

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Achievement Scale of Reading Comprehension: Validity and Reliability Study

İbrahim Halil Yurdakal** - Fatma Susar Kırmızı***

Öz

Bu çalışmada okuma başarısını ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası 26 sorudan oluşan taslak ölçek 125 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ön pilot sonrası düzenlemeler yapılarak 2 soru ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede iki yarı ve Alpha güvenirlilik analizleri; geçerliliğini test etmek için ise madde analizleri yapılmıştır. Yapılan istatistik analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,87; Spearman-Brown katsayısı 0.85; Guttman Split Half katsayısı ise 0.85 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Tukey Nonadditivity değeri

Abstract

In this study, it was aimed to develop a scale for measuring reading success. In this context, obtained expertise from 4 lecturer and 3 teachers to determining the scope validity of the scale. After the expert opinions, the draft scale which consisting of 26 questions was applied to 125 fourth grade students. After pre-pilot training, 2 questions were removed from the scale. Two half and Alpha Cronbach reliability analyzes were carried out to determine the reliability of the scale and in order to test the validity, item analyzes were carried out. As a result of the statistical analysis, Cronbach Alpha value was found as 0.87; Spearman-Brown coefficient was 0.85 and The Guttman Split Half coefficient is 0.85. In this context, it can be said that the reliability of scale is sufficient enough. The Tukey Nonadditivity value is p

* Bu araştırma birinci yazarın “Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuduğunu Anlamaya, Yaratıcı Okuma Algısına, Okumaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 8-11 Mayıs 2017 tarihlerinde Kıbrıs/Lefkoşe’de düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD.

*** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD.

$p=0.66$ 'dır. Bu açıdan test içerdikleri seçenekler ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir. Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p<0.001$). Bu kapsamda testin "okuma becerisini değerlendirme" fenomenini ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca test homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir test olarak kabul edilebilir. Ayrıca testte bulunan iki madde, madde gücünden, bir madde madde güvenilirliğinden, iki madde ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup ölçek son hali ile 20 sorudan oluşmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ölçek Geliştirme, Okuma Becerisi, Güvenirlilik, Geçerlik.

= 0.66. In this respect, the test is a collectable measure of the likert type in terms of options and scoring. Hotelling T value is significant ($p<0.001$). In this context, it can be said that the test is effective in measuring the "assessment of reading ability" phenomenon. In addition, the test can be regarded as a strong and specific test consisting of homogeneous questions. After item discrimination analysis 2 items and 2 items after item difficulty analysis were subtracted. After substance reliability 1 item subtracted and the final scale consisted of 20 questions.

Keywords: Scale Development, Reading Skills, Validity, Reliability.

Giriş

Akademik başarı bireyin hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Bireyin iş hayatına atılmasında ve kendini geliştirmesinde akademik başarının önemi büyüktür. Akademik başarının olmazsa olmaz koşullarından birisi Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmaktır. Bu kapsamda Türkçe dersleri özellikle akademik başarının temellerinin atıldığı ilkökul 1. ve 2. sınıf kademelerinde büyük önem arz etmektedir. Türkçe dersi temelde dört alandan oluşmaktadır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (MEB Türkçe 1-8 Sınıflar Öğretim Programında dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim adı altında birleştirilmiştir). İlkokul 1. sınıfa başlayan bir öğrencinin konuşma ve dinleme becerileri belirli bir düzeye ulaşmıştır. Bu kapsamda ilkökul ilk kademedeki kazandırılması gereken temel beceriler okuma ve yazmadır. Buradan dinleme ve konuşmanın önemsiz olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Aksine iletişimde en temel unsurlar dinleme ve konuşmadır. Ancak öğrenciler ilkökula başladığında kendilerini ifade edecek kadar konuşma ve söylenen meramları anlayacak kadar dinleme becerisini kazanmışlardır. Okumanın yazma becerisi için bir ön koşul olması önemini daha da artırmaktadır.

Alan yazında okuma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tarihsel sıralamaya göre tanımları ve tanımlarda dikkat çeken değişimleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Stauffer (1969, 5) okumanın temel özelliklerini ortaya koyarak okuma tanımında yer alması gereken maddeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma karmaşık bir süreçtir.
- Okuma basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma işaret harf ya da sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Karatay, 2014, 9).

Stauffer'ın tanımına bakıldığında okumayı daha çok davranışçı görüşü temele alarak açıkladığı görülmektedir. Özellikle kelimeyi seslendirme kabiliyeti olarak gördüğü okuma becerisinin bir bakıma davranışa dökülen boyutu vurgulanması ve sessiz okuma türünü dikkate almaması tanımın temel olarak davranışçı felsefe bağlamında oluştuğunu göstermektedir. Okuma bir yazının harflerini ve sözcüklerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş,

1978, 60).Özdemir (1983, 12) ‘e göre okuma, “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Göğüş ve Özdemir’in tanımlarına baktığımızda okumayı kavramsallaştırırken daha çok “yazılı metni” temele aldıkları görülmektedir. Oysaki günümüz okuma süreçlerinde bir becerinin okuma olması için bir metnin olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bir sembol, bir resim veya bir simge dahi göz ile algılanıp zihinsel süreçlerden geçirilerek okuma süreci yapılabilmektedir. Okuma basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak ya da anlam çıkarmaktır (Binbaşıoğlu, 1987, 124). “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir” (Oğuzkan, 1987, 37). Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Haris ve Sipay, 1990,. 10).Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir (Dökmen 1994, 15).Okuma sadece yazı, sembol veya simgelerin göz ile görülmesi ve seslendirilmesi süreci olmayıp, olgunun zihinsel boyutlarını da dikkate alarak düşünce oluşturma sürecidir. Bu kapsamda Dökmen’in tanımı günümüz okuma tanımına daha yakın görülmektedir. Yazılı işaretleri anlamlandırma amacıyla zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyettir (Kantemir, 1995, 22). Basılı ya da yazılı metinlerin duyu organları vasıtası ile algılanıp anlamlandırıp yorumlama süreci (Gürses, 1996, 101). Yazıyı, sözcükleri, cümleleri ve öteki öğeleri görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).Demirel (1999, 59) okumayı bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir olarak tanımlamıştır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi okuma sadece yazılı metinleri kapsamamaktadır. Bir sembol bir simge hatta bir resim dahi okuma sürecine tabi edilebilmektedir. Bu kapsamda Demirel’in tanımında yer alan “yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” cümlesi okumanın tanımında olması gereken bir ögedir.

