



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Performanslarının Farklı Tekniklerle Karşılaştırılması*

Mustafa KOCAARSLAN**

Zehra ÇELİK***

Kübra Nur YILDIRIM****

Öz

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular ile ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanlarının cinsiyet, okuma ortamı tercihi, evde kitaplığa sahip olma ve okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak bütün okuduğunu anlama ölçümleri arasında düşük düzeyden yüksek düzeye kadar pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kızlar erkeklere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermiştir. Ayrıca okuma ortamı açısından bütün testlerde basılı okumayı tercih edenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin olmayanlara göre yalnızca yeniden anlatma puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Aylık daha fazla kitap okuyan öğrenciler yalnızca cümle doğrulama testinde yüksek performans elde etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlamayı değerlendirme, cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, açık-uçlu sorular, yeniden anlatma

Comparison of Reading Comprehension Performance of Fourth Grade Primary School Students through Different Techniques

Abstract

This study examined the relationships among fourth-graders' reading comprehension scores measured by a sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions. The study also examined whether the students' reading comprehension scores measured in multiple ways differed according to gender, reading media preference, availability of a bookshelf at home, and the number of books read was also investigated. The findings indicated positive and significant relationships between all reading comprehension measurements from low to high levels. Females performed better than males in all reading comprehension measures. In addition, a significant difference was found in favor of those who preferred reading printed materials in all tests regarding the reading media. Students with a bookshelf at home had significantly higher retelling scores than those without. Students who read more books per month achieved high performance only in the sentence verification test.

Keywords: Reading comprehension assessment, sentence verification test, cloze test, open-ended questions, retelling

* Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığındaki 1919B012310953 Nolu TUBİTAK 2209/A projesi kapsamında desteklenmiştir.

** Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, mustafakocaarslan@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3918-6589

*** Öğrenci, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, zzehracelik02@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0000-7842-4725

**** Öğrenci, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, kbrnryldrm1@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0003-8031-2441

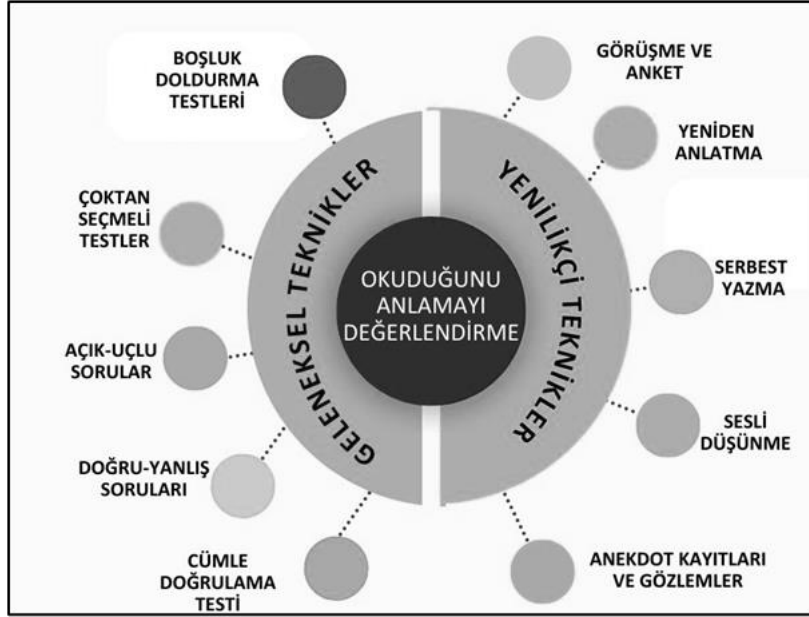
Giriş

Son yıllarda okuma alanında yapılan araştırmalar arasında okuduğunu anlama ve değerlendirilmesi oldukça ilgi uyandırmış ve şüphesiz en etkili çalışma konularından biri olmuştur (Aloqaili, 2012; Brüggemann vd., 2023; Calet vd., 2020; Kendeou vd., 2016; McMaster ve Kendeou, 2023; Mézière vd., 2023). Ulusal Okuma Paneli raporunda (National Reading Panel, 2000), okuma öğretiminin en önemli beş bileşeninden birinin okuduğunu anlama olarak belirtilmesi, bu dikkati daha da artırmıştır. Bununla birlikte alandaki önemli araştırmacıların okuduğunu anlamayı “okumanın özü” olarak nitelendirmesi bu kavramı nerdeyse okuma eğitiminin nihai hedefi haline getirmiştir (Durkin, 1993; Nation, 2005).

Okuduğunu anlama, okunan basılı veya dijital materyallerden eş zamanlı anlamı çıkarma ve onu yapılandırmak amacıyla birçok dilsel ve bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren karmaşık bir beceridir. RAND Reading Study Group (2002), okuduğunu anlamının çok boyutlu doğasını vurgulamak amacıyla üç önemli faktörün (okuyucu, metin ve okuma eylemi) anlamı ortaya çıkarabilmek için etkileşimsel olarak sürece dahil olduğunu belirtmektedir. Okuduğunu anlamayı açıklamada en yaygın kullanılan kuramsal çerçevelerden biri olan yapılandırma-bütünleştirme modeline (construction-integration model) (Kintsch, 1988) göre anlama süreçleri, okuyucunun verilen metnin dil ile ilgili girdilerini kullanarak ilk metin temelli zihinsel temsilleri oluşturduğu bir anlam yapılandırma sürecini ve daha sonra ilk önermelerin çıkarımsal süreçler yoluyla tutarlı bir bütün haline getirildiği bir bütünleştirme sürecini içermektedir. Diğer bir ifadeyle okuduğunu anlama hem otomatik hem de çaba gerektiren yapılandırma, çıkarım ve anlam bütünleştirme süreçlerini kapsamaktadır. Bu nedenle, okuduğunu anlama ölçümleri söz konusu bu süreçleri ve metinle ilgili zihinsel temsilleri- açıkça ifade edilen bilgilerin ve çıkarılan bilgilerin zihinsel temsilleri- doğru bir şekilde yakalamalıdır (Cao ve Kim, 2021).

