

Müfredat Temelli Değerlendirme (MTD): Okuma Güçlüğü Riskinin Belirlenmesinde Alternatif Bir Yaklaşım

Curriculum-Based Measurement (CBM): An Alternative Approach to Identifying Early Reading Difficulties

Nihal Özdemir* & Emine Rüya Özmen**

 * [0000-0003-4587-2729](https://orcid.org/0000-0003-4587-2729) Bartın Üniversitesi, Türkiye, nozdemir@bartin.edu.tr

 ** [0000-0002-0226-1672](https://orcid.org/0000-0002-0226-1672) Gazi Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Teorik Makale

Geliş

4.2.2026

Kabul

10.2.2026

Anahtar kelimeler

Müfredat temelli değerlendirme, okuma güçlüğü, risk grubundaki öğrenciler



Bu dergide yayımlanan içerikler, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmıştır.

Öz

Okuma becerilerindeki güçlükler, öğrencilerin akademik yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri başarısızlıkların en güçlü yordayıcıları arasında yer almaktadır. Bu nedenle, okuma güçlüğü riskinin erken dönemde belirlenmesi, önleyici ve hedefe yönelik öğretim uygulamalarının planlanması açısından kritik öneme sahiptir. Bu gereksinimler doğrultusunda geliştirilen ve biçimlendirici değerlendirme niteliği taşıyan yaklaşımlardan biri de Müfredat Temelli Değerlendirme (MTD)'dir. MTD, öğretim süreci devam ederken öğrencilerin akademik becerilerindeki gelişimin sistematik olarak izlemeye olanak tanımakta ve gecikmiş müdahaleler yerine zamanında destek sunulmasını mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, okuma güçlüğü risk grubunda olduğu düşünülen öğrencilerin erken fark edilmesinde ve öğretmenlerin öğretimsel müdahalelerini hangi alt beceriler üzerinde yoğunlaştırmaları gerektiğine karar vermelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, MTD'nin hızlı, güvenilir, geçerli ve uygulaması kolay bir değerlendirme yaklaşımı olduğu vurgulanmaktadır. MTD, öğretmenlerin veriye dayalı, zamanında ve uygun öğretimsel kararlar almasını sağlayarak öğrencinin okuma potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak MTD, akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren ve risk grubunda yer alan öğrencilerin erken tanınmasında ve süreç odaklı izlenmesinde en etkili yaklaşımlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Article Information

Theoretical Article

Received

4.2.2026

Accepted

10.2.2026

Keywords

Curriculum-based measurement, reading difficulties, students at risk



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Abstract

Deficiencies in reading skills are among the strongest predictors of academic failure that students may encounter throughout their educational lives. Therefore, the early identification of students at risk for reading difficulties is critical for planning preventive and targeted instructional interventions. One of the formative assessment approaches developed to address this need is Curriculum-Based Measurement (CBM). CBM enables systematic monitoring of students' reading development during instruction, allowing for timely support rather than delayed intervention. The purpose of this review is to introduce CBM as a practical, well-established approach for identifying and supporting students at risk for reading difficulties. The study emphasises that CBM is a rapid, reliable, valid, and cost-effective assessment approach. By enabling teachers to make timely, appropriate, and data-driven instructional decisions, CBM helps maximise students' reading potential. In conclusion, CBM is regarded as one of the most effective approaches for the early identification and process-oriented monitoring of students who differ significantly from their peers and are at risk for reading difficulties.



Giriş

Okuma, ilkokulun ilk yıllarından itibaren tüm akademik öğrenmelerin temelini oluşturan kritik bir beceridir. Okuma; sesbilgisel farkındalık, kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi birbiriyle ilişkili bilişsel ve dilsel süreçlerin eş zamanlı gelişimini gerektiren çok bileşenli bir beceridir (Hoover ve Gough, 1990; National Reading Panel, 2000; Scarborough, 2001). Bu çok bileşenli yapı, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerini dikkate alacak biçimde planlanmasını ve sistematik değerlendirme uygulamalarıyla desteklenmesini zorunlu kılmaktadır.