Okuma, yazılı olarak karsımıza çıkan işaretleri, sözdizimsel yapıya göre sıralanmış sembolleri, simgeleri göz, duyu ve konuşma organlarının yardımıyla seslendirme olayıdır (Kuzu, 1999, 8).

Okuma kelimeleri tanım, ayırt etme, algılama, kavrama ve anlama eylemidir (Karakuş, 2002, 77). Tanıma bakıldığında okumanın karmaşık ve birçok boyuttan oluşan bir süreç olduğu görülmektedir. Okuma göz ile algılanan öğelerin tanımlanması, uygun anlamlandırmaların ayırt edilmesi ve olgunun kavranması gibi süreçleri içermektedir.

Sever (2004, 13)'e göre okuma bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Akyol'a (2007, 15) göre okuma "okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-verişidir". Okuma bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Calp, 2007, 89). Okuma yazı karakterleri ya da sembollerden oluşan yazılı bir metni anlama sürecidir (Cobb, 2007). Kavram gelişimiyle birlikte zihin gelişimine en çok katkıyı sağlayan dil becerisidir (Güneş, 2007, 117). Bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam belirtmesini gerçekleştiren etkileşim sürecidir (Kayalan, 2007, 8). Kayalan'ın tanımına bakıldığında her okumanın aslında bir yaratım süreci olabileceği izlenimini verdiği görülmektedir. Okuyucu okuduğu metinleri ön bilgileri ile karşılaştırıp kendine özgü bir anlam çıkarmaktadır. Bu kapsamda aslında her okuma sürecinde bir yaratıcılık daha açık bir ifade ile yaratıcı okuma olabileceği göz önüne alınmalıdır. Okuma insanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisidir (Özbay, 2009, 1). Bireyin kâğıt üzerindeki bir takım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, dizilerinden anlam çıkarabilme, kendi demek istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üzerine dökebilme becerisidir (Temizkan, 2009, 2). Başlangıçta sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir (Balcı, 2013, 4). Ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013, 128). Duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma sürecidir (Yılmaz, 2014, 78).

Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyetidir. Bu sebeple insanın gelişiminde büyük bir önemi vardır (Özbay, 2009, 29). Türkiye'de okuduğunu anlama becerisinin tam olarak gelişmemesine bağlı olarak öğrenciler etkili okuma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durumda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programlarına ya da okul içi ve okul dışı okuma etkinliklerine yön vermek ancak bu beceriyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörleri anlamaya yönelik ayrıntılı araştırmaların yapılmasıyla olanaklıdır (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011, 133).

Okumak birey için yaşamsal bir beceridir. Bireylerin bu becerisi yeterli düzeyde gelişmeden, onların toplumda meydana gelen olaylara anlam verebilmesi, ilişkilendirebilmesi, olaylar üzerinde düşünüp, sorgulaması ve bir çözüm üretebilmesi çok zordur (Kutlu, 2004).

Günümüz bilgi çağında ihtiyaç duyulan bilginin edinilmesinde büyük önem arz eden okuma becerisi ilkokul yıllarında etkin bir şekilde kazanılması gereken bir beceri türüdür. İlkokulda yeterli düzeyde derin okuma becerisi kazanamamış bireylerin ileriki süreçlerde yüzeysel okuma yaparak okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Biggs (1999, 58) birçok öğrencinin özellikle üniversite öğrencilerinin eğitim-öğretim hayatında yüzeysel okuma yaptığını belirtmektedir. Hernandez (2011) araştırmasında üniversiteden mezun olamayan bireylerin %4'ünü yüksek düzeyde okuma becerisine sahip olan öğrenciler, %16'sını ise yetersiz düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerin oluşturduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda etkili bir okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin dört kat daha başarısızlık yaşadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Çiftçi (2007) araştırmasında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Bireyin, örgün veya yaygın eğitim süreci içerisinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Ana dilinde konuşma ve dinleme becerileri, büyük ölçüde, okul dışında da öğrenilebilir. Hatta bu becerilerin kazanılmasında, özellikle çocuğun 2-10 yaşları arasında içinde yaşadığı çevrenin daha etkin bir rol üstlendiği söylenebilir. Ancak okuma ve yazma ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde, örgün eğitimin katkısı çok daha fazladır. Bu yüzden, öğretme-öğrenme sürecinde, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Şengül ve Yalçın, 2004). Bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncelleştirmenin yollarından birisi ve belki en önemlisi okumaktır (Karatay, 2014, 1). Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur okur haline getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında “yetişecek bireyler Türkçeyi doğru olarak okur, yazar ve konuşur” ibaresi yer almaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, 82). Loop (2017) okumanın okulda başarılı olmada ve iş hayatında ideal meslek edinmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır.

Davis'e (2016) göre okumanın önemini şöyle sıralayabiliriz:

1. Günümüz toplumunda işlevselliğin temel ölçütlerinden birisi de okuma becerisine sahip olmaktır. Birçok yetişkin bir ilaç şişesi üzerindeki yazıları okuyacak kadar bile okuma becerisine sahip değildir. Bu özellikle bu yetişkinlerin çocukları için oldukça korkutucu bir durumdur. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş bir birey için iş başvuru formunu

doldurmak, uyarı ya da trafik levhalarını okumak veya bir harita okumak çok zor bir uğraş haline gelebilmektedir. Günlük birçok aktivite okuma bilmeyen bireyler için telaş, korku ve kızgınlık kaynağıdır.

2. Okuma becerisi iyi bir meslek sahibi olmada büyük önem arz etmektedir. Birçok meslek okuma becerisi gerektirmektedir. Mesleklerin birçoğunda okunması ve cevaplandırılması gereken raporlar veya notlar bulunmaktadır. Okuma becerisinin yetersiz olması iş hayatında bireylerin görevlerinin yapma zamanlarını da artıracaktır. Bu da istenmeyen bir durumdur.

