validity-reliability studies of the reading comprehension dimension.

After obtaining the RSAT, 150 participants at each grade level were divided into lower and upper groups of 27% specifically for their reading comprehension scores, and the participants in the upper group were determined as good readers and the participants in the lower group as poor readers. According to that, the data obtained from a total of 80 participants, 40 good and 40 poor readers at each grade level, were analyzed. The performances of the group identified as good and poor readers in terms of components of reading were compared in terms of the dimensions included in class levels in RSAT. Considering the normal distribution characteristics of the data, T-Test or Mann Whitney-U Test for Unrelated Samples were used in the analysis of comparative studies. Considering the results, it was seen that good readers in 2nd grade performed significantly better than poor readers in terms of syllable reading span, word reading span, pseudo word reading accuracy, and fluent reading dimensions. It was

concluded that good readers at the 4th-grade level performed significantly better in word reading span, pseudo word reading accuracy, and fluent reading dimensions. As a final result, it was seen that the performance of good readers at 6th and 8th grades in the fluent reading dimension was significantly better than poor readers.

The findings were discussed on the basis of the literature, and it was stated that decoding and fluent reading skills were important variables for reading comprehension skills in both primary and secondary school. As a result, it was seen that good readers in the good and poor readers group determined according to their reading comprehension performances performed more effectively than poor readers in terms of the components of reading, and a valid and reliable tool was provided to the field in order to evaluate the reading skills of good and poor readers.

Key words: Good and poor readers, components of reading, and performance of good and poor readers in reading

ÖNSÖZ

Bu çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerileri okumanın bileşenleri boyutunda incelenmiştir. Ulusal alanda eksikliği hissedilen bir konuya giriş yapılmaya çalışılmış ve ileri dönem çalışmalara ışık tutması hedeflenerek alana yeni katkıların sağlanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte uygulamada görev alan öğretmenlerin ulaşabileceği ve yabancı olmadıkları süreçlerle değerlendirme etkinliklerini yapabilecekleri bir araç geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu zorlu süreç içerisinde çalışmanın başarıya ulaşmasında birçok kişinin doğrudan ve dolaylı olarak emeği bulunmaktadır.

Bu emekler doğrultusunda Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü 2020 yılı mezunlarından, 2021 yılında mezun olacak gruptan ve 2020 yılı Sınıf öğretmenliği Bölümü İlköğretimde Kaynaştırma Dersi grubundan çalışmaya veri toplama sürecinde destek olan öğrencilerime teşekkür ederim.

Benim için veri toplama sürecinin en zor aşaması olan çalışmaya destek vermeye gönüllü okul bulma sürecinde bize okullarının kapılarını sonuna kadar açarak okul içerisinde her türlü desteği veren okul yöneticilerine ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Çalışma içerisinde yer alan metinlerin olgunlaştırılması sürecinde yardımını ve bilgisini esirgmeden değerli vaktini ayıran ve kendisinden birçok şey öğrendiğim Arş. Gör. Bilge Güldenoğlu'na teşekkür ederim.

Gerek iş temposunda gerekse günlük yaşantımda yaşadığım sıkıntılı dönemlerde çok güzel paylaşımlarımda bulunduğumuz ve tez sürecimin her aşamasına ilişkin gösterdikleri samimi ilgileri ve paylaşımlarıyla bu süreci daha verimli geçirmemi sağlayan Dr. Ahmet Bilal Özbek'e, Dr. Nesime Can'a, Dr. Öykü Çalışır'a ve tabi ki oda arkadaşım belki de en çok başını ağrıttığım Dr. Burcu Kılıç Tülü'ye çok teşekkür ederim.

Dürüstlüğü, açık sözlülüğü, çalışma ahlakı ve samimiyeti ile bana ve birçok kişiye örnek olan, her koşulda bilgisini ve deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyen, aklıma takılan her soruda kapısını rahatlıkla çalabildiğim ve her defasında sıkılmadan vakit ayıran, yaptığımız işlerin yoğunluğundan uzaklaşarak samimi sohbetini esirgemeyen ve kendisinden kendime birçok şey kattığım Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu'na hem tez, hem proje, hem de akademik yaşantımda bana kattığı her şey için sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Her insanın hayatında bazı dönüm noktaları vardır. Benim dönüm noktalarımın bir tanesi de kendisiyle tanışmam olmuştur. 2006 yılında Kaynaştırma dersine izleyici olarak

katılmama izin vermesiyle, bununla da kalmayıp yarı yoldan geri döndükten sonra “İstersen sınavlara da gir. Ben de sana bu dersi aldığına dair bir belge vereyim.” teklifini sunarak hayatımın dönüm noktasıyla karşılaşmamı sağlayan, o yıllardan bu yıllara geldiğim süre içerisinde özel eğitime ilişkin bildiğim her şeyin en önemli mimarı olan, yaklaşık 14 yıllık süreç içerisinde benim için bir hocadan çok daha fazlasını ifade eden, beniilmekilmek işleyerek bu günlere getiren, bugünlerde sahip olduğum birçok şeyin en önemli sebebinin yolumun kendisiyle kesişmesi olduğunu her fırsatta gururla ifade ettiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Tevhide Kargına’a üzerimdeki her emeği ve desteği için sonsuz teşekkür ederim.

“İnsanlar akrabalarını seçemez ama dostları seçilmiş akrabalarıdır.” sözünün sahibi, 21 yıllık dostum, bu alanla tanışmamı sağlayan, ortak sıkıntılar yaşadığım, yıllarca aynı evi paylaştığım, bazen ağabeyim bazen kardeşim olan, canım her sıkıldığında zaman mekân fark etmeden her zaman bana vakit ayıran ve iyi ki var dediğim can dostum Dr. Ceyhun Servi’ye çok teşekkür ederim.

Bana olan umutlarını hiçbir zaman kaybetmeyen, uzun süren ve zorlu akademik süreçlerle inatla baş etmeye çalışırken desteklerini her zaman yanımda hissettiğim motivasyonumun düşmesine izin vermeyerek bir şekilde mücadeleme devam etmemi sağlayan, mutlu olmak için onları düşünmemin bile yeterli olduğu ve hangi sözü söylersem söyleyeyim onlara olan minnetimi ve sevgimi anlatamayacağım GENİŞ AİLEM’e çok teşekkür ederim.

Büyüdüğümü hissettiğim en önemli zaman birisiyle ortak bir yaşantıyı paylaştığım zamandı. Uzak mesafelerin anlamını yitirdiği zorlu süreçten sonra ortak mutlulukları ortak sıkıntıları paylaştığımız, kendimi ancak onunla bir bütün olarak düşündüğüm, her zorlukta beni motive eden, desteğini ve emeğini hiç çekinmeden sunan ve her kahrımı çeken ve bunu bana hissettirmeyen eşim Yağmur Yağdıran Alatlı’ya çok teşekkür ederim.

Özellikle tezimin son yıllarında hayatımıza giren, yaşamadığım duyguları yaşatan, her yeni günü iple çektiğim, çoğu uykusuz gecelerin sabahında bir şekilde işimi yapma becerisini kazandıran, artık hayatın çok daha farklı bir anlamı olduğunu görmemi sağlayan, beni olgunlaştıran ve değiştiren oğlum Kaya Alatlı’ya her gün yaşattığı güzellikler için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUĞUN BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Sesbilgisel Okuma Kuramı.....	3
Çift Yönlü Okuma Kuramı (Dual-Route Model of Reading)	4
Zayıf Okuyucular	6
Zayıf Okuyucuların Sözcük Çözümleme Becerileri	7
Zayıf Okuyucuların Okuma Akıcılığı Performansları	10
Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Performansları	12
Amaç	26
Önem	26
Sayıtlar	28
Sınırlılıklar	29
BÖLÜM II.....	30
YÖNTEM.....	30
Araştırma Modeli	30
Katılımcılar.....	30
Okuma Becerileri Değerlendirme Aracının (OBDA) Geliştirilmesi.....	31
Hece Okuma Boyutu	32
Hece Okuma Boyutu Kapsam Geçerliği Çalışması	33
Hece Okuma Boyutu Güvenirlik Çalışması	33
Sözcük Okuma Boyutu.....	33
Sözcük Okuma Boyutu Kapsam Geçerliği Çalışması.....	34
Sözcük Okuma Boyutu Güvenirlik Çalışması	35
Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Boyutu	35
Akıcı Okuma Boyutu Kapsam Geçerliği ve Güvenirlik Çalışmaları	41
Okuduğunu Anlama Boyutu Kapsam Geçerliği ve Madde Analizi Çalışması	42

Okuduğunu Anlama Boyutu Yapı Geçerliği Çalışması	47
Okuduğunu Anlama Boyutu Güvenirlik Çalışması	53
Verilerin Toplanması.....	54
Verilerin Analizi.....	56
BÖLÜM III	57
BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
2. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA'nın Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar ve Puanlar Arası Farklar	57
4. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA'nın Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar ve Puanlar Arası Farklar	59
6 ve 8. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA'nın Akıcı Okuma Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar ve Puanlar Arası Farklar	62
BÖLÜM IV	64
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	64
KAYNAKLAR.....	68
EKLER	87
EK 1: Hikayelerin uzman görüşlerine göre uygunluk dağılım tabloları	88
EK-2: Aile İzin Formu	90
EK 3: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	91
EK-4: Etik Kurul Kararı.....	92
EK-5: Benzerlik Bildirimi	93
EK-6: Özgeçmiş	94

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1	30
Katılımcıların Sınıf Düzeyine ve Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	
Tablo 2	31
İyi ve Zayıf Okuyucuların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	
Tablo 3	34
Anlamlı ve Anlamsız Sözcük Örnekler Listesi	
Tablo 4	39
Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Metinler ve Özellikleri	
Tablo 5	42
Metinlere Ait Ortalama Okuma Süreleri, Dakikada Okunan Ortalama Sözcük Sayıları ve Bu Sayılar Arasındaki Farkların Anlamlılık Düzeyleri	
Tablo 6	45
Okuduğunu Anlama Sorularına Ait Madde Güçlük İndeksleri	
Tablo 7	46
Anlama Sorularına Ait Madde Ayırt Edicilik İndeksleri	
Tablo 8	48
Okuduğunu Anlama Metinlerinden Elde Edilen Nesne Puanlarına Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	
Tablo 9	51
Sınıf Düzeylerine Yönelik Okuduğunu Anlama Boyutunun Model Veri Uyumu İyiliği Değerleri	
Tablo 10	52
Sınıf Düzeylerine Yönelik Modelin Standart Yol Katsayıları	
Tablo 11	54
OBDA'nın Okuduğunu Anlama Alt Boyutları ve Okuduğunu Anlama Boyutundan Alınabilecek En Yüksek Puanlar	
Tablo 12	57
2. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA Alt Boyutlarına İlişkin Performans Karşılaştırmaları	

Tablo 13	60
4.sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA Alt Boyutlarına İlişkin Performans Karşılaştırmaları	
Tablo 14	62
6 ve 8. Sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların Akıcılık Puanlarına İlişkin Karşılaştırma	



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Çift Yönlü Okuma Kuramı	4
Şekil 2 Basit Okuma Kuramı	6
Şekil 3 Okuma Güçlüklerinin Gelişimini Gösteren Çift Yönlü Model	14
Şekil 4 Okumanın Üçgen Modeli	15
Şekil 5. 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları	49
Şekil 6. 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları	49
Şekil 7. 6. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları	50
Şekil 8. 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları	50



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem

Okuma, erken dönemlerden başlayarak hayatın sonuna kadar hem günlük hem akademik hem de iş hayatımızı etkili şekilde sürdürmemizde çok önemli role sahip olan temel bir beceridir. Okuma becerisi her ne kadar ilkökul birinci sınıfta kazanılan bir beceri olarak görülse de son yıllarda yapılan araştırmalar, başarılı bir okuma kazanımı ve özellikle de risk grubunda olan bireylere erken dönemde doğru müdahalelerin yapılabilmesi için okul öncesi dönemin diğer bir deyişle erken okuryazarlık becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Cabell, Justice, Konolda ve McGinty; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Kargın, Ergül, Büyüksener ve Güldenoğlu, 2015; Trudeau ve Sutton, 2011; Lyon, Shaywitz, ve Shaywitz, 2003; Pullen ve Justice, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu bağlamda okumaya bakıldığında okuma, erken çocukluk döneminden başlayarak gelişen ve bireyin tüm akademik yaşamını şekillendiren bir beceridir. Alanyazında yapılan çalışmalar, etkili okuma becerisine sahip olmayan ve bu becerisini geliştiremeyen bireylerin, farklı ders konularına ilgi duymalarının, ders kitaplarında okuduklarını anlamalarının ve akademik alanlarda başarılı bir performans sergilemelerinin güç olacağını ve ortaya çıkan gecikmenin bu bireylerin tüm akademik yaşantılarını olumsuz olarak etkileyeceğini belirtmektedir (Güzel, 1998; Snow, Burns ve Griffin, 1998).

Okuma en genel şekilde yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmakta ve bilişsel ve dilsel birçok beceriyi içeren bir süreç olarak görülmektedir (Cain ve Oakhill, 2007; Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2013) okumayı, okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanıma bakıldığında okumanın birçok alt bileşenden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca okumanın ustalık kazanma konusunda yıllar alan; algılama ve dil becerilerini barındıran en karmaşık bilişsel etkinliklerden birisi olduğu belirtilmektedir (Catts,

Hogan ve Adlof, 2005; Gough, Hoover ve Peterson, 1996). Bu bilgiler doğrultusunda okumanın bileşenleri alanyazında *Basit Okuma Modeli (Simple View of Reading)* kavramıyla açıklanmaktadır.

Basit Okuma Modeli, okumanın nihai amacının okuduğunu anlama olduğunu vurgularken (Gough ve Tunmer, 1986); bu amacın gerçekleşmesi için *çözümleme* ve *sözel dili anlama* olmak üzere iki becerinin gelişmiş olması gerektiğini ileri sürmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Wesley, Hoover ve Gough, 1990). Çözümleme, basılı yazıları sözel dil biçimine çevirme, sözel dili anlama ise sözel dile çevrilen yazıların anlamlandırılmasını ifade etmektedir. Buna göre okuyucudan, öncelikle yazılı olan kelimeleri harf-ses dönüşümlerini yaparak ve kelime tanıma becerilerini kullanarak çözümlemesi, sonrasında okudukları cümleyi yaşam deneyimleriyle anlamlandırarak elde ettiği bilgiyi kullanması beklenmektedir (Gough, Hoover ve Peterson, 1996). Yapılan araştırmalar, çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinin birbirinden tamamen bağımsız olduğunu vurgularken okuduğunu anlama becerisi ile yüksek ilişki içinde olduklarını aktarmaktadır (Hoover ve Gough, 1990; Gough, Hoover ve Peterson, 1996; Singer ve Crouse, 1981; Stanovich, Cunningham ve Freeman, 1984). Bu bileşenlerin okuduğunu anlamayı yordama düzeylerini inceleyen çalışmalar (Aaron, Joshi ve Williams, 1999; de Jong ve Vander Liej; Dreyer ve Katz; Stanovich ve diğ., 1984) her iki becerinin, toplam varyansın büyük kısmını açıkladığını belirtmiştir. Hoover ve Gough (1990), birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde çift dilli (İngilizce/İspanyolca) öğrencilerle yaptıkları çalışmada okuduğunu anlamada çözümlemenin toplam varyansın %71'ini, sözel dili anlamının ise %85'ini açıkladığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak yapılan farklı bir çalışmada, çözümleme ve sözel dili anlama bileşenlerinin okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın %65'ini açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aaron, Joshi ve Williams, 1999). Okuduğunu anlamada çözümleme ve sözel dili anlama bileşenleri varyansın büyük bir bölümünü açıklasa da her bileşenin önemi sınıf düzeyleri çerçevesinde değişiklik göstermektedir (Catts, Hogan, Adlof, 2005). Catts, Hogan ve Adlof 'a (2005) göre, okulun ilk kademelerindeki okuma öğretimi programının temel amacı öğrencilerin çözümleme becerilerini geliştirmek üzerine şekillendirildiği için o dönem okuduğunu anlama becerilerine ilişkin varyans çözümleme bileşeni tarafından açıklanırken, dördüncü sınıfta kelime çözümleme, dil bilgisi ve sözcük dağarcığının gelişmesiyle varyansın açıklanmasında sözel dili anlama becerileri daha etkili bir bileşen olarak görülmektedir. Gough, Hoover ve Peterson (1996), 17 çalışmayı dahil ettikleri meta-analiz çalışmasında okuduğunu anlama becerileriyle çözümleme ve sözel dili anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve ilk ve ortaokul düzeyinde çözümleme ve okuduğunu anlama becerileri arasında .61 olan ilişkinin üniversitede .39'a düştüğü, sözel dili

anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin ise .41'den .60'a çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgiler doğrultusunda okuma sürecinin ilk dönemlerde çözümleme becerileriyle başladığı, çözümlemeye başarılı olan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi performans sergiledikleri, ilerleyen dönemlerde okuyucuların çözümleme becerilerindeki ustalıklarının, gramer bilgilerinin ve hayat deneyimlerinin gelişmesiyle okuduğunu anlama süreçlerinde sözel dili anlama becerilerinin daha önemli rol oynadığı söylenebilir. Okuyucular, okuma davranışı geliştirme süreçlerinde çözümleme ve sözel dili anlama becerilerini bir sistem içerisinde geliştirmekte ve kullanmaktadır. Bu aşamada okuyucuların okuma davranışlarının tanımlandığı okuma kuramlarının açıklanması etkili olacaktır.

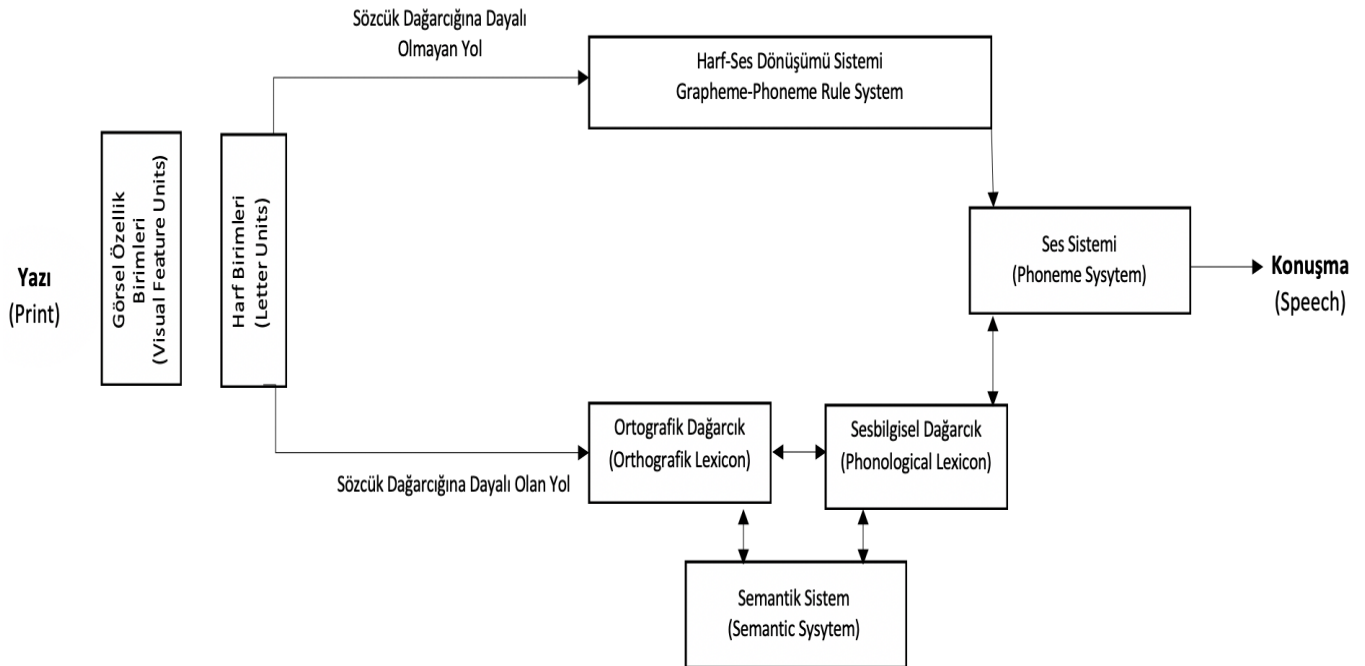
Sesbilgisel Okuma Kuramı

Okumanın gelişimi üzerine oluşturulmuş birçok teori sesbilgisel becerilerin okumanın öğrenilmesinde temel rolü oynadığını vurgulamaktadır (Brady ve Shankweiler, 1991; Goswami ve Braynt, 1990; Snowling, 2000). Okumayı öğrenen çocuklar, çözümleme olarak da bilinen, konuşma sesleri ile harf ve yazı birimlerini eşleştirdikleri ve uygun tepkiler verdikleri bir sistem geliştirmek durumundadırlar (Ehri, 1992). Bu düşünceyle okuyucuların kelimeleri oluşturan harfleri ve yazı birimlerini çözümledikleri ve çözümlenen kelimenin bir bütün olarak algılanması sonucu okuduklarını anlamlandırdıkları bir sesbilgisel okuma kuramı benimsenmiştir. Bu kurama göre okuyucular yazılı olarak karşılaştıkları kelimeleri harf ses dönüşümleri yaparak veya kelimeleri farklı yazı birimleri boyutlarında (hece) çözümleyerek okurlar ve okuduklarını anlamlandırır. Alanyazında bu kuramı destekleyen ve sesbilgisel beceriler ile kelime çözümleme arasında yüksek ilişki olduğunu vurgulayan birçok boylamsal çalışma bulunmaktadır (de Jong ve van der Leij, 1999; Mutur, Hulme, Snowling ve Taylor, 1998; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994; Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, Donahue ve Garon 1997). Erken dönemde kazanılan sesbilgisel becerilerin ileri dönemlerdeki okuma başarısını etkilediği (Mutur ve diğ., 1998; Wagner, Torgesen, Simmons ve Rashotte, 1993), etkili sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin çözümleme ve kelime tanıma becerilerinde daha başarılı oldukları ve bunun sonucunda da daha akıcı okuma becerileri sergiledikleri belirtilmektedir (Nation ve Snowling, 2004).

Çift Yönlü Okuma Kuramı (Dual-Route Model of Reading)

Bilişsel psikoloji, okumayı yazının konuşmaya ve okuduğunu anlamayı da yazının anlama dönüştürüldüğü bilgi işleme etkinliği olarak görmekte ve insanların okuma sürecinde bu dönüşümleri kullandıkları zihinsel bilgi işleme sistemlerinin doğasını anlamayı amaçlamaktadır. Çift yönlü okuma kuramı da bu doğrultuda geliştirilmiş olan bir modeldir (Coltheart, 2006). Çift yönlü okuma kuramına göre okuma iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki *sözcük dağarcığına dayalı olmayan* yoldur. Bu süreçte okuyucular karşılaştıkları kelimeleri harf-ses dönüşümü yaparak okumaktadırlar (Coltheart, 2006). İkinci yol ise *sözcük dağarcığına dayalı* olan yoldur. Bu süreçte okuyucular karşılaştıkları yazılı kelimeleri ortografik bilgi ve becerilerini ve harf birimlerine ilişkin zihinsel süreçleri kullanarak okuma eylemini gerçekleştirmektedir (Coltheart, 2006).

Şekil 1. Çift yönlü Okuma Kuramı (Coltheart, 2006)



Bu kurama göre okuyucu kelimeyle karşılaştığında ilk önce kelimenin görsel birimi ve kelimeyi oluşturan ses birimlerine ilişkin deneyimi olup olmadığına karar verir. Eğer bu özelliklere ilişkin deneyimi varsa sözcük dağarcığına dayalı yolu tercih eder ve okuma eylemini gerçekleştirir. Eğer bahsedilen özelliklere ilişkin herhangi bir deneyimi yoksa sözcük

dağarcığına dayalı olmayan yolu tercih ederek okuma eylemini gerçekleştirir (Coltheart, 2005). Etkili okuma becerilerine sahip bireylerin sözcük dağarcığına dayalı olan yolu daha sık kullandıkları ve ilk defa karşılaştıkları kelimeleri okumak için sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu, etkili okuma becerilerine sahip olmayan bireylerin ise yine sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu tercih ettikleri belirtilmektedir.

Çift Yönlü Okuma Kuramı, okuyucuların iyi ve zayıf okuma becerileri sergileme davranışlarına da açıklamalar getirmektedir (Coltheart, 2006). Buna göre Çift Yönlü Okuma Kuramında etkili bir okuma davranışının gerçekleşmesi için üç farklı dağarcık bileşenden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki kelime yazılışlarının görsel formlarının kaydedildiği *ortografik dağarcık*, ikincisi kelime çözümleme ve harf-ses dönüşümlerinin gerçekleştirilmesinde rol oynayan *sesbilgisel dağarcık*, üçüncüsü de kelime anlamlarının kaydedildiği *semantik sistemdir*. Okuyucular okuma sürecinde ortografik ve sesbilgisel dağarcıkları ve semantik sistemlerini kullanarak okuma davranışını gerçekleştirirler. Üç bileşenden herhangi birinde karşılaşılan sınırlılık bireylerin yaş düzeylerine uygun okuma davranışı sergilemelerinde güçlükler neden olmaktadır. Eğer bireyin semantik sistemiyle ilgili bir sınırlılığı bulunuyorsa, yaş düzeyine uygun akıcı okuma becerileri sergileyebilirken okuduğunu anlama ve sözel dili anlamada güçlükler yaşayacağı belirtilirken (Aram, 1997), ortografik dağarcıkla ilgili sahip olunan güçlüklerin yaş düzeyine uygun akıcı okuma becerilerinde sınırlılıklara yol açacağı (Castles ve Coltheart, 1993, 1996; Jackson ve Coltheart, 2001; McDougall ve ark., 2005) ve sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolda bulunan sesbilgisel dağarcıkta yaşanan güçlüklerin okumayı öğrenme ve sözcük çözümleme becerilerinde sınırlılıklara sebep olacağı vurgulanmaktadır (Castles ve Coltheart, 1993, 1996; Howard ve Best, 1996; Jackson ve Coltheart, 2001; McDougall ve ark., 2005).

Özetle, çift yönlü okuma kuramına göre okuyucular, okuma eylemini gerçekleştirirken sözcük dağarcığına dayalı olan ve olmayan yol olmak üzere iki yol tercih ederler. Bu süreçte iyi okuyucular genellikle sözcük dağarcığına dayalı olan yolu seçerken; yeni karşılaştıkları kelimeleri okumada sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu kullanmaktadırlar. Zayıf okuyucular ise daha çok sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu kullanma davranışı sergilemektedir. Bu durum zayıf okuyucuların sözcük dağarcığına dayalı olan yolda sahip olmaları gereken bazı bileşenlerde güçlük yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Alanyazında okumanın farklı bileşenlerinde güçlük yaşayan bireyler genelde zayıf okuyucular olarak tanımlanmakta (Gough ve Tunmer, 1986) ve yapılan bu genel tanım içerisinde okumanın farklı boyutlarında güçlükler yaşamaktadırlar. Bu doğrultuda zayıf okuyucuların davranışlarının ve okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin açıklanması önemli olacaktır.

Zayıf Okuyucular

Okuma, öğrencilerin akademik kariyerlerinde ve gelecek yaşantılarındaki başarıları üzerinde çok önemli etkiye sahip olan bir beceridir ve bu sebeple öğrencilere etkili okuma becerilerinin kazandırılması önemlidir (Snow, Burns ve Griffin, 1998). Okumanın öğrenilmesi sürecinde bazı öğrenciler yaş düzeyine uygun okuma becerilerini kazanmada güçlükler yaşamaktadırlar. Bu güçlüklerin okumanın farklı bileşenlerinde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Tunmer ve Greaney, 2010). Gough ve Tunmer (1986), ortaya çıkabilecek güçlükleri *Basit Okuma Modeli (Simple View of Reading)* çerçevesinde Tablo 2’deki gibi sınıflamışlardır.

