

Developing A Reading Comprehension Test: A Validity and Reliability Study

Dudu Kaya

*Pamukkale University
dudukaya@gmail.com*

Birsen Doğan

*Pamukkale University
bdogan@pau.edu.tr*

Kasım Yıldırım

*Muğla Sıtkı Koçman University
kyildirim@mu.edu.tr*

ABSTRACT

This study aims to develop a reading comprehension test for 4th grade primary school students. In line with this purpose, different tests in the literature were examined. In order to conduct the validity and reliability studies of the test to be developed, Turkish textbooks and workbooks for primary schools and texts in different story books were analyzed. Firstly, a table of specifications was prepared according to the reading comprehension gains and then an item pool was created. Expert opinion was consulted for the content validity of the draft test created. The test was finalized by revising and adjusting the questions according to expert opinions. The draft test was administered to 34 students in a primary school as a pilot study. The test that was created through the revisions and adjustments made as a result of the pilot study was administered in the spring term of the 2016-2017 academic year. The main test administrations were carried out on 348 4th grade students of three different primary schools from different socioeconomic levels in the central districts of Denizli. The obtained data were transferred to SPSS 20 program and statistical calculations were made. According to these calculations, it was revealed that the item difficulties of the final test items ranged between 0,428 and 0,957. It was also determined that the discrimination indices of the items ranged between 0,264 and 0,529. In addition, according to the independent samples t test results, the item discrimination values of all the items were significant between the top 27% and bottom 27% groups. The lowest score that could be achieved on the final test was 0 and the highest score was 32. The average test difficulty was 0,67 and the average discrimination index was 0,37. The KR-20 reliability coefficient for the final test was calculated as 0,834. This result indicates that the test is quite reliable.

Keywords: Reading comprehension, test development, validity, reliability.

In the 21st century, a time period when knowledge spreads rapidly, it is getting more and more important to reach knowledge for both individuals and societies. Upon reaching the knowledge, it is especially essential to be able to use it. While processing the knowledge, such skills as interpretation, justification and questioning are required. In the acquisition of all these skills, it is of critical value that reading is of high quality and functional (Sadioğlu and Bilgin, 2008). As Şahin (2012) stated reading is a way of learning. It is the most genuine and shortest way to reach knowledge. While individuals create their identity by maintaining the development of their mental and emotional processes through reading, they also become integrated into social life. This powerful effect of reading on the life of individuals stems from the key role it has in developing the ability to understand (Yıldız, 2010). Therefore, reading without comprehending a text is not enough on its own as it is just vocalization. Any kind of reading activity should result in understanding.

Reading comprehension is defined as constructing meaning from different types of reading passages and deciphering it in an active way (Schwabe, McElvany and Trendtel, 2015). It is more likely that students will make more comprehensive inferences and so develop a more successful understanding process if they have sufficient prior knowledge and experience about what they read. Otherwise, as Dundar and Akyol (2014) stated, readers who cannot

understand what they read and who cannot construct the relationships between the text and its meanings due to reading errors face difficulties in developing mental skills. Thus, reading and comprehension errors affect academic achievement and attitudes towards school. This situation also has negative effects on learning processes.

Assessment and evaluation is one of the most critical parts of the teaching activity. The process of reading and understanding should also be evaluated. Assessing the reading comprehension that takes place during the reading process is usually done after reading is completed. The majority of standardized assessment tools for reading comprehension are in a multiple-choice format to answer questions after reading the text (Magliano, Millis, Levinstein and Boonthum, 2011). In addition to this, tests in different formats, such as open-ended, matching and gap-fill formats, are also used for evaluation purposes.

In our country, multiple-choice question types are used in exams conducted both in schools and at national level. In schools, both classroom teachers and Turkish language teachers frequently use multiple choice questions in order to make an evaluation easily and to prepare their students for national exams (Tekin, 1996). Ünlü, Öztürk and Tağa (2014) also stated that teachers mostly use multiple-choice questions for assessment purposes in Turkish language courses in secondary schools. Therefore, the purpose of this study is to develop a reading comprehension test for fourth grade primary school students and to conduct validity and reliability studies.

Method

Participants

The participants of the study consisted of 348 fourth grade students living in the central districts of Denizli studying at three different primary schools from different socioeconomic levels.

Test Development Process

In the process of developing the reading comprehension test, in order to determine the texts to be used, first of all, Turkish textbooks and workbooks approved by the Turkish Ministry of National Education's Board of Education were examined in detail and the texts were read. In addition to textbooks, various children's magazines and story books were examined. The texts that are in the informal reading inventory prepared by Karasu, Girgin and Uzuner (2013) with the aim of assessing reading skills were also analysed. Of all the text sources that were examined, three informative texts, two narrative texts and a fable were selected. Then, multiple-choice questions were prepared for the texts based on the learning outcomes of the fourth grade reading and comprehension in Turkish. An item pool consisting of a total of 58 questions was formed. The first draft reading comprehension test was presented to four experts in the field of teaching reading and an expert in assessment and evaluation to review the content validity of the test. According to the evaluations from the experts, an item was removed from the test according to the content validity rates of the test items and the test was finalized by making the necessary arrangements and changes on some items.