3. Okuma beyin ve zihin işlevlerini geliştirdiği için önemlidir. Beyin bir kas olup belirli pratikler ile geliştirilmeye muhtaçtır. Yazılı bir metni okuma bu pratiklere örnek olarak gösterilebilir. Okuma becerisini geliştiren bir öğrencinin dil becerisi de gelişmektedir. Ayrıca dinleme becerisi de okuma ile doğru orantılıdır. Herkes konuşmak ister ancak pek azı gerçek bir dinleyicidir. Dinleme becerisindeki yetersizlik anlama da hatalara yol açacağından iş kaybına, boşanmalara ve küçük ya da büyük çaplı birçok felakete yol açabilir. Okuma becerisinin gelişmesi iletişim becerilerini de geliştireceğinden büyük önem arz etmektedir.

4. Yeni bir şeyler keşfetmede okuma önem arz etmektedir. Kitapları magazinler ve hatta internet bile büyük bir öğrenme aracıdır. Bu araçların tümü için okuma becerisi şarttır. Okuma becerisi gelişmiş bireyler hayatın her alanında kendilerini geliştirecek bilgilere rahatlıkla ulaşabilir ve bu bilgileri kullanabilir. Bilgi akışının hızlı olduğu bir çağda yaşıyoruz. Bu hız içinde okuma becerisinin olması bireye birçok avantaj sağlamaktadır.

5. Okuma hayal gücünü de geliştirmektedir. Televizyon ve oyunlar da her ne kadar hayal gücünü geliştirse de temel misyonları eğlence üzerine kuruludur. İngilizce amusement (eğlence) kelimesi iki kelimenin birleşiminden oluşmaktadır: a (olumsuzluk) ve muse (düşünme) yani düşünme olmadan yapılan aktivite manasına gelmektedir. Okuma sayesinde insanlar dünyada dilediği yere gidebilir, istediği mesleğe ya da liyakata sahip olabilir. Bu kapsamda okuma sayesinde olanaklarda sınırsızlanır. Okuma becerisi gelişmemiş bireylerde ise bu olanakların sınırları vardır.

6. Okuma bireylerin yaratıcı güçlerini geliştirmektedir. Okuma yapan bir çocuğu durdurup bunsan sonra sence ne olacak sorusunu sorup metni tamamlamasını istediğimizde metin bitince çocuğa senin hayal ettiğin son mu daha güzel yoksa yazarın sonu mu diye

sorduğumuzda çocuklar genellikle kendi sonlarını beğenecektir. Ayrıca okunan bir metin kapsamında metni görsellere dökme veya benzer karakterlerle farklı metinler oluşturma gibi aktiviteler çocukların yaratıcılıklarını geliştirecektir.

7. Okuma bireyin öz-imağ geliştirmesinde de büyük öneme sahiptir. Okuma becerisi olmayan ya da az gelişmiş bireyler yetenekleri veya imajları hakkında yetersiz düşüncelere sahiptir. Birçok durumda bu bireyler karamsarlığa düşmektedirler. Bu bireyler toplumdan izole olduklarını hissetmekte ve birçok problemle karşı karşıya olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca diğer derslerde de başarısızlığın sebebi okuma da yetersizlik olarak gösterilebilir.

8. Okuma neden önemlidir? Devam etmek gerekirse iyi bir okuma becerisi telaffuzu geliştirecektir. Yazınsal metinlerdeki sesleri okuyan bireylerin telaffuz becerileri de otomatikman gelişecektir. Ayrıca okuma becerisi kelime dağarcığına da olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca kelimelerin farklı cümlelerde farklı anlamlarda kullanıldığının görülmesi de anlama ve anlamlandırma becerisini geliştirecektir.

9. Eski bir özdeyişe göre “kalem kılıçtan keskindir.” Bu kapsamda fikirlerin insanlığın ve ulusların kaderlerini değiştirebileceğini unutmamak gerekmektedir. Fikirler durdurulamaz. Bu sebeple bireylerin kötü fikirlerin vuku bulup yıkıma yol açmadan önce iyi fikirleri araştırıp edinmeleri gereklidir.

10. Bazı hükümetlerin özgür ve dürüst olgulara karşı olmasının sebebi de okuma ve yazma becerilerinin güçlü birer araç olmasından kaynaklanmaktadır. Okur-yazar olmayan insanların manipüle edilmesi ve empoze edilmesi kolay olduğundan birçok hükümet veya yönetim erki bireylerin okur-yazar olmasından korkmaktadır.

11. Sonuç olarak neden okuma önemli diye sorarsak, konuşulan veya yazılan kelimeler bizlerin hayatlarını şekillendirmektedir. İnsanlar okuduklarının ve yazdıklarının ürünüdür. Okuma, insanların inaçlarını ve gerçeklerini de belirleyen bir araçtır. Gelecekte yaşayacaklarımız günümüzde kullandığımız kelimelere ve okuduğumuz metinlere göre şekillenecektir. İnsanlar, aileler, ilişkiler ve uluslar yazımlara başka bir deyimle okunan verilere göre şekillenmektedir.

Etkin bir şekilde yerine getirilen bir okuma eylemi insanın düşüncesini besleyen bir ana kaynak olma özelliğine sahip olup okuma çağdaş uygarlık değerlerinin oluşumunda, yayılmasında ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında etkili araçlardan birisidir (Temizkan,

2009, 30). Okuma dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir. Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan eğitim engelleri, okuma yoluyla en aza indirilebilir. Böylece daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlanır (Özbay, 2009, 2).Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma başarıları ile diğer derslerdeki başarıları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Fidan ve Baykul, 1994). Okullarda programlı ve planlı yapılan öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümü basılı öğretim araçlarına dayalıdır. Bunlarla hem baş edebilme hem de öğretim programlarının öngördüğü düzeyde bilgi ve beceriler edinme iyi bir okuma, okuduğunu kavrama becerisi ile gelişir (Karatay, 2013, 221). Bilginin bu kadar değerli olduğu günümüzde etkili bir okuma becerisine sahip olmak birey için bir gereklilik/zorunluluk olarak görülmektedir. Bireylerden yalnızca göz ile yapılan okuma beklenilmemekte; okunulan bilgiyi anlamlandırması, analiz etmesi, değerlendirme yapması ve sonuç olarak bu bilgiyi sentezlemesi de beklenmektedir. Bu şekilde okuma ile edinilen bilgi bireylerde kendine güven, olayların derinine inme becerisi, farklı bakış açılarını görme, güncel olayları yorumlama, farklı bakış açılarını karşılaştırma, entelektüel bilgi birikimini artırma, bu sayede sosyal çevrede kabul edilir bir kültürel altyapı edinme, kendini gerçekleştirme sağlama gibi birçok ayrıcalık sağlamaktadır (Karadağ ve Yurdakul, 2016, 109). İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olması amaçlanmaktadır (Güneş, 2013, 128).