Şekil 2. Basit Okuma Kuramı (Simple View of Reading)

Kelime Çözümleme	İyi	Okuduğunu Anlama Güçlüğü	Normal Gelişim Gösteren Okuyucular
	Zayıf	Karma Okuma Güçlüğü	Disleksi
		Zayıf	İyi
Sözel Dili Anlama			

Model incelendiğinde, okumanın kelime çözümleme ve sözel dili anlama becerileri doğrultusunda değerlendirildiği ve bu alanlardaki sınırlılıklar ve yeterliklere göre öğrencilerin okuma profillerinin elde edildiği görülmektedir. Buna göre kelime çözümleme becerileri ve sözel dili anlama becerileri iyi olan okuyucuların normal gelişim gösteren okuyucular, kelime çözümleme becerisi iyi sözel dili anlama becerisi zayıf olan okuyucuların okuduğunu anlama güçlüğü, kelime çözümleme becerileri zayıf ve sözel dili anlama becerileri iyi olan okuyucuların disleksi ve son olarak hem kelime çözümleme hem de sözel dili anlama becerileri zayıf olan okuyucuların karma okuma güçlüğü profili içinde yer aldıkları görülmektedir. Buna göre zayıf okuyucuların okumanın hem çözümleme (Bradley ve Bryant, 1993; Bosch, Bon ve Schreuder, 1995; Penney, 2002; Rack, Snowling ve Olson, 1992; Samuels, 1988; Wagner ve Torgesen, 1987; Wentink, Bon ve Schreuder, 1997) hem de okuduğunu anlama boyutunda (Cain ve Oakhill, 2006; Elwer, Keenan, Olson, Byrne ve Samuelsson, 2013; Hulme ve Snowling, 2011) yaşadıkları güçlükler doğrultusunda farklı şekilde tanımlandıkları

görülmektedir. Aşağıda zayıf okuyucuların yaşadıkları okuma güçlükleri ve bu güçlüklerin sonuçları verilmektedir.

Zayıf Okuyucuların Sözcük Çözümleme Becerileri

Çalışmanın önceki bölümlerinde sözcük okuma kuramlarının içerikleri ile ilgili bilgiler verilmiş olup bu bilgiler düşünüldüğünde, sözcük çözümleme sürecinde sesbilgisel bilgi ve becerilerin kazanılmasının her iki kuram için de ortak ve öncelikli beceriler olduğu görülmektedir. Araştırmalar, özellikle ilkokulun ilk yıllarında, öğrencilerin kazanmaları beklenen sesbilgisel bilgi ve becerilerin, onların ileri dönemlerdeki okuma performansları için en güçlü yordayıcılardan biri olduğunu vurgulamaktadırlar (Ehri ve diğ., 2001; Kjeldsen, ve diğ., 2014; Rakhlin ve diğ., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, ve diğ., 2002; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, ve diğ., 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, ve diğ. 2004). Ayrıca konunun incelendiği farklı çalışmalarda, erken dönemde kazanılan bu beceriler ile akıcı okuma becerileri arasında (Frost, 1988) ve akıcı okuma ile de okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü ilişkiler olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Ehri, 2002; Frost, 1988; Paap ve Noel, 1991; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Therrien, 2004; Torgesen, 1999). Bu açıdan bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve becerilerin, başarılı bir sözcük çözümleme performansı için temel becerilerden biri olduğu açıktır (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Öney ve Goldman, 1984).

Alanyazında zayıf okuyucuların sözcük okuma becerilerini inceleyen çalışmalar bu öğrencilerin sözcük çözümleme sırasında genellikle sesbilgisel yolu tercih ettiklerini fakat bu yolu da etkili bir şekilde kullanamadıklarını belirtmektedir (Backman, Bruck, Hebert, ve Seidenberg, 1984; Baydık, 2002, 2006; Porpodas, 1999; Wimmer, 1993; Wimmer, 1996a, 1996b). Konuya ilişkin gerçekleştirilmiş pek çok çalışmada (Gottardo ve diğ. 1999; Jiménez Gonzáles, 1997; Porpodas, 1999; Signorini 1997; Wimmer, 1996a) okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesbilgisel bilgi ve becerileri gerektiren sözcük çözümleme görevlerinde okumada iyi okuyuculara göre daha sınırlı performans gösterdikleri sonucunun vurgulandığı görülmüştür. Rack, Snowling ve Olson (1992) okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcük çözümleme sırasında sesbilgisel bilgi ve becerileri kullanma durumlarının araştırıldığı çalışmaları incelediklerinde, çalışmaların üçte ikisinde zayıf okuyucuların sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmalarından dolayı özellikle anlamsız sözcük okuma becerisinde

güçlükler yaşadıklarını görmüşlerdir. Bir başka çalışmada Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) bir ve beşinci sınıflara devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmiş ve sonuçta okuma güçlüğü olan öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde sözcük çözümleme sürecinde harf-hece atlama, sözcüğü yanlış okuma, pozisyon değiştirme, yerine harf koyma, harf-hece ekleme gibi sesbilgisel bilgi ve becerilere dayanan çözümleme hatalarını akranlarına oranla daha fazla yaptıklarını bulmuşlardır. Yine benzer olarak okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük okuma hatalarını inceleyen bir diğer çalışmada (Sidekli, 2010) da öğrencilerin en sık yaptığı hatalar sırasıyla sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip oldukları görüşünü desteklemektedir. Konuya ilişkin yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde ise (Porpodas, 1999; Wimmer, 1993; Wimmer ve Hummer, 1990) elde edilen bulguların yukarıda belirtilen bulgularla tutarlı olduğu ve bu çalışmalarda da zayıf okuyucuların iyi okuyuculara göre sözcük okuma becerilerinde ciddi sınırlılıklar yaşadıkları, bu sınırlılıkların da onların sahip oldukları sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilerinden kaynaklandığını göstermektedir. İlgili çalışmalarda okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler arasında görülen tepki hızı ve hata oranı farklarının özellikle yüksek sesbilgisel çözümleme becerisi gerektiren anlamsız sözcük okuma becerisinde ortaya çıktığı vurgulanmıştır (Perfetti ve Hogaboam, 1975). Yapılan taramalarda konunun ulusal alanyazında sınırlı sayıdaki çalışmada ayrıntılı olarak ele alındığı görülmüştür (Baydık, 2002, 2006; Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Güldenoğlu, 2016; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu ve diğ., 2002; Raman, 2006; Raman ve diğ., 2004). Bu çalışmalar arasında konunun dillerarası karşılaştırmalı olarak incelendiği sınırlı sayıdaki çalışmadan elde edilen ortak sonuçlara bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve becerilerin Türkçede yapılan okumalar için önemli bir yordayıcı olduğu ve erken dönemde bu beceride ortaya çıkabilecek sınırlılıkların uygun şekilde desteklenmediği takdirde öğrencilerin ileride okuma güçlüğü yaşama olasılıklarının artabileceği ifade edilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu, ve diğ., 2002).

Alanyazın incelendiğinde araştırmalar, sözcük çözümleme becerilerinde yaşanan güçlüklerin ileriki dönemlerde okumanın akıcılık ve okuduğunu anlama boyutlarıyla güçlü ilişkileri olduğunu vurgulamaktadır. Sözcük çözümleme ve akıcılık becerileri Gough ve Tunmer'in (1986) yapmış olduğu Basit Okuma Kuramında çözümleme içerisinde yer almaktadır. Çözümleme becerileri kendi içinde edinim düzeyleri açısından farklılık göstermektedir. Ehri (1998), sözcük çözümleme becerisinin ediniminde dört farklı düzey

olduğunu vurgulamıştır. Bu düzeyler *alfabe öncesi*, *kısmi alfabe*, *tam alfabe* ve *güçlü alfabe düzeyi* olarak kavramsallaştırılmıştır. İlk düzeyde okuyucular sözcükleri oluşturan seslerin tümüne ilişkin bilgiye sahip değildir. Bu düzey hedef sözcüklere yerleştirilmiş logo veya özel yazım tekniklerinin dikkate alınmasıyla sözcüklerin okunduğu düzeydir. Bu düzeyde sadece öğretilen sözcükler doğru okunabilir, aynı teknik ve logo kullanımıyla oluşturulan farklı sözcüklerin doğru okunması beklenmemektedir. *Kısmi alfabe* düzeyinde okuyucular her ne kadar ses harf ilişkisi kursalar da genelde sözcüklerin ilk veya son harflerine dikkat ederek sözcük okuma davranışları sergilerler. Örneğin “g” sesi ve harfini eşleyebilmiş bir okuyucu o ses ile başlayan öğrendiği bir sözcüğü (kendi adını) gördüğünde doğru okuyabilirken “g” ile başlayan farklı bir sözcüğü gördüğünde yine daha önce öğrendiği sözcüğü söyleme eğiliminde bulunmaktadırlar. *Tam alfabetik* düzeyde bulunan okuyucular ise artık ses-harf dönüşümünü tam anlamıyla yapabilmekte ve karşılaştıkları sözcükleri harf ya da hece boyutunda çözümleyerek okuma davranışını sergilemektedirler. Okuyucular çözümleme sonucu okudukları sözcüklerle birkaç defa daha karşılaştıktan sonra, artık sözcüğü okurken harf-hece çözümlemesi yapmadan ortografik olarak okuma performansı sergileyebilmektedir. Son düzey olan *güçlü alfabe düzeyinde* okuyucular, yazılı dilin kurallarına ilişkin farkındalık geliştirirler. Karşılaştıkları yeni sözcükleri okurken yazılı dile ait yapıları fark ederek çözümleme sırasında harf harf çözümleme yapmak yerine dildeki yapılar özelinde çözümlemeye gruplamalara gidebilmektedirler. Okuyucu bilir ki sözcük ek ve kök kısımlarından oluşmaktadır. Okuyucu sözcükle ilk defa karşılaştığını fark ettikten sonra deneyimi olan yapıları ayırıp deneyimlemediği harf grubuna odaklanır. Deneyimlemediği grubu harf ve/veya hece çözümlemesi yaparak okur daha sonra önceden deneyimi olan harf grubunu tek seferde okuyarak okuma sürecini tamamlar. Örneğin okuyucu “periktransların” şeklinde bir sözcükle karşılaştıysa tüm sözcüğü harf ya da hece boyutunda çözümleme yaparak okumaz. Okuyucu –ların grubunun sözcüğe getirilen ek olduğunu bilir. Sözcük köküne odaklanarak harf ya da hece çözümlemesi yaparak ilerledikten sonra ek kısmına ilişkin önceden deneyiminin olması o grubu tek seferde okuyarak okuma görevini tamamlamasını sağlar. Okuyucuların üçüncü ve dördüncü düzeyde gösterdikleri başarılı performansların metin okuma süreçlerindeki akıcılığı doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır.

Zayıf Okuyucuların Okuma Akıcılığı Performansları

Alanyazında en genel tanımıyla akıcı okuma, okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak şekilde doğru, hızlı ve uygun bir prozodi ile okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Conderman ve Strobel, 2008; Deeney, 2010; Eckert, Dunn ve Ardoin, 2006; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kuhn, 2004; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2004a, 2004b). Doğru okuma, okuyucunun yazılı metni sesletirken harf ses uyumuna uygun olarak sözcük çözümlemesi (Katzir ve diğ., 2006), hızlı okuma, okuyucunun en az zihinsel çaba ile hızlı ve doğru bir şekilde sözcük çözümleme becerisi (Rasinski, 2004a), prozodik okuma ise okuyucunun uygun ses yüksekliği ve perdesi, vurgu ve diğer sözel ifade bileşenlerini kullanarak okunan metnin anlamını etkin bir şekilde ifade etmesidir (Baydık, 2002, 2006; Rasinski, 2004a). Bu tanıma paralel olarak farklı bir tanımda, akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma etkinliği olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2006)

Yukarıda belirtilen tanımlardan da anlaşılabilceği gibi, akıcı okumanın sadece hızlı ve doğru çözümleme yapma anlamına gelmediği, bu süreçte okuyucuların mutlaka hızlı ve doğru biçimde çözümledikleri sözcükleri uygun şekilde anlamlandırmaları gerektiği açık bir şekilde vurgulanmıştır (Allington, 2006; Fuchs, Fuchs, Hops ve Jenkins, 2001). Çözümleme ile akıcı okuma arasındaki ilişkiye bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve beceriler açısından yetkin olan okuyucuların, olmayanlara göre sözcükleri daha hızlı ve doğru çözümleyecekleri, bunun doğal bir sonucu olarak da sesbilgisel çözümlemeye harcayacakları zamanı anlamlandırma için kullanacakları ve böylece de okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olabilecekleri belirtilmektedir (Paap ve Noel, 1991; Therrien, 2004). Bir başka ifadeyle, alanyazında okuyucuların sözcük çözümleme becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve okuyucuların çözümleme becerilerinde ustalaştıkça anlamaya daha çok vakit ayırabilecekleri belirtilmektedir (Ehri ve diğ., 2001; Kim, Wagner ve Lopez, 2012; Report of the National Reading Panel, 2000; Schiff, Schwartz ve Nagar, 2011; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve diğ., 2004).

Zayıf okuyucuların akıcı okuma becerilerini ele alan çalışmalar incelendiğinde, bu öğrencilerin genellikle harf-ses ilişkisi kurma, sözcükleri hızlı ve doğru isimlendirme, prozodik okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıklarının vurgulandığı görülmüştür (Baydık, 2002; Baydık ve Bahap-Kudret 2012; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Caldwell, 2008; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Ergül, 2012; Furnes ve Samuelson, 2010; Rashotte ve

Torgesen, 1985; Yılmaz ve Baydık, 2017). Bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmaların sonuçlarında, (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno, 2003; Kochnower, Richardson ve Benedetto, 1983) zayıf okuyucuların akıcı okuma becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarından daha yetersiz olduğu bulgusunun yer aldığı görülmektedir. Jenkins ve diğ (2003) tarafından yapılan bir çalışmada 24 okuma güçlüğü olan ve 85 okuma güçlüğü olmayan 109 öğrencinin okuma hızları ve doğrulukları karşılaştırmış ve sonuçta okuma güçlüğü olan öğrencilerin düşük sesbilgisel bilgi ve becerilerinden dolayı okuma hızları ve doğruluklarının okuma güçlüğü olmayan öğrencilerden anlamlı şekilde daha sınırlı olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada Miller ve Schwanenflugel (2006) üçüncü sınıfa devam eden 80 öğrencinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamaları ile prozodik okuma becerilerini değerlendirmiş ve sonuçta okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınırlı sözcük çözümleme becerilerinden dolayı her üç alanda da okuma güçlüğü olmayan akranlarına göre daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada hızlı ve doğru okuyan öğrencilerin prozodik okumalarının da daha iyi olduğunu; prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıkları belirtmiştir. Sarıpınar ve Erden'in (2010) bulguları da alanyazınla paralellik göstermekte olup akıcı okuma performansları daha iyi olan okuyucuların okuduğunu anlama performanslarının da daha iyi olduğu belirtilmiştir. Konunun boyamsal olarak incelendiği bir başka çalışmada ise Miller ve Schwanenflugel (2008) 92 öğrenciyi 1, 2 ve 3. sınıf sonunda okuma akıcılıkları açısından değerlendirmiş ve sonuçta öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sözcük çözümleme güçlüklerinin azaldığı, okuma sırasında daha az duraksadıkları, okurken ses perdelerinde daha iyi değişim yaptıklarını bulmuşlardır. Araştırmacıların, öğrencilerde görülen bu değişimin temel nedenini ise öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha çok okuma deneyimine sahip olmaları ile açıkladıkları görülmüştür. Bununla beraber Chall, Jacobs ve Baldwin (1990) yaptıkları boyamsal çalışmada ilkokulun erken dönemlerinde sözcük okuma becerilerinde başarılı olamayan öğrencilerin 4 ve 6. sınıf düzeylerinde okuma becerileri anlamında akranlarının gerisinde kaldıklarını ve özellikle 4. sınıfta okuduğunu anlama becerilerinde çok önemli güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple okuyucuların okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama becerilerinde istenen performansı sergileyebilmeleri için gerekli müdahalelerin uygulanması önemli görülmektedir (Allington, 1983; Kim, Samson, Fitzgerald ve Harty, 2010; Rashotte ve Torgesen, 1985; Rasinski, 1990). Özellikle metin ve paragraf düzeyinde yapılacak tekrarlı okumaların sözcük düzeyinde yapılacak tekrarlı okumalardan daha etkili olduğu belirtilmektedir. Samuels (1979), okuyucuların kendilerine sunulan sözcükleri hızlı şekilde

okumalarının akıcılığı ifade etmediğini belirtirken, Schreiber (1980), tekrarlı okumaların dilin yapısal özelliklerinin fark edilebilmesi ve sözcüklerin anlam oluşturacak şekilde bir bütün halinde sunulmasının akıcılık üzerinde daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Hatta bu şekilde yapılacak bir müdahalenin okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesinde önemli olan prozodik okuma becerilerine de (Rasinski, 1990; Young, Bowers ve MacKinnon, 2008) katkı sağlayacağını bilgisi verilmiştir.

Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Performansları

Gough ve Tunmer (1986), Basit Okuma Modelinde okuduğunu anlamayı okuma davranışının nihai amacı olarak belirtmekte ve etkili okuduğunu anlama becerilerine sahip olmak için etkili çözümleme ve dinlediğini anlama becerilerine sahip olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Catts, Hogan ve Adolf (2005), Nation (2005) ve Snowling (2005), her iki beceride sınırlılıkları olan okuyucuları zayıf okuyucular olarak değerlendirirken, zayıf okuyucuları zayıf çözümleme becerilerine sahip olanlar (poor decoders) ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip olanlar (poor comprehenders) şeklinde iki boyutta gruplamaktadırlar. Buradan hareketle iki grubun özelliklerini ve okuduğunu anlama performanslarının ayrı ayrı açıklanması önemli olacaktır.

Alanyazında akıcı sözcük çözümlemenin okuduğunu anlama becerisi için tek başına bir belirleyici olmadığı; buna karşın önemli bir yordayıcı olduğu, okuyucuların başarılı bir anlama performansına sahip olabilmeleri için öncelikle uygun hız ve doğrulukta sözcük çözümleme becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve becerilerin her ne kadar okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan etkisi yokmuş gibi görülse de bu bilgi ve becerilerin anlamamanın temel bileşenlerinden biri olan akıcı sözcük çözümleme becerileri ile doğrudan ilişkili olması nedeniyle okuduğunu anlama becerilerindeki öneminin yadsınamaz olduğunu söylemek mümkündür (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985; Jenkins, Larson, & Fleischer, 1983). Buna göre yeterli sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan okuyucular, akıcı sözcük çözümleme becerilerinde, akıcı sözcük çözümleme becerilerinde daha başarılı olanlar ise okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi performans sergileyeceklerdir (Paap ve Noel, 1991; Therrien, 2004). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, zayıf okuyucuların hem sınırlı sözcük çözümleme becerileri (Backman, Bruck, Hebert, ve Seidenberg, 1984; Baydık, 2002, 2006; Porpodas, 1999; Wimmer, 1993; Wimmer, 1996a, 1996b) hem de sınırlı akıcı okuma becerilerinden dolayı (Baydık, 2002; Baydık ve Bahap-Kudret 2012; Baydık, ve diğ., 2012; Caldwell, 2008; Doğanay-Bilgi ve

Güzel-Özmen, 2010; Ergül, 2012; Furnes ve Samuelson, 2010) okuduğunu anlama becerisinde de sınırlı performans gösterdikleri alanyazında vurgulanmaktadır.

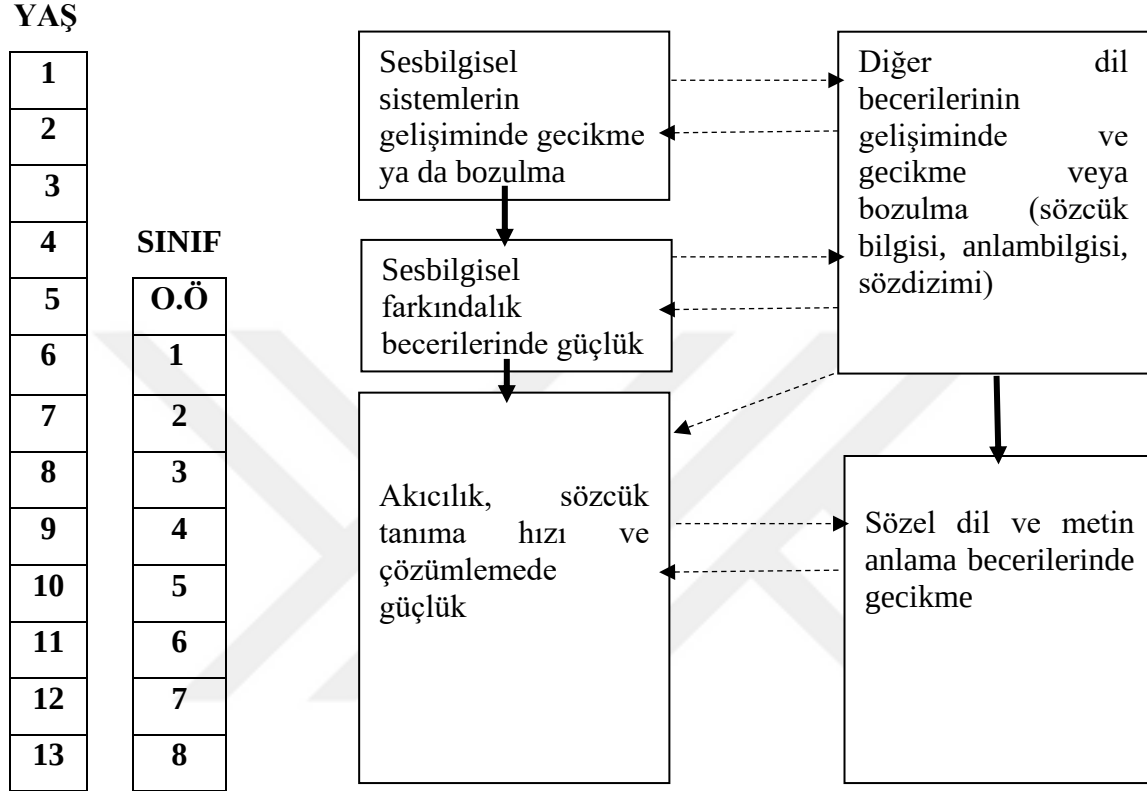
Çözümleme becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu bir önceki paragrafta belirtilmiştir. Gough ve Tunmer'in (1986) Basit Okuma Kuramı'na bakıldığında okumanın bileşenlerinden bir tanesi çözümleme iken diğer bileşenin dinlediğini anlama becerisi olduğu görülmektedir. Kuramın içeriğine bakıldığında etkili çözümleme becerileri sergilerken dinlediğini anlamada yaşanan güçlüklerin okuyucuları okuduğunu anlama güçlüğü (*poor comprehenders*) grubunda sınıflandırdığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda yaş düzeyine uygun çözümleme becerilerine sahip olmalarına karşın okuduğunu anlama süreçlerinde başarısız olan bir grubun olduğu önemle belirtilmektedir (Nation ve Snowling, 1997; Stothard ve Hulme, 1995; Yuill ve Oakhill, 1991). Karşılaşılan bu grubun dil becerileri özelinde sahip oldukları güçlüklerin okuduğunu anlama süreçlerini olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir (Nation, 2005).

Nation ve Snowling (1997), 7-8 yaş aralığında bulunan 184 katılımcının hem çözümleme hem de dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmişler ve daha sonra toplam puanlardan elde edilen ortalamalar doğrultusunda 17 öğrencinin çözümleme becerilerinde normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı performansı sergilemelerine rağmen okuduğunu anlama performansı ortalamalarının grup ortalamasından anlamlı düzeyde farklı olduğunu görmüşlerdir. Daha sonra aynı gruplar farklı bir değerlendirme aracıyla tekrar değerlendirilmiş ve bu iki grubun çözümleme becerilerinde fark görülmezken okuduğunu anlama performanslarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu bulgu doğrultusunda okuduğunu anlama güçlüklerinin dil becerileri özelinde incelenmesinin önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır.

Alanyazına bakıldığında dil becerileri ve okuma arasında gelişimsel bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda bakıldığında dilin okuma güçlüğü gelişimine etkisini gösteren iki farklı modelden bahsedilmektedir. McCardle, Scarborough ve Catts (2001), Storch ve Whitehurst (2002) ve Share ve Leikin (2004), okuma güçlüğü'nün gelişiminde çift yönlü modele vurgu yapmaktadırlar. Modelin birinci yönüne göre sesbilgisel süreçlerde erken yaşlarda (1-3 yaş) karşılaşılan güçlükler okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalıklarda güçlükler yaşanmasına, sesbilgisel farkındalık süreçlerinde yaşanan güçlüklerin ilkökul ve ortaokul döneminde akıcılık, sözcük tanıma hızı ve çözümleme becerilerinde güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır. Modelin ikinci yönünde ise erken dönemde dilin farklı bileşenlerinde (sözcük bilgisi (lexical), anlambilgisi ve sözdizimi) yaşanan güçlüklerin ilkökulun ilk yıllarından sonra dil becerilerinde ve metin anlama becerilerinde güçlüklerle neden olduğu

belirlenmektedir. Şekil 3'te okuma güçlüğü'nün gelişiminde çift yönlü modele ilişkin detaylar yer almaktadır.

Şekil 3. Okuma Güçlüklerinin Gelişimini Gösteren Çift Yönlü Model



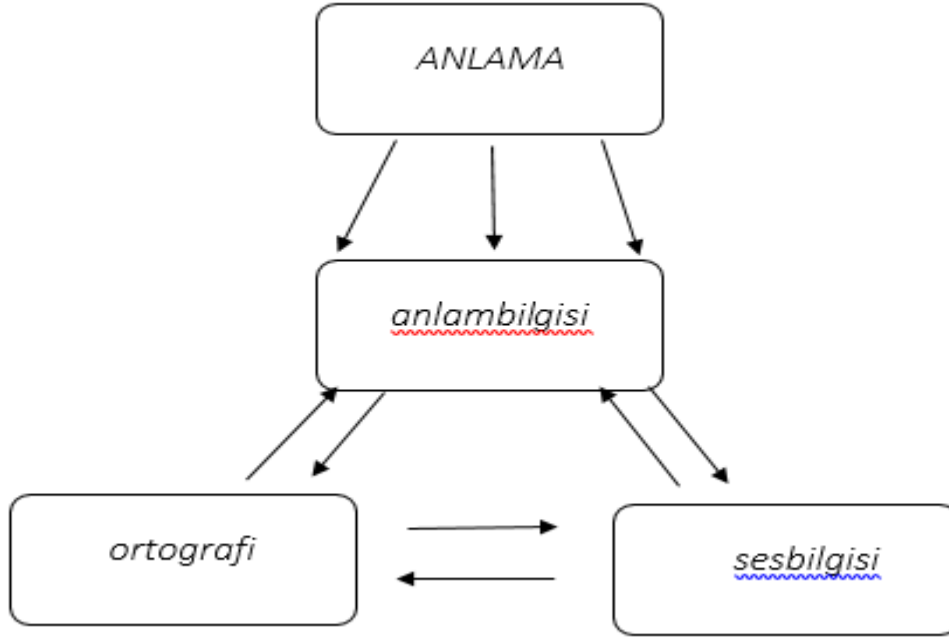
* Temel etkiler kalın oklarla diğer olası etkiler tireli oklarla gösterilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde ilk yolda dilin sesbilgisi bileşeninin okumanın çözümleme boyutunda önemli rol oynadığı ve sesbilgisel gelişimde yaşanabilecek problemlerin ileride okuma akıcılığı ve sözcük okuma becerilerini olumsuz etkilediği ve etkili olmayan çözümleme becerilerinin de okuduğunu anlama becerileri üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Dilin sözcük bilgisi, anlambilgisi ve sözdizimi bileşenlerinde karşılaşılan güçlüklerin ise okuduğunu anlama becerileri üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu görülmektedir.