Okuduğunu anlamayı değerlendirme hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için okuduğunu anlama sürecinin en önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2011; Caine ve Oakhill, 2006). Nitekim okuduğunu anlamayı değerlendirmede gerekli olan dilsel ve bilişsel becerilerin değerlendirilmesinin zor bir görev olduğu kabul edilmektedir (Paris vd., 2005). Klinger’ e (2004) göre öğrencilerin gelişimini izlemek ve öğretimsel kararlar almada yardımcı olabilecek kullanışlı bilgiler sağlamak amacıyla okuduğunu anlama becerileri süreç içerisinde sıklıkla değerlendirilmelidir. Benzer şekilde Cain ve Oakhill (2006); ilerlemeyi izlemek, okuma güçlüklerini tespit ve teşhis etmek, okuma gelişimi ve bozukluklarının temelini oluşturan bilişsel becerilere ilişkin psikolojik teorileri test etmek gibi gerekçelerle, okuma ve anlama becerisinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini bildirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olan okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde çok farklı teknikler kullanıldığı göze çarpmaktadır (Cain ve Oakhill, 2006; Klinger, 2004; Royer, 2001). Şekil 1’de gösterilen sınıflandırmaya göre; boşluk doldurma testleri, açık-uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış soruları, cümle doğrulama testi okuduğunu anlamayı değerlendirmede geleneksel teknikler olarak ele alınmaktadır. Diğer taraftan; görüşme ve anket, anekdot kayıtları ve gözlemler, yeniden anlatma, serbest yazma, sesli düşünme ise yenilikçi teknikler başlığı altında yer almaktadır. Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin yeniden anlatma, cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi ve açık-uçlu sorular ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Dolayısıyla aşağıda söz konusu bu tekniklere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.



Şekil 1. Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmede Kullanılan Teknikler (Royer, 2001; Klinger, 2004; Cain ve Oakhill, 2006'dan uyarlanmıştır.)

Yeniden Anlatma

Yeniden anlatma nedensel olarak ilişkili olayların sözlü olarak sunulması olarak tanımlanmakta (Peterson, 1990) ve okuduğunu anlamamanın bir ölçütü olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Shapiro vd., 2014). Diehl ve diğerlerine (2006, s.88) göre, "Bir hikâyeyi yeniden anlatma süreci, hikâyeyi anlamayı, hikâyeyi hafızada tutmayı ve yeniden anlatımı dinleyici tarafından anlaşılabilir bir şekilde inşa etmeyi içerir. Genel olarak, insanlar yeniden anlatımlarını organize etmek için en büyük, en genel çerçeveyi kullanır ve hikayeleri ortamlar, olaylar ve bölümlerle halinde şemalarına yerleştirirler".

Tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalarda genellikle yeniden anlatma becerisinin birincil ölçütü olarak anlatı uzunluğunu ve/veya hikâye hafızasını kullanılmaktadır. Kavramsal olarak hem bir hikâyeye ilişkin hafıza hem de anlatı unsurlarının anlaşılması (yani anlatı kalitesi) okuduğunu anlama ve akıcılık için önemlidir. Anlatı kalitesi genel olarak öğrencilerin okuduklarını sözlü olarak anlatırken kullandıkları ifadelerin öyküleyici metinde yer alan yapı unsurlarını (olay, karakter, zaman, tema vb.) ne düzeyde içerdiğiyle belirlenmektedir. Temel düzeyde, bireylerin okuduğunu anlatabilmesi için öncelikle metnin hatırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan okuyucuların bir hikâyeyi daha ileri bir seviyede anlatabilmeleri, karakterleri ve bağlamı hafızalarında tutmalarına ve hikâyenin ana fikrini çıkarma yeteneklerine bağlıdır (Reese vd., 2010).

Cümle Doğrulama Testi

Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir teknik ise cümle doğrulama testidir (Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). Öğrencilerden bir metni okumaları ve ardından her bir soruyu (yani, ifade veya cümleyi) "evet" veya "hayır" kararı vererek yanıtlamaları istenmektedir. Örneğin, kök ifade metindekiyle aynı içeriğe (ya da farklı içeriğe) sahipse, sınava girenlerin bunun yanına "evet" (ya da "hayır") işareti koymaları beklenmektedir (Cao ve Kim, 2021). Genel olarak, ifadeler/cümleler dört tipe ayrılır. Royer (2001) bu cümle çeşitlerini : (a) *metinden alınan orijinal cümle*; (b) kelimelerin çoğunu değiştiren, ancak orijinal cümle ile aynı anlamı koruyan *yeniden ifade edilmiş bir cümle*; (c) orijinal cümlelerin çoğunu koruyan, ancak cümlelerin orijinal cümleden anlam bakımından farklı olmasını sağlayacak kadar kelimeyi değiştiren, *anlamı değiştirilmiş bir cümle* ve (d) metin temasıyla uyumlu olan ve benzer yapıyı koruyan (örn., sözdizimi) ancak herhangi bir metin cümlesiyle ilişkili olmayan *yeni bir cümle* şeklinde sınıflandırmıştır. Puanlama sürecinde testin iki seçenekli ve şans faktörü ile %50 doğru cevap vermenin mümkün olması faktörleri dikkate alınarak, %70 ve aşağısındaki doğru cevaplar zayıf

anlamayı, %71-%79 arasındaki başarı orta düzeydeki anlamayı ve %80'in üzerindeki doğru cevaplar ise iyi düzeydeki anlamayı göstermektedir.

Yapılan bir araştırmada cümle doğrulama testi ile standartlaştırılmış bir okuduğunu anlama testi arasında güçlü şekilde ilişki bulunmuş ve bu testin iyi okuyucularla zayıf okuyucuları birbirinden ayırabildiği ifade edilmiştir (Marcotte ve Hintze, 2009). Diğer taraftan Cain ve Oakhill (2006) bu tekniğin tımdengelsel akıl yürütme ve çıkarımsal anlamayı bir dereceye kadar kısıtladığını ileri sürerek eleştiride bulunmaktadır.