Okumanın asıl amacı anlamı kavramak olduğuna göre, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder (Aytaş, 2005). Bu kapsamda etkili bir okuma becerisinin amaçlarına ulaşmada okumanın bir süreç olduğunu, anlık kazanılan bir beceri olmadığını, belirli aşamalardan oluşan uzun süreli bir beceri olduğunu, okumanın algılama ile başladığını ve bir öğrenme süreci olduğunu ayrıca okumanın bireyin fiziksel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin eş güdümü ile yapıldığını unutmamak gerekmektedir.

Güneş (2013, 141-142) okumanın amaçlarını genel olarak şu şekilde sıralamaktadır:

Dil becerileri: Okuma öğretiminin en önemli amacı yazılı dil becerilerini geliştirmek ve sözlü dil becerileriyle bütünleştirmektir.

İletişim becerileri: Birey çevresindeki yazıları anlamak için okumak zorundadır. Bu nedenle etkili bir iletişim için okuma becerileri geliştirilmelidir.

Öğrenme ve anlama becerileri: Birey çevresini saran dünyayı, olayları, olguları ve geçmişini okuyarak anlar, kontrol eder ve öğrenir.

Zihinsel beceriler: Birey okuma yoluyla düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel becerilerini geliştirir.

Sosyal beceriler: Birey okuyarak sosyal olayları öğrenir, ona anlam ve değer verir, ait olduğu kültürel değerleri tanır ve uyum sağlar.

Zihinsel bağımsızlık becerileri: Okuma zihinsel, dil ve sosyal becerilerin yanında zihinsel bağımsızlık becerilerini de geliştirmelidir.

Yukarıda da görüldüğü gibi okumanın birçok amacı bulunmaktadır. Bireyler okuma yapmadan önce belirli bir amaç belirlemeli ve okuma stilini bu amaca göre planlamalıdır. Özellikle ilköğretimde okuma yaptıran sınıf öğretmenin gerek metin seçiminde gerekse okuma hızında okuma amacını dikkate alması önem arz etmektedir.

Öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları da okulda ve özellikle Türkçe derslerinde başlayacaktır. Türkçe öğretmenlerinin bu ilişkiyi en iyi ve yararlı sonuçları verecek biçimde ayarlamaları, kültür ile evrensel kültürün birbirini tamamlayıp geliştirmesini ve öğrencilerin hayata ve dünyaya en geniş açıdan, en iyi, en insancıl ve en sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayıcı bir yol izlemeleri gerekir. Bunun için öğretmen, Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak; onların, değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılabilir. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her yazılı metin ilgi çekicidir. Öğretmen, başlangıçta bu ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yönlentmelidir.

Öğrencilerin hoşlandıkları türler, birbirlerinden farklı olabilir; bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden eserleri okumaya zorlamak zararlı sonuç verir. Zaten amaç, öğrencileri aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimini saptamak ve onu, o yönde geliştirmektir. Öğretmenin sürekli izlemesi sonucu aşamalıya ve düzeye

özen göstererek zamanında ve yerinde yapacağı küçük yardım ve özendirmeler, öğrencilerin okuma alışkanlık ve zevkini kazanmalarını sağlayacaktır. Ancak bu çalışmalar sırasında öğrenciler, bir kitabı kendi kendilerine okurken özellikle nelere dikkat edecekleri, eserlerin planını, düşünce yapısını, değerli değersiz yanlarını nasıl saptayacakları vb. hususlarında öğretmenin yardımına ve yol göstericiliğine ihtiyaç duyacaklardır. Bunun içindir ki öğretmen, öğrencilerine sadece okuyacakları ve okumaları gereken kitapları tavsiye etmek ve bu yönden onları izlemekle yetinmemeli, bir yandan derslerde metin incelemesi çalışmaları ile onlara bir küçük parça üzerinde derinliğine inceleme yollarını birlikte uygulayarak öğretirken, bir yandan da onları kendi başlarına okuyacakları tam ve büyük eserleri nasıl değerlendireceklerini, bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını, yine aşamalılığı ve öğrenci düzeyini göz önünde tutarak göstermelidir.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını tespit etmek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir.

2. Yöntem

Araştırma kapsamında hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi “OABT” şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı testinde öncelikle literatür taranmış ve uygun bir taslak test hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası düzenlenen taslak test dilbilgisi, yazım vb. kurallara uygunluğu ve anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını belirlemek için pilot uygulamaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda ilkokul 4. sınıfta okuyan 17 öğrenciye test uygulanmış ve uygulama sonrası öğrencilerle görüşülmüştür. Ön pilot sonrası yapılan düzenlemeler sonucunda 26 sorudan oluşan taslak test soru sayısının 5 katı kuralı dikkate alınarak (Child, 2006) 125 kişiye uygulanmıştır. 125 öğrencinin belirlenmesinde maksimum çeşitleme örnekleme tekniğine başvurulmuş olup sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak her bir sosyo-ekonomik düzeyden 3 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Toplamda 9 okuldan 125 öğrenciye ulaşılmıştır. Ön pilot sonrası düzenlemeler yapılan testin güvenilirliğini belirlemede iki yarı ve Alpha güvenilirlik analizleri ile Anova Tukey’s Nonadditivity, Hotelling’s T-Squared ve Intraclass Correlation Coefficient analizleri yapılmıştır. Ölçme aracının geçerliliğini test etmek için ise madde analizi yapılmıştır. Madde analizi istenilen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya

ölçek geliştirmek ve örneklem grubunun madde ya da ölçek düzeyinde yapısı hakkında bilgi edinmek için yapılır (Erkuş, 2003, 122). Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak ölçekte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır.