İkinci model Okumanın Üçgen Modeli olarak aktarılmaktadır (Seidenberg ve McClelland, 1989). Bu modele göre en temelde okuyucunun etkili sesbilgisel ve ortografik okuma becerileri sergilemesi gerekmektedir. Okuyucudan öncelikle sözcükleri akıcı şekilde okuması daha sonra dilin anlam bilgisi boyutunda etkili bir performans sergilemesi

beklenmektedir. Her ne kadar akıcı okuma becerileri sergilese de okuyucunun okuduğu sözcük ve cümlelerin anlamına ilişkin bilgisi olmadığı sürece okumanın nihai amacına ulaşamayacağı belirtilmektedir. Şekil 4'te Okumanın Üçgen Modeli'nde yer alan bileşenler ve ilişkileri yer almaktadır.

Şekil 4. Okumanın Üçgen Modeli (Seidenberg ve McClelland, 1989)



Şekil 4'teki model incelendiğinde çift yönlü bir yapı görölmektedir. Model iki alt sistemden meydana gelmektedir. Sesbilgisel yol, ortografi ve sesbilgisi arasında bir etkileşim kurarken anlambilgisel yol, sesbilgisi, ortografi ve anlambilgisi arasında bir ilişki kurmaktadır. Sesbilgisel yol, Jason ve Coltheart (2001) tarafından geliştirilen okumanın çift yönlü kuramından farklı olarak (sözcük bilgisine dayalı olan yolu tercih edenlerin doğrudan sözcük tanıma becerileriyle okuma davranışını gerçekleştirdikleri, sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu tercih edenlerin harf ses dönüşümleri yaparak okuma davranışını gerçekleştirdikleri) çözümleme süreçlerini tek bir yapıda açıkladığı görölmektedir. Buna göre okuma, sözcüklerin sesleri, anlamları ve yazımları arasında ilişkileri içeren sürecin çıktısıdır. Model, okuma gelişiminin başlangıcında çocuğun bilişsel kaynaklarının harfleri seslerle eşleştirmek için bir sistem oluşturma çabası içinde olduğunu varsaymakta ve bunu sesbilgisel yol olarak isimlendirmektedir. Bu da anlamlı ve anlamsız sözcüklerin çözümlenebilmesini desteklemektedir. Byrne (1998), sesbilgisel yolun oluşturulması için harflerin seslerine ait bilgiyi, konuşmanın fonemik yapısını ve ortografide harfler ve seslerin ilişkisini içeren alfabetik

kuralların etkili şekilde edinilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buradan hareketle zayıf harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalığın okumanın gelişiminde önemli bir yordayıcı olduğu ve zayıf harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileriyle okuma süreçlerine dahil olan çocukların onlardan daha donanımlı çocuklara oranla daha düşük okuma performansı sergiledikleri görülmektedir (Byrne ve Fielding-Barnsley, 1989; Castles ve Coltheart, 2004; Lundberg, Olofson ve Wall, 1980; Muter, Hulme, Snowling ve Taylor, 1998). Üçgen modelinde okuma gelişiminin sonraki aşamaları ortografi, sesbilgisi ve anlambilgisi arasında kurulan ilişkiyle açıklanmaktadır. Bu süreçte sesbilgisel yol daha önce karşılaşılmayan sözcüklerin okunması yönünde özelleşirken, anlambilgisel yol sözcük okuma becerilerini desteklemeye başlamaktadır. Buna göre sesbilgisel becerileri iyi olan okuyucu normal okuma davranışı sergilerken, anlambilgisel süreçlerde yaşadığı güçlükler sözcük bilgisinin daha önemli olmaya başladığı okuma sürecinde güçlük olarak karşısına çıkabilmektedir. Benzer şekilde sesbilgisel becerileri iyi olmayan okuyucuların doğrudan anlambilgisel yolu tercih etme davranışı geliştirmeleri de bu modelde mümkün görülebilmektedir. Harm, McCandliss ve Seidenberg (2003) birçok zayıf okuyucunun sözcük okuma becerilerini olumsuz etkileyeceği düşüncesiyle sesbilgisel yolu tercih etmediklerini belirtmiştir. Bununla beraber Bishop ve Snowling (2004), modelin tek sözcük okuma üzerinde çok fazla odaklanmasını bir sınırlılık olarak görmüşler ve anlambilgisinin dilin diğer bileşenleri olan sözdizimi ve konuşma düzeyi (discourse-level) ile olan ilişkisinin kurulması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Share (1995,1996) bu şekilde yapılacak bir genişletmenin dilin farklı gelişim alanlarında güçlükler yaşayan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının daha etkili şekilde tanımlanabileceğini vurgulamıştır. Özet olarak Üçgen Modelinde okuyuculardan öncelikle sesbilgisel becerilerini kullanarak harf ses dönüşümlerini yaparak doğru sesletim becerileri geliştirmeleri, kazandıkları deneyim sonrasında ortografik olarak sözcük okuma davranışı sergilemeleri, daha sonra da okudukları sözcüklerin anlamına ilişkin farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir. İlerleyen dönemlerde sesbilgisel becerilerin sadece yeni karşılaştıkları sözcükleri okumak için kullanmaları bunun dışında karşılaştıkları sözcükleri ortografik olarak okuyup anlamaları beklenmektedir. Modelde okuyucu sözcük okuma becerilerinde her ne kadar başarılı olsa da sözcüğün anlamıyla ilgili bilgiye sahip olmadığı sürece okuduğunu anlamada başarılı olması beklenmemektedir. Bu özellikleri taşıyan grup zayıf okuyucular kategorisinde okuduğunu anlama güçlüğü (poor comprehenders) olarak sınıflanmakta ve grubun dil becerilerindeki sınırlılıktan kaynaklı olarak okuduğunu anlama güçlüğü yaşadığı belirtilmektedir. Okuduğunu anlama güçlüğü olan okuyucuların dil becerilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında çalışmaların sözdizimi (Cain ve Oakhill, 2006; Nation, Clarke ve Snowling, 2002; Nation ve

Snowling, 1998a; Nation ve Snowling, 2000, Perham, Whelpley ve Hodgetts, 2013; Waltzman ve Cairns, 2000; Weinstein ve Rabinovitch, 1971) ve anlambilgisi (Cain, 2006; Isakson ve Miller, 1976; Landi ve Perfetti, 2007; Merrill, Spreber ve McCauley, 1981; Nation ve Snowling, 1999; Nation ve Snowling, 1998; Nation, Snowling ve Clarke, 2007; Ricketts, Bishop ve Nation, 2008) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Kate ve Snowling (2000), iyi ve zayıf okuyucuların sözdizimi becerilerini değerlendirdikleri çalışmada öğrencilerden etken ve edilgen cümleler ile dönüştürülebilen, orta düzeyde dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen cümleleri tekrar etmeleri beklenmiş ve sonuç olarak zayıf okuyucuların her cümle düzeyinde iyi okuyuculardan daha düşük performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Woonacot, Joseph, Adelman ve Nation (2015), sözdizimsel olarak farklı özellikleri olan karmaşık cümle gruplarına ait sorulara cevap verilmesi yönünde iyi ve zayıf okuyucularla yaptıkları çalışmada zayıf okuyucuların okuduğunu anlama sorularında iyi okuyuculardan daha düşük sonuçlar elde ettikleri ve soruların cevaplanması sırasında iyi okuyuculardan daha sık şekilde cümlelere geri döndükleri sonucuna ulaşmıştır. Glas ve Perna (1986) ve Waltzman ve Cairns (2000), okuduğunu anlama güçlüğü olan ve olmayan katılımcılarla yaptıkları basit ve karmaşık cümleleri en iyi şekilde ifade eden resimlerle eşlemelerini istedikleri çalışmalarında okuduğunu anlama güçlüğü olan okuyucuların tüm cümle düzeylerinde iyi okuyuculardan anlamlı şekilde daha düşük performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Guthrie (1973), okuduğunu anlama güçlüğü olan (9.99) ve olmayan büyük yaş grubu (10.12) ve küçük yaş (7.42) grubunda yer alan katılımcılarla yaptığı çalışmada okuyucuların okudukları cümlelerde cümle yapısına uygun ismi, fiili, niteleme sözcüklerini belirlemelerini istemiştir. Araştırma sonunda büyük yaş grubunun diğer iki gruptan daha iyi performans sergiledikleri görülürken, okuduğunu anlama güçlüğü olan okuyucuların performanslarının küçük yaş grubundan anlamlı şekilde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda (Nation, Clarke, Marshall ve Durand, 2004; Nation ve Snowling, 1998; Stothard ve Hulme, 1995) okuduğunu anlamada güçlük yaşayan katılımcıların sesbilgisel süreçlerde normal gelişim gösteren katılımcılarla benzer performansı sergilerken, anlamsal karar verme (semantic judgement) süreçlerinde daha yavaş oldukları, daha az doğru sonuç ürettikleri ve anlamsal akıcılık sürecinde (semantic fluency) daha sınırlı örnekler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Nation ve Snowling (1999) okuduğunu anlama güçlüğü ve normal gelişim gösteren katılımcıların oluşturduğu, katılımcılardan kategorik olarak ilişkili olan ve olmayan ve işlevsel olarak ilişkili olan ve olmayan sözcüklerin ilişkili olup olmadıklarına karar vermelerini istedikleri çalışmalarında okuduğunu anlama

güçlüğü olan katılımcıların elde ettikleri puanların anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nation, Marshall ve Snowling (2001) resim isimlendirme becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarında yine okuduğunu anlama güçlüğü olan bireylerin daha düşük sonuçlar elde ettiklerini belirtmiştir. Merrill, Preber ve McCauley (1981), okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okudukları cümleye anlam olarak uygun olan sözcüğü seçmelerini gerektiren bir işlem uygulamışlar ve okuduğunu anlama güçlüğü olan katılımcıların anlamlı şekilde düşük sonuçlar elde ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Okuma becerilerine yönelik yapılan çalışmaların tümü özetlendiğinde okuyucuların okumanın farklı boyutlarında güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Çözümleme boyutunda yaşanan güçlükler okuyucuların akıcı okuma becerilerini ve dolaylı olarak da okuduğunu anlama becerilerini olumsuz yönde etkilemekte ve bununla birlikte çözümleme boyutunda herhangi bir güçlüğü olmamasına rağmen okuduğunu anlama boyutunda güçlükler yaşayan bir grubun olduğu ve bu grubun okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin dili anlama becerilerinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda çözümleme becerilerinde güçlük yaşayan grubun zayıf çözümleyiciler (poor decoders) (Compton, Appleton ve Hosp, 2004; Elwer, Keenan ve Byrne, 2013; Haghtvet, 2003; Le Fevre, Moore ve Wilkinson, 2010) ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan grubun da okuduğunu anlama güçlüğü (poor comprehenders) (Catts, Adolf ve Weismer, 2006; De Beni, Palladino ve Pazzaglia ve Cornoldi, 1998; Nation, Adams, Bowyer-Crane ve Snowling, 1999) olarak zayıf okuyucular başlığı altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların planlanmasında ve çalışmalara katılacak okuyucuların okuma becerilerinin belirlenmesinde formal değerlendirme araçlarının kullanıldığı ve bu araçlardan elde edilen puanlara göre öğrencilerin gruplandığı görülmektedir. Bu aşamada okuyucuların performansları hakkında doğru ve etkili kararlar verebilmek için etkili değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Geliştirilen ya da geliştirilecek olan değerlendirme araçlarıyla okuyucuların var olan performans düzeyi belirlenerek etkili müdahale programlarının geliştirilmesinin de önü açılmış olacaktır.

Özel gereksinimli bireylere beceri öğretiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle hedef becerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Okuma güçlüğü olan bireylerin de özel gereksinimli oldukları düşünüldüğünde okuma becerisinin öğretiminden önce var olan performanslarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Etkili bir değerlendirmeyle okuyucuların okumanın hangi boyutunda güçlükler yaşadıkları belirlenerek performans düzeyine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve buna bağlı olarak da etkili bir müdahale programı hazırlanmasının önü açılacaktır.

Günümüzde okuma değerlendirmeleri genellikle müfredata dayalı olarak öğretmen yapımı araçlar veya kullanılan kaynakların ünite sonundaki informal değerlendirme araçlarıyla yapılmaktadır. İnfomal değerlendirmeler her ne kadar kullanım ve ulaşım açısından pratik olsa da öğrencinin profili hakkında standart sonuçlar verememesi ve informal değerlendirme aracını hazırlayan öğretmenin yeterlikleriyle sınırlı olması sebebiyle yetersiz kalmaktadır. Bu da okuyucuların okuma performanslarını etkili bir şekilde değerlendirebilmek için formal okuma testlerine olan ihtiyacı doğurmaktadır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan birçok formal değerlendirme aracının olduğu görülmektedir. *Gray Diagnostic Reading Test Second Edition* (GDRT-2) (Bryant, Wiederholt ve Bryant, 2002), *Kaufman Test of Educational Achievement, Second Edition* (KTEA-II) (Kaufman ve Kaufman, 2004), *Wechsler Individual Achievement Test – Third Edition* (WIAT-III) (Wechsler, 2009), *The Woodcock-Johnson III Tests of Achievement* (WJ III ACH) (Woodcock, McGrew, & Mather, 2007) ve *Woodcock Reading Mastery Test, Third Edition* (WRMT-3) (Woodcock, 2011) okumanın değerlendirilmesinde en sık kullanılan formal değerlendirme araçlarındandır. Bu araçların okumanın hangi boyutlarını ve bu boyutları nasıl değerlendirdiklerini detaylı olarak incelemek okuma becerilerinin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken alanlar hakkında bilgi verecektir.

GDRT-2, Bryant, Wiederholt ve Bryant (2002) tarafından okumada güçlük yaşayan öğrencileri tanılamak ve eğitim programı hazırlamak için geliştirilmiş bir testtir. Test, harf/kelime tanıma, ses bilgisel analiz, okumaya ilişkin sözcük dağarcığı ve anlamlı okuma gibi okumanın farklı alanlarını içeren dört ana boyuttan oluşmaktadır. Buna ek olarak tanılama ve öğretimi desteklemek amacıyla, dinlemeye ilişkin sözcük dağarcığı, hızlı isimlendirme ve ses bilgisel farkındalık olmak üzere üç yan boyutu bulunmaktadır. *Harf/kelime tanıma* boyutunda okuyucu ilk önce kendisine sunulanların harf/kelime olup olmadığının kararını vermekte. Daha sonra kendisine verilen harfi isimlendirmekte ve son olarak da kendisine verilen kelimeyi okumaktadır. *Ses bilgisel analiz* boyutunda harf-ses uyumu iki düzeyde incelenmektedir. İlk aşamada öğrenci, testi uygulayan kişinin söylediği sözcüğün hangi harfle başladığını dört seçenek arasından seçmektedir. Daha sonra ise kendisine verilen anlamlı olmayan (pseudoword) kelime listesini okumaktadır. *Okumaya ilişkin sözcük dağarcığı* boyutunda iki farklı işlem uygulanmaktadır. İlk işlemde öğrenci kendisine verilen resmi en iyi ifade eden kelimeyi dört seçenek içerisinde seçmektedir. İkinci işlemde ise okuyucuya beş kelime kartı sunulur ve öğrencinin kartlar içerisinde birbirinin zıttı olan iki kelimeyi seçmesi beklenmektedir. *Anlamlı okuma* alt testi okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmekte ve

yine iki farklı işlemde oluşmaktadır. İlk işlemde okuyucunun akıcılık ve prozodik okuma gibi temel okuma becerileri değerlendirilirken, ikinci işlemde okuyucunun okuduğu metni anlama becerilerini değerlendirmek için paragraflarda boşluk doldurma etkinlikleri sunulmaktadır. Yan boyutlardan olan *dinlemeye ilişkin sözcük dağarcığı* boyutunda okuyucudan duyduğu sözcüğün resmini göstermesi, hızlı isimlendirme boyutunda kendisine sunulan ve sık karşılaşılan kelime ve harflerden oluşan listedeki harf ve kelimeleri okuyabildiği kadar hızlı okuması ve ses bilgisel farkındalık boyutunda ise kendisine söylenen sözcüğü tekrar etmesi ve sonrasında kendisinden istenen sesi kelimeden çıkararak veya ekleyerek tekrar etmesi beklenmektedir. Test 6-13 yaş grubuna uygulanmakta ve uygulama süresi 45-60 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Testin geçerlik güvenirlik çalışmaları 2001-2002 yıllarında 1018 öğrenciye uygulanarak yapılmış ve testin toplam ve alt boyutlarının güvenirlik katsayısı .94 ve üzerinde bulunmuştur.

Okuma becerilerini değerlendiren bir diğer araç ise The Kaufman Test of Educational Achievement–Second Edition (KTEA-II)’dır. KTEA-II temelde bir akademik başarı testi olup içerisinde okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan detaylı alt boyutlar bulundurmaktadır. KTEA-II’nin içerisinde okuma becerileri yedi boyutta değerlendirilmiştir. Bunlar *harf ve kelime tanıma, okuduğunu anlama, sesbilgisel farkındalık, kelime tanıma akıcılığı, anlamsız kelime çözümleme, akıcı okuma ve hızlı isimlendirme* boyutlarıdır. *Harf ve kelime tanıma* boyutunda katılımcı testi uygulayan kişinin söylediği sesin harf karşılığını göstermektedir. Bu aşamada 18 madde bulunmaktadır. Geriye kalan 81 maddede ise katılımcı kendisine verilen kelimeleri okumaktadır. *Okuduğunu anlama* boyutunda 88 madde bulunmaktadır. Bu maddeler içerisinde katılımcıya, kelime resim eşleme, yönerge takibi, metin okuma ve sorularına cevap verme ve karışık sırada verilen cümleleri uygun sıraya koyarak anlamlı bir paragraf oluşturma etkinlikleri sunulmaktadır. *Sesbilgisel farkındalık* boyutu 39 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta katılımcı, testi uygulayan kişinin sunduğu sözcüklerle uyak uyumu sağlayacak sözcükler üretir, uyak uyumu olmayan kelimeleri tanır, verilen resmin son sesiyle başlayan resmi eşleştirir. Ayrıca katılımcıya sözcüğü oluşturan ses ve hece birimlerini karıştırma, sözcüğü parçalara ayırma, sözcük tekrar etme ve sözcükten verilen parçayı çıkararak tekrar söyleme etkinlikleri sunulmaktadır. *Kelime tanıma akıcılığı* alt boyutunda 90 kelime bulunmakta ve katılımcı kendisine verilen süre içerisinde olabildiğince çok kelime okumaya çalışmaktadır. *Anlamsız kelime çözümleme* alt boyutunda 50 madde bulunmaktadır. Katılımcı kendisine sunulan anlamsız kelimeleri okurken testi uygulayan kişi de katılımcı performanslarını kayıt etmektedir. Bu alt boyutun sonunda tüm kelimelerin doğru okunuşu öğrenciye sunulur. *Çözümleme akıcılığı* alt boyutunda katılımcı kendisine verilen süre içerisinde olabildiğince çok anlamsız kelime okumaya çalışmaktadır. *Okuma akıcılığı* alt

boyutunda öğrencinin verilen süre içerisinde dakikada kaç kelime okuduğuna ilişkin bilgi toplanmaktadır. Son olarak da *hızlı isimlendirme* alt boyutunda katılımcının kendisine sıralı şekilde ayrı ayrı verilen nesne, renk ve harfleri ne kadar hızlı isimlendirdiği değerlendirilmektedir. Aracın standardizasyon çalışmaları 4,6-25 yaş arasındaki 3000 katılımcıdan toplanan verilerle sağlanmıştır. Okuma testi A ve B formlarından oluşmaktadır. Her iki formdaki genel iç tutarlılık katsayısı .90'ın üzerinde bulunmuş ve uygulamada kullanım açısından güvenilir bir test olduğu belirtilmiştir.

Wechsler Individual Achievement Test – Third Edition (WIAT-III), okumanın değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer başarı testidir. Test, *erken okuma becerileri*, *kelime okuma*, *anlamsız kelime çözümleme*, *okuduğunu anlama* ve *sesli okuma akıcılığı* olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. *Erken okuma becerileri* alt boyutunda harf isimlendirme, sesbilgisel beceriler ve kelime resim eşleme etkinlikleri yer almaktadır. *Kelime okuma* alt boyutunda verilen kelimelerin doğru telaffuzla okunması işlemi bulunmaktadır. *Anlamsız kelime çözümleme* alt boyutunda, anlamı olmayan kelimelerin doğru telaffuzu ve okuma hızını değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. *Okuduğunu anlama* alt boyutunda metnin sesli ya da sessiz okunması sonrasında metinle ilgili sorulan sözel sorulara sözel cevap verme etkinliği olduğu görülmektedir. *Sesli okuma akıcılığı* alt boyutunda ise hız, doğruluk ve akıcılık becerileri değerlendirilmekte olup her ne kadar okunan metinle ilgili sorular sorulsa da cevaplar puanlanmamaktadır. Okulöncesi ve 12. sınıf düzeyinde 1826 öğrenciden veri toplanarak standardizasyonu yapılmış olan testin okuma alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .83 ile .97 arasında değişiklik göstermektedir.

Okuma becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer araç ise ve *Woodcock Reading Mastery Test, Third Edition (WRMT-3)*'dir. Test, *harf tanıma*, *sesbilgisel farkındalık*, *hızlı isimlendirme*, *kelime tanıma*, *anlamsız kelime okuma*, *dinlediğini anlama*, *kelimede anlam*, *metin anlama* ve *sesli okuma akıcılığı* alt boyutlarından oluşmaktadır. *Harf tanıma* alt boyutunda yukarıdan aşağıya doğru sıralanmış harfleri tanıma etkinliği yer almaktadır. *Sesbilgisel farkındalık* alt boyutunda beş farklı işlem sunulmaktadır. Bunlar, ilk ses eşleme, son ses eşleme, uyaklı kelime üretimi, ses-hece birleşimi yaparak anlamlı kelime oluşturma, verilen kelimenin ilk veya son sesini silerek söyleme işlemleri olarak sunulmaktadır. *Hızlı isimlendirme*, nesneleri, renkleri, sayıları ve harfleri belirli süre içerisinde olabildiğince hızlı söyleme olmak üzere toplam dört işlemden oluşmaktadır. *Kelime tanıma* alt boyutunda, verilen süre içerisinde kendisine sunulan kelimeleri olabildiğince hızlı okuma işlemi yer almaktadır. *Anlamsız kelime okuma* alt boyutunda dil yapısına uygun basitten zora doğru sıralanmış anlamsız kelimeleri okuma işlemi yer almaktadır. *Dinlediğini anlama* alt boyutunda kendisine

okunulan metne ilişkin basit ve çıkarımsal sorulara cevap verme işlemi bulunmaktadır. *Kelimedede anlam* alt boyutunda sunulan kelimeler arasından zıt anlamlıları, eş anlamlıları bulma ve kelime çiftleri arasındaki ilişkiyi açıklama etkinlikleri sunulmaktadır. *Metin anlama* alt boyutunda daha düşük sınıf düzeylerinde metin-resim eşleme etkinliği kullanılırken, daha üst sınıf gruplarında metindeki boşlukları doldurma etkinliğiyle karşılaşılmaktadır. *Sesli okuma akıcılığı* alt boyutunda birinci sınıf düzeyi tek bir metin, ikinci ve daha üst sınıf düzeylerinde ise iki metin okuma etkinliği bulunmaktadır. Kendilerine verilen metnin son kelimesini okuduktan sonra testi uygulayan kişi süreyi durdurarak 10 saniyede okunan doğru kelime oranını hesaplamaktadır. Testin standardizasyonuna ilişkin iki farklı norm çalışması yapılmıştır. İlki 4,6-80 yaş aralığındaki 3360 kişiden, diğeri ise okulöncesi ve 12. sınıf düzeyinden 2600 kişiden veri toplanarak yapılmıştır. Her iki çalışmada da testin ve alt boyutların güvenirlik katsayılarının .90 ve üzerinde olduğu belirtilmiştir.

Son olarak, öğrenme güçlüğü ve öğrenme farklılıklarının belirlenmesi, eğitim planı hazırlama ve gelişimi takip etmek amacıyla geliştirilmiş ve bileşenlerinde okuma becerilerinin değerlendirildiği bir diğer test olan *The Woodcock-Johnson III Tests of Achievement* (WJ III ACH) karşımıza çıkmaktadır. Bu testte okuma üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Bunlardan ilki *temel okuma becerileri*, ikincisi *akıcı okuma* ve sonuncusu *okuduğunu anlama* boyutudur. *Temel okuma becerileri* alt boyutu sesbilgisel farkındalık, harf/kelime tanıma, anlamsız kelime okuma ve okumaya ilişkin sözcük dağarcığı alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Sesbilgisel farkındalık bileşeni içerisinde uyak farkındalığı, ses atma, ses ekleme ve ters çevirme işlemleri yer almaktadır. Harf/kelime tanıma bileşeninde katılımcıdan kendisine sunulan harfi isimlendirmesi ve en sık karşılaşılan kelimelerden en az karşılaşılan kelimeler şeklinde sıralanmış kelimeleri okuması beklenir. Anlamsız kelime okuma boyutunda öğrenciye anlamsız kelimeleri okuması için sırayla kelimeler sunulmaktadır. Buradaki amaç öğrencinin anlamsız kelimeleri doğru telaffuz edip etmediğini değerlendirmektir. Okumaya ilişkin sözcük dağarcığı bileşeni, katılımcının hangi kelimelerin zıt, hangi kelimelerin eş anlamlı ve hangilerinin anlam olarak birbiriyle ilişkili olduğuna karar vermesi gerektiğini içeren bir süreçtir. *Akıcı okuma* alt boyutunda öğrenci kendisine verilen cümleleri okuyup, okudukları cümle ile ilgili verilen yargıya evet/hayır cevaplarından birisini vermektedirler. *Okuduğunu anlama* alt boyutunda, ilk olarak katılımcıdan okuduğu metnin anlamına uygun resim eşleme çalışması yapması ve sonrasında boşluk doldurma etkinliğini tamamlaması istenerek okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmektedir. Testin norm çalışmaları 1.143 okulöncesi ve 4.783 1-12. sınıflarda bulunan öğrenci ve 18 yaş ve üzeri 3192 katılımcı olmak üzere toplamda 8818 katılımcıyla

gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında birçok alt boyutun .80 ve üzerinde olduğu, hatta bazılarının .90 ve üzerinde olduğu belirtilmiştir.

Uluslararası alanyazında okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen araçların genel içerik özelliklerinin çözümleme becerilerini etkilediği düşünülen sesbilgisel farkındalık, harf/kelime tanıma, anlamsız kelime çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini içerdiği görülmektedir. Uluslararası alanyazında etkin şekilde kullanılan okuma değerlendirme araçları tanılama, öğretim planı hazırlama ve gelişimi takip etmede teorik olarak okuma becerilerinin alt yapıları ve nasıl değerlendirilecekleri hakkında bizlere çok önemli bilgiler sunsa da Türkçe dil yapısının İngilizce'den farklı özellikler göstermesi değerlendirilecek alt boyutlardan ziyade alt boyutların içeriklerinde önemli değişiklikler olması gerektiğini gün yüzüne çıkarmaktadır.

Ulusal alanyazına bakıldığında okuma becerilerinin dahil edildiği çalışmalar farklı değişkenlerin okuduğunu anlamayla olan ilişkisi (Acat, 1996; Akbey, 2016; Anılan, 2004; Belet ve Yaşar, 2007; Çaycı ve Demir, 2006; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Dada, 2017; Demirel ve Epçaçan, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Koç, 2011; Kuşdemir, 2014; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Özak, 2017; Özder, Konedralı ve Doğan, 2012; Sanır, 2017; Sert, 2010; Sidekli, 2010; Şahin, 2011; Temizkan, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011), akıcı ve doğru okuma (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Keskin ve Akyol, 2014; Özmen, 2005; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Baydık, 2017) ve okuma düzeyleri ve okuma hataları (Akın, 2016; Ergül, 2012; Uyanık, 2011) boyutlarında incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği çalışmalara bakıldığında değerlendirme araçlarında kullanılan metin ve/veya cümlelerin araştırmacılar tarafından geliştirilenler (Acat, 1996; Belet ve Yaşar, 2007; Demirel ve Epçaçan, 2012; Özder, Konedralı ve Doğan, 2012) ve hali hazırda var olan metinlerden ve/veya cümlelerden (Akbey, 2016; Anılan, 2004; Çaycı ve Demir, 2006; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Dada, 2017; Koç, 2011; Kuşdemir, 2014; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Özak, 2017; Sanır, 2017; Sert, 2010; Sidekli, 2010; Şahin, 2011; Temizkan, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011) seçilmesi şeklinde karşımıza çıktığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda kullanılan değerlendirme araçlarının standardizasyon çalışmalarının bulunmadığı ve okumanın farklı boyutlarını içermediği düşünüldüğünde sınıflama yapma ve müdahale programı hazırlama konularında uygulayıcılara ve araştırmacılara detaylı bilgi vermediği düşünülmektedir.

