

1.-6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının İncelenmesi

Sinem Güçlüer *

Zerrin Akşak Ertaş **

Muhammet Baştuğ ***

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 10.08.2025
Düzeltilme: 28.08.2025
Kabul: 05.09.2025
Doi: 10.31464/jlere.1761920

Anahtar Sözcükler:

okuma
anlama
geçerlik
güvenirlilik

ÖZET

Bu çalışmada 1.-6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla her sınıf düzeyi için öyküleyici ve bilgilendirici metinlere dayalı sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde yüzeysel anlama ve derin anlama sorularından faydalanılmıştır. Sorular Barrett taksonomisi ile yapılandırılmış ve çoktan seçmeli, açık uçlu formlarda sunulmuştur. Birinci aşamada oluşturulan testler İstanbul ilinin farklı sosyoekonomik bölgelerinden 347'si kız, 408'si erkek toplam 755 öğrenciye uygulanmıştır. Teste ait güvenirlik ve geçerlik sonuçları hesaplanmıştır. İkinci aşamada farklı bir öğrenci grubunda 1. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları incelenmiştir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin anlama düzeyleri 65,40; 2.sınıf öğrencilerinin 61,71; 3. sınıf öğrencilerinin 72,08; 4. sınıf öğrencilerinin 72,08; 5. sınıf öğrencilerinin 59,42; 6. sınıf öğrencilerinin ise 53,47 bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeyindeki artışın düzenli olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir bölümü 14-17 Kasım 2022 tarihinde 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı, 14.06.22, 2022/223.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim

Güçlüer, S., Akşak Ertaş, Z. ve Baştuğ, M. (2025). 1.-6. sınıfların okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 739-763.

* Doktora öğrencisi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6593-0562>, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Temel Eğitim Bölümü, snm.ylmz92@gmail.com

** Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4244-2192>, Milli Eğitim Bakanlığı, Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi zerrinaksakertas@gmail.com

*** Prof. Dr., ORCID ID: 0000-0002-5949-6966, Yıldız Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, muhammet.bastug@yildiz.edu.tr

Giriş

Okuma, temelleri okul öncesine dayanan ve ilkokul döneminde yapılandırılmaya devam eden kritik becerilerden biridir. Bunun yanı sıra bireyin sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimi için oldukça önemlidir. Ayrıca okuma, içerisinde birçok beceriyi barındıran karmaşık sistemler bütünüdür. Bu sistemin parçalarında başarılı olmak, istenilen hedefe ulaşılabileceği anlamına gelmemektedir. Okumak; sözcükleri tanımak, kod çözmek ve akıcı bir şekilde okumak ibaret değildir. Okuma becerisinde hedeflenen nihai amaç anlam kurma süreci ve okuduğunu anlamadır (Akyol, 2017; Baştuğ, 2021; Fisher ve diğerleri, 2011; Yiğit & Durukan, 2023). Bu nedenle öğretim sürecinde akıcı okuma becerisinin kazanılmasıyla birlikte, okuduğunu anlama becerisini geliştirme çabaları devam etmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi üzerinde yıllardır çalışılan, gelişmeye ve araştırılmaya devam edilen karmaşık bir beceridir. Bir okuyucunun anlayabilmesi için bilişsel kapasitesine (dikkat, hafıza, eleştirel ve analitik düşünme, çıkarım yapma, görselleştirme), motivasyona (okuma amacı, okunan içeriğe ilgi, okuyucu olarak öz yeterlilik) ve çeşitli bilgi türlerine (kelime bilgisi, alan ve konu bilgisi, dil bilgisi, okuduğunu anlama stratejileri) sahip olması gerekmektedir (Snow, 2002). Bu beceriler birbirinin ön koşulu olan, ancak tek başına yeterli olmayan ve bütün bu becerileri aynı anda kullanmayı gerektiren kademeli bir yapıdır. Okuduğunu anlama süreçlerindeki bu kademeli yapı, bir ön koşulu geliştirirken diğer ön koşulu geri planda bırakmayı değil, alanlar arasındaki sinerjiye katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Duke & Pearson, 2021). Sınıf düzeyine göre okuduğunu anlama becerisinin gelişimini ele alan çalışmalar incelendiğinde 1.- 4. sınıflarda okuduğunu anlama gelişimi daha çok temel okuma becerilerine (kelime tanıma, kod çözme, vb.) bağlıyken, 5.-9. sınıflarda ise sözel bilişsel beceriler (kelime dağarcığı, kavrama, vb.) daha etkili hale gelmektedir. Bu nedenle erken dönemde temel okuma becerileri ilerleyen dönemlerde ise kelime bilgisi ve sözel akıl yürütme becerilerinin daha fazla geliştirilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir (Holahan ve diğerleri, 2016). İlkokul kademesinde ilk üç yıl harf ve ses bilgisi, kelime tanıma, cümle yapılarını anlama ve okuduğunu anlama becerileri kademeli olarak gelişmeye başlamaktadır. Bu dönemlerde harf seslendirme, kod çözme, doğru okuma ve okuma hızı akıcı okumayı geliştirmeye yönelik beceriler ön plandadır. Öğrencilerin bu temel becerileri kazanmasının ardından okuduğunu anlama çalışmaları diğer üst kademelerde yoğunlaşarak devam etmektedir.

Okuduğunu anlama becerileri açısından ülkemizdeki mevcut duruma bakıldığında, ulusal ve uluslararası yapılan değerlendirmeler Türkiye’de okuduğunu anlama becerisinde yetersizlikler olduğu görüşünü desteklemektedir (MEB, 2019 & MEB, 2022). Hangi konuda yetersizliklerin olduğunun ortaya konması bu konuya dair önlemler alınması açısından önem taşımaktadır. Ancak bunun yanında bu becerinin yetersizliğini ortaya koyan değerlendirme araçlarının niteliği de ele alınması gereken bir konudur. Öğretmenlerin geleceğe yönelik öğretim süreçlerini planlaması ve müdahaleye ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesi noktasında, değerlendirme araçları ve nitelikleri gündeme gelmektedir.

Okuduğunu anlama süreçlerindeki bu karmaşık ve kademeli yapı, okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi süreçlerine de yansımıştır. Eğitimde davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da etkili

olmuştur. Böylece ölçme ve değerlendirmede sonuç odaklı değerlendirme anlayışından, bireyi temel alan ve süreç odaklı bir değerlendirme anlayışına geçiş yapılmıştır (Kırmızı, 2015). Okuduğunu anlamanın bilişsel süreçleri içermesi ve bu tür becerilerin ölçümündeki zorluk, değerlendirme araçlarının çeşitlenmesine neden olmuştur (Wilkinson & Patty, 1993). Değerlendirme araçlarının bu yaklaşımı temel alarak ve ölçüm araçlarının bilişsel süreçleri mümkün olduğunca kapsayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi için oluşturulan değerlendirme araçlarının, çocukların yaşına ve sınıf seviyesine uygun olacak şekilde tasarlanması dikkat edilmesi gereken bir başka husustur. Bu değerlendirme araçları tasarlanırken temel alınacak kaynağın ise müfredat olduğu düşünülmektedir (Snow, 2002). Müfredatın temel alarak hazırlanması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde hangi performans düzeyinde olduğunu ve öğretmenlerin kendi öğretimlerinin etkililiğini değerlendirmesi açısından faydalı olacaktır (Antonacci & O’Callaghan, 2020). Böylelikle ölçme aracının kapsayıcılığı artacak ve ölçme aracı hazırlanırken gerekli olan çıktıların belirlenmesinde güvenilir bir kaynak sağlanacaktır.

