



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

An Examination of Reading Comprehension Skills of Readers with and without Reading Disabilities by Text Genre and Question Type

Reşat Alatlı

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1174210

Received: 12.09.2022

Revised: 09.11.2022

Accepted: 31.01.2023

Keywords:

Reading,
Reading Disability,
Reading Comprehension,
Text Genre,
Question Type

Abstract

The purpose of this study is to compare the text and question comprehension abilities of readers with and without reading disabilities. In this direction, the study included 40 good readers (GR), 40 poor readers (PR), and 40 learning disabilities (LD) in the 2nd grade, 60 GR, 60 PR, and 53 LD in the 4th grade. The participants answered the reading comprehension questions for two narrative and two expository texts that were grade-level suitable. The average overall reading comprehension ratings obtained from both text categories were used for analyses. In addition, the responses of the participants on literal, reorganization, inference, prediction, and evaluation questions were recorded independently, and the influence of having or not having reading difficulties was evaluated. Consequently, narrative texts were simpler for each group to comprehend than expository texts, and the presence of a learning disability had a substantial impact on the comprehension of the text genres. In addition, when the performances of the participants in the question types were analyzed, it was determined that the "literal" questions had the highest rate of correct responses, whereas the rate of correct responses to the questions that each group had to answer using in-text information and experience was extremely low. In addition, it was revealed that readers with learning disabilities achieved lower results on all question types than good and poor readers.

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Metin ve Soru Türü Özelinde İncelenmesi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1174210

Yükleme: 12.09.2022

Düzeltilme: 09.11.2022

Kabul: 31.01.2023

Anahtar Kelimeler:

Okuma,
Okuma Güçlüğü,
Okuduğunu Anlama,
Metin Türü,
Soru Türü

Öz

Bu çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin metin ve soru türü özelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2. sınıflarda 40 iyi, 40 zayıf ve 40 öğrenme güçlüğü, 4. sınıflarda 60 iyi, 60 zayıf ve 53 öğrenme güçlüğü olan okuyucu araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan okuyucular sınıf düzeyine uygun iki öyküleyici ve iki bilgi veren metne ait okuduğunu anlama sorularına cevap vermişlerdir. Analizler her iki metin türünden elde edilen toplam okuduğunu anlama puanlarının ortalaması üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca katılımcıların bilgi, düzenleme, çıkarım, tahmin ve değerlendirme türünde sorulara verdikleri tepkiler de ayrı ayrı kaydedilerek okuma güçlüğü olma ve olmama durumlarının soru türleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öyküleyici metinlerin bilgi veren metinlere göre her grup tarafından daha kolay anlaşıldığı, öğrenme güçlüğü olma durumunun metin türlerinin anlaşılması üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların soru türlerinde sergilemiş oldukları performanslara bakıldığında, bilgi soruları doğru cevaplanma oranı en yüksek sorular olurken, her grubun metin içi bilgileri ve deneyimlerini kullanarak cevaplamaları gereken soruların doğru cevaplanma oranının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrenme güçlüğü olan okuyucuların tüm soru türlerinde iyi ve zayıf okuyuculardan daha düşük sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

Sorumlu Yazar: Reşat Alatlı, Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, resatalatli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7504-5746.

Atıf için: Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin metin ve soru türü özelinde incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 957-989.

Giriş

Okuma, akademik başarının ve yeni bilgilerin kazanılması süreçlerinin en önemli değişkenlerinden bir tanesidir (Best, Floyd ve McNamara, 2008). Okuyucular sergiledikleri okuma davranışları ile öğrendikleri yeni bilgileri eski bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirerek ve var olan dil becerilerini kullanarak okuduklarından anlam çıkarma çabası içerisindedirler. Özellikle okuma öğretiminin formal olarak başladığı ilkokulda önce okuma öğrenilmekte, zamanla öğrenmek için okuma davranışları sergilenmektedir. Bu süreç içerisinde de ders kitaplarında yer alan, farklı özellikteki metinleri okuyarak bilgi edinmektedirler. Genel olarak bakıldığında bu metin türlerinin öyküleyici ve bilgi veren metinler olmak üzere iki farklı türde olduğu alanyazında açık şekilde belirtilmektedir (Başaran ve Akyol, 2009; Baştuğ ve Keskin, 2011; Primor, Pierce ve Katzir, 2011; Şahin, 2013; Wu, Barquero, Pickren, Barber ve Cutting, 2020; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Okuyucular ilk zamanlarda öyküleyici metinlerle daha sık karşılaşırken sınıf düzeyinin artması ve daha teknik derslerin sürece dâhil olmasıyla birlikte bilgi veren metinlerle karşılaşma sıklıkları artmaktadır (Duke, 2000).

Öyküleyici metinler, kahraman, yer ve zaman gibi düzenlemeler, problem durumu, çözüm ve sonuç şeklinde hiyerarşik hikâye yapısına sahip olan (Hall, Sabey ve McClellan, 2005), gerçek ya da hayali olaylarla birlikte duyguların günlük kelimelerle anlatıldığı (Cain, Oakhil ve Braynt, 2004) ve tahmin edilebilir metinler olarak tanımlanmaktadır (Diakidoy, Mouskounti ve Ioannides, 2011). Bilgi veren metinler ise bir konu hakkında bilgi veren, anlatımlarında duygusallık bulunmayan daha düz bir anlatım yapısına sahip metinlerdir (Başaran ve Akyol, 2009). Ayrıca bilgi veren metinler daha fazla yeni kelime ve kavramla birlikte kişisel deneyimlerle ilgili daha az bilgi içermektedir (Hall ve diğerleri., 2005). Her iki metin türü hiyerarşik yapılar barındırır da (Meyer ve Poon, 2001) bilgi veren metin yapıları öyküleyici metinlere göre farklılıklar göstermektedir. Öyküleyici metinler genellikle kahramanın deneyimlerini belirli bir zaman sırasında yapılandırıp, öngörülebilir bir gelişim yapısını takip ederken (Medina ve Pilonieta, 2006) bilgi veren metinler sıralama, karşılaştırma, tanımlama, numaralama, problem çözüm ve neden sonuç yapılarında birbirinden farklı anlatım yapılarıyla karşımıza çıkmaktadır (Meyer ve Freedle, 1984).

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında öyküleyici metinlerin bilgi veren metinlere oranla daha kolay anlaşıldığı belirtilmektedir (Başaran ve Akyol, 2009; Best ve diğerleri., 2008; Denton ve diğerleri., 2015; Diakidoy ve diğerleri., 2011; Graesser, Mcnamara ve Kulkowich, 2011; Kudret ve Baydık, 2016). Bunun altında yatan sebeplerin başında öyküleyici metinlerin sahip oldukları özelliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna göre öyküleyici metinleri oluşturan kelimelerin günlük yaşamda daha sık karşılaşılan kelimeler olması (Graesser, McNamara, Louwerse ve Cai, 2004), metnin yapısal olarak daha aşina olunan anlatım biçiminden oluşması (Graesser ve diğerleri., 2004; Lorch, 2015), önceki anlatılanlarla sonraki anlatılanlar arasında ilişki ve duygusal bağlar kurmaya izin

vermesi (Kneepkens ve Zwaan, 1994) öyküleyici metinlerin anlaşılmasını kolaylaştıran etmenlerdir. Bilgi veren metinlerin anlatımındaki tek düzelikleri, yeni kelimelerin çok fazla olması, sözdizimsel olarak daha karmaşık yapıları içermesi ve okuyucunun ön bilgilerini kullanmaya izin vermemesi de bu tür metinlerin anlaşılmasını zorlaştırdığı belirtilmektedir (Beers ve Nagy, 2011; Collins, Compton, Lindström ve Gilbert, 2020; McNamara, Graesser ve Louwerse, 2012).

Metin türü okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir değişken olsa da okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi metinlere ait sorularla yapılmakta ve okuduğunu anlama performanslarına soru türlerinin de önemli etkisi olduğu belirtilmektedir (Day ve Park, 2005). Metinlere ait soru türlerinin bilgi ve çıkarımsal olmak üzere iki farklı şekilde karşımıza çıktığı görülmektedir (Eason, Goldberg, Young, Geist ve Cutting, 2012). Bilgi soruları, cevabın doğrudan metin içerisinde yer aldığı sorular olarak tanımlanırken çıkarımsal sorular, metin içerisinde yer alan bilgiler ve yaşam deneyimleriyle ilişki kurularak cevaplanması gereken sorular olarak tanımlanmaktadır (Kintsch, 1988). Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda her ne kadar iki soru türü kullanılsa da her bir soru türüne ait performans anlizlerinin sınırlı olduğu görülmektedir (Best ve diğerleri., 2008; Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou, 2005). Bunun sebebi de okuduğunu anlamının, genellikle, metnin amacı, ana fikri ve temel kavramların anlaşılması becerileriyle değerlendirilmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Samuelstuen ve Braten, 2005). Bilgi ve çıkarımsal sorulara yönelik performansların ayrı ayrı değerlendirildiği sınırlı çalışmalarda bilgi sorularının çıkarım sorularından daha kolay olduğu, ek olarak metinde yer alan bilgileri birleştirerek çıkarım yapılması gereken soruların geçmiş yaşam deneyimlerini kullanarak cevaplanması gereken çıkarım sorularından daha kolay cevaplandığı sonucuna ulaşılmıştır (Brandao ve Oakhill, 2005; Geiger ve Millis, 2004; Kudret ve Baydık, 2016; Raphael ve Wannacot, 1985). Çıkarımsal sorularda okuyucuların etkili performans sergileyebilmesi için öncelikle konu hakkında ön bilgilerinin olması ve bu bilgilerini ne zaman kullanması gerektiğini bilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Eason ve diğerleri., 2012). İyi okuyucuların çıkarımsal sorularda gerektiği yerde ön bilgilerine başvurma anlamında zayıf okuyuculara göre daha başarılı oldukları, zayıf okuyucuların da desteklendikleri takdirde bu becerilerinin geliştiğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Raphael ve Pearson, 1985; Raphael, Winograd ve Pearson, 1980; Raphael ve Wonnacott, 1985). Ayrıca okuyucuların bilgi sorularını cevaplarken metne geri dönüşler yaptıkları, çıkarımsal sorularda ise ön bilgileriyle metinde verilen bilgileri ilişkilendirdikleri görülmüştür (Brandao ve Oakhill, 2005).