Data Collection

The edited version of the reading comprehension test is divided into parts in forms as an informative and a narrative test that can be answered in one class hour. In order to determine the validity and reliability of the reading comprehension test, piloting studies, in which one test was applied everyday in one class hour to the fourth graders of three different schools from three different socioeconomic levels, were carried out by the researcher.

Data Analysis

Within the scope of the research, tests answered by 476 students in the fourth grade were scored according to the answer keys. During the scoring, a total of 128 tests consisting of the tests of those that didn't complete all these three tests and the ones that are left incomplete were excluded from the evaluation.

Results

In this study, item analyzes were conducted within the scope of the validity studies of the reading comprehension test developed. For the item analyzes, item discrimination and item difficulty indices of each item were calculated. The KR-20 reliability coefficient for the draft test was calculated as 0.743. According to the item discrimination index of the draft test, the items 1-13 and the items 18, 19, 21, 26, 28, 33, 37, 38, 41, 48, 49 and 51 were excluded from the test. In this way, the final test consisting of 32 items was reached. This test consists of two narrative texts with 16 questions and three informative texts with 16 questions. For this new version of the test, item analyzes and reliability calculations were performed again.

It is seen that item difficulties of the items in the final test vary between 0,428 and 0,957. Also, item discrimination index was found to be between 0.264 and 0.529. It is seen that the discrimination values of all the items between the upper and lower 27% of the scores are significant according to t – test results for independent groups. The lowest score that can be taken from the final test is 0 and the highest score is 32. The participants received minimum 4 points and maximum 32 points. The average difficulty of the test was 0.67 and the mean discrimination index was 0.37. The KR-20 reliability coefficient for the final test was calculated as 0.834. This result shows that the test is highly reliable.

Discussion

This study aimed to develop a test to assess the reading comprehension of fourth grade students. Özdemir (2003) defines multiple choice tests as the measurement tools that are frequently used today since their psychometric properties can be predicted, they have high level of reliability and validity, and they can be applied to large groups. As a result of the literature review conducted, it is observed that in some studies, only open-ended questions are used in the assesment of reading comprehension (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2011; Çelik, Demirgüneş and Fidan, 2015; Kocaarslan, 2015; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Küçükavşar, 2010; Saraç, 2010); while in some other studies, only multiple choice questions are included in the reading comprehension tests (Kanmaz, 2012; Yantır, 2011; Yıldız, 2010; Yıldırım, 2010). In addition, there are also studies in which the comprehension is evaluated by the gap filling technique (Uyanık, 2011; Tunçer and Erden, 2015). It is also possible to encounter studies in which open-ended questions and multiple choice questions are used together in the evaluation of reading comprehension (Çiftçi, 2007; Doğan, 2002; Sulak, 2014).

As a result of the analyzes conducted for the reading comprehension test developed in this research, the discrimination index of the items in the test ranged from .26 to .52. Item difficulty, on the other hand, varied between .42 and .95. The KR20 reliability coefficient for the whole test was .83. Thus, a test of 32 questions consisting of a fable and a narrative text with 16 questions and three informative texts with 16 questions were reached. Based on these results, it can be said that the test is a valid and reliable test.

Okuduğunu Anlama Testi Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Dudu Kaya
Pamukkale Üniversitesi
dudukaya@gmail.com

Birsen Doğan
Pamukkale Üniversitesi
bdogan@pau.edu.tr

Kasım Yıldırım
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
kyildirim@mu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir okuduğunu anlama testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alan yazındaki farklı testler incelenmiştir. Geliştirilecek olan testin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla ilkokullar için Türkçe ders ve çalışma kitapları ile farklı hikâye kitaplarında yer alan metinler incelenmiştir. Öncelikle okuduğunu anlama kazanımlarına bağlı olarak belirtke tablosu hazırlanarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak test kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre sorular üzerinde düzenleme ve değişiklikler yapılarak test son halini almıştır. Taslak test, bir ilkökölde 34 öğrenci üzerinde ön uygulama olarak uygulanmıştır. Ön uygulama sonucu yapılan düzeltme ve değişikliklerle elde edilen test 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Asıl uygulamalar, Denizli merkez ilçelerinde yer alan farklı sosyoekonomik düzeylerden üç farklı ilkokulun dördüncü sınıflarına devam eden 348 öğrenci ile çalışılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programına aktarılarak istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Bu hesaplamalara göre nihai testteki maddelerin madde güçlüklerinin .42 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik indekslerinin de .26 ile .52 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre alt ve üst %27'lik dilimler arasında tüm maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Nihai testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 32'dir. Testin ortalama gücü .67 ve ortalama ayırt edicilik indeksi .37'dir. Nihai test için KR-20 güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, test geliştirme, geçerlik, güvenirlik

Bilginin hızlı biçimde yayıldığı 21. yüzyılda bilgi elde etme hem bireyler hem de toplumlar için daha da önemli hâle gelmiştir. Bilginin kazanılmasıyla birlikte kullanılması da ayrıca önemlidir. Bilginin kullanılmasında, yorumlama, doğrulama, sorgulama gibi becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün bu becerilerin kazanılmasında okumanın niteliği ve işlevsel olması önem kazanmaktadır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008).

Okuma, bir öğrenme biçimidir. Aynı zamanda bilgiye ulaşmanın en gerçek ve en kestirme yolu olarak görülmektedir (Şahin, 2012). Bireyler, okuma yoluyla hem zihinsel ve duygusal süreçlerin gelişimini sağlayarak kimliklerini oluşturmada hem de toplumsal hayatla bütünleşmektedir. Okumanın bireylerin hayatındaki bu güçlü etkisi, anlama yeteneğini geliştirmede sahip olduğu anahtar rolünden kaynaklanmaktadır (Yıldız, 2010).

Okumanın ne olduğuna ilişkin alan yazında farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Akyol (2014) okumanın yazarla okuyucu arasındaki bilgi alışverişi olduğunu belirterek metni anlamlandırmada okuyucunun metinden anladıkları ile mevcut bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğunu ifade etmektedir. Bir başka tanımda ise Kasten ve Yıldırım (2011) okumayı, yazılı dilin işlenmesi olarak tanımlamaktadır. Okuyucu bu süreçte ilk olarak kelime tanımayı gerçekleştirir. Okunanların anlaşılmasında okuyucular dilin sözdü-

zimi sistemini de kullanırlar. Bunun yanında okuyucuların okuma sırasında kendi ön bilgilerini de kullandıkları belirtilmektedir. Bütün bu tanımlarda vurgulanan ortak nokta okunandan anlam çıkarma yani okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama olmaksızın yapılan okuma yalnızca seslendirme boyutunda kaldığından yeterli değildir.

Okuduğunu anlama, farklı metin türlerinden anlamın yapılandırılması ve aktif biçimde ortaya çıkarılması olarak tanımlanmaktadır (Schwabe, McElvany ve Trendtel, 2015). Okuduğunu anlama, anlamı oluşturmak için cümleler üretme, bir dizi stratejik süreç ve altta yatan bilişsel becerileri kullanma becerisini içermektedir. Okuyucunun okuduklarını kendi deneyimleri (arka plan bilgisi) ile ilişkili olarak okuma amacına uygun biçimde metinleri yorumlaması ve değerlendirmesi de bu sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Snow, 2002). Okuduğunu anlama, sürekli devam eden yapıcı ve bilişsel bir süreçtir. Bu sürecin, metindeki fikirlerin zihinsel bir model olarak yapılandırılmasına katkı sağlayan veri tabanlı ve kavramlara dayalı işlemler olduğu ileri sürülmektedir. Ayrıca sözü edilen okuduğunu anlama süreci, çıkarımsal işlemlerin kullanılarak ön bilgilerle metin tabanlı modelden elde edilen bilgilerin bütünleştirdiği iki yönlü bir işlemidir (Woolley, 2001). Eğer okuyucu metinle ilgili çıkarım yapabilmek için metindeki iki fikir arasındaki ilişkiyi anlamada gerekli olan yeterli ön bilgiye sahip değilse bu çıkarımlar başarılı olmamaktadır (McNamara, 1999).

Öğrencilerin okuduklarına ilişkin yeterli ön bilgi ve yaşantılarının olması durumunda daha farklı çıkarımlarda bulunmaları ve böylece daha başarılı bir anlama süreci geliştirmeleri mümkün olmaktadır. Aksi halde Dünder ve Akyol'un (2014) da belirttiği gibi okuduğunu anlayamayan, okuma hataları nedeniyle anlamları ve metinler arası ilişkileri yapılandıramayan okuyucular, zihinsel becerileri geliştirmede de zorluklarla karşılaşmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yapılan öğretim etkinliğinin en önemli parçalarından birisidir. Okuma ve anlama sürecinin de değerlendirilmesi gereklidir. Anlamanın değerlendirilmesinde yaygın olarak bilgileri geri çağırma, ana fikri belirleme ve çıkarımda bulunma gibi çeşitli işlemler kullanılmıştır. Değerlendirme işlemleri, öğrencilerin eski ve yeni bilgi yapılarını geliştirme kapasitelerini, problemi çözebilmek için okurken edindikleri bilgileri kullanmalarını değerlendirmektedir. Ayrıca metni belli bir kritere göre değerlendirmek veya metni standart düşünce yöntemlerinden etkilenmeden okuyarak duyuşsal ve estetik cevaplarla özümseyebilmek için araştırma programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Sweet, 2005).