Anlamayı ölçmek için çeşitli yöntemler kullanılırken bu yöntemlerden en iyi yolun metnin içeriğine dair sorular sormak olduğu düşünülmektedir. Hazırlanan soru türleri çoktan seçmeli, açık uçlu, kısa cevaplı, boşluk doldurma gibi türlerden oluşmaktadır (Güneş, 2015). Sorular yapılandırılırken farklı düzeyde bilişsel becerileri ölçecek şekilde hazırlanması uygundur. Bu bilişsel becerileri sınıflandıran ve kademeli hale getiren bazı taksonomiler geliştirilmiştir. Bunlardan en çok bilinenleri Bloom, Haladyna, Marzano ve özellikle okuma çalışmalarında kullanılan Barrett taksonomisidir. Barrett taksonomisi ise “Okuduğunu anlamanın bilişsel ve duyuşsal taksonomisi” olarak adlandırılmıştır (Baştuğ, ve diğerleri, 2019; Karadağ ve Kaya, 2017; Karakaya, 2022; Yıldırım, 2012). Bu taksonomilerin ortak yönü ise üst basamaklara çıktıkça alt düzey düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerinin doğru hiyerarşik bir şekilde sınıflandırılmasıdır. Böylece ulaşılmak istenen nokta üst düzey düşünme becerileridir. Üst düzey zihinsel beceriler bireyin; bilgileri yorumlaması, analiz etmesi veya yeniden işlemesini gerektirir. Bunu ölçmenin en iyi yollarından biri ise iyi yapılandırılmış açık uçlu sorulardır. PISA, PIRLS, TIMSS gibi geniş ölçekli sınavlarda çoktan seçmeli soru tiplerinin yanında açık uçlu sorulara da yer verilmektedir (Karakaya, 2022). Geliştirilen okuduğunu anlama testindeki sorular, bahsedilen dört taksonomik yaklaşım incelenerek yapılandırılmıştır. Bu nedenle soruların bilişsel düzeylere göre sınıflandırıldığı ve iki soru türüyle çeşitlendiği bir değerlendirme aracı geliştirmenin yerinde olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde okuduğunu anlama konusunda yapılan çalışmalar dikkate değer bir şekilde artmasına rağmen, anlamanın değerlendirilmesine ilişkin standartlarda ve ölçme araçlarında sınırlılıklar mevcuttur. Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesine ilişkin yapılan ulusal çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin ölçümü için, çoğu çalışmada ayrı bir okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir (Kanmaz, 2012; Kılıç, 2019; Mete, 2016; Yiğit, 2021). Bu durum okuduğunu anlama ölçümünde çeşitliliğe ve standardın olmamasına yol açmıştır. Aynı zamanda geliştirilen bazı testlerde ya çoktan seçmeli ya da açık uçlu soru türlerinden yalnızca biri kullanılmıştır (Kılıç, 2019; Odabaşı & Kuruyer, 2022). Ancak okuduğunu anlama becerisini ölçmek için hazırlanacak olan testlerde farklı soru türlerinden veya farklı soru tekniklerinden faydalanmak gerekmektedir. Çünkü her

soru tekniğinin kendi açısından olumlu ve olumsuz özellikleri bulunmaktadır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Diğer yandan yapılan çalışmalar genel olarak üst kademelere veya tek bir kademeye yönelik hazırlanmıştır. Kılıç'ın (2019) tezinde yürütmüş olduğu çalışmada geliştirdiği okuduğunu anlama testi 5. sınıf kademesine, Yiğit'in (2021) tezinde geliştirdiği ise 6. sınıf kademesine yönelik olarak tasarlanmıştır. Ülper (2017) ve diğerlerinin yapmış olduğu çalışma 5.-8. sınıf; Yıldız ve diğerlerinin (2019) çalışması ise 8.-11. sınıf kademesine uygun olacak şekilde yapılandırılmıştır. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarda ise 1. sınıftan 4. sınıfa kadar kapsayıcı olarak hazırlanan ve puanlama anahtarının oluşturulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara bakıldığında değerlendirme araçlarında soru türlerinin çeşitlendirilmesi, puanlamanın detaylandırılması ve çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılarak doğru ölçümlerin yapılması hedeflenmektedir. Ayrıca farklı formatların geliştirilmesi öğrencilerin çoklu boyutlarda değerlendirilmesi açısından faydalı görülmektedir (Snow ve diğerleri, 2005). Değerlendirme araçları, okuyucuların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak uygun öğretim yöntemlerini geliştirmek ve neden anlama güçlüklerini yaşadığını tespit etmek için kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Değerlendirme sonucunda elde edilen ürünler; okuyucuların nasıl çıkarım yaptığını, okuduklarıyla ilgili ne kadarını hatırladığını ve nedensel ilişkileri nasıl kurduğu hakkında bilgi vermektedir. Değerlendirme çalışmaları genel olarak çıkarım ve hatırlama soruları, geleneksel çoktan seçmeli sorular ile ölçülmektedir. Diğer bir yöntem ise sesli düşünme verileridir. Bu yöntem okuyucu hakkında verimli bilgiler sağlasa da kullanımı zahmetli, zaman alıcı ve pratik değildir (Carlson ve diğerleri, 2014). Bu nedenle iyi yapılandırılmış yazılı ölçüm araçlarının, bu dezavantajları ortadan kaldırarak değerlendirme süreçlerini ekonomik ve pratik hale getirilebileceği düşünülmektedir.

İyi bir ölçme aracıda bulunması gereken özellikler ise; geçerlik, güvenirlik, objektiflik, örnekleyicilik, kullanışlılık ve ayırt edicilik özellikleridir (Kırkkılıç & Akyol, 2014). Hâlihazırdaki ölçme aracı, bir ölçme aracıda bulunması gereken özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; kullanışlılık, objektiflik, ayırt edicilik kriterleri açısından uzman görüşleri alınmış ve istatistiki sonuçlar değerlendirilmiş; örnekleyicilik açısından ise Türkçe öğretimi müfredatı temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçme araçları geliştirmenin önemli aşamalarından biri olan hedeflerin belirlenmesi ve kapsayıcılık için sınıf seviyesine ait Türkçe öğretim programında yer alan okuma ve anlama becerisine ilişkin kazanımlar temel alınmıştır (MEB, 2019). Okuduğunu anlama testi geliştirilirken metinler ve sorular, Talim ve Terbiye Kurulu'nun yayınlamış olduğu "Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları" (2023) kriterlerine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Aynı zamanda yazarlar tarafından hazırlanan metinlerin, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (Büyükyıldız, 2021) yayınlamış olduğu "Ders Kitaplarında Okunabilirlik" adlı çalışmada da yer alan "Ateşman Okunabilirlik Formülü" temel alınarak okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Metin güçlük düzeyleri belirlenerek, metinler orta güçlük düzeyinde ve sınıf seviyesine göre kademeli bir şekilde artacak şekilde düzenlenmiştir.

Ölçme aracının geliştirilmesinin ardından diğer önemli bir husus ise maddelerin puanlanmasıdır. Özellikle açık uçlu maddelerin puanlanması konusu ayrı bir dikkat ve

özen gerektirmektedir. Ayrıca detaylı bir puanlama yapılması da önem taşımaktadır (Snow ve diğerleri, 2005). Geliştirilen ölçme aracında bu durum göz önünde bulundurularak her bir madde için ayrı ayrı “Dereceli Puanlama Anahtarları” oluşturulmuştur. Puanlama anahtarının oluşturulmasının ardından veriler araştırmacılar tarafından okunmaya başlanmıştır. Kâğıtlar puanlanırken bir öğrencinin tüm sorularını yanıtlamak yerine, tüm öğrencilerin birinci maddeye verdiği yanıtlar puanlanmıştır. Ayrıca maddeler bağımsız puanlama olması adına iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı puanlanmıştır (Karakaya, 2022).