Genel olarak bakıldığında okunan metnin anlaşılabilmesi için sözcük dağarcığı (Gardner, 2004; Oakhill ve Cain, 2012; Ricketts, Nation ve Bishop, 2007, Senechal, Ouelette ve Rodney, 2006; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006), bilişsel beceriler (çalışma belleği, yürütücü işlevler vb.) (Cain ve diğerleri., 2004; Cirino ve diğerleri., 2019; Cutting, Materek, Cole, Levine ve Mahone, 2009; Spencer, Richmond ve Cutting, 2019) ve ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesi becerileri (Francis, Kulesz ve Benoit 2018; McNamara, Ozuru ve Floyd, 2011) önemli rol

oyunmaktadır. Fakat okuyucuların metinlerden, bağımsız olarak, anlam çıkartabilmesi için öncelikle metin içerisinde yer alan kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde çözümleyerek okuması gerekmektedir (Gough ve Tunmer, 1986). Buna göre okuduğunu anlama, çözümleme ve dinlediğini anlama olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Gough ve Hoover, 1990). Okuyucuların bağımsız şekilde başarılı bir okuma davranışı sergileyebilmesi için öncelikle kelimeleri çözümlemesi ve sonrasında dil becerilerini kullanarak anlama ulaşması beklenmektedir. Özellikle örgün öğretimin ilk yıllarında çözümleme becerileri okuduğunu anlama becerilerinin en önemli yordayıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Catts, Hogan ve Adlof, 2005). Bu süreçte okuyucular, sunulan öğrenme fırsatları ve gelişim özelliklerindeki sınırlılıklar sebebiyle beklenen çözümleme becerilerini sergilemekte güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (Karande, 2022; Miciak ve Fletcher, 2020). Öğrenme güçlüğü olan okuyucular, tanı kriterleri doğrultusunda (Gough ve Tunmer, 1986) çözümleme becerilerinde güçlük yaşayan en önemli grup olarak karşımıza çıkmaktadır (Roitsch ve Watson, 2019; Ziegler, Perry ve Zorzi). Öğrenme güçlüğü olan okuyucuların kelime çözümlemede (Gustafson, 2001; Katzir, Wolf, O'Brein, Kennedy, Lovett ve Moris, 2006; Snowling, 1998) ve buna bağlı olarak akıcı okuma (Katzir ve diğerleri., 2006, Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Shaywitz, 2003) ve okuduğunu anlama (Arabacı, 2022; Carr ve Thompson, 1996; Quinn ve diğerleri., 2020; Williams, 1993) süreçlerinde önemli sınırlılıklar sergiledikleri alanyazında sıkça vurgulanmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan okuyucuların okuduğunu anlama performanslarını metin ve soru türü özelinde inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan okuyucuların anlama performanslarının, normal gelişim gösteren okuyuculardan daha düşük olduğu (Carr ve Thompson, 1996; Quinn ve diğerleri., 2020; Williams, 1993) ve öğrenme güçlüğü olan okuyucuların çıkarımsal türdeki sorularda daha düşük performans sergiledikleri (Barnes, Ahmed, Barth ve Francis, 2015; Carr ve Thompson, 1996; Crais ve Cahpman, 1987; Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Hall ve Barnes, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan okuyucuların metinlerin sahip oldukları yapılar hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları (Gajria, Jitendra, Soods ve Sacks, 2007) bu durumun da onların okumalar sonrasında anlamsal çıkarımlar yapmalarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Gersten ve diğerleri., 2001). Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenme güçlüğü olan okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerinde yaşadıkları güçlükleri belirlemek ve gerekli müdahaleleri yapabilmek için planlı çalışmaların yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında metin türlerine yönelik yapılmış olan çalışmalar olduğu görülse de bu çalışmaların genellikle normal gelişim gösteren öğrencilerin metin türleri üzerindeki performansların karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirildiği (Başaran ve Akyol, 2009; Baştuğ ve Keskin, 2011; İleri, Öztürk ve Horzum, 2013; Temizkan, 2008; Tokgöz ve Işık, 2020; Vatansever Bayraktar, 2015; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Yıldırım ve diğerleri., 2010) , okuma güçlüğü olan ve olmayan (Baydık ve Seçkin, 2012; Ceylan ve Baydık, 2012) ve öğrenme güçlüğü olan

okuyuculara yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Fakat Türkçe'nin son derece saydam bir ortografiye sahip olma avantajı buna karşın morfosentaktik (biçim sözdizimsel) olarak çok karmaşık bir yapıya sahip olması dezavantajı düşünüldüğünde konuyla ilgili çok daha fazla çalışma yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Örgün eğitimlerine kaynaştırma ortamlarında devam eden öğrenme güçlüğü olan okuyucuların okuduğunu anlama performanslarının metin ve soru türü özelinde incelenmesi etkili müdahale programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmada hem 2. hem de 4. sınıf okuyucu gruplarıyla çalışılacak olması okumayı yeni öğrenen ve ilkokulun son yılında olan okuyucuların gelen performansları hakkında önemli bilgiler edinmemize yardımcı olacaktır. Sürecin başında olan 2. sınıflar için riskli performansların çok erken dönemde görülmesi, ilkokulun son sınıfında olanlar için de ortaokula geçmeden önce, varsa, riskli durumların belirlenmesine önemli katkılar sunulacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda üç farklı araştırma sorusu hazırlanmıştır.

Araştırma soruları:

1. Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuduğunu anlama performansları metin türüne göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okuma güçlüğü olma/olmama durumunun metin türüne göre okuduğunu anlama üzerinde etkisi var mıdır?
3. Okuma güçlüğü olma/olmama durumunun soru türleri üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma 2 ve 4. sınıfa devam eden iyi, zayıf ve öğrenme güçlüğü olan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini metin ve soru türü yönünden incelemeyi amaçlayan betimsel türde bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırmada öğrenme güçlüğü, iyi okuyucular ve zayıf okuyucular olmak üzere üç farklı grup katılımcı bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan okuyucuların belirlenmesi aşamasında tüm katılımcıların sağlık ve Rehberlik Araştırma Merkezleri raporları temel alınmış olup, tanılarını 2. sınıfta alınmış olmaları, bağımsız okuma yapabiliyor olmaları ve öğrenme güçlüğü dışında herhangi bir yetersizlik durumlarının bulunmaması kriter olarak alınmıştır. Bu kriterler doğrultusunda Ankara merkez ilçelerde bulunan, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim alan ve çalışmaya katılım konusunda gönüllü olan 2 ve 4. sınıf öğrenme güçlüğü olan okuyucular çalışmaya dahil edilmiştir. İyi ve zayıf okuyucuların belirlenmesinde 2. sınıflar için toplam 10 ilkokuldan, her okuldan iki sınıf ve her sınıftan da dört katılımcı (iki iyi ve iki zayıf), 4. sınıflar için ise 10 ilkokuldan, her okuldan üç sınıf ve yine her sınıftan dört katılımcı (iki iyi ve iki zayıf) araştırmaya dahil edilmiştir.