Okuma becerilerinin düzenli olarak izlenmesi; öğrencilerin mevcut performans düzeylerinin belirlenmesine, öğretimsel ihtiyaçlarının tanımlanmasına ve ilerlemelerinin sistematik biçimde değerlendirilmesine olanak tanır (Afflerbach, 2016; Roskos ve Neuman, 2012). Bu yönüyle değerlendirme süreçleri, öğretmenlere hem bir başlangıç noktası hem de öğretimin niteliğini izlemeye yönelik sürekli bir geri bildirim sağlar. Bu verilerin elde edilmesinde değerlendirme türü önem taşımaktadır. Standartlaştırılmış başarı testleri, doğrudan öğretimsel kararları destekleyecek ayrıntılı veri sunması açısından sınırlılıklar taşımaktadır. Ayrıca bu araçlara erişim güçlüğü, kullanım için özel eğitim/sertifika gerekliliği ve uygulama süresinin uzunluğu, değerlendirmenin sınıf içinde etkili kullanımını sınırlamaktadır (Deno, 1985; Hosp ve diğerleri, 2016). Bu durum, özellikle erken dönemde okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin gelişiminin izlenmesini, dolayısıyla desteklenmesini geciktirmektedir. Bu nedenle kısa süreli, öğretim zamanını kesintiye uğratmayan ve temel okuma bileşenlerini doğrudan hedefleyen değerlendirmeler; öğretmene hem öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede hem de öğretimi uyarlamada önemli avantaj sağlar (Akyol ve diğerleri, 2014; Good ve Kaminski, 2002; Hudson ve diğerleri, 2005; Sönmez, 2021). Bu tür işlevsel değerlendirme yaklaşımları özellikle erken dönemde okuma güçlüğü risk grubunda olduğu düşünülen öğrencilerin belirlenmesi ve zaman kaybetmeden desteklenmesi bakımından kritik öneme sahiptir (Lee ve diğerleri, 2020).

Bu gereksinimler doğrultusunda geliştirilen değerlendirme yaklaşımlarından biri Müfredat Temelli Değerlendirme (MTD)'dir. MTD, öğrencilerin performansını doğrudan müfredat hedefleri üzerinden izleyen, öğretimle bütünleşik ve veri temelli bir değerlendirme yaklaşımıdır (Deno, 1985; Fuchs ve Deno, 1991; Hosp ve diğerleri, 2016; Kelley ve diğerleri, 2008). Bu yaklaşım, okuma güçlüğü riski grubundaki öğrencilerin erken fark edilmesinde ve öğretmenin hangi alt beceriye odaklanacağına karar vermesinde belirleyici rol oynar (Stecker ve diğerleri, 2005; Wayman ve diğerleri, 2007). Geleneksel başarı testlerinden farklı olarak MTD, öğrencinin anlık durumundan ziyade zaman içindeki gelişim örüntüsüne odaklanmakta; bu yönüyle erken risk belirleme ve öğretimsel uyarlamalar açısından işlevsel bir çerçeve sunmaktadır (Fuchs ve Fuchs, 1999). Bu derleme çalışmasında, MTD'nin temel özellikleri ve okuma güçlüğü riskinin belirlenmesindeki rolü ele alınmaktadır.

Müfredat Temelli Değerlendirme

MTD, öğrencilerin akademik performanslarını doğrudan müfredatın hedef davranışlarıyla ilişkilendirerek belirli aralıklarla izlemeyi amaçlayan, yüksek duyarlılığa sahip bir değerlendirme yaklaşımıdır (Deno, 1985). Deno (1985) tarafından geliştirilen MTD, öğrenme çıktılarındaki küçük ama anlamlı değişimleri kısa süreli, standart ve sık ölçümlerle gösterir; bu yönüyle başarı testlerinden ayrılır. MTD yalnızca tarama için değil; öğretimsel karar verme, müdahaleye tepkinin izlenmesi, veri temelli öğretim tasarımı ve gelişim eğrilerinin modellenmesi gibi süreçlerde de kullanılır (Deno, 2003; Fuchs ve diğerleri, 2021). Ayrıca MTD, test geliştirme, uygulama, puanlama ve veri kullanımı için standart yöntemleri içeren; öğrencilerin temel akademik becerilerini (okuma, yazma, matematik vb.) değerlendiren bir yaklaşımdır (Clarke, 2009; Deno, 1985; Fuchs ve diğerleri, 2021). Bu nedenle güncel eğitim araştırmalarında öğretime entegre edilen, duyarlılığı yüksek ve öğrencinin bireysel öğrenme hızını yansıtabilen gelişimsel bir değerlendirme sisteminin temel bileşeni olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık ve okuma güçlüğü riskinin belirlenmesinde yüksek duyarlılığa sahip olduğu ve müdahale kararlarını desteklediği de belirtilmektedir (Wayman ve diğerleri, 2007). Okuma alanında MTD, öğrencilerin okuma hızı, doğruluğu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi temel bileşenlerindeki değişimi düzenli aralıklarla izler. Böylece risk grubundaki öğrenciler erken

dönemde belirlenir ve öğretim bireysel gereksinimlere göre uyarlanabilir (Hosp ve diğerleri, 2016). Bu özellikleriyle MTD, değerlendirme ve öğretim arasındaki ilişkiyi güçlendiren, süreç temelli bir izleme yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