İlkokul kademesinin ilk yıllarını kapsayan okuduğunu anlama testi öğretmenlerin, öğrencilerinin okuduğunu anlama performansı hakkında henüz sürecin temelleri atılırken bilgi sahibi olmasına ve bireyin akranlarına göre olan performansını değerlendirebilmelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi bir bireyin metni ne derece anladığını ifade etmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlendiği çalışmalarda öğrencilere metinden üretilen sorular sorulmuş ve yanıtlamaları istenmiştir (Ateş, 2008). Çünkü ihmal edilen veya değerlendirilmeyen okuduğunu anlama becerileri öğrencilerde ileriye dönük telafi edilemez sonuçlara dönüşebilir (Ergül ve diğerleri, 2021). Ancak 1. sınıf öğrencileri için istisnai bir durum bulunmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı ancak II. dönemde akıcı okumayı kazandığı için becerinin bu dönemde değerlendirilmesi uygun görülmektedir. Çünkü henüz akıcı okumayı kazanmamış bireyler okuduğunu anlamadaki performanslarını tam olarak sergileyemeyebilir (Baştuğ, 2021). Ayrıca söz konusu okuduğunu anlama testi, önemli temellerin atıldığı 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler hakkında betimleyici bir veri sağlarken aynı zamanda erkenden önleyici müdahalelerde bulunmasına da fırsat tanımaktadır.

Yapılan çalışma 1. sınıftan 6. sınıf kademesine kadar standartlaştırılmıştır. Chall’a (1983) göre 1.-6. sınıf düzeyinde gelişimsel farklılıklar daha belirgindir ve okuma becerileri 7. ve 8. sınıfta daha çok istikrar kazanır. Ayrıca bu kademelerde öğrencilerin sınav sürecine girmelerinden dolayı 7. ve 8. sınıf düzeyi dâhil edilmemiş, okuma becerisindeki gelişimsel farklılıkların daha belirgin izlendiği bir dönem olan 1.-6. sınıf kademesi sürece dâhil edilmiştir. Bunun yanında çalışma uluslararası boyutta hazırlanan ölçme formatına uygun, açık uçlu ve çoktan seçmeli soru türlerinin bir arada kullanıldığı, bilgilendirici ve öyküleyici türde hazırlanmış metinler ve puanlamada her madde için hazırlanmış dereceli puanlama tablolarından oluşan bir okuduğunu anlama testi sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında hazırlanan okuduğunu anlama testi ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bu bilgiler göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Ayrıca 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan süreci bütünüyle inceleyen herhangi bir ulusal çalışmaya rastlanmamıştır. Özetle, hazırlanan okuduğunu anlama testi aracılığıyla 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, 1.-6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen okuduğunu anlama testinin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları nedir?
2. 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi nedir?
3. 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi nedir?
4. 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi nedir?
5. 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi nedir?
6. 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi nedir?
7. 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

1. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan araştırma desenlerinden biridir. Bir olgunun ayrıntılı ve dikkatli tanımlanmasında kullanılan tarama çalışmalarında aynı zamanda hedeflenen olguya ilişkin bir fotoğraf çekmek amaçlanır. Değiştirilme çabası gösterilmeden olduğu gibi açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2018).

Yayın Etiği

Çalışma, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak yürütülmüştür. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı, 08.07.2022 tarihli ve E-74555795-050.01.04-432788 sayılı izin ile veri toplama sürecine başlanmıştır. Çalışma okullarda yürütüleceği için Milli Eğitim Bakanlığı izni alınarak katılımcılar sürece dâhil edilmiştir. Öncelikle veri toplanan okullarda idare bilgilendirilmiş ve öğrencilerden gönüllülük esas olacak şekilde veriler toplanmıştır. Ardından verilerin kimseyle paylaşılmayacağı katılımcılara belirtilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin farklı bölgelerindeki 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan 3 farklı grupta yer alan ilkokul ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. İlk grupta okuduğunu anlama testini geliştirmek için pilot çalışma grubundan veri toplanırken; ikinci çalışma grubunda okuduğunu anlama testinin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması için veri toplanmıştır. İkinci çalışma grubunda ise 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla veri toplanmıştır. Pilot çalışma her sınıf düzeyinde olmak üzere toplam 245 öğrenci ile tamamlanmıştır. Birinci çalışma grubunun verileri ise sosyoekonomik düzeyi sırasıyla düşük, orta ve üst düzey olduğu düşünülen Sancaktepe, Beylikdüzü ve Ataşehir’de yer alan ilkokul ve ortaokullardan elde edilmiştir. Çalışmaya katılan toplam 893 öğrenciden 425’i kız öğrenci, 468’i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. İkinci çalışma verileri Ümraniye ve Beylikdüzü ilçelerinde öğrenim gören ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden

elde edilmiştir. Bu çalışmaya katılan toplam öğrencilerin sayısı 347'si kız, 408'si erkek olmak üzere toplam 755'tir.

Çizelge 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çalışma Sırası ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Pilot Çalışma	Birinci Çalışma Grubu	İkinci Çalışma Grubu
Kız Öğrenci Sayısı	126	425	347
Erkek Öğrenci Sayısı	119	468	408
Toplam Öğrenci Sayısı	245	893	755

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Okuma metinleri

Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesinde her sınıf düzeyi için öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Metinler, oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim programı (1-8.Sınıflar) temalarından yararlanılmıştır. Metinler, dil ve anlatım ve sınıf düzeyine uygunluk boyutlarından uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar, okuma eğitimi alanında çalışan akademisyen, sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenlerden oluşmuştur. Uzmanların görüşlerine göre metinlerde düzeltmeler yapılmıştır.

Çizelge 2. Öyküleyici Türdeki Metin Sorularının Sınıf Düzeyine Göre Taksonomik Sınıflandırılması

Madde No	1. sınıf: Çiko Metni	2. sınıf: Ağustos Böceği ile Karınca	3. sınıf: Akıllı Maskot	4. sınıf: Bilgin Kaplumbağa	5. sınıf: Gaziantep Gezisi	6. sınıf: Beyin Fırtınası
1	Fark etme	Hatırlama	Fark Etme	Fark Etme	Fark Etme	Çıkarımsal Anlama
2	Hatırlama	Fark etme	Yeniden Organize Etme	Yeniden Organize Etme	Çıkarımsal Anlama	Yeniden organize etme
3	Çıkarımsal anlama	Hatırlama	Çıkarımsal Anlama	Çıkarımsal Anlama	Hatırlama	Çıkarımsal anlama
4	Çıkarımsal Anlama	Çıkarımsal Anlama	Hatırlama	Memnuniyet	Çıkarımsal anlama	Hatırlama
5	Değerlendirme	Hatırlama	Memnuniyet	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal Anlama	Hatırlama
6	-	Çıkarımsal Anlama	Çıkarımsal Anlama	Hatırlama	Fark Etme	Çıkarımsal anlama
7	-	-	-	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal Anlama	Çıkarımsal anlama
8	-	-	-	Yeniden	Çıkarımsal	Yeniden Organize

				organize etme	Anlama	Etme
Çizelge 3. Bilgilendirici Türdeki Metin Sorularının Sınıf Düzeyine Göre Taksonomik Sınıflandırılması						
Madde No	1. sınıf: Koalalar	2. sınıf: Kaplumbağanın Yeni Evi	3. sınıf: Salyangozlar	4. sınıf: Dijital Menüler	5. sınıf: Pizza Dünyasıyla Tanışma	6. sınıf: Sessiz Bir Yok Oluş
1	Hatırlama	Hatırlama	Fark Etme	Fark Etme	Fark Etme	Fark Etme
2	Fark etme	Fark Etme	Hatırlama	Hatırlama	Fark Etme	Çıkarımsal anlama
3	Hatırlama	Fark Etme	Memnuniyet	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal anlama
4	Çıkarımsal anlama	Hatırlama	Hatırlama	Fark Etme	Hatırlama	Çıkarımsal anlama
5	Değerlendirme	Hatırlama	Hatırlama	Memnuniyet	Yeniden Organize Etme	Çıkarımsal anlama
6	-	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal Anlama	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal anlama
7	-			Yeniden Organize Etme	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal anlama
8	-	-	-	Çıkarımsal anlama	Çıkarımsal anlama	Yeniden Organize Etme

Metinlerin Okunabilirlik Puanları

Ateşman tarafından Türkçe dili için geliştirilen okunabilirlik formülü ile metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır (Ateşman, 1997; aktaran, Temur, 2003).