Araştırma kapsamında pilot uygulamada örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede genelleme kaygısı olmamakla birlikte problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle evren değerleri hakkında önemli ipuçları verebileceği söylenebilir (Büyüköztürk, vd., 2008, 79). Bu kapsamda Denizi Pamukkale İlçesi'nde tüm ilkokulların listesi çıkarılarak ekonomik düzey bakımından düşük, orta ve üst şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir. Her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilerek pilot uygulama yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi "OABT" şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı testinde öncelikle literatür taranmış ve uygun bir taslak test hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası düzenlenen taslak test dilbilgisi, yazım vb. kurallara uygunluğu ve anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını belirlemek için pilot uygulamaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda ilkokul 4. sınıfta okuyan 17 öğrenciye test uygulanmış ve uygulama sonrası öğrencilerle görüşülmüştür. Ön pilot sonrası yapılan düzenlemeler sonucunda 26 sorudan oluşan taslak test soru sayısının 5 katı kuralı dikkate alınarak (Child, 2006) 125 kişiye uygulanmıştır. 125 öğrencinin belirlenmesinde maksimum çeşitleme örnekleme tekniğine başvurulmuş olup sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak her bir sosyo-ekonomik düzeyden 3 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Toplamda 9 okuldan 125 öğrenciye ulaşılmıştır. Ön pilot sonrası düzenlemeler yapılan testin güvenilirliğini belirlemede iki yarı ve alpha güvenilirlik analizleri, geçerliliğini test etmek için ise madde analizi yapılmıştır. Madde analizi istenilen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya ölçek geliştirmek ve örneklem grubunun madde ya da ölçek düzeyinde yapısı hakkında bilgi edinmek için yapılır (Erkuş, 2003, 122). Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak ölçekte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır.

Testten alınan puanlara göre 125 öğrenci puana göre sıralanmış olup üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0,00 ile 0,20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0,20 ile 0,30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0,20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği belirlendikten sonra maddelerin güçlü düzeylerine bakılmıştır. Madde güçlük düzeyi maddenin gruba göre zorluk- kolaylık derecesi hakkında bilgi verir. Madde güçlüğü, bir maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranıdır (Erkuş, 2003). Bu kapsamda SPSS 23 paket programı ile madde güçlük düzeyleri belirlenmiş olup çok zor ve çok kolay maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Pilot uygulamada 26 sorudan oluşan test uygulanmıştır. Her bir soru 2 puan olup testten alınacak en yüksek puan 52 en düşük puan ise 0'dır. Tablo 3.26'ya göre 125 kişi uygulamaya katılmış olup grubun başarı ortalaması 52 üzerinden 39,2 ve standart sapması ise 5,62'dir.

Tablo 1: OABT test sonuçlarına ilişkin veriler

Ortalama	39,20
Ortanca	41,00
Mod	41,00
Standart Sapma	5,62
Toplam	4901,00

Tablo 1'de grubun aldıkları puanlar ve bu puanların yüzde frekansları verilmiştir. Tabloya göre 1 kişi 25 puan, 2 kişi ise 48 puan almıştır. Bu kapsamda testten alınan en düşük puan 25 en yüksek puan ise 48 denilebilir. Test sonuçlarına bakıldığında en çok yığılma 41 ve 44 puanlar arasında olmuştur. Örneklemin %11,2'si 41 ve 44 puan almıştır.

Tablo 2: OABT örneklem grubunun testten aldıkları puana ilişkin veriler

t					
		Sıklık	Yüzdelerik	Geçerli Yüzdelerik	Yığılmalı Yüzdelerik
Valid	25,00	1	,8	,8	,8
	26,00	2	1,6	1,6	2,4
	27,00	4	3,2	3,2	5,6
	28,00	4	3,2	3,2	8,8
	31,00	1	,8	,8	9,6
	32,00	6	4,8	4,8	14,4
	33,00	3	2,4	2,4	16,8
	34,00	7	5,6	5,6	22,4
	35,00	3	2,4	2,4	24,8
	36,00	4	3,2	3,2	28,0
	37,00	4	3,2	3,2	31,2
	38,00	6	4,8	4,8	36,0
	39,00	8	6,4	6,4	42,4
	40,00	9	7,2	7,2	49,6
	41,00	14	11,2	11,2	60,8
	42,00	6	4,8	4,8	65,6
	43,00	10	8,0	8,0	73,6
	44,00	14	11,2	11,2	84,8
	45,00	6	4,8	4,8	89,6
	46,00	8	6,4	6,4	96,0
	47,00	3	2,4	2,4	98,4
	48,00	2	1,6	1,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tablo 2’de örneklem grubunun testten aldıkları puana ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında en çok yığılma 44 ve 41 puan aralığında olmuştur.

Tablo 3: OABT’inde yer alan maddelere ilişkin istatistiki veriler

	Ortalama	Standart Sapma	Veri Sayısı
Madde1	1,74	,43	125
Madde2	1,50	,50	125
Madde3	1,70	,45	125
Madde4	1,68	,46	125
Madde5	1,87	,33	125
Madde6	1,51	,50	125
Madde7	1,75	,43	125
Madde8	1,52	,50	125
Madde9	1,83	,37	125
Madde10	1,64	,47	125
Madde11	1,72	,45	125
Madde12	1,30	,46	125
Madde13	1,76	,42	125
Madde14	1,56	,49	125
Madde15	1,74	,43	125
Madde16	1,53	,50	125
Madde17	1,44	,49	125
Madde18	1,73	,44	125
Madde19	1,52	,50	125
Madde20	1,75	,43	125
Madde21	1,64	,47	125
Madde22	1,56	,49	125
Madde23	1,42	,49	125
Madde24	1,69	,46	125

Tablo 3’te her bir soruya ilişkin, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Maddelerin ortalamaları 1,87 ile 1.30 arasında; standart sapmaları 0,33 ile 0,50 arasında değişmektedir.