Katılımcıların iyi ve zayıf okuyucu olarak gruplandırılması aşamasında katılımcıların sahip oldukları akıcı okuma becerileri temel alınmıştır. Akıcı okuma becerilerinin belirlenmesi sürecinde Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı'nda (OBDA) (Alatlı, Güldenoğlu ve Kargın, 2022) yer alan iyi ve zayıf okuyucuların sahip oldukları akıcı okuma performansları temel alınmıştır. Buna göre OBDA'da yer alan iyi okuyucuların akıcı okuma puan ortalamalarının üstünde yer alan okuyucular iyi, zayıf okuyucuların puan ortalamalarının altında puan alanlar zayıf okuyucular olarak gruplanmıştır. Öğrenci sayısının belirlenmesi aşamasında her sınıf düzeyinde araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü öğrenci sayısı temel alınarak, o sayıya eş ya da yakın olacak şekilde iyi ve zayıf okuyucu sayısı belirlenmiştir. Buna göre 2. sınıflar için her sınıftan iki iyi ve iki zayıf olacak şekilde toplam 80, 4. sınıflar için de her sınıftan iki iyi ve iki zayıf olacak şekilde toplam 120 iyi ve zayıf okuyucu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan katılımcıların belirlenmesi sürecinde Ankara'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle iletişime geçilmiş ve istenen kriterler doğrultusunda ulaşılan ve çalışmaya gönüllü olan tüm ÖG olanlar katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve akıcı okuma performanslarına yönelik performansları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımları ve akıcı okuma performansları

Sınıf	Grup	N	Akıcı okuma	
			Ort.	SS
2.sınıf	1	40	94.89	6.74
	2	40	47.84	8.69
	3	40	36.23	18.24
4.sınıf	1	60	108.51	9.60
	2	60	71.00	12.57
	3	53	57.90	27.43

1= iyi okuyucular, 2= zayıf okuyucular, 3= öğrenme güçlüğü olan okuyucular

Araçlar

Okuma becerileri değerlendirme aracı (OBDA): Çalışmaya dahil edilen katılımcıların hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama performansları Alatlı, Güldenoğlu ve Kargın (2022) tarafından geliştirilen OBDA ile değerlendirilmiştir. OBDA 2, 4, 6 ve 8. sınıf okuyucuların okumanın çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarında performanslarını değerlendirmeyi amaçlayan bir araçtır. Araçta, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik her sınıf düzeyi için hazırlanmış iki öyküleyici ve iki bilgi veren metin bulunmaktadır. Akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde okuyucuların dört metne ait dakikada okudukları doğru sözcük ortalamaları hesaplanmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde akıcı okumada kullanılan metinlere yönelik hazırlanmış çoktan seçmeli sorular cevaplanmaktadır. Okuyucular soruları cevaplarken metne geri dönüş sağlayabilmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucular bilgi, düzenleme, tahmin, çıkarım ve değerlendirme türünde sorulara cevap vermektedir. 2. sınıflar üç ve 4. sınıflar içinde dört seçenekli sorular bulunmaktadır. Her iki sınıf düzeyi için her metne ait 6 ve toplamda 24

soru yer almaktadır. Kapsam ve yapı geçerliği sağlanan aracın 2. sınıflar için akıcı okuma boyutu Cronbach-alfa güvenilirliği .95, 4. sınıflar için de .97, okuduğunu anlama boyutu test tekrar test güvenilirliği ise 2. sınıflar için .80, 4. sınıflar için de .70 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Çalışmada öncelikle iyi, zayıf ve öğrenme güçlüğü olan okuyucuların kendi içlerinde okuduğunu anlama performanslarının metin türlerine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı değerlendirilmiştir. Bu aşamada verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle İlişkisiz Örneklemeler için T-testi kullanılmıştır.

Farklı okuma performanslarına sahip olma durumunun metin türüne göre okuduğunu anlamadaki etkisini incelemek için de Çok Faktörlü Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. Yine okuyucu profillerinin soru türü üzerinde etkisini görmek için MANOVA ve her okuyucu grubunun soru türlerini doğru cevaplama yüzdesini görmek için de betimleyici analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma 117K976 numaralı TÜBİTAK 1001 destekli proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje başvuru süreci 2017 yılında tamamlanmış ve proje 2018 yılında kabul edilmiştir. 3 yıl süren proje sürecinde çalışmada yer alan veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde toplanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 20.07.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=06

Sonuçlar

Okuma Güçlüğü Olan ile Olmayan Okuyucuların Okuduğunu Anlama Performansları Metin Türüne Göre Farklılaşmakta mıdır?

İyi, zayıf ve ÖG olan okuyucuların okuduğunu anlama performanslarının, kendi içlerinde, metin türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla İlişkili Örneklemeler için T-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo-2’de verilmiştir.

Katılımcılar, kendilerine sunulan okuduğunu anlama içeriğinde öyküleyici metinler için 12 ve bilgi veren metinler için 12 olmak üzere toplam 24 anlama sorusuna cevap vermişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde 2. sınıflarda iyi okuyucuların öyküleyici ve bilgi veren metinlere ait okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo 2. Grupların kendi içlerinde metin türüne göre anlama performanslarının karşılaştırılması

Sınıf	Grup	N	Metin Türü	Mean	SS	sd	T-Test	
							t	p
2.sınıf	1	40	Ö	9.48	1.71	39	2.18	.04*
			B	8.83	1.36			
	2	40	Ö	8.38	1.67	39	.85	.40
			B	8.06	1.72			
4.sınıf	3	40	Ö	5.78	2.41	39	4.04	.00**
			B	4.55	5.78			
	1	60	Ö	9.87	1.66	59	6.29	.00**
			B	7.73	2.09			
2	60	Ö	9.17	1.84	59	7.03	.00**	
		B	7.08	2.46				
3	53	Ö	7.28	2.23	52	.7.07	.00**	
		B	5.53	2.35				

1=iyi okuyucular, 2=zayıf okuyucular, 3= ÖG, Ö=öyküleyici, B=bilgi veren, **= $p < .01$, *= $p < .05$

Sonuçlara göre öyküleyici metinlere ait anlama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zayıf okuyucu grubuna gelindiğinde öyküleyici ve bilgi veren metinlere ait anlama performanslarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. ÖG grubun okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında öyküleyici metinlere ait anlama puanlarının bilgi veren metinlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. sınıf okuyucu grupların performansına bakıldığında tüm grupların öyküleyici metinlere ait anlama puanlarının bilgi veren metinlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde 2. sınıf zayıf okuyucular dışında kalan tüm gruplarda öyküleyici metinlere ait okuduğunu anlama puanlarının bilgi veren metinlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okuma Güçlüğü Olma Durumunun Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkisi Var mıdır?

Grupların sahip oldukları özelliklerin metin türüne etkisinin incelenmesi aşamasında MANOVA kullanılmıştır. MANOVA sonrası elde edilen sonuçlara bakıldığında ikinci sınıflarda tüm grupların eşit sayıda katılımcıyı içermesi sebebiyle (Field, 2009) Hotteling's Trace istatistiğine göre okuma güçlüğü olup olmama durumunun metin türünde okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($T=1.26$, $F(4,230)=36.23$, $p=.00$). Buna göre öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinde iyi okuyucuların zayıf ve ÖG okuyuculardan, zayıfların da ÖG okuyuculardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıf düzeyinde elde edilen sonuçlara Wilks' Lambda istatistiğiyle bakıldığında gruplar arası okuduğunu anlamada anlamlı bir fark olduğu ($\Lambda=.74$, $F(4,338)=13.64$, $p=.00$) görülmektedir. Buradaki fark incelendiğinde iyi ve zayıf okuyucu olma durumu öyküleyici ve bilgi veren metinleri anlama süreçlerine etki etmezken ÖG olma durumunun hem öyküleyici hem de bilgi veren metinlerde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Okuma Güçlüğü Olma Durumunun Soru Türleri Üzerinde Anlamli Etkisi Var mıdır?

Katılımcılar, okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde iki öyküleyici ve iki bilgi veren metne ait çoktan seçmeli soruları cevaplamışlardır. Buna göre öyküleyici metinlerde toplam 12 ve bilgi veren metinlerde yine toplam 12 soruya cevap vermişlerdir. Metinlere ait sorular iki bilgi, bir düzenleme, bir çıkarım, bir tahmin ve bir değerlendirme sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların sahip oldukları okuyucu özelliklerinin her bir soru türü üzerinde etkisi olup olmadığına yönelik analizler MANOVA kullanılarak yapılmıştır. 2. sınıflar için elde edilen Wilks' Lambda sonuçlarına bakıldığında sahip olunan okuma güçlüğü durumunun soru türleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu gözlenmiştir ($\Lambda=.39$ $F(10, 226)=13.64$, $p=.00$). Elde edilen sonucun okuyucu özelliğinin hangi soru türleri üzerinde etkisi olduğuna Tukey HSD değerleriyle bakılmıştır. Buna göre *bilgi, düzenleme, çıkarım ve değerlendirme* sorularında iyi ve zayıf okuyucu olma durumunun etkisi olmadığı fakat ÖG olmanın anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Sonuçlara göre, iyi ile zayıf okuyucuların bilgi, düzenleme, çıkarım ve değerlendirme soru türlerini doğru cevaplama performansları arasında anlamlı bir fark görülmezken ÖG okuyucuların iyi ve zayıf okuyuculardan anlamlı şekilde daha düşük performans sergilediği görülmektedir. *Tahmin* soru türüne yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında ise iyi, zayıf ve ÖG okuyucu olma durumunun anlamlı bir farka yol açtığı iyi okuyucuların zayıf ve ÖG'lerden anlamlı şekilde daha iyi performans sergiledikleri, zayıf okuyucuların da yine ÖG okuyuculardan anlamlı şekilde daha iyi performansa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4. sınıf düzeyinde yer alan katılımcılarla yapılan çalışmada Wilks' Lambda istatistiğine göre okuyucu özelliklerinin soru türleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($\Lambda=.69$ $F(10, 332)=6.66$, $p=.00$). Elde edilen sonuçların 2. sınıf katılımcıların sonuçlarıyla benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 4. sınıf iyi ve zayıf okuyucu olma durumu *bilgi, düzenleme, çıkarım ve değerlendirme* soru türünde anlamlı bir fark yaratmazken ÖG olma durumu anlamlı bir farka neden olmaktadır. Sonuçlara bakıldığında ÖG'lerin hem iyi hem de zayıf okuyuculardan anlamlı şekilde daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Tahmin soru türüne bakıldığında iyi, zayıf ve ÖG okuyucu olma durumunun bu soru türü üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu iyi okuyucuların zayıflardan, zayıfların da ÖG okuyuculardan anlamlı şekilde daha iyi bir performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Soru türlerinin okuduğunu anlama üzerindeki önemi düşünüldüğünde her bir okuyucu grubunun soruları türlerine göre doğru cevaplama oranlarının verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Tablo 3'te sınıf düzeylerine göre okuyucu gruplarının her biri soru türünü doğru cevaplama yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3. Okuyucu gruplarının soru türlerini doğru cevaplama yüzdeleri