Okuma süreci boyunca gerçekleşmekte olan okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi çoğunlukla okumanın tamamlanmasından sonra yapılmaktadır. Standartlaştırılmış anlama değerlendirme araçlarının büyük çoğunluğu, metin okunduktan sonra sorulara cevap bulmak için çoktan seçmeli bir format olarak kullanılmaktadır (Magliano, Millis, Levinstein ve Boonthum, 2011). Okuduğunu anlamanın ölçülmesi için farklı soru tipleri ve çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, okunan metnin ilgili hazırlanan sorulara yazılı cevaplar verme veya metni sözlü olarak anlatma, metin hakkında soru oluşturma, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma (close-test), cümle doğrulama tekniği belirtilmektedir. Soru cevap tekniğinde klasik yazılı soru maddelerine benzer açık uçlu sorular bulunmakta ve metin okunduktan sonra yanıtlama işlemine geçilmektedir (Arslantürk, 2011; Baştuğ, 2014; Kocaarslan, 2015).

Ülkemizde gerek okullarda yapılan sınavlarda gerekse ulusal ölçekte yapılan genel sınavlarda çoktan seçmeli soru tipi kullanılmaktadır. Okullarda da hem sınıf öğretmenleri hem de Türkçe öğretmenleri değerlendirilmesindeki kolaylıktan ve ulusal sınavlara hazırlık amacıyla çoktan seçmeli soruları sıklıkla kullanmaktadırlar (Tekin, 1996). Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) da ortaokullarda Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yapmak için öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli soruları kullandıklarını belirtmektedir.

Çoktan seçmeli soruların hazırlanması zor ve uzun bir süreç olmasına rağmen yanıtlanması az zaman almaktadır. Böylece sınırlı bir zamanda uygulanan bir testte daha fazla sayıda soru sorulabilir. Soru sayısının fazla olması da testin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca çoktan seçmeli sorularda cevabın kesin doğru veya yanlış olarak belirlenebilmesi puanlamanın nesnel ve doğru olmasını sağlamaktadır (Tekin, 1996). Bu çalışmada da sözü edilen özelliklerinden ve okullarda sıklıkla kullanılmasından dolayı öğrencilerin aşına oldukları çoktan seçmeli soru tipi kullanılarak bir test hazırlanmıştır.

Yurt dışında hem okullarda öğrencileri değerlendirmek için hem de araştırmalarda kullanılmak üzere geliştirilerek yayınlanmış çeşitli testler ve geniş kapsamlı ölçme araçları bulunmaktadır. Bu testler incelendiğinde bazıları sadece okuma becerilerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiş testlerdir. Bazıları da okumanın yanında matematik ve sosyal alanlarla ilgili değerlendirme testlerini içeren daha geniş kapsamlı olarak geliştirilmiş testlerdir.

Kaliforniya Başarı Testi (CAT: California Achievement Test), CAT E / Anket (4-12. sınıflar) okuma, dil ve anlatım ile matematik alanlarındaki başarıyı ölçen, ulusal standartlara dayalı bir testtir. Çoğu eyaletin okul çalışmalarıyla ilgili yıllık değerlendirme gereksinimlerini karşılamaktadır. Test, kelime hazinesi, anlama, dil mekaniği, dil ve anlatım, matematik hesaplama, matematik kavram ve uygulamalarını içermektedir (<http://www.setontesting.com/cat/>).

Woodcock Johnson başarı testi ise çocuk ve ergenlerde akademik becerileri belirlemek için kullanılan bir testtir. Test, aynı zamanda öğrencilerin akademik alanda güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek veya bilgi alanlarındaki eksikliklerini ortaya çıkarmak için de kullanılabilir. Test okuma, matematik, yazılı dil, sözlü dil ve akademik bilgileri kapsayan beş akademik alanı ölçmektedir. Test bu akademik alanları ölçmeye yönelik sözlü anlatım, dinleme anlayışı, yazılı anlatım, temel okuma-anlama, okuma-akıcılık, matematik hesaplama becerileri, matematik akıl yürütme olmak üzere alt testlerden oluşmaktadır (Schrank, McGrew ve Woodcock, 2001).

Bir diğer akademik başarıyı ölçmeye dayalı tüm alanları içeren test de Iowa Testidir. Iowa Testi, öğrencilerin temel akademik alanlarda nasıl ilerlediklerini ortaya koyacak şekilde ulusal çapta standartlaştırılmış testlerdir. İlkokuldan liseye kadar tüm eğitim kademelerinde kullanılabilir olan Iowa testleri, eğitimcilerin öğrenci başarısının ilerlemesini sürekli takip etmelerini sağlar. Bu testler yıl boyunca uygulanabilir. Test, dil becerileri (kelime hazinesi, okuma, kelime analizi, dinleme, yazım), matematik ve bilim, sosyal bilgiler ve eğitim becerileri (sosyal çalışmalar, bilim malzemeleri ve bilgi kaynakları) alanlarından oluşmaktadır (<http://www.setontesting.com/iowa-tests/>).

Okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılan testlerden birisi Gray Sözlü Okuma Testidir (Gray Oral Reading Test-4). Bu testin amacı, sözlü okuma oranını, doğruluğunu, akıcılığını ve kavrayışını değerlendirmek, güçlü yönlerini belirlemek, ilerleme durumlarını kaydetmek ve araştırmalarda kullanmaktır. Test, öğrencilerin akranlarına göre okuma yeterliliği, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama, müdahaledeki ilerlemeyi belgelemek ve okumaya yönelik araştırma yapmak için öğrencilerin belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir (Wiederholt ve Bryant, 2001, s. 4-5'den aktaran Hayward, Stewart, Phillips, Norris ve Lovell, 2008).

Gates-MacGinitie Okuma Testleri (Gates-MacGinitie Reading Tests) de MacGinitie, MacGinitie, Maria ve Dreyer (2000) tarafından okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş bir testtir. GMRT okuma anlamının değerlendirilmesine yönelik alt testlerden oluşmaktadır. Gates-MacGinitie Okuma Testleri, Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal düzeyde, okul bölgeleri, sınıf öğretmenleri, doktora öğrencileri, araştırmacılar, okur uzmanları ve ABD Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ulusal çalışmalar tarafından kullanılmaktadır (Cheng, 2013).

Ülkemizde okuduğunu anlamının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş ve standartlaşmış ölçme araçları bulunmamaktadır. Standart ölçme araçlarının olmaması nedeniyle okullarda sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri okuduğunun anlamının değerlendirilmesi için uyguladıkları sınavları ve testleri kendileri hazırlamaktadır. Bunun yanında akademik araştırmalarda kullanılan okuduğunu anlama testleri de araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve araştırmalarında kullanılmıştır. Ancak ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan ve kullanılan bazı testlerin (Doğan, 2002; Kaya, 2008; Yıldırım, 2010; Yıldız, 2010) güncel olmadığı görülmektedir. Ülper, Çetinkaya ve Bayat, (2017) tarafından geliştirilerek yayınlanan okuduğunu anlama testinin de ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde yalnızca açık uçlu soruların kullanıldığı bazı araştırmalara (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014) da rastlanmaktadır. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının değerlendirilmesinde güncel, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir okuduğunu anlama testi geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Denizli merkez ilçelerinde yer alan farklı sosyoekonomik düzeylerden üç farklı ilkokulun dördüncü sınıflarına devam eden 348 öğrenci ile çalışılmıştır. Okulların sosyoekonomik düzeylerine ilişkin bilgiler okul idaresi ve Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerinden alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Sosyoekonomik düzey	Kız	Erkek	F	%
Alt	60	55	115	33.04
Orta	61	55	116	33.33
Üst	61	56	117	33.62
Toplam	182	166	348	100

Testin Geliştirilme Süreci

Okuma ve anlamaya dayalı alan yazın incelendiğinde anlamayı ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarına "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Okuduğunu Anlama Testi", "Okuduğunu Anlama Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı" gibi isimlerin verildiği görülmektedir (Kuşdemir, 2014). Bu araştırmada "Okuduğunu Anlama Testi" ifadesi tercih edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen okuduğunu anlama testi için öncelikle alan yazın taranmış ve özellikle sınıf eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar için geliştirilen farklı formlardaki okuduğunu anlama testleri (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2011; Çeliktürk, 2015; Doğan, 2002; Kanmaz, 2012; Kaya, 2008; Keskin, 2012; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014; Sulak, 2014; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yıldırım, 2010; Yıldız, 2010) incelenmiştir.

Okuduğunu anlama testi geliştirmek için öncelikle kullanılacak metinlerin seçimi için MEB Talim ve Terbiye