3.1. Testin Güvenirlik Analizleri

3.1.1. Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizleri

Tablo 4: OABT'ne ilişkin Cronbach's Alpha analiz verileri

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Madde Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,874	,875	24

Tablo 4'e bakıldığında 24 maddeden oluşan testin Cronbach Alpha değerinin 0,872 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyine sahip ve bilimsel çalışmalara uygun olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013, 563).

Tablo 5'te "item-total statistics" verileri görülmektedir. Bu tabloda maddelerin silinmesi durumunda Cronbach's Alpha'nın alacağı değer gösterilmektedir. Örnek olarak mevcut alpha değeri 0,874 iken 23. maddde ölçekten çıkarıldığında ölçeğin alpha güvenirlik değerinin 0,875 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 23. sorunun ölçekten çıkarılması uygundur denilebilir. Benzer şekilde mevcut durumda 0,874 olan alpha değeri 1. soru çıkarıldığında 0,866'ya düşmüştür. Bu kapsamda 1. sorunun ölçekten çıkartılmaması gerekmektedir. Tablo 3.30'a bakıldığında 23. sorunun çıkarılması durumunda testin alpha güvenirlik katsayısı artacağından 23. maddenin çıkarılması uygun görülmüştür.

Tablo 5: OABT toplam madde istatistiklerine ilişkin veriler

	Madde silindiğinde ortalamalar	Madde silindiğinde varyanslar	Doğrulanmış toplam madde korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Madde1	37,46	28,91	,544	,866
Madde2	37,70	29,29	,391	,870
Madde3	37,50	29,46	,401	,870
Madde4	37,52	29,23	,440	,869
Madde5	37,33	30,17	,374	,871
Madde6	37,69	29,56	,338	,872
Madde7	37,45	29,31	,461	,868

Madde8	37,68	29,86	,283	,874
Madde9	37,37	29,70	,445	,869
Madde10	37,56	28,79	,513	,867
Madde11	37,48	29,17	,471	,868
Madde12	37,90	29,50	,388	,870
Madde13	37,44	29,16	,499	,867
Madde14	37,64	28,65	,520	,866
Madde15	37,46	29,29	,459	,868
Madde16	37,67	28,57	,530	,866
Madde17	37,76	29,45	,363	,871
Madde18	37,47	29,18	,478	,868
Madde19	37,68	28,55	,533	,866
Madde20	37,45	29,44	,432	,869
Madde21	37,56	28,61	,549	,866
Madde22	37,64	29,00	,450	,869
Madde23	37,78	30,13	,235	,875
Madde24	37,51	28,70	,556	,865

3.1.2. İki Yarı Güvenirlik Analizi

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede diğer bir güvenilirlik belirleme yöntemi olan split half yani iki yarı güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda Tablo 6'ya bakıldığında 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sorular birinci yarımda olup alpha değeri 0,75 iken 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. sorulardan oluşan ikinci yarımda alpha değeri 0,80 olarak belirlenmiştir.

Spearman-Brown katsayısı 0,85 ve Guttman split half katsayısı ise 0,85 dir. Bu verilere bakıldığında genel olarak ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu ve iki yarılar güvenilirlik analizinin sonuçlarının yeterli olduğu görülmektedir. Spearman-Brown ve Guttman split half'a ilişkin veriler Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6: OABT iki yarı güvenirlik analizine ilişkin veriler

Cronbach's Alpha	Part 1	Değer	,754
		Madde Sayısı	12a
	Part 2	Değer	,803
		Madde Sayısı	12b
	Toplam Madde	24	
Formlar arası korelasyon			,748
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,856
	Unequal Length		,856
Guttman Split-Half Coefficient			,852
a. Maddeler: 1-12			
b. Maddeler:: 13-24			

Testi oluşturan maddelerin homojenliği ve birbirleri ile ilişkiliğini belirlemek için anova tukey's nonadditivity analizi yapılmıştır. Analize ilişkin veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: OABT Anova tukey's nonadditivity analizine ilişkin bilgiler

		Kareler toplamı	df	Ortalama kareleri	F	Sig	
Between People		163,608	124	1,319			
Within People	Between Items	57,104	23	2,483	14,886	,000	
	Residual	Nonadditivity	,031a	1	,031	,185	,667
		Balance	475,657	2851	,167		
		Total	475,688	2852	,167		
Total		532,792	2875	,185			
Total		696,400	2999	,232			
Grand Mean = 1,6337							
a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = 1,162.							

Tablo 7'e bakıldığında sig değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Bu veriye bakılarak ölçeği oluşturan soruların homojen ve birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Tukey nonadditivity değerinin $p = 0,667$ olduğu görülmektedir. Bu açıdan test içerdikleri

seçenekler ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir (Özdamar, 2013, 565). Hotelling's T-Squared analizi ölçülmek istenen fenomenin mevcut ölçme aracı ile etkili bir biçimde ölçülüp ölçülemediği hakkında bilgi veren bir analizdir. Hotelling's T-Squared analizine ilişkin veriler Tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 8: OABT Hotelling's T-Squared analizine ilişkin veriler

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Sig
189,740	6,786	23	102	,000

Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p < 0,001$). Bu kapsamda ölçeğin "okumaya yönelik başarı" fenomenini ölçmede etkilidir. Ayrıca ölçek homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir ölçek olarak kabul edilebilir. Intraclass Correlation Coefficient analizi ölçme aracını oluşturan soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi veren bir analizdir. Intraclass Correlation Coefficient analizine ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: OABT Intraclass Correlation Coefficient analizine ilişkin veriler

	Intraclass Correlationb	95% Confidence Interval			F Test with True Value 0		
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Tekli ölçümler	,224a	,179	,281	7,911	124	2852	,000
Ortalama ölçümler	,874c	,839	,904	7,911	124	2852	,000

Okumaya yönelik başarı testi ICC kriterlerine göre analiz edildiğinde test yarımlarının varyansları hem de total varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan test soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test hem tek tek sorular bakımından single measures ($p < 0,01$) hem de ortalama ölçümleri average measures ($p < 0,01$) bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir (Özdamar, 2013, 565).