Sınıf	Grup	N	Bilgi	Düzenleme	Soru Türleri %		
					Çıkarım	Tahmin	Değerlendirme
2.sınıf	1	40	92	61	71	65	78
	2	40	89	70	61	46	70
	3	40	58	43	32	35	36
4.sınıf	1	60	85	54	66	77	74
	2	60	82	51	58	64	69
	3	53	74	39	38	45	49
Genel Ortalama		293	80	53	54.3	55.4	62.7

1=iyi okuyucular, 2=zayıf okuyucular, 3=ÖG

Tablo 3 incelendiğinde, bilgi türündeki soruların doğru cevaplanma yüzdesinin en yüksek olduğu bunu da sırasıyla değerlendirme, tahmin, çıkarım ve düzenleme sorularının izlediği görülmektedir. Bu sonuç da doğru cevabın metin içerisinde doğrudan verildiği anlama sorularının cevaplanma yüzdesinin daha fazla olduğunu gösterirken, okuyucuların hem metin içerisinde verilen bilgileri hem de ön bilgilerini kullanarak cevaplamaları gereken sorularda önemli sınırlıklar yaşadığını göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, üç farklı okuma becerisine sahip okuyucu grubunun öyküleyici ve bilgi veren metinlerdeki okuduğunu anlama performansları ve buldukları grubun soru türlerinin cevaplanmasına olan etkisi incelenmiştir. Okuduğunu anlama performansları OBDA (Alatlı ve diğerleri, 2022) ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda Öncelikle araştırmaya katılan tüm grupların öyküleyici metinlerde bilgi veren metinlere göre anlamı şekilde daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgu alanyazında verilen sonuçlarla paralellik göstermektedir (Best ve diğerleri, 2008; Başaran ve Akyol, 2009; Clinton ve diğerleri., 2020; Mar, Li, Nguyen ve Ta, 2021). Farklı okuma performansları sergileseler de öyküleyici metinlerde daha başarılı olunması bu metinlerin sahip oldukları yapıyla açıklanmaktadır. Buna göre öyküleyici metinlerin günlük yaşama daha fazla atıf yapması, kullanılan dil yapısı ve sözcüklerin daha sık karşılaşılan türde olması ve sahip olduğu kurguyla okuyucuların yaşam deneyimlerine daha fazla atıf yaparak duygusal olarak okuyucuya ulaşması daha kolay anlaşılmasının en önemli sebebi olarak görülmektedir (Graesser, McNamara ve Louwerse, 2003; Graesser ve diğerleri., 2004; Snow, 2010). Bilgi veren metinlerde yer alan sözcüklerin daha az bilinmesi, anlatımın tek düze olması ve bir olay kurgusu içinde verilmemesi durumları da bilgi veren metinlerin anlaşılmasının daha zor olmasının sebepleri olarak belirtilmektedir (Berman ve Katzenberger, 2004; Graesser ve diğerleri., 2003; Snow, 2010).

Okuma güçlüğü olma ya da olmama durumunun metin üzerindeki etkisi incelendiğinde 2. sınıflarda öyküleyici metinler üzerinde iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan zayıf okuyucuların da ÖG olan okuyuculardan daha yüksek puanlar elde ettikleri ve okumada güçlük yaşanma durumunun öyküleyici metinlerin anlaşılmasında önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Fakat bilgi veren metinleri anlama üzerindeki etkilerine bakıldığında iyi ya da zayıf okuyucu olmanın anlamlı bir etkisi

görülmektedir. 4. sınıflara geçildiğinde ise iyi ya da zayıf okuyucu olma durumunun öyküleyici ve bilgi veren metinler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken sadece ÖG olma durumunun her iki metin türünü anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisi görülmektedir. 2. sınıf iyi ve zayıf okuyucuların okuma deneyimlerinin az olduğu düşünüldüğünde akıcı okuma becerilerindeki performans farklarının etkisinin, daha sık karşılaştıkları, öyküleyici metinleri anlama becerilerine etki ettiği düşünülmektedir. Öyküleyici metinlerdeki iyi ve zayıf okuyucu farkının bilgi veren metinlerde görülmemiş olması her iki grubun bilgi veren metinlerle karşılaşma durumlarının çok az olmasından kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir. 4. sınıf iyi ve zayıf okuyucu olma durumunun hem öyküleyici hem de bilgi veren metinleri anlama performansları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması ise sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlamamanın çözümlemeyen çok dil becerileri tarafından yordandığı görüşüyle açıklanabilir (Catts ve diğerleri., 2005). ÖG okuyucu olma durumunun hem 2 hem de 4. sınıfta her iki metin türüne yönelik anlama performansları üzerinde anlamlı bir etkisinin olması ÖG okuyucuların sahip oldukları ve ilerleyen kademelerde de etkisini devam ettiren çözümleme ve akıcı okuma süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerle açıklanabilir (Hulme ve Snowling, 2016). Buna göre ÖG okuyucuların kelime çözümleme hızı ve doğruluğunda yaşadıkları güçlükler her metin türünde okuduğunu anlama becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Hoover ve Gough, 1990; Kendeou, Savage ve Van den Broek, 2009; Miller ve Smith, 1989; Robinson, Meisenger ve Joyner, 2019).

Çalışmada incelenen bir diğer alan ise okuma güçlüğü olup olmama durumunun soru türlerinin doğru cevaplanması üzerinde bir etkisinin olup olmamasıdır. 2. sınıf katılımcılardan elde edilen sonuçlara bakıldığında bilgi, düzenleme, çıkarım ve değerlendirme sorularının doğru cevaplanmasında iyi ve zayıf okuyucu olma durumunun etkisi bulunmazken ÖG olma durumunun etkisi olduğu, tahmin sorularında ise iyi, zayıf ve ÖG olma durumunun etkisi olduğu iyi okuyucuların zayıflardan, zayıf okuyucuların da ÖG olan okuyuculardan daha doğru sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. 4. sınıf katılımcılara yönelik soru türleri üzerinden ulaşılan sonuçların 2. sınıflarla paralellik gösterdiği, tahmin sorusu dışında yer alan soru türlerinde iyi ve zayıf okuyucu olma durumunun anlamlı bir etkisi olmazken ÖG olma durumunun etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tahmin sorularında iyi, zayıf ve ÖG olma durumunun etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve iyi okuyucular zayıf okuyuculardan, zayıf okuyucular da ÖG okuyuculardan daha doğru sonuçlara ulaşmıştır. Tahmin sorularında ortaya çıkan bu farkın metinlerde yer alan tahmin sorularının özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Metinlerde kullanılan tahmin soruları okuyucuların yaşam deneyimlerinden çok metin içerisinde yer alan bilgileri ilişkilendirerek tahmin yapmalarını gerektiren türdendir. Bu özellikteki soruların doğru cevaplanma oranının deneyimler kullanılarak cevaplanan tahmin sorularından daha zor olduğu (Brandao ve Oakhill, 2005; Geiger ve Millis, 2004; Kudret ve Baydık, 2016; Raphael ve Wannacot, 1985) düşünüldüğünde okuyucuların

sahip oldukları okuma performanslarının doğru cevapların oranına etki ettiği söylenebilir. Bununla birlikte soru türlerinde doğru cevaplanma oranı en yüksek olan soru türünün bilgi türü soruları olduğu görülmektedir. Bilgi sorularının cevaplarının metin içerisinde doğrudan verilmiş olması ve okuyucuların soruları cevaplarken metinlere tekrar bakabildikleri düşünüldüğünde doğru cevap verme oranının yüksek olması beklendiği bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçe dersi kitaplarında yer alan soru türlerinin çoğunluğunun bilgi sorularından oluştuğu belirtilmiştir (Akyol, 2001; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Çeliktürk Sezgin ve Gediklioğlu Özilhan, 2019; Kocaarslan ve Yamaç, 2018). Ayrıca Akyol (2001), öğretmenlerin kendi hazırladıkları anlama sorularında da bilgi türünde soruları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda okuyucuların bilgi türündeki sorulara yönelik deneyimlerinin fazla olduğu ve bu nedenle bilgi sorularına doğru cevap verme oranlarının yüksek olduğu da düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında cevapların doğrudan metin içerisinde yer almadığı, okuyucunun metin içerisinde örtük şekilde verilen bilgileri ve deneyimlerini kullanarak kesin bilgilere ulaşmaları, çıkarımlar, tahminler ve değerlendirmeler yapmalarını gerektiren sorulara doğru cevap verme oranlarının düşük olduğu görülmektedir (Brandao ve Oakhill, 2005; Eason ve diğerleri., 2012; Geiger ve Millis, 2004). Ayrıca uygulama sırasında okuyucuların düzenleme, çıkarım, tahmin ve değerlendirme türünde soruları cevaplarken çok fazla süre harcadıklarına yönelik gözlemler ve cevabın metin içerisinde yer almadığına ilişkin ifadeleri okuyucuların bu tip soruları cevaplama önemli sınırlılıkları olduğunu destekler niteliktedir. Özellikle ÖG olan okuyucuların sorulara verdikleri doğru cevap yüzdelerinin iyi ve zayıf gruptan çok daha düşük olduğu görülmekle birlikte, bu durumun ÖG olan okuyucuların bilişsel becerilerde (dikkat, düzenleme, bilgiyi geri çağırma vb.) (Eason ve diğerleri., 2012; Kim, 2016; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009) ve çözümlemede (Garcia ve Cain, 2014; Perfetti ve Hogaboam, 1975) sahip oldukları sınırlılıktan kaynaklandığı belirtilmektedir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında ÖG olan okuyucuların öyküleyici metinleri bilgi veren metinlere göre daha kolay anladıkları görülse de karşılaştırıldıkları gruplarla okuduğunu anlama becerilerine göre önemli sınırlılıklara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ÖG olan okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerinde daha başarılı sonuçlar elde etmeleri için öncelikle çözümleme becerilerinin desteklenmesinin, sonrasında farklı metin türleri özelinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için de okulun ilk yıllarında, öncelikle yaşanan güçlüklerin belirlenerek müdahale programlarının hazırlanması ve okuyucu performanslarının izlenmesi önemli görülmektedir. Okuduğunu anlama sorularına bakıldığında okuyucuların, bilgi soruları dışında yer alan soru türlerini cevaplama genel olarak güçlükleri olduğu görülmektedir. Her ne kadar okuyucu grubu türünde çıkarım, düzenleme, değerlendirme türündeki sorulara verilen tepkiler anlamlı olmasa da soruların doğru cevaplanma yüzdelerinin çok düşük olduğu ve bu durumun kaygı verici olduğu açıktır. Bu güçlüğü ortadan