Türkiye’de okuma güçlüklerinin belirlenmesi ve/veya değerlendirilmesine ilişkin geliştirilen standart testlere yönelik yapılan alanyazın çalışmasında, okulöncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından geliştirilmiş olan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile karşılaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin ileri dönem okuma becerilerini yordayan en önemli boyutlardan biri olduğu bilgisinden yola çıkarak okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirerek risk grubunda olan çocukları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Testin içeriği yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan ilki *alıcı dilde sözcük bilgisi* alt testidir. Bu alt testte 15 madde bulunmaktadır. İçeriğinde ise çocuklardan adı söylenen nesneyi dört seçenek içerisinde göstermesi istenmektedir. Diğer alt boyut ise *ifade edici dilde sözcük bilgisi* testidir. Bu alt test de 15 maddeden oluşmakta ve çocuklardan kendilerine gösterilen resmi isimlendirmeleri istenmektedir. Üçüncü alt boyut ise *genel isimlendirme* alt boyutudur. 10 maddeden oluşan testte çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söylemeleri beklenmektedir. Dördüncü alt boyut *işlev bilgisi* alt boyutudur. 10 maddelik alt boyutta çocuklardan kendilerine gösterilen ve ismi söylenen nesnelerin ne işe yaradığını söylemeleri beklenmektedir. Bir sonraki alt boyut ise *harf bilgisi* alt boyutudur. Bu boyut iki alt testten oluşmaktadır. İlk alt test alıcı dilde harf bilgisi testi olup 7 maddeden oluşmaktadır. Bu testte çocuklardan kendilerine söylenen harfi dört seçenek içerisinde göstermesi istenmektedir. İkinci alt test ise ifade edici dilde harf bilgisi testidir. Bu test de yedi maddeden oluşmakta olup, çocuklardan kendilerine gösterilen harfi isimlendirmeleri beklenmektedir. Altıncı alt boyut ise *sesbilgisel farkındalık* alt boyutudur. Uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleme, son sese göre eşleme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma alt testleri olmak üzere 8 alt testten oluşmaktadır. Her alt test 4 soru maddesi içermektedir. Yedinci ve son alt boyut ise *dinlediğini anlama* alt boyutudur. Bu boyutta çocuğa 80 kelimeden oluşan bir hikâye okunmakta ve öğrenciden okunan hikayeye ilgili kendisine sözel olarak yöneltilen altı 5N 1K sorusuna cevap vermesi beklenmektedir. Standardizasyon çalışması Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız ve ilkokullar bünyesinde hizmet sunan anaokullarında eğitim gören 60-72 aylık 403 katılımcıdan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından testin yapı, ölçüt ve yordama geçerlikleri puanlarının kabul edilebilir sonuçlar verdiği ve geçerlik açısından gerekli şartları sağladığı belirtilmektedir. Testin genel iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuş, harf bilgisi alt boyutunun .90 ile en yüksek iç tutarlık katsayısına sahip olurken, işlev bilgisi alt boyutunun .64 ile en düşük iç tutarlık katsayısına sahip olduğu belirtilmiştir. Alıcı dil, işlev bilgisi ve

dinlediğini alama alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları her ne kadar kabul düzeyinin altında olsa da sınıra çok yakın değerlerde olmaları sebebiyle alanda kullanılabileceği bilgisi aktarılmıştır.

Ulusal düzeyde yapılan bir diğer formal test ise Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Becerileri ve Anlama Testi'dir (SOBAT II). 1-8. sınıfa devam eden 7-14 yaş aralığında bulunan özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Test A ve B formundan oluşmakta ve her formda 12 hikâye ve her hikâyeye ait beş anlama sorusu bulunmaktadır. Öğrenciler bir metin içerisinde 10 hata yapınca kadar tüm metinleri okumakta ve 10 hataya ulaştıklarında değerlendirme etkinliğine son verilmektedir. Metin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin dakikada okudukları doğru ve hatalı kelime sayısına ulaşılabilir. Bununla birlikte yapılan hatalar da kaydedilmektedir. Okuma etkinliği tamamlandıktan sonra öğrencilere metinle ilgili çoktan seçmeli soru sorularak cevaplar alınmaya çalışılmaktadır. Okuduğunu anlama becerilerine ek olarak katılımcıların okuma sürelerine ve okuma hatalarına ilişkin bilgilere de ulaşılmaktadır.

Genel olarak bakıldığında, alanyazında iyi ve zayıf okuyucuların okumanın farklı bileşenlerinde güçlükler yaşadıkları ve yaşanan bu güçlüklerin onların hem akademik hem de günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği açıkça görülmektedir. Etkili okuma için okuyuculardan gelişimsel olarak farklı kademelerde farklı performanslar sergilemeleri beklenmekte ve beklentileri karşılayan okuyucular iyi karşılayamayanlar ise zayıf okuyucular olarak sınıflandırılmaktadır. Bununla birlikte zayıf okuyucuların okumanın farklı bileşenlerinde gösterdikleri yetersiz performanslar onların farklı yetersizlik gruplarında tanılanmalarına sebep olabilmektedir. Gerek tanı almış gerek tanı almamış zayıf okuyucuların yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmek için iyi ve zayıf okuyucuların performanslarının okumanın hangi bileşenlerinde birbirlerinden farklılaştığının ve bu farklılaşmanın ne yönde olduğunun bilinmesinin gerekli müdahalelerin gerçekleştirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir. Okuyuculardan etkili performans alabilmek ve etkili hedefler belirleyebilmek için de etkili değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulamaktadır. Uluslararası alanyazına bakıldığında iyi ve zayıf okuyucuların okumanın farklı bileşenlerindeki performanslarının değerlendirilmesine ilişkin birçok aracın ve performans karşılaştırmalarının yapıldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalar doğrultusunda zayıf okuyucuların okumanın çözümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama süreçlerinde güçlükler yaşadıkları, yaşadıkları bu güçlüklerin onların hem okumayı öğrenme hem de diğer akademik süreçlerde güçlükler yaşamasına neden olduğu ve güçlük yaşanan alanlara müdahale edilmediği takdirde ilerleyen dönemlerde okumanın farklı

süreçlerinde sorunlarla karşılaştığı belirtilmektedir. Ulusal alanyazında her ne kadar iki grupta ilgili çalışmalar yapılmış olsa da çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Zayıf okuyucuların fark edilmelerinin diğer tanı gruplarına göre daha zor olduğu düşünüldüğünde süreç içerisinde gözden kaçmalarının önüne geçmek için sahip oldukları özelliklerin belirlenmesine ve bu özelliklerin belirlenmesinde kullanılacak değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Özellikle Türkçe’de bu konuyla ilgili yapılacak olan çalışmaların gerek değerlendirme gerek karar verme gerekse müdahale süreçlerinde daha etkili sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı da önemli görülen bir diğer konudur. Bu sebeple ulusal alanyazında iyi ve zayıf okuyucuların performanslarına ilişkin sınırlı çalışmanın olması ve sınırlı değerlendirme araçlarının olması bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, farklı sınıf düzeylerinden iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın bileşenleri boyutunda incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak çalışma içerisinde öncelikle farklı sınıf düzeylerinde okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik “*Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı*” (OBDA) geliştirilmiş ardından da bu araç eşliğinde iyi ve zayıf okuyucuların okumanın farklı bileşenlerine yönelik performansları karşılaştırılmıştır. Çalışma içerisinde bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 2. sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların performansları OBDA’nın hangi boyutlarında farklılık göstermektedir?
2. 4. sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların performansları OBDA’nın hangi boyutlarında farklılık göstermektedir?
3. 6. sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların performansları OBDA’nın hangi boyutlarında farklılık göstermektedir?
4. 8. sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların performansları OBDA’nın hangi boyutlarında farklılık göstermektedir?

Önem

Okuma, tüm bireylerin öncelikle akademik daha sonra da günlük yaşantılarında kullandıkları temel becerilerden birisidir. İlkokulun ilk yıllarında öğrenciler okumayı öğrenirken daha sonra öğrenmek için okuma davranışı sergilemekte ve okuma, yaşamlarının

vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okuma davranışlarını gelişimsel olarak uygun zamanlarda etkili şekilde öğrenmeleri ve öğrenmelerini yaşantılarına aktararak genellenebilir hale getirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte okuyucular öğrenmedeki bireysel farklılıkları, gelişimsel olarak sahip oldukları güçlükler ve maruz kaldıkları öğretim fırsatlarındaki yetersizlikler nedeniyle okumanın farklı alanlarında güçlükler yaşayabilmektedirler. Yaşanan bu güçlüklerin etkilerini en aza indirmek için güçlüğün en erken dönemde fark edilip özelliklerinin belirlenerek müdahale edilmesi gerekmektedir. Etkili bir müdahalenin gerçekleşebilmesi için de okuyucu performansının etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Okuma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde daha etkili sonuçlara ulaşılması ve informal değerlendirme araçlarının aracı hazırlayan kişilerin yeterliklerinden kaynaklanan sınırlılığının ortadan kaldırılması ve elde edilen sonuçların nesnel olarak yorumlanabilmesi için formal değerlendirme araçlarının varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmayla birlikte alana dört noktada önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. İyi ve zayıf okuyucuların okumanın hangi bileşeninde birbirinden farklılaştığına ilişkin bilgiler elde edilerek alanyazında var olan sonuçların desteklenmesi çalışmanın ilk önem noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Öncelikle elde edilecek sonuçların uluslararası alanyazınla karşılaştırılarak ortak ve farklılaşan noktaların olup olmadığı belirlenerek ileri dönemlerde farklı dillerde yapılacak karşılaştırma çalışmalarının planlanmasına önemli katkılar sunulacaktır. Özellikle ulusal alanyazındaki çalışmaların sınırlı olduğu düşünüldüğünde hedef grubun sahip oldukları özelliklerin diğer çalışmalarla karşılaştırılarak pekiştirilmesi, planlanacak yeni çalışmalara ışık tutması ve Türkiye'deki okuyucuların iyi ve zayıf olarak nitelendirilmesinde işlevsel olacak değişkenlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ikinci önem noktası ise iyi ve zayıf okuyucularla alanda çalışan öğretmenlerin/uygulayıcıların bilgi düzeylerinin artmasıdır. Çalışmada elde edilecek sonuçlar doğrultusunda öğretmenler iyi ve zayıf okuyucuların ne gibi özellikler sergilediklerini, okumanın hangi bileşenlerden meydana geldiğini ve öğrencilerinde hangi bileşenlerde ne gibi yeterlikler beklediklerini öğrenme şansı yakalayacaktır. Bu bilgilerle birlikte öğretmenlerin özellikle ilk belirleme aşamasının planlanması ve sonrasında risk grubunda olduğunu düşündüğü öğrencisi için gönderme öncesi süreç planlamasında müdahale içeriğinin oluşturulması sürecinde daha etkili uygulamalar yapma şansı elde edeceği düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin, tanıdan ziyade, risk grubundaki öğrencilerin eğitsel performansına odaklanarak güçlük yaşanan becerilerin desteklenmesine yönelteceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli noktası ise alana geçerlik ve güvenirlik gibi psikometrik özelliklere sahip bir aracın kazandırılmasıdır. Bilindiği gibi hem okullarda hem de Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) öğretmenler/uygulayıcılar okumaya ilişkin performans değerlendirmelerini genellikle informal değerlendirme araçlarıyla yapmakta ve elde edilen sonuçlara göre öğrenci hakkında karar vermektedirler. Bu çalışmayla birlikte elde edilen OBDA, öğretmenlere ve uygulayıcılara okuyucular hakkında daha doğru ve tutarlı kararlar vermeleri aşamasında yararlı olacaktır. OBDA içerisinde yer alan boyutlar ve boyutların uygulamalarının hem öğretmenlere/uygulayıcılara hem de okuyuculara tanıdık etkinlikler içermesi sebebiyle uygulama kolaylığı bununla birlikte puanlamanın ham puanlar üstünden yapılabilmesi sebebiyle değerlendirme kolaylığı sunmaktadır. Aracın kullanımıyla birlikte okuyucuların okumanın hangi alanında etkili hangi alanında düşük performans sergiledikleri kararları verilebileceği gibi hangi okuyucuların iyi hangilerinin zayıf okuyucular olduğunun kararın verilmesinde etkili olacaktır. Bu bağlamda OBDA okullarda ilk belirleme, gönderme öncesi süreç ve genel olarak okuma öğretim süreçleri içerisinde, RAM’larda ayrıntılı değerlendirme süreçlerinde etkili şekilde kullanılabilir.

Dördüncü ve son önem noktası olarak, okuma becerilerinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek hangi kademede hangi boyutlarda iyi ve zayıf okuyucuların birbirinden ayrıldığı belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ilkokul 2. sınıftan başlanarak ortaokul 8. sınıf düzeyinde katılımcılardan veri toplandığı düşünüldüğünde iyi ve zayıf okuyucular için hangi bileşenlerin hangi kademede hangi açıdan gerekli olduğunun belirlenmesinin ve buna göre de okuma öğretiminin ilk dönemlerinde hangi becerilerin özellikle desteklenmesi gerektiğine ilişkin bilgiler edinilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, çalışmanın hem uluslararası hem ulusal alanyazına hem de uygulama alanında önemli çıktıları olacaktır. Elde edilecek çalışma bulgularının hem okuyucu grubuna hem de alanda çalışanlara olum katkılar sağlayarak önemli karışıklıkları önleyeceği ve ilgi eksikliklerinin giderilmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Çalışmaya katılan grubun herhangi bir gelişimsel yetersizliği olmadığı ve test sırasında verdikleri tepkilerin gerçek performanslarını yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışmanın Ankara iline bağlı üç merkez ilçede yürütölmüş olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak görölmektedir.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, temel araştırma türlerinden betimleyici model çerçevesinde planlanmış ve uygulanmıştır. Var olan bilgiye yenilerini eklemeyi hedefleyen açıklama düzeyindeki araştırmalarda, problem, problemin hangi değişkenlerin etkisinde olduğu ve problemin belirlenmesinde en uygun yaklaşımın ne olabileceği belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2015).

Katılımcılar

Araştırma Grubu-1

Araştırma grubu-1’de yer alan katılımcılarla OBDA’nın geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu grup katılımcıların belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi ve örnekleme birimi olarak okullar (küme) kullanılmıştır. Buna göre Ankara İli üç merkez ilçede hizmet sunan 15 ilkokul ve 15 ortaokuldan veri toplanmıştır. Her okulun benzer sayıda öğrenci ile araştırmaya katılması için bir okuldaki her bir sınıf düzeyinden en fazla 14 öğrenciden (7 kız ve 7 erkek) veri toplanmıştır. Katılımcı sayıları ve özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubu-1 Katılımcıların Sınıf Düzeyine ve Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
2.sınıf	105	105	210
4.sınıf	105	105	210
6.sınıf	105	105	210
8.sınıf	105	105	210
Toplam	420	420	840

Çalışma grubunda yer alacak ilkokul düzeyindeki katılımcıların belirlenmesi aşamasında çalışmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve sınıftaki öğrenci listesi içerisinde rastgele seçimlerle araştırmaya katılacak öğrenci isimleri belirlenmiştir (sınıfta yer alan özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrenciler liste dışında tutulmuştur).

İsimler belirlendikten sonra öğrencilerin ailelerinden gerekli yazılı izinler alınmıştır. Araştırma için her sınıf düzeyinden 210 ve toplamda 840 öğrenciden veri toplanmıştır. 840 kişilik grup ile aracın okuduğunu anlama boyutunun geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilirken hece, sözcük ve akıcılık boyutlarına ilişkin analizler 210 kişilik grup içerisinde yer alan, her sınıf düzeyinden, 150 katılımcıdan toplanan verilerle yapılmıştır.

Araştırma Grubu-2

Araştırma grubu-1 içerisinde yer alan 150 kişilik katılımcı grubu içerisinde okuduğunu anlama boyutunda elde edilen puanlar temelinde alt-üst %27'lik grup belirlenmiş üst %27'lik grup iyi alt %27'lik grup da zayıf okuyucular olarak belirlenmiştir. İyi ve zayıf okuyucuların belirlenmesinde okumanın nihai amacının okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde, sınıflamanın bu boyut üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre her sınıf düzeyinden 40 iyi ve 40 zayıf okuyucu olmak üzere toplam 80 ve genelde 320 katılımcının performansları değerlendirilmiştir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

İyi ve Zayıf Okuyucuların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

İyi Okuyucular			Zayıf Okuyucular		Toplam
Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Cinsiyet		
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
2.sınıf	22	18	18	22	80
4.sınıf	19	21	20	20	80
6.sınıf	23	17	20	20	80
8.sınıf	14	26	23	17	80
Toplam	78	82	81	79	320

Okuma Becerileri Değerlendirme Aracının (OBDA) Geliştirilmesi

OBDA, TÜBİTAK tarafından desteklenen 117K976 numaralı “Normal Gelişim Gösteren ve Okuma Güçlüğü Olan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Okuma Değerlendirme Bataryası Geliştirme Çalışması” adlı proje kapsamında geliştirilmiştir.

OBDA 2, 4, 6 ve 8. sınıf düzeyinde bulunan okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Araç 2. sınıflar için hece okuma, sözcük okuma, akıcı

okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere dört, 4. sınıflar için sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere üç, 6 ve 8. sınıflar için de akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Hece okuma boyutu içerisinde 96 hece, sözcük okuma boyutu içerisinde anlamlı sözcük okuma alt boyutunda 42 ve anlamsız sözcük okuma boyutunda 42 olmak üzere toplam 84 sözcük, akıcı okuma boyutu için her sınıf düzeyinde iki öyküleyici ve iki bilgi veren olmak üzere toplam dört metin ve okuduğunu anlama boyutunda akıcı okuma boyutunda kullanılan her metin için ilkökul düzeyinde altı ve ortaokul düzeyinde yedi okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Araçta sözcük okuma boyutunda yer alan sözcükler 2 ve 4. sınıflar için ortak olup bunun dışında kalan tüm boyutlarda her sınıf düzeyi için farklı içerikler yer almaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve aracın son haline ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Hece Okuma Boyutu

Okuyucuların hece okuma bilgilerini değerlendirmek amacıyla araçta yer alacak hecelerin belirlenmesi aşamasında yapılan alanyazın incelemesinde Banguoğlu'nun (1986) Türkçe'nin dil yapısına uygun heceleri altı boyutta değerlendirdiği görülmektedir. Buna göre Türkçe hecelerin *tek sesli*, *ünlü+ünsüz*, *ünsüz+ünlü*, *ünsüz+ünlü+ünsüz*, *ünlü+ünsüz+ünsüz* ve *ünsüz+ünlü+ünsüz+ünsüz* kombinasyonlarından oluştuğu belirtilmektedir. Araştırmanın hece okuma sürecinde kullanılacak heceler bu yapılar doğrultusunda hazırlanmıştır.

Hecelerin oluşturulması aşamasında; tek sesli (8) ve iki sesli (16) hecelerde tüm ünlü harfler bir defa, üç sesli (48) ve dört sesli (24) hecelerde tüm ünlü harfler üç defa kullanılacak şekilde bir standarda gidilmiştir. Bu standartlar doğrultusunda ünsüz harflerin kullanım sayılarında bir standarda gidilememiş olup ünlü harflerin yanlarında kullanılacak ünsüz harfler üç öğretim üyesi şahitliğinde kura yoluyla belirlenmiştir. Kurada çekilen ünsüz harf tekrar torbanın içerisine atılmıştır. Bu uygulamalar doğrultusunda toplam 96 hece oluşturulmuştur. Oluşturulan hece örnekleri ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tek sesli heceler: *a, e, i, ı, o, ö, u, ü*

İki sesli heceler (ünlü+ünsüz): *ar, ir, ek, ıy,*

İki sesli heceler (ünsüz+ünlü): *ya, kü, me, si*

Üç sesli heceler (ünsüz+ünlü+ünsüz): *züd, lön, kuç, lok, çaş,*

Üç sesli heceler (ünlü+ünsüz+ünsüz): *örç, esp, ıışç, ent, umt,*

Dört sesli heceler (ünsüz+ünlü+ünsüz+ünsüz): *cimt, banj, bisk, mövd, cilç*

Hece Okuma Boyutu Kapsam Geçerliği Çalışması

Hece okuma becerilerinin değeriendirilmesi aşamasında kullanılacak araç hazırlandıktan sonra kapsam geçerliği çalışması için hazırlanan hece listesi alanda görev yapan 10 ilkokul öğretmenine ve Türkçe Öğretimi Bölümünde görev yapan üç akademisyene uzman görüş formu hazırlanarak sunulmuştur. Formda 96 hece ses özelliklerine göre gruplandırılmış ve karşlarına uygun, uygun değil ve açıklamalar bölümleri eklenerek uzmanların görüşlerine ulaşılmıştır. Uzman görüş formlarının incelenmesi sonrasında bataryaya dâhil edilen tüm hecelerin tüm uzmanlar tarafından oy birliğiyle uygun olarak belirlendiği görülmüş ve hece boyutunun kapsam geçerliği açısından uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hece Okuma Boyutu Güvenirlik Çalışması

Hece okuma boyutunda kullanılacak aracın güvenirliği KR-20 İç Tutarlık Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. 150 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılan analiz sonrasında analize alınan 96 hecenin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte aracın hece okuma becerilerinin değeriendirilmesinde kullanılabilecek güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sözcük Okuma Boyutu

Okuyucuların sözcük okuma becerilerini değeriendirmek amacıyla anlamlı ve anlamsız sözcükler olmak üzere iki farklı grup oluşturulmuştur. Anlamlı sözcükler oluşturulurken alt sınır olarak tek, üst sınır olarak da dört heceli sözcükler seçilmiştir. Sözcüklerin belirlenmesi aşamasında tek heceli sözcükler ünlü-ünsüz harf dizilimlerine göre gruplandırılırken iki, üç ve dört heceli sözcükler ise hece yapıları göz önüne alınarak gruplandırılmış ve seçilmiştir. Sözcüklerin seçilmesi aşamasında yapısal olarak aynı grupta yer alacak sözcüklerden sözcük havuzları oluşturulmuş ve testte yer alacak sözcükler üç öğretim üyesinin şahitliğinde kura ile belirlenmiştir. Sonuçta tek heceli 10, iki heceli 12, üç heceli 10 ve dört heceli 10 olacak şekilde toplamda 42 sözcük belirlenmiştir. Elde edilen anlamlı sözcüklerin listesi sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş ve listede yer alan her sözcüğün öğrenci düzeyine uygun olduğu belirtilmiştir.

Anlamsız sözcük gruplarının oluşturulmasında anlamlı sözcük grubunda yer alan sözcüklerden yararlanılmıştır. Anlamlı sözcük grubunda yer alan sözcüklerin hece yapıları aynı

kalacak şekilde sözcüğü oluşturan harflerin yer değiştirmesiyle elde edilmiştir. Anlamli ve anlamsız sözcük listesinde yer alan örnek sözcükler Tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3

Anlamli ve Anlamsız Sözcük Örnekler Listesi

Tek heceli	<i>Ünlü+ünsüz</i>	el	le
		ip	pi
	<i>Ünsüz+ünlü+ünsüz</i>	kol	lok
		taş	şat
İki Heceli	<i>1 hece+2 hece</i>	oda	ado
		aşı	ışa
	<i>2 hece+2 hece</i>	kedi	kide
		atkı	ıkta
	<i>3 hece+2 hece</i>	tarla	larta
		bahçe	çahbe
Üç Heceli	<i>1-1-2</i>	aile	iale
	<i>1-3-3</i>	asansör	aransös
	<i>2-2-3</i>	eldiven	neveldi
Dört Heceli	<i>1-2-2-3</i>	iletişim	emişilit
	<i>1-3-2-3</i>	alışveriş	işerlavış
	<i>1-3-3-3</i>	anahtarlık	atarlıknah

Sözcük Okuma Boyutu Kapsam Geçerliğı Çalışması

Sözcük okuma becerilerinin değeriendirilmesi aşamasında kullanılacak araç hazırlandıktan sonra kapsam geçerliğı çalışması için hazırlanan anlamli ve anlamsız sözcük listesi alanda görev yapan 10 ilkokul öğretmene ve Türkçe Öğretimi Bölümünde görev yapan üç akademisyene uzman görüş formu hazırlanarak sunulmuştur. Formda 42 anlamli ve 42 anlamsız sözcük hece özelliklerine göre gruplandırılmış ve karşilarına uygun, uygun değil ve açıklamalar bölümleri eklenerek uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüş formlarının incelenmesi sonrasında bataryaya dâhil edilen anlamli ve anlamsız sözcüklerin araştırmada kullanılmasının uygun olduğı görüşü oy birliğıyle sağlanarak ulaşılmıştır.

Sözcük Okuma Boyutu Güvenirlik Çalışması

Anlamli ve anlamsız sözcük grupları 2 ve 4. sınıf düzeyindeki katılımcılara uygulanmıştır. Her iki düzeyde de aynı sözcük grupları kullanılmış ve her sınıf düzeyinde 150 katılımcıdan elde edilen veriler KR-20 İç Tutarlık Katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda her iki düzey için farklı İç Tutarlık katsayıları elde edilmiştir.

2. sınıf düzeyine ait veriler analiz edildiğinde anlamlı sözcük grubunda yer alan 42 sözcüğün iç tutarlık katsayısı .72, anlamsız sözcük grubunda yer alan 42 sözcüğün iç tutarlık katsayısı ise .78 ve sözcük okuma boyutuna ait genel iç tutarlık katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanan sözcüklerin 2. sınıf düzeyinde sözcük okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek güvenilir bir araç olduğu görülmüştür.

