

BİRİNCİ VE İKİNCİ SINIFTA OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİ VE MATTHEW ETKİSİ: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMANIN SONUÇLARI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cevriye ERGÜL¹, Zeynep BAHAP KUDRET², Gözde AKOĞLU³, Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ⁴, Burcu KILIÇ TÜLÜ⁵, Ergül DEMİR⁶

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, cergul@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6793-6469.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, zkudret@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5192-0892.

3 Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İzmir, gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3685-4310.

4 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, okcun@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3297-9711.

5 Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, tulu@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9623-8392.

6 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3708-8013.

Geliş Tarihi: 08.02.2021 Kabul Tarihi: 09.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.875859

Öz: Bu çalışmada çocukların okuma performansları birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlenmiş ve düşük okuma başarısının çocuklar arasında ne oranda gözlendiği, birinci sınıfta gözlenen performansın ikinci sınıfta ne oranda sürdürüldüğü, performanslarında Matthew etkisi gözlenip gözlenmediği ve farklı düzeylerde okuma başarısı gösteren çocukların ne tür SED ve cinsiyet özellikleri gösterdikleri betimsel olarak incelenmiştir. Ankara'daki 45 okulda yürütülen çalışmaya tipik gelişim gösteren toplam 427 çocuk katılmıştır. Çocukların okuma performansları Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) kullanılarak birinci ve ikinci sınıf boyunca dört kez değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar düşük okuma performansı gösteren çocukların oranının %34 olduğunu, birinci sınıftaki düşük okuma performansının %66,9 oranında ikinci sınıfta da sürdürüldüğünü, farklı düzeylerde okuma başarısı gösteren gruplar arasındaki farkın ilerleyen dönemlerde artarak devam ettiğini ve böylece Matthew etkisinin oluştuğunu göstermiştir. Ayrıca, alt-SED'den gelen çocukların okuma güçlükleri açısından daha yüksek risk taşıdıkları ve kızların daha büyük oranda düşük okuma başarısı gösterdikleri bulunmuştur. Sonuçlar alanyazın ve uygulamalar açısından ayrıntılı tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma becerilerinin gelişimi, boylamsal çalışma, Matthew etkisi, birinci ve ikinci sınıf

DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN FIRST AND SECOND GRADE AND THE MATTHEW EFFECT: RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY

Abstract:

In this study, children's reading performances were monitored longitudinally from the first grade to the end of the second grade, and to what extent low reading achievement was observed among children, to what extent the performance observed in the first grade was maintained in the second grade, whether the Matthew effect was observed in their performances, and what type of SES and gender characteristics of children with different levels of reading achievement displayed were examined descriptively. A total of 427 children with typical development participated in the study conducted in 45 schools in Ankara. The reading performances of the children were evaluated four times during the first and second grade using the Literacy Assessment Battery (LAB). The results showed that the proportion of children with low reading performance was 34%, that the low reading performance in the first grade was maintained at a rate of 66.9% in the second grade, the difference between the groups with different levels of reading achievement continued to increase in the following semesters, and thus the Matthew effect occurred. In addition, it was found that children from the low SES had a higher risk of reading difficulties and girls showed a higher rate of lower reading achievement. Results were discussed in detail in terms of literature and practice.

Keywords: development of reading skills, longitudinal study, Matthew effect, first and second grade

Giriş

Okuma becerileri akademik başarının ve bağımsız öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulda çocuklara ilk olarak okuma becerilerinin kazandırılması hedeflenmekte ve böylece çocukların okuma becerilerini bir araç olarak kullanarak diğer akademik alanlardaki öğrenmeyi gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Pfof, Hat-tie, Dörfler ve Artelt, 2014; Reschly, 2010). Buna karşın, okuma becerilerinin edinimi çok sayıda bilişsel sürecin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektiren ve çevresel birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir (Keenan Betjemann, Wadsworth, DeFries ve Olson, 2006; Myrberg ve Rosen 2008). Bu süreçlerin herhangi birinde yetersizlik veya çevresel herhangi bir olumsuz durum söz konusu olduğunda okuma becerilerinin ediniminde problemler yaşanabilmektedir (Byrne vd., 2007; Frith 1999; Keenan vd., 2006).

Pek çok çalışmada okul çağı çocuklarının çok önemli bir bölümünün okuma becerilerinin edinilmesinde akranları düzeyinde başarı gösteremediği ve tüm okul yaşamları boyunca da akranlarının gerisinde kalmaya devam ettikleri gösterilmiştir (Farkas ve Hibbel, 2008; Nordström, Jacobson ve Söderberg, 2016; Reschly, 2010; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Bu oranın ABD’de yürütülen bir çalışmada dördüncü sınıf düzeyinde %32 olduğu belirlenmiş ve yaklaşık her üç çocuktan birinin sınıf düzeyinin gerisinde okuma performansı gösterdiği bulunmuştur (National Assessment of Educational Progress, 2013).

Okumayı öğrenme sürecine kötü bir başlangıç yapan çocukların zaman içerisindeki okuma gelişimlerini inceleyen çalışmaların çoğu okumayı öğrenme sürecinde başarısız olan çocukların yaşadıkları başarısızlıkların sonraki yıllarda da çok büyük oranda sürdüğünü, önemli bir bölümünde ise genel bir akademik başarısızlığa dönüştüğünü göstermektedir (ör. Boland, 1993; Cunningham ve Stanovich, 1997; Juel, 1988; Nordström vd., 2016; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi ve Kirby, 2005; Rescorla ve Rosenthal, 2004). Alanyazında çokça atıfta bulunulan çalışmalardan biri Juel (1988) tarafından gerçekleştirilen ve çocukların birinci sınıftan dördüncü sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlendiği çalışmadır. Bu çalışmada birinci sınıfın sonunda okumada başarısız olan çocukların %88’inin dördüncü sınıfın sonunda da başarısız oldukları gösterilmiştir. Diğer bir deyişle, okumada kötü bir başlangıç yapan her 100 çocuktan 88’i dördüncü sınıfta da sınıf düzeyinin gerisinde bir performans göstermeye devam etmektedir. Başarısızlığın daha ileri yıllarda sürüp sürmediğini inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Cunningham ve Stanovich (1997), çocukların birinci sınıftaki okuma becerilerinin 11. sınıftaki okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve genel bilgi düzeyleri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve çocukların %70’inde başlangıçta belirlenen okuma problemlerinin ileriki sınıflarda da değişmediğini bulmuşlardır. Diğer bir çalışmada dördüncü sınıfta okuma-yazma becerilerinde ciddi sınırlılığı olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun lise yıllarında da sınırlılıklarının devam ettiği, bu nedenle de okulu bıraktıkları belirtilmiştir (Scarborough, 2002). Son yıllarda yapılan başka bir çalışmada ise Nordström ve diğerleri (2016) çocukların ikinci sınıftaki okuma başarısının sözel olmayan zekâ puanları kontrol altına alındığında dahi 9. sınıftaki genel akademik başarıyı güçlü bir şekilde yordayabildiğini göstermişlerdir. Bu bulgular çok dikkat çekicidir ve çocukların okumayı öğrenme sürecinde yaşadıkları problemlerin tüm akademik yaşamlarını etkilediğini açık bir şekilde göstermektedir.

Okuma Başarısı ve Matthew Etkisi

İlk okumayı öğrenme sürecinde yaşanan problemlerin sonraki yıllardaki okuma performansı ve genel akademik başarı üzerinde nasıl bu denli büyük bir etki oluşturduğuna yönelik en yaygın kabul gören açıklamalardan biri çocukların başlangıçtaki düşük okuma performansları nedeniyle okuma deneyimlerinin daha az olmasına ve bu nedenle süreç içerisinde akranları ile aralarındaki performans farkının giderek

büyümesine dayandırılmaktadır (Burns ve Kidd, 2010; Nordström vd., 2016; Scarborough, 2002; Snowling, 2001). Alanyazında “Matthew Etkisi” olarak tanımlanan bu yaklaşıma göre okuma sürecine kötü bir başlangıç yapan çocukların zaman içerisinde akranları ile aralarındaki farkın açıldığı ve akranları daha iyi okuyucular hâline gelirken, bu çocukların onlarla karşılaştırıldıklarında çok daha geride performans gösterdikleri belirtilmektedir (Bast ve Reitsma, 1998; Morgan vd., 2008; Pfof vd., 2014; Rigney, 2010; Stanovich, 1986, 2009).