Çizelge 4. Hazırlanan Metinlerin Türüne Göre Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	Öyküleyici Metin Okunabilirlik Puanı	Bilgilendirici Metin Okunabilirlik Puanı	Öyküleyici Metin Okunabilirlik Düzeyi	Bilgilendirici Metin Okunabilirlik Düzeyi
1. sınıf	77,455	76,215	Kolay	Kolay
2. sınıf	75,391	82,280	Kolay	Kolay
3. sınıf	77,557	68,063	Kolay	Orta Güçlükte
4. sınıf	66,075	55,590	Orta Güçlükte	Orta güçlükte
5. sınıf	61,439	62,297	Orta Güçlükte	Orta Güçlükte
6. sınıf	69,821	50,345	Orta Güçlükte	Orta Güçlükte

Okuduğunu Anlama Testi (1-6.sınıflar)

Okuduğunu Anlama testi, 1. sınıftan 6. sınıfa kadar olan çocukların okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir testtir. Test her sınıf düzeyi için öyküleyici ve bilgilendirici metinlere dayalı sorulardan oluşmaktadır. Testin geliştirilmesinde temel olarak metin içi yüzeysel anlama ve metne bağlı derin anlama sorularından oluşmaktadır. Soruların oluşturulmasında Barrett taksonomisinden yararlanılmıştır. Sorular, çoktan seçmeli ve açık uçlu formlarda sunulmuştur. Öğrenciler, metni sessiz okuma yapmışlar ve devamında soruları yanıtlamışlardır. Testin uygulanma sürecinde öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Öğrencilerin yanıtlarından hareketle, test puanları oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır (Yurdugül, 2005). Ölçeğin iç geçerliği için madde ayırt edicilik ve güçlük indekslerine bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için ise Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Bu verilere “Ölçeklerin Kapsam Geçerliğini ilişkin Bulgular” başlığı altında yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle etik raporlar ve kurum izinleri alınmıştır. Daha sonra ilgili okulların yöneticileri ve öğretmenlerine araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Verilerin toplanmasıyla ilgili gönüllü öğretmenler belirlenmiş ve her bir test için 40 dakikalık süre ayrılmıştır. Her sınıf düzeyi için öyküleyici ve bilgilendirici metinlere dayalı testler ayrı ayrı günlerde toplanmıştır. Veri toplama süreci pilot, birinci uygulama ve ikinci uygulama olarak farklı okullarda ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması, kurumların izniyle bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre öncelikle araştırmanın pilot çalışması her sınıf düzeyinden olmak üzere toplam 245 öğrenci ile tamamlanmıştır. Pilot çalışma sürecinden elde edilen dönütlere göre testin son hali verilmiş ve birinci uygulamaya geçilmiştir. Birinci uygulamada alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ilk ve ortaokullardan öğrenciler yer almıştır. Birinci çalışma grubunda uygulamaya 425’i kız, 468’i erkek toplam 893 öğrenci katılmıştır. Uygulamalar, sınıfın tamamına aynı anda 40 dakikalık bir sürede yapılmıştır. Birinci uygulama sonrası güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. İkinci uygulamaya yine farklı sosyoekonomik düzeyden 347’si kız, 408’si erkek olmak üzere toplam 755 öğrenci katılmıştır. Veriler, sınıflandırılmış ve analiz sürecine geçilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testinin Puanlanması: Okuduğunu anlama testinin puanlanmasında, öncelikle “Dereceli Puanlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Puanlama anahtarındaki yanıtlar, 0, 1 ve 2 şeklinde puanlanmıştır. Buna göre En doğru yanıt için 2, uzak doğru yanıt için 1 ve yanlış, boş ya da ilişkisiz yanıtlar için 0 puan değeri verilmiştir. Örnek uygulama aşağıdadır.

Maddeleri Puanlama Örneği

Metin soruları puanlanırken “Dereceli Puanlama Anahtarı” ndan faydalanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı puanlama yapılırken hem objektif olarak değerlendirmeyi, hem de öğrencilerin kazanımları ne derece kazandıklarına yönelik ayrıntılı puanlamayı sağlamaktadır (Karakaya, 2022). Bu nedenle bütün metinlerin her maddesi için ayrı ayrı dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama testleri puanlanırken bu anahtarlar temel alınmıştır.

Çizelge 5. Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf

Metin Adı/Türü: Çiko/Öyküleyici

Soru 1: Metne göre yavru ata ailesi neden Çiko adını vermiştir?

Yanıt Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci metne göre nedenini bulur ve yazar. <i>Örnek Yanıt:</i> Çikolata gibi kahverengi tüyleri olduğu için bu adı vermişti.	2
	Uzak Doğru Yanıtlar	1
20	Öğrenci nedenini yazar ancak eksik yazar. <i>Örnek Yanıt:</i> Çikolata gibi tüyleri olduğu için	
21	<i>Örnek Yanıt:</i> Kahverengi tüyleri olduğu için	
	Yanlış Yanıtlar	0
30	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. <i>Örnek Yanıt:</i> Çiko adında yavru bir at yaşardı.	
31	<i>Örnek Yanıt:</i> Ailesi çünkü Çiko’ya çikolata adını vermişler.	
40	Boş	0
	İlişkisiz Yanıtlar	0
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar.	

2.5. Verilerin Analizi

Okuduğunu anlama testinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmadan önce testlere ilişkin betimsel istatistiklere ve normallik varsayımına ilişkin değerlere bakılmıştır.

Çizelge 6. Betimsel İstatistik ve Normallik Değerleri

1.sınıf	Ortalama	5,825	5,905	11,730
	Ortanca	7	6	13
	Tepe değer	7	8	15
	Standart sapma	2,746	2,493	4,654
	Minimum			
	Maksimum			
2.sınıf	Ortalama	7,476	7,315	14,790
	Ortanca	8	8	16
	Tepe değer	8	9	17

	Standart sapma	2,791	2,640	4,763
	Minimum			
	Maksimum			
3.sınıf	Ortalama	7,286	7,992	15,278
	Ortanca	8	8	16
	Tepe değer	8	9	17
	Standart sapma	2,443	2,389	4,303
	Minimum			
	Maksimum			
4.sınıf	Ortalama	12,038	10,777	22,815
	Ortanca	12	11	24
	Tepe değer	16	10	26
	Standart sapma	3,304	3,094	5,705
	Minimum			
	Maksimum			
5.sınıf	Ortalama	6,745	8,566	15,311
	Ortanca	7	9	16
	Tepe değer	8	10	17
	Standart sapma	3,242	2,994	4,898
	Minimum			
	Maksimum			
6. sınıf	Ortalama	7,192	7,928	15,120
	Ortanca	8	8	15
	Tepe değer	12	10	12
	Standart sapma	3,726	3,411	5,265
	Min			
	Maks			

Bu amaçla sınıf düzeyinde yer alan testlerin ortalama puanlarına; mod, medyan, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Buna göre testlerin standart sapma ortalamalarının, basıklık ve çarpıklık değerlerinin mod, medyan ve ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, testlerin normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Analizlerin ikinci aşamasında ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizlerine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için Lawshe tekniğine başvurulmuştur. Ayrıca ölçeğin geçerlik çalışması için bulgular bölümünde madde ayırt edicilik ve güçlük indekslerine yer verilmiştir. Madde güçlük indeksleri - 0,00-0,19 arası çok güç, - 0,20-0,39 arası güç, - 0,40-0,59 arası orta güçlükte, - 0,60-0,79 arası kolay, - 0,80-1,00 arası çok kolay olarak açıklanmaktadır. Okuduğunu anlama testinin güvenirlik analizleri için Cronbach Alfa, Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayı değerleri incelenmiştir.

1. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını analiz etmek amacıyla betimsel istatistikler, t-testi ve Tek yönlü varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeklerin Kapsam Geçerliğini İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme çalışmalarında, kapsam geçerliliği önemli bir aşamadır. Bu ölçekte kapsam olarak okuma metni ve bu metinlere dayalı planlanan taksonomik düzeylerdir. Buna göre ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine yer verilmiştir. Uzman görüşlerinden elde edilen verilerin yorumlanmasında, ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla başvurulan Lawshe tekniğine yer yer verilmiştir. Bu amaçla 10 kişilik bir uzman görüşünden elde edilen verilere göre %75 ile %100 arasında kalan maddeler teste alınmıştır (Yurdugül, 2005).

Çizelge 7. 1. Sınıf Okuduğunu Anlama Testlerine İlişkin Geçerlik Sonuçları

		1	2	3	4	5
Öyküleyici	Güçlük	0,942	0,372	0,635	0,788	0,298
	Ayırt edicilik	0,186	0,384	0,558	0,442	0,791
	Üst grup	1,000	1,047	0,884	0,907	1,651
	Alt grup	0,814	0,279	0,326	0,465	0,070
Bilgilendirici	Güçlük	0,529	0,558	0,821	0,151	0,426
	Ayırt edicilik	0,547	0,547	0,302	0,326	0,326
	Üst grup	1,558	1,465	0,953	0,721	1,116
	Alt grup	0,465	0,372	0,651	0,070	0,465

Çizelge 7’de 1. sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgi verici metin türüne ilişkin soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri verilmiştir. Buna göre öyküleyici metin türüne ilişkin sorulardan 1. sorunun ayırt edici olmadığı, diğer soruların ayırt edici olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 4. sorunun çok zor ve 1. maddenin çok kolay; 4 ve 5. maddelerin kolay, diğer maddelerin ise orta düzey güçlükte olduğu tespit edilmiştir. Bilgi verici metin türüne ilişkin sorulardan 1. ve 2. soru ayırt ediciliği orta; diğer soruların ayırt ediciliği yüksek düzey çıkmıştır. Madde güçlük indekslerine göre 1., 2. ve 5. soru orta düzey güçlükte, 3. soru çok kolay; 4. soru ise çok zor düzeyde çıkmıştır.

Çizelge 8. 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Testlerine İlişkin Geçerlik Sonuçları

Öyküleyici	Güçlük	0,728	0,443	0,886	0,882	0,159	0,183
	Ayırt edicilik	0,676	0,147	0,353	0,382	0,353	0,574
	Üst grup	1,912	1,000	1,000	2,000	0,853	1,206
	Alt grup	0,559	0,706	0,647	1,235	0,147	0,059

Bilgilendirici	Güçlük	0,967	0,549	0,732	0,675	0,325	0,508
	Ayrıtedicilik	0,088	0,382	0,382	0,500	0,838	0,735
	Üst grup	1,000	1,324	0,882	1,735	1,676	1,735
	Alt grup	0,912	0,559	0,500	0,735	0,000	0,265

Çizelge 8’de 2. sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgi verici metin türüne ilişkin soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri verilmiştir. Buna göre öyküleyici metin türüne ilişkin sorulardan 2. sorunun ayırt edici olmadığı, diğer soruların ayırt edici olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1. ve 3. sorunun çok kolay; 2. sorunun orta düzey güçlükte; diğer maddelerin çok zor olduğu tespit edilmiştir. Bilgi verici metin türüne ilişkin sorulardan 1. sorunun ayırt edici olmadığı görülürken 2. sorunun ayırt ediciliğinin orta; diğer soruların ayırt ediciliğinin ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Madde güçlük indekslerine göre 1. soru çok kolay; 3.soru kolay, 2. ve 5. soru orta düzey güçlükte, 3. soru zor düzeyde çıkmıştır.

Çizelge 9. 3. Sınıf Okuduğunu Anlama Testlerine ilişkin Geçerlik Sonuçları

Öyküleyici	Güçlük	0,918	0,451	0,611	0,467	0,784	0,686
	Ayrıtedicilik	0,226	0,833	0,167	0,107	0,607	0,429
	Üst grup	2,000	1,810	1,333	1,000	1,976	0,905
	Alt grup	1,548	0,143	1,000	0,786	0,762	0,476
Bilgilendirici	Güçlük	0,801	0,686	0,732	0,850	0,748	0,660
	Ayrıtedicilik	0,310	0,405	0,762	0,310	0,690	0,643
	Üst grup	1,857	1,810	2,000	1,000	2,000	1,952
	Alt grup	1,238	1,000	0,476	0,690	0,619	0,667

Çizelge 9’da 3. sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgi verici metin türüne ilişkin soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri verilmiştir. Buna göre öyküleyici metin türüne ilişkin sorulardan 1. sorunun kısmen ayırt edici olduğu; 3. ve 4. soruların ayırt edici olmadığı; 2. ve 5. soruların yüksek düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1. sorunun çok kolay; 3., 5. ve 6. soruların kolay olduğu; 2. sorunun orta düzey güçlükte olduğu tespit edilmiştir. Bilgi verici metin türüne ilişkin sorulardan 1. ve 3. sorunun ayırt ediciliği orta; diğer soruların ayırt ediciliği yüksek düzey çıkmıştır. Madde güçlük indekslerine göre 1. ve 4. sorular çok kolay; diğer sorular kolay çıkmıştır.

Çizelge 10. 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Testlerine ilişkin Geçerlik Sonuçları

Öyküleyici	Güçlük	0,883	0,898	0,742	0,738	0,727	0,422	0,516	0,512
	Ayırtedicilik	0,343	0,371	0,529	0,614	0,586	0,314	0,943	0,814
	Üst grup	1,000	1,000	1,943	1,971	1,886	1,029	2,000	1,800
	Alt grup	0,657	0,629	0,886	0,743	0,714	0,400	0,114	0,171
Bilgilendirici	Güçlük	0,703	0,613	0,520	0,789	0,793	0,578	0,469	0,406
	Ayırtedicilik	0,500	0,371	0,800	0,400	0,443	0,671	0,657	0,529
	Üst grup	1,829	1,600	1,829	0,971	1,971	1,800	1,657	1,314
	Alt grup	0,829	0,857	0,229	0,571	1,086	0,457	0,343	0,257

Çizelge 10’da 4. sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgi verici metin türüne ilişkin soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri verilmiştir. Buna göre öyküleyici metin türüne ilişkin sorulardan 1. 2. ve 6. sorunun orta düzey ayırt edici olduğu; diğer soruların yüksek düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1. ve 2. sorunun çok kolay; 3., 4. ve 5. soruların kolay; 6., 7. ve 8. soruların orta düzey güçlükte olduğu görülmüştür. Bilgi verici metin türüne ilişkin sorulardan 2. sorunun orta düzeyde ayırt edici olduğu diğer soruların ayırt ediciliği yüksek düzey çıkmıştır. Madde güçlük indekslerine göre 3., 6., 7. ve 8. sorular orta düzey güçlükte; 1., 4. ve 5. sorular kolay düzeyde çıkmıştır.