MTD, öğrencinin performansını kendi sınıf bağlamı ve hedeflenen öğretim kazanımları doğrultusunda değerlendirmeyi esas alır. Norm temelli karşılaştırmalar yerine öğrencinin kendi gelişim hızını merkeze alan bu yaklaşım, düşük performans düzeyi ile yetersiz ilerleme hızını birlikte ele alan çift tutarsızlık modeli aracılığıyla tanılama kararlarının geçerliğini artırmaktadır (Speece ve Case, 2001). Alanyazın, öğrencinin yalnızca mevcut performans düzeyinin değil, gelişim hızının (tekrarlı ölçümlerden elde edilen büyüme oranı/eğim) da dikkate alınmasının öğrenme güçlüklerini daha doğru tanımladığını göstermektedir (Deno, 2003; Fuchs ve diğerleri, 2004). MTD'nin ayırt edici yönlerinden biri, değerlendirme ile öğretim arasındaki kopukluğu azaltmasıdır. Standart başarı testleri genellikle öğretimden bağımsız ve özetleyici nitelikteyken, MTD ölçümleri doğrudan sınıf düzeyine uygun müfredat hedeflerinden türetilmektedir (Deno, 2003). Bu özellik, elde edilen verilerin öğretimsel uyarlamalara dönüştürülmesini kolaylaştırmakta ve öğretmenlere zamanında geri bildirim sağlamaktadır (Cusumano, 2007). Ayrıca MTD, kısa sürede uygulanabilmesi ve düşük maliyetli olması nedeniyle sınıf içi uygulamalar açısından da avantaj sağlamaktadır (Valladolid, 2015).

MTD, öğrencinin kısa zaman dilimlerinde (örneğin haftalık) ortaya çıkan küçük performans değişimlerini saptamada yüksek duyarlılığa sahiptir. Shin ve diğerleri (2004), MTD'nin çoklu veri noktaları sağlayarak öğrencinin akademik büyüme eğrisini modellemeye ve bu büyümeyi etkileyen faktörleri incelemeye olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu özellik, özellikle gelişimi yavaş olan özel gereksinimli öğrencilerin izlenmesinde MTD'nin tercih edilme sebebi olarak açıklanmaktadır (Deno, 1985; Shin ve diğerleri, 2004).

MTD'den geçerli sonuçlar alınması, ölçme araçlarının sistematik ve bilimsel ilkelere uygun biçimde hazırlanmasına bağlıdır (Bailey ve diğerleri, 2020; Keles ve diğerleri, 2025). Bu bağlamda hazırlanacak araçların, yalnızca ölçme amacıyla değil, öğretimsel karar alma sürecini destekleyecek biçimde yapılandırılması da gerekmektedir. MTD'ye dayalı bir aracı hazırlama sürecinde ilk olarak ölçmenin amacı ve kullanım bağlamı netleştirilmelidir (Bailey ve diğerleri, 2020). Tarama amaçlı kullanılan bu tür araçlar, genellikle tüm öğrenci grubuna belirli aralıklarla uygulanarak akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin erken dönemde saptanmasını hedeflemektedir (Keles ve diğerleri, 2025; Thomas ve January, 2021). Bu nedenle aracın, bireysel tanılama aracı olarak değil, çok katmanlı destek sistemleri kapsamında ön eleme ve yönlendirme işlevi görececek bir tarama aracı olarak yapılandırılması önemlidir. Ölçme sonuçlarına dayalı olarak hangi öğrencilerin ek destek alacağına ilişkin karar kurallarının önceden tanımlanması, aracın tutarlı ve sistematik biçimde kullanılmasını sağlar (Bailey ve diğerleri, 2020).