kaldırılması ve ileride okuduğunu anlama süreçlerinde daha başarılı çıktılar elde edilmesi için okuyuculara öğrenme fırsatlarının sunulması ve soru türlerinin çözümünü kolaylaştırıcı stratejilerin öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle okuyucuların ev ortamlarının zenginleştirilmesiyle de okuduğunu anlama becerilerinin desteklendiği (Algül ve Bozkurt, 2021) düşünüldüğünde okul dışı ortamlara yönelik uyarlama çalışmalarının yapılması okuyucuların çıkarım türü sorulara doğru cevap verme oranlarını artıracaktır.

İleri araştırmalarda açık uçlu, boşluk doldurma vb. tekniklerle okumada güçlük yaşan okuyucuların farklı metin türlerindeki anlama performanslarına ulaşılması ve kendilerinden sesli olarak neden o cevabı verdiklerine yönelik dönütler alınması okuyucuların performansları hakkında daha doğru bilgiler elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öyküleyici metin türünden bilgi veren metinlere geçiş sürecinde okuyuculara metinlerin özellikleri hakkında bilgi vermek ve gerekirse öğretiler yapmak okuyucuların bilgi veren metin türlerine yönelik performanslarını destekleyecektir. Farklı soru türleriyle olabildiğince karşılaşmalarını sağlayarak öğrenme fırsatları sunulması okuyucuların ön bilgileri ve metin içindeki bilgileri ilişkilendirmelerini kolaylaştırıcaktır. Son olarak örgün öğretim süreçlerinde farklı gelişimsel özellikleri bulunan öğrencilerle karşılaşmanın kaçınılmaz olduğu da göz önüne alındığında gerekli dönemlerde metin ve soru türü üzerinde yapılandırılmış öğretilerin planlanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Ankara ilinde üç merkez ilçede yapılmış olması ve katılımcı grupların bilişsel performanslarına yönelik verilerin yer almaması bu çalışmanın sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda daha geniş bir çevre ve bilişsel performanslara yönelik bilgilerin yer aldığı çalışmaların yapılması ek bir öneri olarak sunulmaktadır.



ENGLISH VERSION

Introduction

Reading is an essential component of academic achievement and the process of acquiring new knowledge (Best, Floyd and McNamara, 2008). Readers attempt to make sense of what they read by associating their reading behaviors with the new information they have acquired and their prior knowledge and experiences, as well as by employing their existing language skills. In elementary school, where formal reading instruction begins, beginning readers exhibit reading behaviors to learn over time. In this process, readers acquire knowledge by reading textbooks containing texts of various genres. In the literature, it is evident that narrative and expository texts predominate (Başaran and Akyol, 2009; Baştuğ and Keskin, 2011; Primor, Pierce and Katzir, 201; Şahin, 2013; Wu, Barquero, Pickren, Barber and Cutting, 2020; Yıldırım, Yıldız, Ateş and Rasinski, 2010). While narrative texts are encountered more frequently in the early grades, expository texts are encountered more frequently as grade levels increase and more technical courses are incorporated into the curriculum (Duke, 2000).

Narrative texts are defined as predictable texts (Diakidoy, Mouskointi, and Ioannides, 2011) with a hierarchical story structure in the form of arrangements such as hero, place and time, problem situation, solution and result (Hall, Sabey and McClellan, 2005); emotions and actual or imagined events are described using everyday language (Cain, Oakhil and Braynt, 2004). Expository texts, on the other hand, provide information about a topic and have a narrative structure that is flat and devoid of emotion (Başaran and Akyol, 2009). In addition, expository texts contain more new words and concepts and less information about personal experiences (Hall et al., 2005). Although both types of texts contain hierarchical structures (Meyer and Poon, 2001), the structures of expository and narrative texts are distinct. While narrative texts typically organize the character's experiences over a specific period and follow a predictable developmental structure, expository texts feature narrative structures such as sequence, comparison, description, problem/solution, and cause-and-effect (Meyer and Freedle, 1984).

According to the studies in the literature, narrative texts are more accessible to comprehend than expository texts (Başaran and Akyol, 2009; Best et al., 2008; Denton et al., 2015; Diakidoy et al., 2011; Graesser, Mcnamara and Kulkowich, 2011; Kudret and Baydık, 2016). At the outset of the

underlying reasons, it is evident that narrative text characteristics are emphasized. Accordingly, the fact that the words that comprise narrative texts are the most frequently encountered in daily life (Graesser, McNamara, Louwerse and Cai ,2004), that the text is structurally more familiar (Graesser et al., 2004; Lorch, 2015), and that it permits establishing relationships and emotional ties between previous and subsequent narrations (Kneepkens ve Zwaan, 1994) all contribute to the narrative texts' easier comprehension. The monotony in the narrative of expository texts, the abundance of new words, the more complex syntactic structures, and the inability to utilize prior knowledge make such texts challenging to comprehend (Beers and Nagy, 2011; Collins, Compton, Lindström and Gilbert, 2019; McNamara, Graesser and Louwerse, 2012).

Although the type of text is a significant variable in determining reading comprehension, reading comprehension skills are evaluated using questions related to the texts, and the type of questions substantially impact reading comprehension performances (Day and Park, 2005). As informational and inferential, the question types associated with the texts appear in two distinct ways (Eason, Goldberg, Young, Geist and Cutting, 2012). While informational questions are defined as those for which the answer is directly included in the text, inferential questions require establishing a relationship between the information in the text and personal experiences (Kintsch, 1988). In studies that evaluate reading comprehension skills, two types of questions are used, but performance analyses for each question type are limited (Best, Floyd and McNamara, 2008; Diakidoy, Stylianou, Karefillidou and Papageorgiou, 2005). Reading comprehension is typically evaluated based on the ability to comprehend the text's purpose, main idea, and fundamental concepts (Samuelstuen and Braten, 2005). According to the limited studies that evaluate the performance of each question type separately, informational questions are easier to answer than inference questions. Questions that require inference based on the combination of textual information are more accessible to answer than those that require inference based on past life experiences (Brandao and Oakhill, 2005; Geiger and Millis, 2004; Kudret and Baydik, 2016; Raphael and Wannacot, 1985). To perform well on inferential questions, readers must first possess foundational knowledge of the topic and understand when to apply it (Eason et al., 2012). There are studies demonstrating that good readers are more successful than poor readers when it comes to applying prior knowledge to inferential questions when necessary and that the skills of poor readers can be improved with assistance (Raphael and Pearson, 1985; Raphael, Winograd and Pearson, 1980; Raphael and Wonnacott, 1985). In addition, readers respond to the text when answering informational questions, whereas when answering inferential questions, they relate their prior knowledge to the text's information (Brandao and Oakhill, 2005).