Kurulunun onayladığı ilkököl Türkçe ders kitapları ile birlikte çalışma kitapları da detaylı bir biçimde incelenerek metinler okunmuştur. Söz konusu Türkçe ders kitapları Denizlide kullanılmayan dolayısı ile öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları kitaplardan seçilmiştir. Özellikle ders kitaplarındaki metinlerin uzun olması ve nitelik bakımından yetersiz oluşu alan yazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçlarla da ortaya koyulmuştur (Gözütok, Ulubey, Yılmaz, Hamsi ve Dinçer, 2015; Solak ve Yaylı, 2009; Uygun ve Katrancı, 2014). Kolaç' ın (2009) çalışmasında ise ilkököl Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin bir kısmının ana düşünceye sahip olmadığı, bazı metinlerin düzenleme yapılarak kitaba alındığı ve bazılarının da kitap için yazıldığı ve edebiyatımızdaki güzel çalışmalar içinden seçim yapılmadığı ifade edilmektedir. Alan yazında ifade edilen sorunlarla incelenen ders kitaplarında da karşılaşmıştır. Bu nedenle ders kitaplarının dışında çeşitli çocuk dergileri ve öykü kitapları incelenmiştir. Ayrıca Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan formal olmayan okuma envanteri içinde yer alan metinler de incelenmiştir. İncelenen kaynaklar içinden üç adet bilgilendirici metin, iki adet öyküleyici metin ve bir fabl seçilmiştir. Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015) geliştirilen testin kapsam bakımından ölçme konusunun bilgilerini yeterli ölçüde temsil etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programında farklı öğrenme alanları içinden yalnızca okuma öğrenme alanındaki okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe okuma ve anlama kazanımları temel alınarak metinler için çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Öyküleyici metin ve fabl için hazırlanan sorular 5N1K ve Bloom taksonomisine göre hazırlanmıştır. Bilgilendirici metinlerle ilgili sorular ise QAR (Question answer relationship) ve Bloom taksonomisine göre hazırlanmıştır. Her metin için farklı sayılarda olmak üzere toplam 58 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan test yazım ve noktalama işaretleri, ifade ve soruların değerlendirilmesi amacıyla bir sınıf öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından ilk olarak incelenmiştir. Metinlerin ve soruların anlaşılabilirliği ve öğrencilere uygunluğu için test 34 öğrenciye uygulanarak öğrencilerin anlamadıkları, zorlandıkları bölümleri, soruları belirtmeleri istenmiştir. Gerek öğrencilerden ve gerekse öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda sorular ve metinler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama aşaması için metinler öyküleyici metin ve sorular, bilgilendirici metin ve sorular olarak bir ders saatinde uygulanabilecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Hazırlanan taslak okuduğunu anlama testi kapsam geçerliği incelemesi için okuma eğitimi alanında dört uzmana ve ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur.

Kapsam geçerliği, bir testteki maddelerin veya testin tümünün amaca ne kadar hizmet ettiği ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle kapsam geçerliği testteki maddelerin, soruların yer aldığı alanı ne derece temsil etmesiyle ilgilidir. Kapsam geçerliğini sağlamada başvurulan yollardan birisi belirtke tablosu hazırlamak ve bir diğeri de uzman görüşüne başvurmaktır. Burada amaç uzmanların test maddelerinin ölçülmek istenen niteliğe uygun olup olmadıkları hakkında fikir belirtmeleri olarak ifade edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Ellez, 2014; Tekin, 1996).

Alan uzmanları taslak okuduğunu anlama testini "Okuduğunu Anlama Testi Uzman Değerlendirme Formu" nu kullanarak değerlendirmişlerdir. Sorular sınıf seviyesine, taksonomilere, okuduğunu anlama kazanımlarına, dil bilgisi kurallarına, metnin içeriğine uygunluk ölçütleri bakımından uzmanlarca değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinde kullanılmak üzere "Okuduğunu anlama testi uzman görüşü formu" Kocaarslan'ın (2015) çalışmasındaki formdan uyarlanarak oluşturulmuştur. Geliştirilen taslak okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin her birinin formdaki ölçütlere uygunluğuna göre (2=Madde uygun; 1=Madde gözden geçirilmeli; 0=Uygun değil) şeklinde derecelendirme yoluyla uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Testte yer alan maddelerin her biri için Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Yurdugül'ün (2005) aktardığına göre Lawshe Tekniği altı aşamadan oluşmaktadır:

- 1) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- 2) Aday ölçme aracı formunun hazırlanması
- 3) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- 4) Maddeler ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- 5) Ölçme aracına ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- 6) Kapsam geçerlik oranları ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerliği hesaplamalarında en az beş uzmanın görüşüne ihtiyaç vardır. Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO), testteki bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği ile elde edilmektedir (Yurdugül, 2005). Uzmanlardan gelen değerlendirmeler doğrultusunda test maddelerinin kapsam geçerlik oranlarına göre bir madde testten çıkarılmış ve bazı maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılarak teste son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Düzenlenen okuduğunu anlama testi bir bilgilendirici ve bir öyküleyici test olmak üzere bir ders saatinde cevaplanabilecek formlar şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Okuduğunu anlama testinin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için ön uygulamalar üç farklı sosyoekonomik düzeyde üç farklı okulun dördüncü sınıflarında her gün bir ders saatinde bir test uygulanmak üzere araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında dördüncü sınıflarda toplam 476 öğrencinin cevapladıkları testler cevap anahtarları doğrultusunda puanlanmıştır. Puanlama sırasında üç testin tamamını yapmamış olanlar ve eksik doldurulan toplam 128 test değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuçta toplam 348 test değerlendirme kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar için 1 yanlış cevaplar için 0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Her bir madde için yapılan kodlamalar SPSS 20. paket programına aktarılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada geliştirilen okuduğunu anlama testinin geçerlik çalışmaları kapsamında madde analizleri yapılmıştır. Her bir maddenin madde ayıricılık ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Taslak testteki maddelerin madde güçlükleri ve madde ayıricılık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Taslak Test Madde Güçlük ve Ayıricılık Değerleri