MTD aracını hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer temel ilke, ölçülen becerilerin doğrudan öğretim programı ve sınıf düzeyi kazanımlarıyla ilişkilendirilmesidir. Bu doğrultuda araştırmacı, ilgili ders alanında (okuma, yazma veya matematik gibi) akademik yıl boyunca kritik öneme sahip alt becerileri belirlemeli ve aracın maddelerini bu becerileri temsil edecek şekilde oluşturmalıdır. Böylece elde edilen ölçme sonuçları, öğrencinin mevcut öğretim hedeflerine ulaşma olasılığına ilişkin anlamlı bilgiler sunar ve öğretimle ölçme arasındaki uyumu güçlendirir (Hosp ve diğerleri, 2016). Bununla birlikte, aracın güvenilir sonuçlar vermesi ve ölçüm hatasının en aza indirilmesi amacıyla, tek bir ölçüm yerine aynı zorluk düzeyine sahip paralel veya eşdeğer formların hazırlanması gerekmektedir (Betts ve diğerleri, 2009). Ölçme sürecinin standart biçimde uygulanabilmesi için, hazırlık aşamasında uygulama süresi ve puanlama kuralları önceden belirlenmelidir. Uygulamanın belirli bir süreyle sınırlandırılması ve nesnel puanlama ölçütlerinin kullanılması, öğrencinin yalnızca okuma doğruluğunu değil, aynı zamanda okuma akıcılığını da değerlendirmeye olanak tanır (Shinn, 1989).

MTD'nin ayırt edici bir diğer özelliği, performansın zaman içinde tekrarlı olarak ölçülmesidir. Geleneksel olarak haftalık veri toplama önerilse de Gesel ve Lemons (2020) tarafından yürütülen çalışma, aralıklı ölçüm sıklıkları da (örneğin iki haftada bir) belirli koşullarda yeterli veri sağlayabileceğini ancak karar verme doğruluğunun veri sıklığıyla doğru orantılı olduğunu göstermiştir. Puanlama, sabit bir süre içinde doğru ve yanlış tepkilerin sayılmasıyla yapılır. Ancak ölçülen beceriye göre puanlama ölçütü değişebilir (Deno, 1985). Elde edilen veriler zaman serisi grafiklerine işlenir. Bu grafikler, öğrencinin

performansının "amaç çizgisi" ile ilişkisini görselleştirerek öğretimsel kararların zamanında alınmasını sağlar. MTD verileri, öğretimin etkililiğine ilişkin karar vermek için belirli kurallar ile analiz edilir. Yaygın olarak kullanılan "veri noktası kuralı"na göre, ardışık üç veri noktası amaç çizgisinin altında kalırsa öğretim değiştirilmelidir. Bununla birlikte, Van Norman ve diğerleri (2024), bu kuralların doğruluğunun veri setindeki hata payına ve izleme süresine bağlı olarak değişebileceğini belirtmiştir. Wheldall ve diğerleri (2025) de benzer şekilde, özellikle yavaş ilerleyen okuyucularda güvenilir veriye dayalı kararlar alabilmek için ölçüm aracının duyarlılığının kritik olduğunu vurgular. Öğretmenler, MTD verilerini kullanarak risk altındaki öğrencileri belirlemek için tarama yapabilir ve öğretimi bireyselleştirebilir. Bu süreç, öğretmenin sezgisel yargılar yerine veriye dayalı kararlar geliştirmesini sağlar.

Sınıf içinde MTD uygulaması ve ilerlemenin izlenmesi, altı aşamalı, sistematik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte ilk olarak, ölçülmek istenen akademik beceriler belirlenir. İkinci olarak bu becerilerin hangi araçlar ve yöntemlerle değerlendirileceğine karar verilir. Üçüncü aşamada, öğrencilerin performanslarını güvenilir biçimde izleyebilmek için ölçümler düzenli ve tutarlı aralıklarla alınır. Dördüncü aşamada elde edilen veriler grafikler aracılığıyla görselleştirilerek öğrencinin zaman içindeki gelişimi somut hâle getirilir. Bu grafikler temel alınarak öğrencinin mevcut düzeyi ortaya konur ve ulaşılması beklenen performans hedefleri belirlenir. Beşinci aşamada ölçüm sonuçları, öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek için kullanılır, gerekli görüldüğünde öğretim yöntemleri ve müdahaleler öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlanır. Son aşamada ise elde edilen veriler ve öğretimsel kararlar öğrenciler, veliler ve ilgili öğretmenlerle paylaşılır. Böylece sürece ilişkin şeffaflık sağlanır ve iş birliği güçlendirilir (Hosp ve diğerleri, 2016).

Sonuç olarak, MTD hızlı, güvenilir, geçerli ve maliyet açısından verimli bir değerlendirme yaklaşımıdır. Öğrencinin okuma sürecini düzenli olarak izlemeye olanak tanır. Öğretmenlerin zamanında ve uygun öğretim kararları almasını sağlayarak öğrencinin okuma gelişimini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olur. Aynı zamanda MTD, süreç içerisinde akranlarında anlamlı düzeyde farklılık gösteren ve okuma becerilerinde risk grubunda olma ihtimali olan öğrencilerin belirlenmesinde etkili yaklaşımlardan biridir.