In general, vocabulary (Gardner, 2004; Oakhill and Cain, 2012; Ricketts, Nation and Bishop, 2007, Senechal, Ouelette and Rodney, 2006; Tannenbaum, Torgesen and Wagner, 2006), cognitive skills (working memory, executive functions etc.) (Cain, Oakhill and Braynt, 2004; Cirino et al., 2019; Cutting, Materek, Cole, Levine and Mahone, 2009; Spencer, Richmond and Cutting, 2019), and the

ability to associate newly learned information with prior knowledge (Francis, Kulesz and Benoit 2018; McNamara, Ozuru and Floyd, 2011) are crucial for text comprehension. However, for readers to independently derive meaning from the texts, they must first correctly and fluently analyze the words in the text (Gough and Tunmer, 1986). Accordingly, reading comprehension consists of two components, namely decoding and listening comprehension, and it is expected that readers will first decode the words and then arrive at the meaning through the use of their language skills to demonstrate independent reading success (Gough and Tunmer, 1986; Gough and Hoover, 1990). Decoding skills appear to be the most significant predictor of reading comprehension in the early years of elementary school (Catts, Hogan, and Adlof, 2005). Due to the learning opportunities provided and the limitations imposed by developmental characteristics, it may be difficult for readers to demonstrate the expected decoding skills during the process. Readers with learning disabilities appear to be the largest group with decoding difficulties (Roitsch ve Watson, 2019; Ziegler, Perry ve Zorzi, 2020), according to diagnostic criteria (Gough and Tunmer, 1986). Literature frequently emphasizes that readers with learning disabilities have significant difficulties with word decoding (Gustafson, 2001; Katzir, Wolf, O'Brein, Kennedy, Lovett and Moris, 2006; Snowling, 1998) and, consequently, with reading fluency (Katzir et al., 2006, Lyon, Shaywitz and Shaywitz, 2003; Shaywitz, 2003) and comprehension (Arabacı, 2022; Carr and Thompson, 1996; Quinn et al., 2020; Williams, 1993).

There are studies on the reading comprehension skills of readers with learning disabilities; however, very few studies that examine reading comprehension performance in terms of text and question type. In the studies conducted, it was determined that the comprehension performance of readers with learning disabilities was lower than that of readers with normal development (Carr and Thompson, 1996; Quinn et al., 2020; Williams, 1993), and that the comprehension performance of readers with learning disabilities was lower on questions requiring inference (Barnes, Ahmed, Barth and Francis, 2015; Carr and Thompson, 1996; Crais and Cahpman, 1987; Gersten, Fuchs, Williams, and Baker, 2001; Hall and Barnes, 2017). However, the limited knowledge of text structures possessed by readers with learning disabilities (Gajria, Jitendra, Soods, and Sacks, 2007) hinders their ability to draw semantic inferences after reading (Gersten et al., 2001). In light of these findings, it is deemed essential to conduct planned research to determine the difficulties encountered by readers with learning disabilities in their reading comprehension processes and to implement the necessary interventions.

When examining the studies conducted in Turkey, it is observed that there are studies on text types; however, these studies are typically conducted by comparing the performance of normally developing students on text types (Başaran and Akyol, 2009; Baştuğ and Keskin, 2011; İleri, Öztürk and Horzum, 2013; Temizkan, 2008; Tokgöz and Işık, 2020; Vatansever Bayraktar, 2015; Yıldırım, Yıldız and Ateş, 2011; Yıldırım, Yıldız, Ateş and Rasinski, 2010), and there are very few studies for

readers with and without reading difficulties (Baydık and Seçkin, 2012; Ceylan and Baydık, 2012) and students with learning disabilities. However, in light of the benefit of Turkish's transparent orthography and the disadvantage of its complex morphosyntactic structure, it is deemed necessary to conduct additional research on the subject. Examining the reading comprehension ability of readers with learning disabilities who continue formal education in inclusive environments, in terms of text and question type, will contribute significantly to the creation of successful intervention programs. In addition, working with both 2nd and 4th-grade reader groups in this study will allow us to obtain important information about the reading abilities of those who are just learning to read and those in their final year of elementary school. The fact that risky behaviors are observed very early for the 2nd graders who are at the beginning of the process will also contribute significantly to identify risky situations, if any, before the 4th graders transition to secondary school. To this end, three specific research questions were formulated.

Research questions:

- 1) Do the reading comprehension performances of readers with and without reading difficulties differ according to the text type?
- 2) Does having/not having a reading disability have an affect on reading comprehension according to the text type?
- 3) Does having/not having a reading disability have a significant effect on the question types?

Method

This descriptive study aims to examine the reading comprehension skills of good readers, poor readers, and readers with learning disabilities in the 2nd and 4th grades in terms of text and question type.

Participants

The study includes three distinct groups of participants: those with readers with learning disabilities, good readers, and poor readers. During the identification of readers with learning disabilities, the Health and Guidance Research Centers reports of all participants served as the basis and the following criteria were applied. All participants must have been diagnosed in the second grade, they must be able to read independently, and they must not have any other disabilities besides learning disabilities. Following these criteria, the study included 2nd and 4th grade readers with learning disabilities who resided in the central districts of Ankara, received support training in special education and rehabilitation centres, and volunteered to participate. In the determination of good and poor readers, a total of 10 primary schools for the 2nd grade, two classes from each school and four participants from each class (two good and two poor), and for the 4th grade, ten primary schools,

three classes from each school, and four participants from each class (two good and two poor) were included in the study.

The participants' reading fluency was considered as a basis for categorizing the participants into good and poor readers. To determine fluency in reading, the Reading Skills Assessment Tool (RSAT) (Alatlı, Guldenoğlu, and Kargin, 2022) scores of good and poor readers were utilized. Those who score at or above the mean score for good readers on the RSAT's fluent reading subtest are classified as good readers, while those who score at or below the mean score for poor readers are classified as poor readers. When determining the number of good and poor readers, the number of students with learning disabilities participating in the study at each grade level was used as a benchmark, and an equal or close number of participants was sought. Accordingly, for the 2nd graders, a total of 80 good and poor readers were identified, with two good and two poor readers from each class, and for the 4th graders, a total of 120 good and poor readers were identified, with two good and two poor readers from each class. In order to identify participants with learning disabilities (LDs), special education and rehabilitation centres in Ankara were contacted, and all LDs who met the study's inclusion criteria and volunteered to participate were identified as participants. Table 1 displays the distribution of participants according to their grade levels and their fluency in reading.

Table 1. *Distribution of participants by grade level and performances in fluent reading*

Grade	Group	N	Fleunt Reading	
			Mean	SS
2nd	1	40	94.89	6.74
	2	40	47.84	8.69
	3	40	36.23	18.24
4th	1	60	108.51	9.60
	2	60	71.00	12.57
	3	53	57.90	27.43

1= good readers, 2= poor readers, 3= LDs

Tools

Reading skills assessment tool (RSAT): The RSAT developed by Alatlı, Güldenoğlu, and Kargin (2022) was utilized to assess the participants' fluency and comprehension of reading. RSAT is a tool designed to assess students' reading performance in the 2nd, 4th, 6th, and 8th grades in terms of decoding, fluency, and comprehension. In the tool, two narrative texts and two expository texts are prepared for each grade level to assess reading fluency and comprehension. The average number of correct words read per minute across four texts is determined in assessing reading fluency. Answering multiple-choice questions prepared for texts used in reading fluency is part of the reading comprehension process. The readers may reread the passage while answering the questions. In the process of reading comprehension, readers respond to knowledge, regulation, prediction, inference, and evaluation questions. In reading comprehension, readers respond to literal, reorganization, prediction, inference, and evaluation questions. There are three for 2nd grade questions and four for

4th grade questions. There are six questions per text for each grade level, for a total of twenty-four questions. The tool's Cronbach-alpha reliability for 2nd graders is 0.95 and for 4th graders it is 0.97. The test-retest reliability of the reading comprehension dimension was 0.80 in the 2nd grade and 0.70 in the 4th grade.

Analysis

The study first determined whether there was a statistically significant difference between the reading comprehension performance of each group (good readers, poor readers and LDs) based on the type of text. At this point, the T-test was utilized for Unrelated Samples due to the normal distribution of the data.

MANOVA was conducted to determine the impact of the reader group on text-type-specific reading comprehension. The MANOVA test was used to determine the effect of reader profiles on the question type, and descriptive analysis techniques were employed to determine the percentage of correct responses for each reader group.

Ethical Research Permissions

In accordance with the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive, all specified rules were followed in this study. None of the actions specified in the second section of the directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were not carried out. The study was conducted as part of the TÜBİTAK 1001 supported project numbered 117K976.

Ethics committee permission information: The name of the ethical committee: Hasan Kalyoncu University

Date of ethics review decision: 20.07.2017

Ethics review certificate issue number: 6

Results

Do the reading comprehension performances of readers with and without reading difficulties differ according to the text type?

Table-2 displays the results of a T-test conducted on Related Samples to determine whether the reading comprehension abilities of good, poor, and LD readers differ depending on the text type.

Table 2. Comparison of the comprehension performances of the groups according to the text type

Grade	Group	N	Text Type	Mean	SS	sd	T-Test	
							t	p
2nd	1	40	Ö	9.48	1.71	39	2.18	.04*
			B	8.83	1.36			
	2	40	Ö	8.38	1.67	39	.85	.40
			B	8.06	1.72			
	3	40	Ö	5.78	2.41	39	4.04	.00**
			B	4.55	5.78			
4th	1	60	Ö	9.87	1.66	59	6.29	.00**
			B	7.73	2.09			
	2	60	Ö	9.17	1.84	59	7.03	.00**
			B	7.08	2.46			
	3	53	Ö	7.28	2.23	52	.707	.00**
			B	5.53	2.35			

1= good readers, 2= poor readers, 3= LDs

In the presented reading comprehension content, participants answered a total of 24 comprehension questions, 12 for narrative texts and 12 for expository texts. Examining Table 2 reveals a significant difference between the reading comprehension scores of good 2nd grade students for narrative and expository texts. According to the results, it was determined that good readers have higher narrative text comprehension scores. There was no significant difference between the comprehension performance of narrative and expository texts among poor readers. When examining the reading comprehension scores of the LD group, it was determined that the scores for narrative texts were significantly higher than those for expository texts.