Çizelge 11. 5. Sınıf Okuduğunu Anlama Testlerine ilişkin Geçerlik Sonuçları

Öyküleyici	Güçlük	0,930	0,820	0,543	0,820	0,406	0,336	0,391	0,551
	Ayırtedicilik	0,146	0,415	0,866	0,244	0,293	0,220	0,841	0,634
	Üst grup	0,976	1,951	1,976	0,976	0,683	0,976	1,805	1,780
	Alt grup	0,829	1,122	0,244	0,732	0,390	0,537	0,122	0,512
Bilgilendirici	Güçlük	0,930	0,754	0,797	0,496	0,445	0,523	0,266	0,539
	Ayırtedicilik	0,146	0,488	0,451	0,622	0,732	0,598	0,524	0,463
	Üst grup	1,000	2,000	1,902	1,854	1,707	1,707	1,220	1,683
	Alt grup	0,854	1,024	1,000	0,610	0,244	0,512	0,171	0,756

Çizelge 11’de 5. sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgi verici metin türüne ilişkin soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri verilmiştir. Buna göre öyküleyici metin türüne ilişkin sorulardan 1. sorunun ayırt edici olmadığı; 4., 5. ve 6. sorunun kısmen ayırt edici olduğu; diğer soruların yüksek düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1., 2. ve 4. sorunun çok kolay; 6. ve 7. soruların zor olduğu; 3. ve 5. soruların orta düzey güçlükte olduğu görülmüştür.

Bilgi verici metin türüne ilişkin sorulardan 1. sorunun ayırt edici olmadığı; diğer soruların yüksek düzeyde ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Madde güçlük indekslerine göre 1. soru çok kolay, 7. soru zor; 4., 5., 6. ve 8. sorular orta düzey güçlükte; 2. ve 3. sorular kolay çıkmıştır.

Çizelge 12. 6. Sınıf Okuduğunu Anlama Testlerine ilişkin Geçerlik Sonuçları

Güçlük	0,423	0,754	0,900	0,600	0,673	0,585	0,465	0,485
Ayırtedicilik	0,208	0,528	0,250	0,611	0,625	0,764	0,792	0,528
Üst grup	0,972	1,972	0,972	1,722	1,972	1,861	1,750	1,417
Alt grup	0,556	0,917	0,722	0,500	0,722	0,333	0,167	0,361
Güçlük	0,962	0,665	0,662	0,642	0,662	0,454	0,627	0,500
Ayırtedicilik	0,139	0,722	0,486	0,639	0,542	0,181	0,569	0,708
Üst grup	1,000	1,889	1,889	1,778	1,861	1,083	1,778	1,750
Alt grup	0,861	0,444	0,917	0,500	0,778	0,722	0,639	0,333

Çizelge 12’de 6. sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgi verici metin türüne ilişkin soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri verilmiştir. Buna göre öyküleyici metin türüne ilişkin sorulardan 1. ve 3. Sorunun kısmen ayırt edici olduğu; diğer soruların yüksek düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 3. sorunun çok kolay; 2., 4. ve 5. soruların kolay; 1., 6., 7. ve 8. soruların orta düzey güçlükte olduğu tespit edilmiştir.

Bilgi verici metin türüne ilişkin sorulardan 1. ve 6. sorunun ayırt edici olmadığı; diğer soruların yüksek düzeyde ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Madde güçlük indekslerine göre 1. soru çok kolay, 6. ve 8. soru zor; 2., 4., 5. ve 6. soru kolay çıkmıştır.

Çizelge 13. Okuduğunu Anlama Testlerine ilişkin Güvenirlik Değerleri

Okuduğunu Anlama Testleri	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha Coefficient	SpearmanBrown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
1. Sınıf Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	5	,494	,587	,577

1. Sınıf Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	5	,462	,471	,432
2. Sınıf Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	6	,471	,506	,505
2.Sınıf Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	6	,501	,564	,538
3.Sınıf Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	6	,550	,599	,595
3.Sınıf Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	6	,711	,659	,643
4. Sınıf Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	8	,758	,776	,775
4. Sınıf Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	8	,733	,774	,761
5. Sınıf Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	8	,604	,675	,672
5. Sınıf Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	8	,659	,717	,712
6. Sınıf Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	8	,735	,806	,788
6. Sınıf Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi	8	,724	,780	,766

Çizelge 13’de sınıf düzeyine ve metin türüne ait okuduğunu anlama testlerine ilişkin Cronbach Alfa, Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayı değerleri verilmiştir. Buna göre testlerle ilgili yorumlar aşağıda sunulmuştur.

1. Sınıf öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,494; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,597 ve ,570 olduğu görülmüştür. 1. Sınıf bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,462; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,471 ve ,432 olduğu görülmüştür. Her iki testteki güvenirlikler düşük düzeyde çıkmıştır (Özdamar, 2004; Kılıç, 2016). Bu testlerde açık uçlu ve derin anlamaya dayalı soruların olmasından dolayı 1. Sınıflar için soru sayısı düşük tutulmuştur. Bu değerlerin

düşük çıkmasında soru sayısının az olmasının etkisi olabilir (Kılıç, 2016). Bu sonuçların düşük düzeyde olsa kabul edilebilir düzey sınırlarında olduğu söylenebilir.

2. Sınıf öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,471; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,506 ve ,505 olduğu görülmüştür. 2. Sınıf bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,501; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,564 ve ,538 olduğu görülmüştür. Her iki teste ait sonuçlar teslere ait güvenilirlik katsayılarının düşük ancak kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016; Özdamar, 2004).

3. Sınıf öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,550; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,599 ve ,595 olduğu görülmüştür. Bu teste ait sonuçlar teslere ait güvenilirlik katsayılarının düşük ancak kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016; Özdamar, 2004). 3. Sınıf bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,711; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,659 ve ,643 olduğu görülmüştür. Bu teste ait sonuçlar iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016; Özdamar, 2004).

4. Sınıf öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,758; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,776 ve ,775 olduğu görülmüştür. 4. Sınıf bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,733; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,774 ve ,761 olduğu görülmüştür. Her iki teste ait sonuçlar iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016; Özdamar, 2004).

5. Sınıf öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,604; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,675 ve ,672 olduğu görülmüştür. 5. Sınıf bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,659; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,717 ve ,712 olduğu görülmüştür. Her iki teste ait sonuçlar orta düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016; Özdamar, 2004).

6. Sınıf öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,735; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,806 ve ,788 olduğu görülmüştür. 6. Sınıf bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testlerinin Cronbach Alfa değerlerinin ,724; Sperman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları sırasıyla ,780 ve ,766 olduğu görülmüştür. Her teste ait sonuçlar iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016; Özdamar, 2004).

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Çizelge 14. Öğrencilerin (1.-6.sınıf) Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	N	Öyküleyici Metne Dayalı Anlama Düzeyleri			Bilgilendirici Metne Dayalı Anlama Düzeyleri			Okuduğunu Anlama Genel Düzeyi
		Yüzeysel Anlama	Derin Anlama	Anlama Genel	Yüzeysel Anlama	Derin Anlama Düzeyi	Anlama Genel	

		Düzeyi	Düzeyi	Düzeyi	Düzeyi		Düzeyi	
1	126	63,29	62,54	63,53	71,17	66,51	68,84	65,408
2	143	73,19	51,4	62,3	70,4	51,28	60,84	61,714
3	126	64,79	57,28	61,03	65,87	67,33	66,6	63,26
4	130	76,83	73,65	75,24	71,54	63,17	67,36	72,086
5	106	66,98	49,53	58,25	66,98	55,39	61,19	59,426
6	125	53,71	49,03	51,37	56,57	56,69	56,63	53,474
Toplam	755							

Çizelge 14'te öğrencilerin (1.-6.sınıf) okuduğunu anlama başarı düzeyleri verilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri öyküleyici ve bilgilendirici metne dayalı sorulara göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlama düzeyleri yüzeysel ve derin anlama olarak ayrı incelenmiştir.