Aslında ilk olarak ekonomi literatüründe kullanılan ve “Zengin zamanla daha da zenginleşir, fakir zamanla daha da fakirleşir.” yaklaşımını okuma başarısı ile ilişkili olarak kullanan Stanovich (1986, 2000) iki grup arasında okuma becerilerindeki gittikçe artan performans farklılıklarının okuma deneyimi ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, iyi okuyucular okuyabildikleri ve okuduklarını anladıkları için okumaktan daha çok keyif almakta ve bu nedenle okumaya ilişkin daha yüksek motivasyon göstererek daha çok okumakta ve okuma deneyimi kazanmaktadır (Baker ve Wigfield, 1999; Morgan ve Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Bu durum ise okuma becerilerinde süreç içerisinde daha hızlı bir ilerleme göstermelerine ve ilerleme gösterdikçe daha çok okuma etkinliği içinde yer almalarına neden olmaktadır (Pfof, Dörfler ve Artelt, 2012; Wang ve Guthrie, 2004). Başka bir deyişle, süreç okumada yukarı yönlü spiral bir döngüye dönüşmektedir (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Morgan vd., 2008). Diğer taraftan, okumada iyi başlangıç yapamamış akranları ise tersi bir süreç yaşamakta, yeterince iyi okuyamadıkları ve okuduklarını anlayamadıkları için okumaktan keyif alamamakta ve keyif almadığı için okuma etkinliklerini daha az sıklıkla gerçekleştirmektedirler (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi ve Nurmi, 2002; Pfof, Dörfler ve Artelt, 2012; Pfof vd., 2014). Okumada daha az deneyim kazandıkları için okuma becerilerindeki gelişimleri daha yavaş olmakta ve akranları ile aralarındaki farklar zamanla daha da açılmaktadır (Bast ve Reitsma, 1998; Morgan vd., 2008; Morgan ve Fuchs, 2007). Bu çocukların önemli bir bölümü ise ilerleyen yıllarda okumada yaşadıkları başarısızlık ve sınıf düzeyinin gerisindeki performansları nedeniyle öğrenme güçlüğü ile tanılanmak durumunda kalmaktadırlar (Pennington, 2006; Schatschneider, Wagner, Hart ve Tighe, 2016; Shaywitz, Morris ve Shaywitz, 2008). Hatta Stanovich (1986) çocukların öğrenme güçlüğü ile tanılanmalarının temel nedeninin Matthew etkisi olduğunu, çocukların başlangıçta yaşadıkları güçlüklerin süreç içerisinde gittikçe artan ve yaygınlaşan bilişsel ve davranışsal yetersizliklere dönüştüğünü, motivasyonlarını kaybettiklerini ve bu nedenle de tanı ile karşı karşıya kaldıklarını vurgulamıştır. Alanyazında ayrıca çocukların okumada yaşadıkları sorunların ilerleyen yıllarda genel bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumsuz etkilediği ve çocukların eşlik eden çok sayıda sosyal ve duygusal problemle baş etmek zorunda kaldıkları vurgulanmaktadır (Bennett, Brown, Boyle, Racine ve Offord, 2003; Kavale ve Forness, 1996). Okumada güçlük yaşayan çocukların akranlarının gerisinde başladıkları akademik yaşamları çoğu durumda erken de sonlanmaktadır (Boland, 1993; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2014). Bu bağlamda,

çocukların okuma becerilerinde gösterdikleri performansın tüm yaşamlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür (Morgan, Farkas ve Hibel, 2008; Retelsdorf vd., 2014).

Diğer ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarda çocukların başlangıçta gösterdikleri okuma başarısızlıklarının bu denli yüksek oranda sonraki yıllarda da devam ettiğinin gösterilmiş olması, ülkemizdeki durumun ne olduğuna, onlardan farklılaşarak farklılaşmadığına ilişkin soru işaretleri oluşturmaktadır. Diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında ülkemizde eğitim alanında bazı sorunlar yaşadığımız ve çocuklarımızın uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda istenilen düzeyde performans gösteremediği bilinmektedir (MEB, 2015; OECD, 2016). Ek olarak, ülkemizde hâlen çocukların okumayı öğrenmede yaşadıkları sorunların çoğu durumda ilişkili olduğu okul öncesi eğitimin henüz tam olarak yaygınlaştırılmamış olması ve okul öncesinde erken okuryazarlık eğitimin sınırlılığı söz konusudur (Başar ve Tanış-Gürbüz, 2020; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret, 2014; Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Esaspehlivan, 2006; MEB, 2019). Buna karşın, Türkçenin şeffaf ortografisi (büyük oranda yazıldığı gibi okunması) nedeniyle çocukların okumayı öğrenmelerinin daha hızlı ve kolay gerçekleşebildiği de ifade edilmektedir (Babayiğit ve Stainthorpe, 2011; Öney ve Durgunoğlu, 1997). Tüm bu nedenlerle Türkçe konuşan çocuklar için okumada başarısızlık oranlarının ne olduğunun, ne düzeyde süreklilik gösterdiğinin, nasıl bir gelişim süreci izlediğinin, Matthew etkisinin gözlenip gözlenmediğinin, bu süreçte sosyoekonomik düzey (SED) ve cinsiyete dayalı demografik özelliklerin rolünün ve bunların alanyazında bildirilen ve diğer ülkelerde gerçekleştirilmiş çalışma sonuçları ile ne kadar tutarlı olduğunun incelenmesi önemlidir. Elde edilen bulguların eğitimciler, araştırmacılar ve yasa yapıcılar için eğitim alanında yapılacak düzenlemelere, erken müdahale programlarının gerekliliğine ve bu müdahale programlarının ne zaman ve kimler için planlanması gerektiğine ilişkin yön verici olacağı düşünülmektedir (McCoach, O'Connell, Reis ve Levitt, 2006; Parrila vd., 2005).

Bu çerçevede, çalışmada okumayı öğrenme sürecinde çocukların gösterdikleri performanslarının ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlenmesi ve farklı düzeylerde okuma başarısı gösteren çocukların oransal dağılımları, performanslarının sürekliliği, Matthew etkisi ile ilişkili olarak gelişimi ile SED ve cinsiyet gibi özelliklerinin betimsel incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Düşük, orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocukların oransal dağılımları nedir?
2. Çalışmada yer alan ve birinci sınıfın bahar dönemindeki okuma performanslarına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların ikinci sınıfın bahar döneminde bu okuma düzeylerini ne oranda sürdürmektedirler?
3. Çocukların okuma becerilerindeki performans eğrisi farklı okuma düzeylerinde nasıl bir görünüm sergilemektedir?

4. Farklı düzeylerde okuma performansı gösteren çocukların okuma başarıları değerlendirilmelerin yapıldığı dört dönemde birbirinden anlamlı olarak farklılaşmaktadır?
5. Farklı okuma düzeylerindeki çocukların SED'e ve cinsiyete göre dağılımları nedir?

Yöntem

Katılımcılar

Boylamsal olarak desenlenen bu çalışma, ana sınıfına devam eden çocukların dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerilerinin birinci ve ikinci sınıftaki okuma başarılarını yordama gücünü boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje ana sınıfı düzeyinde 540 çocuk ile başlamış olmasına rağmen, üç yıl boyunca çeşitli nedenlerle yaşanan denek kaybı sonucu 443 çocuk ile tamamlanmıştır. Bu araştırma ise uç değer özelliği gösteren 16 katılımcının analizler dışında tutulması nedeniyle 427 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Ankara ili merkez ilçelerindeki toplam 45 okulda yürütülmüştür. Çocuklar ana sınıfında iken öğretmenleri ve aileleri tarafından tipik gelişim gösterdiği belirtilen, herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan ve ana dili Türkçe olan çocuklar arasından seçilmiştir. Çocukların 215'i kız, 212'si erkektir. Çocuklar birinci sınıftaki yaş ortalaması 78,42 (ss=3,70) aydır. SED İndex Formu (Ergül ve Demir, 2016) ile belirlenen SED bilgisi çerçevesinde katılımcıların 121'i alt, 150'si orta ve 120'si ise üst SED'den gelmiştir. Otuz altı çocuğun SED bilgisine ulaşılamamıştır. Ek olarak, tüm katılımcıların TONİ ile belirlenen sözel olmayan bilişsel yeterliklerinin yaşlarıyla uyumlu olduğu ve normal sınırlar içinde olduğu (Ort=99,29; ss=11,05) belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017): Çalışmada yer alan çocukların sosyoekonomik düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan form anne ve babanın eğitim düzeyi, meslekleri, evdeki sahiplikleri, kitap sahipliği ve kültürel etkinliklere katılımı başlıkları altında 23 SED değişkeni içermektedir. Form ile elde edilen bilgilerin analizi sonucunda alt, orta-alt, orta, orta-üst ve üst olmak üzere beş SED düzeyi tanımlanmaktadır. Ana sınıfından 4. sınıfa kadar olan toplam 2411 çocuğun ebeveynlerinden toplanan verilerin analizleri sonucunda SED indeksine yönelik varyansın %57'sini açıklayan 5 faktörlü yapısı tanımlanmış ve doğrulanmıştır.

Sözel Olmayan Zekâ Testi (TONI-3; Brown, Sherbenou ve Johnsen, 1997): Korkmaz, Bildiren, Demiral ve Güngör-Çulha (2018) tarafından Türkiye için uyarılma çalışmaları tamamlanmış olan TONI-3, 6-11 yaş arasında sözel olmayan zekâyı değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Birbirine paralel iki formu bulunan test kolaydan zora doğru sıralanmış 45'er madde içermektedir. Maddelerin her birinde,

bir ya da birden fazla parçasının eksik olduğu soyut bir şekil ve o şekli tamamlamaya yönelik doğru ve yanlış parçaları gösteren 4-6 seçenek bulunmaktadır. Bireysel olarak uygulanan testte her bir madde sırasıyla gösterilmekte ve çocuğun şekli tamamlayan parçayı seçenekler arasından göstermesi beklenmektedir. Her bir doğru yanıt "1" yanlış yanıt ise "0" olarak puanlandırılmaktadır. Testin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı A formu için .86-.95, B formu için ise .90-93 arasındadır. Paralel form güvenilirlik katsayısı .80, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı A ve B formları için sırasıyla .65 ve .70'dir. Testin Raven Standart Progresif Matrisler Testi ile yapılmış ölçüt geçerliği ise A formu için .79, B formu için .82 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada testin B formu kullanılmıştır.