Considering the performance of the 4th grade reader groups, it was concluded that the comprehension scores of the narrative texts of all groups were significantly higher than the expository texts. In general, the reading comprehension scores of narrative texts are higher than those of expository texts across all groups, except for the 2nd grade poor readers.

Does having/not having a reading disability have an effect on reading comprehension according to the text type?

MANOVA was used to examine the effects of the characteristics of the groups on the text type. Examining the MANOVA results reveals that the presence of reading difficulties has a significant effect on text-type reading comprehension, as indicated by the Hotteling's Trace statistic ($T=1.26$, $F(4,230)= 36.23$, $p=.00$), since all groups contained an equal number of second-grade participants (Field, 2009). Accordingly, in reading comprehension skills for narrative texts, good readers were more successful than poor and LD readers, while poor readers were more successful than LD readers. In addition, it was determined that the status of being a good or poor reader did not affect the reading comprehension of expository texts. In contrast the status of having a learning disability was influential in the process of comprehending expository texts. Consequently, while there was no significant difference between the comprehension abilities of good and poor readers, LD

participants performed significantly lower than both good and poor readers. Examining the 4th grade results with Wilks' Lambda statistics ($\Lambda=.74$ $F(4,338)=13.64$, $p=.00$) reveals a significant difference in reading comprehension between the groups. In this study, the status of being a good or poor reader does not affect the comprehension processes of narrative and expository texts. In contrast the status of having LD significantly affect both types of texts. Regarding comprehension of narrative and expository texts, there was no significant difference between the performance of good and poor readers, while readers with learning disabilities performed significantly lower than both good and poor readers.

Does having/not having a reading disability have a significant effect on the question types?

As part of the evaluating their reading comprehension, participants answered multiple-choice questions regarding two narrative and two expository texts. Therefore, they responded to a total of 12 questions pertaining to narrative texts and 12 questions pertaining to expository texts. Textual questions consist of two literal questions, one reorganization question, one inference question, one prediction question, and one evaluation question. MANOVA analyses were conducted to determine whether participants' reader characteristics affected the each question type. Examining the Wilks' Lambda results ($\Lambda=.39$ $F(10, 226)=13.64$, $p=.00$) for second graders revealed that the reader characteristics had a significant influence on the question types. Tukey HSD values were analyzed to determine which question types the reader characteristic affected. Consequently, it was observed that being a good or poor reader had no effect on literal, reorganization, inference, and evaluation, whereas having LD had a significant effect. The performance of LD readers was significantly below that of good and poor readers. The conclusion that there is a significant difference between the performance of good, poor, and LD readers on prediction questions, with good readers performing significantly better than poor and LD readers and poor readers performing significantly better than LD readers has been reached.

According to Wilks' Lambda statistic ($\Lambda=.69$ $F(10, 332)=6.66$, $p=.00$), in the study conducted with 4th grade participants, the reader characteristics have a significant impact on the types of questions. Results are comparable to those of 2nd grade participants. Accordingly, being a good or poor reader in the 4th grade does not significantly affect the types of literal, reorganization, inference, and evaluation questions, whereas the status of having LD does. The results indicate that LDs perform significantly lower than good and poor readers. Looking at the prediction question type, it was determined that being a good, poor, or LD reader had a significant effect on this question type, with good readers performing significantly better than poor readers and poor readers performing significantly better than LD readers.

Given the significance of question types on reading comprehension, it is deemed essential to provide the correct response rates of each reader group to each question type. Table 3 provides the

percentages of correct responses to each question type by reader groups by grade level. Table 3 displays the percentages of correct responses to each question type by reader group according to grade level.

Table 3. Percentages of correct responses to each question type by reader group

Grade	Group	N	Question Type %				
			Literal	Reorganization	Inference	Prediction	Evaluation
2nd	1	40	92	61	71	65	78
	2	40	89	70	61	46	70
	3	40	58	43	32	35	36
4th	1	60	85	54	66	77	74
	2	60	82	51	58	64	69
	3	53	74	39	38	45	49
Mean			80	53	54.3	55.4	62.7

1=good readers, 2=poor readers, 3=LDs

Examining Table 3 reveals that the percentage of correct answers to literal questions is the highest, followed by evaluation, prediction, inference, and reorganization questions, in that order. This result indicates that the percentage of answers to comprehension questions where the correct answer is given directly in the text is higher and that the readers have significant limitations in the questions they need to answer using both the information given in the text and their prior knowledge.

Discussion

In this study, an attempt was made to examine the reading comprehension performances of reader groups with three distinct reading abilities on narrative and expository texts, as well as the effect of their group on the question types. First, it was determined that all research participants performed better with narrative texts than with expository texts. This result is consistent with those reported in the literature (Best et al., 2008; Başaran and Akyol, 2009; Clinton, Taylor, Bajpayee, Davison, Carlson and Seipel, 2020; Mar, Li, Nguyen and Ta, 2021). Although they demonstrate different reading abilities, the structure of narrative texts explains why they perform better in this area. Accordingly, the fact that narrative texts have a simple language structure, the words are more frequently encountered. The fact that they emotionally engage the reader by making more references to the readers' life experiences with the fiction they have is viewed as the most significant reason for their easier comprehension (Graesser, McNamara and Louwerse, 2003; Graesser et al., 2004; Snow, 2010). The lesser familiarity of the words in the expository texts, the monotony of the narration, and the absence of an event structure are also cited as reasons why the informative texts are more difficult to comprehend (Berman and Katzenberger, 2004; Graesser et al., 2003; Snow, 2010).

Examining the effect of having or not having a reading disability on the text revealed that good readers of narrative texts obtained higher scores than poor readers and poor readers obtained higher scores than LD readers in the 2nd grade, and having a reading disability had a significant impact on the comprehension of narrative texts. However, when the effects on understanding the

expository texts are examined, it is seen that there is no significant effect of being a good or poor reader, while only being an LD reader has a significant effect on understanding the informative texts. In 4th grade, only the status of having LD substantially affected comprehension scores for both narrative and expository texts, while the status of being a good or poor reader had no effect at all. Given that both good and poor 2nd grade readers have limited reading experience, it is thought that differences in fluent reading skills affect their ability to understand narrative texts, which they encounter more frequently. The fact that the characteristic of being a good or poor reader does not affect the comprehension scores of expository texts suggests that both groups have less experience with encountering such texts. Being a good and poor reader does not affect the comprehension of narrative and expository texts in the 4th grade can be explained by the fact that, as grade levels improve, reading comprehension is predicted by language abilities rather than decoding (Catts et al., 2005). Given that both good and poor readers with normal development do not have a diagnosis that does not affect their language skills, it is reasonable to conclude that the outcome was predictable. The fact that being an LD reader has a significant effect on comprehension performance for both text types in the 2nd and 4th grades can be explained by the difficulties that LD readers have with decoding and fluent reading, which continue to be effective in subsequent grades (Hulme and Snowling, 2016). Consequently, the difficulties that LD readers have with word decoding speed and accuracy have a negative impact on their reading comprehension skills across all text types (Hoover and Gough, 1990; Kendeou, Savage and van den Broek, 2009; Miller and Smith, 1989; Robinson, Meisenger and Joyner, 2019).

The study also investigates whether a reading disability affects the accuracy of responses to various question types. There is no effect of being a good or poor reader on properly answering the literal, reorganization, inference, and evaluation questions. Still there is an effect of being an LD and an effect of being a good, poor, or LD on the prediction questions. It is observed that they achieve more precise results than readers with learning disabilities. Regarding the question types, the 4th graders' findings resemble those of the 2nd graders. The conclusion was that while the status of being a good or poor reader did not affect the sorts of questions other than the prediction question, the status of having a LD did. Being a good, poor, or LD reader is advantageous for answering prediction questions. Good readers produced more accurate results than poor readers, whereas poor readers produced more accurate results than LD readers. This variation is believed to be attributable to the nature of the prediction questions in the texts. The prediction questions in the texts demands readers to create inferences based on the material in the text, as opposed to their own life experiences. Given that the rate of accurate responses to these questions is more complicated than the rate of correct answers to prediction questions responded using experience (Brandao and Oakhill, 2005; Geiger and Millis, 2004; Kudret and Baydık, 2016; Raphael and Wannacot, 1985), it can be stated that the reading performances of the readers influence the rate of correct answers. However, among question types,

the type of question with the highest rate of right responses is the literal type. Considering that the answers to the information questions are provided directly in the text and that the readers can reread the texts while responding, a high proportion of correct responses is anticipated. Examining the studies in Turkish literature reveals that the majority of the question types in Turkish course books consist of literal questions (Akyol, 2001; Akyol, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya, 2013; Çeliktürk Sezgin and Gediklioğlu Özilhan, 2019; Kocaarslan and Yamaç, 2018). In addition, Akyol (2001) concluded that teachers favour literal-based questions when creating their comprehension questions. Based on this information, it is assumed that readers have a great deal of experience with questions of this sort; hence, the rate of correct responses to literal questions is high. On the other hand, the rate of correct answers to questions that are not directly included in the text and that require the reader to derive specific information and make inferences, predictions, and judgments based on facts and experiences implicit in the text is low (Brandao and Oakhill, 2005; Eason et al., 2012; Geiger and Millis, 2004). In addition, the observations that the readers spent a great deal of time answering questions requiring reorganization, inference, estimation, and evaluation, and the assertions that the answers were not provided in the text, indicate that the readers have significant limitations in answering such questions. Although it is seen that the percentage of accurate responses given by LD readers is significantly lower than that of the good and weak groups, it is suggested that this is due to the LD readers' deficits in cognitive skills (attention, regulation, recalling information, etc.) (Eason et al., 2012; Kim, 2016; Taboada, Tonks, Wigfield and Guthrie, 2009) and decoding (Garcia and Cain, 2014; Perfetti and Hogaboam, 1975).