4. sınıf düzeyine ait anlamlı ve anlamsız sözcük verileri analize dahil edildiğinde anlamlı sözcük grubundan 42 sözcüğün iç tutarlık katsayısı .53, anlamsız sözcük grubunda yer alan 42 sözcüğün iç tutarlık katsayısı da .82'dir. Sonuçlara bakıldığında anlamlı sözcük okuma boyutunun iç tutarlığının düşük olduğu görülmektedir. Fakat verilerin dağılımına bakıldığında 42 puan üzerinden ortalamanın 41.91 olduğu ve alınan en düşük puanın 39 olduğu görülmektedir. Bu da verilerin homojen dağıldığını göstermektedir. Homojen dağılım gösteren verilerde iç tutarlığın düşük olması beklenen bir sonuçtur. Verilerin normal gelişim gösteren 4. sınıf düzeyindeki katılımcılardan toplandığı, bu grupta yer alan katılımcıların okumaya ilişkin deneyimlerinin daha fazla olması alınan puanların homojen olarak dağılmasında ve yüksek olmasında en önemli etkenlerden biri olarak görülebilir. 4. sınıflar için sözcük okuma boyutuna ait genel iç tutarlık katsayısının .82 olması hazırlanan anlamlı ve anlamsız sözcük gruplarının 4. sınıf öğrencilerinin sözcük okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Boyutu

OBDA'nın değerlendirmeyi hedeflediği beceriler arasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri de yer almaktadır. Bu becerilerin değerlendirilmesi sürecinin araştırmacı tarafından geliştirilen metinler aracılığıyla yapılması planlanmıştır. Metinlerin oluşturulması aşamasında öncelikle metinlerin konularının ne olacağı üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda sınıf düzeylerine uygun şekilde hazırlanması planlanan metinlerin katılımcıların ön bilgilerinden etkilenmeyecek şekilde seçilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle öğrencilerden okuduğunu anlama sorularını ön bilgilerini kullanarak değil, o an okudukları metin içerisinde

yer alan bilgileri kullanarak cevaplamaları beklenecektir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirilmesinde kullanılacak metinlerin öyküleyici ve bilgi veren metinler olmak üzere iki farklı türde olmasına karar verilmiştir. Öyküleyici metinlerin içeriğinin oluşturulmasında Stein ve Glenn'in (1979) hikâye grameri yapısından yola çıkılmıştır. Buna göre metinler *düzenleme* (karakter, zaman, yer ve devam edecek durum), *ana fikir* (karakterin amacı ya da yazarın vermek istediği mesaj), *olayın ilerleyişi* (olayın nasıl başladığı, duygu durumu, verilen tepki ve sonuçları) ve *sonuç* bölümleri düşünülerek hazırlanmıştır. Bilgi veren metinler karşılaştırma, sıralama, neden-sonuç, problem çözüm, tanımlayıcı ve listeleme olmak üzere altı farklı türde yazılabilmektedir (Özmen, 2011). Çalışmada sonuçların metin türlerinden etkilenmesinin önüne geçmek için sadece *tanımlayıcı* türde metinler yazılmıştır. Metinlerin içeriği bu bağlamlar doğrultusunda hazırlanmış ve daha sonra metinlerin yapısal özelliklerinin (toplam kelime sayısı, cümle sayısı, basit ve karmaşık cümle sayıları vb.) belirlenmesi ve metinlerin oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

Metinlerin yapısal özelliklerinin belirlenmesi aşamasında öncelikle uluslararası alanyazın incelenmiştir. Alanyazında okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart testlerden uzun metinlerin kullanıldığı iki testle karşılaşılmıştır. Bunlar Gray Sesli Okuma Testi-3 (Gray Oral Reading Test- 3) (Wiederhold ve Bryant, 1992) ve Nitel Okuma Aracı-3'tür (Qualitative Reading Inventory-3) (Leslie ve Caldwell, 2001). Gray Sesli Okuma Testi-3 sınıf düzeylerine göre oluşturulmuş öyküleyici ve bilgi veren metinlerden oluşan ve 7-18 yaş aralığındaki bireylere uygulanan bir testtir. Katılımcılar metinleri sesli olarak okuduktan sonra uygulayıcı çoktan seçmeli sorulardan oluşan soruları sözel olarak sormaktadır. Testte kullanılan metinlerdeki kelime sayılarının 80-150 aralığında olduğu aktarılmıştır (Keenan, Betjemann ve Olson, 2008). Bir diğer standart okuma değerlendirme aracı ise Nitel Okuma Aracı-3'tür (Qualitative Reading Inventory-3) (Leslie ve Caldwell, 2001). Bu araç sınıf düzeyleri temelinde geliştirilmiş okuma metinlerini kapsamakta ve metinlerin 250-785 kelime aralığında olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bunun dışında yapılan alanyazın araştırmasında sadece dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada (Meyer, Brandt ve Bluth, 1980) kullanılan metinlerin kelime sayılarıyla karşılaşılmış olup bu metinlerin 169-242 kelime aralığında olduğu görülmüştür. Fakat neden bu sayı aralıklarının belirlendiği veya hangi standartlara bağlı olarak bu sayılarda karar kılındığı ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanamamıştır. Her ne kadar uluslararası alanyazın metinlerin oluşturulmasında önemli katkılar sunacak olsa da Türkçe'nin dil yapısındaki farklılık ulusal alanyazının da incelenmesini gerektirmektedir. Türkiye'de okuma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların kullanılan metinlerin var olan ders

kitaplarından veya Talim Terbiye Kurulu (TTK) onaylı sınıf düzeyine uygun kitaplardan seçilen (Acat, 1996; Akbey, 2016; Akın, 2016; Anılan, 1998; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Dada, 2017; Koç, 2011; Kuşdemir, 2014; Kutlu, Yıldırım, Bilican, Kumandaş, 2011; Özak, 2017; Sanır, 2017; Sert, 2010; Sidekli, 2010; Şahin, 2011; Temizkan, 2008; Uyanık, 2011; Yıldız, 2010) ve araştırmacılar tarafından geliştirilenler (Bayat, 2012; Belet ve Yaşar, 2007; Demirel ve Epçaçan, 2012; Özder, Koneralı ve Doğan, 2012) şeklinde iki türde ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmacılar tarafından metinlerin konuları ile ilgili ölçütlere (öğrencilerin henüz karşılaşmadıkları, milli eğitimin ilkelerine uygun, yaratıcı düşünciyi destekleyen vb.) ilişkin bilgiler aktardıkları ve metinlerin sınıf düzeylerine uygunluğuna karar vermede uzman görüşü alınması yoluna gidildiği görülmüştür. Fakat her iki grup çalışmada da metinlerin yapısal özelliklerinin oluşturulmasına ilişkin bilgilere rastlanamamıştır. Yapılan incelemelerde sadece Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2015) ve Akyol (2011), metinlerin sınıf düzeyine uygun olması için metinlerde kullanılacak kelime sayılarının birinci ve ikinci sınıflar için 25-100, üçüncü ve dördüncü sınıflar için 100-200, beşinci ve altıncı sınıflar için 200-300, yedinci ve sekizinci sınıflar için de 300-350 aralığında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilimsel çalışmaların incelenmesinden sonra, Türkiye’de eğitim-öğretim ortamlarında kullanılacak yazılı materyallerin incelenmesi buna bağlı olarak da hazırlanan içeriğin amaca uygun olup olmadığı kararını veren TTK’nın yayınladığı Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012) incelenmiştir. Fakat bu yönetmelikte metinlerin yapılarıyla ilgili sadece sınıf düzeyinde harf puntolarına ilişkin bilgi verildiği görülmüştür. Buna göre birinci sınıflar için 20, ikinci sınıflar için 18, üçüncü sınıflar için 14, dördüncü sınıflar için 12, beşinci sınıflar için 11 ve daha üst sınıflar için 10 puntodan daha küçük harfler kullanılmamalıdır. TTK’nın (2013) yayınlamış olduğu Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler başlıklı üst yazısında değerlendirme; a. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu, b. İçeriğin bilimsel olarak yeterliği c. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliği, ç. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu başlıkları altında yapılmaktadır. Son maddenin içeriğine bakıldığında metinlerin yapısal özellikleri bağlamında sadece harflerin puntolarına atıf yapıldığı görülmektedir. Bunun dışında, hangi sınıf düzeyinde kaç kelimelik metinlerin kullanılmasının uygun olacağı, kullanılacak metinleri oluşturan cümlelerin basit ve karmaşıklığına ilişkin ölçütler belirlenmediği görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde kullanılan 2, 4, 6 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. İnceleme sürecinde kitap içerisinde yer alan en kısa ve en uzun hikayedeki kelime

sayılarıyla birlikte tüm hikayelerin ortalama kelime sayıları bilgisine ulaşılmıştır. Buna göre 2. sınıf Türkçe kitabındaki tüm metinler (28) analiz edildiğinde en kısa metnin 53, en uzun metnin 487 kelimeden oluştuğu ve ortalama kelime sayısının 173 olduğu görülmüştür. 4. sınıf Türkçe kitabının analizinde tüm metinler (30) incelenmiş, en kısa metnin 140 kelime, en uzun metnin 1038 kelimeden oluştuğu ve kelime ortalamasının 493 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. 6. sınıf Türkçe kitabında incelenen tüm metinler (54) sonucunda en kısa metnin 121, en uzun metnin 901 ve ortalama kelime sayısının 497 olduğu görülmüştür. Son olarak 8. sınıf Türkçe kitabındaki tüm metinler (44) incelenmiş en kısa metnin 151, en uzun metnin 1951 ve ortalama kelime sayısının 684 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyindeki ders kitaplarında basit ve karmaşık cümle kullanımına ilişkin bir standart gözetilmediği elde edilen sonuçlar arasında yer almıştır. TTK'dan ve ders kitabı incelemelerinden beklenen bilgilere ulaşamadığı için tekrar alanyazına dönmüş ve metinlerin yapısal özellikleri bakımından değerlendirilmesi amacıyla alanyazında birçok okunabilirlik formülünün olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Cooter ve Flynt, 1996; Fry, 1968; Temur, 2003). Türkçe için yapılan çalışmalara bakıldığında Ateşman (1997), okunabilirliği metinlerin okuyucu tarafından kolay ya da güç anlaşılma durumu olarak tanımlamış ve bir okunabilirlik formülü geliştirmiştir. Bu formüle göre okunabilirlik sayısı 90-100 arası olan metin çok kolay, 70-89 arası kolay, 50-69 arası orta güçlükte, 30-49 zor ve 1-29 arası çok zor olarak sınıflandırdığı görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyindeki metinlerin okunabilirlik düzeylerini inceleyen başka bir çalışmada (Çetinkaya, 2010) sınıf düzeylerine göre okunabilirlik seviyeleri 5., 6., ve 7. sınıflar için *bağımsız okuma* (51+ puan), 8. ve 9. sınıflar için *eğitsel okuma* (35-50 puan) ve 10., 11. ve 12. sınıflar için *engelli düzey* (0-34 puan) olarak tanımlanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda ilkokul gruplarına (2 ve 4. sınıf) ait metinler Ateşman (1997), ilköğretim 2. kademe gruplarına (6. ve 8. sınıflar) ait metinler de Çetinkaya (2010) okunabilirlik formülü açısından değerlendirilmiştir.

Uzman görüşüne sunulmak ve ortak alacakları kararlar doğrultusunda araçta kullanılması uygun görülecek metinlerin belirlenebilmesi için her sınıf düzeyinde her metin türü (öyküleyici ve bilgi veren) için sekiz metin yazılmıştır. Bu doğrultuda uzmanlara sunulmak amacıyla her sınıf düzeyinden 16 metin toplamda da 64 metin oluşturulmuştur. Metinlerin hazırlanmasında Akyol'un (2010) belirttiği kelime sayıları dikkate alınmamıştır. Çünkü metinlerin yazımı sırasında alınan uzman görüşleri doğrultusunda belirtilen kelime sınırları içerisinde anlamlı, konu bütünlüğünün ve metnin akıcılığının sağlanmasında problemlerle karşılaşmıştır. Konu bütünlüğünün sağlanamamasının okuduğunu anlama soruları üzerindeki olumsuz etkileri düşünüldüğünde kelime sınırlaması MEB ders kitaplarındaki sınırlar içerisinde belirlenmiştir. Uzmanlar kendilerine sunulan metinleri sınıf düzeyine uygunluk, ilgi çekicilik

ve metin yapısı yönünden değerlendirmiş ve elemelere gitmişlerdir. Alınan ortak kararlar doğrultusunda hangi metinlerin kullanılacağı belirlenmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda 2, 4, 6 ve 8. sınıf düzeylerinde her sınıf düzeyi için iki öyküleyici ve iki bilgi veren metin olmak üzere toplam 16 metin hazırlanmıştır. Hazırlanan her metin için okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Fakat metinler arası okunabilirlik düzeylerinde bir standart gözetilmemiştir. Okunabilirlik formüllerinin sadece metni oluşturan kelime, hece ve harf sayılarını dikkate alması bununla birlikte anlam, konu bütünlüğü ve anlaşılabilirlikla ilgili bilgiler sunmaması akıcı bir okuma metni hazırlanmasında sınırlılık olarak görülmüştür. Bu aşamada hazırlanan metinlerin uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda düzenlenmiş şekliyle kalmasının okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde daha etkili olacağı görüşü kabul edilmiştir. Tablo 4'te hazırlanmış olan okuma metinleri hakkında bilgiler sunulmuştur

Tablo 4

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Metinler ve Özellikleri

Sınıf Düzeyi	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Cümle Sayısı	Okunabilirlik Değeri
2.SINIF	Bobo'nun Yardımı (Ö)*	142	16	84 (Kolay)
	Çalışkan Arı (Ö)	118	14	57 (Orta Güçlükte)
	Ben Kimim? (B) **	138	16	75.29 (Kolay)
	Telefon (B)	118	16	61.43 (Orta Güçlükte)
4.SINIF	Aras ve Badem (Ö)	319	27	65,72 (Orta Güçlükte)
	Tatlı Pofular (Ö)	267	23	50 (Orta Güçlükte)
	Şempanzeler (B)	292	31	59 (Orta Güçlükte)
	Meyveler ve Sebzeler (B)	261	28	68 (Orta Güçlükte)
6.SINIF	Ben Merlin (Ö)	556	65	47.70 (Eğitsel Okuma)
	Tarihe Dokun (Ö)	692	90	43.76 (Eğitsel Okuma)
	Doping (B)	410	31	25.23 (Engelli Düzey)
	Saatler (B)	506	42	29.47 (Engelli Düzey)
8.SINIF	Tutkal (Ö)	535	37	37 (Engelli Düzey)
	Stadyum Günleri (Ö)	557	64	41.70 (Eğitsel Okuma)
	Astronotlar (B)	528	39	29.38 (Engelli Düzey)
	Yolcu Uçakları (B)	611	47	29.51 (Engelli Düzey)

*Öyküleyici

**Bilgi Veren

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak metinler hazırlandıktan sonra okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinin ne tür soru türleriyle yapılacağını belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi sürecinin çoktan seçmeli sorularla yapılmasının verilecek cevapların daha nesnel değerlendirilmesinde etkili olacağı düşünülmüştür. Okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasında Day ve Park'ın (2005) önerdiği çoktan seçmeli soru türlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Day ve Park (2005), anlama sorularını *bilgi, düzenleme, çıkarım, tahmin, değerlendirme* ve *kişisel tepki* olmak üzere altı farklı soru tipinde gruplamıştır. *Bilgi* soruları, okuyucunun kendisine yöneltilen soruya ait cevabı doğrudan metnin içinden bulabileceği soru tipidir. Örneğin, “*Hikayenin kahramanı kim?*”. *Düzenleme* soruları, okuyucunun metin içerisinde verilen bir bilgiyi kullanarak gerçek ve yeni bir bilgiye ulaşmasının beklediği soru tipidir. Örneğin, metin içerisinde kahramanın doğum ve ölüm tarihine ilişkin bir bilgi verildiyse okuyucuya “*Hikayenin kahramanı öldüğünde kaç yaşındadır?*” sorusu düzenleme sorusu olarak tanımlanmaktadır. *Çıkarım* soruları, metinde verilen bilgiler doğrultusunda okuyucunun kendi deneyimlerini de kullanarak genel yargılara ulaşmasının istendiği soru tipidir. Örneğin, metin içerisinde hikayedeki kahramanın başından geçen olaylara verdiği tepkiler sonucunda okuyucuya “*Aşağıdakilerden hangisi kahramanımızın bir özelliği olamaz?*” sorusu yöneltilerek okuyucunun kahramanın verdiği tepkilerden kişilik özellikleri hakkında karara varması çıkarım sorusu olarak tanımlanmaktadır. *Tahmin* soruları metindeki olay akışı ve karakterlerin özellikleri göz önüne alınarak metnin sonrasında nasıl devam etmesinin daha uygun olacağını belirlendiği soru tipidir. Örneğin, “*Hikâyenin bundan sonra nasıl devam etmesi daha uygun olur?*” sorusu tahmin sorusu olarak tanımlanmaktadır. *Değerlendirme* soruları, okuyucunun metinden genel yargılar çıkarmasının istendiği soru tipidir. Örneğin, “*Okuduğunuz hikayenin ana düşüncesi nedir?, Okuduğunuz hikayeden hangi sonuç çıkarılamaz?*” soruları değerlendirme soruları olarak tanımlanmaktadır. *Kişisel tepki* soruları metinde anlatılanların kişi üzerinde ne gibi etkiler bıraktığı ya da metindeki kahramanın yerinde kendisi olsa nasıl bir tepki vereceğinin istendiği soru tipleridir. Fakat Day ve Park (2005), kişisel tepki tipi sorularının öznel cevapları barındırmasından dolayı çoktan seçmeli okuduğunu anlama soruları için uygun olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda metinlerin okuduğunu anlama soruları *bilgi, düzenleme, çıkarım, tahmin ve değerlendirme* olmak üzere beş soru tipini içermektedir. İlkokul düzeyinde her metin için iki bilgi ve birer tane düzenleme, çıkarım, tahmin ve değerlendirme olmak üzere toplam altı, ortaokul düzeyinde iki bilgi, iki değerlendirme ve birer tane düzenleme, çıkarım ve tahmin olmak üzere toplam yedi soru hazırlanmıştır. İlkokul 2.sınıf düzeyinde her sorunun altında üç, 4, 6 ve 8. sınıf

düzeylerinde her sorunun altında dört seçenek bulunmaktadır. Sorulara ait seçeneklerin içerikleri hazırlanırken okuyucuların sorulara ön bilgilerini kullanarak cevap vermelerinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Akıcı Okuma Boyutu Kapsam Geçerliği ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen okuma metnlerinin kapsam geçerliğine uzman görüşüyle bakılmış ve metinler uzman görüş formu hazırlanarak 10 ilkokul ve 10 ortaokul öğretmenine sunulmuştur. Formun içeriğinde uzmanlardan metinleri hem yapıları bakımından hem de metinlerin sorularını uygunluk bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşünden elde edilen sonuçlara bakıldığında hiçbir uzmanın herhangi bir değerlendirme alanında metinlerden hiçbirinde “*uygun değil*” seçeneğini işaretlemediği görülmüştür. 4. sınıf metinlerinde “*Tatlı Pofular*” uzmanların %77 si tarafından uygun geriye kalan %23’ü tarafından ise kısmen uygun görülerek en düşük puanı almıştır. Ek 1’de uzman görüşlerine ilişkin indeksler yer almaktadır. Elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda akıcı okuma boyutumda yer alan metinlerin kapsam geçerliğinin sağlandığı görülmüştür.

Metinlere ait güvenilirlik değerlerine 150 katılımcıdan elde edilen ve her bir metinde dakikada okunan doğru sözcük sayısı verileri kullanılarak Cronbach Alfa değerlerine ulaşılmıştır. Buna göre 2. sınıfların akıcılık boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .95, 4 sınıflar için .97, 6. sınıflar için .76 ve 8. sınıflar için .97 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda akıcı okuma boyutunun her sınıf düzeyinde geçerli ve güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu işlemler sonrasında katılımcılardan öyküleyici ve bilgi veren metinleri ortalama okuma sürelerine ve dakikada okudukları doğru sözcük ortalamalarına ilişkin bilgilere de ulaşılmıştır. Tablo 5’te katılımcıların akıcı okuma performanslarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde tüm sınıf düzeyindeki katılımcıların öyküleyici metinleri daha hızlı okudukları ve buna bağlı olarak da öyküleyici metinlerde dakikada okudukları sözcük sayısının bilgi veren metinlere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

2 ve 6. sınıf metinlerde öyküleyici metinlerde bulunan sözcük sayıları bilgi veren metinlerde bulunan sözcük sayılarından daha azdır. Bu durumda öyküleyici metinlerin okuma sürelerinin daha az olması beklendik bir durumdur. Fakat burada farkı yaratan ise dakikada okunan doğru sözcük sayılarının bilgi veren metinlerde anlamlı şekilde daha az olduğudur. Bununla beraber 4 ve 8. sınıflardaki metin türlerinde öyküleyici metinlerin sözcük sayılarının bilgi veren metinlerden fazla olmasına rağmen katılımcıların bilgi veren metinleri daha yavaş

okudukları ve dolayısıyla da bilgi veren metinlerde dakikada daha az sözcük okudukları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 5

Metinlere Ait Ortalama Okuma Süreleri, Dakikada Okunan Ortalama Sözcük Sayıları ve Bu Sayılar Arasındaki Farkların Anlamlılık Düzeyleri

Sınıf	N	Okuma Süreleri		p	Dakikada Okunan Doğru Sözcük		Ort.	p
		Öyküleyici	Bilgi Veren		Öyküleyici	Bilgi Veren		
2.sınıf	150	115,26	120.39	.00	72.91	70.70	71.80	.00
4.sınıf		192.08	209.91	.00	94.84	85.23	90.01	.00
6.sınıf		242.86	293.22	.00	117.08	97.39	107.23	.00
8.sınıf		254.38	303.12	.00	128,66	115,98	122.32	.00

Bu veriler değerlendirildiğinde bilgi veren metinlerin öyküleyici metinlere göre daha yavaş okunan metinler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Akıcılık boyutunda, dakikada okunan sözcük sayılarının ortalamalarına bakıldığında sonuçların Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) ve Sarıpınar ve Erden'in (2010) çalışmalarında elde ettikleri ortalamalarla örtüştüğü görülmektedir.

Okuduğunu Anlama Boyutu Kapsam Geçerliği ve Madde Analizi Çalışması

Okuma becerileri değerlendirme bataryasında kullanılacak okuduğu anlama metnlerinin geliştirilmesi aşamasında bahsedildiği gibi her sınıf düzeyi için iki öyküleyici ve iki bilgi veren metin olmak üzere toplam dört ve araç genelinde de toplam 16 metin uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda seçilen metinlerin cümle yapılarında, kullanılan sözcüklerde paragraf ve bölüm geçişlerinde okuduğunu anlamayı daha etkin şekilde değerlendirmeye yardımcı olacak düzenlemeler yapılmıştır. Metinlerin okuduğunu anlama sorularının kapsam geçerliğinin değerlendirilmesinde akıcı okuma boyutunda destek sunan uzmanlardan aynı form üzerinde soruların karşısında bulunan boşluğa sorunun tür bakımından uygun olup olmadığı ve uygun değilse görüşlerini yazmaları istenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında uzmanların tüm soruları türlerine göre uygun gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun dışında uzmanların sorunun sorulma şekline ilişkin ortak oldukları görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak aracın son hali elde edilmiştir.

Metinlere ilişkin hazırlanan okuduğunu anlama sorularının amaca uygunluğunu belirlemek için maddelerin güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi (P_j), madde puanlarının aritmetik ortalaması alınarak maddenin zorluğu ya da kolaylığı hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Maddelerin güçlüğü 0-1 arasında bir değer alır ve 0.00-0.20 çok zor, 0.20-0.40 zor, 0.40-0.60 orta güçlükte, 0.60-0.80 arası kolay ve 0.80-1.00 çok kolay soru olarak değerlendirilmektedir. Hazırlanacak maddelerin güçlükleri çalışmanın amacına bağlı olarak şekillenmektedir. Amaç en başarılı performansı sergileyenleri belirlemek olduğunda madde güçlüklerinin zor olması beklenirken, değerlendirilecek özellik bakımından normalden daha düşük performans sergileyenleri belirlemek olduğunda (zayıf okuyucular, okumada öğrenme güçlüğü vb.) madde güçlüklerinin kolay düzeyde olması beklenir (Aiken, 2000; Kilmen 2014). Bu bilgi doğrultusunda geliştirilen aracın amacının okuma güçlüğü ve zayıf okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmek olduğu düşünüldüğünde hazırlanacak soru ortalamalarının daha az okuma deneyimine sahip olmalarından dolayı ilkokul öğrencileri için kolay ve daha fazla okuma deneyimleri olması sebebiyle ortaokul öğrencileri için orta güçlükte olması hedeflenmiştir. Tablo 6’da sınıf düzeylerine göre geliştirilmiş olan metinlerin okuduğunu anlama sorularına ait madde güçlük indeksleri verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre hikayelerin önceden belirlenen ölçütleri karşıladığı ilkokul düzeyindeki metinlerin ortalama güçlük değerlerinin 4. sınıf metinlerinden “*Meyveler ve Sebzeler*” metni (orta güçlükte) dışında tüm metinlerin kolay, ortaokul düzeyindeki metinlerin de 6. Sınıf “*Ben Merlin*” metni (kolay) hariç orta güçlükte olduğu görülmektedir. Tablo detaylı incelendiğinde 1 ve 2. soruların genelinin çok kolay düzeyde çıktığı görülmektedir. Bunun sebebi ise o soruların bilgi soruları olmasıdır. Katılımcılar soruları cevaplarken okuma metni öğrencilerin önünde durmakta ve ihtiyaç duyduklarında soruları cevaplamak için metne geri dönüş yapabilmektedir. Bilgi sorularında sorunun cevabının metnin içerisinde verilmesi doğru cevaplama oranını artırmaktadır. Farklı türlerde olan diğer sorulara bakıldığında soruların doğru cevaplanma oranlarında bir standardın olmadığı gözlenmiştir. Çünkü bu soruların cevapları metin içerisinde doğrudan verilmemiş, katılımcıların okudukları metinden dolaylı olarak doğru cevaplara ulaşmaları beklenmiştir. Bu aşamada soruların madde ayırt edicilik indekslerine ilişkin analizlerin yapılmasının aracın geçerliğini destekleyeceği düşünülmüştür.

Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}), maddenin ilgili davranışa sahip olanla olmayanı ne ölçüde ayırdığına ilişkin bir göstergedir (Turgut ve Baykal, 2015). Başka bir deyişle maddenin testten yüksek puan alanlar tarafından düşük puan alanlara göre daha fazla doğru yanıtlanmasının beklendiği durumdur (Kilmen, 2014). -1 ile +1 arasında bir değer alan madde ayırt edicilik indeksinde .30 ve üzeri değerler alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin güçlü

olduğu, .20 - .29 arası değer alan maddelerin kısmen uygun olduğu ve .19'un altında değer alan maddelerin testten çıkarılması gerektiği nerilmektedir. Madde ayırt edicilik indekslerinin incelenmesinde en sık kullanılan yöntemlerden bir tanesi %27'lik alt ve st grubun belirlenmesi yöntemidir. Okuma metinlerine ait anlama sorularının madde ayırt edicilik indeksleri belirlenen yöntemle analiz edilmiş ve her sınıf düzeyinde yer alan ve her metne ait her sorunun ayırt edicilik indekslerine yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde okuma metinlerine ait her bir sorunun ayırt edicilik indekslerinin beklenen ltleri karşıladığı görülmektedir. Alanyazında .19 ve altı ayırt edicilik indeksine sahip maddelerin test dışına alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Fakat tablo incelendiğinde .19'un altında hiçbir değerin bulunmadığı görülmektedir. Özellikle bilgi sorularına ait ayırt edicilik indekslerinin düşük olduğu da tablodan elde edilen sonuçlardandır. Bunun sebebi ise daha önce de vurgulandığı gibi her metne ilişkin okuduğunu anlama sorularının 1 ve 2 numaralı maddeleri bilgi düzeyinde sorulardır. Katılımcılar soruları cevaplarken okuma metni önlerinde bulunmakta ve soruyu okuduktan sonra metne geri dönüş yaparak cevabı metin içerisinde arayabilmektedirler. Bu sebeple bilgi sorularına grubun çoğunluğunun doğru cevap vermesi beklendik bir durumdur. Grubun çoğunluğunun bu maddelere doğru cevap vermesi de maddenin ayırt edicilik indekslerinin düşük olmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda hem grubun homojen dağılım göstermesi hem de öğrencilerin güdü düzeylerinin testin başlangıcında en st düzeyde tutulabilmesi için (Erkuş, 2016) bu maddelerin testte yer alması gerektiğine karar verilmiştir.