Madde no	Madde güçlük	Madde ayıricılık	Madde no	Madde güçlük	Madde ayıricılık
1	.98	.18	30	.70	.46
2	.95	.24	31	.61	.26
3	.97	.29	32	.83	.30
4	.97	.28	33	.32	.17
5	.91	.30	34	.78	.40
6	.87	.37	35	.50	.38
7	.96	.38	36	.58	.39
8	.91	.35	37	.98	.17
9	.96	.26	38	.97	.29
10	.95	.24	39	.79	.39
11	.93	.31	40	.91	.33
12	.70	.38	41	.93	.31
13	.37	.40	42	.96	.41
14	.61	.38	43	.52	.28
15	.83	.44	44	.80	.47
16	.44	.23	45	.89	.36
17	.51	.38	46	.74	.40
18	.99	.19	47	.85	.37
19	.97	.27	48	.44	.21
20	.60	.49	49	.88	.29
21	.43	.20	50	.53	.31
22	.79	.53	51	.51	.17
23	.57	.31	52	.56	.45
24	.70	.45	53	.43	.33
25	.82	.41	54	.68	.44
26	.95	.30	55	.47	.28
27	.51	.31	56	.50	.37
28	.37	.19	57	.71	.34
29	.73	.44			

Bir maddenin güçlük derecesi indeksi sıfır ile (+1,00) arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksinin sıfıra yaklaşması maddenin zorlaştığı ve +1,00'e yaklaşması maddenin kolaylaştığını göstermektedir (Atılğan, 2017; Tekin, 1996). Madde ayırt edicilik indeksleri .40 ve üzeri olan maddeler ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir. Madde ayırt edicilik indeksi .20 ve .39 arasında olan maddeler ayırt etme gücü orta ve .19 ve daha küçük olan maddeler ise ayırt etme gücü düşük maddeler olarak nitelendirilmektedir (Tekin, 1996). Taslak testte yer alan madde ayırt edicilik indekslerine göre 1-13. sorular; 18, 19, 21, 26, 28, 33, 37, 38, 41, 48, 49 ve 51 numaralı sorular testten çıkarılmıştır. Soruların testten elenmesinde kapsam geçerliği göz önünde bulundurulmuştur. Böylece 32 sorudan oluşan nihai teste ulaşılmıştır. Bu test iki adet öyküleyici metin ve metinlere ait 16 soru ile üç adet bilgilendirici metin ve bu metinlerle ilişkili 16 sorudan

oluşmaktadır. Bu test için madde analizleri ve güvenilirlik hesaplamaları yeniden yapılmıştır.

Madde analizi kapsamında kullanılan bir diğer yol ise testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkın ilişkisiz t testi kullanılarak sınanması olarak ifade edilmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması da testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle maddelerin ayırt edicilik indeksleri yanı sıra alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile belirlenmiştir. Ulaşılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları ile nihai testteki maddelere ilişkin madde güçlük ve madde ayırtıcılık değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Nihai Test Madde Güçlük ve Madde Ayırtıcılık Değerleri, t Testi Sonuçları

Madde no	Madde güçlük	Madde ayırtıcılık	t	p
14	.60	.36	9.53	.00
15	.82	.44	7.87	.00
16	.43	.21	5.20	.00
17	.50	.37	10.56	.00
20	.60	.50	13.22	.00
22	.79	.52	10.87	.00
23	.56	.32	8.61	.00
24	.70	.43	10.13	.00
25	.82	.41	8.76	.00
27	.51	.28	8.17	.00
29	.73	.42	9.45	.00
30	.70	.45	10.87	.00
31	.60	.26	6.83	.00
32	.82	.32	6.98	.00
34	.78	.42	8.61	.00
35	.50	.38	11.33	.00
36	.57	.38	10.00	.00
39	.79	.37	6.21	.00
40	.91	.30	4.98	.00
42	.95	.35	4.00	.00
43	.52	.28	6.48	.00
44	.79	.47	8.97	.00
45	.88	.33	5.54	.00
46	.74	.42	7.84	.00
47	.85	.37	6.16	.00
50	.52	.33	8.22	.00
52	.55	.46	10.53	.00
53	.42	.34	7.76	.00
54	.67	.45	9.02	.00
55	.48	.26	6.72	.00
56	.49	.39	8.95	.00
57	.71	.35	7.96	.00

Tablo 3 incelendiğinde nihai testteki maddelerin madde güçlüklerinin .42 ile .95 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik indekslerinin de .26 ile .52 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddelerin alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre de tüm maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Son olarak da nihai teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Nihai testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 32'dir. Uygulamaya katılanlar en düşük 4 puan ve en yüksek 32 puan almışlardır. Testin ortalama güçlüğü .67 ve ortalama ayırt edicilik indeksi .37'dir. Nihai test için KR-20 güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 4*Nihai Teste İlişkin Betimsel İstatistikler*