Examining the results reveals that, despite readers with learning disabilities comprehend narrative texts more easily than expository texts, their reading comprehension skills are significantly inferior to those of the comparison groups. In light of these findings, it is believed that it is crucial first to strengthen decoding abilities and then teach reading comprehension strategies unique to particular text genres in order for readers with LD to achieve greater success in their reading comprehension processes. In order to accomplish this, it is necessary to identify the difficulties encountered during the first years of school, develop intervention programs, and monitor readers' performance. In reading comprehension questions, readers typically struggle to answer questions that are not literal-based. Even if the responses to the inference, reorganization, and evaluation questions for the reader group type are not statistically significant, it is evident that the percentage of accurate answers is deficient, which is alarming. It is believed that it is essential to provide the readers with learning opportunities and teach the strategies that facilitate the solution of the question types in order to eliminate this difficulty and achieve more successful outcomes in future reading comprehension processes. Considering that the readers' reading comprehension skills are bolstered, particularly by an enriched home environment (Algül and Bozkurt, 2021), adaptation studies for out-of-school environments will increase the proportion of readers who correctly answer inference-type questions.

In further research, reaching the comprehension performances of readers with reading difficulties using open-ended, fill-in-the-blank etc. techniques in different text types and receiving feedback on why they gave that answer aloud will help to obtain more accurate data regarding the performance of the readers. In addition, in transitioning from narrative text to expository text, informing the readers about the characteristics of the texts and, if necessary, instructing them will improve the performance of the readers concerning expository text types. It will be easier for readers to make connections between prior knowledge and information in the text if learning opportunities are maximized by exposing them to various question types. Lastly, given the inevitability of encountering students with different developmental characteristics in formal education, it is believed to be effective to plan structured instruction for text and question types during the appropriate periods.

This study is limited because it was conducted in three central districts of Ankara and there is no information on the cognitive performance of the participant groups. In light of these limitations, an additional recommendation is made to conduct studies that include information on a broader environment and cognitive performance.

References

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alatlı, R., Güldenöğlü, İ., & Kargin, T. (2022). Examination of the reading comprehension skills of good and poor readers in the dimension of reading components developed by a reading skills assessment tool. *Education and Science*, 47(211), 273-295. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11080>
- Algül, O. & Bozkurt, B. U. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 175- 204 doi: 10.9779/pauefd.787770.
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.700711>
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 226-251.
- Barnes, M. A., Ahmed, Y., Barth, A., & Francis, D. J. (2015). The relation of knowledge-text integration processes and reading comprehension in 7th-to 12th-grade students. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 253-272. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1022650>
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 6(4), 2598-2610.
- Baydık, B., & Seçkin, Ş. (2012). An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts. In *International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference for Academic Disciplines, Florence, Italy*.
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, 24(2), 183-202. doi: 10.1007/s11145-010-9264-9
- Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_3
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>

- Brandão, A. C. P., & Oakhill, J. (2005). "How do you know this answer?" –Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18(7), 687-713. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-5600-x>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 48-61. <https://doi.org/10.2307/1511053>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In *The connections between language and reading disabilities* (pp. 38-51). Psychology Press.
- Ceylan, M., & Baydık, B. (2018). Examination of reading skills of students who are poor readers in different text genres. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 178-191. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3119>
- Cirino, P. T., Miciak, J., Ahmed, Y., Barnes, M. A., Taylor, W. P., & Gerst, E. H. (2019). Executive function: Association with multiple reading skills. *Reading and Writing*, 32(7), 1819-1846. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9923-9>
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R., & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33(3), 605-634. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09972-5>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Crais, E. R., & Chapman, R. S. (1987). Story recall and inferencing skills in language/learning-disabled and nondisabled children. *Journal of speech and hearing disorders*, 52(1), 50-55. <https://doi.org/10.1044/jshd.5201.50>
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of dyslexia*, 59(1), 34-54. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0022-0>
- Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a foreign language*, 17(1), 60-73.

- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Diakidoy, I. A. N., Mouskounti, T., & Ioannides, C. (2011). Comprehension and learning from refutation and expository texts. *Reading Research Quarterly, 46*(1), 22-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.1.2>
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., Fletcher, J. M. & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly, 50*(4), 393-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.105>
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading research quarterly, 35*(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of educational psychology, 104*(3), 515. <https://doi.org/10.1037/a0027182>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Francis, D. J., Kulesz, P. A., & Benoit, J. S. (2018). Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The complete view of reading (CVR i). *Remedial and special education, 39*(5), 274-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518772904>
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of learning disabilities, 40*(3), 210-225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of educational research, 84*(1), 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied linguistics, 25*(1), 1-37. <https://doi.org/10.1093/applin/25.1.1>
- Geiger, J. F., & Millis, K. K. (2004). Assessing the impact of reading goals and text structures on comprehension. *Reading Psychology, 25*(2), 93-110. <https://doi.org/10.1080/02702710490435637>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research, 71*(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. *Rethinking reading comprehension*, 82, 98.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36(2), 193-202. <https://doi.org/10.3758/BF03195564>
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational researcher*, 40(5), 223-234. <https://doi.org/10.3102/0013189X11413260>
- Gustafson, S. (2001). Cognitive abilities and print exposure in surface and phonological types of reading disability. *Scientific Studies of Reading*, 5(4), 351-375. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0504_03
- Hall, C., & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286. <https://doi.org/10.1177/1053451216676799>
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading psychology*, 26(3), 211-234.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731-735. doi: 10.1097/MOP.0000000000000411
- İleri, Z., Öztürk, E., Horzum, M. B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2263-2276.
- Karande, S. Specific Learning Disabilities in India: Current Situation and the Path Ahead. *Indian Pediatr* 59, 367-370 (2022). <https://doi.org/10.1007/s13312-022-2515-4>
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia*, 56(1), 51-82. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0003-5>
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370. <https://doi.org/10.1348/978185408X369020>

- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of experimental child psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kneepkens, L. J., & Zwaan, R. A. (1994). Emotion and cognition in literary understanding. *Poetics*, 23, 125-138.
- Kocaarslan, M., & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>
- Kudret, Z. B., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Lorch, R. F. (2015). What about expository text? In E. J. O'Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 348–361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28(3), 732-749. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 229-257.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., & Louwerse, M. M. (2012). Sources of text difficulty: Across genres and grades. *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*, 89-116.
- Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once upon a Time: Comprehending Narrative Text. In J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 222–261). Guilford Press.
- Meyer, B. J., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143. <https://doi.org/10.3102/00028312021001121>
- Meyer, B. J., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of educational psychology*, 93(1), 141.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>

- Miller, S. D., & Smith, D. E. (1989). Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at differing competency levels. *Literacy Research and Instruction*, 29(2), 73-84. <https://doi.org/10.1080/19388079009558006>
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of educational psychology*, 67(4), 461. <https://doi.org/10.1037/h0077013>
- Primor, L., Pierce, M. E., & 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. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0059-8>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of educational psychology*, 112(3), 608. <https://doi.org/10.1037/edu0000382>
- Raphael, T. E., Winograd, P., & Pearson, P. D. (1980). Strategies children use when answering questions. In *Perspectives on reading research and instruction*. Washington, DC: National Reading Conference (pp. 56-63).
- Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22(2), 217-235. <https://doi.org/10.3102/00028312022002217>
- Raphael, T. E., & Wonnacott, C. A. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering comprehension questions. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 282-296. <https://doi.org/10.2307/748019>
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257. <https://doi.org/10.1080/10888430701344306>
- Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105-116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
- Roitsch, J., & Watson, S. M. (2019). An overview of dyslexia: definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Science Journal of Education*, 7(4).
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian journal of psychology*, 46(2), 107-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>

- Senechal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, 2, 173-182.
- Sezgin, Z. Ç., & Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452. DOI: 10.1126/science.1182597
- Snowling, M. (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00201>
- Spencer, M., Richmond, M. C., & Cutting, L. E. (2020). Considering the role of executive function in reading comprehension: A structural equation modeling approach. *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 179-199. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1643868>
- Şahin, A. (2013). The Effect of Text Types on Reading Comprehension. *Online Submission*, 3(2), 57-67. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.27.3.2>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific studies of reading*, 10(4), 381-398. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tokgöz, S., & Işık, A. D. (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84. <https://doi.org/10.37217/tebd.655873>
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40), 595-612.
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of educational psychology*, 85(4), 631. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.631>

- Wu, Y., Barquero, L. A., Pickren, S. E., Barber, A. T., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101848>
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). Fifth-Grade Turkish Elementary School Students' Listening and Reading Comprehension Levels with Regard to Text Types. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*(3), 1879-1891.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1531-1547.
- Ziegler, J. C., Perry, C., & Zorzi, M. (2020). Learning to read and dyslexia: From theory to intervention through personalized computational models. *Current Directions in Psychological Science, 29*(3), 293-300.