1.sınıf öğrencilerin öyküleyici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 63,29; derin anlama düzeyleri 62,54; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 63,53 bulunmuştur. 1.sınıf öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 63,29; derin anlama düzeyleri 62,54; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 63,53 bulunmuştur. Her iki metne dayalı sorulara ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri 65,408'dir.

2.sınıf öğrencilerin öyküleyici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 73,19; derin anlama düzeyleri 51,4; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 62,3 bulunmuştur. 2.sınıf öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 70,4; derin anlama düzeyleri 51,28; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 60,84 bulunmuştur. Her iki metne dayalı sorulara ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri 61,714'tür.

3.sınıf öğrencilerin öyküleyici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 64,79; derin anlama düzeyleri 57,28; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 61,03 bulunmuştur. 3.sınıf öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 65,87; derin anlama düzeyleri 67,33; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 66,6 bulunmuştur. Her iki metne dayalı sorulara ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri 63,26'dır.

4.sınıf öğrencilerin öyküleyici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 76,83; derin anlama düzeyleri 73,65; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 75,24 bulunmuştur. 4.sınıf öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 71,54; derin anlama düzeyleri 63,17; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 67,36 bulunmuştur. Her iki metne dayalı sorulara ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri 72,086'dır.

5.sınıf öğrencilerin öyküleyici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 66,98; derin anlama düzeyleri 49,53; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 58,25 bulunmuştur. 5.sınıf öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 66,98; derin anlama düzeyleri 55,39; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 61,19 bulunmuştur. Her iki metne dayalı sorulara ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri 59,426'dır.

6.sınıf öğrencilerin öyküleyici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 49,03; derin anlama düzeyleri 51,37; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 56,37 bulunmuştur. 6.sınıf öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı yüzeysel anlama düzeyleri 56,57; derin

anlama düzeyleri 56,69; öyküleyici metin genel anlama düzeyleri 56,63 bulunmuştur. Her iki metne dayalı sorulara ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri 53,474'tür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 1-6.sınıflar arası öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir test geliştirilmesi ve bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla her sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin yer aldığı çoktan seçmeli ve çoğunlukla açık uçlu formda hazırlanan test oluşturulmuştur. Metindeki bilginin alınması, analiz edilmesi ve zihinsel olarak işlenmesi gerekir. Bunun için özellikle çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların kullanılması, çeşitli tarz ve düzeyde soruların yer almasının okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde gerekli olduğu düşünülmektedir (Karakaya, 2022; Ünal & Köksal, 2007). Okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerle birlikte açık uçlu soruların da yaygın olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Baz, 2023; Çifçi, 2007; Kaya ve diğerleri, 2018; Sulak, 2014; Ülper ve diğerleri, 2017). Özellikle farklı tür ve düzeyde soruların sorulmasının, okuduğunu anlamamanın karmaşık yapısını ölçmek için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle geliştirilen test bu kriterler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Alanyazından hareketle oluşturulan taslak maddeler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uygulama sonrası elde edilen verilere ilişkin yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Buna göre her sınıf düzeyinde yapılan madde analizleri, testlerin genel olarak yeterli güçlükte ve ayırt edici düzeyde olduğunu göstermektedir. Bazı maddelerin ayırt edici ve güçlük indeksleri beklenen sınırların dışında kalmasına rağmen uzman görüşlerinden hareketle testte yer almasına karar verilmiştir. Teste ilişkin analiz sonuçları, 1.-6. sınıflar arasında öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının ölçülmesinde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu test kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları boylamsal olarak ölçülebilir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesine yönelik politika ve uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Testin geliştirilmesinin ardından uygulama sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama genel düzeyinin, sınıf düzeylerine göre düzenli bir şekilde artış veya azalma göstermediği ortaya konulmuştur. Sınıf düzeyleri arasında en yüksek ortalama 4. sınıf düzeyinde görülürken, en düşük ortalama ise 6. sınıf düzeyinde görülmektedir. Ulusal düzeyde yapılan birçok çalışmada okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyla orta ve iyi düzeyde ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur (Atalar, 2019 & Sertsöz, 2023). Bu nedenle bu sonucun elde edilmesinin sebebinin öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıkları olabileceği düşünülmektedir. Okuduğunu anlamayı etkileyen diğer önemli unsurlardan ikisi kelime bilgisi ve ön bilgidir. Metne dair sahip olunan ön bilgiler okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Metindeki konu hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olursak metni anlamamız da o kadar kolaylaşır (Fisher ve Frey, 2009). Aynı zamanda metinlerin güçlük düzeyleri ve barındırdığı kelimeler de anlamayı etkileyen diğer unsurlar olarak söylenebilir. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlamamanın ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Chamba & Ramirez-Avila, 2021; Karageorgos ve diğerleri,

2020). Bu nedenle sınıf düzeylerindeki anlama başarısının metinlerde yer alan kelimeler ve metnin ele aldığı konuyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Bilgilendirici ve öyküleyici metne dayalı anlama düzeylerine bakıldığında 1. sınıf düzeyinde bilgilendirici; 2. sınıf düzeyinde öyküleyici; 3. sınıf düzeyinde bilgilendirici; 4. sınıf düzeyinde öyküleyici; 5. sınıf düzeyinde bilgilendirici ve 6. sınıf düzeyinde bilgilendirici metin anlama ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bilgilendirici türün öyküleyici türe göre daha fazla bilgi içermesinden kaynaklı olarak özellikle ilkököl düzeyindeki öğrenciler için daha zorlayıcı olduğunu ve daha zor olma eğiliminde olduğunu destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Öyküleyici türün ise anlatı yapısının aynı kalması bakımından kolay olduğu savunulmaktadır (Fisher & Frey, 2014; Sisson & Sisson, 2014). Ancak hazırlanan testte öyküleyici metinlerin anlatı yapısının aynı kalmaması, soruların taksonmik olarak hazırlanması ve çıkarım sorularına da yer verilmesinden ötürü 1., 3., 5. ve 6. sınıf seviyesinde öyküleyici türün anlama ortalamalarının daha düşük elde edildiği düşünülmektedir. Bilgilendirici türdeki daha yüksek ortalamaların ise bilgilendirici metinlerde yer alan bilgilere ve kelimelere öğrencilerin aşına olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Verilen yanıtlardan elde edilen metin içi yüzeysel anlama ve metne bağlı derin anlama ortalamalarına bakıldığında neredeyse tüm sınıf düzeylerinde yüzeysel anlama puanlarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç birçok çalışma ile desteklenmektedir. Öğrencilerin metin içi sorulara zamanla daha detaylı cevaplar verebildiklerini, ancak metin dışı soruları yanıtlama ve oluşturma konusunda zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Baytar & Çevik, 2024; Özdemir & Kiroğlu, 2019). Ayrıca taksonmik soru yapılarının da bu sonucu desteklediği görülmektedir. Bütün taksonmiklerde üst basamaklara doğru çıkıldıkça üst düzey bilişsel beceriler devreye girmektedir. Yüzeysel anlam soruları, dönüştürme soruları, çıkarım soruları, tahmin soruları, değerlendirme soruları ve eleştiri sorularından oluşmaktadır (Kuzu, 2013). Yüzeysel soruların yanıtları doğrudan metin içerisinden elde edilirken; derin anlama sorularının yanıtları metin yüzeyinde açıkça belirtilmemiş, ancak okurun cevaba çıkarım yaparak ulaştığı yanıtlarla gerçekleşmektedir. Söz konusu test ele alınan kriterler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sonuç olarak bu test aracılığıyla 1. sınıftan 6. sınıf düzeyine kadar öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenebilir ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Bu kriterler göz önünde bulundurularak farklı metin ve sorular üretilerek öğrencilerin anlama becerisi ile ilgili geliştirici ve destekleyici müdahalelerde bulunulabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Antonacci, P. A., & O'Callaghan, C. M. (2020). *Okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi*. (H. Dedeoğlu, Çev.) Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: stratejiler, teknikler ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baz, B. (2023). *Akıcı okuma ve dinlediğini anlama okuduğunu anlama arasındaki yapısal ilişkinin sırasal olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Baytar, S. D., & Çevik, N. (2024). 4. sınıf öğrencilerinin basit anlama ve çıkarımsal anlama sorularına verdikleri cevapların incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. 14(2), 1319-1331. <https://doi.org/10.24315/tred.1465333>.
- Büyükyıldız, A. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Carlson, S. E., Seipel, B., & McMaster, K. (2014). Development of a new reading comprehension assessment: identifying comprehension differences among readers. *Learning and Individual Differences*, 31(14), 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.003>.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chamba, M. Y., & Ramirez-Avila, M.R. (2021). Word recognition and reading skills to improve reading. *Journal Of Foreign Language Teaching And Learning*. 6(1), 20-36. <https://doi.org/10.18196/ftl.v6i1.10174>.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*. 74(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>.
- Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B., & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş okuma yazma değerlendirme bataryasının (oyab) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 9(3), 740-770.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Background knowledge: The missing piece of the comprehension puzzle. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). Content area vocabulary learning. *The Reading Teacher*. 67(8), 594-599.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*. 46(3), 231-243. [10.1080/08878730.2011.580043](https://doi.org/10.1080/08878730.2011.580043).
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Holahan, J. M., Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Rock, D. A., Kirsch, I. S., Yamamoto, K., Michaels, R., Marchione, K. E., & Shaywitz, S. E. (2016). Growth in reading comprehension and verbal ability from grades 1 through 9. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 6, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0734282916680984>.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karadağ, R., & Kaya, Ş. (2017). Evaluation of acquisitions in primary education curricula based on marzano taxonomy: a case study. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*. 10(2), 220-250. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.33169>.
- Karadayı Atalar, Ü. B. (2019). *Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

- Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M., Schindler, J., & Naumann, J. (2020). The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination. *Cognitive Development*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100949>.
- Karakaya, İ. (2022). *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, D., Doğan, B., & Yıldırım, K. (2018). Okuduğunu anlama testi geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 44-55.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. [10.5455/jmood.20160307122823](https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823).
- Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (2014). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim tarihi: 18.05.2024, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (26.01.2024). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Erişim tarihi: 24.03.2024, <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları.
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Odabaşı, B., & Kuruyer, H. G. (2022). Okuduğunu anlama kalibrasyon ölçeği-çocuk ve uygulayıcı formunun geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 454-474.
- Özdamar, K. (2004). *Statistical data analysis with package programs*. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 85-124.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sisson, D., & Sisson B. (2014). *Close Reading in Elementary School*. New York: Routledge.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass/Wiley.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretimin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Susar Kırmızı, F. (2016). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Birimi Araştırmaları*, 13, 169.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Ünal, E., & Köksal, K. (2007). Okuduğunu anlama ve sorular. *Üniversite ve Toplum/Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7 (4), 1-13.
- Wilkinson, P. A., & Patty, D. (1993). The effects of sentence combining on the reading comprehension of fourth grade students. *National Council of Teachers of English*, 27 (1), 104-125.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 45-58.
- Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakçı M. R., ve Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10 (20), 2-22.
- Yiğit, F. (2021). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yiğit, F., & Durukan, E. (2023). Effect of peer-assisted and learning together techniques on 6th grade students' reading comprehension achievement and attitudes towards reading. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 11(1), 31-43. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.1p.31>.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 28, 30.

EXTENDED ABSTRACT

An Investigation of Reading Comprehension Achievements of Students in Grades 1 to 6

Reading is one of the critical skills founded in early childhood education and further developed throughout elementary school. The ultimate goal of reading skills is to facilitate understanding and comprehension (Fisher et al., 2011; Akyol, 2017, p. 1; Baştuğ, 2021; Yiğit & Durukan, 2023). Reading comprehension is a complex skill that has been studied for years and continues to evolve and be researched.

For a reader to comprehend, they must possess cognitive capacities (attention, memory, critical and analytical thinking, inference making, visualization), motivation (purpose of reading, interest in the content, self-efficacy as a reader), and various types of knowledge (vocabulary, domain and subject knowledge, grammar, comprehension strategies) (Snow, 2002). After students acquire these foundational skills, reading comprehension activities continue intensively in higher grades. The complex and layered structure of comprehension processes has also influenced the assessment methods employed in readability evaluation. While various methods are utilized to measure

comprehension, it is believed that asking questions related to the text content is the most effective approach.

In Turkey, despite a significant increase in research on reading comprehension, there are limitations regarding standards and assessment tools for evaluating comprehension. In national studies on reading comprehension, most research has developed separate tests to measure this ability (Kanmaz, 2012; Mete, 2016; Kılıç, 2019; Yiğit, 2021). This situation has led to a lack of diversity and standards in reading comprehension assessments. Therefore, this research aims to investigate the reading comprehension achievements of students in grades 1 to 6. To this end, reading comprehension tests were developed based on narrative and informative texts for each grade level. This study, which examines the reading comprehension skills of students from first to sixth grades, was conducted using a survey model.

In the test development, questions focusing on surface-level and deep-level understanding were utilized. The questions were structured according to Barrett's taxonomy and presented in multiple-choice and open-ended formats. The developed tests were administered to a total of 755 students (347 girls and 408 boys) from various socioeconomic regions of Istanbul. Reliability and validity results of the test were calculated. In the second phase, the reading comprehension achievements of students from grades 1 to 6 were examined in a different student group. Accordingly, the comprehension levels were found to be 65.40 for first graders, 61.71 for second graders, 72.08 for third graders, 72.08 for fourth graders, 59.42 for fifth graders, and 53.47 for sixth graders. These results indicate that the increase in reading comprehension levels is not consistent as students progress through the grades.

In conclusion, it has been revealed that the overall level of reading comprehension does not show a consistent increase or decrease across grade levels. The highest average was observed at the fourth-grade level, while the lowest average was found at the sixth-grade level. When examining comprehension levels based on narrative and informative texts, it was concluded that informative texts had higher average comprehension scores at the first-grade level, narrative texts at the second-grade level, informative texts at the third-grade level, narrative texts at the fourth-grade level, informative texts at the fifth-grade level, and informative texts again at the sixth-grade level. The literature supports the finding that the informative genre, containing more extensive information than the narrative genre, tends to be more challenging for elementary school students.

The higher averages found in the informative genre may be attributed to students' familiarity with the information and vocabulary present in informative texts. A review of the surface-level understanding and text-based deep understanding averages derived from the given responses indicated that, in almost all grade levels, the average scores for surface understanding were higher.

In summary, this test can effectively assess the reading comprehension skills of students from grades 1 to 6 and serve as an evaluation tool. Considering these criteria, different texts and questions can be generated to develop and support students' comprehension skills through targeted interventions.