Tablo 6*Okuduğunu Anlama Sorularına Ait Madde Güçlük İndeksleri*

Hikâyeler		Soruların Madde Güçlük İndeksleri							Metinlerin Ortalama Güçlükleri
		1	2	3	4	5	6	7	
2.sınıf	Bobo'nun Yardımı	.86	.81	.46	.72	.70	.59		.69
	Çalışkan Arılar	.76	.68	.61	.64	.54	.66		.65
	Ben Kimim?	.76	.77	.72	.53	.46	.62		.64
	Telefon	.77	.68	.56	.48	.50	.64		.61
4.sınıf	Aras ve Badem	.86	.85	.64	.64	.72	.78		.75
	Tatlı Pofular	.83	.84	.31	.72	.61	.51		.64
	Şempanzeler	.80	.57	.61	.40	.79	.73		.65
	Meyveler ve Sebzeler	.68	.50	.51	.55	.38	.44		.51
6.sınıf	Ben Merlin	.88	.85	.71	.55	.48	.69	.63	.68
	Tarihe Dokun	.83	.68	.50	.67	.51	.45	.26	.56
	Doping	.81	.44	.49	.43	.43	.54	.58	.53
	Saatler	.70	.58	.51	.59	.35	.65	.57	.56
8.sınıf	Tutkal	.89	.88	.54	.34	.38	.30	.68	.57
	Stadyum Günleri	.84	.70	.25	.69	.35	.17	.54	.51
	Astronotlar	.82	.49	.57	.63	.53	.53	.40	.57
	Yolcu Uçakları	.72	.62	.61	.24	.54	.48	.41	.52

Tablo 7*Anlama Sorularına Ait Madde Ayırt Edicilik İndeksleri*

Hikâyeler		Soruların Ayırt Edicilik İndeksleri						
		1	2	3	4	5	6	7
2.sınıf	Bobo'nun Yardımı	.28	.39	.63	.53	.53	.68	
	Çalışkan Arılar	.47	.47	.49	.61	.47	.58	
	Ben Kimim?	.47	.42	.49	.63	.53	.68	
	Telefon	.46	.56	.63	.51	.54	.65	
4.sınıf	Aras ve Badem	.28	.30	.72	.72	.56	.44	
	Tatlı Pofular	.30	.32	.37	.56	.68	.77	
	Şempanzeler	.35	.74	.74	.62	.40	.54	
	Meyveler ve Sebzeler	.65	.40	.63	.68	.44	.46	
6.sınıf	Ben Merlin	.23	.30	.37	.72	.65	.54	.60
	Tarihe Dokun	.35	.46	.61	.60	.81	.65	.25
	Doping	.32	.63	.74	.40	.68	.68	.74
	Saatler	.60	.55	.77	.72	.46	.60	.82
8.sınıf	Tutkal	.23	.25	.60	.58	.51	.46	.56
	Stadyum Günleri	.21	.42	.39	.58	.53	.21	.75
	Astronotlar	.33	.74	.65	.74	.60	.74	.54
	Yolcu Uçakları	.56	.51	.70	.20	.63	.54	.58

Okuduğunu Anlama Boyutu Yapı Geçerliği Çalışması

Araca ilişkin kapsam geçerliği çalışmalarından sonra yapı geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığını görmek amacıyla her sınıf düzeyine ait metinlerin sorularının metin için anlamlı bir yapı oluşturup oluşturmadığını görmek amacıyla, maddelerin 1-0 şeklinde kodlanması sebebiyle, Açıklayıcı Faktör Analizi Tekniklerinden olan Kategorik Temel Bileşenler Analizi (CATPCA) tekniği uygulanmıştır. CATPCA'nın amacı orijinal değişken grubunu, bu grubu en iyi şekilde temsil eden daha küçük ilişkisiz bileşenler kümesine indirmektir. Teknik, sürekli ve doğrusal olmayan verilerin ilişkilerini en uygun şekilde ölçerek istatistiksel olarak en uygun doğrusal olmayan ilişkilerin ortaya çıkarılmasında kullanılır. Orijinal değişkenlere ait özellikleri en iyi temsil eden yeni veri setleri oluşturarak boyutsallığı azaltmakta ve çok sayıda değişken yerine birkaç bileşen üzerinden yorumlama şansı sağlamaktadır. Böylelikle sürekli olmayan verilerin anlamlı bütünlük oluşturup oluşturmadığı üzerine yorumlanacak analiz sonuçları elde edilmesini sağlar. Analiz sonrasında sürece dahil edilen her değişken için bir faktör yük değeri atanmakta ve daha sonra değişkenleri tek bir boyuta indirgeyerek nesne puanları elde edilmektedir. Sonrasında gerçekleştirilecek tüm istatistiksel işlemler için nesne puanlarına ilişkin veri seti temel alınmaktadır. Yapılan analizler sonrasında öncelikle her sınıf düzeyine ait her bir metnin okuduğunu anlama sorularına ait verilere CATPCA uygulanmıştır. Sonrasında her bir metne ait nesne puanları elde edilmiştir. Kategorik değişkenlerden oluşan veri setlerinden CATPCA sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda 2. sınıflardan “*Ben Kimim*” metninden bir (5. soru-tahmin sorusu), “*Telefon*” metninden iki (3. soru-düzenleme ve 4. soru-çıkarım sorusu) ve “*Çalışkan Arılar*” metninden iki (3. soru-düzenleme ve 5. soru-tahmin sorusu), 4. sınıflardan “*Tatlı Pofular*” metninden bir (3. soru-düzenleme sorusu) ve “*Meyveler ve Sebzeler*” metninden bir (6. soru-değerlendirme sorusu), 6. sınıflardan “*Tarihe Dokun*” metninden iki (3. soru-düzenleme ve 7. soru-değerlendirme), “*Doping*” metninden bir (4. soru-çıkarım sorusu) ve “*Saatler*” metninden bir (5. soru-tahmin sorusu), 8. sınıflardan “*Stadyum Günleri*” metninden üç (3. soru-düzenleme, 5. soru-tahmin ve 6. soru-değerlendirme) ve “*Yolcu Uçakları*” metninden bir (4. soru-çıkarım sorusu) madde yük değerlerinin .30'un altında olması sebebiyle araçtan çıkarılmıştır. Daha sonrasında her bir sınıf düzeyinde yer alan her bir metin için elde edilen nesne puanları her bir sınıf düzeyi için hazırlanan metinlerin tek boyutlu bir yapı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) dahil edilmiştir. Elde edilen AFA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

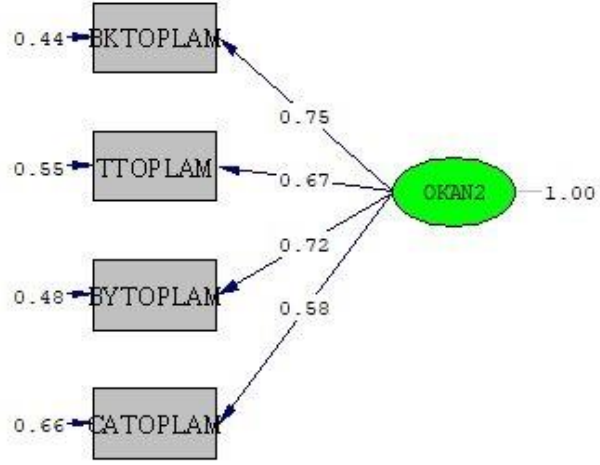
Tablo 8*Okuduğunu Anlama Metinlerinden Elde Edilen Nesne Puanlarına Ait Açımlayıcı Faktör Analizi*

Sınıf Düzeyi ve Metinler	Madde Yük Değerleri	KMO	Bartlett'in KT	Açıklanan Varyans
2. sınıf				
Ben Kimim?	.81	.77	213.02 p= .00	59.70
Bobo'nun Yardımı	.80			
Çalışkan Arılar	.71			
Telefon	.77			
4. sınıf				
Aras ve Badem	.81	.71	263.67 p= .00	61.29
Şempanzeler	.82			
Tatlı Pofular	.82			
Meyveler ve Sebzeler	.67			
6. sınıf				
Saatler	.88	.78	292.36 p= .00	64.70
Ben Merlin	.73			
Doping	.79			
Tarihe Dokun	.82			
8. sınıf				
Astronotlar	.83	.74	210.08 p= .00	58.48
Yolcu Uçakları	.80			
Tutkal	.68			
Stadyum Günleri	.74			

Tablo 8 incelendiğinde tüm sınıf düzeyindeki metinlerden elde edilen Nesne Puanlarına ait sonuçların anlamlı şekilde bir araya gelerek tek bir yapıyı açıkladıkları görülmektedir. Açıklanan varyansların 58.48-64.70 arasında değişiklik gösterdiği ve tüm metinlerin yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. AFA ile elde edilen değerleri desteklemek amacıyla her sınıf düzeyinde metinlerin sahip olduğu nesne puanı değerleriyle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Her sınıf düzeyinde okuduğunu anlama performansının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen metinlere ait okuduğunu anlama sorularına ilişkin yapılan CATPCA ve Açımlayıcı Faktör Analizi sonrasında elde edilen yapının doğrulanması amacıyla model veri uyumu test edilmiştir (Thompson, 2004). Her bir alt boyutta yürütülen temel bileşenler analizi sonrasında sürekli veri olarak elde edilen toplam puanların her biri bir alt boyut olarak analize dahil edilmiştir. Model veri uyumunun sınanması DFA ile yapılmıştır. Şekil 5, 6, 7 ve 8'de her sınıf düzeyinin okuduğunu anlama boyutuna ait DFA sonuçları verilmiştir.

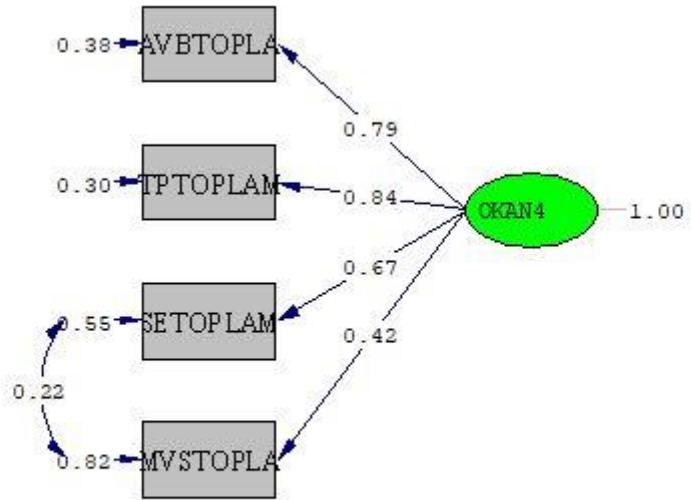
Şekil 5. 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları



Chi-Square=2.35, df=2, P-value=0.30920, RMSEA=0.029

*BKTOPLAM=Ben Kimim?, TTOPLAM=Telefon, BYTOPLAM= Bobo'nun Yardımı, CATOPLAM= Çalışkan Arılar
OKAN2=2. Sınıf Okuduğunu Anlama Boyutu

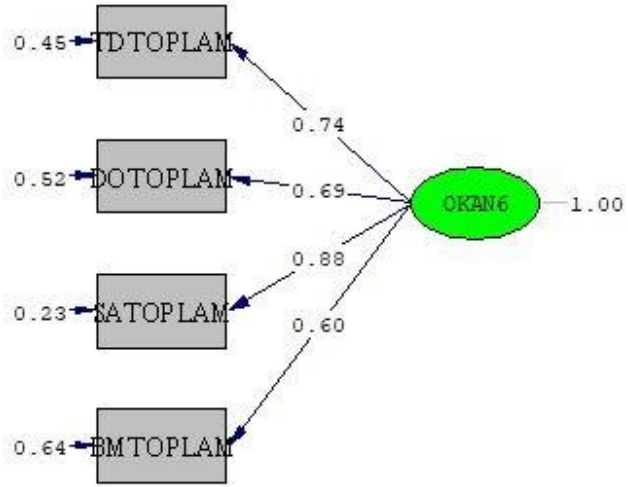
Şekil 6. 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları



Chi-Square=2.01, df=1, P-value=0.15596, RMSEA=0.070

*AVBTOPLAM= Aras ve Badem, TPTOPLAM= Tatlı Pofular, SETOPLAM= Şempanzeler, MVSTOPLAM= Meyveler ve Sebzeler, OKAN4= 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Boyutu

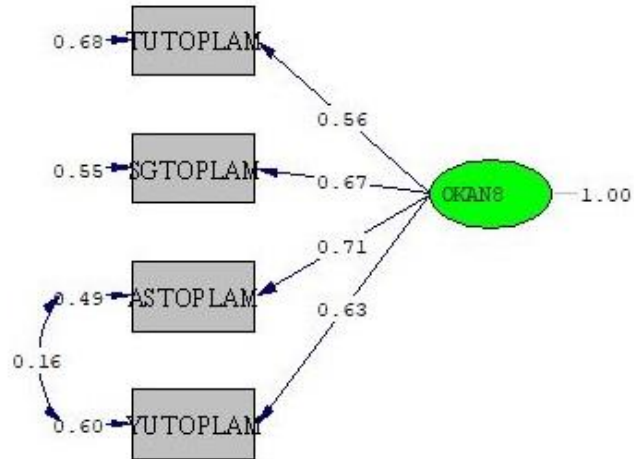
Şekil 7. 6. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları



Chi-Square=1.07, df=2, P-value=0.58539, RMSEA=0.000

TDTOPLAM= Tarihe Dokun, DOTOPLAM= Doping, SATOPLAM= Saatler, BMTOPLAM= Ben Merlin, OKAN6= 6. Sınıf Okuduğunu Anlama Boyutu

Şekil 8. 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Modeline Ait Standart Yol Katsayıları



Chi-Square=1.37, df=1, P-value=0.24232, RMSEA=0.042

*TUTOPLAM= Tutkal, SGTOPLAM= Stadyum Günleri, ASTOPLAM= Astronotlar, YUTOPLAM= Yolcu Uçakları, OKAN8= 8. Sınıf Okuduğunu Anlama Boyutu

Tablo 9

Sınıf Düzeylerine Yönelik Okuduğunu Anlama Boyutunun Model Veri Uyumu İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi/Değeri	2.sınıf	4. sınıf	6.sınıf	8. sınıf
Normal teori ağırlıklandırılmış en küçük kareler ki-kare (χ^2)	2.35 (sd=2)	2.01 (sd=1)	1.07 (sd=2)	1.37 (sd=1)
Ortalama karekök yaklaşımı (RMSEA)	0.03	0.07	0.00	0.04
Artıklara yönelik standartlaştırılmış ortalama karekök (RMR)	0.02	0.02	0.01	0.03
Normlandırılmış uyum indeksi (NFI)	0.99	0.99	1.00	0.98
Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)	1.00	1.00	1.00	0.99
Görelî uyum indeksi (RFI)	0.97	0.96	0.99	0.95
Uyum iyiliği indeksi (GFI)	0.99	1.00	1.00	0.99

Model veri uyumlarında χ^2 /sd oranının 2'nin altında olması mükemmel model veri uyumu sağlandığını gösterirken ve 2 ile 5 arasında olması kabul edilebilir uyumun sağlandığını göstermektedir. Ayrıca RMSEA ve RMR değerlerinin .05'in altında olması yine mükemmel model veri uyumunu işaret ederken .08'e kadar da kabul edilebilir uyumları işaret etmektedir (Hooper, Coughlin ve Mullen, 2008). Bu bilgiler doğrultusunda Tablo 9 incelendiğinde 4. Sınıf düzeyine ilişkin oluşturulan modele ait verilerin (χ^2 /sd ve RMSEA) kabul edilebilir düzeyde olduğu ve geriye kalan tüm modellere ilişkin model veri uyumunun mükemmel düzeyde karşılandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Geriye kalan diğer indekslerde .90 ve üzerinin mükemmel model veri uyumunu sağladığı düşünüldüğünde tüm verilerin .95 ve üzerinde olması da okuduğunu anlama boyutu için uygun model veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Modele ait veri uyum iyiliğine ilişkin bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

DFA sonucu sınıf düzeylerine yönelik standart yol katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde sınıf düzeylerine ait okuduğunu anlama boyutu ile sınıf düzeylerindeki alt boyut (metinler) arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerine ait hata terimleri .90'ın altında yer almaktadır. 2. sınıf okuduğunu anlama boyutunun en iyi yordayıcıları Ben Kimim (.75) ve Bobo'nun Yardımı (.72) alt alanlarıdır. Bunları sırasıyla Telefon (.67) ve Çalışkan Arı (.58) alt alanları izlemektedir. Buna göre toplam puanlardaki bir birimlik değişim okuduğunu anlama boyutunda sırasıyla .75, .72, .67 ve .58'lik bir değişime yol açmaktadır.

Tablo 10*Sınıf Düzeylerine Yönelik Modelin Standart Yol Katsayıları*

Sınıf Düzeyi	Metinler	Hata	Standartlaştırılmış Yol Katsayısı
2.SINIF	Bobo'nun Yardımı (Ö)	.48	.72
	Çalışkan Arı (Ö)	.66	.58
	Ben Kimim? (B)	.44	.75
	Telefon (B)	.55	.67
4.SINIF	Aras ve Badem (Ö)	.38	.79
	Tatlı Pofular (Ö)	.30	.84
	Şempanzeler (B)	.55	.67
	Meyveler ve Sebzeler (B)	.82	.42
6.SINIF	Ben Merlin (Ö)	.64	.60
	Tarihe Dokun (Ö)	.45	.74
	Doping (B)	.52	.69
	Saatler (B)	.23	.88
8.SINIF	Tutkal (Ö)	.68	.56
	Stadyum Günleri (Ö)	.55	.67
	Astronotlar (B)	.49	.71
	Yolcu Uçakları (B)	.60	.63

4. sınıf düzeyinde okuduğunu anlamanın en iyi yordayıcıları sırasıyla Tatlı Pofular, Aras ve Badem, Şempanzeler ve Meyveler ve Sebzeler'dir. Buna göre bu alt boyutların toplam puanlarında meydana gelecek bir birimlik değişim okuduğunu anlama boyutunda sırasıyla .84, .79, .67 ve .42 birimlik bir değişime yol açacaktır. 6. sınıf düzeyinde okuduğunu anlamanın en iyi yordayıcıları sırasıyla Saatler, Tarihe Dokun, Doping ve Ben Merlin alt boyutlarıdır. Buna göre alt boyutların toplam puanlarında meydana gelecek bir birimlik değişim okuduğunu anlama boyutunda sırasıyla .88, .74, .69 ve .60'lık bir değişime yol açacaktır. 8. sınıf düzeyinde okuduğunu anlamanın en iyi yordayıcıları sırasıyla Astronotlar, Stadyum Günleri, Yolcu Uçakları ve Tutkal alt boyutlarıdır. Buna göre alt boyutların toplam puanlarında meydana gelecek bir birim değişiklik okuduğunu anlama boyutunda sırasıyla .71, .67, .63, .56'lık bir değişime yol açacaktır. Yapılan geçerlik analizleri doğrultusunda OBDA'nın okuduğunu anlama boyutunun geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu Anlama Boyutu Güvenirlik Çalışması

Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen metinler ve metinlere ait sorulardan oluşan okuduğunu anlama boyutuna ait güvenilirlik çalışmasında Test-Tekrar Test tekniği kullanılmıştır. Test- Tekrar Test için her sınıf düzeyinden 30 katılımcıya ulaşılmış ve ilk uygulama yapıldıktan 10 gün sonra aynı gruplarla tekrar test çalışması yürütülerek süreç tamamlanmıştır. Daha sonra her iki uygulamada elde edilen sonuçlar SPSS paket programına girilmiş ve her iki uygulama arasındaki ilişki analiz edilmiştir. İlişkinin analizi kısmında katılımcıların okuduğunu anlama boyutunda elde ettikleri puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda okuduğunu anlama boyutuna ilişkin korelasyon katsayısı 2. sınıflar için .80, 4. sınıflar için .70, 6. sınıflar için .76 ve 8. sınıflar için .75 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okuduğunu anlama boyutunun her sınıf düzeyinde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda OBDA'nın okuduğunu anlama boyutunun sınıf düzeylerine göre katılımcıların okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca OBDA'nın okuduğunu anlama boyutundan elde edilecek puanların, öğrencilerin performans değerlendirmesinde kullanılmasına ilişkin yapılan analizlerde CATPCA sonucu elde edilen nesne puanlarının her bir sınıf düzeyinde her bir metne ait toplam puanla olan ilişkisine bakıldığında 2. sınıflar için .98 (Ben Kimim?), .94 (Telefon), .96 (Bobo'nun Yardımı) ve .98 (Çalışkan Arılar), 4. sınıflar için .98 (Aras ve Badem), .97 (Tatlı Pofular), .99 (Şempanzeler) ve .98 (Meyveler ve Sebzeler), 6. sınıflar için .99 (Tarihe Dokun), .98 (Doping), .99 (Saatler) ve .96 (Ben Merlin), 8. sınıflar için .94 (Tutkal), .98 (Stadyum Günleri), .99 (Astronotlar) ve .98 (Yolcu Uçakları) sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen ilişki düzeylerinin .90'ın üzerinde olması sınıf düzeyinden elde edilecek toplam puanların öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılabileceğini göstermektedir. Buna göre OBDA'nın okuduğunu anlama ve alt boyutlarından alabilecekleri en yüksek puanlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

OBDA'nın Okuduğunu Anlama Alt Boyutları ve Okuduğunu Anlama Boyutundan Alınabilecek En Yüksek Puanlar

Sınıf Düzeyi	Alt Boyutlar	Alt Boyutlar Toplam	Genel Toplam
2.SINIF	Bobo'nun Yardımı (Ö)	6	19
	Çalışkan Arı (Ö)	4	
	Ben Kimim? (B)	5	
	Telefon (B)	4	
4.SINIF	Aras ve Badem (Ö)	6	22
	Tatlı Pofular (Ö)	5	
	Şempanzeler (B)	6	
	Meyveler ve Sebzeler (B)	5	
6.SINIF	Ben Merlin (Ö)	7	24
	Tarihe Dokun (Ö)	5	
	Doping (B)	6	
	Saatler (B)	6	
8.SINIF	Tutkal (Ö)	7	24
	Stadyum Günleri (Ö)	4	
	Astronotlar (B)	7	
	Yolcu Uçakları (B)	6	

Tablo 11 incelendiğinde 2. sınıf okuyucular öyküleyici metinlerde 10, bilgi veren metinlerde 9 olmak üzere toplamda 19 soruya, 4. sınıf okuyucular öyküleyici metinlerde 11, bilgi veren metinlerde 11 olmak üzere toplamda 22 soruya, 6. sınıf okuyucular öyküleyici metinlerde 12, bilgi veren metinlerde 12 olmak üzere toplamda 24 soruya, 8. sınıf okuyucular öyküleyici metinlerde 11, bilgi veren metinlerde 13 olmak üzere toplamda 24 soruya cevap vereceklerdir. Katılımcıların bu boyutta sergiledikleri performansların ortalama okuyucuların performansları olduğu düşünüldüğünde ortalama öğrenci performanslarına ilişkin bilgi verilmesi önemli olacaktır.

Verilerin Toplanması

Uygulama Öncesi

Verilerin toplanmasına başlamadan önce veri toplamada görev alacak kişilerle toplantılar yapıp veri toplama araçlarının tanıtımı yapılmış ve uygulama sürecinde hangi adımları izleyeceklerini gösteren yönerge kendilerine sunulmuştur. Daha sonra veri toplama

sürecinde gidilecek okulların yöneticileriyle görüşülmüş ve uygulama sırasında çalışılacak ortamın hazırlanması sağlanmıştır.

Uygulama Sırası

Uygulama sırasında öğrencilerle bireysel olarak çalışılmıştır. Uygulamacı katılımcıları sınıflarından alıp uygulamanın yapılacağı ortama götürmüştür. Uygulamacı katılımcıyla öncelikle günlük kısa bir sohbet gerçekleştirdikten sonra çalışmanın amacını açıklamıştır. Amaç açıklandıktan sonra kendisiyle hangi etkinliklerin yapılacağını açıklamış ve araçları tanıtmıştır. Daha sonra örnek uygulamalar yapılmış ve öğrenci hazır olduğunu belirttikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce uygulayıcı katılımcının uygulama sırasında farklı bir konu hakkında konuşmaması gerektiğini yoksa hatalı sonuçlar elde edilebileceğini belirtmiş ve etkinlik aralarında konuşabileceklerini söylemiştir. Öğrenci hazır olduktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama iki farklı süreçte gerçekleştirilmiştir. Hece ve sözcük okuma boyutlarına ilişkin uygulama bilgisayar üzerinde DmDX programıyla sürdürülmüştür. Programda hece ve sözcükler ayrı etkinliklerde sunulmuş ve katılımcı her bir birimi okuduktan sonra uygulayıcı “shift” tuşuna basarak diğer birime geçmiştir. Program, katılımcıların birimlere verdikleri tepkilerin süresini milisaniye boyutunda kaydederken uygulayıcı da verilen tepkilerin doğru ve yanlışlığını form üzerine kaydetmiştir. Her boyuta ilişkin yapılan etkinliğin sonunda uygulayıcı sonuçları kaydedip diğer boyutun etkinliğine geçmiştir. Hece ve sözcük okuma boyutuna ilişkin veriler toplandıktan sonra akıcılık ve okuduğunu anlama boyutlarına ilişkin veri toplanmıştır. Bu boyutlara ilişkin veriler A4 formatına sahip beyaz kâğıda çıktı alınmış metinler ve soruların katılımcıya sunulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Akıcılık boyutuna geçilmeden önce katılımcıya ne çok hızlı ne de çok yavaş okumaya çalışmaması, kendi okuma hızı nasılsa o şekilde okuması ve heyecanlanmaması gerektiği açıklanmıştır. Sonrasında katılımcılardan metinleri sesli şekilde okumaları istenmiştir. Katılımcılar metinleri okurken uygulayıcı ses kaydını gerçekleştirmiştir. Okuduğunu anlama boyutunda okudukları metne ait sorular verilmiş ve katılımcıların soruları cevaplamaları istenmiştir. Soruların cevaplanması sürecinde katılımcının metne dönüş yapmasına izin verilmiştir. Katılımcı soruya ilişkin cevabı kodladıkça uygulayıcı da formda gerekli işaretlemeleri yapmıştır. Akıcılık ve okuduğunu anlama boyutunda katılımcılara sunulan okuma metnlerinin sırası döngüsel olarak her katılımcıda değiştirilerek yorgunluktan kaynaklı oluşabilecek olumsuz sonuçların hep aynı metin üzerine etki etmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Uygulama Sonrası

Hem bilgisayar hem de çıktıları üzerinde yapılan uygulama tamamlandıktan sonra kayıt formundaki bilgiler uygulamacı tarafından tekrar kontrol edildikten sonra katılımcıya teşekkür edilmiş ve uygulamacı kendisine sınıfına kadar eşlik etmiştir. Sonrasında sıradaki diğer katılımcıyla sürece devam edilmiştir.

Uygulamalar okul içerisinde boş ve sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar üzerinden veri toplanması sürecinde uygulamacı ve katılımcı yanyana, çıktıları üzerinden veri toplama sürecinde ise karşılıklı oturacak şekilde konumlanmışlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde iyi ve zayıf okuyucuların hece boyutunda heceleri okuma süreleri ve okuma doğruluklarına, sözcük okuma boyutunda anlamlı ve anlamsız sözcükleri okuma süreleri ve okuma doğruluklarına ve akıcı okuma boyutunda da dakikada okudukları doğru sözcük sayılarına ilişkin elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Analiz sürecinde normal dağılım gösteren veriler İlişkisiz Örneklemeler için T-Testi ile normal dağılım göstermeyen veriler İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney-U Testi teknikleriyle analiz edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde her sınıf düzeyinde iyi ve zayıf okuyucuların okumanın bileşenlerine ait OBDA'dan elde ettikleri puan karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın temelinde yorumlanmıştır.

2. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA'nın Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar ve Puanlar Arası Farklar

OBDA'da 2. sınıfların okuma performansları *hece okuma* boyutunda hece okuma doğruluğu ve heceleri okuma süresi, *sözcük okuma* boyutunda anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve sözcükleri okuma süreleri, *akıcı okuma* boyutunda dakikada okunan doğru sözcük sayısı sonuçları üzerinden karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumuna göre İlişkisiz örneklem için T-Testi ya da İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Tablo 12'de 2. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların alt boyutlardan elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

2. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA Boyutlarına İlişkin Performans Karşılaştırmaları

2. Sınıf	Grup	N	Ort	SS	sd	T-Testi		Mann Whitney-U	
						t	p	U	p
<i>Hece doğruluk</i>	1	40	93.88	3.15	78	2.60	.01**	640.5	.12
	2	40	92.18	6.58					
<i>Hece Süre</i>	1		117.26	23.11	78	2.60	.01**	796.5	.96
	2		131.56	22.65					
<i>Anlamlı Sözcük Doğruluk</i>	1		41.58	1.39	78	.93	.35	586	.04*
	2		41.60	1.41					
<i>Anlamlı Sözcük Süre</i>	1		50.38	13.37	78	2.17	.03*	560	.02*
	2		56.41	16.64					
<i>Anlamsız Sözcük Doğruluk</i>	1		38.43	2.47	78	2.17	.03*	560	.02*
	2		35.90	5.35					
<i>Anlamsız Sözcük Süre</i>	1		88.75	16.50	78	2.17	.03*	560	.02*
	2		91.82	12.98					
<i>Akıcı Okuma</i>	1		77.50	19.30	78	2.17	.03*	560	.02*
	2		68.43	17.97					

1=iyi okuyucular, 2= zayıf okuyucular, *p≤ .05, **p≤ .01

Tablo 12 incelendiğinde iyi ve zayıf okuyucuların hece ve anlamlı sözcük okuma doğruluklarında anlamlı bir fark görülmezken hem hece hem de anlamlı sözcük okuma sürelerinde iyi okuyucuların daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum da bize iyi okuyucuların çözümleme hızında daha başarılı olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak iyi ve zayıf okuyucuların anlamsız sözcük okuma sürelerinde anlamlı bir fark görülmezken, okuma doğruluğunda iyi okuyucuların daha başarılı olduğunu görülmektedir. Bu sonuç da iyi okuyucuların çözümlemede zayıf okuyuculara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. İyi ve zayıf okuyucuların karşılaştırıldığı bir diğer boyut da akıcı okumadır. İyi ve zayıf okuyucuların performanslarına bakıldığında iyi okuyucuların anlamı düzeyde daha etkili akıcı okuma becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

Buradan yola çıkarak 2. sınıfların hece ve sözcük okuma boyutlarında karşılaşılan durum Çift Yönlü Okuma Kuramı'yla (Coltheart, 2006) doğrudan açıklanabilir. Buna göre iyi okuyucular hece ve anlamlı sözcük okuma boyutlarında sözcük dağarcığına dayalı olan yolu seçerek süreci daha kısa sürede tamamlarken, zayıf okuyucuların sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu tercih ederek karşılarına çıkan hece ve sözcükleri çözümleme yaparak okumaya çalıştıkları için süreci daha uzun sürede tamamladıkları söylenebilir. Yine Çift Yönlü Okuma Kuramı'nda iyi okuyucuların sözcük dağarcıklarında olmayan bir kelimeyle karşılaştıklarında sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu seçtiklerine ilişkin bilgiden yola çıkarak anlamsız sözcük okuma performanslarına ilişkin açıklama yapılabilir. Buradan hareketle anlamsız sözcük performanslarında okuma sürelerinde anlamlı bir fark olmamasına karşın okuma doğruluklarında iyi okuyucuların daha başarılı olması bize iyi ve zayıf okuyucuların her ikisinin de anlamsız sözcüklerle karşılaştıklarında sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu seçtiklerini fakat iyi okuyucuların daha başarılı bir çözümleme yaptıkları bilgisini vermektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, iyi okuyucuların anlamlı sözcük okuma hızında zayıf okuyuculara göre daha başarılı olduğunu söyleyen araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Fleisher, Jenkins ve Pany, 1979; Perfetti ve Hogaboam, 1975). Anlamsız sözcük okuma performanslarına ilişkin elde edilen sonuçların da iyi okuyucuların anlamsız sözcük okuma doğruluklarının zayıf okuyuculara oranla daha iyi olduğu bulgusunu içeren araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir (Baydık, 2002; Mouzaki ve Sideridis, 2007; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Rakhlin, Mourgues, Cardoso-Martins, Kornev ve Grigerenko, 2019; Tal ve Siegel, 1996). Zayıf okuyucuların çözümleme süreçlerinde yaşadıkları güçlükler sahip oldukları sınırlı sesbilgisel becerilerden kaynaklanmaktadır (Høien-Tengesdal ve Tonnesen, 2010; Stothard ve Hulme, 1995). Bu güçlüklerin ortadan kalkması ya da etkilerinin azaltılması

için okumanın erken dönemlerinde okuyucuların sesbilgisel çözümleme becerilerine gereken önemin ve desteğin verilmesi gerekmektedir.

Akıcı okuma boyutunda iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar alanyazında iyi ve zayıf okuyucuların akıcı okuma (Baydık, 2002; Ergül, 2012; Jenkins ve diğ., 2003; Kochnowe ve diğ., 1983; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987) ve okuduğunu anlama (Backman ve diğ., 1984; 2006; Caldwell, 2008; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Furnes ve Samuelson, 2010) performanslarının incelendiği çalışmalarla paralellik göstermektedir. Elde edilen bulgular, iyi okuyucuların çözümleme becerilerinde daha başarılı olmaları sebebiyle akıcılıkta daha iyi performans sergiledikleri ve bunun sonucu olarak da var olan dikkat sürelerini çözümleme yerine okuduğunu anlama süreçlerine yoğunlaştırarak okuduğunu anlama süreçlerinde daha başarılı performans sergileyecekleri (Rasinski, 2004b) yargısıyla açıklanabilir.

Tüm bu sonuçlar birlikte ele alındığında 2. sınıf düzeyinde iyi okuyucuların çözümleme ve akıcılık becerilerinde zayıf okuyuculardan daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlar alanyazınla paralellik gösterirken, iyi ve zayıf okuyucu ayrımının okuduğunu anlama becerilerine göre yapıldığı düşünüldüğünde çözümleme ve akıcılık becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili değişkenler oldukları söylenebilir. İyi çözümleme becerilerine sahip olan okuyucular etkili akıcı okuma becerileri sergilemekte ve etkili akıcı okuma becerileri de okuduğunu anlama becerilerini desteklemektedir. Sonuç olarak okuduğunu anlamada 2. sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların çözümleme becerilerinin önemli olduğu ve çözümleme becerilerinin desteklenmesiyle akıcı okuma becerilerinin gelişeceği ve bu durumun da okuduğunu anlamayı olumlu yönde destekleyeceği söylenebilir.

4. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA'nın Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar ve Puanlar Arası Farklar

4. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların performans karşılaştırması OBDA'da *sözcük okuma* ve *akıcı okuma* boyutlarına ilişkin olarak yapılmıştır. Her bir boyutta her iki okuyucu grubuna ait puan ortalamaları belirlenmiş ve elde edilen puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığına verilerin normallik özellikleri gözönüne alınarak İlişkisiz Örneklemeler için T-Testi ve Mann Whitney-U Testi ile bakılmıştır. Tablo 13'te iyi ve zayıf okuyucuların boyutlarda elde ettiklerin puanların karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 13*4.sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA Boyutlarına İlişkin Performans Karşılaştırmaları*

4. Sınıf	Grup	N	Ort	SS	sd	T-Testi		Mann Whitney-U	
						t	p	U	p
Anlamlı	1	40	41.93	.35				780.5	.66
Sözcük	2	40	41.90	.38					
Doğruluk									
Anlamlı	1		43.55	8.41	78	2.85	.00**		
Sözcük	2		49	8.70					
Süre									
Anlamsız	1		39.77	2.60				444	.00**
Sözcük	2		36.30	5.20					
Doğruluk									
Anlamsız	1		74.96	10.74				713	.40
Sözcük	2		80.78	31.92					
Süre									
Akıcı	1		93.31	13.67	78	2.40	.02*		
Okuma	2		82.15	26					

1=iyi okuyucular, 2= zayıf okuyucular, *p≤ .05, **p≤ .01

Tablo 13 incelendiğinde 4. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların elde ettikleri sonuçların 2. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların elde ettikleri sonuçlara paralel olduğu görülmektedir. Buna göre iyi ve zayıf okuyucuların anlamlı sözcük okuma doğrulukları arasında fark görülmezken sözcükleri okuma süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve iyi okuyucuların daha başarılı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte anlamsız sözcük okuma performanslarında sözcükleri okuma sürelerinde anlamlı bir fark görülmezken sözcükleri okuma doğruluklarında iyi okuyucuların anlamlı şekilde daha başarılı olduğu görülmektedir. Çözümleme becerilerinde ortaya çıkan bu durumun yansıması akıcılık performansında da karşımıza çıkmakta ve iyi okuyucuların akıcı okuma boyutunda zayıf okuyuculardan daha başarılı olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda anlamlı sözcük okuma becerilerinde iyi okuyucuların daha hızlı performans sergilemesi ortografik okuma süreçlerini kullandıklarını işaret etmektedir. Bununla birlikte anlamsız sözcük okuma boyutunda okuma sürelerinde anlamlı farkın olmaması ve okuma doğruluğunda iyi okuyucuların daha başarılı olması bize iyi okuyucuların sesbilgisel çözümleme süreçlerinde daha doğru tepkilere ulaştıklarını göstermektedir. Buna ek olarak anlamlı sözcük okuma hızında fark olması ve anlamsız sözcük okuma hızında anlamlı bir farkın olmaması iyi okuyucuların anlamlı sözcük okuma boyutunda ortografik okuma davranışı sergilediklerini doğrulamaktadır. Ayrıca anlamsız sözcük okuma hızında farkın olmaması iyi ve zayıf okuyucuların sesbilgisel çözümleme süreçlerinde çok keskin bir performans farklarının olmadığını göstermektedir. Bu sonuç okuma becerilerinde henüz tam bağımsızlığın kazanılmadığı 2. sınıf düzeyinde kabul edilebilecek bir durum iken 4.

sınıf düzeyinde okuyucuların okuma ustalıklarının arttığı dönemde çok kabul edilebilir bir sonuç değildir. Bu durum değerlendirme aracında yer alan anlamsız sözcüklerin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Araçta kullanılan anlamsız sözcükler, anlamlı sözcüklere ses ve hece yapısı olarak benzer sözcüklerden seçilmiştir. Bu durum alanyazında *ortografik benzerlik etkisi* (orthographic neighborhood effect) olarak tanımlanmış ve bu tip sözcüklerin çözümlenmesinin ve tanınmasının daha güç olduğu belirtilmiştir (Grainger ve Jacobs, 1996). Jackson ve Coltheart (2001), iyi ve zayıf okuyucuların her ikisinin de daha önce karşılaşmadıkları sözcükleri okuma sürecinde sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu tercih ettikleri fakat zayıf okuyucuların bu süreci daha başarısız şekilde sonuçlandırdıkları görüşü elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir. Ortografik okuma süreçlerinde başarılı olanların akıcı okuma becerilerinde de başarılı olması beklenen bir sonuçtur (Georgiou, Parrila ve Papadopoulos, 2008) ve araştırma sonucu da bunu desteklemektedir. Ortografik okuma süreçlerinde başarılı olan okuyucuların akıcı okuma becerilerinde daha başarılı oldukları ve bu sayede var olan dikkat sürelerini kelime çözümlmeden çok anlamaya yönelttikleri için okuduğunu anlama süreçlerinde de daha başarılı oldukları alanyazında belirtilmektedir (Ehri, 2005, Perfetti, 1992). Ayrıca çözümleme becerilerinde daha doğru sonuçlara ulaşan iyi okuyucuların okuma süreçlerinde karşılaştıkları yeni kelimeleri doğru okuma ihtimallerinin daha fazla olması okuduklarını anlamada daha başarılı performans sergilemelerinin önünü açacaktır. Özellikle, öğrenmek için okuma davranışlarının sergilendiği 4. sınıfta okuyucuların ders içeriklerinde daha karmaşık ve teknik ifadelerin bulunması onların daha önce karşılaşmadıkları kelimelerle karşılaşma olasılığını artırmaktadır. Bu süreç içerisinde okumada başarılı çözümlemeler yapabilmenin içeriklerin daha etkili anlaşılmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle vurgulanması gereken önemli noktaların olduğu düşünülmektedir. Öncelikle, ortografik okuma becerilerinin gelişimiyle akıcı okuma becerilerinin olumlu yönde geliştiği ve ikinci olarak akıcılık ve doğru çözümleme becerilerinin okuduğunu anlama için önemli bileşenler olduğu söylenebilir. Bu sebeple özellikle ilkokulun son yılı olan ve bir sene sonra çok daha teknik dersler ve karmaşık süreçlerle karşılaşacak olan 4. sınıf düzeyindeki okuyucuların çözümleme ve akıcılık becerilerinin muhakkak desteklenerek ileri dönemlerde karşılaşılabilecek farklı okuma güçlüklerinin önüne geçilmesi sağlanmaya çalışılmalıdır.

6 ve 8. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA'nın Akıcılık Okuma Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlar ve Puanlar Arası Farklar

6 ve 8.sınıf okuyucular için OBDA'da sadece akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutları bulunmaktadır. Çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama performanslarına göre belirlendiği gözönüne alındığında bu sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların performans karşılaştırmaları sadece akıcı okuma boyutu üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde dağılımın normallik göstermesi sebebiyle İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

6 ve 8. Sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların Akıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Sınıf	Grup	N	Ort	SS	sd	t	p
6. sınıf	1	40	112.51	11.92	78	3.31	.00**
	2	40	102.19	15.70			
8.sınıf	1		125.23	16.06	78	.1.97	.05*
	2		118.18	15.93			

1=iyi okuyucular, 2= zayıf okuyucular, *p≤ .05, **p≤ .01

Tablo 14 incelendiğinde her iki sınıf düzeyinde de iyi okuyucuların akıcı okuma boyutunda zayıf okuyuculara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Elde edilen sonuç orta okul düzeyinde iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan daha etkili akıcı okuma becerilerine sahip olduğunu belirten (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno, 2003; Kochnower, Richardson ve Benedetto, 1983) ve okuduğunu anlama becerilerinin de bu sebepten dolayı olumsuz etkilendiğini gösteren çalışmalarla desteklenmektedir (Binder, 1996; Burns ve diğ., 2011; Spencer ve Manis, 2010). Bu sonuçlardan hareketle ortaokul düzeyinde sözcük okuma becerilerinde ustalaşmış olmaları beklenen katılımcıların sadece akıcı okuma becerileri değerlendirilmiş ve akıcı okumanın okuduğunu anlama becerileri için ön koşullardan biri olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda akıcı okuma becerilerine daha erken süreçlerde müdahale ederek ilerleyen dönemlerde akıcılıktan kaynaklı okuduğunu anlama güçlüklerinin önüne geçilmeye çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen tüm sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin her sınıf düzeyinde başarılı okuduğunu anlama performanslarının sergilenmesinde önemli bileşenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında okuyucuların

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, farklı sınıf düzeylerinde yer alan iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın bileşenleri boyutunda incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle katılımcıların okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik OBDA geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Aracın geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması sürecinde her sınıf düzeyinden hece, sözcük okuma ve akıcı okuma boyutları için 150 ve okuduğunu anlama boyutu için 210 ve toplamda 840 öğrenciden ve test-tekrar test güvenirliği çalışmaları için her sınıf düzeyinden 30 toplamda 120 öğrenciden veri toplanmıştır. OBDA, 2. sınıflar için hece okuma, sözcük okuma (anlamli-anlamsız), akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarından, 4. sınıflar için sözcük okuma (anlamli-anlamsız), akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarından, 6 ve 8. sınıflar içinse akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarından oluşmaktadır. Aracın geliştirilmesinin ardından aracın okuduğunu anlama boyutunda elde edilen performanslar özelinde iyi ve zayıf okuyucular belirlenmiş ve her sınıf düzeyinden 40 iyi ve 40 da zayıf okuyucu olmak üzere toplam 80 öğrencinin OBDA'nın hece okuma, sözcük okuma ve akıcılık boyutlarına ilişkin performansları karşılaştırılmıştır.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında 2. sınıflarda iyi okuyucuların çözümleme becerilerinden olan heceleri ve anlamli sözcükleri okuma sürelerinde ve anlamsız sözcükleri okuma doğruluklarında zayıf okuyuculardan anlamli şekilde daha etkili performans sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte iyi okuyucuların akıcı okuma boyutunda da zayıf okuyuculardan daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle bağımsız okuma sürecinin başlarında çözümleme ve akıcılık becerilerinin okuduğunu anlama becerisi için önemli bileşenler oldukları görülmüştür. İyi okuyucular daha hızlı ve doğru çözümleme becerileriyle birlikte metinleri daha akıcı okumuş ve sonuç olarak da çözümleme sürecine zaman ayırmak yerine var olan dikkatlerini okuduğunu anlama süreçlerine yönlendirerek daha etkili okuduğunu anlama çıktılarını ulaşımlardır.

Araştırmada 4. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların performanslarına bakıldığında çözümleme ve akıcılık süreçlerinde 2. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların performanslarına benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Anlamli sözcük okuma süresi, anlamsız sözcük okuma doğrulukları ve akıcı okuma süreçlerine ilişkin elde edilen verilerde iyi okucuların tüm

alanlarda daha başarılı bir performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda çözümleme ve akıcı okuma bileşenlerinin okuduğunu anlama boyutu için önemli değişkenler olduğu görülmekte ve daha iyi çözümleme ve akıcı okuma becerilerine sahip okuyucuların okuduğunu anlama performanslarının da daha iyi olduğu görülmüştür. Okuma deneyimlerinin artmasıyla birlikte okuyucuların ortografik okuma süreçlerini kullanmaya başlaması daha etkili okuma çıktılarının elde edilmesi için önemli görülmektedir. Bu yargı üzerinden bakıldığında 4. sınıf iyi okuyucuların ortografik okuma süreçlerini kullanmaya başladıkları ve zayıf okuyucuların ise daha çok sesbilgisel çözümleme süreçlerini kullandıkları ve o süreçte de etkili performans sergileyemedikleri görülmüştür.

6 ve 8. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların performansları çözümleme becerilerinde ustalaşmaları beklentisi sebebiyle sadece akıcı okuma boyutunda karşılaştırılmış ve iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan anlamlı şekilde daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Elde edilen sonuç, ortaokul düzeyinde akıcılık boyutunun okuduğunu anlama için önemli bir değişken olduğunu ve erken dönemde fark edilerek müdahale edilmeyen okumanın akıcılık bileşenin ileri dönemlerde devam ederek okuduğunu anlama boyutunu olumsuz şekilde etkileyebileceğini göstermektedir. Tüm sonuçlar genel olarak düşünüldüğünde ilkokul düzeyindeki zayıf okuyucuların çözümleme becerilerinde var olan sınırlılıkları akıcı okuma ve dolayısıyla da okuduğunu anlama süreçlerinde güçlükler yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 4. sınıf düzeyinde iyi okuyucuların ortografik okuma süreçlerini kullandıkları buna karşın zayıf okuyucuların okuma davranışlarında çözümleme süreçlerini kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilkokul düzeyinde okuyucuların çözümleme becerilerinin gelişimi takip edilmeli ve riskli görülen durumlarda müdahale süreçlerinin planlanarak uygulanması gerekmektedir. Ortaokul sürecinde zayıf okuyucuların akıcılık güçlüklerinin olması ilkokuldan gelen çözümleme ve akıcı okuma becerilerindeki sınırlılıkların taşındığına ilişkin bir gösterge olabileceği düşünülürken bu seviyede akıcı okuma güçlüklerinin okuduğunu anlamaya da olumsuz etkilerinin olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara ek olarak çalışma sonunda hem alanda hem de uygulamada iyi ve zayıf okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan OBDA elde edilmiştir. Geliştirilen bu aracın alanda yapılacak olan çalışmalarda katılımcı grubun belirlenmesi, okuma becerilerinin birbiriyle olan ve farklı becerilerle olan ilişkilerin belirlenmesi, yeni değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, iyi ve zayıf okuyucuların belirlenmesi, farklı yetersizlik türlerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi, okuma becerisinin gelişiminin boylamsal olarak takibi süreçlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

OBDA'nın aynı zamanda uygulama süreçlerinde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin okuma performanslarını ve okuma becerileri anlamında risk grubunda olabilecek öğrencileri belirleme, okumada güçlük yaşanan süreci belirleyerek müdahale geliştirme ve öğrenci performansını takip etme durumlarına katkı sağlayacağı düşünülürken Rehberlik Araştırma Merkezlerinde ayrıntılı değerlendirme ve özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verme süreçlerinde de kullanımının etkili olacağı düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okumanın bütüncül bir şekilde ele alınması, farklı gelişim dönemlerinde tüm bileşenlerin sürece dahil edilerek değerlendirilmesi ve güçlük yaşanan alanlara yapılacak müdahalelerin etkisinin bütüncül olarak görülebileceği söylenebilir. Bu doğrultuda hem alanda çalışan uygulayıcılara hem de araştırmacılara bazı öneriler getirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Uygulayıcıya öneriler:

- İlkokul düzeyindeki okuyuculara destek sunan uygulayıcıların, okuyucuların çözümleme becerilerini sürekli olarak değerlendirmeleri ve riskli gördükleri performansları belirleyerek gerekli müdahaleleri yapmaları önerilmektedir.
- Akıcı okuma performansı hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir bileşen olması sebebiyle öğrencilerin akıcı okuma performanslarının her iki akademik dönemde dikkatle izlenmesi ve riskli performansların muhakkak desteklenmesinin gerektiği önerilmektedir.
- OBDA, içerisinde var olan etkinliklerin öğrencilere yabancı olmaması ve elde edilen sonuçların ham puanlarla yorumlanabilecek olması sebebiyle kullanım açısından son derece kolay bir araçtır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıflarında öğrenci performansı ve risk grubunda yer alan öğrencileri belirleme süreçlerinde OBDA'dan yararlanmaları önerilmektedir.
- Testin uygulama süresi ilkokul düzeyinde yaklaşık 45 dakika ve ortaokul düzeyinde yaklaşık 35 dakika sürmektedir. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılabileceği ve yorulabilecekleri göz önüne alındığında uygulama sırasında ara verilmesi önerilmektedir.
- Özellikle okuduğunu anlama boyutlarında uygulayıcının öğrenci performansını öyküleyici metinler ve bilgi veren metinler şeklinde ayrıca değerlendirmesi ve soru türlerini dikkate alarak okuduğunu anlama çalışmalarını şekillendirmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara öneriler:

- Çalışmada iyi ve zayıf okuyucular okuduğunu anlama performansları üzerinden gruplanmıştır. İleri dönem çalışmalarda okumanın farklı bileşenlerine göre gruplanmış iyi ve zayıf okuyucuların okumanın farklı bileşenlerindeki performanslarının karşılaştırılması ve bu bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.
- Çalışmada okumanın çözümleme ve akıcı okuma boyutlarının okuduğunu anlama üzerindeki önemine dikkat çekilmiş fakat dil becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki önemi incelenmemiştir. Araştırmacıların ileri çalışmalarda iyi ve zayıf okuyucuların okuma performansları ile erken ve ileri dönem dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeleri önerilmektedir.
- Çalışmada her sınıf düzeyinden 40 iyi ve 40 zayıf okuyucu toplamda 80 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir. İlerleyen çalışmalarda daha fazla katılımcı grubuyla çalışmaların tekrar edilmesi önerilmektedir.
- Çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma boyutlarından elde ettikleri genel performanslar üzerinden işlemler yapılmıştır. İleri dönem çalışmalarda çözümleme ve akıcı okuma boyutunda hata analizleri yapılarak iyi zayıf okuyucuların yaptıkları hataların türleri ve sıklıklarına ilişkin verilerin toplanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Okuyucuların okuduğunu anlama becerileri sadece metin üzerinden çoktan seçmeli sorularla değerlendirildiği düşünüldüğünde ilerleyen çalışmalarda özellikle ilkökul düzeyinde cümlede okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi ve değerlendirme süreçlerinde farklı soru tiplerinin kullanılması önerilmektedir.
- OBDA'nın geliştirilmesi ve sonrasında geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına ulaşılmış olsa da bu çalışmaların ön geçerlik ve ön güvenirlik sonuçları olarak düşünülmesi ve ilerleyen zamanlarda daha fazla katılımcıdan veri toplanarak analizlerin tekrarlanması önerilmektedir.
- İyi ve zayıf okuyuculara yönelik daha çok katılımcıdan veri toplayarak OBDA'nın ayırt ediciliğinin daha büyük bir grupta sınanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- A., Castles, M., Coltheart, G., Savage, A., Bates & L. Reid, (1996). Morphological processing and visual word recognition evidence from acquired dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 13(7), 1041-1058. doi:10.1080/026432996381773
- Aaron, P. G., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of learning Disabilities*, 32(2), 120-137. doi: 10.1177/002221949903200203
- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment (10th ed)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Akbey, G. Ö. (2016). *Down Sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Akın, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (4. Bs), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *The Elementary School Journal*, 83(5), 548-559. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1001078.pdf>
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still Waiting After All These Years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (p. 94–105). International Reading Association.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., Wilkinson, I. A., Becker, W., & Becker, W. C. (1988). Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. *Education and Treatment of Children*, 389-396. <https://www.jstor.org/stable/pdf/42899086.pdf?refreqid=excelsior%3Ac76130d5becceae64ee779482b7dc7bb>
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2). <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3414#sthash.fQDxpDMK.dpbs>
- Aram, D. M. (1997). Hyperlexia: Reading without meaning in young children. *Topics in Language Disorders*, 17(3), 1–13. doi: 10.1097/00011363-199705000-00003
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58(71-74).

- Backman, J., Bruck, M., Hebert, M., & Seidenberg, M. S. (1984). Acquisition and use of spelling-sound correspondences in reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(1), 114-133. https://www.researchgate.net/profile/Mark_Seidenberg/publication/222584642_Acquisition_and_use_of_spelling_sound_correspondences/links/5a35643445851532e82f2051/Acquisition-and-use-of-spelling-sound-correspondences.pdf
- Basaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1027694.pdf>
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 227-244. <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=TR2016027643>
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 29-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159188>
- Baydık, B., Ergül, C., & Kudret, Z. B. (2012). Reading fluency problems of students with reading difficulties and their teachers' instructional practices towards these problems. *Elementary Education Online*, 11(3). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/1487/1343>
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63272>
- Binder, C. (1996). Behavioral fluency: Evolution of a new paradigm. *The behavior analyst*, 19(2), 163-197.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegle, K., Parker, D. C., Petersen, S. & Scholin, S. E. (2011). Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools*, 48(2), 124-132. [doi:10.1002/pits.20531](https://doi.org/10.1002/pits.20531)
- Brady, S. A., & Shankweiler, D. P. (Eds.). (1991). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Bryant, B. R., Wiederholt, J. L. & Bryant, D. P. (2004). Gray Diagnostic Reading Tests GDRT-2. https://nanopdf.com/download/gray-diagnostic-reading-tests-second-edition_pdf
- Byrne, B. J. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. East Sussex: Psychology Press.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 313–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.313>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. [doi: 10.1016/j.ecresq.2010.05.003](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003)
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553-569. [doi: 10.1080/09658210600624481](https://doi.org/10.1080/09658210600624481)
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696. [doi: 10.1348/000709905X67610](https://doi.org/10.1348/000709905X67610)
- Caldwell, J. S. (2008). *Comprehension assessment: A classroom guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47(2), 149-180. [doi:10.1016/0010-0277\(93\)90003-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90003-E)
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111. [doi: 10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 49(2), 278-293 [doi: 10.1044/1092-4388](https://doi.org/10.1044/1092-4388)
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific studies of reading*, 3(4), 331-361. [doi: 10.1207/s1532799xssr0304_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2)
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In Hugh W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 38-51). New Jersey, NJ: Psychology Press.
- Chall, J., Jacobs, V., & Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied psychological measurement*, 12(4), 425-434. [doi: 10.1177/014662168801200410](https://doi.org/10.1177/014662168801200410)

- Coltheart M. (2012). Dual-route theories of reading aloud. In J. S. Adelman (Eds.), *Visual Word Recognition Volume 1: Models and methods, orthography, and phonology* (pp 3-27). New York, NY:Psychology Press.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. *The science of reading: A handbook*, 6-23.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17. [doi: 10.1080/13603110600574322](https://doi.org/10.1080/13603110600574322)
- Compton, D. L., Appleton, A. C., & Hosp, M. K. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(3), 176-184. [doi: 10.1111/j.1540-5826.2004.00102.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00102.x)
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 53(1), 15-20. doi:10.3200/PSFL.53.1.15-20
- Cooter Jr, R. B., & Flynt, E. S. (1996). *Teaching Reading in the Content Areas: Developing Content Literacy for All Students*. Des Moines, IA: Prentice-Hall.
- Çayci, B., & DEMİR, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256361>
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183190>
- Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreign language*, 17(1), 60-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689120.pdf>
- De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (1998). Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 51(2), 305-320. [doi: 10.1080/713755761](https://doi.org/10.1080/713755761)
- De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 91(3), 450. [doi:10.1037/0022-0663.91.3.450](https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.450)
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450. doi:10.1598/RT.63.6.1

- Delimehmet Dada, Ş. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi2_03OkudugunuAnlamaStrBilDuyOgr.pdf
- Doğanay Bilgi, A., & Güzel Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. İbrahim H. Diken (Editör) *İlköğretimde Kaynaştırma (sf. 361-401)*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of “the simple view of reading.”. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 111, 112, 161-166.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299. doi: [10.1023/A:1008093232622](https://doi.org/10.1023/A:1008093232622)
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266. doi:10.1207/S1532799XSSR0603_3
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., & Ardoin, S. P. (2006). The effects of alternate forms of performance feedback on elementary-aged students' oral reading fluency. *Journal of Behavioral Education*, 15(3), 148-161. doi: [10.1007/s10864-006-9018-6](https://doi.org/10.1007/s10864-006-9018-6)
- Ehri, L. C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. In C. Hulme & R. M. Joshi, (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders*, (pp 87-111). New York, NY: Routledge Press.
- Ehri, L., Nunes. S., IVillows, D., Schuster, B., YaghoubZadeh, Z., & Shanahan. T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Reseunli Quarferb*, 3G (3), 250-287. doi: 10.1598/RRQ.36.3.2
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188. doi: [10.1207/s1532799xssr0902_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Elwér, Å., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of experimental child psychology*, 115(3), 497-516. doi: [10.1016/j.jecp.2012.12.001](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.001)
- Elwér, Å., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of experimental child psychology*, 115(3), 497-516. doi: [10.1016/j.jecp.2012.12.001](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.001)
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hizi ve yazım hatalari normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

- Ergul, C. (2012). Evaluation of Reading Performances of Students with Reading Problems for the Risk of Learning Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2051-2057. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000909.pdf>
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1211-1224. Doi: 10.14527/9786053183563b2.074
- Fleisher, L. S., Jenkins, J. R., & Pany, D. (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 30-48. doi: 10.2307/747430
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education . USA: McGrawHill.
- Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of reading*, 11(7), 513-578. https://www.jstor.org/stable/40013635?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142. [doi: 10.1002/dys.401](https://doi.org/10.1002/dys.401)
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566. [doi:10.1037/0022-0663.100.3.566](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566)
- Glass, A. L., & Perna, J. (1986). The role of syntax in reading disability. *Journal of learning disabilities*, 19(6), 354-359. [doi: 10.1177/002221948601900610](https://doi.org/10.1177/002221948601900610)
- González, J. E. J. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 9(1), 23-40. [doi: 10.1023/A:1007925424563](https://doi.org/10.1023/A:1007925424563)
- Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. New York, NY: Psychology Press.
- Gottardo, A., Chiappe, P., Siegel, L. S., & Stanovich, K. E. (1999). Patterns of word and nonword processing in skilled and less-skilled readers. *Reading and Writing*, 11(5-6), 465-487. [doi: 10.1023/A:1008034802088](https://doi.org/10.1023/A:1008034802088)
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. [doi: 10.1177/074193258600700104](https://doi.org/10.1177/074193258600700104)
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1–14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Grainger, J., & Jacobs, A. M. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. *Psychological review*, 103(3), 518. [doi:10.1037/0033-295X.103.3.518](https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.3.518)
- Guthrie, J. T. (1973). Reading comprehension and syntactic responses in good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 294–299. [doi: 10.1037/h0035643](https://doi.org/10.1037/h0035643)
- Güldenoğlu, B. (2017). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 425-442.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/252579>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73).
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96. https://www.researchgate.net/profile/Paul_Miller56/publication/291116278_Okuma_Guclugu_Olan_ve_Olmayan_Ogrencilerin_Cumle_Anlama_Becerilerinin_Incelenmesi/links/569e1f2b08ae00e5c9914341.pdf
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and writing*, 16(6), 505-539. [doi: 10.1023/A:1025521722900](https://doi.org/10.1023/A:1025521722900)
- Harm, M. W., McCandliss, B. D., & Seidenberg, M. S. (2003). Modeling the successes and failures of interventions for disabled readers. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 155-182. [doi: 10.1207/S1532799XSSR0702_3](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0702_3)
- Harm, M. W., McCandliss, B. D., & Seidenberg, M. S. (2003). Modeling the successes and failures of interventions for disabled readers. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 155-182. [doi: 10.1207/S1532799XSSR0702_3](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0702_3)
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1), 53-60. <http://mural.maynoothuniversity.ie/6596/1/JC-Structural-Equation.pdf>
- Høien-Tengesdal, I., & Tonnesen, F. E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(1), 93-103. [doi:10.1111/j.1467-9450.2010.00856.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00856.x)

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. [doi:10.1007/BF00401799](https://doi.org/10.1007/BF00401799)
- Howard, D. (1996). Developmental phonological dyslexia: Real word reading can be completely normal. *Cognitive Neuropsychology*, 13(6), 887-934. doi: 10.1080/026432996381854
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi:10.1598/RT.58.8.1
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142. [doi:10.1177/0963721411408673](https://doi.org/10.1177/0963721411408673)
- Isakson, R. L., & Miller, J. W. (1976). Sensitivity to syntactic and semantic cues in good and poor comprehenders. *Journal of Educational Psychology*, 68(6), 787-792. [doi:10.1037/0022-0663.68.6.787](https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.6.787)
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719-729. [doi:10.1037/0022-0663.95.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.719)
- Jenkins, J. R., Larson, K., & Fleisher, L. (1983). Effects of error correction on word recognition and reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 6(2), 139-145. [doi:10.2307/1510791](https://doi.org/10.2307/1510791)
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması. *Ozel Eğitim Dergisi*, 16(3). doi: 10.1501/Ozlegt_00000000231
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması. *Ozel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. Doi: 10.1501/Ozlegt_00000000231
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia*, 56(1), 51-82. [doi:10.1007/s11881-006-0003-5](https://doi.org/10.1007/s11881-006-0003-5)
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14905>
- Kilmen, S. (2014). Madde Analizi, Madde Seçimi ve Yorumlanması. Demirtaşlı, N. (Editör), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 352-372). Ankara: Edge Akademi.
- Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R., & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4-6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing*, 23(9), 1109-1129. [doi:10.1007/s1145-009-9198-2](https://doi.org/10.1007/s1145-009-9198-2)

- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of experimental child psychology*, 113(1), 93-111. doi: [10.1016/j.jecp.2012.03.002](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002)
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410. doi: [10.1007/s11145-010-9276-5](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5)
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. doi: 10.1080/10888438.2014.940080
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>.
- Kochnowar, J., Richardson, E., & DiBenedetto, B. (1983). A comparison of phonic decoding ability of normal and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 16(6), 348-351. doi: [10.1177/002221948301600609](https://doi.org/10.1177/002221948301600609)
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/49852>
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344. doi: 10.1598/RT.58.4.3
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251. doi: [10.1598/RRQ.45.2.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4)
- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & 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. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/65980>
- Landi, N., & Perfetti, C. A. (2007). An electrophysiological investigation of semantic and phonological processing in skilled and less-skilled comprehenders. *Brain and language*, 102(1), 30-45. doi: [10.1016/j.bandl.2006.11.001](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.11.001)
- Le Febvre, D. M., Moore, D. W., & Wilkinson, I. A. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 37-58. doi: [10.1348/000709903762869905](https://doi.org/10.1348/000709903762869905)

- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479. doi.org/10.1177/1468798411416581
- LESLIE, L., & Caldwell, J. (2001). Qualitative Reading Inventory-3. 3. Nova Iorque: Addison Wesley Longman.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284. https://www.jstor.org/stable/748042?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of psychology*, 21(1), 159-173. [doi:10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x)
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14. [doi: 10.1016/S0006-3223\(02\)01836-X](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(02)01836-X)
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 230-239. [doi: 10.1111/0938-8982.00023](https://doi.org/10.1111/0938-8982.00023)
- McDougall, P., Borowsky, R., MacKinnon, G. E., & Hymel, S. (2005). Process dissociation of sight vocabulary and phonetic decoding in reading: A new perspective on surface and phonological dyslexias. *Brain and Language*, 92(2), 185-203. [doi: 10.1016/j.bandl.2004.06.003](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.06.003)
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2019). Development of the Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (SOBAT®-II) for Assessment of Turkish Children with Specific Learning Disabilities: Pilot Study Results. *Journal of Educational Issues* 5(2), 135-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233657.pdf>
- Merrill, E. C., Sperber, R. D., & McCauley, C. (1981). Differences in semantic encoding as a function of reading comprehension skill. *Memory & Cognition*, 9(6), 618-624. [doi: 10.3758/BF03202356](https://doi.org/10.3758/BF03202356)
- Merrill, E. C., Sperber, R. D., & McCauley, C. (1981). Differences in semantic encoding as a function of reading comprehension skill. *Memory & Cognition*, 9(6), 618-624. [doi: 10.3758/BF03202356](https://doi.org/10.3758/BF03202356)
- Meulman, J. J., Heiser J. H. (2007). PASW Categories 17.0. SPSS Inc. <https://in.bgu.ac.il/computing/Documents/software/guides/PASW%20Categories%2017.0.pdf>
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 72-103. Doi: 10.2307/747349

- 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. [doi:10.1037/0022-0663.98.4.839](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839)
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading research quarterly*, 43(4), 336-354. [doi:10.1598/RRQ.43.4.2](https://doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of experimental child psychology*, 71(1), 3-27. [doi: 10.1006/jecp.1998.2453](https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2453)
- Nation, K.(2005).Connections between language and reading in children with poor reading comprehension.In H.W.Catts & A.G.Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp.41–54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359-370. [doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child development*, 69(4), 996-1011. [doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06157.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06157.x)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998b). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of memory and language*, 39(1), 85-101. [doi:10.1006/jmla.1998.2564](https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2564)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70(1), B1-B13. [doi: 10.1016/S0010-0277\(99\)00004-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00004-9)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied psycholinguistics*, 21(2), 229-241. [doi: 10.1017/S0142716400002046](https://doi.org/10.1017/S0142716400002046)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied psycholinguistics*, 21(2), 229-241. [doi: 10.1017/S0142716400002046](https://doi.org/10.1017/S0142716400002046)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356. doi: 0.1111/j.1467-9817.2004.00238.x
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of experimental child psychology*, 73(2), 139-158. [doi: 10.1006/jecp.1999.2498](https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2498)

- Nation, K., Clarke, P., & Snowling, M. J. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 549-560. [doi: 10.1348/00070990260377604](https://doi.org/10.1348/00070990260377604)
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. doi: 10.1044/1092-4388
- Nation, K., Marshall, C. M., & Snowling, M. J. (2001). Phonological and semantic contributions to children's picture naming skill: Evidence from children with developmental reading disorders. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 241-259. [doi: 10.1080/01690960042000003](https://doi.org/10.1080/01690960042000003)
- Nation, K., Snowling, M. J., & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(2), 131-139. [doi: 10.1080/14417040601145166](https://doi.org/10.1080/14417040601145166)
- National Research Council. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/6023>.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Children's comprehension problems in oral and written language. In J. Oakhill & K. Cain (Eds.), *Introduction to comprehension development* (pp 3-40). New York, NY: Guilford Press.
- Oney, B., & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568. [doi:10.1037/0022-0663.76.4.557](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.557)
- Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied psycholinguistics*, 18(1), 1-15. doi:10.1017/S014271640000984X
- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özder, H., Konedralı, G., & Doğan, H. (2012). Evaluation of reading comprehension skills of fifth grade students. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 13-26. <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/78/62>
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5189/1337>
- Özmen, R. G. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgiler hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 11(2), 785-793.

- Paap, K. R., & Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological research*, 53(1), 13-24. [doi:10.1007/BF00867328](https://doi.org/10.1007/BF00867328)
- Penney, C. G. (2002). Teaching decoding skills to poor readers in high school. *Journal of Literacy Research*, 34(1), 99-118. [doi: 10.1207/s15548430jlr3401_4](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3401_4)
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. Gough., L. Ehri. & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. (pp. 145–174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461–469. [doi:10.1037/h0077013](https://doi.org/10.1037/h0077013)
- Perham, N., Whelpley, C., & Hodgetts, H. (2013). Impaired memory for syntactical information in poor readers. *Memory*, 21(2), 182-188. [doi: 10.1080/09658211.2012.714789](https://doi.org/10.1080/09658211.2012.714789)
- Peynircioglu, Z. F., Durgunoglu, A. Y., & Üney-Küsefoğlu, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in reading*, 25(1), 68-80. doi: 10.1111/1467-9817.00159
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. doi:10.1598/RT.58.6.2
- Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of learning disabilities*, 32(5), 406-416. [doi: 10.1177/002221949903200506](https://doi.org/10.1177/002221949903200506)
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98. [doi:10.1177/10534512030390020401](https://doi.org/10.1177/10534512030390020401)
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 29-53. doi: 10.2307/747832
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. doi: 10.1080/10888438.2014.918981
- Raman, I. (2006). On the age-of-acquisition effects in word naming and orthographic transparency: Mapping specific or universal?. *Visual Cognition*, 13(7-8), 1044-1053. Doi: 10.1080/13506280500153200
- Raman, I., Baluch, B., & Besner, D. (2004). On the control of visual word recognition: Changing routes versus changing deadlines. *Memory & cognition*, 32(3), 489-500. [doi: 10.3758/BF03195841](https://doi.org/10.3758/BF03195841)

- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 180-188. <https://www.jstor.org/stable/pdf/747754.pdf?refreqid=excelsior%3A282fde773b68b29d8872e8c26c806d4e>
- Rasinski, T. (2004a). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151. [doi:10.1080/00220671.1990.10885946](https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885946)
- Rasinski, T. V. (2004b). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Ricketts, J., Bishop, D. V., & Nation, K. (2008). Investigating orthographic and semantic aspects of word learning in poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 117-135. [doi: 10.1111/j.1467-9817.2007.00365.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00365.x)
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 32(4), 403-408. <https://www.jstor.org/stable/pdf/20194790.pdf?refreqid=excelsior%3A6d31081af560c10ad389b4fb36f47569>
- Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41(8), 756-760. https://www.jstor.org/stable/20199918?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Sanır, H. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66. <http://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320100000m000110.pdf>
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56. <http://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320100000m000110.pdf>
- Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of learning disabilities*, 35(3), 245-256. [doi:10.1177/002221940203500306](https://doi.org/10.1177/002221940203500306)
- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S., & Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annals of dyslexia*, 61(1), 44-63. [doi: 10.1007/s11881-010-0046-5](https://doi.org/10.1007/s11881-010-0046-5)

- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186. [doi:10.1080/10862968009547369](https://doi.org/10.1080/10862968009547369)
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523–568. [doi:10.1037/0033-295X.96.4.523](https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.523)
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160550>
- Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Shaywitz, S.E. ve Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6(3), 149-156. [doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00324.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00324.x)
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., Fowler, A., Dreyer, L.G., Marchione, K. E., Shaywitz, S.E. ve Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific studies of reading*, 3(1), 69-94. [doi:10.1207/s1532799xssr0301_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0301_4)
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [doi:10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 95-129. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/53547838/Share_1999_JECP.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPhonological_Recoding_and_Orthographic_L.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200310%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200310T110254Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=59a5c65920be8079e3334bda39c6326dbc9c8c9c80052db8e9df0f236a805dec
- Share, D. L., & Leikin, M. (2004). Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical versus supralexical levels of reading. *Scientific studies of Reading*, 8(1), 87-110. [doi:10.1207/s1532799xssr0801_5](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0801_5)
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309. [doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043](https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043)
- Sidekli, A. G. S. (2010). Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157007>

- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18(3), 319-344. [doi:10.1017/S014271640001050X](https://doi.org/10.1017/S014271640001050X)
- Singer, M. H., & Crouse, J. (1981). The relationship of context-use skills to reading: A case for an alternative experimental logic. *Child Development*, 1326-1329. doi: 10.2307/1129525
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Snowling, M. J. (2005). Literacy outcomes for children with oral language impairments: Developmental interactions between language skills and learning to read. In H.W.Catts & A.G.Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities*, 55-75. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spencer, S. A., & Manis, F. R. (2010). The effects of a fluency intervention program on the fluency and comprehension outcomes of middle-school students with severe reading deficits. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 76-86. [doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00305.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00305.x)
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: The Guilford Press.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 668. [doi:10.1037/0022-0663.76.4.668](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.668)
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55. [doi:10.1177/0022057409189001-204](https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204)
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary children, vol. 2. Norwood, NJ: Ablex.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. [doi:10.1037/0012-1649.38.6.934](https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934)
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1995). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with decoding difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 399-408. [doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01298.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01298.x)
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 423-433. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87416>

- Tal, N. F., & Siegel, L. S. (1996). Pseudoword reading errors of poor, dyslexic, and normally achieving readers on multisyllable pseudowords. *Applied Psycholinguistics*, 17(2), 215-232. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007645>
- Talim Terbiye Kurulu (2019). Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları. Ankara: Talim Terbiye Kurulu
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77121>
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 169-180.
- The National Reading Panel. (2000). *Practical advices for teachers*. Napperville, IL; Learning Points Associates.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261. [doi: 10.1177/07419325040250040801](https://doi.org/10.1177/07419325040250040801)
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In Sternberg R. J. & Swerling L. S. (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual*, 106-135. New York, NY: Westview Press.
- Troia, G. A. (2004). Building word recognition skills through empirically validated instructional practices. In Silliman E. R. & Wilkinson L. C. (Eds.), *Language and literacy learning in schools*, 98-129. New York, NY: The Guilford Press.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, 21(4), 299-316. [doi: 10.1007/s11145-007-9108-4](https://doi.org/10.1007/s11145-007-9108-4)
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of learning Disabilities*, 43(3), 229-243. [doi: 10.1177/0022219409345009](https://doi.org/10.1177/0022219409345009)
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 25-34. [doi:10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x)
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Yedinci Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Van Den Bosch, K., van Bon, W. H., & Schreuder, R. (1995). Poor readers' decoding skills: Effects of training with limited exposure duration. *Reading Research Quarterly*, 110-125. doi: 10.2307/747747
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Vladescu, J. C. (2007). Test review: Kaufman test of educational achievement-(KTEA-II). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(1), 92-100. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0734282906294708>
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. doi: [10.1037/0033-2909.101.2.192](https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192)
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87. doi: [10.1037/0012-1649.30.1.73](https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73)
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of educational psychology*, 85(1), 83.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue & J. G., Tamara. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 33(3), 468.
- Waltzman, D. E., & Cairns, H. S. (2000). Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 263-284. doi: [10.1017/S014271640000206X](https://doi.org/10.1017/S014271640000206X)
- Waltzman, D. E., & Cairns, H. S. (2000). Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 263-284. doi: [10.1017/S014271640000206X](https://doi.org/10.1017/S014271640000206X)
- Wechsler, D. (2009). Wechsler Individual Achievement Test (3rd ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Weinstein, R., & Rabinovitch, M. S. (1971). Sentence structure and retention in good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 62(1), 25-30. <https://doi.org/10.1037/h0030780>
- Wentink, H. W., Van Bon, W. H., & Schreuder, R. (1997). Training of poor readers' phonological decoding skills: Evidence for syllable-bound processing. *Reading and Writing*, 9(3), 163-192. doi: [10.1023/A:1007921805360](https://doi.org/10.1023/A:1007921805360)
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. doi: [10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x)

- Wiederhold, J.L., & Bryant, B.R. (1992). *Gray Oral Reading Tests* (3rd ed.). Austin, TX: Proed
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied psycholinguistics*, 14(1), 1-33. [doi: 10.1017/S0142716400010122](https://doi.org/10.1017/S0142716400010122)
- Wimmer, H. (1996a). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: Evidence from children learning to read German. *Journal of experimental child psychology*, 61(1), 80-90. [doi: 10.1006/jecp.1996.0004](https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0004)
- Wimmer, H. (1996b). The early manifestation of developmental dyslexia: Evidence from German children. *Reading and Writing*, 8(2), 171-188. [doi: 10.1007/BF00555368](https://doi.org/10.1007/BF00555368)
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11(4), 349-368. [doi:10.1017/S0142716400009620](https://doi.org/10.1017/S0142716400009620)
- Wonnacott, E., Joseph, H. S., Adelman, J. S., & Nation, K. (2016). Is children's reading “good enough”? Links between online processing and comprehension as children read syntactically ambiguous sentences. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(5), 855-879. [doi: 10.1080/17470218.2015.1011176](https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1011176)
- Woodcock, R. W. (2011). *Woodcock Reading Mastery Tests-Third Edition*. Pearson.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2003). *Woodcock-Johnson III NU Tests of Achievement*. Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <https://pdfs.semanticscholar.org/d5f5/2cbc52d18eddb81502f5648e310403006ac9.pdf>
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/76969>
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256321>
- Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *Elementary Education Online*, 16(4). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/356447>
- Young, A. R., Bowers, P. G., & MacKinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied psycholinguistics*, 17(1), 59-84. [doi:0.1017/S0142716400009462](https://doi.org/10.1017/S0142716400009462)
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.



EK 1: Hikayelerin uzman görüşlerine göre uygunluk dağılım tabloları

		2.Sınıf Hikayeler					4. Sınıf Hikayeler				
Değerlendirme Yönergeleri		Bobo'nun Yrdımı	Çalışkan Arı	Ben Kimim?	Telefon	Yüzdelik dağılım	Aras ve Badem	Tatlı Pofular	Şempanzeler	Meyveler ve Sebzeler	Yüzdelik Dağılım
Metin konu ve içerik bakımından sınıf düzeyine uygundur.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	8 2	10	10	9 1	%92,5	8 2	8 2	10	10	%90
Metinde kullanılan sözcükler ve tümce yapıları sınıf düzeyine uygundur.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	8 2	9 1	10	9 1	%90	10	7 3	10	10	%92,5
Metnin akışı anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	8 2	10	10	10	%95	10	8 2	10	10	%95
Metindeki ana öğeler açık ve anlaşılırdır.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	8 2	10	8 2	10	%90	10	8 2	10	10	%95
Metnin başlığı metinle ilişkilidir.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	10	10	7 3	10	%92,5	10	8 2	10	10	%95
Metnin sonuç paragrafı okuyucuyu ana düşünceye yönlendirir.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	8 2	9 1	8 2	10	%87,5	8 2	7 3	10	10	%87,5
Hikayelerin Uygunluk Yüzdesi		83	97	88	97		93	77	100	100	

		6.Sınıf Hikayeler					8. Sınıf Hikayeler				
Değerlendirme Yönergeleri		Ben Meriin	Tarihe Dokun	Doping	Saatler	Yüzdelik Dağılım	Tutkal	Stadyum Günleri	Astronotlar	Yolcu Uçakları	Yüzdelik Dağılım
Metin konu ve içerik bakımından sınıf düzeyine uygundur.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	7 3	7 3	10	10	85	7 3	9 1	9 1	9 1	85
Metinde kullanılan sözcükler ve tümce yapıları sınıf düzeyine uygundur.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	10	9 1	10	10	97,5	7 3	8 2	9 1	8 2	80
Metnin akışı anlam bütünlüğünü sağlamaktadır.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	10	8 2	7 3	8 2	82,5	10	10	10	10	100
Metindeki ana öğeler açık ve anlaşılırdır.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	10	8 2	10	10	95	10	10	10	10	100
Metnin başlığı metinle ilişkilidir.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	10	10	10	8 2	95	10	10	10	10	100
Metnin sonuç paragrafı okuyucuyu ana düşünceye yönlendirir.	Uygun Kısmen Uygun Uygun Değil	10	10	8 2	10	95	10	10	9 1	8 2	92,5
Hikayelerin Uygunluk Yüzdesi		95	90	92	90		90	95	95	95	

EK-2: Aile İzin Formu

Değerli Veli,

TÜBİTAK 1001 Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında yürütücülüğünü Prof. Dr. Tevhide Kargın'ın yaptığı “Normal Gelişim Gösteren ve Okuma Güçlüğü Olan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Okuma Değerlendirme Bataryası Geliştirme Çalışması” adlı araştırmanın araç geliştirilme sürecinde velisi olduğunuz öğrenciden veri alınması için izninize başvurmaktayız. Veri toplama aşamasında öğrencilerden sadece kendilerine sunulan hece, sözcük ve hikayeleri okumaları ve okudukları hikayelere ilişkin okuduğunu anlama sorularına cevap vermeleri beklenecektir ve veri toplama süresi ortalama 45 dakika sürecektir. Veri toplama sürecinde öğrencilerden sadece bulundukları sınıf düzeylerine ilişkin kişisel bilgiler alınacak olup, öğrencilerden elde edilen verilerin üçüncü kişilerle ve farklı ortamlarda paylaşılmayacağı taahhüt edilmektedir. Yapılacak olan çalışmaya vereceğiniz destek bizler için çok önemlidir.

Eğer velisi olduğunuz öğrencinin projeye destek sunmasına izin veriyorsanız aşağıdaki cümleyi öğrencinin adıyla tamamlayarak altını imzalayınız.

Velisi olduğum’nın bahsi geçen çalışmaya destek vermesi uygundur.

Veli

Ad Soyad

İmza

Detaylı bilgi için:

Öğr. Gör. Reşat Alatl

0506 675 63 10

resatalatli@gmail.com

EK 3: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.19126381
Konu : Araştırma İzni

13.11.2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 30/10/2017 Tarihli ve E.5013 sayılı yazınız.

Fakülteniz Özel Eğitim Bölümü emekli öğretim üyeniz Tevhide KARGIN'ın yürütücülüğünde ve araştırmacı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU'nun TUBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknoloji Araştırma Projesi kapsamında 2017 yılı 2. döneminde "**Normal Gelişim Gösteren ve Okuma Güçlüğü Olan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Okuma Değerlendirme Bataryası Geliştirme Çalışması**" konulu araştırmasını uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (23 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eb34-3985-3536-941b-936d kodu ile teyit edilebilir.

EK-4: Etik Kurul Kararı

Tarihi: 20.07.2017 No: 06



HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK 1001- Bilimsel ve Teknoloji Araştırma Projelerini Destekleme Programı.
KONU:	-
BAŞLIK:	Normal Gelişim Gösteren ve Okuma Güçlüğü Olan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Okuma Becerisi Değerlendirme Bataryası Geliştirme Çalışması.
ARŞ. PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof.Dr.Tevhide KARGIN
TEZ YAZARI:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/TARİH
20.07.2017

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Eğitim Fak./Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Yaşar ÖZBAY
Eğitim Fak. / Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Hasan TUNÇ
Hukuk Fak. /Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Sağlık Bilimleri Yüksekokul
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Emine Görün ARUN
GSMF. /Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
İİSB Fak. / Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Yusuf ARAYICI
Mühendislik Fak. / Etik Kurul Üyesi

EK-5: Benzerlik Bildirimi

“İyi ve Zayıf Okuyucuların Belirlenmesine Yönelik Bir Değerlendirme Aracı Geliştirilmesi Çalışması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:22.10.2020
Gönderim Numarası	:1423285044
Sayfa Sayısı	: 67
Sözcük Sayısı	:18648
Karakter Sayısı	:131671
Benzerlik Oranı	:%9
Savunma Tarihi	:16.11.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Reşat ALATLI

Tarih:22.10.2020

İmza:

EK-6: Özgeçmiş
Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Reşat Alatlı
E-Posta Adresi : ralatli@ankara.edu.tr

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	2013-2015
Öğr. Gör.	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	2015-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Özel Eğitim Bölümü	Ankara Üniversitesi	2014
Doktora	Özel Eğitim Bölümü	Ankara Üniversitesi	2020