Okuma-Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB; Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü ve Demir, 2018): Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin çok yönlü değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 10 testin yer aldığı bataryada okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik Anlamlı Sözcük Okuma Testi, Anlamsız Sözcük Okuma Testi, Fonetik Analiz Testi ve Metin Okuma Testi olmak üzere dört test yer almaktadır. Bataryada ayrıca okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik Boşluk Doldurma, Cümle Doğruluğu ve Metin Anlama, yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik ise Bakarak Kopyalama, Dikte ve Metin Yazma Testleri olmak üzere üçer test bulunmaktadır. Bireysel olarak uygulanan testlerin çoğunda belirli bir sürede çocukların okuyabildiği sözcük ya da yanıtlayabildiği madde üzerinden puan belirlenmektedir. Tüm testlerin birbirine paralel olarak hazırlanmış A ve B formları bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış olan bataryanın hem her test için hem de okuma, anlama ve yazma bileşik puanları için sınıf düzeyinde belirlenmiş kesme puanları ve değerlendirme aralıkları bulunmakta ve çocukların performansları bu değerlendirme aralıklarına göre çok düşük, düşük, orta, yüksek veya çok yüksek olarak belirlenebilmektedir.

Deneme ve esas uygulama olmak üzere iki aşamada toplam 1177 çocukla tamamlanan geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında yapı geçerliği açısından yürütülen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda OYAB'ın okuma, anlama ve yazmayı içeren üç alt boyutlu yapısı doğrulanmış ve testler ile alt boyutlar arasındaki yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu (yollara ilişkin tüm t değerleri için $p < .05$) ve yapının uyum indekslerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm testlerde alt ve üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu, testlerin ayrıcalık anlamında geçerlik düzeyinin yüksek olduğu (etki büyüklükleri olarak eta-kare değerleri .53 ile .71 arasında) belirlenmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ise OYAB bileşik puanlarının sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, sözel dil ve sözcük bilgisi değişkenleri ile ilişkilerinin .10-.44 arasında değiştiği ve tümünün $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Güvenirlik analizleri kapsamında ise tüm testlerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .67 ile .85 arasında olduğu, test-tekrar test güvenilirliğinin .86-.96 arasında olduğu, A ve B formları arasındaki eş değerlik anlamındaki güvenilirliğinin ise .82 ile .96 arasında olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada bataryadaki dört okuma testi kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin kısa açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Anlamlı Sözcük Okuma Testi: Çocukların okuma doğruluğu ve akıcılıklarını değerlendirmeye yönelik 1-6 heceli toplam 100 sözcükten oluşan bir sözcük listesidir. Sözcüklerin hece sayısına göre sıralandığı testin aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Testin birinci ve ikinci sınıflarla yapılan uygulamalarında sözcüklerin 18 punto ve TTKB Dik Temel Abece Fontu ile yazıldığı formu kullanılmaktadır. Süreli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada doğru olarak okuduğu sözcük sayısı belirlenmektedir.

Anlamsız Sözcük Okuma Testi: Çocukların sesbilgisel çözümleme akıcılığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Çocukların daha önce karşılaşmadıkları dolayısıyla otomatik olarak tanıyamadıkları ve okumak için sesbilgisel çözümleme becerilerini kullanmalarını gerektiren 60 anlamsız sözcük içermektedir. Sözcükler Türkçedeki hece yapılarına uygun bir şekilde oluşturulmuş ve hece sayısına göre artan şekilde sıralanmıştır. Aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Testin birinci ve ikinci sınıflarla yapılan uygulamalarında sözcüklerin 18 punto ve TTKB Dik Temel Abece Fontu ile yazıldığı formu kullanılmaktadır. Süreli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada doğru olarak okuduğu sözcük sayısı belirlenmektedir.

Fonetik Analiz Testi: Çocukların sözcüklerdeki sesbirimleri ayırt edebilme ve harf ile sesi eşleyebilme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir testtir. Bir ve iki heceli toplam 53 sözcükten oluşan testin uygulanması sırasında çocuklara sözcükler sırasıyla söylenmekte ve çocuklardan her bir sözcükteki ilk sesi ayırt etmeleri ve bu sese karşılık gelen harfi kendilerine bir kart üzerinde gösterilen üç harf arasından göstermeleri beklenmektedir. Testin aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Süreli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada doğru olarak gösterdiği harf sayısı belirlenmektedir.

Metin Okuma Testi: Çocukların metin okumadaki akıcılıklarını değerlendirmeye yönelik bir testtir. Birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki uygulamalarda öyküleyici ve bilgilendirici metin yapısında ve bağımsız okunabilirlik düzeyinde iki metin kullanılarak değerlendirme yapılmaktadır. Çocukların metinlerde bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısı belirlenmekte ve bu sayıların ortalaması alınarak çocuğun metin okuma performans puanı hesaplanmaktadır. Testin aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Bu formlardaki öyküleyici metinler 34-35 cümle ve 143-146 sözcükten oluşurken, bilgilendirici metinler 25-29 cümle ve 114-115 sözcükten oluşmaktadır. Metinler birinci ve ikinci sınıflarla yapılan uygulamalarda 18 punto TTKB Dik Temel Abece Fontu ile yazılarak kullanılmaktadır.

Veri Toplama İşlemi

TÜBİTAK destekli bir araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışma için proje adıyla Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan 13/3/2014 tarihli 1110 sayılı kararla onay alınmıştır. Çalışmada tüm çocuk değerlendirmeleri testlerin uygulanması konusunda eğitim almış ve uygulayıcı yeterliğine sahip lisansüstü düzeydeki araştırma asistanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocuklar birinci ve ikinci sınıfta hem güz hem bahar döneminde olmak üzere toplamda dört kez OYAB kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler güz dönemlerinde Kasım-Aralık aylarında testlerin A formları kullanılarak, bahar dönemlerinde ise Nisan ve Mayıs aylarında B formları kullanılarak tamamlanmıştır. Farklı SED düzeylerinde yer alan çocukların değerlendirmeleri eş zamanlı sürdürülerek SED'ler arasında zaman ve deneyime bağlı performans farklılıklarının oluşmamasına dikkat edilmiştir. Bireysel olarak gerçekleştirilen değerlendirmeler çocukların devam ettikleri okullarda okul idaresi tarafından belirlenmiş sessiz bir ortamda tamamlanmıştır. Okuma testleri süre temelli olduğu için yaklaşık 10-15 dakikada tamamlanmıştır. Test performanslarında sıra etkisi oluşmaması için testler çocuklara farklı sıralarda uygulanmıştır. Çalışmada uygulama güvenilirliği için test uygulamalarının %20'si araştırmacılar ve diğer uygulayıcılar tarafından izlenerek uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arası güvenilirlik de incelenmiş ve analizler sonucunda hem uygulama güvenilirliği hem de puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayılarının .95 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çocuklar okuma öğretiminin tamamlandığı birinci sınıfın bahar döneminde okuma testlerinden elde ettikleri okuma bileşik puanları çerçevesinde performans düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek başarı olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma OYAB'ın standardizasyonu ile belirlenmiş kesme puanları ve değerlendirme aralıkları çerçevesinde yapılmıştır. Buna göre, OYAB'ın çok düşük ve düşük aralığında olan çocuklar birleştirilerek düşük başarı grubu, orta aralıkta olanlar orta başarı grubu ve yüksek ile çok yüksek aralığında olan çocuklar ise birleştirilerek yüksek başarı grubu oluşturulmuştur. Analizlerin bir kısmı bu başarı gruplaması üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Analizler öncesinde veriler tek ve çok değişkenli normallik varsayımları temelinde incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve metin okuma ve okuma toplam puanları standart z puanına dönüştürülmüştür. Bu işlemler sonucunda ortalamadan saptığı belirlenen 10 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. İkinci olarak verilerin çok değişkenli normallik değerleri Mahalanobis uzaklığı kullanılarak incelenmiş ve altı uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Analizler denek kaybı ve uç değerlerin ayıklanmasının ardından 427 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin analizi için dördüncü araştırma sorusu dışındaki tüm sorularda betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve grupların oransal dağılımları ve ortalamaları

belirlenerek grafikleştirilmiştir. Dördüncü soruda farklı okuma düzeylerindeki çocukların ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Etki büyüklüklerinin de hesaplandığı analizlerde .01, .06 ve .14 kesme noktaları düşük, orta ve büyük etki büyüklükleri olarak değerlendirilmiştir (Green ve Salkind, 2005). Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularında analizler hem okuma bileşik puanları hem de metin okuma testi puanları ile gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS 21.00 paket programı kullanılarak tamamlanmıştır.

