

# How Do We Assess Reading Skills?

**Muhammet Sönmez**

*Ministry of National Education  
muhammetsnmz41@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6516-7635*

## ABSTRACT

This study, which aims to reveal how reading skills are evaluated, was designed as a cross-sectional survey model. The study group of the research consists of 84 classroom teachers. The data of the research were collected using a structured interview form created in the electronic environment. In order to reach the participants during the research data collection process, the link of the semi-structured interview form was shared in the groups of classroom teachers on social media platforms. The data of the research were subjected to descriptive analysis and the findings of the research were created. As a result of the research, it was concluded that the classroom teachers considered the assessment of reading skills important due to its impact on various skills, that traditional assessment approaches were used more than formative assessment, and that the classroom teachers mostly benefited from narrative texts in the process of evaluating reading skills. In addition to these, it has been revealed that the primary school teachers' reading skills assessment purposes are to determine their reading needs and to plan teaching, and that teachers mostly evaluate to improve their reading comprehension skills. Insufficient time, difficulty in individualizing teaching and crowded classrooms were encountered by teachers as difficulties experienced in the process.

**Keywords:** Reading, assessment, primary school teacher.

Reading is a vital skill for individuals' academic and social lives, and it can affect an individual's academic, social, cognitive and cultural development throughout his or her whole life. Acquiring this skill well forms the basis of a successful adventure in the academic field (Akyol et al., 2014; Akyol & Yıldız, 2013). According to Bender (2008), basic reading skills are word recognition, fluency, decoding and reading comprehension. Mastering these basic skills will facilitate the reading action, which is expressed as a complex process, and turn it into an enjoyable and enjoyable process. The dynamics of word recognition, decoding, fluency and reading comprehension skills reveal the necessity of effective and regular evaluation in order to follow the development of these skills. Evaluating reading is necessary to inform all stakeholders of education, especially students and teachers. The reading evaluation process can be carried out in different ways and for different purposes, but regardless of the format, purpose and audience, the main purpose should be to develop students' reading skills and to produce the necessary information for them to be good readers (Afflerbach, 2016). For an effective evaluation process, it is necessary to continue the evaluation as a whole within the reading process. Because, when the assessment is carried out as a whole with the general process of reading, it contributes to the easier use of reading skills (Li, 2016). When the national literature is examined, it is seen that there are studies on evaluating reading and understanding (Akyol et al., 2013; Ateş, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Karasu et al., 2011; Temizkan & Sallabaş, 2011). Studies have

*Received :August 3, 2021  
Revised :November 14, 2021  
Accepted:November 29, 2021*

*Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2021, 9(2), 127-146  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2021, 9(2), 127-146  
<https://doi.org/10.35233/oyea>.*

generally focused on the measurement tools used in the assessment of reading and the quality of these measurement tools. In addition, there is research examining the effect of formative assessment on reading comprehension skills (Sönmez, 2020). This research was carried out with the aim of revealing how primary school teachers evaluate their reading skills.

## Method

### Model

This study, which aims to reveal how classroom teachers evaluate their reading skills, is a cross-sectional survey model. The scanning model aims to describe an event that happened in the past or that is still ongoing (Karasar, 2008). The cross-sectional survey model is the research in which the situation to be described in the research is measured in one go (Büyüköztürk et al., 2014). The reason why the cross-sectional survey model was preferred in this study is that the aim is to reveal the existing situation only.

### Participants

This research was carried out with the participation of 84 classroom teachers. Due to the fact that the research was carried out during the pandemic process, participant teachers were reached electronically. The previously prepared structured interview form was shared in groups with classroom teachers through various social media accounts. Volunteer classroom teachers were asked to fill in the structured interview form. When considered in this context, it can be stated that an easily accessible sampling method was used to determine the study group. In this sampling method, researchers prefer easy-to-reach and economical situations (Patton, 2002).

### Tools

The data of the study were collected with a structured interview form prepared in line with the opinions of 2 primary school education experts. The structured interview form was created electronically. This structured interview form consists of a total of 15 questions.

### Data Analysis

The demographic information in the data collection tool was analyzed by calculating their frequency. The open-ended questions in the structured interview form were analyzed using the descriptive analysis method. Before the analysis process, the answers to the structured interview form were transferred to an Excel file. The answers given by the participants were meticulously read over and over again. Thus, it is aimed to perform a sensitive coding process. In order to more clearly reveal the relationship between the events and phenomena expressed by the participants, schemas were created as the data allowed. In order to reveal the density of the expressions of the participants, frequency and percentage calculations were made and tabulated.

## Conclusion and Discussion

According to the results of the research, it is considered important to evaluate reading skills by classroom teachers. It has emerged that evaluating these skills is important not only for the development of reading skills, but also for the development of academic and social skills, and it is thought that evaluating reading skills contributes to all these skills.

In the results for the purpose of evaluating reading skills, it was concluded that reading skills were evaluated in order to identify reading deficiencies and improve these skills. The main purpose of evaluating reading skills is seen as improving comprehension skills. This result of the research is similar to the research of Karatay and Dilekçi (2019). It has been observed that the outputs of assessment of reading skills are used to organize and individualize instruction, to monitor student progress, to give feedback and less frequently to give grades.

It has been concluded that reading skills are frequently evaluated by classroom teachers, traditional methods are used more frequently as an evaluation method, and alternative assessment methods are also used. It has been observed that primary school teachers mostly use open-ended questions to evaluate their reading skills, and they also use multiple choice questions, short answer questions and 5W1K questions. Studies conducted in the past years revealed that there were positive teacher views on the use of alternative assessment methods (Acun & Kamber, 2007; Çalık, 2007; Duban & Küçükyılmaz, 2008).

Another result of the research is that primary school teachers mostly use narrative texts for the evaluation process, while evaluating their reading skills in poetry and informative texts, respectively.

According to the results of this research, pre-process and post-process evaluations are more preferred than evaluations made together with the process in evaluating reading skills. In the study of Belet and Sağlam (2015), it is stated that

process evaluation is frequently used in the measurement and evaluation of classroom teachers in Turkish lessons. However, there are studies in the literature that reach different results. It is among the results of the research that the difficulties experienced in the process of evaluating reading skills are due to time and individual differences. It is also a challenge that teachers who have problems cannot access comprehensive assessment and evaluation tools to evaluate their reading skills as a source of problems. There are teachers who state that they do not have difficulties. These results of the research are similar to many studies in the literature (Acat & Uzunkol, 2010; Ataman & Kabapınar, 2012; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Karatay & Dilekçi, 2019).

# Okuma Becerilerini Nasıl Değerlendiriyoruz?

**Muhammet Sönmez**  
Millî Eğitim Bakanlığı  
muhammetsnmz41@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6516-7635

## ÖZ

Okuma becerilerinin nasıl değerlendirildiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma kesitsel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 84 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri elektronik ortamda oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma veri toplama sürecinde katılımcılara ulaşabilmek adına ilgili yapılandırılmış görüşme formu linki sosyal medya platformlarında sınıf öğretmenlerinin yer aldığı gruplarda paylaşılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analize tabi tutulmuş ve araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirmeyi çeşitli becerilere olan etkisi nedeniyle önemli gördükleri, biçimlendirici değerlendirmeye nazaran, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının daha çok kullanıldığı, okuma becerilerini değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin en çok hikâye edici metinlerden yararlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirme amaçları olarak okuma ihtiyaçlarını belirleme ve öğretimi planlama olduğu, öğretmenlerin en çok okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için değerlendirme yaptığı ortaya çıkmıştır. Yetersiz zaman, öğretimi bireyselleştirmedeki zorluk ve kalabalık sınıf mevcutları süreçte yaşanan zorluklar olarak öğretmenlerin karşısına çıktığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, değerlendirme, sınıf öğretmeni.

Okuma, bireylerin akademik ve sosyal yaşantıları için hayati bir beceridir. Bireyin tüm yaşamı boyunca akademik, sosyal, bilişsel ve kültürel gelişimini etkileyebilmektedir. Bu becerinin iyi kazanılması akademik alanda başarılı bir serüvenin temellerini oluşturmaktadır (Akyol vd., 2014; Akyol ve Yıldız, 2013). Çeşitli kavram ve süreçleri barındıran okuma eylemi, uzmanlar tarafından oldukça karmaşık ve dinamik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Akyol ve Sever, 2019; Logan, 1997). Akıcılık, okuduğunu anlama, sözcük dağarcığı, fonemik farkındalık ve fonetik analiz bu karmaşık sürecin temel öğeleri olarak gösterilmektedir (National Reading Panel, 2000).

Bender'e (2008) göre temel okuma becerileri kelime tanıma, akıcılık, kod çözme ve okuduğunu anlamadır. Bu temel becerilerdeki ustalaşma karmaşık bir süreç olarak ifade edilen okuma eylemini kolaylaştıracak ve keyif alınan eğlenceli bir süreçte dönüştüreceklerdir. Kelime tanıma, kod çözme, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinin dinamikliği bu becerilerin gelişimini takip etmek için etkili ve düzenli olarak değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çeşitli araştırmalar okumayı öğrenme ve geliştirmede düzenli değerlendirmenin öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymuştur (Postlethwaite ve Ross, 1992, aktaran Akyol vd., 2014). Değerlendirmenin ilkelerinin ve nasıl etkili değerlendirilme yapılacağına ilişkin anlaşılması sınıf öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenler için önemlidir (Snow vd., 2005). Okumayı değerlendirmek başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarını bilgilendirmek için gereklidir.

Geliş Tarihi :3 Ağustos 2021  
Düzeltilme Tarihi :14 Kasım 2021  
Kabul Tarihi :29 Kasım 2021

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2021, 9(2), 127-146  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2021, 9(2), 127-146  
<https://doi.org/10.35233/oyea>

Okumayı değerlendirme işlemi farklı biçimlerde ve amaçlarda gerçekleştirilebilir. Ancak biçimi, amacı ve kitlesi fark etmeksizin temel amaç öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve iyi birer okur olmaları için gerekli bilgileri üretmek olmalıdır (Afflerbach, 2016). Etkin bir değerlendirme işlemi için değerlendirmenin okuma sürecinin içerisinde bir bütün olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Çünkü değerlendirme, okumanın genel süreci ile bir bütün olarak yürütüldüğünde okuma becerilerinin daha kolay kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Li, 2016). Okumayı değerlendirerek bir okuma davranışı örneğinden okuyucunun okuma doğası hakkında çıkarımda bulunabilir (Afflerbach, 2016). Birçok sınıf temelli değerlendirme esnasında öğretmenler, öğrencilerin okuma oranı, akıcılık, özetleme becerileri, okuma motivasyonu gibi becerilerini gözlemler, not eder veya çizelgeler haline getirir. Bu bağlamda hedef, öğrenci öğrenmesini ölçmek ve geliştirmek olmalıdır (Grabe ve Jiang, 2014). Okumanın karmaşık ve çok boyutlu yapısı düşünüldüğünde öğrenci okumalarını geliştirmek için öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek hayatidir. Sınıf öğretmenleri değerlendirme araçlarını geliştirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretimi planlamaktan sorumludur (Jamieson, 2011).

Okuyucuların, okumanın boyutlarındaki gelişimlerini gözlemlemek, yaşadığı sorunları tespit etmek ve bu sorunları gidermek için okuma süreciyle bütünleştirilmiş değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır (Sönmez, 2020). Çünkü okuma değerlendirmesi, yalnızca strateji ve beceriye değil okuma gelişimini destekleyen ve engelleyen durumlara da odaklanmalıdır (Afflerbach, 2016). Okuyucuların öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarma ve okuma başarısını arttırmada biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı etkilidir. Biçimlendirici değerlendirme okumanın gelişimini sağlamak için gerekli olan ihtiyaçları sağlar (Roskos ve Neuman, 2012). Temel okuma becerilerini öğreten sınıf öğretmenlerinin okumayı nasıl değerlendirdikleri merak konusudur. Uluslararası alanyazın incelendiğinde okuma becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgili hali hazırda yapılmış çalışmaların varlığı görülmektedir;

Arthaud vd. (2000) özel eğitim öğretmenlerinin eğitici öğretim uygulamaları ve okumayı değerlendirme yöntemlerini analiz ettikleri çalışmada alanyazında yer alan okumayı değerlendirme uygulamalarının özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılmadığını ortaya koymuştur.

Ajideh ve Nourdad (2012) araştırmalarında dinamik değerlendirmenin farklı yeterlilik düzeylerinde okuduğunu anlamaya olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları olarak dinamik değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde anında ve gecikmeli olarak olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Amirian vd. (2014) yaptıkları çalışmada dinamik değerlendirmenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin okuduğunu anlamaya durumlarına olan etkisini incelemiştir. Sonuç olarak dinamik değerlendirmenin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Wu, Wu ve Lu (2014) okumayı değerlendirme planlamasının öğrencilerin öğrenme gelişimini izleme üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarının sonucunda değerlendirmenin etkili bir şekilde planlanmasının ve planlama sürecinde bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Boubris ve Haddam (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okuma değerlendirmesi ile ilgili inançlarının ve teorik yönelimlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini aynı zamanda öğretmenlerin teorik okuma yönelimlerle sınıf okuma değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin okuma değerlendirilmesi inançları ile sınıfta okuma değerlendirmesi arasında uyumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak standartlaştırılmış testler ile yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin anlama yetenekleri ve okuma motivasyonlarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmış, portfolyo gibi alternatif okuma değerlendirme stratejilerinin önemi vurgulanmıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalara ilaveten uluslararası alanyazında çeşitli araştırmalarda (Afflerbach, 2016; Duptont, 2018; Grabe ve Jiang, 2014; Kline, 2013; Li, 2016; Marchand ve Furrer, 2014; Marcotte ve Hintze, 2009; Mardani ve Owusu, 2019; Offerdahl ve Montplaisir, 2013; Parke vd., 2006; Roskos ve Neuman, 2012) okumayı değerlendirme uygulamaları ve biçimlendirici değerlendirmenin okumayla ilişkisinin sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde de okumayı ve anlamayı değerlendirmeye ilgili yapılmış çalışmaların (Akyol vd., 2013; Ateş, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Karasu vd., 2011; Temizkan ve Sallabaş, 2011) varlığı görülmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak okumayı değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ve bu ölçme araçlarının niteliğine odaklanılmıştır. Buna ilaveten biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen araştırma da (Sönmez, 2020) vardır. Bu araştırma ise sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyma amacı ile gerçekleştirilmiştir.

## Yöntem

### Model

Sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma kesitsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte olan ya da hala devam eden bir olayı olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2008). Kesitsel tarama modeli ise araştırmada betimlenecek durumun tek bir seferde ölçülerek ortaya çıkarıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırma da kesitsel tarama modelinin tercih edilmesinin sebebi amacın yalnızca var olan durumu ortaya çıkarmak olmasıdır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırma 84 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma pandemi sürecinde gerçekleştirilmesi nedeniyle katılımcı öğretmenlere elektronik ortamdan ulaşılmıştır. Daha önceden hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu çeşitli sosyal medya hesapları aracılığı ile sınıf öğretmenlerinin bulunduğu gruplarda paylaşılmıştır. Gönüllü sınıf öğretmenlerinin yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde çalışma grubunu belirlemede kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanıldığı ifade edilebilir. Bu örnekleme yönteminde araştırmalar ulaşılması kolay ve ekonomik durumları tercih eder (Patton, 2002). Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1**  
*Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Demografik özellik	Değişken	Öğretmen Sayısı
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	57
	6-10 Yıl	18
	11-15 Yıl	7
	16 ve 16 Yıdan Fazla	2
Okutulan Sınıf Seviyesi	1. sınıf	18
	2. sınıf	26
	3. sınıf	19
	4. sınıf	21
Okul Türü	Devlet Okulu	81
	Özel Okul	3
Cinsiyet	Kadın	61
	Erkek	23

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 57 tanesi 1 ile 5 yıl arasında öğretmenlik yapmaktadır. 18 öğretmen 6 ile 10 yıl, 7 öğretmen 11-15 yıl ve 2 öğretmen ise 16 yıl ve 16 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Katılımcıların araştırma esnasında okuttukları sınıf seviyeleri 1. sınıf 18 öğretmen, 2. sınıf 26 öğretmen, 3. sınıf 19 öğretmen ve son olarak 4. sınıf okutan 21 öğretmen şeklinde dağılım göstermektedir. Çalışmaya katılan toplam 84 katılımcıdan 81 tanesi devlet okulunda görev yaparken 3 katılımcı özel okulda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan 84 katılımcının 61’i kadın 23’ü erkektir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2 sınıf eğitimi uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.

**Tablo 2**  
*Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorular*

1. Yaşınız?	9.Okuma becerilerini değerlendirdikten sonra ortaya çıkan sonuçları nasıl kullanıyorsunuz?
2.Cinsiyetiniz?	10.Okuma becerilerini değerlendirme sonrası nasıl dönüt veriyorsunuz?
3.Görev yaptığınız okul türü?	11.Okuma becerilerini değerlendirmenin okuma öğretimimize katkısı nedir?
4.Sınıf seviyeniz?	12.Okuma becerilerini hangi yöntem, teknik, soru türü ve ölçme araçları ile değerlendiriyorsunuz?
5.Mesleki kıdeminiz?	13.Okuma becerilerini değerlendirmede hangi metin türlerini kullanıyorsunuz?
6.Okuma becerilerini değerlendirmenin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	14.Okuma becerilerini değerlendirme işlemi okuma eğitimi sürecinizin neresinde yer alıyor?
7.Okuma becerilerini değerlendirme amacınız nedir?	15.Okuma becerilerini değerlendirirken yaşadığınız zorluklar nelerdir?
8.Okuma becerilerini ne sıklıkla değerlendiriyorsunuz?	

Yapılandırılmış görüşme formu elektronik ortamda oluşturulmuştur. Bu yapılandırılmış görüşme formu toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular Tablo 2'de sunulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşamasında öncelikle elektronik ortamda hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu linki sınıf öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Facebook ve WhatsApp başta olmak üzere çeşitli sosyal medya platformlarından sınıf öğretmenlerinin paylaşım gruplarına ilgili form linki gönderilmiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtların içtenlik ve samimiyetle cevaplanmasının araştırma sürecine olumlu katkı yapacağı öğretmenler ile paylaşılmıştır. Bağlantı linkinin daha geniş gruplara ulaşması amacıyla link belirli aralıklarla tekrar paylaşılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtların durması ile veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama aracında yer alan demografik bilgiler sıklıkları hesaplanarak analiz edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz işlemine geçilmeden önce yapılandırılmış görüşme formuna gelen yanıtlar Excel dosyasına aktarılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar titizlikle tekrar tekrar okunmuştur. Böylece hassas bir kodlama işlemi gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Katılımcılar tarafından ifade edilen olay ve olguların birbirleriyle olan ilişkisini daha açık bir şekilde ortaya koymak için veriler imkân verdiği ölçüde şemalar oluşturulmuştur. Katılımcıların ifadelerinin yoğunluklarını ortaya koyabilmek adına sıklık ve yüzdelik hesaplamalar yapılarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca katılımcı ifadelerinden örnek alıntılar yapılarak katılımcıların ifadelerinin tüm boyutlarıyla yansıtılması hedeflenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından veriler analiz edilmiştir. Elde edilen kodlamalar arasındaki tutarlılık güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik:  $\Delta = C \div (C + ) \times 100$  formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde,  $\Delta$  : Güvenirlik katsayısını,  $C$  : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını,  $\delta$  : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada da kodlayıcılar arasında tutarlılık %91 olarak elde edilmiştir.

### Etik Beyan

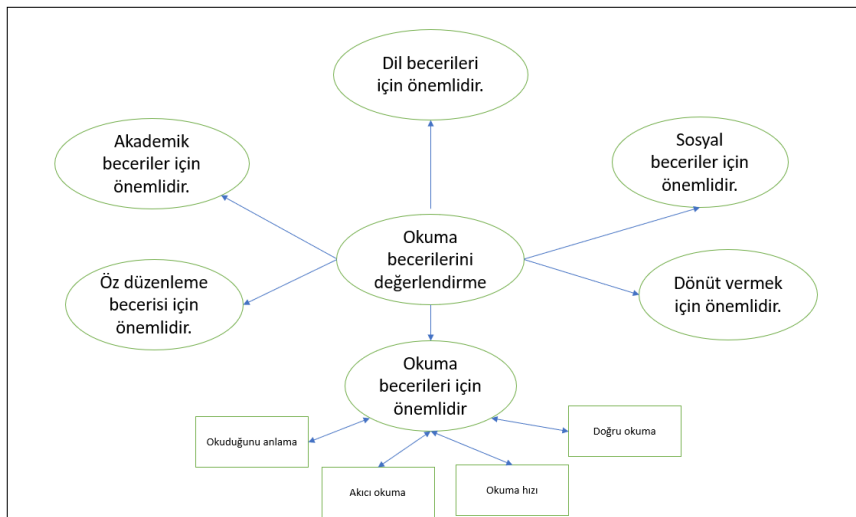
Bu çalışma yapılırken araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara riayet edilmiş; ulaşılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış, tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine gereken özen gösterilmiştir. Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 21.05.2021 tarih 2021/155 karar sayısı ile "Etik Kurul İzni" alınmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Verilerin analizi sonucunda araştırma amacına yönelik şemalar, tablolar ve katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. İlk olarak katılımcıların okuma becerilerini neden önemli gördüklerine yönelik şemalara ve tablolara yer verilmiştir:

#### Şekil 1

Katılımcıların Okuma Becerilerine Önem Verme Nedenleri



Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların okuma becerilerinin değerlendirmenin önemini farklı beceri alanlarıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Katılımcılara göre akademik beceriler, sosyal beceriler, öz düzenleme becerisi ve dil becerileri ile okuma becerilerini değerlendirmenin ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcılar okuma becerilerini değerlendirmenin dönüt verme için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak okuma becerilerini değerlendirmenin okuma becerilerini geliştirmek için gerekli olduğu aktarılmıştır. Katılımcılar okuduğunu anlama, akıcı okuma, doğru okuma ve okuma hızını değerlendirmenin okuma becerilerini geliştirmek için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

**Tablo 3**  
*Katılımcıların Okumayı Değerlendirmeyi Önemli Görme Nedenleri*

Nedenler	f	%
Okuduğunu anlama becerisi için önemlidir	22	20.37
Akademik başarı için önemlidir.	16	14.81
Okuma değerlendirme süreci çok önemlidir.	12	11.11
Okuma becerisi kazandırmak için önemlidir.	10	9.26
Okuma eksiklerini tespit etmek için önemlidir.	7	6.48
Okuma seviyelerini belirlemek için önemlidir.	7	6.48
Okuma seviyesini belirleyip geliştirmek için önemlidir.	7	6.48
Okuma becerileri diğer dil becerileri ile ilişkisi nedeniyle önemlidir.	6	5.56
Sosyal beceriler için önemlidir.	6	5.56
Dönüt için önemlidir.	5	4.63
Akıcı okuma için önemlidir.	4	3.70
Öz düzenleme becerisi için önemlidir.	3	2.78
Okuma hızı için önemlidir	2	1.85
Doğru okuma için önemlidir.	1	0.93

Katılımcıların okumayı değerlendirmeyi önemli görme nedenlerine bakıldığında en sık olarak okuduğunu anlama becerisi için okuma becerilerini değerlendirdiklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Akademik başarı, okumayı değerlendirme sürecinin önemi, okuma becerisi kazandırmak, okuma eksiklerini tespit etmek, okuma seviyelerini belirlemek ve geliştirmek yoğunlukla ifade edilen görüşler arasındadır.

*K17: Okuduğunu anlama bütün dersleri etkileyen bir süreç olduğu için çocukların bu becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek oldukça önemlidir. Okuduğunu anlama becerisi iyi olan çocuklar matematikte diğer arkadaşlarından daha başarılı oluyorlar.*

*K59: Okuma becerileri öğrencilerimizin anlamalarını, yorumlamalarını, ifade etme becerilerini, analiz edebilmelerini tamamen etkilemektedir. Bu yüzden okuma becerilerini değerlendirmek, bu beceriyi kazandırabilmek adına çok önemlidir. Değerlendirmelerimiz doğrultusunda, Öğrencilerimizin okuma becerileri üzerinde ilerleyebiliriz*

*K83: Okuma becerisi hem hayatın her alanında hem de birçok derste başarıyı doğrudan etkilediği için sıklıkla değerlendirilmesi ve sonuçlarına göre çalışmaların yapılması önemlidir.*

Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirirken kullandıkları değerlendirme yaklaşımlarını şu şekildedir:

**Tablo 4**  
*Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Yaklaşımları*

Değerlendirme Yaklaşımı	f	%
Biçimlendirici değerlendirme	38	45.24
Düzyer belirleyici değerlendirme	37	44.05
Tanılayıcı değerlendirme	9	10.71

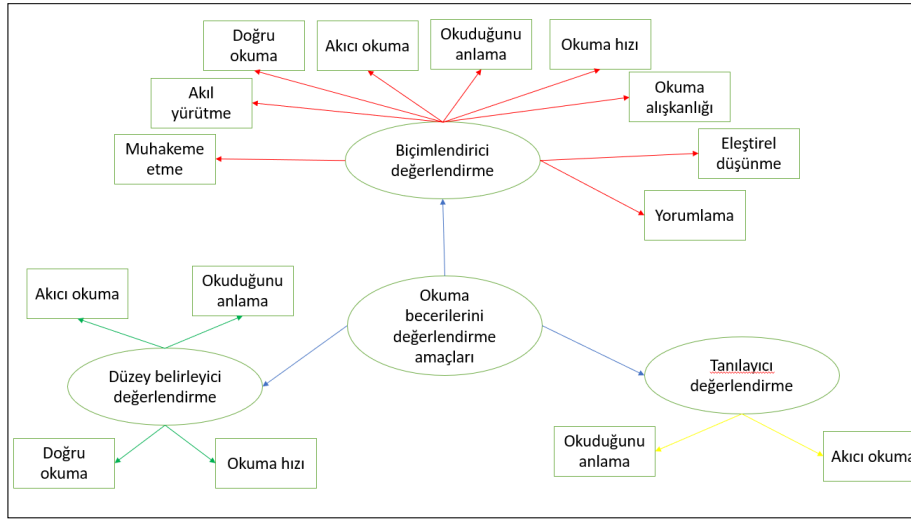
Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 84 katılımcının 38'inin biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına göre okuma becerilerini değerlendirdikleri görülmektedir. 37 katılımcı düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yaparken son olarak 9 katılımcı ise tanılayıcı değerlendirme yaklaşımına göre okuma becerilerini değerlendirmektedir.



Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme amaçlarına yönelik ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan şema ve ortaya çıkan sıklık tablosu şu şekildedir:

## Şekil 2

### Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Amaçları



Şekil 2'ye bakıldığında katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme amaçları değerlendirme yaklaşımına göre çeşitlilik göstermektedir. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla okuma becerilerini değerlendiren katılımcıların okuduğunu anlama, doğru okuma, akıcı okuma, okuma hızı, okuma alışkanlığı gibi doğrudan okuma becerileriyle ilgili ifadelerinin yanı sıra yorumlama, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve muhakeme etme becerileriyle, okuma becerilerini değerlendirme amaçlarını ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından düzey belirleyici değerlendirme yaklaşımıyla akıcı okuma, okuduğunu anlama, doğru okuma ve okuma hızı gibi temel okuma becerilerinin düzeyi belirlemek amaçlandığı ifade edilmiştir. Tanılayıcı değerlendirme yaklaşımında ise yalnızca okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri katılımcı ifadelerinde yer almıştır.

**Tablo 5**

### Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Amaçları

Amaçlar	f	%
Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek.	30	51.72
Okuma alışkanlığını geliştirmek.	5	8.62
Akıcı okuma becerisini geliştirmek.	5	8.62
Okuma hızı geliştirmek.	4	6.90
Doğru okuma becerisini geliştirmek	4	6.90
Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek.	2	3.45
Yorumlama becerisini geliştirmek.	2	3.45
Analiz etme becerisini geliştirmek.	2	3.45
Akıl yürütme becerisini geliştirmek.	2	3.45
Muhakeme etme becerisini geliştirmek.	2	3.45

Okuma becerilerini değerlendirme amaçlarına bakıldığında en çok okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Okuma alışkanlığı, akıcı okuma, okuma hızı doğru okuma gibi temel becerilerini geliştirme amacıyla da değerlendirme yapıldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra yorumlama, eleştirel düşünme, analiz etme, akıl yürütme, muhakeme etme becerilerini geliştirme hedefiyle okuma becerilerini değerlendirdiğini ifade eden katılımcılar da vardır.

K68: Öğrencilerimin anlama, yorumlama, analiz etme, akıl yürütme becerilerini aynı zamanda muhakeme etme yeteneklerinin kazandırılmasında ve bu becerilerde ilerleyebilmek adına benim için en önemli amaçlar doğrultusunda yer almaktadır. Öğrencilerime aynı zamanda okuma kültürü kazandırmak istiyorum.

K75: Okuma becerilerinin eğitim öğretim yapısı içinde oldukça önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimin bu

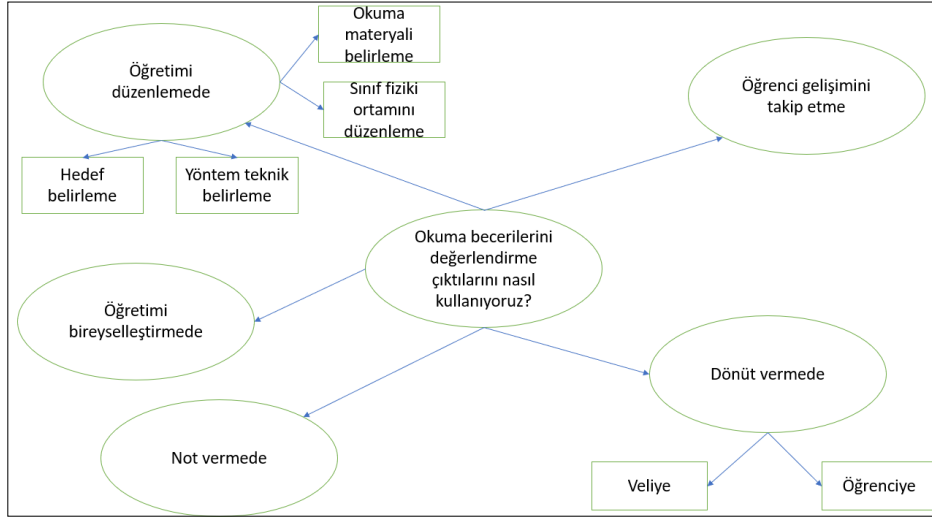
becerilerinin gelişmiş olmasının hem onların akademik bilgi düzeylerine hem de iletişim kurma vb. sosyal gelişim düzeylerine oldukça önemli katkı sağlayacağını düşündüğüm için bu becerileri değerlendirme ihtiyacı duyarım.

K80: Hem bireysel hem de sınıf olarak kazanımların istenilen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği sonucuna ulaşmak ve gerekli çalışmalara karar verip istenilen düzeye ulaşmak.

Şekil 3 ve Tablo 6'da katılımcıların değerlendirme çıktılarını kullanım şekilleri yer almaktadır:

### Şekil 3

#### Katılımcıların Değerlendirme Çıktılarını Kullanma Şekilleri



Şekil 3'e göre katılımcılar okuma becerilerini değerlendirme çıktılarına göre dönüt verme, öğretimi düzenleme, not verme, öğrenci gelişimini takip etme ve öğretimi bireyselleştirmeye ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Okuma becerilerini değerlendirme çıktılarına göre katılımcılar okuma materyali belirleme, okuma hedefi belirleme, yöntem-teknik belirleme ve sınıfın fiziki ortamını düzenleme işlemlerini gerçekleştirdiklerini aktarmıştır. Katılımcılar değerlendirme çıktılarına göre hem öğrencilere hem de velilere dönütler sağladıklarını belirtmişlerdir.

### Tablo 6

#### Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Çıktılarını Kullanma Şekilleri

Değerlendirme Çıktılarını Kullanma Şekilleri	f	%
Öğretimi düzenlemede	30	35.71
Öğrenciye dönüt verme	19	22.62
Öğrenci gelişimlerini takip etme	16	19.05
Öğretimi bireyselleştirme	11	13.10
Velilere dönüt verme	6	7.14
Not verme	2	2.38

Tablo 6 incelendiğinde okuma becerilerini değerlendirme çıktılarının en çok öğretimi düzenlemek için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğrenciye dönüt verme, öğrenci gelişimini takip etmek ve öğretimi bireyselleştirmek için değerlendirme çıktılarının kullanılması da sık sık ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak velilere dönüt sağlama ve not vermek için kullanıldığını belirten ifadelerde vardır.

K1: Eksik noktaları belirlemek ve bir sonraki değerlendirme sürecine kadar yapacağım aktiviteleri planlamak için kullanıyorum.

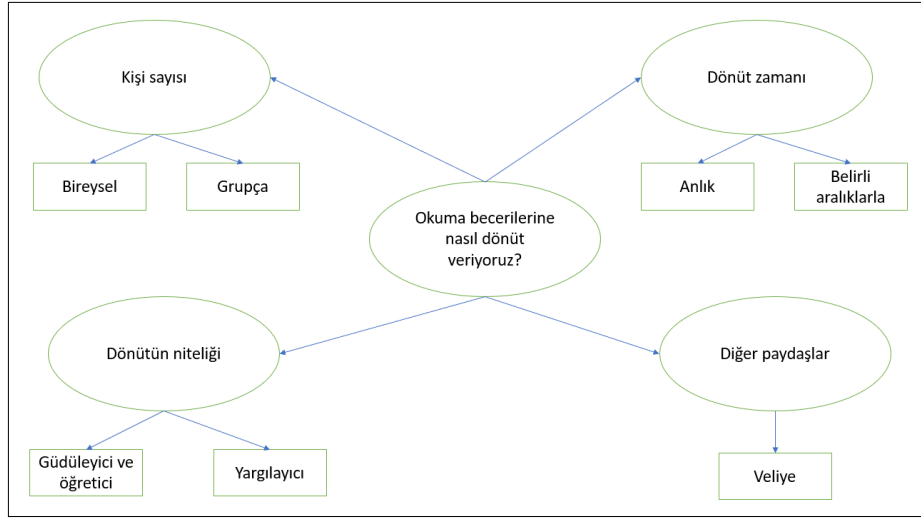
K18: Öğrencilerin bireysel olarak ihtiyaçlarını saptamak ve yeni çalışmalar için yol çizmek için kullanıyorum.

K35: Öğrencilerimin bireysel farklarına yönelik anlama, analiz etme, çıkarım yapma, değerlendirme gibi farklı açılardan sonuçlarını değerlendirerek, öğrencilerimin geliştirilmesi gereken alanlarını destekliyorum. Bu hususta velilerime de değerlendirmelerimi paylaşıyorum.

Şekil 4 ve Tablo 7 katılımcıların dönüt verme işlemine yönelik ifadelerine yer verilmiştir.

#### Şekil 4

##### Katılımcıların dönüt verme şekilleri



Şekil 4'te katılımcıların dönüt verme şekilleri kişi sayısı, dönüt zamanı, dönüt niteliği ve diğer paydaşlara dönüt başlıklarında sınıflandırılmıştır. Katılımcılar dönütleri grupça ya da bireysel, anlık ya da belirli aralıklarla verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre dönütler güdüleyici ve öğretici ifadeler taşımasının yanında bazı katılımcılar yargılayıcı nitelikte dönütler verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar dönütleri eğitimin önemli bir paydaşı olan veliler ile de paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 7**

*Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme İşlemi Sonrası Dönüt Verme Biçimleri*

Dönüt Verme Biçimi	f	%
Bireysel dönütler	34	34.34
Anında dönüt ve düzeltme	16	16.16
Güdüleyici ve öğretici dönütler	13	13.13
Gruba yönelik dönütler	11	11.11
Belirli aralıklarla dönüt ve düzeltme	10	10.10
Yargılayıcı nitelikte dönütler	9	9.09
Veliye yönelik dönütler	6	6.06

Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme işleminin ardından verdikleri dönütlerin yoğun olarak bireysel dönütlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar dönütlerini değerlendirme işleminin ardından anında gerçekleştirdiklerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Dönütün niteliği açısından güdüleyici ve öğretici dönütlerde buldukları tablodan anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak katılımcılar dönütleri öğrencilere vermenin yanı sıra veliye yönelik dönütlerde bulduklarını da belirtmişlerdir.

*K16: Öğrencilere önceki haftaya göre okumalarının iyi ya da kötü olduğunu söylerim. Hafta sonu kitap okumadıysa kitap okumaları gerektiğini belirtirim. Aynı zamanda da velilere haftalık değerlendirme kâğıdı gönderdiğim zaman öğrencilerin okuma seviyelerinin ne seviyede olduklarını yazarım. Dakikada kaç kelime okudukları bu değerlendirme kâğıtlarında yazar.*

*K22: Dönüt olmadan yapılan çalışmanın faydasının yarım kalacağı düşüncesindeyim. Bu yüzden her bir velime bireysel olarak dönütler sağlayarak, iş birliği halinde Öğrencilerim ile birlikte çalışmalarına devam ediyorum. Velilerin, öğrencilerimizin takibini sağlamasının çok önemli olduğuna inancım tam.*

*K49: Her öğrenci için farklı sıklıkta olmakla birlikte gerekli gördüğüm durumlarda hem öğrenci hem de veli ile iletişim kurarak bireysel dönütlerim olmakta. En ihtiyaç duyan öğrencilerim için en az 1-2 haftada bir okuma ve anlama düzeyi ile ilgili değerlendirmelerimi kendileri ile de paylaşıyorum. Dönütlerimin amacı; gelişim gösteriyorsa güdülemek, istenilen düzeyde değilse yapması gereken çalışmalar hakkında bilgilendirmek.*

*K64: Değerlendirmeyi yaptıktan hemen sonra dönüt veriyorum. Öğrencinin kendi potansiyelini bilmesi amacıyla. Bireysel.*

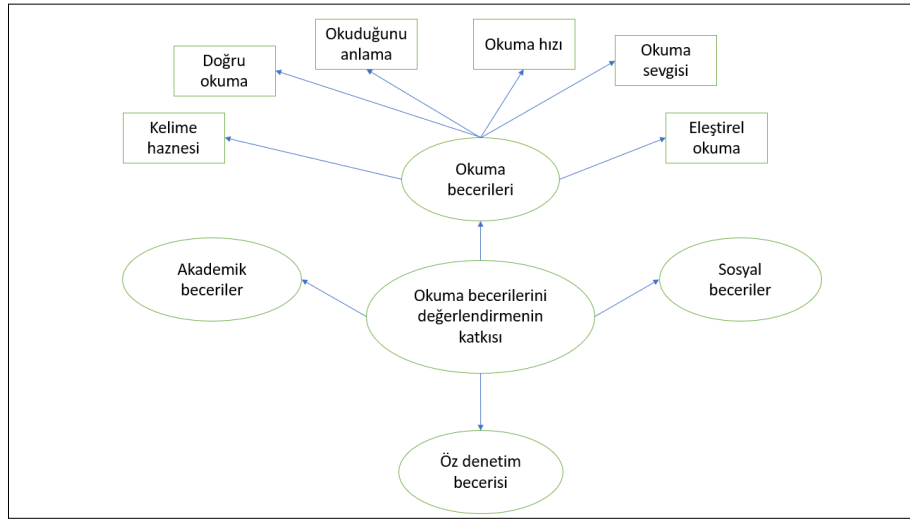
Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme sıklıkları Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8***Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Sıklığı*

Sıklık	f	%
Haftada birden çok kez	30	35.71
Haftada bir kez	27	32.14
Aylık	18	21.43
Dönemlik	9	10.71

Tablo 8'e göre katılımcıların ifadeleri okuma becerilerini haftada birden çok kez veya en az haftada bir kez değerlendirmenin yoğunluğunu ortaya koymaktadır. Aylık ve dönemlik değerlendirme yapan katılımcılara nazaran haftada bir veya birden çok kez değerlendirme yapan katılımcıların daha fazla olduğu tabloda açıkça görülmektedir.

Şekil 5 ve Tablo 9'da katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme işlemlerinin öğretim sürecine kattıkları ile ilgili ifadelerine yer verilmiştir:

**Şekil 5***Katılımcıların Değerlendirme İşlemlerinin Değerlendirme Süreçlerine Katkısı*

Okuma becerilerini değerlendirmenin öğretim sürecine katkısı ile ilgili ifadelerden oluşan Şekil 5 incelendiğinde okuma becerileri değerlendirmenin okuma becerileriyle birlikte, akademik, sosyal ve öz denetim becerisine katkı yaptığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Okuma becerilerinden kelime haznesi, doğru okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma sevgisi ve eleştirilen okuma katılımcılarca doğrudan ifade edilen beceriler olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 9***Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme İşlemlerinin Öğretim Süreçlerine Katkısı*

Katkı türü	f	%	Katkı türü	f	%
Okuma seviyelerindeki gelişme	22	27.16	Dili güzel kullanmayı sağlama	3	3.70
Okuduğunu anlamayı geliştirme	13	16.05	Kelime haznesini geliştirme	2	2.47
Değerlendirme sonuçlarına göre öğretimi planlamada kolaylık	11	13.58	Doğru okumayı sağlama	2	2.47
Okuma sevgisi kazandırma	10	12.35	Eleştirel okumayı geliştirme	2	2.47
Akademik becerileri geliştirme	6	7.41	Öz denetim becerisi kazandırma	2	2.47
Okuma hızını geliştirme	6	7.41	Sosyal becerileri geliştirme	2	2.47

Tablo 9 incelendiğinde okuma becerilerini değerlendirmenin okuma seviyelerindeki gelişme, okuduğunu anlamayı geliştirme ve öğretimi planlamaya katkısı katılımcılarla sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Okuma sevgisi kazandırma, akademik becerileri geliştirme, okuma hızı, dil becerileri, kelime haznesi, doğru okuma, eleştirel okuma becerilerine sağladığı katkının yanı sıra katılımcılar, okuma becerilerini değerlendirmenin öz denetim becerisi ve sosyal becerilerin gelişiminden söz etmiştir.

K33: Okumanın anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Eleştirel okuma becerilerini öğrencilerimize kazandırır. Aynı zamanda okuduklarını bir sorgulama sürecinde değerlendirir, karşılaştırmalar yapabilir. Öğrencinin okumaktan keyif almasını sağlayacaktır.

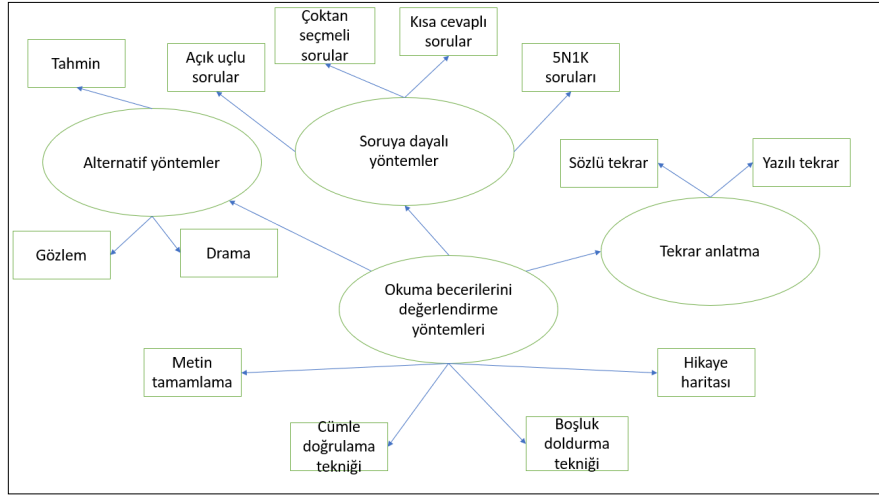
K36: Okumayı, anlamayı, pratik, hızlı düşünmeyi, zihinsel aktiviteyi, olaylara çok yönlü bakmayı, dili güzel kullanmayı, yeni sözcükler öğrenmeyi, kendini daha iyi ifade etmeyi, özgüveni geliştirdiğine inanıyorum.

K84: Nitelikli bir öğretim için eksik yanları bilip ona göre çalışmalara yön verildiği takdirde verimli bir öğrenme gerçekleşir.

Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme yöntemleri Şekil 6 ve Tablo 10'da görülmektedir.

## Şekil 6

### Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Yöntemleri



Şekil 6'da katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme yöntemleri yer almaktadır. Katılımcılar sorular yardımıyla, tekrar anlatma yöntemleriyle, gözlem, tahmin, drama gibi alternatif değerlendirme yöntemleriyle okuma becerilerini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular ve 5N1K sorularıyla okuma becerilerinin değerlendirildiği şemada belirtilmektedir. Sözlü tekrar, yazılı tekrarlar ve metin tamamlama da katılımcılar tarafından ifade edilen değerlendirme yöntemleridir. Tüm bunların yanı sıra cümle doğrulama tekniği, boşluk doldurma tekniği ve hikâye haritası gibi alanyazında yer alan yöntem ve tekniklerde katılımcılar tarafından kullanıldığı şema da yer almaktadır.

**Tablo 10**

### Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Yöntemleri	f	%	Değerlendirme Yöntemleri	f	%
Açık uçlu sorular	30	25.21	Metin tamamlama	5	4.20
Zamana karşı okuma	13	10.92	Gözlem yapma	5	4.20
Sözlü tekrar anlatma	10	8.40	Yazılı tekrar anlatma	4	3.36
Çoktan seçmeli sorular	10	8.40	Tahmin etme	4	3.36
Boşluk doldurma tekniği	9	7.56	Akademik ölçekler kullanma	4	3.36
Kısa cevaplı sorular	8	6.72	5N1K soruları kullanma	4	3.36
Drama yöntemi	6	5.04	Hikâye haritası	2	1.68
Cümle doğrulama tekniği	5	4.20		5	4.20

Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirmede en sık ifade ettikleri yöntem açık uçlu sorular olarak ortaya çıkmıştır. Zamana karşı okuma yaptırarak okuma becerilerini değerlendirdikleri de sık ifade edilen görüşlerdendir. Sözlü tekrar anlatma, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma tekniği ve kısa cevaplı sorular da sık sık ifade edilmiştir.

Bunlara ilaveten cümle doğrulama tekniği, metin tamamlama, gözlem, yazılı tekrar, tahmin etme, akademik ölçeklerden yararlanma, 5N1K soruları ve hikâye haritası da okuma becerilerini değerlendirirken kullanılan yöntemlerdendir.

K17: Okuma becerilerini değerlendirirken, soru cevap (açık uçlu ve kapalı uçlu sorular, kısa cevaplı sorular), boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış testi, sıralama, özet çıkarma vb kullanmaktayım.

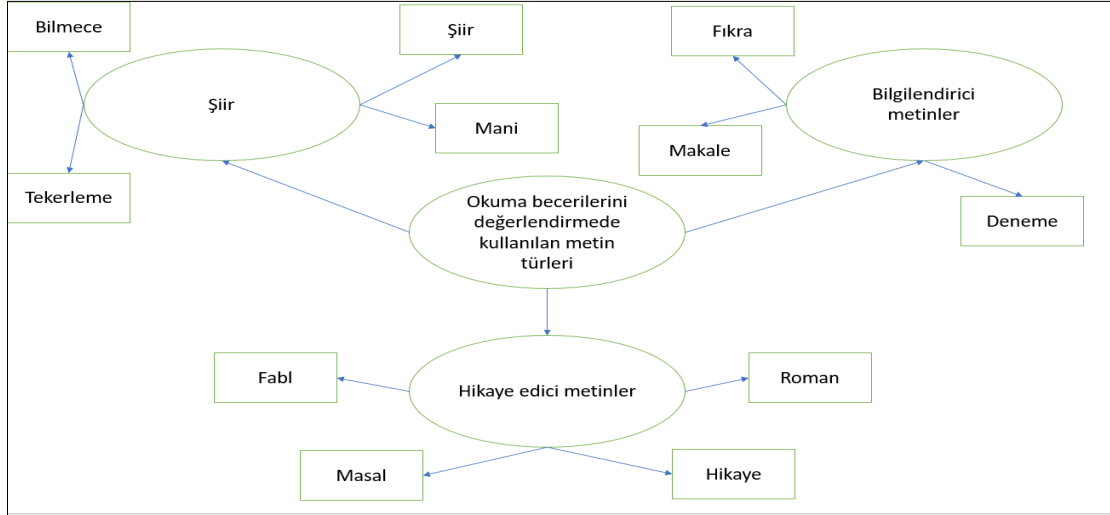
K71: Metin ile ilgili açık ve kapalı uçlu sorular, Metin içi ve Metin dışı sorular, Boşluk doldurma testleri, çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış tekniği, özet testleri gibi ölçme araçlarını kullanarak okuma becerilerini değerlendiriyorum.

K73: Soru- cevap, hikâye haritası vb. yöntemlerle değerlendiriyorum.

Şekil 7 ve Tablo 11'de katılımcıların kullandıkları metin türlerine yer verilmiştir:

### Şekil 7

Katılımcıların Okumayı Değerlendirme Sürecinde Kullandıkları Metin Türleri



Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme sürecinde kullandıkları metin türleri şemayla birlikte 3 başlıkta sınıflandırılmıştır. Hikâye edici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir türüne ait metinler katılımcılar tarafından okuma becerilerini değerlendirme sürecinde kullanılmaktadır. Kullanılan şiir türündeki metinler bilmece, tekerleme, mâni ve şiirler, hikâye edici metinler; fabl, roman, masal ve hikâye, bilgilendirici metinler; makale, fıkra ve deneme olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 11**

Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirmede Kullandıkları Metin Türleri

Türler	f	%	Türler	f	%
Hikâye	53	40.77	Fabl	3	2.31
Şiir	26	20.00	Bilmece	2	1.54
Masal	15	11.54	Makale	2	1.54
Bilgilendirici metin	17	13.08	Mâni	1	0.77
Tekerleme	5	3.85	Roman	1	0.77
Fıkra	4	3.08	Deneme	1	0.77

Tablo 11'e göre katılımcılar okuma becerilerini değerlendirme sürecinde en çok hikâye türünde metinleri kullanmaktadır. Şiir ve masallar da sık sık tercih edilen metin türüdür. Katılımcılar bilgilendirici metinleri kullandıklarını, tekerleme, fıkra ve fabl türünden yararlandıklarını ifade etmiştir.

Az sayıda olsa da bazı katılımcılar bilmece, makale, mâni, roman ve denem türleriyle de okuma becerilerini değerlendirdiklerinden söz etmiştir.

K15: İlkokul seviyesinde hikâye türü metinlerin daha uygun olduğunu düşünüp çoğunlukla hikâye kullanıyorum.

K19: Genellikle öykü ya da öğrencilerimin dikkatini, ilgilerini çekecek bilgilendirici metinler kullanmaktayım.

K70: Neredeyse tüm metin türlerini ağır olmamak şartıyla ve seviyelerine uygun şekilde belirliyorum. Sanırım en fazla hikâye, masal, fabl ve şiir türlerini kullanıyorum.

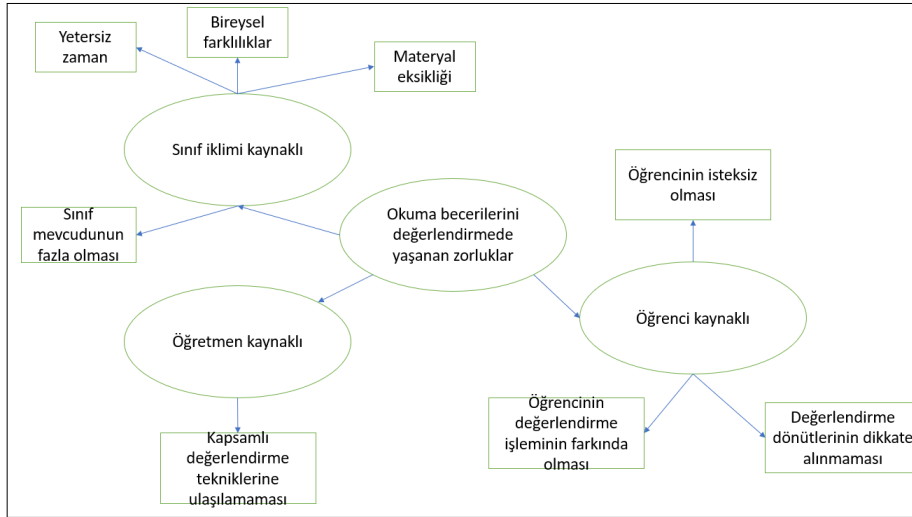
Tablo 12'de katılımcıların okuma becerilerini değerlendirmeyi sürecin neresinde gerçekleştirdiklerine ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 12***Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme İşlemlerinin Okuma Süreçlerindeki Yeri*

Süreçteki Yer	f	%
Süreçle birlikte değerlendirme	28	45.16
Süreç sonunda değerlendirme	25	40.32
Süreçten önce değerlendirme	9	14.52

Tablo 12'ye göre 28 katılımcı okuma becerilerini değerlendirme işlemi okuma öğretimi süreciyle birlikte yürüttüğünü ifade etmiştir. 25 katılımcı okuma becerilerini sürecin sonunda değerlendirdiğini belirtirken, süreçten önce değerlendirme yapan 9 katılımcının varlığı görülmektedir.

Katılımcıların okuma becerileri değerlendirme sürecinde yaşadığı zorluklara yönelik bulgular Şekil 8 ve Tablo 13'te yer almaktadır.

**Şekil 8***Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Sürecinde Yaşadığı Zorluklar*

Katılımcıların okuma becerilerini değerlendirme sürecinde yaşadıkları zorluklar üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Sınıf iklimi kaynaklı zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar ve öğretmen kaynaklı zorluklar okuma becerilerini değerlendirirken ortaya çıkmaktadır. Öğrenci isteksizliği, öğrencinin değerlendirildiğinin bilincinde olarak tutum ve davranışlarını değiştirmesi, değerlendirme dönütlerinin dikkate alınmaması öğrenci kaynaklı sorunları oluşturmaktadır. Sınıf iklimi içerisinde, öğrenci sayısının fazlalığı, bireysel farklılıklar, materyal eksikliği ve zaman yetersizliği okuma becerisi değerlendirirken zorluklar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kapsamlı değerlendirme tekniklerine ulaşamamaları da diğer bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 13***Katılımcıların Okuma Becerilerini Değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar*

Yaşanan Zorluklar	f	%
Yetersiz zaman	15	21.74
Bireysel farklılıklar	13	18.84
Zorluk yaşamıyorum	10	14.49
Öğrencinin değerlendirildiğinin farkında olması	9	13.04
Öğrencilerin değerlendirmeye isteksiz olması	8	11.59
Dönütlerin dikkate alınmaması	5	7.25
Kapsamlı değerlendirme tekniklerinin olmaması	5	7.25
Sınıf mevcudunun fazla olması	3	4.35
Materyal eksikliği	1	1.45

Katılımcıların yaşadıkları zorluklara bakıldığında en çok ifade edilen zorluğun yetersiz zaman olduğu görülmektedir. Bireysel farklılıklarda okuma becerileri değerlendirme sürecini zorlaştıran önemli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcılar zorluk yaşamadığını belirtmişlerdir. Öğrencinin değerlendirildiğinin farkında olması, öğrencinin isteksiz olması, dönütlerin dikkate alınmaması gibi durumlar değerlendirme sürecini zorlaştırmaktadır. Yine katılımcı ifadelerine göre kapsamlı değerlendirme tekniklerinin olmaması, sınıf mevcudunun fazla olması ve materyal eksikliği okuma becerilerini değerlendirirken karşılaşılan zorluklar arasında yer almaktadır.

*K10: Değerlendirme aşamasında genel olarak zorluk yaşamıyorum ama öğrencilerde gelişim göremedikçe bu becerilerinin gelişmesi bakımından daha farklı neler yapabileceğim konusunda zorlanıyorum.*

*K42: Zaman ve sınıf mevcudu fazla ise bireysel yapıldığı için çok fazla uğraştırması.*

*K78: Değerlendirmeler her zaman doğru sonuç vermiyor öğrencinin motivasyonu, sınıf ortamı gibi değişkenler değerlendirmeyi etkiliyor.*

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerince okuma becerilerini değerlendirme önemli görülmektedir. Bu becerileri değerlendirmenin önemi okuma becerilerinin yanı sıra, akademik ve sosyal becerilerin gelişimi için de okumayı değerlendirmenin önemli görüldüğü sebebi ile ilişkilendirilmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin çoğu biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı yerine düzey belirleyici ya da tanılayıcı değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaktadır. Alanyazında biçimlendirici değerlendirmenin okuma becerilerine (Kline, 2013; Sönmez, 2020) ve katılımcıların okuma becerilerinin değerlendirmede önemli gördükleri akademik becerilere olan katkısını ortaya koyan çalışmalar (Black ve Wiliam, 2012; Gardner, 2012; Popham, 2013; Ozan, 2017) vardır. Okuma becerilerini değerlendirmenin önemi okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra akademik ve sosyal becerilerle de ilişkilendiren öğretmenlerin bu becerileri geliştirmede etkili yaklaşım olan biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmalarının çeşitli nedenleri olabilir. Sınıf öğretmenleri tarafından başlamadan önce öğrenci düzeyini tanılamak ve gelinen düzeyi tespit etmek için yapılan değerlendirmenin sürecin tamamında yer almaması öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini destekleme konusunda yetersiz kalacaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde önemi kabul edilen okuma becerilerini değerlendirme sürecinin etkin değerlendirme yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Okuma becerilerini değerlendirmenin amacına yönelik sonuçlarda okuma eksiklerini tespit etmek ve bu becerileri geliştirmek için okuma becerilerinin değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından okuma becerilerini değerlendirmenin en temel amacı olarak ise anlama becerisini geliştirmek olarak görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu Karatay ve Dilekçi'nin (2019) araştırmasıyla benzerlik taşımaktadır. Söz konusu araştırmada okuma becerilerini değerlendirme çıktılarının öğretimi düzenlemek ve bireyselleştirmek, öğrenci gelişimini takip etmek, dönüt vermek ve az sıklıkla ise not vermek için kullanıldığı görülmüştür. Belet ve Sağlam (2015) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin amaçlarının kazanım değerlendirmesi gerçekleştirmek, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve azda olsa not vermek amacı taşıdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıyan yönleri bulunsa da sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirme amacı olarak bu becerileri geliştirme olarak görmesi iki araştırmanın sonuçlarını farklılaştırmaktadır. Değerlendirme çıktılarına verilen dönütlerin daha çok bireysel dönütler olduğu, anında dönüt ve düzeltmenin gerçekleştirildiği gibi belirli aralıklara göre dönütlerin verildiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Dönütlerin daha çok güdüleyici ve öğretici olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak yargılayıcı dönüt kullanan sınıf öğretmenleri de vardır. Öğrenciye verilen dönütün, yargılayıcı, öğrenmeye ket vurucu dönütler yerine yapıcı ve yol gösterici olması gerekmektedir (Birgin, 2010). Bireysel ve etkin dönüt, düzeltme temelli yaklaşımlar kullanılarak okuma becerilerine yönelik yapılan değerlendirmelerin etkisine yönelik alanyazında yapılan çalışmalarda başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. Sönmez (2021) biçimlendirici değerlendirme sürecinin sunduğu etkin dönüt ve düzeltme imkânı, bireysel hedef ve planların okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı ve bu katkının geleneksel değerlendirme yöntemlerinden büyük olduğu sonuçlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma becerilerini yargılayıcı dönütler ve systemsiz aralıklarla değerlendirmek yerine etkin bir değerlendirme süreciyle gerçekleştirilmesi okuma becerilerinin gelişimine daha çok katkı sağlayacaktır. Ancak bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı anında dönüt vermemekte, yargılayıcı dönütler kullanmaktadır.

Okuma becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından sık sık değerlendirildiği, değerlendirme yöntemi olarak geleneksel yöntemlerin daha sık kullanıldığı bunun yanı sıra alternatif değerlendirme yöntemlerinden de yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirmek için daha çok açık uçlu sorulara başvurdukları, aynı zaman da çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtı sorular ve 5N1K sorularını kullandıkları da görülmüştür. Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda (Acun ve Kamber, 2007; Çalık, 2007; Duban ve Küçükylmaz, 2008), alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik olumlu öğretmen görüşlerinin olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirme sürecinde daha çok geleneksel soru tarzlarından yararlandığı bu araştırmanın sonuçlarıyla ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları daha çok tercih ettiklerine yönelik sonuçlara ulaşan benzer çalışmalar da vardır (Canbulat vd., 2017; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Göçer, 2018). İlgili araştırmalar soruların genellikle öğrencilerin ne öğrendiğini sorgulamak amacıyla kullanıldığını belirtmektedir (Ateş, 2011; Fordham, 2006; Hervey, 2006). Yıldırım'a (2012) göre sorular anlamayı takip edebilmek için önemlidir, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtı anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilir. Fakat öğretmenler üst düzey becerilerini harekete geçirecek etkililikte sorular soramamaktadır (Akyol vd., 2016). Bu araştırmaya katılan sınıf



öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirirken kullandıkları soruların niteliğine yönelik bulgular mevcut değildir. Öğretmenlerin kullandıkları sorularla birlikte okuma becerilerini tüm yönleriyle değerlendirecek ve etkin dönüt imkânı tanıyacak yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri değerlendirme amaçları olarak okuma becerilerinde yaşanan eksikleri görmek ve öğretimi planlamak olarak ifade etmişlerdir. Sorularla yapılan değerlendirme işleminin eksikleri ortaya çıkarma ve öğretimi planlamaya olan katkısı yalnız başına yeterli olmayacaktır. Marcotte ve Hintze (2009) boşluk doldurma tekniği, cümle doğrulama tekniği, sözlü ve yazılı yeniden anlatma tekniklerinin okuma becerilerini değerlendirme de biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri olarak kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okuma becerilerini değerlendirirken cümle doğrulama tekniği, hikâye haritası ve boşluk doldurma tekniklerinin yanı sıra sözlü ve yazılı tekrar anlatma yöntemlerinden de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu yöntemlerden bahseden öğretmenlerin sayısı azdır.

Değerlendirme işlemi için sınıf öğretmenlerinin hikâye edici metinleri daha çok kullandıkları yoğunluk sırasıyla şiir ve bilgilendirici metinlerinde okuma becerilerini değerlendirirken tercih edildiği araştırmanın bir diğer sonucunu oluşturmaktadır. Metnin yapısı, iletilmek istenen mesaj için metnin nasıl organize edildiğini göstermektedir (Harris ve Sipay, 1990). Hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlere nazaran kolay anlaşıldığı düşünülmektedir (Başaran ve Akyol, 2009; Yıldırım vd., 2010). Çeşitli araştırma sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerin sahip oldukları yapısal unsurlar nedeniyle anlam kurma ve ana fikir bulma becerilerini zorlaştıracaklarını göstermektedir (Anderson, 2006; Bakken ve Whedon, 2002; Hall, 2004). Bilgilendirici metinlerin yapısal zorlukları sınıf öğretmenleri nedeniyle okuma becerilerini değerlendirmede öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği yorumu yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin hikâye edici metinleri tercih etmesi, öğrencilerin okul öncesi dönemden bu metinlere aşina olması ve anlaşılmasındaki kolaylıktan kaynaklı olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre okuma becerilerini değerlendirmede süreç öncesi ve süreç sonrası yapılan değerlendirmeler, süreçle birlikte yapılan değerlendirmelere göre daha çok tercih edilmektedir. Belet ve Sağlam'ın (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerini Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmede süreç değerlendirmenin sık kullanıldığı sonucunu aktarmaktadır. Ancak alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarda vardır. Canbulat, Bıçak ve Uyumaz (2017) öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer vermedikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Okuma becerilerini değerlendirme sürecinde yaşanan zorlukların zaman ve bireysel farklılıklar kaynaklı olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Sorun yaşayan öğretmenlerin sorun kaynağı olarak okuma becerilerini değerlendirmek için kapsamlı ölçme değerlendirme araçlarına ulaşamamaları da yaşanan bir zorluktur. Zorluk yaşamadığını ifade eden öğretmenler de vardır. Araştırmanın bu sonuçları alanyazındaki birçok araştırmayla benzerlik taşımaktadır (Acat ve Uzunkol, 2010; Ataman ve Kabapınar, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karatay ve Dilekçi, 2019). Değerlendirmeye harcanan zaman, öğretimin bireyselleştirme ihtiyacı gibi zorluklar nedeniyle öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme imkânı bulamadıkları düşünülebilir.

Bu araştırma ve alanyazında yer alan mevcut bilgilerden yola çıkarak, okuma becerilerini etkin bir şekilde değerlendirme için değerlendirmenin bireyselleştirilmesi, yargılayıcı dönütler yerine güdüleyici dönütlerin kullanılması, dönütlerin anlık olarak verilmesi, değerlendirme işleminde cümle doğrulama tekniği, boşluk doldurma tekniği gibi biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin kullanılması tavsiye edilebilir.

### Kaynakça

- Acat, M., B. ve Uzunkol, E., D. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.
- Acun, İ. ve Kamber, T. (2007). "Yeni sosyal bilgiler programının uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi", VI. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Eğitimi Sempozyumu 27-29 Nisan 2007.
- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69(4), 413-419. <https://doi.org/10.1002/trtr.1430>
- Ajideh, P., & Nourdad, N. (2012). The effect of dynamic assessment on EFL reading comprehension in different proficiency levels. *Language Testing in Asia*, 2(4), 101-122. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-2-4-101>
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 683-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Akyol, H., Yıldırım K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular sorarız?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem.

- Amirian, M., R., Davoudi, M., & Ramazanian, M. (2014). The effect of dynamic assessment on Iranian EFL learners' reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(3), 191-194. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v5n.3p.191>
- Anderson, D. (2006). In or out: Surprises in reading comprehension instruction. *Intervention in School and Clinic*, (41), 175-179.
- Arthaud, T., J., Vasa, S., F., & Steckelberg, A., L. (2000). Reading assessment and instructional practices in special education. *Diagnostique*, 25(3), 205-227.
- Ataman, M. ve Kabapınar, Y. (2012). Sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılma nedenleri ve uygulamaların yeterliliği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 94-114.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydemir, Y., ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgilendirici ve hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37, 229-233.
- Bender, W.N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Corwin.
- Birgin, O. (2010). *4-5.sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Black, P., ve Wiliam, D. (2012). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed., pp. 81-100). Sage.
- Boubris, A., A., ve Haddam, F. (2020). Reading assessment: A case study of teachers' beliefs and classroom evaluative practices. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(4), 236-253. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.16>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbulat M., Bıçak B. ve Uyumaz G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(5), 462-477.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Çalık, S. (2007, 5-7 Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma* [Sözlü bildiri] 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat, Türkiye.
- Duban, N., ve Küçükylmaz, E., A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlk Öğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Dupont, P. (2018). Assessing adolescent reading comprehension in a French middle school: Performance and beliefs about knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 30-61.
- Fordham, N. W. (2006). Strategic questioning. *Principal leadership*, (7), 33-37.
- Gardner, J. (2012). Assessment for learning: A compelling conceptualization. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed., pp. 197-204). Sage.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik alguları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 33(33), 135-145.
- Grabe, W., & Jiang, X. (2013). *Assessing reading*. In A.J. Kunnan (ed.) *The Companion to Language Assessment* (pp. 185-200). Wiley, Hoboken
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *BEÜ-SBE Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Hall, L. A. (2004). Comprehending expository text: Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Reading Research and Instruction*, 44 (2), 75-95.

- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods*. Longman.
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching PreK-8*, (37), 68-69.
- Jamieson, J. (2011). Assessment of classroom language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 768-85). Routledge.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formal olmayan okuma yöntemlerinin kullanımı, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kline, A.J. (2013). *Effects of formative assessment on middle school student achievement in mathematics and reading* [Unpublished doctoral dissertation]. North Carolina University.
- Li, H. (2016). How is formative assessment related to students' reading achievement? Findings from PISA 2009. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 473-494.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Marchand, G.C., & Furrer, C.J. (2014). Formative, informative, and summative assessment: The relationship among curriculum-based measurement of reading, classroom engagement, and reading performance. *Psychology in the Schools*, 51(7), 659-676.
- Marcotte, A. M. & Hintze J. M. (2009). Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 47(5), 315-335. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.003>
- Mardani, M., & Owusu, E. (2019). Dynamic assessment, a versatile tool for teaching and assessing critical reading. *European Journal of Alternative Education Studies*, 4(2), 103-118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3533925>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: A report from the National Reading Panel*. Government Printing Office.
- Offerdahl, E.H., & Montplaisir, L. (2013). Student-generated reading questions: Diagnosing student thinking with diverse formative assessments. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 42(1), 29-38. <https://doi.org/10.1002/bmb.20757>
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarısı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Atatürk üniversitesi.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage.
- Popham, W.J. (2013). *Classroom assessment: What teachers need to know* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M.E. (2011) Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Roskos, K. ve Neuman, S. B. (2012). Formative assesment: Simple, no additives. *Reading Teacher*, 65(8), 534-538.
- Parke, C. S., Lane, S., & Stone, C., A. (2006) Impact of a state performance assessment program in reading and writing, *Educational Research and Evaluation*, 12(3) 239-269. <https://doi.org/10.1080/13803610600696957>
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Sönmez, M. (2020). *Biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmen ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanacakları bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *İlköğretim Online*, (9), 44-51.

Wu, R., Wu R., ve Lu, J. (2014). A practice of reading assessment in a primary classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.1>

**Etik Beyan**

Bu çalışma yapılırken araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara riayet edilmiş; ulaşılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış, tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine gereken özen gösterilmiştir.

**Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 21.05.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: 2021/155