N	Ortalama	Medyan	Mod	Ss	Varyans	Min	Max
348	21.43	22.00	26.00	6.20	38.46	4.00	32.00

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuduğunu anlama yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla anlamın eş zamanlı olarak ortaya çıkarılması ve yapılandırılması işlemidir. Bu süreç; okuyucu, metin ve okuma amacı veya aktivite olmak üzere üç unsuru içermektedir (Snow, 2002). Bu süreç okuyucunun metinle aktif biçimde etkileşimini gerektiren ve anlamayı içeren bir süreçtir. Anlamanın değerlendirilmesi de farklı yöntemlerle yapılmaktadır. Özdemir (2003) çoktan seçmeli testleri, psikometrik özelliklerinin önceden kestirilebilmesi, güvenilirlik ve geçerliklerinin yüksek değerlerde olması ve büyük gruplara uygulanabilmesi gibi nedenlerle günümüzde sıklıkla kullanılan ölçme araçları olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını değerlendirmek için bir test geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda bazı çalışmalarda okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde yalnızca açık uçlu soruların (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015; Kocaarslan, 2015; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Küçükavşar, 2010; Saraç, 2010) kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda da okuduğunu anlama testlerinde yalnızca çoktan seçmeli sorular (Kanmaz, 2012; Yantır, 2011; Yıldız, 2010; Yıldırım, 2010) yer almaktadır. Ayrıca boşluk doldurma tekniği ile anlamının değerlendirildiği (Uyanık, 2011; Tunçer ve Erden, 2015) çalışmalar da bulunmaktadır. Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde açık uçlu sorularla birlikte çoktan seçmeli soruların birlikte kullanıldığı (Çiftçi, 2007; Doğan, 2002; Sulak, 2014) çalışmalara da rastlanmaktadır.

Bu araştırmada geliştirilen okuduğunu anlama testi için yapılan analizler sonucunda testteki maddelerin ayırt edicilik indisleri .26 ile .52 arasında değişmektedir. Madde güçlükleri ise .42 ile .95 arasında değişmektedir. Testin tamamına ilişkin KR20 güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Böylece bir fabl ve bir öyküleyici metin ve metinlere ait 16 soru ile üç adet bilgilendirici metin ve bu metinlerle ilişkili 16 sorudan oluşan 32 soruluk bir teste ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda testin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (15-48). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Arslantürk, H. (2011). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine etkileri, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 10-19.
- Atılğan, H. (2007). Madde ve Test İstatistikleri. H. Atılğan (Ed.) içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 259-276). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Cheng, T. (2013). Correlating the gates-macginitie reading tests with the university entrance english examinations, Online Submission, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544082.pdf>
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Fidan D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 2(1), 115-122.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliktürk, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama, güdü ve hatırd tutma üzerine etkileri*, (Yayınlanmamış Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ellez, A. M. (2014). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler. A. Tanrıoğen (Ed.) . içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (165-190). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M. ve Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1159-1178.
- Hayward, D. V., Stewart, G. E., Phillips, L. M., Norris, S. P., & Lovell, M. A. (2008). Test review: Gray oral reading test-4 (GORT-4). *Language, Phonological Awareness, and Reading Test Directory* (pp. 1-12). Edmonton, AB: Canadian Centre for Research on Literacy. <http://www.uofaweb.ualberta.ca/elementaryed/ccrl.cfm>
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Kasten, W.C. ve Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Ankara: Maya Akademi.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Magliano, J.P., Millis, K. K., Levinstein, I. & Boonthum, C. 2011). Assessing comprehension during reading with the Reading Strategy Assessment Tool (RSAT), *Metacognition Learning*, 6, 131-154.
- McNamara, S., D. (1999). Training self explanation and reading strategies, *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 43rd Annual Meeting*
- Özdemir, D. (2003). Çoktan seçmeli testleri puanlama yöntemlerine bir bakış, *Eurasian Journal of Educational Research*, 12(3), 1-8.
- Sadioglu, Ö., ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilis düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Woodcock, R. W. (2001). *Technical Abstract* (Woodcock-Johnson III Assessment Service Bulletin No. 2). Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Schwabe, F., McElvany, N. & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation, *Reading Research Quarterly*, 50(2),219-232.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding : Toward a research and development program in reading comprehension*, Washington DC: RAND Corporation.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444 - 453
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sweet, A.P.(2005). Assessment of Reading Comprehension: The RAND Reading Study Group Vision. S.G. Paris & S.A. Stahl, S. A. (Eds.) in, *Children's Reading Comprehension and Assessment*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

Tunçer, B. ve Erden, G. (2015). Boşluk doldurma testlerinin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 318 – 324.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uygun, M., ve Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.

Ülper, H., Çetinkaya, G., ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187.

Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 28, 513-523.

Woolley, G. (2011). Reading comprehension assisting children with learning difficulties, <http://www.springer.com/978-94-007-1173-0>

Yantır, N. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.