Bulgular

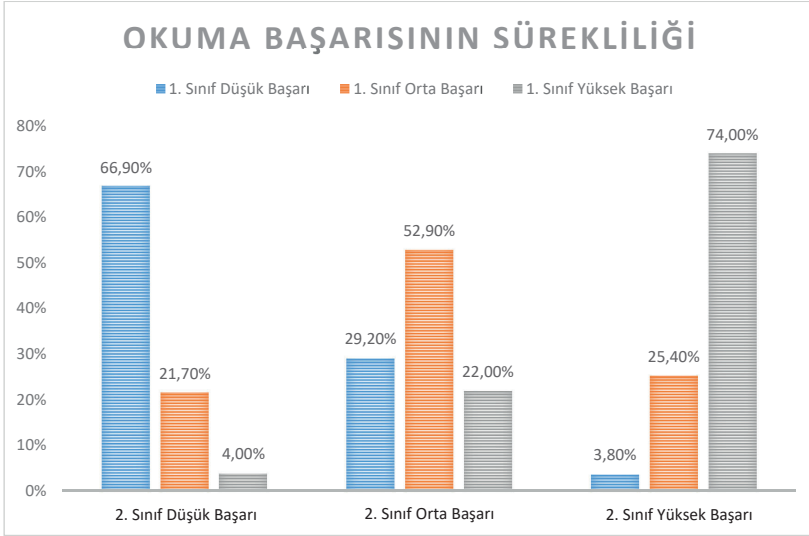
Bu çalışmada birinci sınıfa devam eden çocukların ikinci sınıfın sonuna kadar olan okuma performanslarının gelişimi boylamsal olarak incelenmiş ve farklı düzeylerde okuma performansı gösteren çocukların oransal dağılımları, performanslarının sürekliliği ve gelişimi ile SED ve cinsiyet özellikleri incelenmiştir. Sonuçlar araştırma soruları temelinde sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Oransal Dağılımları

Çalışmada düşük okuma performansı gösteren öğrencilerin sayısının 147 olduğu, bu oranın ise tüm örneklemin %34'ünü oluşturduğu belirlenmiştir. Orta düzeyde başarı gösteren çocukların sayısı 164 iken oranı ise %38 ve yüksek başarı gösteren çocukların sayısı 116 ve oranı da %27 olmuştur.

Birinci Sınıfta Belirlenen Okuma Başarı Düzeyinin İkinci Sınıftaki Sürekliliği

Çalışmada yer alan ve birinci sınıfın bahar dönemindeki okuma performanslarına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların ikinci sınıfın bahar döneminde bu okuma düzeylerinin ne oranda sürdürdükleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen dağılım oranları Grafik 1'de özetlenmiştir.

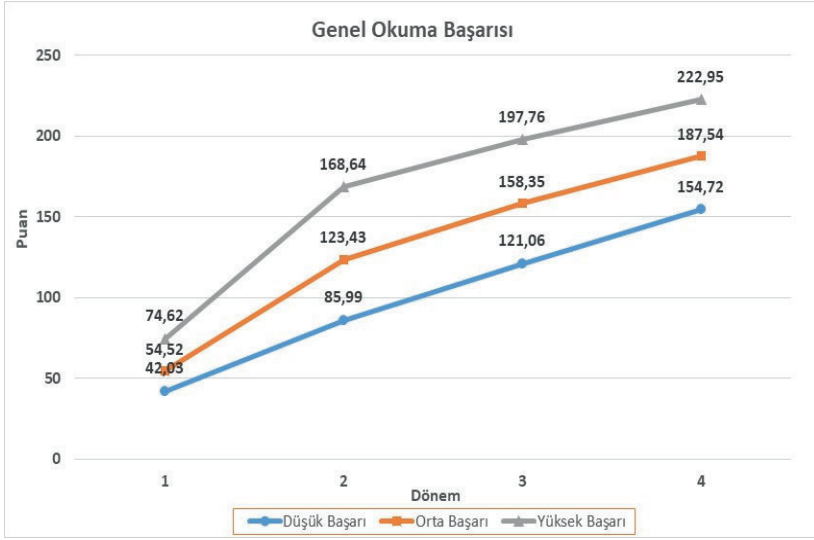


Grafik 1. Birinci Sınıfta Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Olduğu Belirlenen Çocukların İkinci Sınıftaki Farklı Okuma Düzeylerine Dağılımları

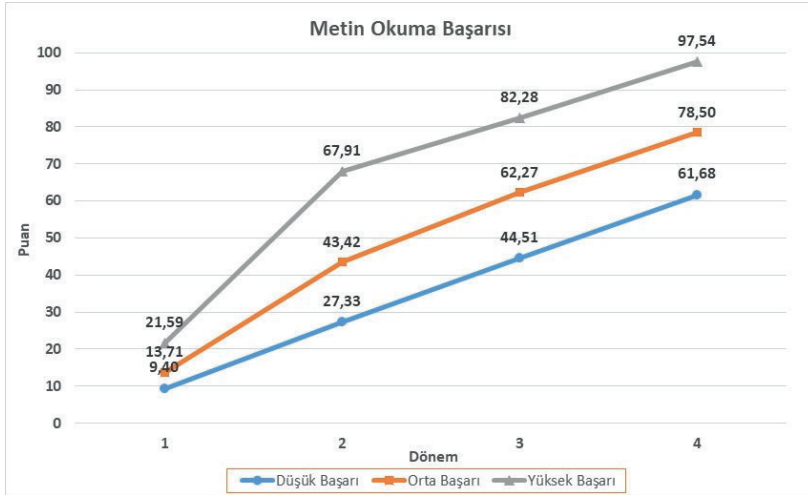
Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci sınıfın bahar döneminde gösterdiği okuma performansına göre düşük okuma başarı düzeyinde olduğu belirlenen çocukların %66,9’u ikinci sınıfın bahar döneminde de düşük okuma başarı düzeyinde performans göstermeye devam etmişlerdir. Bu gruptaki çocukların %29,2’si orta başarı düzeyine ve %3,8’i ise yüksek okuma başarı düzeyine geçmiştir. Birinci sınıfın bahar döneminde orta okuma başarı düzeyinde olan çocukların %52,9’u ikinci sınıfın bahar döneminde de orta okuma başarı düzeyinde performans göstermeye devam ederken %21,7’si düşük okuma, %25,4’ü ise yüksek okuma başarı düzeyine geçmişlerdir. Son olarak, birinci sınıfın bahar döneminde yüksek okuma başarı düzeyinde olduğu belirlenen çocukların %74’ü ikinci sınıfın bahar döneminde de yüksek başarı düzeyinde performans göstermeye devam etmişlerdir. Bu gruptaki çocukların %22’si orta başarı düzeyine ve %4’ü ise düşük okuma başarı düzeyine geçmiştir.

Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Okuma Becerilerindeki Performans Gelişimi

Farklı okuma düzeylerindeki çocukların birinci sınıfın güz döneminden ikinci sınıfın bahar dönemine kadar olan dönemdeki okuma performansları her bir dönemdeki ortalamaları üzerinden betimsel olarak incelenmiş ve grafikleştirilmiştir. Çocukların performansları genel okuma başarısı ve dakikada doğru olarak okuduğu sözcük sayısı ile değerlendirilen metin okuma performansı için ayrı ayrı incelenmiştir. Genel okuma başarısına ait performans gelişimi Grafik 2’de metin okuma başarısına ait performans gelişimi ise Grafik 3’te gösterilmiştir.



Grafik 2. Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Dört Dönemdeki Genel Okuma Başarısına Ait Performans Gelişimi



Grafik 3. Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Dört Dönemdeki Metin Okuma Başarısına Ait Performans Gelişimi

Grafik 2 ve 3'te görüldüğü gibi tüm düzeylerde performansın her bir dönemde bir öncekine göre gelişim gösterdiği gözlenirken, farklı okuma düzeylerindeki çocukların performanslarının dört dönemde de birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Çocukların okula başladıkları ilk dönemden itibaren farklılıkların olduğu, birinci sınıfın güz döneminde var olan farklılığın bahar döneminde daha belirginleştiği ve sonraki dönemlerde ise farklılığın devam ettiği ve korunduğu gözlenmiştir. Gelişim eğrilerindeki en hızlı gelişimin okuma öğretiminin en yoğun olduğu birinci sınıfta güz döneminden bahar dönemine gerçekleştiği ve bu gelişimin en fazla yüksek okuma başarısı gösteren grupta sonra ise orta düzeyde okuma başarısı gösteren grupta olduğu gözlenmektedir. Hem genel okuma başarısı hem de metin okuma başarısında gelişim performansının benzer olduğu ancak metin okuma performansında farklı okuma düzeyleri arasındaki farklılığın daha belirgin olduğu dikkati çekmektedir.