Okuma Güçlüğü Riskinin Belirlenmesinde Müfredat Temelli Değerlendirmenin Rolü

Okuma becerilerindeki yetersizlikler, öğrencilerin akademik yaşamları boyunca karşılaşabilecekleri güçlüklerin erken göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle okuma güçlüğü riskinin erken dönemde belirlenmesi, önleyici ve hedefe yönelik öğretim uygulamaları açısından kritik öneme sahiptir. Okuma becerileri, akademik başarının temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve bu becerilerdeki yetersizlikler, öğrencilerin eğitim hayatı boyunca karşılaşacakları güçlüklerin habercisi olabilmektedir. MTD, biçimlendirici değerlendirme niteliği sayesinde öğrencilerin okuma gelişimini öğretim süreci devam ederken izlemeye olanak tanımakta ve gecikmiş müdahaleler yerine zamanında destek sunulmasını mümkün kılmaktadır (Deno, 1985; Fuchs ve Fuchs, 1986; Shin ve diğerleri, 2004; Stecker ve diğerleri, 2005).

Okuma becerileri bağlamında MTD'nin gerekliliği, özellikle geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının sınırlılıkları ve erken müdahalenin önemi ekseninde ortaya çıkmaktadır. Standart başarı testleri genellikle "özetleyici" bir nitelik taşır ve öğretim süreci tamamlandıktan sonra uygulanır; öğrencilerin ilerlemesindeki küçük değişimlere duyarız kaldıkları ve öğretimsel karar almak için yeterli bilgi sunmadıkları için MTD bu testlere bir alternatif olarak geliştirilmiştir (Wheldall ve diğerleri, 2025). MTD, Çok Katmanlı Destek Sistemleri ve Müdahaleye Tepki Modeli kapsamında evrensel tarama aracı olarak kullanılarak okuma risk grubundaki öğrencilerin anaokulu ve ilkokulun ilk yıllarında belirlenmesini sağlamaktadır (Allen ve Smith, 2022; Catts ve diğerleri, 2015; Gutiérrez ve diğerleri, 2020). Bu modellerde amaç, öğrencinin bilimsel dayanaklı öğretime verdiği tepkiyi ölçerek risk durumunu belirlemektir (Catts ve diğerleri, 2015). Okuma alanında kullanılan MTD ölçümlerinden biri de 'Sesli Okuma Akıcılığı'dır (Allen ve Smith, 2022; Wheldall ve diğerleri, 2025). Dakikada doğru okunan kelime sayısına dayalı bu ölçümün, okuma doğruluğu ve kelime tanıma ile güçlü, okuduğunu anlama ile ise orta düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Wheldall ve diğerleri, 2025). Genellikle dördüncü sınıf ve üzeri sınıflarda ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek

için metin içinde boş bırakılan yerlere uygun kelimenin seçilmesini gerektiren "Maze" testi kullanılabilir (Allen ve Smith, 2022). MTD'de kullanılan materyallerin temel özelliği, öğretim programıyla uyumlu olmaları ve eşdeğer (paralel) formlar hâlinde, birbirine denk güçlük düzeyinde hazırlanmalarıdır (Fry ve diğerleri, 2024; Valladolid, 2015). Okuma alanında bu materyaller çoğunlukla eşdeğer uzunlukta ve benzer güçlük düzeyindeki kısa metinlerden oluşmaktadır (Valladolid, 2015; Wheldall ve diğerleri, 2025). Bu yaklaşım, öğrencinin performansındaki değişimlerin materyal farklılığından değil, gerçek öğrenme ilerlemesinden kaynaklandığının daha güvenilir biçimde yorumlanmasını sağlamaktadır (Fry ve diğerleri, 2024). Erken sınıf düzeylerinde sesbilgisel farkındalık ve harf-ses bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinin, ilerleyen sınıf düzeylerinde ise okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda MTD kapsamında kullanılan ölçümlerin, okumanın farklı alt bileşenlerini temsil edecek biçimde yapılandırılması önerilmektedir (Allen ve Smith, 2022; Gutiérrez ve diğerleri, 2020). Bu yaklaşım, öğretmenlerin izleme verilerini yorumlayarak öğretimlerini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına ve değerlendirme, öğretim ile öğrenmeyi bütünleştirmelerine olanak tanımaktadır (Bogaert ve diğerleri, 2023; Fry ve diğerleri, 2024).

MTD, heterojen sınıflarda her öğrencinin bireysel gelişim hızını görünür kılar (Hosp ve diğerleri, 2016). Sınıf düzeyi beklentileri başlangıçta her öğrenci için ulaşılabilir olmayabilir; MTD bu güçlüğü azaltarak hem gerçekçi hem üst düzey hedefler belirlemeye olanak tanır (Hosp ve diğerleri, 2016; Van Norman ve diğerleri, 2024). Bu durumda MTD, öğrencinin uygun düzey materyalle izlenmesini ve büyüme hızının görünür kılınmasını sağlayarak gerçekçi ve üst düzey hedefler kurmayı destekler. "Sınıf düzeyinin altında izleme" yaklaşımı, öğrencideki değişimin gözlemlenebileceği bir zorluk düzeyi seçmeyi, böylece hem öğretmen hem öğrenci için ilerlemenin somutlaşmasını hedefler. Bu, öğrencinin belirli bir süreç içinde kendi bireysel ilerlemesine göre değerlendirilmesi ve öğretimin buna göre uyarlanması fikrinin pratik karşılığıdır (Austin ve Filderman, 2020). Sonuç olarak MTD, bireysel gelişim hızını merkeze alan, öğretimle bütünleşik ve işlevsel bir yaklaşımdır; bu yapıyla okuma güçlüğü riskinin erken belirlenmesini destekler. Bu özellikleriyle MTD, gecikmiş tanılama ve müdahaleler yerine, zamanında ve kanıta dayalı öğretim uygulamalarını destekleyen etkili bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırma Etiği: Bu derleme çalışması, sistematik inceleme bulgularına erişim, analiz ve raporlama süreçlerinde etik hususlara titizlikle riayet edilerek gerçekleştirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin erken dönemde belirlenmesi ve müdahale süreçlerinin öğretimsel verilere dayalı olarak yapılandırılmasında MTD yaklaşımının rolü ve önemi ele alınmıştır. Alan yazından elde edilen bulgular, MTD'nin öğrenci performansını izleme sürecinde dinamik, duyarlı ve öğretimle bütünleşik bir değerlendirme anlayışı sunduğunu ortaya koymaktadır. MTD, öğrencilerin kısa zaman aralıklarındaki gelişimlerini sistematik biçimde izlemeye olanak tanıyarak öğretim sürecine doğrudan geri bildirim sağlamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, MTD'yi temel alan araştırmaların Türkiye'de görece sınırlı sayıda kaldığı ve genellikle belirli sınıf düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, Özmen ve diğerleri (2025) tarafından yürütülen TÜBİTAK 1001 projesinde Müdahaleye Tepki Modeli'nin II. kademesi kapsamında ilkökul ikinci sınıf düzeyinde okuma güçlüğü gösteren öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere yönelik müdahalelerin sunulması amaçlanmıştır. Proje kapsamında, okuma güçlüğü riski bulunan öğrencileri belirlemek amacıyla müfredat temelli ve birbirine eşdeğer ikişer öykü ve okuduğunu anlama ölçü araçlarından oluşan 8 set geliştirilmiştir. Bu araçlar okumanın akıcılık ve anlama bileşenlerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Haftada bir yapılan tarama ölçümleri sonucu okuma güçlüğü riski olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin öğretim öncesi, öğretim süreci ve öğretim sonrası gelişimleri izlenmiştir. Böylece müdahaleye tepki verip vermedikleri sistematik biçimde değerlendirilmiştir. MTD'nin Türkiye bağlamındaki uygulanabilirliğine dair önemli bulgular sunan bir diğer çalışma Akın (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlkokul ikinci sınıf düzeyinde öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla 'Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi'

uygulanmıştır. Bu müdahale paketi müfredat temel alınarak yazılmış anı ve öyküler içermiştir. Vural (2019) ise ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde hafif zihinsel yetersizliği olan ve okuma düzeyi düşük öğrencilerle çalışarak MTD'yi farklı sınıf düzeyinde ve yetersizlik gruplarında kullanmıştır. Bu çalışmada 'Akran Destekli Hedef Yönlendirmeli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi' öğretiminin etkililiği test edilmiştir. Öğretim ve değerlendirme ders kitaplarından seçilen öykülerle uygulanmıştır. Tek denekli araştırma deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin müfredata dayalı materyallerle öğretim öncesinde ve müdahale sonundaki gelişimleri izlenmiştir.

Türkiye'de öğretim programları, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar içermekle birlikte, bu kazanımların sistematik biçimde izlenmesine yönelik yapılandırılmış bir değerlendirme çerçevesi sunmamaktadır. Türkiye'de okullarda düzenli tarama, ilerleme izleme ve veriye dayalı öğretim uyarlamalarının sınırlı olduğu belirtilmektedir (Özmen ve diğerleri, 2025). Bu durum, değerlendirme ile öğretim arasındaki ilişkinin zayıflamasına ve öğretmenlerin veriye dayalı anlık öğretim uyarlamaları yapabilmesi için gerekli bilginin yetersiz kalmasına yol açabilmektedir (Cusumano, 2007). Sonuç olarak, öğrencilerin öğretimsel gereksinimleri yeterince izlenmeden tanılama süreçlerine yönlendirilmesi ve yanlış tanılama riskinin artması söz konusu olabilmektedir.

Türkiye'de MTD'nin uygulanabilmesi için; (a) MTD ölçü araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece bu ölçü araçları ile (b) düzenli tarama yapılması, (c) risk altında olduğu belirlenen öğrenciler için haftalık ya da iki haftalık aralıklarla akıcı okuma ve okuduğunu anlama ölçüleriyle ilerlemenin izlenmesi, (d) elde edilen verilerin amaç çizgisi ve eğilim çizgisi kullanılarak grafiğe aktarılması ve (e) bu verilere dayalı olarak öğretimin sistematik biçimde uyarlanması önerilmektedir. Okuma hızı, doğruluk, akıcılık ve okuduğunu anlama bileşenlerinin birlikte ve düzenli olarak izlenmesi, risk altındaki öğrencilerin erken dönemde belirlenmesini ve etkili müdahalelerin planlanmasını mümkün kılmaktadır (Özmen ve diğerleri, 2025). Sonuç olarak, MTD'ye dayalı sistematik izleme uygulamalarının yaygınlaştırılması, Türkiye'de okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerine daha erken, daha doğru ve daha etkili biçimde yanıt verilmesine katkı sağlayacaktır. Bu yaklaşım, yanlış tanılamaların önüne geçilmesine ve tanı öncesi dönemde önleyici müdahalelerin uygulanmasına olanak tanımaktadır. Gelecek araştırmaların, MTD temelli müdahalelerin sınıf içi uygulanabilirliğini, öğretmen yeterlikleriyle ilişkisini ve uzun vadeli etkilerini incelemesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yazarları herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

Yayın Etiği Beyanı

Yazar, yayın etiği ilkelerine uyduğunu beyan eder.

Yazar Katkı Oranı

Yazar 1: Makalenin tüm aşamalarına katkı sağlamıştır.

Yazar 2: Makalenin tüm aşamalarına katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69(4), 413-419. <https://doi.org/10.1002/trtr.1430>
- Akın, U. (2020). Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması (Tez No. 10331934) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yöktez.

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Allen, A. A., & Smith, R. A. (2022). Curriculum-based measurement. In *Routledge encyclopedia of education* (online). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE114-1>
- Austin, C. R., & Filderman, M. J. (2020). Selecting and designing measurements to track the reading progress of students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 13–21. <https://doi.org/10.1177/1053451220910736>
- Bailey, T. R., Colpo, A. & Foley, A. (2020). *Assessment practices within a multi-tiered system of supports* (Rapor No. IC-18). Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform (CEEDAR) Center, University of Florida. <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2020/12/Assessment-Practices-Within-a-Multi-Tiered-System-of-Supports-2.pdf>
- Betts, J., Pickart, M. & Heistad, D. (2009). An investigation of the psychometric evidence of CBM-R passage equivalence: Utility of readability statistics and equating for alternate forms. *Journal of School Psychology*, 47(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.09.001>
- Bogaert, R., Merchie, E., Aesaert, K., & Van Keer, H. (2023). The development of the reading comprehension-Progress monitoring (RC-PM) tool for late elementary students. *Frontiers in Education*, 8, Article 1066837. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1066837>
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y.-S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281–297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>
- Clarke, S. (2009, January/February). Using curriculum-based measurement to improve achievement. *Principal*, 30–33. https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2009/J-F_p30.pdf
- Cusumano, D. L. (2007). Is it working? An overview of curriculum-based measurement and its uses for assessing instructional, intervention, or program effectiveness. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 24–34. <https://doi.org/10.1037/h0100099>
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232. <https://doi.org/10.1177/001440298505200303>
- Deno, S. L. (2003). Curriculum-based measures: Development and perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3–4), 3–12. <https://doi.org/10.1177/073724770302800302>
- Fry, E. C., Toste, J. R., Feuer, B. R., & Espin, C. A. (2024). A systematic review of CBM content in practitioner-focused journals: Do we talk about instructional decision-making? *Journal of Learning Disabilities*, 57(5), 275–290. <https://doi.org/10.1177/00222194231215031>
- Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1991). Paradigmatic distinctions between instructionally relevant measurement models. *Exceptional Children*, 57(6), 488–500. <https://doi.org/10.1177/001440299105700603>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199–208. <https://doi.org/10.1177/001440298605300301>

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Compton, D. L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 71(1), 7–21. <https://doi.org/10.1177/001440290407100101>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Stecker, P. M. (2021). Bringing data-based individualization to scale: A call for the next-generation technology of teacher supports. *Journal of Learning Disabilities*, 54(5), 319–333. <https://doi.org/10.1177/0022219420950654>
- Gesel, S. A., & Lemons, C. J. (2020). Comparing schedules of progress monitoring using curriculum-based measurement in reading: A replication study. *Exceptional Children*, 87(1), 92–112. <https://doi.org/10.1177/0014402920924845>
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills (DIBELS)* (6th ed.). Institute for the Development of Educational Achievement.
- Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., de León, S. C., & Seoane, R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/0022219419893649>
- Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Kelley, B., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2008). Curriculum-based evaluation and math: An overview. *Assessment for Effective Intervention*, 33(4), 250–256. <https://doi.org/10.1177/1534508407313490>
- Keles, S., ten Braak, D., Hagen, Å. M. & Melby-Lervåg, M. (2025). Validity of early-grade screening tools in the three tier (RTI/MTSS) model: A systematic review and meta-analysis of literacy, language, and mathematics. *Educational Psychology Review*, 37. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10077-5>
- Lee, J. A. C., Lee, S., Mat Yusoff, N. F., Ong, P. H., Nordin, Z. S., & Winskel, H. (2020). An early reading assessment battery for multilingual learners in Malaysia. *Frontiers in Psychology*, 11, 1700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01700>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.
- Özmen, E. R., Aşiret, S., Karasu, H. P., Doğanay- Bilgi, A. & Sanır, H. (2022–2025). Okuma güçlüğü'nün önlenmesi: Müdahaleye tepki modeli- II. kademe uygulaması (Proje No. 22K149). TÜBİTAK.
- Roskos, K. A., & Neuman, S. B. (2012). Formative assessment: Simply, no additives. *The Reading Teacher*, 65(8), 534–538. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01079>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* (s. 97–110). Guilford Press.

- Shin, J., Espin, C. A., Deno, S. L., & McConnell, S. (2004). Use of hierarchical linear modeling and curriculum-based measurement for assessing academic growth and instructional factors for students with learning difficulties. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 136–148. <https://doi.org/10.1007/BF03024951>
- Shinn, M. R. (1989). Curriculum-based measurement: Assessing special children. Guilford Press.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127–146. <https://doi.org/10.35233/oyea.978412>
- Speece, D. L., & Case, L. P. (2001). Classification in context: An alternative approach to identifying early reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 735–749. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.735>.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42(8), 795–819. <https://doi.org/10.1002/pits.20113>
- Thomas, A. S. & January, S. A. (2021). Evaluating the criterion validity and classification accuracy of universal screening measures in reading. *Assessment for Effective Intervention*, 46(2), 110–120. <https://doi.org/10.1177/1534508419857232>.
- Valladolid, V. C. (2015). Development and validation of Curriculum-Based Measurement (CBM) for identifying students with reading difficulties. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 6(1), 2–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562546.pdf>
- Van Norman, E. R., Klingbeil, D. A., Truman, K., Nelson, P. M., & Parker, D. C. (2024). A comparison of decision rule accuracy from curriculum-based measurement of reading and nonsense word fluency. *Remedial and Special Education*, 45(2), 101–111. <https://doi.org/10.1177/07419325231190812>
- Vural, M. (2019). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği (Tez No. 601882) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yöktez.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, 41(2), 85–120. <https://doi.org/10.1177/00224669070410020401>
- Wheldall, K., Madelaine, A., & Bell, N. (2025). Further evidence for the reliability and validity of a curriculum-based measure of oral reading fluency. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 30(2), 129–143. <https://doi.org/10.1080/19404158.2025.2553502>