3.2. Geçerlilik

3.2.1. Kapsam Geçerliliği

Literatür taraması sonrası hazırlanan taslak test maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, soruların zorluğu, seçeneklerin özellikleri, metinlerin uzunluğu ve kelime/kavramların öğrenciye uygunluğunu belirlemede 3 Türkçe öğretmeninden, 2 alan uzmanından ve 1 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Gelen dönütlere göre 2 metin uzun olduğu gerekçesiyle taslaktan çıkartılmış ayrıca metinlerde geçen 4 kelime sınıf seviyesinin üstünde olduğundan değiştirilmiştir. Bu kapsamda gelen uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak pilot uygulama yapılmıştır.

3.2.2. Madde Güçlüğü

Madde güçlük indeksi testi alan grubun test maddelerini doğru ya da yanlış cevaplandırmaları ile ilgili bir indeks olup maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranıdır (Kan, 2011, 249). İdeal bir başarı testi için madde güçlük indeksinin 0,20 ile 0,80 arasında olmasına dikkat edilmelidir (Özçelik, 1992). Bu kapsamda testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin 0,20 ile 0,80 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Teste ilişkin analizlere bakıldığında madde güçlük düzeyi 0,80'in üstünde olup çok kolay olarak nitelendirilen 5 ve 9. sorular testten çıkarılmıştır. Madde güçlüğüne ilişkin veriler Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10: OABT madde güçlüğüne ilişkin veriler

Maddeler	Doğru yapan	Yanlış yapan	Madde güçlüğü (pj)	Yorum
M1	93	32	0,74	Çok kolay
M2	63	62	0,50	Kolay
M3	88	37	0,70	Çok kolay
M4	86	39	0,69	Kolay
M5	109	16	0,87	Çok kolay
M6	64	61	0,51	Kolay
M7	94	31	0,75	Çok kolay
M8	66	59	0,53	Kolay
M9	104	21	0,83	Çok kolay

M10	81	44	0,65	Kolay
M11	90	35	0,72	Çok kolay
M12	38	87	0,30	Orta güçlükte
M13	95	30	0,76	Çok kolay
M14	71	54	0,57	Kolay
M15	93	32	0,74	Çok kolay
M16	67	58	0,53	Kolay
M17	55	70	0,44	Orta güçlükte
M18	92	33	0,73	Çok kolay
M19	66	59	0,52	Kolay
M20	94	31	0,75	Çok kolay
M21	81	44	0,64	Kolay
M22	71	54	0,56	Kolay
M23	53	72	0,42	Orta güçlükte
M24	87	38	0,69	Kolay

Madde güçlüğüne ilişkin Tablo 11'e bakıldığında 10 maddenin çok kolay, 11 maddenin kolay, 3 maddenin ise orta güçlükte olduğu görülmektedir. 5. ve 9. maddelerin madde güçlük değerlerinin (p_j) 0,80'in üstünde olması nedeniyle testten çıkarılması uygun görülmüştür.

3.2.3. Madde Ayırt Ediciliği

Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Test puanlarına göre üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0,00 ile 0,20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0,20 ile 0,30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0,20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda örneklem sayısının (125) alt ve üst gruplarda %27'lik kesimi belirlenmiştir (34 kişi). Bu veriler küçükten büyüğe doğru sıralanarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Maddelere alt ve üst gruplarda doğru yanıt verilme ve ayırt ediciliklerine ilişkin bilgiler tabloda

gösterilmiştir. Tablo 11'e bakıldığında madde ayırt edicilik düzeyi 0,20'nin altında olan 7 ve 21. maddelerin çıkarılması; 5. maddenin ise düzeltilmesi gerekmektedir. Ancak madde güçlük düzeylerinin incelenmesi sonucu hali hazırda 5. maddenin çıkarılacak olması nedeniyle düzeltilme işlemine başvurulmamıştır.

Tablo 11: OABT madde ayırt ediciliğine ilişkin analiz sonuçları

Maddeler	Üst grupta doğru yapan sayısı	Alt grupta doğru yapan sayısı	Madde ayırt ediciliği Üd-Ad/Alt grup sayısı (dj)	Yorum
M1	32	10	0,64	Çok İyi
M2	28	8	0,58	Çok İyi
M3	32	13	0,55	Çok İyi
M4	30	13	0,50	Çok İyi
M5	31	24	0,20	Düzeltilmeli
M6	26	10	0,47	Çok İyi
M7	27	24	0,11	Çıkarılmalı
M8	28	10	0,52	Çok İyi
M9	32	15	0,50	Çok İyi
M10	32	7	0,73	Çok İyi
M11	30	13	0,50	Çok İyi
M12	24	3	0,61	Çok İyi
M13	30	13	0,50	Çok İyi
M14	29	4	0,73	Çok İyi
M15	30	13	0,50	Çok İyi
M16	30	3	0,79	Çok İyi
M17	28	7	0,61	Çok İyi
M18	31	12	0,55	Çok İyi
M19	32	5	0,79	Çok İyi
M20	32	16	0,47	Çok İyi
M21	32	27	0,18	Çıkarılmalı
M22	31	9	0,64	Çok İyi
M23	23	7	0,47	Çok İyi
M24	33	11	0,64	Çok İyi

Tablo 11'e bakıldığında maddelerin ayırt edicilik düzeyleri (d_j) genel itibariyle çökiyi olduğu görölmektedir. Tabloya göre 7 ve 21. maddelerin madde ayırt edicilik (d_j) indekslerinin 0,20'den düşük çıkması nedeniyle testten çıkartılması uygun görölmüştür.