Farklı Düzeylerde Okuma Performansı Gösteren Çocukların Okuma Başarılarının Karşılaştırılması

Değerlendirmelerin yapıldığı dört dönemde farklı okuma düzeylerindeki çocukların genel okuma başarıları ve metin okuma başarıları karşılaştırılarak düzeyler arasındaki performans farklılıklarının anlamlı olup olmadığı ve anlamlı ise etki büyüklüklerinin ne olduğu ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen bulgular genel okuma başarısı ve metin okuma başarısı için sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların Genel Okuma Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Dönem	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
Birinci Sınıf - Güz	Düşük	147	42,03	17,15	65,98	,000	,25	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	54,52	21,38				
	Yüksek	116	74,62	28,03				
Birinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	85,99	15,97	976,59	,000	,82	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	123,43	10,44				
	Yüksek	116	168,64	18,92				
İkinci Sınıf - Güz	Düşük	147	121,06	31,23	198,91	,000	,52	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	158,35	27,32				
	Yüksek	116	197,76	27,72				
İkinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	154,72	33,60	130,63	,000	,42	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	187,54	27,56				
	Yüksek	116	222,95	34,67				

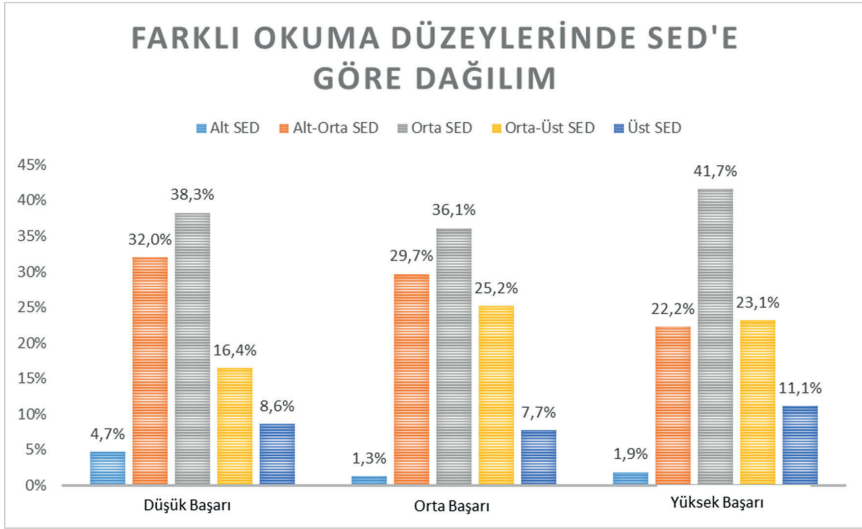
Tablo 2. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların Metin Okuma Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Dönem	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
Birinci Sınıf - Güz	Düşük	147	9,40	6,19	65,01	,000	,25	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	13,71	7,69				
	Yüksek	116	21,59	11,29				
Birinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	27,33	7,23	762,81	,000	,78	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	43,42	6,81				
	Yüksek	116	67,91	11,25				
İkinci Sınıf - Güz	Düşük	147	44,51	16,42	172,58	,000	,48	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	62,27	14,94				
	Yüksek	116	82,28	13,92				
İkinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	61,68	17,69	129,78	,000	,42	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	78,50	15,86				
	Yüksek	116	97,54	16,52				

Tablo 1 ve Tablo 2’de özetlendiği gibi farklı okuma düzeylerindeki çocukların genel okuma başarıları ve metin okuma başarıları dört dönemde de birbirinden anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farklılıkların tüm dönemlerde çok yüksek etki büyüklüklerine sahip olduğu ($\eta^2 > .14$) dikkati çekmiştir. Ek olarak, tüm dönemlerde ve her iki performans değerlendirmesinde de düşük okuma düzeyindeki çocukların orta başarı düzeyindeki akranlarından, orta başarı düzeyindeki çocukların ise yüksek başarı gösteren akranlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu gözlenmiştir.

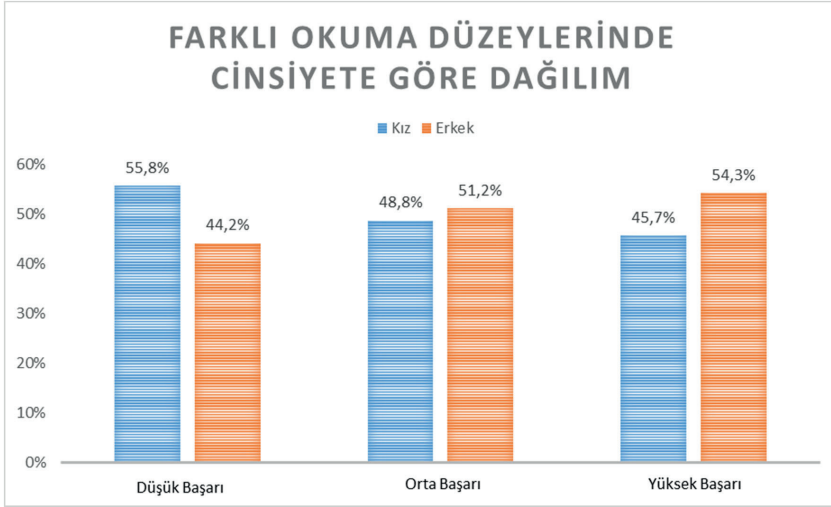
Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların SED’e ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Çalışmada yer alan ve farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların SED ve cinsiyete göre dağılımları betimsel olarak analiz edilmiştir. Beş SED düzeyine dağılımları Grafik 4’te verilirken, cinsiyete olarak dağılımları ise Grafik 5’te verilmiştir.



Grafik 4. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların SED'e Göre Dağılımları

Grafik 4'te gösterildiği gibi farklı okuma düzeyleri her SED grubundan çocukları içermektedir. Buna karşın, alt SED ile alt-orta SED'den gelen çocukların düşük okuma başarıları grubunda diğer başarı gruplarında olduğundan daha yüksek oranlarda yer aldığı gözlenmiştir. Örneğin, alt ve alt-orta SED'in birlikte okuma düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında düşük başarı grubunda %36,7 oranında, orta başarı grubunda %31 düzeyinde, yüksek başarı grubunda %24,1 oranında dağıldıkları görülmektedir. Diğer SED düzeylerine bakıldığında ise orta SED'de olan çocukların düşük başarı grubunda %38,3 oranında, orta başarı grubunda %36,1 düzeyinde, yüksek başarı grubunda ise %41,7 oranında dağılım gösterdikleri, orta-üst ve üst SED'den gelen çocukların da alt ve alt-orta SED grubunun tersi yönünde olacak şekilde düşük başarı grubunda %25, orta başarı grubunda %32,9 ve yüksek başarı grubunda %34,2 oranında dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.



Grafik 5. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları

Farklı okuma düzeylerindeki çocukların cinsiyete göre dağılımlarında ise Grafik 5'te gösterildiği gibi kızların erkeklere göre düşük okuma başarısında daha yüksek bir dağılım oranına (%55,8), orta ve yüksek okuma başarısında ise daha düşük bir dağılım oranına (sırasıyla %48,8 ve %45,7) sahip oldukları dikkat çekmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada toplam 427 çocuğun okuma performansları birinci sınıfın başından ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlenmiş ve birinci sınıftaki performansına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların okuma testlerinden elde ettikleri puanlar araştırma soruları bağlamında analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma soruları ile ilişkili olarak aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Oransal Dağılımları

Çalışmada ilk olarak farklı okuma başarısı gösteren çocukların oransal dağılımları incelenmiş ve düşük okuma performansı gösteren çocukların oranının %34, orta düzeyde başarı gösteren çocukların oranının %38 ve yüksek başarı gösteren çocukların oranının da %27 olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyinin gerisinde düşük okuma performansı gösteren çocukların %34'lük oranı her üç çocuktan birinin okumada başarısızlık yaşadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu diğer ülkelerde belirtilen oranlarla uyumludur. ABD'de ulusal düzeyde yürütülen bir çalışmada da ilkökul düzeyin-

de çocukların %32'sinin sınıf düzeyinin gerisinde performans gösterdiği belirlenmiştir (National Assessment of Educational Progress, 2013). Düşük okuma başarıları gösteren çocuklar için belirlenmiş bu oranın oldukça yüksek olduğu ve bu açıdan dikkatle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çocuklar tüm okul yaşamı boyunca devam edecek akademik başarısızlık riski ve ilerleyen yıllarda da ortaya çıkacak yaşamda başarısızlık (yükseköğrenime devam etmeme ve daha düşük statülü işlerde çalışma vb.) riski taşıyan çocuklardır (Morgan vd., 2008; Retelsdorf vd., 2014). Bu çocukların bir kısmının ise yaşadıkları okuma güçlükleri nedeniyle öğrenme güçlüğü tanısı alma olasılıkları yüksektir (Pennington, 2006; Scarborough, 2002; Schatschneider vd., 2016; Shaywitz vd., 2008). Ayrıca düşük akademik başarının duygusal ve davranışsal problemlere yol açtığı da alanyazında bildirilen bulgular arasındadır (Bennett vd., 2003; Kavale ve Forness, 1996). Bu nedenle, böylesi büyük bir oranın sınıf içinde düşük okuma performansı sergilemesinin, çocuk için olduğu kadar okul ve eğitim sistemi açısından da risk oluşturduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, bu sayının azaltılmasına yönelik müdahalelerin erken dönemde planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Birinci Sınıfta Belirlenen Okuma Başarı Düzeyinin İkinci Sınıftaki Sürekliliği

Çalışmada ikinci olarak, birinci sınıfın bahar dönemindeki okuma performanslarına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların ikinci sınıfın bahar döneminde bu okuma düzeylerini ne oranda sürdürdükleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, birinci sınıfın bahar döneminde düşük okuma başarı düzeyinde olduğu belirlenen çocukların %66,9'unun ikinci sınıfın bahar döneminde de düşük okuma başarıları göstermeye devam ettiklerini göstermiştir. Buna göre, her üç çocukta ikisinin okuma başarısızlığını sürdürdüğünü ancak birinin sınıf düzeyine uygun bir okuma performansına ulaştığını söylemek mümkündür. Bu oran pek çok çalışmada bildirildiği gibi okumada kötü bir başlangıç yapan çocukların çok büyük oranda ilerleyen yıllarda da okumada başarısız olmaya devam ettiğini göstermektedir (ör. Bast ve Reitsma, 1998; Cunningham ve Stanovich, 1997; Juel, 1988; Nordström vd., 2016; Parrila vd., 2005; Rescorla ve Rosenthal, 2004).

Matthew etkisinde açıklandığı gibi okumaya kötü başlangıç yapan çocukların okuma becerilerinde akranlarının gerisinde kaldıklarını ve bu durumun kendilerinde okumaya karşı isteksizlik ve motivasyon düşüklüğüne neden olduğunu söylemek mümkündür (Morgan ve Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele vd., 2012). Okumada diğerleri kadar başarılı olamayan çocuklar kendileri hakkında olumsuz duygular geliştirmekte, devamında ise okuma ve akademik başarı konusunda özgüvenlerini kaybetmekte ve okumaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmektedirler (Aunola vd., 2002; Morgan ve Fuchs, 2007; Pfof vd., 2012; 2014). Diğer taraftan, birinci sınıfta iken yüksek okuma başarıları gösteren çocukların ise %74 oranında yüksek okuma başarılarını sonraki yılda da sürdürdüğü gözlenmiştir. Bu durum ise yine Matthew etkisini destekler niteliktedir. İyi okuyabilen çocukların diğerlerine göre okumada daha başarılı

olduğu, başarı duygusunun oluştuğu, okumaktan zevk aldığı, öğrenebildiği ve bu nedenle de okumaya ilişkin deneyimlerini artırarak başarıyı devam ettirdikleri bilinmektedir (Morgan ve Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele vd., 2012). Dolayısıyla, bu çalışmada da iyi başlangıç yapan çocuklar okumada sonraki yılda da üst düzeyde performans göstermeye devam etmişlerdir.

Düşük okuma performansı gösteren çocukların %66,9 oranında ikinci sınıfta da başarısız olma olasılıkları ve bu oranların yüksekliği, bu çocukların fark edilmediklerini ya da fark edilseler dahi herhangi bir müdahale uygulanmadığını veya fark edilip bir müdahale uygulansa da uygulanan müdahalelerin yeterince etkili olmadığını da göstermektedir (Burns ve Ysseldyke, 2009; Kavale ve Forness, 2000; Lovett, Barron ve Frijters, 2013). Bu açıdan, birinci sınıfta okuma becerilerinin edinimi aşamasında gözlenen güçlüklerin en kısa sürede etkili müdahaleler yoluyla azaltılmaya çalışılması son derece önemlidir. Bu süreçte ek olarak, çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve hedeflenen gelişimi gösteremeyen çocuklar için müdahalelerin içeriğinde ve uygulamasında gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamanın etkililiğinin artırılmasına ve çocukların sınıf düzeyine uygun bir performansa ulaştırılmasına çalışılmalıdır. Diğer taraftan, birinci sınıfta orta düzeyde okuma performansı gösterirken ikinci sınıfta düşük okuma başarısı düzeyine geçiş yapan çocuklar da bulunmaktadır. Oranları %21,7 olan bu çocukların hangi nedenlerle okuma performanslarında düşüş gösterdiklerinin incelenmesinin gerekli önlemlerin alınması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Okuma Becerilerindeki Performans Gelişimi

Çalışmada üçüncü olarak, farklı okuma düzeylerindeki çocukların birinci sınıfın güz döneminden ikinci sınıfın bahar dönemine kadar olan dönemdeki okuma performanslarının gelişimi betimsel olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar hem genel okuma performansları hem de metin okuma performansları açısından gruplar arasındaki farkın tüm dönemler boyunca belirgin bir şekilde sürdüğünü ortaya koymuştur. Düşük okuma performansı gösteren çocukların başlangıçta gösterdikleri bu düşük performansı dört dönemde de devamlılık göstermiş ve başlangıçtan daha büyük farka dönüşmüştür. Gruplar arasındaki fark dakikada doğru olarak okunan sözcük sayısı ile değerlendirilen metin okuma performanslarında daha belirgin bir şekilde gözlenmiştir.

Grafiklerde gözlenen gelişim eğrileri çocukların okuma performansında Matthew etkisinin oluştuğunu göstermektedir. Bazı çocuklar okuma öğretiminin en yoğun gerçekleştiği birinci sınıfın ilk döneminde akranlarına göre daha düşük düzeyde bir başlangıç yapmışlardır. Düşük başarı gösteren çocuklar bir metinde dakikada ortalama 9 sözcük okuyabilirken, bu sayı orta başarı gösteren çocuklarda 13 sözcük, yüksek başarı gösteren çocuklarda 21 sözcük olmuştur. Başlangıçta oluşan bu farklılık sonraki dönemlerde de belirgin bir etki oluşturmuştur. Birinci sınıfın bahar dönemine bakıldığında çocukların okuma performanslarında önemli ilerlemeler görülmektedir.

Tüm başarı düzeylerindeki çocuklar okumadaki performanslarını ortalama üç kat artırmışlardır. Buna karşın, okuma performansına ilişkin bu artış, çocukların başlangıçtaki performansları nedeniyle gruplar arasındaki farkın daha da çok açılmasına neden olmuştur. Bu sonucun ise tam olarak Matthew etkisinin gözlemlendiği yer olduğunu söylemek mümkündür. Okumaya iyi başlangıç yapan çocuklar okuma becerilerindeki daha çok ilerleme gösterirken, kötü başlangıç yapan çocuklar ilerleme göstermelerine rağmen iyi okuyan akranlarının çok daha gerisinde kalmışlardır (Morgan vd., 2008; Pfost vd., 2014; Rigney, 2010; Stanovich, 1986, 2009). Grafiklerde de gözlemlendiği gibi düşük okuma başarıları gösteren çocukların okuma başarıları sadece yüksek başarı gösteren akranlarından değil, aynı zamanda orta düzeyde başarı gösteren akranlarından da belirgin şekilde farklılaşmıştır. Buna göre, birinci sınıfın güz döneminde düşük ve orta başarı gösteren çocukların metin okuma performanslarındaki fark 4 sözcük iken bahar döneminde 14 sözcüklük bir farka dönüşmüştür. Yüksek başarı gösteren grupla farklılığı da benzer şekilde başlangıçta 12 sözcük iken bahar döneminde 40 sözcüklük bir farka dönüşmüştür. Dolayısıyla Matthew etkisi ile tanımlandığı gibi okumaya iyi ve kötü başlangıç yapan çocukların okuma performansları arasındaki fark aynı yıl içerisinde önemli ölçüde açılmıştır. İkinci sınıfta da gelişim eğrisinde görüldüğü gibi bu fark korunmuş ve düşük başarı gösteren çocukların performansları hem orta hem de yüksek başarı gösteren akranlarından önemli ölçüde farklı kalmaya devam etmiştir.

Farklı düzeylerde okuma başarıları gösteren grupların metin okuma performanslarının gelişimi değerlendirildiğinde ise grupların okumadaki performans farklılıkları çok daha açık bir şekilde kendini göstermektedir. Buna göre, düşük başarı gösteren okuyucular orta düzeyde başarı gösteren akranlarından bir dönem geride performans gösterirken, yüksek başarı gösteren akranlarından bir yıl veya daha fazla geride bir performans göstermektedirler. Örneğin, orta düzeyde okuma başarıları gösteren okuyucular birinci sınıf bahar döneminde 43 sözcük okuyabilirken, düşük başarı gösteren çocuklar ancak ikinci sınıfın güz döneminde benzer bir performans düzeyine ulaşabilmişlerdir. Diğer taraftan, yüksek okuma başarıları gösteren çocuklar birinci sınıfın bahar döneminde 68 sözcük okuyabilirken, düşük başarı gösteren çocuklar ikinci sınıfın sonunda dahi bu düzeyde bir başarı gösterememişler ve ortalama olarak 62 sözcük okuyabilmişlerdir. Bu bulgular öğrenme güçlüğü olan çocukların okumada gösterdikleri gelişimi betimleyen çalışma sonuçları ile önemli ölçüde benzerlik göstermektedir (Burns, Maki, Brann, McComas ve Helman, 2020; Christ, Silbergliitt, Yeo ve Cormier, 2010; Deno, Fuchs, Marston ve Shinn, 2001). Bu nedenle, düşük okuma başarıları gösteren çocukların öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda değerlendirilmeleri ve bu yönüyle erken dönemde desteklenerek olası risklerinin azaltılması önemlidir. Aksi takdirde, okumada yaşadıkları başarısızlıkların 3 ve 4. sınıf ile birlikte okuduğunu anlamaya ve akademik öğrenmeye odaklanan bir öğrenme ortamında diğer alanlarda da kendini göstermeye başlaması ve böylece yaygınlaşarak genel bir akademik başarısızlığa dönüşmesi yüksek bir olasılıktır (Bast ve Reitsma, 1998; Kempe, Eriksson-Gustavsson ve Samuelsson, 2011).

Farklı Düzeylerde Okuma Performansı Gösteren Çocukların Okuma Başarılarının Karşılaştırılması

Çalışma kapsamında bir diğer araştırma sorusuna yönelik olarak değerlendirmele-
rin yapıldığı dört dönemde farklı okuma düzeylerindeki çocukların genel okuma ba-
şarıları ve metin okuma başarıları karşılaştırılmış ve başarı düzeyleri arasındaki farklı-
lıkların anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tüm dönemlerde üç
başarı düzeyi arasındaki farklılıkların anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklar
düşük başarı gösteren çocuklarla orta ve yüksek düzeyde performans gösteren çocuk-
lar arasında olduğu gibi orta düzeyde başarı gösteren çocuklar ile yüksek başarı göste-
ren çocuklar arasında da gözlenmiştir. Ayrıca başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların
gücüne ilişkin etki büyüklüklerinin ise büyük etki büyüklüğü için belirlenmiş .14'ün
(Green ve Salkind, 2005) oldukça üzerinde olduğu ve .25 ile .82 arasında değiştiği göz-
lenmiştir. En yüksek farklılığın ise birinci sınıfın bahar döneminde (.75 ve .82) olduğu
dikkati çekmiştir. Bu büyüklükler okuma becerilerindeki başarı düzeylerinin çocukla-
rın okuma performanslarını açıklayan çok güçlü bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular çocukların gelişim eğrilerinde gösterdikleri performans farklılıkları ve
önceki çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Önceki çalışmalar da okumayı öğrenme
sürecinde akranları kadar başarılı olamayan çocukların ilerleyen yıllarda da akranları-
nın gerisinde kalmaya devam ettiklerini ve başlangıçtaki farklılıkların çoğu durumda
artarak devam ettiğini göstermiştir (Burns ve Kidd, 2010; Nordström vd., 2016; Scar-
borough, 2002; Snowling, 2001). Matthew etkisi ile de sık sık ilişkilendirilen bu durum
çocukların başlangıçta yaşadıkları güçlüklerin çok büyük olasılıkla devam edeceğini,
bu nedenle erken müdahale programları ile desteklenmeleri gerektiğini vurgulamak-
tadır. Müdahale programlarının birinci sınıfta uygulanabilecek müdahalelerin yanı-
sıra, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri üzerine yoğunlaşan müdahale-
ler olabileceği de sıklıkla ifade edilmektedir (Ehri, Dreyer, Flugman ve Gross, 2007;
Hall ve Burns, 2018; Piasta ve Wagner, 2010). Okul öncesi dönemde uygulanacak mü-
dahaleler ile problemler ortaya çıkmadan önce risk durumlarının en aza indirilmesi ve
çocukların başarı şanslarının artırılması mümkün olabilmektedir.

Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların SED'e ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Çalışmada farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların SED ve cinsiyete göre
dağılımları da incelenmiş ve hangi grupların düşük başarı düzeyinde daha çok yer
aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar genel olarak başarı düzeyinin tüm dü-
zeylerinde tüm SED'lerden çocukların yer aldığını göstermiştir. Buna karşın, alt ve
alt-orta SED grubundan çocukların düşük başarı grubunda %36,7 ile diğer okuma dü-
zeylerinde olduğundan daha yüksek bir oranda yer aldıkları dikkati çekmiştir. Ayrıca
düşük başarı grubunun %38,3'ünü orta SED'den gelen çocuklar oluştururken, %25'ini
ise üst SED'den gelen çocuklar oluşturmuştur. Bu sonuçlara göre, alanyazında sıklıkla
vurgulandığı gibi alt-SED grubunda yer alan çocukların okumada yaşanan güçlükler

açısından bir miktar daha yüksek risk taşıdıkları açıktır. Buna karşın, orta, orta-üst ve üst SED gruplarından gelen çocukların da yüksek oranlarda düşük okuma başarısına sahip olabildikleri görülmektedir. Dağılımlar diğer bir yönüyle incelendiğinde ise alt SED’de yaklaşık olarak her 2,5 çocuktan birinin, orta SED’de her üç çocuktan birinin ve üst SED’de ise her dört çocuktan birinin akranlarına göre düşük okuma performansı gösterdikleri dikkati çekmiştir. Bu oranlar alanyazında bildirilen ve SED’in okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğuna dair kanıtlar sağlayan önceki çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Cheadle, 2008; Chung, Liu, McBride, Wong ve Lo, 2017; LoGerfo, Nichols ve Reardon, 2006; McCoach vd., 2006; Morgan vd., 2008; Neuman ve Celano, 2001; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018). Bu nedenle de okuma başarısızlığının tüm SED’lerde dikkatle değerlendirilmesi gereken bir risk olarak ele alınması ve bu riskin her SED düzeyinde ayrıntılı incelenerek müdahale edilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Ancak olası bir Matthew etkisi nedeniyle müdahalelerin mümkün olduğunca okul öncesi döneme çekilmesinin riskin azaltılmasına yönelik daha etkili sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir (McCoach vd., 2006; Ramey ve Ramey, 1998, 2004).

Cinsiyet açısından farklı okuma düzeylerindeki dağılımlar incelendiğinde ise genel olarak kız çocuklarının aleyhine bir dağılım dikkati çekmektedir. Buna göre, düşük okuma başarısı grubunun %55,8’ini kız çocukları oluştururken, %44,2’sini erkek çocukları oluşturmuştur. Diğer taraftan, orta ve yüksek başarı gruplarında ise kız çocukları erkek çocuklarına göre daha düşük oranlarda (%48,8 ve %45,7) yer almışlardır. Bu oranlar alanyazında bildirilen ve erkek çocuklarının kızlara göre daha sık okumada başarısızlık yaşadıklarını gösteren bulgularla kısmen uyumsuzdur (Bingöl, 2003; Ergül, 2012; McCoach vd., 2006; Morgan vd., 2008; Neuman ve Celano, 2001). Bu durumun önceki çalışmalarda çoğunlukla okumada güçlük yaşayan çocuklar arasında ve daha küçük gruplarda incelenen cinsiyet dağılımının bu çalışmada her başarı düzeyinden çocuklar arasında ve büyük bir grupta incelenmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında okuma problemlerinin kız çocuklarında da erkek çocuklara benzer oranlarda yaşandığı, ancak kız çocuklarının erkeklere göre daha içe dönük, pasif davranışlar sergilemeleri ve yaşadıkları güçlükleri maskeleyen becerilerinin daha yüksek olması nedeniyle daha az dikkat çektiği ve gözden kaçtığı yönünde açıklamalarla karşılaşmak mümkündür (Bender, 2008; Chiu ve McBride-Chang, 2006; Lerner, 2001; Raffaelli ve Ontai, 2004; Stockard, 2006). Bu nedenle de büyük bir grupta yürütülen ve katılımcıların seçkisiz olarak belirlendiği bu çalışmada kız çocukları aleyhindeki bu dağılımın yakalanabildiği düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgu, kız çocuklarının gözden kaçma olasılığı yüksek olan okuma problemlerine dikkat çekmesi açısından önemlidir. Buna karşın, dağılımda gözlenen bu farklılıkların daha büyük gruplarda ve daha kapsamlı olarak incelenmesinin duruma ilişkin daha ayrıntılı bilgiler sağlaması açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Büyük bir gruptaki okuma başarısını farklı yönleriyle inceleyen bu çalışmanın sınırlılıkları ve sonuçları temelinde ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik bazı önerilerde bulunulması mümkündür. İlk olarak, bu çalışma kapsamında çocukların okuma performansları sadece ikinci sınıfın sonuna kadar izlenmiştir. Oysa başarı düzeyleri arasında ilk yıllarda oluşan farklılıkların ilerleyen yıllarda ne düzeyde devam edeceği açık değildir. Birinci ve ikinci sınıfta oluşan farklılığın üçüncü ve dördüncü sınıfta da yüksek olasılıkla devam etmesi beklenmekle birlikte, farkın ne düzeyde olacağı, açılmaya devam edip etmeyeceği gibi soruların yanıtları bilinmemektedir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda çocukların sonraki yıllarda da izlenerek başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların daha ayrıntılı incelenmesinin alanyazına ve uygulamalara önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak, bu çalışmada düşük okuma başarısı gösteren çocukların pek çok açıdan risk grubu olarak ele alınmaları gerektiği vurgulanmasına rağmen, çocukların okul öncesi dönemde okuma başarısı açısından etkili değişkenler olan dil, erken okuryazarlık, çalışma belleği ve hızlı isimlendirme gibi becerilerde ne düzeyde performans gösterdikleri ve aile ortamına ilişkin özellikleri incelenmemiştir. Oysa bu bilgilerin risk grubunda değerlendirilen çocukları daha iyi tanımak, buna göre risk grubunu daha etkili bir şekilde belirlemek ve desteklemek açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, ileri araştırmaların bu sorulara yanıt oluşturmak amacıyla okul öncesi dönemi de kapsayacak şekilde desenlenmesi ve böylece risk grubundaki çocuklara ait daha kapsamlı bilgiler elde edilmesi önerilmektedir.

Üçüncü olarak, bu çalışmada farklı okuma başarı gruplarındaki çocukların sadece doğruluk ve akıcılığa dayalı okuma performansları değerlendirilmiştir. Oysa çocuklar temel okuma yazma becerilerinin ediniminin ardından okuduğunu anlama, yazılı ifade ve diğer akademik alanlardaki öğrenmeye odaklanan bir gelişim süreci izlemekte ve bu becerilerde önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda çocuklardaki farklı okuma düzeylerinin diğer alanlardaki performansı nasıl etkilediğinin ve o alanlarda ne tür farklılıkların oluştuğunun incelenmesinin bu çocuklara sunulacak müdahale programlarının kapsamına yönelik daha ayrıntılı bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Dördüncü olarak, bu çalışmada kullanılan ölçme aracının (OYAB) kesme puanları çerçevesinde belirli bir performans puanının altında kaldıkları için düşük okuma başarısı grubunda yer alan çocukların kendi aralarındaki performans farklılıklarını incelememiştir. Oysa bu çocuklar arasında da önemli ölçüde performans farklılıklarının olduğu, bazılarının orta düzeydeki başarı grubundan daha az farklılaştığı, bazılarının ise çok daha büyük oranda farklılaştığı açıktır. Dolayısıyla bu gruptaki çocukların okumadaki performans gelişimlerinin alt gruplarda daha ayrıntılı incelenmesinin grubun özelliklerinin, müdahale gereksinimlerinin ve öğrenme güçlüğü ile tanılma

olasılıklarının belirlenmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle araştırmaların bu alt grupları belirleyecek ve daha ayrıntılı inceleyecek şekilde planlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- AUNOLA, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. ve Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343-364. <https://doi.org/10.1348/000709902320634447>
- BABAYİĞİT, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189. <https://doi.org/10.1037/a0021671>
- BAKER, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- BAST, J. ve Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373–1399. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1373>
- BAŞAR, M. ve Tanış-Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- BENDER, W. N. (2008). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (6. baskı). Boston: Pearson Education.
- BENNETT, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y. ve Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science Medicine*, 56(12), 2443-2448. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00247-2](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00247-2)
- BİNGÖL, A. (2003). Ankara’daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82. https://doi.org/10.1501/Tip-fak_0000000053
- BOLAND, T. (1993). The importance of being literate: Reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 289–305. <https://doi.org/10.1007/BF03174083>
- BROWN, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (1997). TONI-3, test of nonverbal intelligence: A language-free measure of cognitive ability. Austin, TX: Pro-Ed.
- BURNS, M. S. ve Kidd, J. K. (2010). Learning to read. In P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 394–400). Oxford, England: Elsevier.
- BURNS, M. K., Maki, K. E., Karich, A. C., Hall, M., McComas, J. ve Helman, L. (2016). Problem analysis at tier 2: Using data to find the category of the problem. In S. R. Jimerson, M. K. Burns ve A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 293–307). Springer

- BURNS, M. K. ve Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43, 3–11. <https://doi.org/10.1177/0022466908315563>
- BYRNE, B., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Huslander, J., Corley, R., DeFries, J. C. vd. (2007). Longitudinal twin study of early literacy development: Pre-school through Grade 1. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 77–102. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9019-9>
- CHEADLE, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81, 1–31. <https://doi.org/10.1177/003804070808100101>
- CHIU, M. M. ve McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, 331–362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- CHRIST, T. J., Silbergliitt, B., Yeo, S. ve Cormier, D. (2010). Curriculum-based measurement of oral reading: An evaluation of growth rates and seasonal effects among students served in general and special education. *School Psychology Review*, 39, 447–462. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087765>
- CHUNG, K. K., Liu, H., McBride, C., Wong, A. M. Y. ve Lo, J. C. (2017). How socioeconomic status, executive functioning and verbal interactions contribute to early academic achievement in Chinese children. *Educational Psychology*, 37(4), 402–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1179264>
- CUNNINGHAM, A. E. ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- DENO, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D. ve Shinn, J. (2001). Using curriculum-based measurements to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507–524. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086131>
- EHRI, L. C., Dreyer, L. G., Flugman, B. ve Gross, A. (2007). Reading rescue: An effective tutoring intervention model for language-minority students who are struggling readers in first grade. *American Educational Research Journal*, 44, 414–448. <https://doi.org/10.3102/0002831207302175>
- ERGÜL, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033–2057.
- ERGÜL, C. ve Demir, E. (2017). *SED indeks ebeveyn bilgi formu*. Yayımlanmamış proje raporu.
- ERGÜL, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449–1472. <https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- ERGÜL, C., Ökcün-Akçamış, M., Akoğlu, G., Kılıç-Tülü, B. ve Demir, E. (2018). *Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası*. Ankara.

- ERGÜL, C., Sarıca, D., Akoğlu, G., ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10112a>
- ESASPEHLİVAN, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- FARKAS, G. ve Hibel, J. (2008). Being unready for school: Factors affecting risk and resilience. In A. Booth ve A. C. Crouter (Eds.), *The Penn State University family issues symposia series. Disparities in school readiness: How families contribute to transitions in school* (p. 3–30). Taylor ve Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- FRITH, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192-214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:43.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:43.0.CO;2-N)
- GREEN, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, USA: Pearson.
- GUTHRIE, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-257. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- HALL, M. S. ve Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437–447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- KAVALE, K. A. ve Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237. <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>
- KAVALE, K. A. ve Forness, S. R. (2000). Policy decisions in special education: The role of meta-analysis. In R. Gersten, E. P. Schillerve S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Synthesis of the knowledge base on critical instructional issues* (pp. 281–326). Lawrence Erlbaum.
- KEENAN, J. M., Betjemann, R. S., Wadsworth, S. J., DeFries, J. C. ve Olson, R.K. (2006). Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension. *Journal of Research in Reading*, 29, 75–91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00293.x>
- KEMPE, C., Eriksson-Gustavsson, A. L. ve Samuelsson, S. (2011). Are there any Matthew effects in literacy and cognitive development? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 181-196, <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554699>
- KORKMAZ, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testinin 6-11 yaş örnekleme norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19, 76-83. <https://doi.org/10.5455/apd.292332>
- LERNER, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8. baskı). Boston: Houghton and Mifflin Company.

- LOGERFO, L., Nichols, A. ve Reardon, S. F. (2006). *Achievement gains in elementary and high school*. Washington, DC: Urban Institute.
- LOVETT, M. W., Barron, R. W. ve Frijters, J. C. (2013). Word identification difficulties in children and adolescents with reading disabilities: Intervention research findings. In H. L. Swanson, K. R. Harris ve S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 329–360). Guilford Press.
- MCCOACH, D. B., O'Connell, A., Reis, S. ve Levitt, H. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology*, 98, 14–28. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.14>
- MEB (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018/19*. Milli Eğitim Bakanlığı. (<http://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/851>)
- MEB. (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MORGAN, P. L. ve Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- MORGAN, P., Farkas, G. ve Hibbel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disability Quarterly*, 31, 187–198. <https://doi.org/10.2307/25474651>
- MYRBERG, E. ve Rosen, M. (2008). A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 14, 507–520. <https://doi.org/10.1080/13803610802576742>
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (2013). *A first look: 2013 Mathematics and Reading*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/main2013/pdf/2014451.pdf>
- NEUMAN, S. B. ve Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- NORDSTRÖM, T., Jacobson, C. ve Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 175–191. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0258-5>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- ÖNEY, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Learning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S014271640000984X>
- PARRILA, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J. E. ve Kirby, J. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97, 299-319. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.299>

- PENNINGTON, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, 385-413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>.
- PFOST, M., Dörfler, T. ve Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample. An empirical examination of the Matthew-effect model. *Journal of Research in Reading*, 35,411-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>
- PFOST, M., Hattie, J., Dörfler, T. ve Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84, 203- 244. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>
- RAFFAELLI, M. ve Ontai, L. L. (2004). Gender socialization in Latino/a families: Results from two retrospective studies. *A Journal of Research*, 50, 287-299. <https://doi.org/10.1023/B: SERS.0000018886.58945.06>
- RAMEY, C. T. ve Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109 –120. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.109>.
- RAMEY, C. T. ve Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 471– 491. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0034>
- RESCHLY, A. L. (2010) Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading ve Writing Quarterly*, 26, 67-90, <https://doi.org/10.1080/10573560903397023>
- RESCORLA, L. ve Rosenthal, A. S. (2004). Growth in standardized ability and achievement test scores from 3rd to 10th grade. *Journal of Educational Psychology*, 96, 85-96. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.85>
- RETELSDORF, J., Köller, O. ve Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- RIGNEY, D. (2010). *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York, NY: Columbia University Press.
- SCARBOROUGH, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- SCHATSCHNEIDER, C., Wagner, R. K., Hart, S. A. ve Tighe, E. L. (2016). Using simulations to investigate the longitudinal stability of alternative schemes for classifying and identifying children with reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 20(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1107072>
- SCHIEFELE, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. <http://dx.doi.org/10.1002/RRQ.030>.

- SHAYWITZ, S. E., Morris, R. ve Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.09363>
- SNOW, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. ve National Research Council. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/6023>
- SNOWLING, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7, 37-46. <https://doi.org/10.1002/dys.185>
- STANOVICH, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- STANOVICH, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- STANOVICH, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189, 23-55.
- STOCKARD, J. (2006). Handbook of the Sociology of Gender. J. Saltzman-Chafetz, (Ed.), *Gender socialization* (215-227). NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- URFALI DADANDI, P., Dadandı, G. ve Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- WANG, J. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>