Boşluk Tamamlama Testi

Boşluk tamamlama tekniği okuduğunu anlama becerisini ölçmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Gellert ve Elbro, 2013). Boşluk tamamlama testi uygulanırken öncelikle sınıf düzeyine uygun bir metin seçilir ve satırlar arasında çift boşluk olacak şekilde kelime işlemciler kullanılarak düzenlenir. Metindeki ilk ve son cümleler aynen yazılır. İlk cümleden sonraki her 5., 6., 7., 8., 9. veya 10. kelime silinir. Eğer beşinci kelime isim ise o kelime atlanır ve bir sonraki kelime silinir. Metnin uzunluğuna göre metinden çıkarılan toplam kelime sayısı 20 ile 50 arasında değişebilir. Bu noktada öğrencilerin yeterlilikleri ve bilişsel seviyeleri göz önünde bulundurulur. Sadece silinen kelime ile birebir aynı olan cevaplar doğru olarak kabul edilir (Ulusoy, 2008; Akyol vd., 2014).

Alanyazında okuduğunu anlamayı değerlendirmede boşluk tamamlama testlerinin kullanımına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Yaygın olarak kabul edilen görüş, boşluk tamamlama testlerinin okumayla ilgili bir içeriğin hızlı bir ölçümünü sağlamada etkili olduğu ancak cümle sınırlarının ötesindeki fikirlerin anlaşılmasının değerlendirilmesi için uygun olmadığı yönündedir (Gellert ve Elbro, 2013). Bazı çalışmalar (örn., Francis vd., 2005; Keenan vd., 2008; Nation ve Snowling, 1997; Spear-Swerling, 2004), boşluk tamamlama testlerinin geleneksel soru-cevap testlerine kıyasla kelime çözümlemedeki bireysel farklılıklara çok daha duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan boşluk tamamlama testleri, bilginin üst düzey şekilde bütünleştirilmesine veya çıkarımsal anlamaya dayanmadığı gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Nation ve Snowling, 1997; Parker vd., 1992).

Açık-uçlu Sorular

Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu ile metin etkileşimini sağlayan en önemli araçlardan biri de iyi tasarlanmış anlamaya yönelik açık-uçlu sorulardır (Day ve Park, 2005). Metin temelli oluşturulan açık-uçlu sorular okuduğunu anlama değerlendirmelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Cao ve Kim, 2021). Badger ve Thomas (1992) okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde açık-uçlu sorulardan yararlanmanın oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Açık- uçlu sorular, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi testlere göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarında daha üst düzey düşünme becerilerini gerektirmektedir. Applegate, Quinn ve Applegate (2002), okuduğunu anlama açısından soruları değerlendirdikleri çalışmalarında, açık-uçlu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini değerlendirmede seçip işaretlemeye dayalı sorulardan çok daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Açık-uçlu sorular genellikle yüzeysel ve derinlemesine anlamayı ölçmeye yönelik hazırlanmaktadır. Basit anlama süreci, metinde doğrudan ifade edilen fikirlere ve bilgiye odaklanmaktadır. Derinlemesine (çıkarımsal) anlama ise, metinde açık bir şekilde ifade edilen fikirleri veya bilgileri kullanarak sezgilere ve kişisel deneyimlere dayalı olarak tahminler yapmayı ve hipotezler oluşturmayı içermektedir (Yıldırım, 2012). Fuchs ve diğerlerinin (1988) yaptığı araştırmada açık-uçlu sorular ile diğer teknikler (örn. yeniden anlatma, boşluk tamamlama) arasındaki korelasyonların orta ila yüksek düzey arasında olduğu gösterilmiştir. Ozuru ve diğerleri (2013) açık-uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorularla oluşturulan test performansını karşılaştırdıkları araştırmalarında, açık-uçlu sorulardaki performansın kişisel açıklamaların kalitesiyle, çoktan seçmeli sorulardaki performansın ise metinle ilgili ön bilgi düzeyiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar, açık-uçlu ve çoktan seçmeli soruların anlama süreçlerinin farklı yönlerini ölçtüğünü göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlamayı değerlendirme süreci, kullanılan tekniğe göre farklılaşmakta ve çeşitli görevlerin farklı anlama süreçlerine ne ölçüde etki ettiği öğrencilerin performansını etkilemektedir (Cao ve Kim, 2021; Cutting ve Scarborough, 2006; Francis vd., 2006; Fuchs vd., 1988; Keenan vd., 2008, 2016). Diğer taraftan sesli düşünme yöntemlerini kullanarak okuduğunu anlama süreçlerini değerlendiren araştırmacılar, farklı anlama becerisi seviyelerindeki okuyucular arasında bireysel işlem farklılıkları olduğunu tespit etmişlerdir (McMaster vd., 2012; Rapp vd., 2007). Bu noktadan hareketle hem değerlendirme hem de okuma öğretimi sürecini geliştirmek için okuduğunu anlama ölçümlerinde farklı tekniklerin kullanılması ve nasıl çalıştıklarının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Bununla birlikte hem Türkiye’de hem de yurt dışında çoktan seçmeli testler uygulama ve değerlendirme sürecindeki avantajları nedeniyle sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak çoktan seçmeli sorular, sadece yüzeysel öğrenmeyi ve bilgilerin tekrarını test ettiği için eleştirilmektedir (Pampllett ve Farnill, 1995). Üstüner ve Şengül (2004), Türkçe öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve düşüncüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme yeteneklerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyetin (Coles ve Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006; Mullis vd., 2007) okuma ortamının dijital veya basılı olmasının (Støle vd., 2020), okunan kitap sayısının (Ecalte ve Magnan, 2008; Harlaar vd., 2007; Mol ve Bus, 2011; Schiefele vd., 2012) ve ev içi okuryazarlık deneyimlerinin (Altun vd., 2018; Kim vd., 2015; De Jong ve Leseman, 2001) okuma ve anlama süreci üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak şu ana kadar söz konusu bu değişkenler açısından öğrencilerin farklı okuduğunu anlama teknikleriyle elde edilen okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ilgili alana katkı sunacağı ve sözü edilen sorulara ışık tutacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

S(1): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

S(2): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

S(3): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlusorular) okuma ortamı tercihinin (ekran veya basılı okuma) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

S(4): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) evde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

S(5): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) aylık okunan ortalama kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular yoluyla ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Cohen vd., s.265). Bu modelle yapılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler manipüle edilmeden çalışılır (Fraenkel vd., 2012, s.331).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ildeki amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen üç farklı ilkokuldan tesadüfi yolla seçilen 127 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen üç devlet okulu; fiziksel ortam, sınıf büyüklüğü, öğrencilerin

sosyo-ekonomik düzeyi ve ebeveyn eğitim açısından benzer özelliklere sahiptir. Öğrencilerin 69'u (%54.3) kız, 58'i (%45.7) ise erkektir. Dil ve konuşma becerilerinde güçlük yaşayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	<i>f</i>	%
<i>Okul</i>		
A	35	27.6
B	36	28.3
C	56	44.1
Toplam	127	100.0
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	69	54.3
Erkek	58	45.7
Toplam	127	100.0
<i>Evde Kitaplık Durumu</i>		
Evet	83	65.4
Hayır	44	34.6
Toplam	127	100.0
<i>Tercih Edilen Okuma Türü</i>		
Basılı	111	87.4
Ekrandan	16	12.6
Toplam	127	100.0
<i>Kitap Sayısı (Aylık)</i>		
0-5 kitap	27	21.3
5-10 kitap	31	24.4
10 kitap ve +	69	54.3
Toplam	127	100.0

Veri Toplama Araçları***Cümle Doğrulama Testi***

Cümle doğrulama testi araştırmacılar tarafından Royer'ın (2001) çalışmasındaki prosedürler izlenerek geliştirilmiştir. Test geliştirilirken geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan dördüncü sınıf düzeyindeki 236 kelimeden oluşan bir öyküleyici metin kullanılmıştır. Metnin T-birim sayısı 32 ve T-birimlerin ortalama uzunluğu 7.37'dir (Karasu vd., 2013). Bu veriler metinlerin sınıf düzeyine göre okunabilir olduğunu göstermektedir. Metin belirlendikten sonra sınıf düzeyine uygun olarak 12 cümle halinde yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım vd., 2014). Daha sonra testte yer alacak cümleler dört farklı türde oluşturulmuştur: (a) metinden alınan orijinal cümle; (b) kelimelerin çoğunu değiştiren, ancak orijinal cümle ile aynı anlamı koruyan yeniden ifade edilmiş bir cümle; (c) orijinal cümlelerin çoğunu koruyan, ancak cümlelerin orijinal cümleden anlam bakımından farklı olmasını sağlayacak kadar kelimeyi değiştiren, anlamı değiştirilmiş bir cümle ve (d) metin temasıyla uyumlu olan ve benzer yapıyı koruyan ancak herhangi bir metin cümlesiyle ilişkili olmayan yeni bir cümle. Bu sorular karışık şekilde evet hayır şeklinde hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş ve nihai form oluşturulmuştur. Test uygulanmadan önce 40 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Çalışmayan ifadeler yeniden gözden geçirilerek revize edilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin testi cevaplamadan önce metni iki kere okuması sağlanmıştır. Son olarak metin öğrencilerden alınarak test formatı uygulanmıştır. Testin puanlanması Royer'ın (2001) önerdiği şekilde doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek ise 12'dir. Testin Kuder-Richardson (KR-20) güvenirliği .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir.

Boşluk Tamamlama Testi

Boşluk tamamlama testi araştırmacılar tarafından Ulusoy'un (2008) çalışmasındaki prosedürlere uygun şekilde hazırlanmıştır. Metin etkisini ortadan kaldırmak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan dördüncü sınıf düzeyindeki benzer okunabilirlik özelliklerine sahip 235 kelimedenden oluşan bir öyküleyici metin tercih edilmiştir. Metnin T-birim sayısı 32 ve T-birimlerin ortalama uzunluğu 7.34'tür (Karasu vd., 2013). Bu veriler metinlerin sınıf düzeyine göre okunabilir olduğunu göstermektedir. Testin hazırlanma sürecinde öncelikle Word programı aracılığıyla metnin ilk ve son cümlesi dışında her 6. Kelime silinmiştir. Toplamda 40 kelime silinmiş ve satırlar çift aralıklı olacak şekilde düzenlenmiştir. Silinecek kelime özel isimse bir sonraki kelime silinmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Hazırlanan test uygulanmadan önce 40 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Çalışmayan ifadeler yeniden gözden geçirilerek revize edilmiştir. Doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Yalnızca metinde yer alan cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek ise 40'dır. Öğrencileri yanıltmaması amacıyla boşluklar eşit uzunlukta düzenlenmiştir. Testin KR-20 güvenirlik değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir.

Yeniden Anlatma Görevi

Yeniden veya okuduğunu anlatmayı değerlendirmek amacıyla Karasu ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen yeniden anlatmayı değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki 236 kelimedenden oluşan bir öyküleyici metin kullanılmıştır. Metnin T-birim sayısı 32 ve T-birimlerin ortalama uzunluğu 7.37'dir. Bu araştırmada öğrencilerin yeniden anlatımları değerlendirilirken hikâye hafızası esas alınmıştır. Metindeki karakterler, ana olaylar ve detaylar olarak gruplandırılarak puanlandırılmıştır. Rubrikte hikâyenin yeniden anlatımını puanlandırmak için üç boyut kullanılmaktadır: karakterler, ana olaylar ve ayrıntılar. Karakterler 25 puan, ana olaylar 50 puan ve ayrıntılar ise 25 puan değerindedir. Öğrencilerin yeniden anlatımları toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerden metni dikkatlice okumaları söylenmiş ve ardından sözlü olarak anlatımları sağlanmıştır. Öğrencilerin sözlü anlatımları ses kayıt cihazına kaydedilerek daha sonra rubrik üzerinden puanlanmıştır. Değerlendirici yanlılığını en aza indirmek için tüm sözlü yeniden anlatım kayıtları iki değerlendirici tarafından incelenmiş ve değerlendiriciler arası uyum, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılarak ölçülmüştür. Toplam puan için hesaplanan ortalama ICC değeri .98'dir (ICC= .98 [.97-.99] ve %95 güven aralığı, $F(126, 126) = 96.430, p < .001$). Bu değer değerlendiriciler arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Cicchetti, 1994).

Açık-uçlu Sorulardan Oluşan Okuduğunu Anlama Testi

Açık-uçlu sorular araştırmacılar tarafından altı aşamadan oluşan (basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki) Day ve Park'ın (2005) Okuduğunu Anlama Taksonomisi 'ne göre geliştirilmiştir. Bu taksonomide basit anlama, metinsel bilginin hatırlanması ve geri getirilmesini içermektedir. Yeniden organize etme temel olarak basit anlamaya dayansa da metnin farklı yerlerindeki bilgi parçalarını kullanmayı ve bazen ek anlamlar yüklenerek onların birleştirmesini gerektirmektedir. Çıkarıma dayalı anlama, basit anlamadan fazlasıdır ve bu anlama düzeyinde öğrenciler metinsel bilgi ile kendi bilgi ve sezgilerini bir arada kullanırlar. Tahmin yürütme soruları genellikle okuma öncesi ve sonrası kullanılmaktadır. Öğrencilerin metinle ilgili neler olabileceğine dair olası yanıtlarını içermektedir. Değerlendirme düzeyinde öğrencilerden metni bazı yönlerine ilişkin daha evrensel veya kapsamlı bir şekilde yargılarda bulunmaları beklenmektedir. Son olarak kişisel tepki düzeyinde ise okuyucuların metne ve karakterlere ilişkin hislerini ortaya koymaları amaçlanır.

Açık-uçlu sorular oluşturulurken geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan dördüncü sınıf düzeyinde geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir öyküleyici metin tercih edilmiştir (Karasu vd. 2013). Daha sonra Day ve Park'ın (2005) anlama düzeylerine uygun olarak sorular geliştirilmiştir. Hazırlanan örnek soru maddeleri anlama düzeyi, kelime bilgisi, cümle yapısı, gramer ve imla kuralları açısından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuş ve sonunda 5'i basit, 2'si yeniden organize etme,

1'i çıkarımsal anlama, 1'i tahmin yürütme, 1'i değerlendirme ve 1'i de kişisel tepki olmak üzere toplamda 11 açık-uçlu soru hazırlanmıştır. Pilot uygulama amacıyla 40 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve verilen cevaplara göre sorular yeniden düzenlenmiştir. Sorulara verilen cevapların değerlendirilmesinde; hiç cevaplanmayan sorular 0 puan, kısmi cevaplanan sorular 1 puan ve tam cevaplanan sorular ise 2 puan olarak değerlendirilmiştir (Akyol, 2011). Testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek ise 22'dir. Değerlendirici yanlılığını en aza indirmek için açık-uçlu sorular iki değerlendirici tarafından puanlanmış ve değerlendiriciler arası uyum için ICC kullanılmıştır. Toplam puan için hesaplanan ortalama ICC değeri .99'dur (ICC= .99 [.99-.99] ve %95 güven aralığı, $F(126, 126)=313.453$, $p<.001$). Bu değer değerlendiriciler arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Cicchetti, 1994). Ayrıca iç tutarlılık güvenirliği için Cronbach alpha (α) katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler açık-uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, araştırmaya katılan tüm öğrencilere okul yönetiminin uygun gördüğü bir tarihte ve zamanda uygulanmıştır. Veri toplanmadan önce sınıf öğretmenlerinin yardımıyla veli onam formları elde edilmiştir. Her bir testin öncesinde gönüllü katılım ilkesi doğrultusunda öğrencilerin rızası alınmıştır. Veri toplama süreci iki farklı günde ve ayrı oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Boşluk tamamlama testi ve açık-uçlu sorulardan oluşan test birinci gün, cümle doğrulama testi ve yeniden anlatma görevi ise ikinci gün uygulanmıştır. Boşluk tamamlama testi için 20 dakika, açık-uçlu sorular için 30 dakika, cümle doğrulama testi için 12 dakika verilmiştir. Yeniden anlatma görevi için süre sınırlandırılmasına gidilmemiş ve öğrencilerin hikâyeyi yeniden anlatmaları ortalama 1 ila 2 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizi için IBM SPSS 25 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normalliğini kontrol etmek amacıyla tüm ölçme araçlarına ilişkin merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık değerleri ayrı ayrı incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olması ve aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2003; Green ve Salkind, 2005).

Tablo 2.

Verilerin Normalliğine İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçümler	Ort.	Med.	Mod	Çarp.	Bask.
Cümle Doğrulama Testi	9.72	11.0	12.0	-1.63	2.22
Boşluk Tamamlama Testi	25.44	28.0	31.0	-1.13	.77
Okuduğunu Anlatma Görevi	53.12	58.0	-	-.560	-.66
Açık-uçlu Sorular	11.94	12.0	12.0	-.580	.18

Tablo 2 incelendiğinde bütün test puanlarına ilişkin merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının yaklaşık -2 ile 2 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ölçme araçlarının güvenirlik analizleri için KR-20, Cronbach alpha (α) ve ICC katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte araştırma sorularının analizi için betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), Bağımsız Gruplar t-Testi (Independent Sample T-test), tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) ve LSD testi kullanılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r), mutlak değer olarak .0 ile .3 arasında ise düşük, .3 ile .7 arasında ise orta ve .7 ile 1.0 arasında ise yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Pallant, 2007). İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 30.01.2024

Belge sayı numarası= 2023-SBB-0850

Bulgular

Araştırmanın sorularına ilişkin analizlerden önce tüm ölçümlerden elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’te sunulmuştur. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin tüm anlama ölçümlerinde alınabilecek en yüksek puanın yarısından daha fazla puan aldığı görülmektedir. Ölçme araçlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar açısından, öğrencilerin en yüksek ve en düşük ortalama değere sahip olduğu testler sırasıyla cümle doğrulama testi ve yeniden anlatma görevidir.

Tablo 3.

Okuduğunu Anlama Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçümler	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Cümle Doğrulama Testi	127	2.0	12.0	9.72	2.22
Boşluk Tamamlama Testi	127	0.0	39.0	25.44	.77
Okuduğunu Anlatma Görevi	127	0.0	95.0	53.12	-.66
Açık-uçlu Sorular	127	0.0	20.0	11.94	.18

Ölçme araçlarından alınabilecek minimum ve maksimum puanlar: Cümle Doğrulama Testi (0- 12); Boşluk Tamamlama Testi (0-40); Okuduğunu Anlatma Görevi (0-100); Açık-uçlu Sorular (0-22)

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna cevap bulmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Ölçümler	1.	2.	3.	4.
1.Cümle Doğrulama Testi	-	.34**	.76**	.22*
2.Boşluk Tamamlama Testi		-	.41**	.55**
3.Yeniden Anlatma Görevi			-	.24**
4.Açık-uçlu Sorular				-

* $p<.01$; ** $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde genel olarak bütün okuduğunu anlama ölçümleri arasında düşük düzeyden yüksek düzeye kadar ($r=.22-76$, $p<.01$, $p<.05$) pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cümle doğrulama testi puanları sırasıyla boşluk tamamlama testi puanları ile orta düzeyde pozitif ($r=.34$, $p<.01$), yeniden anlatma görevi puanları ile yüksek düzeyde pozitif ($r=.76$, $p<.01$) ve açık-uçlu sorular ile düşük düzeyde pozitif ($r=.22$, $p<.05$) bir ilişkiye sahiptir. Bununla birlikte boşluk tamamlama testi puanları okuduğunu anlatma görevi ($r=.41$, $p<.01$) ve açık-uçlu anlama puanları ($r=.55$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif bir ilişkiye sahiptir. Son olarak yeniden anlatma görevi puanları ile açık-uçlu soru puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=.24$, $p<.01$)

tespit edilmiştir. En yüksek ilişki cümle doğrulama testi puanları ile yeniden anlatma görevi puanları arasında ($r=.76, p<.01$), en düşük ilişki ise cümle doğrulama testi puanları ile açık-uçlu soru puanları arasında ($r=.22, p<.05$) görülmüştür.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Kız (N=69)		Erkek (N=58)		t(125)	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Cümle Doğrulama Testi	10.13	2.31	9.24	2.87	1.927	.05*
Boşluk Tamamlama Testi	27.05	7.11	23.51	9.51	2.397	.01*
Yeniden Anlatma Görevi	57.16	24.48	48.32	27.10	1.930	.05*
Açık-uçlu Sorular	12.79	3.81	10.93	4.46	2.541	.01*

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin bütün okuduğunu ölçümleri açısından kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (cümle doğrulama testi: $t(125) = 1.481, p<.05$; boşluk tamamlama testi: $t(125) = 2.397, p<.05$; yeniden anlatma görevi: $t(125) = 1.930, p<.05$; açık-uçlu sorular: $t(125) = 2.541, p<.05$). Genel olarak değerlendirildiğinde kızlar erkeklere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermişlerdir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) okuma ortamı tercihinin (ekran veya basılı okuma) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Okuma Ortamı Tercihine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Ekran (N=16)		Basılı (N=111)		t(125)	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Cümle Doğrulama Testi	7.56	3.03	10.03	2.41	-3.708	.00*
Boşluk Tamamlama Testi	17.62	9.92	26.56	7.62	-4.214	.00*
Okuduğunu Anlatma Görevi	32.96	27.21	56.03	24.59	-3.460	.00*
Açık-uçlu Sorular	9.43	4.74	12.30	4.02	-2.605	.01*

* $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bütün okuduğunu ölçümleri açısından basılı okumayı tercih edenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [cümle doğrulama testi: $t(125) = -3.708, p<.01$; boşluk tamamlama testi: $t(125) = -4.214, p<.01$; yeniden anlatma görevi: $t(125) = -3.460, p<.01$; açık-uçlu sorular: $t(125) = -2.605, p<.01$]. Genel olarak değerlendirildiğinde okuma ortamı olarak basılı okumayı tercih eden öğrenciler, ekrandan okumayı tercih edenlere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermişlerdir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) evde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Evet (N=83)		Hayır (N=44)		t(125)	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Cümle Doğrulama Testi	9.98	2.54	9.22	2.70	-1.567	.12
Boşluk Tamamlama Testi	26.10	8.23	24.18	8.78	-1.226	.22
Yeniden Anlatma Görevi	56.46	25.57	46.84	25.88	-2.009	.04*
Açık-uçlu Sorular	12.12	4.20	11.61	4.24	-.644	.52

*p < .05

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin evinde kitaplık bulunma durumuna göre yalnızca yeniden anlatma görevi puanı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre evinde kitaplık bulunan öğrenciler bulunmayanlara göre yeniden anlatma görevi puanlarında anlamlı olarak üstün performans göstermişlerdir (t(125)= -2.009, p<.05). Cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi ve açık-uçlu anlama puanlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) aylık okunan ortalama kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ayda Okunan Ortalama Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Kitap Sayısı	Ort.	SS	N	F	p	Farklılık (LSD)
Cümle Doğrulama Testi	1. 0-5 kitap	9.37	2.98	27	4.876	.009*	2<3
	2. 5-10 kitap	8.67	3.39	31			
	3. 10+ kitap	10.33	1.80	69			
Boşluk Tamamlama Testi	1. 0-5 kitap	22.40	8.84	27	2.324	.102	
	2. 5-10 kitap	25.80	8.81	31			
	3. 10+ kitap	26.46	7.95	69			
Yeniden Anlatma Görevi	1. 0-5 kitap	53.53	28.37	27	.451	.638	
	2. 5-10 kitap	49.33	28.97	31			
	3. 10+ kitap	54.67	23.75	69			
Açık-uçlu Sorular	1. 0-5 kitap	11.37	4.35	27	.701	.498	
	2. 5-10 kitap	11.54	4.87	31			
	3. 10+ kitap	12.34	3.84	69			

*p < .05

Tablo 8 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA sonucunda aylık okunan ortalama kitap sayısına göre gruplar arasında yalnızca cümle doğrulama testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F = 4.876, p < .05$). Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testine göre, aylık 10 kitap ve üstü kitap okuyan öğrencilerin cümle doğrulama testi puan ortalamaları (Ort.=10.33, SS=1.80), 5-10 kitap okuyan öğrencilerden (Ort.=8.67, SS=3.39) anlamlı derecede yüksektir. Diğer okuduğunu anlama ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular yoluyla ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna ek olarak bazı değişkenler açısından (cinsiyet, okuma ortamı tercihi, evde kitaplık bulunma durumu ve okunan kitap sayısı) katılımcıların okuduğunu anlama puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmamızın temel sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında, öğrencilerin genel olarak bütün okuduğunu anlama ölçümlerine ilişkin puanları arasında düşük düzeyden yüksek düzeye kadar pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. En yüksek ilişki cümle doğrulama testi puanları ile yeniden anlatma görevi puanları arasında, en düşük ilişki ise cümle doğrulama testi puanları ile açık-uçlu soru puanları arasında görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgu okuduğunu anlama testlerinin aynı bilişsel süreçleri ölçmediğine ve katılımcıların okuma stratejilerini testlerin değişen görev taleplerine göre uyarladıklarını gösteren araştırmaları desteklemektedir (Calet vd., 2020; Collins vd., 2020; Keenan vd., 2008; Mézière vd., 2023). Nitekim testlerin bireysel özellikleri dikkate alındığında cümle doğrulama testi ve yeniden anlatma görevinde yanıtlama sürecinde metin öğrencilerden alındığından çalışan bellek performansı önemli bir faktör olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle bu iki test performansında öğrencilerin bilgiyi belleklerinde tutma ve geri getirme kapasitesi önemli hale gelmektedir. Aynı şekilde cümle doğrulama testi ve açık-uçlu test formatında ise yine testlerin bireysel özellikleri ve gerektirdikleri bilişsel beceriler farklılaşmaktadır. Örneğin cümle doğrulama testinde metin hafızası belirleyici bir etken iken açık-uçlu sorularda ise öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve üst düzey düşünme becerileri kilit bir rol üstlenmiş olabilir.

Konuyla ilgili benzer çalışmalara bakıldığında örneğin İspanya’da beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin üç farklı okuduğunu anlama testi ile ölçülen puanları arasında düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Ve daha da önemlisi öğrencilerin okuduğunu anlama profilleri kullanılan teste göre farklılaşmıştır (Calet vd., 2020). Bu bulgu, okuduğunu anlama düzeyini belirlerken, okuduğunu anlama testinin özelliklerine ilişkin bilginin ve çoklu test kullanımının kilit bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Collins ve diğerleri (2020) ABD’de dördüncü sınıflarla yaptıkları araştırmada, okuduğunu anlama değerlendirmelerinde performans farklılıkları üzerinde metin, etkinlik ve okuyucunun etkilerini incelemiştir. Çoktan seçmeli, açık-uçlu sorular ve yeniden anlatma ile ölçülen okuduğunu anlama performanslarında, farklı yanıt formatı biçimlerinin farklılığa katkıda bulunduğu ve test özelliğinin okuyucu yetenekleriyle olduğu kadar metinle de etkileşime girdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç okuduğunu anlama sürecinin karmaşıklığını ve metin, okuma eylemi ve okuyucu arasındaki etkileşimi (RAND, 2002) göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Araştırmadan elde edilen ilginç bir bulgu da açık-uçlu soru ve yeniden anlatma ile ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkinin oldukça düşük çıkmasıdır. Bu bulgu sözlü dil becerilerinin ve kelime tanımanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin, okuduğunu anlamamanın nasıl ölçüldüğüyle doğrudan bağlantılı olmasını göstermesi açısından önemlidir (Cutting ve Scarborough, 2006; Francis vd., 2006; Fletcher, 2006). Nitekim yeniden anlatım performansında açık-uçlu test formatından farklı olarak öğrencilerin sözlü dil becerilerinin önemli olduğu bilinmektedir. Örneğin Ralli ve diğerlerinin (2020) tarafından yapılan güncel bir araştırmada; sözlü dil becerilerinin (morfolojik farkındalık, fonolojik farkındalık ve pragmatik dil kullanımı) bir çocuğun gelişiminin farklı noktalarında, bir hikâyeyi yeniden anlatma becerisini desteklemek için farklı örüntüler halinde kelime bilgisi becerileriyle eşgüdümlü bir şekilde devreye girdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yukarıda ifade edildiği gibi açık-uçlu sorularda ise öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve üst düzey düşünme becerileri kilit bir rol

üstlenmiş olabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde açık-uçlu soru ve yeniden anlatma tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede farklı bilişsel becerileri farklı oranlarda kullandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu kızların erkeklere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermesidir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen pek çok araştırma mevcuttur (Coles ve Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006). Örneğin çok sayıda ülkeyi kapsayan uluslararası değerlendirmelerde 10 yaşındaki çocukların okuduğunu anlama becerileri incelenmiş ve her ülkede kızlar lehine cinsiyet farklılıkları bulunmuştur (Mullis vd., 2007). Alanyazında yer alan önceki çalışmalardan farklı olarak bu araştırma, dört farklı anlama ölçümünü içerdiği için alana özgün katkı sunmakta ve daha önceki cinsiyetin okuma başarısı üzerindeki etkisini genişletmesi bakımından önem taşımaktadır. Bununla birlikte okumaya yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığına ilişkin araştırmalar büyük oranda tutarlı kanıtlar sunmaktadır. Önceki araştırmalarda kızların erkeklere kıyasla okuma yönelik tutumlarında ve motivasyonlarında daha iyi olduğu belgelenmiştir (McKenna vd., 1995; Nootens vd., 2019; Wang ve Guthrie, 2004). Dolayısıyla kız öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu duygularının olması, okuduğunu anlama performanslarını açıklamada önemli bir faktör olabilir. Buna ek olarak erkek öğrencilerde okuma güçlüklerinin daha yaygın görülmesi (Rutter vd., 2004) kızların erkeklere kıyasla daha üstün performans sergilemelerini belirli ölçülerde destekler görülmektedir.

Araştırmada okuma ortamı açısından bütün testlerde basılı okumayı tercih edenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle basılı okuyanlar dijital okumayı tercihe edenlere göre okuduğunu anlamada daha üstün puanlar elde etmişlerdir. Ortamın (basılı veya dijital) veya medyanın okuma üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar farklı bulgulara sahip olmasına rağmen alanyazında birçok güncel meta analiz çalışması bu bulguyu desteklemektedir (Clinton, 2019; Delgado vd., 2018; Furenes vd., 2021). Bu çalışmalar genel olarak ekrandan okumanın kâğıttan okumaya kıyasla yetişkinler, öğrenciler ve ilkökul/ortaokul çağındaki çocuklar arasında daha düşük okuma performansı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Deneysel çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin Halamish ve Elbaz (2019) tarafından 5. sınıf İsraili öğrenciler ile yapılan çalışmada, öğrencilerin kâğıttan okuduklarını ekranlardan okuduklarından daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Benzer olarak Støle ve diğerlerinin (2020) Norveç'te yaptıkları araştırmada, 10 yaşındaki öğrenciler dijital testte kâğıt versiyona göre ortalama olarak daha düşük puanlar elde etmişler ve öğrencilerin neredeyse üçte biri kâğıt testte bilgisayar testine kıyasla daha iyi performans göstermiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde hem geleneksel hem de yenilikçi okuduğunu anlama ölçümlerini içeren bu çalışmanın, ortamının veya medyanın okuma çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaları güçlendirdiği belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de evinde kitaplık bulunan öğrencilerin olmayanlara göre yeniden anlatma puanlarının anlamlı derecede yüksek bulunmasıdır. Evde bir kitaplığa sahip olma ve farklı türde kitaplara erişim imkânının olması ev içi okuryazarlık ortamının daha nitelik olmasına yardımcı olmaktadır. Bu bulgu genel olarak ev içi okuryazarlık ortamının okuma ve anlama süreci üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalarla paralellik göstermektedir (Altun vd., 2018; Kim vd., 2015; De Jong ve Leseman, 2001). Ancak her iki grup arasındaki farkın yalnızca yeniden anlatma puanları üzerinde gerçekleşmesi dikkat çekicidir. Yeniden anlatma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin yanı sıra hafıza ve dikkat gibi bir dizi yeteneği içeren karmaşık bir süreçtir. Daha özel olarak, dil becerileri fonoloji, kelime bilgisi, sözdizimi, anlambilim ve konuşma yapısını içermektedir (Allen vd., 2012; Ralli vd., 2021; Vandergrift, 2004). Dolayısıyla ev içinde nitelikli okuryazarlık ortamına sahip olan öğrencilerin sözlü dil becerilerini geliştirme noktasında avantaj sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmada aylık daha fazla kitap okuyan öğrenciler daha az okuyanlara göre yalnızca cümle doğrulama testinde yüksek performans elde etmiştir. Genel olarak kitap okuyan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin daha iyi olduğu rapor edilmektedir. Örneğin okunan kitap sayısının (Ecalte ve Magnan, 2008; Harlaar vd., 2007; Mol ve Bus, 2011; Schiefele vd., 2012) daha iyi okuma ve anlamayla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak farklı okuduğunu anlama testleriyle kitap okuma sayısını karşılaştıran herhangi bir araştırmaya ulaşılamadığından bu bulguyu yorumlamak güçleşmektedir. Diğer anlama ölçümlerinde anlamlı bir farklılığın çıkmaması okunan kitap sayısı ile ilgili bilgilerin öz bildirime dayalı elde edilmesiyle ilişkili olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin genel bilişsel becerileri

(örn., yürütücü işlevler) ve sözlü dil yetkinlikleri, okudukları kitapların anlamaları üzerindeki rolünde düzenleyici bir etkiye sahip olmuş olabilir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini değerlendirmede, tek başına bir testin ya da yöntemin güvenilir sonuçlar üretemeyeceği düşünülmekte ve değerlendiricilerin bu noktada çoklu yöntemler kullanmaları önerilmektedir. Hem öğretmenlerin hem de uzmanların bu konudaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması bu bağlamda önem arz etmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından gelecekte farklı okuduğunu anlama tekniklerini içeren okuduğunu anlama bataryalarının geliştirilmesi ve geniş örneklemeler üzerinde standardizasyonun gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma bazı yönleriyle sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunda yalnızca dördüncü sınıf öğrencileri yer almıştır ve katılımcı sayısının nispeten düşük olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla elde edilen sonuçların daha genellenebilir olması için farklı sınıf düzeyleriyle ve daha büyük sayıda örneklemin kullanılması önerilmektedir. Okuduğunu anlama ölçümlerinde yalnızca öyküleyici metinler kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin süreçte yer alması farklı sonuçlar üretebilir. Buna ek olarak okuduğunu anlamayı değerlendirmede sesli düşünme prosedürü gibi yenilikçi yaklaşımları içeren çoklu araçların kullanılması ve birbirleriyle karşılaştırılması ilgili alanyazına önemli katkılar sunabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 30.01.2024
Belge sayı numarası= 2023-SBB-0850

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %40, 2. yazar %40 ve 3. Yazar ise %20 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma 1919B012310953 Nolu 2209 A 2023 - 1 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir. Bize bu imkânı veren TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Allen, M. M., Ukrainetz, T. A., & Carswell, A. L. (2012). The narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(2), 205–221. