



Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı Geliştirilerek İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okumanın Bileşenleri Boyutunda İncelenmesi *

Reşat Alatlı ¹, İsa Birkan Güldenoğlu ², Tevhide Kargın ³

Öz

Bu çalışmanın amacı 2, 4, 6 ve 8. sınıfa devam eden okuyuculara yönelik Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı (OBDA) geliştirilerek iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucuların çözümlene ve akıcı okuma becerilerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda öncelikle çözümlene, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarını içeren OBDA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında 840 katılımcıdan toplanan verilerle OBDA'ya son şekli verilmiştir. Sonrasında her sınıf düzeyinde 150 katılımcıdan elde edilen okuduğunu anlama puanları alt ve üst %27'lik gruplara ayrılarak iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip gruplar belirlenmiştir. Daha sonra, iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip grubun çözümlene ve akıcı okuma performansları arasındaki farklar incelenmiştir.

Sonuçlara bakıldığında, iyi okuduğunu anlama becerisine sahip grubun çözümlene ve akıcı okuma performanslarının zayıf gruptan anlamlı şekilde daha iyi olduğu görülmüş ve elde edilen sonuçlar alanyazın temelinde tartışılmıştır. Buna göre iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip grup çözümlenmede hece okuma süresi, anlamlı sözcük okuma süresi, anlamsız sözcük okuma doğruluğu, akıcı okumada dakikada okunan doğru sözcük sayısı boyutlarında zayıf okuyuculardan daha başarılı performanslar sergilemişlerdir.

Araştırmayla birlikte Türkçe alanyazına okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik formal bir araç kazandırılmış olup bu alanda önemli bir sınırlığın ortadan kaldırılmasına katkı sağlanmıştır. Geliştirilen OBDA, uzmanlar tarafından bilimsel çalışmalarda, öğretmenler tarafından da uygulamada öğrenci performanslarının değerlendirilmesi süreçlerinde etkili şekilde kullanılabilir. Ayrıca iyi ve zayıf okuyucuların okumanın tüm bileşenleri boyutunda performans farkları olduğu bu sebeple okuma öğretiminin başında gerekli değerlendirme ve

Anahtar Kelimeler

İyi ve zayıf okuyucular
Okumanın bileşenleri
Okumanın değerlendirilmesi
Okumanın gelişimi
İyi ve zayıf okuyucuların okuma performansları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.07.2021
Kabul Tarihi: 27.06.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11080

* Bu makale Reşat Alatlı'nın İsa Birkan Güldenoğlu danışmanlığında yürüttüğü "İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın bileşenleri boyutunda incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, resatalatli@gmail.com

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, birkanguldenoglu@yahoo.com

³ Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, tkargin@gmail.com

müdahalelerin yapılarak ileride oluşabilecek güçlüklerin önüne geçilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Giriş

Okuma, kısaca yazılı sembolleri sözel dile çevirme olarak tanımlansa da detaylı tanımlarda nihai amacın okunanlardan anlam çıkarılması olduğu açık şekilde vurgulanmaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda yazılı materyalleri sözel dile çevirmenin tek başına etkili bir okuma davranışını karşılamadığı görülmektedir. Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2014) etkili okuma davranışı için öncelikle okuyucunun sesbilgisel ve morfolojik becerilerini kullanarak yazılı materyali sözel dile çevirmesi sonrasında sahip olduğu sözcük dağarcığı ve sözdizimsel bilgileri ile önceki bilgilerini bağdaştırarak verilen mesaja ulaşılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Gough ve Tunmer (1986), basit okuma kuramında (*Simple View of Reading*) etkili okuma becerilerine sahip olmak için okuyucuların *çözümleme* ve *dinlediğini anlama* olmak üzere iki beceriye sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Her iki beceride etkili performans gösteren okuyucuların okumanın nihai aşaması olan okuduğunu anlama süreçlerinde daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Gough, Hoover ve Peterson, 1996; Hoover ve Gough, 1990). Bununla birlikte hem çözümleme hem de dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlama için önemli yordayıcılar olduğu bilgisi aktarılırken (Hoover ve Gough, 1990; Gough vd., 1996; Singer ve Crouse, 1981; Stanovich, Cunningham ve Freeman, 1984) her birinin birbirinden bağımsız beceriler olduğu ve farklı akademik düzeylerde farklı yordama düzeylerine sahip oldukları belirtilmektedir (Catts, Hogan ve Adlof, 2005). Alanyazında yapılan çalışmalara da bakıldığında okuyuculara okuduğunu anlama güçlüklerinin sözcük çözümleme (Curtis, 1980; Cutting ve Scarborough, 2012; Ehrlich, Kurtz-Costes ve Loidant, 1993; Florit ve Cain, 2011; Kendeou, van den Broek, White ve Lynch, 2009; Perfetti ve Hogaboam, 1975), sözcük çözümlemeye bağlı olarak akıcı okuma (Başaran, 2013; Fuchs, Fuchs ve Maxwell, 1988; Klauda ve Guthrie, 2008) ve dil becerilerinde sahip olunan güçlüklerden kaynaklandığına (McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Nation, 2005; Nation ve Snowling, 1997; Share ve Leikin, 2004; Storch ve Whitehurst, 2002; Stothard ve Hulme, 1995; Yuill ve Oakhill, 1991) yönelik üç bulgunun karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda okuyucuların var olan dil becerilerini okuduğunu anlama süreçlerinde kullanabilmeleri için öncelikle etkili çözümleme ve akıcı okuma davranışları sergileyerek yazılı kelimeleri sözel dile çevirmeleri gerekmektedir.

Çözümleme becerileri, okuduğunu anlama becerilerinin doğrudan açıklanmasında tek başına yeterli olmasa da okuduğunu anlama süreçlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu daha önce de belirtilmiştir. Alanyazına bakıldığında iyi çözümleme becerilerine sahip okuyucuların zayıf çözümleme becerilerine sahip okuyuculardan okuduğunu anlama süreçlerinde daha başarılı performanslar sergiledikleri gözlenmektedir (Gentaz, Sprenger-Charolles ve Theurel, 2015; Megherbi, Seigneuric ve Ehrlich, 2006). Bununla birlikte çözümleme performanslarının okuyucuların sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerle açıklandığı (Brady ve Shankweiler, 1991; Goswami ve Bryant, 2016; Snowling, 2000) ve bu becerilerin okulöncesi dönemde gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Ecalle, Biot-Chevrier ve Magnan, 2008; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Pullen ve Justice, 2003; Trudeau ve Sutton, 2011; Whitehurst ve Lonigan, 1998). İyi ve zayıf çözümleme becerilerine sahip okuyucuların sesbilgisel bilgi ve beceriler doğrultusunda sergiledikleri okuma davranışı Sesbilgisel Okuma Kuramıyla açıklanmaktadır (Frost, 1998). Buna göre okuyucular sesbirimlere ayırma, sesbirim çıkarma, ilk/orta/son sesi söyleme, seslere göre grupta yapma, karışık heceleri birleştirme, karışık sesleri birleştirme, ayrı/sıralı harf ve sayı isimlendirme ve çalışma belleği (Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons ve Rashotte, 1993) olarak tanımlanan sesbilgisel bilgi ve becerilerini kullanarak harf-ses dönüşümü yaparak ya da hece boyutunda çözümlenerek kelimeleri okumakta ve sonrasında okudukları kelimeleri anlamlandırarak okuma etkinliğini tamamlamaktadır. Bu süreç içerisinde etkili sonuçlara ulaşabilmesi için okuyucuların okulöncesi dönemde etkili sesbilgisel bilgi ve becerileri kazanmaları gerektiği vurgulanmakta (Muter, Hulme, Snowling ve Taylor, 1998; Wagner vd., 1993) ve aksi durumlarda okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma süreçlerinde doğrudan ve okuduğunu anlama süreçlerinde de dolaylı olarak güçlüklerle karşılaşacakları beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Nation ve Snowling, 2004).

Akıcı okuma becerisi, en genel tanımıyla okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak şekilde doğru (Katzir vd., 2006), hızlı ve uygun bir prozodi (Rasinski, 2004a) ile okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Hudson, Torgesen, Lane ve Turner (2012), akıcı okuma becerilerinin *sözcük okuma* (*single word reading*) ve *çözümleme akıcılığı* (*decoding fluency*) bileşenlerinden oluştuğunu vurgulamaktadır. *Sözcük okuma* bileşeni okuyucunun karşısına çıkan gerçek sözcükleri okuma hızı ve doğruluğu olarak tanımlanmaktadır. *Sözcük okuma* süreçlerinde başarılı olan okuyucuların ortografik okuma süreçlerini etkili kullandığı ve dolayısıyla metin okuma süreçlerinde hem hız hem de doğruluk anlamında daha başarılı performanslar sergileyeceği belirtilmektedir. *Çözümleme akıcılığı* ise, okuyucunun karşısına ortografik olarak okuyamayacağı kelimeler çıktığında kelimeyi analitik olarak çözümlemesi için kullandığı beceriler olarak tanımlanmaktadır (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2008). Ayrıca *çözümleme akıcılığı* becerilerinde yaşanan güçlüklerin akıcı okuma becerilerini, olumsuz olarak, doğrudan etkilediği ve iyi *çözümleme* yapan okuyucuların akıcı okuma becerilerinde de daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Hudson vd., 2008). Özellikle ilk defa karşılaşılan kelime sayısının çok fazla olduğu metinlerde *çözümleme akıcılığının* etkisinin çok daha fazla görüldüğü ve zayıf *çözümleme akıcılığı* becerilerine sahip okuyucuların hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama süreçlerinde güçlüklerle karşılaşmalarının kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır (Hudson vd., 2008). Genel olarak bakıldığında okuyucuların karşılaştıkları kelimeleri hem doğru hem de uygun hızda okumaları gerektiği ve çalışmalarda, özellikle sesli şekilde yapılan okumaların akıcılıklarının değerlendirilmesinde okuyucuların dakikada okudukları doğru sözcük sayılarının temel alındığı görülmektedir (Hasbrouck ve Tindal, 1992; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Rasinski, 1990). Buna ek olarak akıcı okumanın gerçekleşmesi için okunan sözcüklerin doğru şekilde anlamlandırılması gerektiği açık şekilde belirtilmektedir (Allington, 2006; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Özellikle sözel yeterlik teorisinde (verbal efficiency theory) Perfetti (1985), bilişsel sistemin aynı anda kelime *çözümleme* ve anlam çıkarma süreçlerinde sınırlılığa sahip olduğunu bu yüzden okuyucunun *çözümleme* süreçlerinde olabildiğince otomatik hale gelerek bilişsel kaynaklarını anlama süreçleri için ayırması gerektiğini vurgulamaktadır. İyi ve zayıf okuma becerilerine sahip okuyucuların akıcı okuma süreçleri sonrası anlama ulaşma davranışlarının Çift Yönlü Okuma Kuramıyla açıklanabildiği görülmektedir (Coltheart, 2006). Buna göre okuyucular okuma sürecinde *sözcük dağarcığına dayalı olan* ve *sözcük dağarcığına dayalı olmayan* şeklinde iki farklı yol izlemektedirler. Okuyucuların karşılaştıkları kelimeleri herhangi bir *çözümleme* işlemi kullanmadan ortografik dağarcıklarını kullanarak tek seferde okumaları *sözcük dağarcığına dayalı* yol olarak tanımlanmaktadır. *Sözcük dağarcığına dayalı olmayan* yolda ise okuyucular karşılaştıkları kelimeleri harf-ses dönüşümü ya da hece birim boyutunda *çözümleyerek* okumaktadırlar. Bu kurama göre iyi *çözümleme* becerilerine sahip olan okuyucular ilk defa karşılaştıkları kelimeleri okurken *sözcük dağarcığına dayalı olmayan* yolu seçmekte, kelimeyi harf ya da hece birim boyutunda *çözümleyerek* okumakta ve kelimeyi hem ortografik hem sesbilgisel dağarcığına hem de semantik sistemine kaydetmektedir. Daha sonra aynı kelimeyle tekrar karşılaştığında kelimeyi harf ya da hece boyutunda *çözümleyerek* okumak yerine ortografik belleğini kullanarak tek seferde okumakta ve semantik sistemiyle de anlama ulaşmaktadır. Bununla birlikte zayıf *çözümleme* becerilerine sahip okuyucuların tüm okuma süreçlerinde *sözcük dağarcığına dayalı olmayan* yolu tercih ettikleri görülmekle birlikte iyi *çözümleme* becerilerine sahip okuyuculara göre hem hız hem de doğruluk açısından daha düşük performanslar sergiledikleri belirtilmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında ortografik okuma becerileri iyi olan okuyucuların daha akıcı okudukları, akıcı okuyan okuyucuların da *çözümleme* için ayrılacak bilişsel kaynakları anlama süreçlerine aktardıkları ve böylece okuduğunu anlama süreçlerinde daha başarılı oldukları aktarılmaktadır (Ehri vd., 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, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004).

Çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki öneminin belirli dönemlere göre farklılaştığı, farklı akademik düzeylerde farklı etkilerinin olduğu belirtilmektedir. *Çözümleme* ve akıcı okuma becerileri okuduğunu anlama için ilkökul düzeyinde daha önemli yordayıcılarken ortaokulda dinlediğini anlamının daha önemli bir yordayıcı olduğu aktarılmaktadır (Catts vd., 2005). Buna karşın hem ilk hem de ortaokul düzeyinde *çözümleme* ve akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamının önemli birer değişkeni olduğu (Paap ve Noel, 1991; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014; Tilstra, McMaster, van de Broek, Kendeou ve Rapp, 2009) belirtilmektedir. Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto (2017), akıcı okumanın hem ilk hem de ortaokulda okuma-

yazma temelli derslerdeki başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu aktarmaktadır. Ek olarak, sınıf düzeyine uygun çözümlenme ve akıcı okuma becerilerine sahip olmasına karşın okuduğunu anlamada önemli sınırlılıkları olan okuyucuların bulunduğu da vurgulanmaktadır (Nation ve Snowling, 1997; Oakhill, 1994; Stothard ve Hulme, 1995; Yuill ve Oakhill, 1991). Genel olarak bakıldığında okumanın bileşenlerinin farklı öğretim kademelerinde farklı etkileri olduğu düşünüldüğünde, okumanın bileşenleri özelinde, okuyucuların performanslarının sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuyucuların performanslarına ilişkin daha doğru sonuçlara ulaşmak adına standart değerlendirme araçlarının önemi ortaya çıkmakta ve birçok araştırmada kullanıldığı görülmektedir.

Alanyazında okuyucuların sahip oldukları okuma becerilerinin değerlendirilmesinde ve iyi ya da zayıf okuyucular olup olmadıklarına karar verme süreçlerinde kullanılan ve en yaygın standart değerlendirme araçlarının içeriğine bakıldığında çözümlenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarının yer aldığı (*Gray Diagnostic Reading Test Second Edition (Gray Okuma Tanılama Testi İkinci Sürüm)*) (GDRT-2), Bryant, Wiederholt ve Bryant, 2004; *Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition (Kaufman Eğitsel Başarı Testi Üçüncü Sürüm)*) (KTEA-III), Kaufman, 2014; *Wechsler Individual Achievement Test – Third Edition (Wechsler Bireysel Başarı Testi Üçüncü Sürüm)*) (WIAT-III), Wechsler, 2009; *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (Woodcock-Johnson Başarı Testi III (WJ III ACH))*, Woodcock, McGrew ve Mather, 2007; *Woodcock Reading Mastery Test, Third Edition (Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi Üçüncü Sürüm (WRMT-3))*, Woodcock, 2011) görülmektedir. Yaygın olarak tercih edilen standart değerlendirme araçlarının genel özelliklerine bakıldığında okuyucuların sadece okuma performanslarını değerlendirmekle kalmadığı aynı zamanda müdahale programlarına da ışık tuttuğu görülmektedir. Bu araçların özellikle, bilimsel araştırmalarda katılımcı grubu belirleme, gruplar arası performansları karşılaştırmada ve okumanın farklı bileşenleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi sürecinde de kullanıldığı görülmektedir (Frisk, Amsel ve Whyte, 2002; Price, Meisinger, Louwerse ve D’Mello, 2016; Tilstra vd., 2009; Wei, Blackorby ve Schiller, 2011). Türkiye özelinde düşünüldüğünde belirli sınıf düzeylerinde okuyucuların okuma performanslarını değerlendirmeye yönelik standart değerlendirme araçlarının çok sınırlı olduğu (*Erken Okuryazarlık Testi (EROT)*, Kargın vd., 2015; *Sesli Okuma Becerileri ve Anlama Testi (SOBAT-II)*, Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2019) ve değerlendirmelerin genellikle uzman tarafından hazırlanan standart olmayan değerlendirme araçlarıyla yapıldığı görülmektedir. Standart olmayan değerlendirme aracından elde edilecek sonuçların gerçek performansları yansıtmada düzeyinin aracı hazırlayan uzmanın yeterlikleriyle sınırlı olduğu düşünüldüğünde elde edilen sonuçların genellenmesi ve yorumlanmasında da sınırlılıklar olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilecek standart değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu bilgiler düşünüldüğünde okumanın çözümlenme ve akıcı okuma bileşenlerinin okuduğunu anlama becerileri için önemli bileşenler olduğu açık şekilde görülmektedir. Bu çalışmayla birlikte elde edilecek bulguların alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. İlk olarak, iyi ve zayıf okuyucuların sahip oldukları çözümlenme ve akıcı okuma becerileriyle ilgili yapılmış olan çalışmaların saydam ve saydam olmayan ortografilerde yapıldığı görülmektedir. Çözümlenme süreçlerinde dillerin sahip oldukları ortografik özelliklerin çözümlenme becerileri üzerinde önemli olduğu ve Türkçe gibi saydam ortografilerde her sesin tek bir harfe karşılık geldiği düşünüldüğünde çözümlenme becerilerinin kazanımının daha kolay olması gerektiği belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Durgunoğlu ve Öney, 2002; Raman, 2006). Her ne kadar Türkçe dilinde yapılmış olan çalışmalar çözümlenme (Çelik ve Karasakaloğlu, 2021; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012) ve akıcı okuma becerilerinin (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012) okuduğunu anlama için önemli bileşenler olduğunu vurgulasa da elde edilen sonuçların tartışılmasında saydam olmayan ortografilerde yapılmış olan çalışmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu durum da Türkiye’de farklı sınıf düzeylerinde iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin çözümlenme ve akıcı okuma becerilerinin değerlendirildiği araştırmalar olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmayla birlikte çözümlenme ve akıcı okuma becerileri farklı sınıf düzeylerinde incelenerek okuduğunu anlama süreçlerindeki önemlerine yönelik işlevsel bilgilere ulaşılabilecektir. Son olarak, ulusal alanyazına okuyucuların okuma becerilerini çözümlenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarında değerlendirmeyi hedefleyen bir araç da kazandırılmış olacaktır.

Bu çalışmada iki temel amaç bulunmaktadır. İlk amaç 2, 4, 6 ve 8. sınıfa devam eden okuyucuların okuma performanslarını değerlendirmeyi hedefleyen Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı'nın (OBDA) geliştirilmesidir. İkinci amaç ise OBDA'nın, OBDA'dan elde edilen okuduğunu anlama performanslarına göre belirlenen, iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuları okumanın diğer bileşenlerinde de ayırt edip etmediğini gözlemlemek ve buna göre okuyucu gruplarının sınıf düzeylerine göre okumanın bileşenlerinde sahip oldukları okuma performanslarını karşılaştırarak alanyazına katkı sunmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan dört araştırma sorusu aşağıda verilmiştir.

1. OBDA geçerlik ve güvenilirlik koşullarını karşılamakta mıdır?
2. İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip 2. sınıf okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip 4. sınıf okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip 6 ve 8. sınıf okuyucuların akıcı okuma performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada 2, 4, 6 ve 8. sınıfa devam eden okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen OBDA'nın geliştirilmesi ve iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin incelenmesi amaçlanmış olup, araştırma betimsel türde planlanmıştır (Karasar, 2015). Araştırmaya dahil edilecek sınıf düzeyleri belirlenirken; okuyucuların harf ses dönüşümü süreçlerini tamamlamış ve okumada belirli bir deneyim kazanmış olmaları gerektiği düşüncesiyle 2. sınıflar, ilkokulun son yılı olması sebebiyle 4. sınıflar, 4 ve 5. sınıflar arasında okumada performans farklarının çok keskin olmayacağı düşüncesiyle 6. sınıflar ve ortaokulun son yılı olması sebebiyle 8. sınıfların dahil edilmesine karar verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma grubunu Ankara'nın üç merkez ilçesinde (Çankaya, Mamak ve Yenimahalle) 2, 4, 6 ve 8. sınıfa devam eden ve normal gelişim gösteren katılımcılar oluşturmuştur. Katılımcılar tabakalı örnekleme ile belirlenmiş ve örnekleme birimi olarak okullar (küme) kullanılmıştır. Araştırmaya 15 ilköğretim ve 15 ortaokul dahil edilmiş olup bir okuldaki her bir sınıf düzeyinden 14 (7 kız ve 7 erkek) katılımcıdan veri toplanmıştır. OBDA'nın geliştirilmesi sürecinde, OBDA'nın hece okuma, sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için her sınıf düzeyinden 210 ve toplamda 840 katılımcıdan veri toplanmıştır. Hece okuma, sözcük okuma ve akıcı okuma boyutlarına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 840 kişilik katılımcı grup içerisinde yer alan her sınıf düzeyinden 150 (75 kız ve 75 erkek) ve toplamda 600 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılmıştır. Okuduğunu anlama boyutu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları her sınıf düzeyinden 210 (105 kız ve 105 erkek) toplamda da 840 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucuları belirlemek adına veri toplanan gruptaki, her sınıf düzeyinden, 150 katılımcının okuduğunu anlama boyutundan elde ettikleri veriler alt ve üst %27'lik gruplara bölünmüştür. Üst %27'lik grup iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip grubu (40) temsil ederken alt %27'lik grup zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip grubu (40) temsil etmektedir. Alt ve üst %27'lik grup ayrımı sonrası sınıf düzeylerine göre oluşan grup özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisine Sahip Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	İyi Okuyucular		Zayıf Okuyucular		Toplam
	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

Veri Toplama Aracı

Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı (OBDA): OBDA, 2. sınıflar için hece okuma, sözcük okuma (anlamli ve anlamsız), akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere dört, 4. sınıflar için sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere üç ve 6 ve 8. sınıflar için de akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

2. sınıflar için hazırlanmış hece okuma boyutu Türkçe dil yapısına uygun olan (Banguoğlu, 1986) altı farklı hece yapısından (*ünlü, ünlü+ünsüz, ünsüz+ünlü, ünsüz+ünlü+ünsüz, ünlü+ünsüz+ünsüz, ünsüz+ünlü+ünsüz+ünsüz*) oluşan 96 heceden oluşmaktadır. Sözcük okuma boyutu anlamlı ve anlamsız sözcük okuma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta ve içerisinde farklı ses ve hece dizilimlerine göre hazırlanmış en az bir en çok dört heceli 42 sözcük bulunmaktadır. Anlamlı sözcükler, hece yapılarına göre oluşturulan sözcük havuzundan, üç öğretim elemanı şahitliğinde, kura çekimi yapılarak belirlenmiştir. Anlamsız sözcük alt boyutunda yine 42 sözcük bulunurken anlamsız sözcükler anlamlı sözcükleri oluşturan harflerin yer değiştirilmesiyle elde edilmiştir (hece yapısı korunarak). Sözcük okuma boyutunda yer alan sözcükler 2 ve 4. sınıflarda ortak olarak yer almaktadır. Hece ve sözcük okuma boyutları DmDX paket programı aracılığıyla bilgisayar üzerinden sunulmakta ve öğrencilerin her bir hece ve sözcüğü okuma süreleri bilgisayar programı aracılığıyla kaydedilmektedir. Bununla birlikte verilen tepkilerin doğru ya da yanlış olma durumu uygulamacı tarafından veri toplama aracına kaydedilmektedir. Akıcı okuma boyutunda her sınıf düzeyi için farklı iki öyküleyici ve iki bilgi veren metin olmak üzere toplam dört metin bulunmaktadır. Öyküleyici ve bilgi veren metinler, okuyucuların hem günlük hem de akademik yaşantılarında sık karşılaştıkları metin türleri olmakla birlikte (Weaver ve Kintsch, 1991) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Kraal, Koornneef, Saab ve van den Broek, 2018; Primor, Pierce ve Katzir, 2011; Wu, Barquero, Pickren, Barber ve Cutting, 2020). Katılımcılar her bir metni okumakta ve uygulamacı da bu süre içerisinde ses kaydı tutmaktadır. Daha sonra alınan ses kayıtları dinlenerek okuyucuların dakikada okudukları doğru sözcük sayılarının ortalamaları akıcı okuma performansı olarak kayıt edilmektedir. Okunan doğru sözcük sayısına, okuma sırasında hatalı (yanlış kelime okuma, kelime atlama ve ekleme, harf ya da hece ekleme ve atma vb.) okunan kelimelerin okunan toplam sözcük sayısından çıkarılmasıyla ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama boyutunda akıcı okuma sürecinde kullanılan metinlere ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Buna göre değerlendirmelerin daha nesnel yapılabilmesi amacıyla, 2 ve 4. sınıflarda dört metin için toplamda 24, 6 ve 8. sınıflarda toplamda 28 çoktan seçmeli anlama sorusu hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli sorular içerisinde bilgi, düzenleme, çıkarım, tahmin ve değerlendirme (Day ve Park, 2005) olmak üzere beş farklı türde soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle OBDA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araçta yer alan hece okuma, sözcük okuma ve akıcı okuma boyutlarının geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği yapılmış olup hece okuma ve sözcük okuma boyutunun güvenilirliği KR-20 İç Tutarlık Katsayısıyla hesaplanırken akıcı okuma boyutunun güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa Katsayısı kullanılmıştır. Okuduğunu anlama boyutunun geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, madde güçlük

indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve yapı geçerliği çalışmaları yürütülmüştür. İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucuların okumanın bileşenleri boyutlarında incelenmesi sürecinde normal dağılım gösteren veriler için İlişkisiz Örneklemeler için T-Testi kullanılırken normal dağılım göstermeyen veriler için İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Bulgular

OBDA Geçerlik ve Güvenirlik Koşullarını Karşılama mıdır?

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilk olarak, sadece 2. sınıf düzeyinde yer alan, hece okuma boyutuna ilişkin çalışmalarla başlanmıştır. Türkçe dil yapısına uygun (Banguoğlu, 1986) şekilde altı farklı türde 96 hece oluşturulmuş ve oluşturulan heceler alanda çalışan 10 sınıf öğretmenine ve Türkçe Öğretimi Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının uzman görüşüne sunulmuş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda hece okuma boyutunun kapsam geçerliği koşullarını karşıladığı görülmüştür. Sonrasında hece okuma boyutunun KR-20 İç Tutarlık Katsayısı 150 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda hesaplanmış ve 96 hecenin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında hece okuma boyutunun geçerlik ve güvenirlik (Kılıç, 2016) koşullarını sağladığı görülmüştür.

Sözcük okuma boyutu kendi içerisinde anlamlı ve anlamsız sözcük okuma olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Her bir alt boyutta toplam 42 sözcük bulunmaktadır. Sözcük okuma boyutunda yer alan sözcükler hem 2 hem de 4. sınıflarda ortak şekilde kullanılmaktadır. Sözcük okuma boyutunun geçerlik çalışması kapsam geçerliği ile yapılmış olup hazırlanan sözcükler yine 10 sınıf öğretmeni ve Türkçe Öğretimi Bölümünde görev yapan üç öğretim elemanına uzman görüşü olarak sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sözcük okuma boyutunun kapsam geçerliği koşullarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçerlik çalışmalarından sonra güvenirlik çalışmalarında 2. sınıflardan 150 ve 4. sınıflardan 150 katılımcıya ait veriler KR-20 İç Tutarlık Katsayısıyla hesaplanmıştır. Buna göre 2. sınıflar için anlamlı sözcük okuma alt boyutu, anlamsız sözcük okuma alt boyutu ve sözcük okuma boyutuna ait iç tutarlık katsayıları sırasıyla .72, .78 ve .79 olarak bulunmuştur. 4. sınıflardan elde edilen verilere bakıldığında iç tutarlık katsayısının anlamlı sözcük okuma alt boyutu için .53, anlamsız sözcük okuma alt boyutu için .82 ve genel sözcük okuma boyutu için de .82 olduğu görülmüştür. Anlamlı sözcük okuma alt boyutuna ait güvenirlik katsayısının verilerin homojen dağılım göstermesinden kaynaklı düşük olduğu söylenebilir (min=39, max=42 ve ort.= 41.91) . 4. sınıf katılımcıların anlamlı sözcük okuma performanslarının yüksek olması, daha fazla okuma deneyimine sahip oldukları düşünüldüğünde, beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sözcük okuma boyutunun hem 2 hem de 4. sınıflar düzeyinde geçerli ve güvenilir (Kılıç, 2016) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır

Akıcı okuma boyutunun kapsam geçerliği çalışmasında her sınıf düzeyi için ayrı olarak hazırlanan 2 öyküleyici ve 2 bilgi veren olmak üzere toplamda dört metin ilkökul düzeyi için 10 sınıf öğretmenine ortaokul düzeyi için de 10 ortaokul Türkçe öğretmenine ve Türkçe Öğretimi Bölümünde görev yapan üç öğretim elemanına sunulmuştur. Uzmanlardan metinleri sınıf düzeyi, dilbilgisi ve anlatım uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında hazırlanan metinlerin kapsam geçerliği ölçütlerini karşıladığı görülmüştür. Geçerlik çalışmaları sonrasında akıcı okuma boyutunun güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısıyla incelenmiştir. Analizler katılımcıların dört metinden elde ettikleri dakikada okunan doğru sözcük ortalamaları ile yapılmış ve 2. sınıflar için alfa değeri .95, 4. sınıflar için .97, 6. Sınıflar için .76 ve 8. sınıflar için de .97 olarak bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda OBDA'nın akıcı okuma boyutunun her sınıf düzeyi için geçerli ve güvenilir (Kılıç, 2016) olduğu görülmüştür.

OBDA'nın okuduğunu anlama boyutu geçerlik çalışmaları sırasıyla kapsam geçerliği, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi analizi ve son olarak da yapı geçerliği çalışmalarıyla tamamlanmıştır. Akıcı okuma boyutunda kullanılan metinlere yönelik hazırlanan çoktan seçmeli sorularla okuduğunu anlama boyutu oluşturulmuş olup ilkökul düzeyindeki her metin için altı ve orta

okul düzeyindeki her metin için 7 soru hazırlanmıştır. Buna göre ilkokullarda dört metne ait toplam 24 ve ortaokullarda toplam 28 soru oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular bilgi, düzenleme, çıkarım, tahmin ve değerlendirme türlerinde olup 2. sınıflarda üç, 4, 6 ve 8. sınıflarda dört seçenekli olacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan metinler ve sorular kapsam geçerliği çalışmalarına yönelik olarak ilkokullar için 10 sınıf ve ortaokullar için 10 Türkçe öğretmeniyle birlikte Türkçe Öğretimi Bölümünde öğretim elemanı olan üç uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan soruların tür ve yapı bakımından uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen sonuçlar doğrultusunda okuduğunu anlama sorularının kapsam geçerliği koşullarını karşıladığı görülmüştür. Kapsam geçerliği çalışmasından sonra hazırlanan okuduğunu anlama sorularının madde güçlük analizleri ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indekslerinin (Tablo 2) istenen düzeylerde, madde ayırt edicilik indekslerinin de (Tablo 3) .21-.82 arasında aldığı değerlerle uygun koşulları sağladığı görülmüştür. Her ne kadar ayırt ediciliği .30'un altında olan maddelerin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilse de Tablo 3 incelendiğinde ayırt ediciliği .30'un altında olan maddelerin bilgi türündeki anlama sorularına ait olduğu görülmektedir. Bilgi türündeki soruların cevaplarının metin içerisinde doğrudan verildiği, katılımcıların soruları cevaplama sürecinde metne bakma şanslarının olduğu ve katılımcı grubun normal gelişim gösteren öğrenciler olduğu düşünüldüğünde bu tür soruların doğru cevaplanma olasılıklarının artması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi sorularının okuduğunu anlama süreçlerindeki önemi göz önüne alındığında araştırmacılar bu soruların araçta kalmasının uygun olacağına karar vermişlerdir. Madde analizleri sonrası okuduğunu anlama boyutunun yapı geçerliği çalışmaları yürütülmüştür. Yapı geçerliği çalışmalarında soru maddelerinin 1-0 şeklinde kodlanması sebebiyle temel Bileşenler Analizi tekniklerinden olan Kategorik Temel Bileşenler Analizi (CATPCA) kullanılmıştır. CATPCA sürecinde sınıf düzeylerindeki her bir metne ait sorular analize alınmış ve madde yük değeri .30'un altında kalan sorular analiz dışına çıkarılmıştır. Kalan soru maddeleri tekrar analize alınarak her bir metne ait nesne puanları elde edilmiştir. Daha sonra metinlere ait elde edilen nesne puanları ile, hazırlanan metinlerin tek boyutlu anlamlı bir yapı oluşturup oluşturmadığını görmek amacıyla, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışması yapılmıştır. AFA sonrası elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2. 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 3. 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	.35
	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	.31	.75
	Astronotlar	.33	.74	.65	.74	.60	.74	.54
	Yolcu Uçakları	.56	.51	.70	.30	.63	.54	.58

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Metinlerinden Elde Edilen Nesne Puanlarına Ait Açıklayıcı Faktör Analizi

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

Tablo 4 incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde metin özelinde 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. Yapılan CATPCA ve AFA sonrasında, elde edilen yapının doğrulanması amacıyla her sınıf düzeyi için model veri uyumu test edilmiştir (Thompson, 2004). Model veri uyumunun sınanması Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapılmıştır. DFA sonucu elde edilen Model Veri Uyumu İyiliği Değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 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	2.01	1.07	1.37
	(sd=2)	(sd=1)	(sd=2)	(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
Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)	0.99	0.99	.98	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, 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 5 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 karşılandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Geriye kalan diğer indekslerin .90'ın üzerinde olması okuduğunu anlama boyutu için uygun model veri uyumunun sağlandığını göstermektedir.

DFA sonucu sınıf düzeylerine yönelik standart yol katsayılarına ilişkin bilgilere bakıldığında sınıf düzeylerine ait okuduğunu anlama boyutu ile sınıf düzeylerindeki alt boyutlar (metinler) arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. 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. 4. sınıf düzeyinde okuduğunu anlamının 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 anlamının 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 anlamının en iyi yordayıcıları sırasıyla Astronotlar, Stadyum Günleri, Yolcu Uçakları ve Tutkal alt boyutlarıdır. Buna göre alt boyutların toplam puanlarında meydana gelecek bir birimlik değişim okuduğunu anlama boyutunda sırasıyla .71, .67, .63, 56'lık bir değişime yol açacaktır. Yapılan geçerlik analizleri doğrultusunda 24 soru maddesiyle analize başlanan 2. sınıflarda 19, yine 24 maddeyle analize dahil edilen 4. sınıflarda 22 ve 28 maddeyle analize giren 6 ve 8. sınıflarda 24 soruyla okuduğunu anlama boyutlarının her sınıf düzeyinde geçerlik koşullarını sağladığı görülmüştür.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

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 boyutundan elde ettikleri puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Test Tekrar Test Güvenirliği Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Spearman Brown Korelasyonu
2	.80
4	.70
6	.76
8	.75

Tablo 6 incelendiğinde, okuduğunu anlama boyutunun her sınıf düzeyinde güvenilir olduğu sonucuna ulaşıırken, genel olarak bakıldığında OBDA'nın 2, 4, 6 ve 8. sınıfların okuma becerilerini değerlendirme süreçlerinde kullanılabilir bir araç olduğu görülmüştür.

İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerilerine Sahip Okuyucuların Belirlenmesi

OBDA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında okuduğunu anlama becerilerine göre iyi ve zayıf okuyucuların belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Bu süreçte her sınıf düzeyindeki katılımcıların OBDA'nın okuduğunu anlama boyutundan elde ettikleri toplam puanlar temel alınmıştır. 150 katılımcıdan toplanan veriler sonrasında alt ve üst %27'lik grup ayrımı yapılmış, üst %27'lik grup iyi ve alt %27'lik grup da zayıf grup olarak seçilmiştir. Buna göre 40 iyi ve 40 zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olan katılımcılar belirlenmiştir. Sonrasında iyi ile zayıf grubun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı İlişkiziz Örneklemeler için T-Testiyle incelenmiş ve sonuçlar tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Tüm Sınıf Düzeylerinde İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisine Sahip Okuyucuların Performansları Arasındaki Farklar

Sınıf	Grup	n	Ort	SS	Min.	Max.	sd	t	p
2. sınıf	1	40	17.30	.76	16	19	78	17.98	.00
	2	40	11.50	1.90	5	13			
4. sınıf	1	40	19.68	.97	18	22	78	17.16	.00
	2	40	12.48	2.47	6	15			
6. sınıf	1	40	21.63	.93	20	24	78	23.69	.00
	2	40	11.90	2.43	5	15			
8.sınıf	1	40	19.95	1.24	18	23	78	21.98	.00
	2	40	12.25	1.84	7	15			

1= iyi okuyucular, 2= zayıf okuyucular

Tablo 7 incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucuların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma sorularına yönelik bulgulara cevap aranma sürecine geçilmiştir.

İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip 2. sınıf okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?

2. sınıf iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma performansları OBDA'nın *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 İlişkiziz örneklemeler için T-Testi ya da İlişkiziz Ölçümler için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Tablo 8'de 2. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların OBDA'nın boyutlardan elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. 2. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA Alt Boyutlarına İlişkin Performans Karşılaştırmaları

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

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

Tablo 8 incelendiğinde iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların hece ve anlamlı sözcük okuma doğruluklarında anlamlı bir fark görülmezken hem hece hem de anlamlı sözcük okuma sürelerinde iyi grubun daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum da bize iyi okuyucuların çözümleme hızında daha başarılı olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip grupların anlamsız sözcük okuma sürelerinde anlamlı bir fark görülmezken, okuma doğruluğunda iyi grubun daha başarılı olduğunu görülmektedir. Bu sonuç da iyi okuyucuların çözümlemede zayıf okuyuculara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. İyi okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucular ile zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların karşılaştırıldığı bir diğer boyut da akıcı okumadır. İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucuların performanslarına bakıldığında iyi grubun anlamlı düzeyde daha etkili akıcı okuma becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda iyi grubun sadece çözümleme doğruluğunda değil aynı zamanda çözümleme hızında buna bağlı olarak da akıcı okuma becerilerinde daha başarılı olduğu görülmüştür.

İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip 4. sınıf okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?

4. sınıf iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların çözümleme performanslarına yönelik karşılaştırma OBDA'nın *sözcük okuma* ve akıcı okuma performanslarına ilişkin karşılaştırma ise *akıcı okuma* boyutunda dakikada okudukları doğru sözcük sayılarının ortalaması ile yapılmıştır. Her bir boyutta her iki okuyucu grubuna ait puan ortalamaları belirlenmiş ve elde edilen puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığına verilerin normallik özellikleri göz önüne alınarak İlişkisiz Örneklem için T-Testi ve Mann Whitney-U Testi kullanılarak bakılmıştır. Tablo 9'da iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların OBDA'nın boyutlarından elde ettiklerin puanların karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 9. 4. Sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların OBDA Alt Boyutlarına İlişkin Performans Karşılaştırmaları

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

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

Tablo 9 incelendiğinde 4. sınıf iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların elde ettikleri sonuçların 2. sınıf iyi ile zayıf grupların elde ettiği sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Buna göre 4. sınıf iyi ile zayıf grupların anlamlı sözcük okuma doğrulukları arasında fark görülmezken sözcükleri okuma süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve iyi grubun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte anlamsız sözcük okuma boyutunda sözcüklerin okunma sürelerinde anlamlı bir fark görülmezken sözcüklerin okunma doğruluklarında iyi grubun anlamlı şekilde daha başarılı olduğu gözlenmektedir. Çözümleme becerilerinde ortaya çıkan bu durumun yansıması akıcılık performansında da karşımıza çıkmakta ve iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip grubun akıcı okuma boyutunda zayıf gruptan daha başarılı olduğu görülmektedir.

İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip 6 ve 8. sınıf okuyucuların akıcı okuma performanslarında anlamlı bir fark var mıdır?

6 ve 8. sınıf okuyucular için OBDA'da sadece akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutları bulunmaktadır. Çalışmada iyi ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama performanslarına göre belirlendiği göz önüne alındığında bu sınıf düzeyindeki iyi ile 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 10'da verilmiştir.

Tablo 10. 6 ve 8. sınıf İyi ve Zayıf Okuyucuların Dakikada Okunan Doğru Sözcük Ortalamalarının 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	40	125.23	16.06	78	.1.97	.05*
	2	40	118.18	15.93			

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

Tablo 10 incelendiğinde her iki sınıf düzeyinde de iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların akıcı okuma boyutunda zayıf gruba göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında iyi grubun 6. sınıflarda dakikada 10 ve 8. sınıflarda dakikada yedi sözcük daha doğru okudukları görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Farklı sınıf düzeylerinde yer alan ve okuma becerilerinde farklı gelişim özellikleri sergileyen okuyucuların var olan okuma becerilerinin değerlendirilerek gerekli eğitsel müdahalelerin gerçekleştirilmesi, okumada yaşanabilecek güçlüklerin ilerleyen dönemde farklı öğrenme sorunlarına yol açmasının önüne geçilmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu sebeple öncelikli olarak okuyucuların okumanın farklı bileşenleri boyutunda eğitsel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte değerlendirme sonrasında elde edilecek sonuçlar doğrultusunda okuyucu için belirli kararlar (yerleştirme, okuyucu performansını belirleme, müdahale programı hazırlama vb.) vermesi gereken öğretmenin/uzmanın değerlendirmede elde ettiği sonuçların güvenilir olmasını sağlayacak formal değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sürecinde geliştirilen ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir araç olan OBDA'nın bu amaca hizmet etme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler ve alanda çalışan diğer uzmanlar 2. ve 4. sınıf düzeyindeki okuyucuların hece (2. sınıf) ve sözcük okuma boyutuyla çözümleme becerilerini değerlendirme şansı yakalayacak bununla birlikte hangi tür hece ya da sözcüklerin çözümlenmesinde güçlük yaşandığını görebilecek ve bu doğrultuda müdahale programını şekillendirebilecektir. Buna ek olarak 2, 4, 6 ve 8. sınıf okuyucuların akıcı okuma performanslarını değerlendirerek hem grup düzeyinde hem de bireysel karşılaştırmalar yapılabilecektir. Bununla birlikte akıcı okuma süreçlerinde okuyucuların sergiledikleri hata türlerinden örüntü yakalama şansı elde ederek güçlüğü yaşadığı alana müdahale şansı doğmuş olacaktır. Okuduğunu anlama boyutunda okuyucuların farklı metin türlerindeki anlama performanslarına ilişkin bilgi sahibi olunarak gerekli müdahalelerin önü açılmış olacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama süreçlerinde okuyucuların hangi soru türlerinde güçlükler yaşadıkları belirlenerek soru türleri özelinde müdahale programları geliştirilebilecektir. OBDA, içeriği bakımından tanı koymaya yönelik bir araç olmamakla birlikte Rehberlik Araştırma Merkezlerinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerinde ve buna bağlı olarak sunulacak özel eğitim destek hizmetlerinin belirlenmesinde etkili şekilde kullanılabilir. Ayrıca bilimsel çalışmalarda okuyucu grubunun belirlenmesi, grupların karşılaştırılması ve okumayla doğrudan ya da dolaylı ilişkileri olduğu düşünülen becerilerin belirlenmesinde kullanılabilir etkili bir araç olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, ilk olarak 2. sınıf iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip okuyucuların çözümleme becerileri karşılaştırılmış ve iyi grubun hece ve anlamlı sözcük okuma sürelerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun Çift Yönlü Okuma Kuramı'yla (Coltheart, 2006) doğrudan açıklanabileceği düşünülmektedir. Buna göre iyi okuyucuların hece ve anlamlı sözcükleri okuma sürecinde sözcük dağarcığına dayalı olan yolu seçtikleri ve bu sayede süreci zayıf okuyuculara göre daha kısa sürede tamamladıkları söylenebileceği gibi elde edilen bu sonucun iyi ile zayıf okuyucuların anlamlı sözcük okuma performanslarının karşılaştırıldığı çalışmalarla desteklendiği görülmektedir (Fleisher, Jenkins ve Pany, 1979; Gentaz vd., 2015; Perfetti ve Hogaboam, 1975). Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların anlamsız sözcük okuma doğruluklarında zayıf gruptan daha başarılı olduğu sonucudur. Bu durum da yine Çift Yönlü Okuma Kuramı ile açıklanabilmektedir. Kurama göre iyi okuyucular sözcük dağarcıklarında olmayan bir kelimeyle karşılaştıklarında sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu seçerek okuma davranışını sürdürmektedirler. Buna göre, iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip grubun anlamsız sözcükleri okuma sürelerinde birbirinden farklılaşmaması her iki grubun da sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu seçtiklerine yönelik bir kanıt oluşturmaktadır. Ek olarak iyi grubun anlamsız sözcük okuma doğruluğunda daha başarılı olması daha iyi çözümleme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir (Mouzaki ve Sideridis, 2007; Güldenoğlu vd., 2012; Rakhlin, Mourgues, Cardoso-Martins, Kornev ve Grigerenko, 2019; Tal ve Siegel, 1996). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 2. sınıf zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip grubun çözümleme süreçlerinde güçlük yaşadıkları açık bir şekilde görülmekte ve yaşanan bu güçlüğüün sebebinin de okuyucuların sahip oldukları sınırlı sesbilgisel becerilerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Hoiem-Tengesdal ve Tonnesen, 2011; Stothard ve Hulme, 1995). Erken dönemlerde okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerilerinin desteklenmesi, ilerleyen dönemlerde çözümleme süreçlerinde yaşanabilecek güçlüklerin önlenmesi ya da etkilerinin azaltılmasında önemli rol oynayacaktır.

2. sınıf düzeyinde akıcı okuma boyutunda iyi grubun zayıf gruptan dakikada daha çok doğru sözcük okuduğu görülmüştür. İyi ve zayıf okuyucuların akıcı okuma (Ergül, 2012; Jenkins, Fuchs, van

den Broek, Espin ve Deno, 2003; Kochnowe, Richardson ve DiBenedetto, 1983; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987) ve okuduğunu anlama (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; de Jong ve van der Leij, 2002; Georgiou, Das ve Hayward, 2009; Kendeou, Papadopoulou ve Kotzapoulou, 2013; Megherbi vd., 2006) becerilerinin incelendiği çalışmaların da bu sonucu desteklediği görülmektedir. Bu sonuç da okuduğunu anlama becerileri iyi olan grubun sözcükleri daha doğru ve hızlı çözümlenmesiyle birlikte sahip oldukları bilişsel kaynakları sözcük çözümlenme yerine okuduğunu anlamaya yönlendirdiklerini göstermektedir (Rasinski, 2004b).

Tüm bu sonuçlar birlikte ele alındığında 2. sınıf düzeyinde iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların çözümlenme ve akıcı okuma becerilerinde zayıf gruptan daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Sonuçlara genel olarak bakıldığında çözümlenme ve akıcı okuma becerileri okuduğunu anlama için önemli bileşenler olarak karşımıza çıkmakta ve ulaşılan bu sonuç alanyazınla da desteklenmektedir. İyi çözümlenme becerilerine sahip olan okuyucular akıcı okuma süreçlerinde daha başarılı olmakta ve başarılı akıcı okuma becerileri de okuduğunu anlama becerilerini desteklemektedir. Sonuç olarak 2. sınıf düzeyinde çözümlenme becerilerinin okuduğunu anlama becerileri için önemli bir bileşen olduğu ve çözümlenme becerilerinin desteklenmesiyle akıcı okuma becerilerinin gelişeceği ve bu durumun da okuduğunu anlamayı olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple okuma ediniminin ilk yıllarında okuyucuların etkili çözümlenme becerileri kazanması için gerekli desteğin sunulması ve okuyucuların sahip oldukları çözümlenme becerilerinin sürekli olarak kontrol edilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

4. sınıf iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip grubun okumanın bileşenleri boyutunda elde ettikleri puanlar arası farklara bakıldığında anlamlı sözcük okuma doğruluklarında her iki grup arasında fark bulunmazken okuma süreleri anlamında iyi grubun daha başarılı performans sergilediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda anlamlı sözcük okuma becerilerinde iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip grubun 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 grubun daha başarılı olması sesbilgisel çözümlenme süreçlerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. İyi ile zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip grubun anlamlı ve anlamsız sözcük okuma sürecinde sergiledikleri performanslar iyi grubun anlamlı sözcük okuma süreçlerinde ortografik okuma yaptıklarına kanıt oluşturmaktadır. Buna ek olarak iyi ile zayıf grubun anlamsız sözcük okuma hızları arasında anlamlı bir farkın olmaması şaşırtıcı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü 4. sınıf iyi okuyuculardan, sahip oldukları okuma deneyimleri düşünüldüğünde, anlamsız sözcükleri daha hızlı çözümlenmeleri beklenmektedir. Elde edilen sonucun, OBDA'da kullanılan anlamsız sözcüklerin harf ve hece yapısı olarak anlamlı sözcüklere benzemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Grainger ve Jacobs (1996), bu durumu ortografik benzerlik etkisiyle açıklamakta ve bu özellikteki sözcüklerin çözümlenmesinin zor olduğunu belirtmektedir. Ayrıca anlamsız sözcüklerin okunması sürecinde iyi ve zayıf grubun sözcük dağılımına dayalı olmayan yolu seçtikleri fakat iyi grubun daha doğru tepkilere ulaştığı alanyazın tarafından desteklenmektedir (Jackson ve Coltheart, 2013). Gruptan elde edilen bir diğer sonuç ise akıcı okuma becerilerinde iyi grubun zayıf gruptan anlamlı şekilde daha başarılı olmasıdır. Ortografik okuma davranışı sergileyen okuyucuların akıcı okuma süreçlerinde daha başarılı oldukları (Georgiou, Parrila ve Papadopoulou, 2008) ve bu sayede var olan bilişsel kaynaklarını anlamaya yönelerek bu süreçte de daha başarılı oldukları (Ehri, 2005; Perfetti, 1992) bilinmektedir. Ek olarak başarılı çözümlenme yapan okuyucuların karşılaştıkları yeni kelimeleri doğru çözümlenme olasılıklarının fazla olması (Hudson vd., 2008) okuduğunu anlama süreçlerini de desteklemektedir. 4. sınıf düzeyinde, okuma davranışının öğrenmede bir araç olarak kullanıldığı ve daha karmaşık ve teknik ders içeriklerinin bulunduğu düşünüldüğünde yeni sözcüklerle karşılaşma ihtimali artmaktadır. 4. Sınıf düzeyinde yapılacak başarılı çözümlenmelerle birlikte karmaşık içeriklerin anlaşılması da kolaylaşacaktır. Bu sonuçlardan hareketle ortografik okuma süreçlerinin akıcı okumayı desteklediği ve hem çözümlenme hem de akıcı okuma becerilerinin anlama için önemli bileşenler oldukları görülmektedir. Özellikle bir yıl sonra çok daha farklı ders içerikleriyle ve okul işleyişiyle karşılaşacak olan 4. sınıf okuyucuların çözümlenme ve akıcı okuma becerilerinin değerlendirilerek riskli performansların desteklenmesi gerekmektedir. Böylelikle bu becerilerdeki sınırlıklardan dolayı okuyucuların, öğrenmeyle ilgili farklı güçlüklerle karşılaşmasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen son bulgu ise 6 ve 8. sınıf düzeyinde yer alan iyi okuduğunu anlama becerilerine sahip grupların akıcı okuma becerilerinde aynı sınıf düzeyindeki zayıf gruptan daha başarılı performanslar sergilediği sonucudur. Bu sonuç akıcı okumada zayıf okuyucuların iyilere göre daha düşük performans sergilediğini (Ergül, 2012; Sarıpınar ve Erden, 2010; Jenkins vd., 2003; Kochnowe vd., 1983) ve akıcı okuyamadıkları için anlama süreçlerinde güçlük yaşandığını belirten çalışmalarla (Binder, 1996; Burns vd., 2011; Spencer ve Manis, 2010) desteklenmektedir. Elde edilen sonuç orta okul düzeyinde iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan daha başarılı olduğunu belirten ve okuduğunu anlama becerilerinin de bu sebepten dolayı olumsuz etkilendiğini gösteren çalışmalarla desteklenmektedir. Bununla birlikte akıcı okuma becerilerinin ortaokul düzeyinde yer alan birçok akademik dersin başarısı üzerinde etkili olduğu da belirtilmektedir (Bigozzi vd., 2017). Ayrıca ilkökuller düzeyinde yer alan akıcı okuma güçlüklerinin ortaokula taşındığı (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014) aktarılırken, akıcı okumanın okuduğunu anlamayı açıklama düzeyinin 6. sınıflarda %50 ve 7. sınıflarda %62 olduğu belirtilmektedir (Paige, 2011). Bu sonuçlardan hareketle akıcı okuma becerilerinin hem okuma hem de okul başarısına olan etkisinin ilkökolden sonra azalmadığı ve ortaokul öğretmenlerinin etkili olmayan akıcı okuma davranışlarının öğrenme davranışlarına olan olumsuz etkisini küçümsememeleri gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca akıcı okuma güçlüklerinin altında yatan en önemli sebebin sesbilgisel becerilerde yaşanan sınırlıklardan kaynaklandığı (Adams, 1990; Stanovich, 2000) ve prozodik okuma dahil akıcı okuma süreçlerinin 3. sınıfın sonunda tam anlamıyla kazanıldığı (Paige, Rasinki, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014) düşünüldüğünde ilkökul öğretmenlerinin akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasına gereken önemi vermeleri gerekmektedir. Bu bilgilerden hareketle ilkökul öğretmenleri, akıcı okuma becerilerini erken dönemde sürekli olarak değerlendirmeli ve bu anlamda risk grubunda olma ihtimali olan okuyucular için gerekli müdahale programlarını hayata geçirmesi gerekmektedir.

Elde edilen tüm sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde OBDA'nın farklı sınıf düzeylerinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu, özellikle okumada risk grubunda olabilecek öğrencilerin belirlenmesinde, öğrenci performanslarının takibinde, özel eğitim destek hizmetlerinin içeriğinin belirlenmesinde ve bilimsel çalışmalarda kullanılabilirliği söylenebilir. Bununla birlikte çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin hem ilkökul hem de ortaokul düzeyinde okuduğunu anlama için önemli bileşenler olduğu görülmektedir. Okumada Matthew Etkisi (Stanovich, 2009) düşünüldüğünde okumada yaşanan güçlüklerin ileri dönemlerde, farklı alanlarda, daha yoğun güçlüklerle sebep olmasının önüne geçebilmek için gerekli önlemlerin çok erken dönemlerde alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda hem alanda görev yapan öğretmenlere hem de akademisyenlere bazı önerilerin getirilmesinin okuma süreçlerinde daha başarılı çıktılar elde edilebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre özellikle çözümleme becerilerine temel oluşturan sesbilgisel bilgi ve becerilerin okulöncesi dönemde mutlaka desteklenmesi, destekler sonrası var olan performansların izlenmesi, değerlendirilmesi ve gerektiğinde müdahale edilmesi gerekmektedir. Okuma öğretiminin başladığı ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlere de öğrencilerinin çözümleme becerilerini en üst düzeye çıkaracak müdahaleleri planlamaları, uygulamaları, izlemeleri, değerlendirmeleri ve riskli performanslarla karşılaşmaları halinde yeni bir müdahale programı uygulayarak var olan güçlüğün ortadan kaldırılması için çalışmalar planlamaları önerilmektedir. Akıcı okuma becerilerinde ortaokul düzeyinde de güçlüklerin yaşandığı düşünüldüğünde bu düzeyde görev yapan ilgili öğretmenlerin de tarama ve müdahale çalışmaları planlamalarına yönelik öneri sunulmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Alanda görev yapan bilim insanları için de daha fazla katılımcı grupla çözümleme ve akıcı okuma bileşenlerinin okuduğunu anlama becerileriyle olan ilişkilerinin ve sınıf düzeyine göre yordama düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar planlamaları önerilmektedir.

Çalışmanın sadece Ankara ilinde toplanan verilerle yapılmasının araştırmanın sınırlılıklarından bir tanesi olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların daha geniş örnekleme tekrarlanmasının önemli sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca iyi ile zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucuların belirlenmesi sürecinde katılımcıların bilişsel becerilerine (dikkat süresi, çalışma belleği, hızlı isimlendirme vb.) yönelik bilgilerin değerlendirilmemiş olması da diğer bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning*. Yeni Zelanda: About Print.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* içinde (s. 94-105). International Reading Association.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 169-189.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(4), 394-411.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. ve Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology, 8*, 200. doi:10.3389/fpsyg.2017.00200
- Binder, C. (1996). Behavioral fluency: Evolution of a new paradigm. *The Behavior Analyst, 19*(2), 163-197.
- Brady, S. A. ve Shankweiler, D. P. (Ed.). (1991). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bryant, B. R., Wiederholt, J. L. ve Bryant, D. P. (2004). Gray Diagnostic Reading Tests GDRT-2. https://nanopdf.com/download/gray-diagnostic-reading-tests-second-edition_pdf adresinden erişildi.
- Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D. C. ... 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
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. ve 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
- Catts, H. W., Hogan, T. P. ve Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. H. W. Catts ve A. G. Kamhi (Ed.), *The connections between language and reading disabilities* içinde (s. 38-51). New Jersey, NJ: Psychology Press.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education, 4*(1), 5-17. doi:10.1080/13603110600574322
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology, 72*(5), 656-669. doi:10.1037/0022-0663.72.5.656
- Cutting, L. E. ve Scarborough, H. S. (2012). The potential of cognitive and neurobiological profiling for validation of subtypes and development of assessments. J. P. Sabatini, T. O'Reilly ve E. Albro (Ed.), *Reaching an understanding: Innovations in how we view reading assessment* içinde (s. 101-116). Lanham, Maryland, ABD: Rowman & Littlefield.
- Çelik, S. S. ve Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 467-484.
- Day, R. R. ve Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language, 17*(1), 60-73.
- de Jong, P. F. ve van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading, 6*(1), 51-77.

- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266.
- Ecalle, J., Biot-Chevrier, C. ve Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325.
- 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
- Ehri, L. C., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. ve Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. doi:10.1598/RRQ.36.3.2
- Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B. ve Loridant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 365-381.
- Ergül, 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.
- Fleisher, L. S., Jenkins, J. R. ve Pany, D. (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 30-48. doi:10.2307/747430
- Florit, E. ve Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Frisk, V., Amsel, R. ve Whyte, H. E. (2002). The importance of head growth patterns in predicting the cognitive abilities and literacy skills of small-for-gestational-age children. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 565-593.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. ve Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve 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
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L. ve Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PloS One*, 10(3), e0119581.
- Georgiou, G. K., Das, J. P. ve Hayward, D. (2009). Revisiting the "simple view of reading" in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 76-84.
- Georgiou, G. K., Parrila, R. ve Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566-580.
- Goswami, U. ve Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. New York, NY: Psychology Press.
- Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Gough, P. B., Hoover, W. A. ve Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. C. Cornoldi ve J. Oakhill (Ed.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* içinde (s. 1-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grainger, J. ve Jacobs, A. M. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. *Psychological Review*, 103(3), 518-565. doi:10.1037/0033-295X.103.3.518

- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 18-38.
- Güldenoğlu, İ. B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807-2828.
- Hasbrouck, J. E. ve Tindal, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24(3), 41-44.
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hoiem-Tengesdal, I. ve 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
- Hooper, D., Coughlan, J. ve 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> adresinden erişildi.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. doi:10.1007/BF00401799
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. ve Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B. ve Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 25(2), 483-507.
- Jackson, N. E. ve Coltheart, M. (2013). *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. Londra: Psychology Press.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. ve 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
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, ř. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. doi:10.1501/Ozlegt_0000000231
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. ve 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
- Kaufman, A. S. (2014). *Kaufman Test of Educational Achievement-third edition (KTEA-3)*. Bloomington, MN: Pearson.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. ve Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. doi:10.1037/a0015956
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C. ve Kotzapolou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26(2), 189-204.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47-48.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K. ve 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

- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kochnowe, J., Richardson, E. ve 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
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N. ve van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low-and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017-2040.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. doi:10.1016/S0006-3223(02)01836-X
- McCardle, P., Scarborough, H. S. ve 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
- Megherbi, H., Seigneuric, A. ve Ehrlich, M. F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 135-147.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G. ve 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> adresinden erişildi.
- Mouzaki, A. ve Sideridis, G. D. (2007). Poor reader's profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(2), 205-232.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. ve 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
- Nation, K. (2005). Connections between language and reading in children with poor reading comprehension. H. W. Catts ve A. G. Kamhi (Ed.), *The connections between language and reading disabilities* içinde (s. 41-54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nation, K. ve 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
- Nation, K. ve 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:10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x
- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's text comprehension. M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* içinde (s. 821-848). Cambridge, Massachusetts, ABD: Academic Press.
- Paap, K. R. ve 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
- Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425.
- Paige, D. D. ve Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T. ve Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.

- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. P. Gough, L. Ehri ve R. Treiman (Ed.), *Reading acquisition* içinde (s. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. ve Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461-469. doi:10.1037/h0077013
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwse, M. M. ve D'Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167-201.
- Primor, L., Pierce, M. E. ve Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 242-268.
- Pullen, P. C. ve 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
- Rakhlin, N. V., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A. N. ve Grigorenko, E. L. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 250-261.
- 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.
- Rasinski, T. V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, 14(3), 37-44.
- Rasinski, T. V. (2004a). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf adresinden erişildi.
- Rasinski, T. V. (2004b). Assessing reading fluency. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf> adresinden erişildi.
- Report of the National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değeriendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S. ve 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
- 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
- Share, D. L. ve 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
- Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043
- Singer, M. H. ve Crouse, J. (1981). The relationship of context-use skills to reading: A case for an alternative experimental logic. *Child Development*, 52(4), 1326-1329. doi:10.2307/1129525
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Spencer, S. A. ve 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
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: The Guilford Press.

- 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
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. ve 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
- Storch, S. A. ve 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
- Stothard, S. E. ve 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
- Tal, N. F. ve Siegel, L. S. (1996). Pseudoword reading errors of poor, dyslexic, and normally achieving readers on multisyllable pseudowords. *Applied Psycholinguistics*, 17(2), 215-232. doi:10.1017/S0142716400007645
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Tilstra, J., McMaster, K., van den Broek, P., Kendeou, P. ve Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401.
- Troia, G. A. (2004). Building word recognition skills through empirically validated instructional practices. E. R. Silliman ve L. C. Wilkinson (Ed.), *Language and literacy learning in schools* içinde (s. 98-129). New York, NY: The Guilford Press.
- Trudeau, N. ve Sutton, A. (2011). Expressive vocabulary and early grammar of 16-to 30-month-old children acquiring Quebec French. *First Language*, 31(4), 480-507.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R. ve 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
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve 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
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K. ve Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83-103.
- Weaver, C. A. III. ve Kintsch, W. (1991). Expository text. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal ve P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (2. cilt, s. 230-245). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wechsler, D. (2009). *Wechsler Individual Achievement Test* (3. bs.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wei, X., Blackorby, J. ve Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78(1), 89-106.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Woodcock, R. W. (2011). *Woodcock Reading Mastery Tests-third edition*. Bloomington, MN: Pearson.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2007). *Woodcock-Johnson III NU Tests of Achievement*. Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing.
- Wu, Y., Barquero, L. A., Pickren, S. E., Barber, A. T. ve Cutting, L. E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from grade 1 to grade 4. *Learning and Individual Differences*, 80, 101848.

Yuill, N. ve Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.