3.2.4. Madde Güvenirliđi

Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğini tespit ettikten sonra maddelerin güvenilirliklerini de belirlemek gerekmektedir. Bu kapsamda her bir maddenin madde güvenilirlik indeksleri belirlenmiştir. Madde güvenilirlik indeksi (r_j) maddelerin standart sapmaları ve madde ayırt ediciliğinin çarpımı olup maddelerin güvenilirlik indeksleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 12: OABT madde güvenilirlik indekslerine ilişkin veriler

Maddeler	Madde güvenilirlik indeksi (r_j)	Maddeler	Madde güvenilirlik indeksi (r_j)
Madde 1	0,28	Madde 13	0,21
Madde 2	0,29	Madde 14	0,35
Madde 3	0,24	Madde 15	0,22
Madde 4	0,23	Madde 16	0,40
Madde 5	0,06	Madde 17	0,31
Madde 6	0,24	Madde 18	0,24
Madde 7	0,047	Madde 19	0,40
Madde 8	0,26	Madde 20	0,20
Madde 9	0,18	Madde 21	0,08
Madde 10	0,34	Madde 22	0,32
Madde 11	0,23	Madde 23	0,25
Madde 12	0,28	Madde 24	0,30

Tablo 11'e bakıldığında 7, 9 ve 21. maddelerin madde güvenilirlik indeksleri düşük olduğu görölmektedir. Hâlihazırda bu maddeler madde analizlerinde de düşük indekslere sahip olduklarından elenmişlerdir. Sonuç olarak 23. madde Alpha güvenilirlik analizi sonucu testin güvenilirliğini düşürdüğünden; 5 ve 9. maddeler madde güçlüğünden, 7 ve 21. maddeler ise madde ayırt ediciliğinden testten çıkartılmıştır. Bu kapsamda maddelerin ayırt ediciliği ve madde güçlükleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: OABT test maddelerinin madde analizlerine ilişkin bilgiler

Maddeler	A.O	S.S	pj	dj	Yorum
1	1,74	,43	0,74	0,64	uygun
2	1,50	,50	0,50	0,58	uygun
3	1,70	,45	0,70	0,55	uygun
4	1,68	,46	0,69	0,50	uygun
5	1,87	,33	0,87	0,20	Madde güçlüğü uygun değil
6	1,51	,50	0,51	0,47	uygun
7	1,75	,43	0,75	0,11	Madde ayırt ediciliği uygun değil
8	1,52	,50	0,53	0,52	uygun
9	1,83	,37	0,83	0,50	Madde güçlüğü uygun değil
10	1,64	,47	0,65	0,73	uygun
11	1,72	,45	0,72	0,50	uygun
12	1,30	,46	0,30	0,61	uygun
13	1,76	,42	0,76	0,50	uygun
14	1,56	,49	0,57	0,73	uygun
15	1,74	,43	0,74	0,50	uygun
16	1,53	,50	0,53	0,79	uygun
17	1,44	,49	0,44	0,61	uygun
18	1,73	,44	0,73	0,55	uygun
19	1,52	,50	0,52	0,79	uygun
20	1,75	,43	0,75	0,47	uygun
21	1,64	,47	0,64	0,18	Madde ayırt ediciliği uygun değil
22	1,56	,49	0,56	0,64	uygun
23	1,42	,49	0,42	0,47	Alpha güvenirliğinden çıkarıldı
24	1,69	,46	0,69	0,64	uygun

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkökul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik okuma başarılarını tespit edecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan istatistik analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,874; Spearman-Brown katsayısı 0.856; Guttman Split Half katsayısı ise 0.852 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Tukey Nonadditivity değeri $p=0.667$ 'dir. Bu açıdan test içerdikleri seçenekler

ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir. Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p < 0.001$). Bu kapsamda testin, “okuma becerisini değerlendirme” fenomenini ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan ifadelerin madde güvenilirlikleri yeterli düzeydedir. Test homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir test olarak kabul edilebilir. Ayrıca testte bulunan iki madde, madde gücünden, bir madde madde güvenilirliğinden, iki madde ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup ölçek son hali ile 20 sorudan oluşmaktadır. Sonuç olarak geliştirilmeye çalışılan okumaya yönelik başarı testinin kapsam ve yapı özellikleri dikkate alındığında ilkökul 4. Sınıf kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okuma başarılarının güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu var sayılmaktadır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2007). Okuma, Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). İlköğretimde Türkçe öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4).
- Balci, A. (2013). Okuma ve Anlama Eğitimi, Ankara: PegemA yayıncılık.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). Özel öğretim metotları, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: PegemA.
- Calp, M. (2007). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Child, D. (2006). The Essentials Of Factor Analysis, (3. Baskı). London: Continuum.
- Cobb, T. (2007). Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading: Language Learning & Technology. London: Education Center Ltd.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, G. (2016). Why Is Reading Important?, <http://www.learn-to-read-prince-george.com/why-is-reading-important.html> adresinden 09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). Türkçe öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dökmen, Üstün. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko – Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşıllanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Güler, N. (2012). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürses, R. (1996). Okuma Anlama, *Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28 (4), 98-103.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara: Gül yayınevi.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods*. (9. Baskı) New York: Longman.
- Hernandez, D. J. (2011). How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation, Annie E. Casey Foundation Report.
- Kan, A. (2011). Ölçme Aracı Geliştirme, Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme içinde (Edi. S. Tekindal), 239-276, Ankara: Pegem Akademi.
- Kantemir, E. (1995). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Engin yayınevi.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma Eğitimi, İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde, Ankara: Anı yayıncılık.
- Karatay, H. (2013). Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama, Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde (Edi:A. Güzel ve H. Karatay). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi Kuram Ve Uygulama, (2.Baskı), Ankara: Pegema Akademi.
- Karakuş, İ. (2002). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anittepe Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2007). Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kutlu, Ö. (2004). Türkiye’de Demokrasi Anlayışının Gelişmesini Sağlayacak Bir Yol: Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş sözlü bildiri. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 132-139.

- Kuzu, T. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma- Anlama Becerisinin Kazandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Loop, E. (2017). Importance of Reading Skills, <http://classroom.synonym.com/importance-reading-skills-5642093.html> adresinden 09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve Dinleme Öğretimi, Türkçe öğretimi. (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, M. (2009). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2, Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D.A. (1992). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM.
- Özdamar, K. (2013). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-II, (Çok değişkenli Yöntemler), 9. Baskı, Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Özdemir, E. (1983). Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma Ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164,
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma Eğitimi, Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi İçinde, (s. 77-106). Ankara: Pegem Akademi.

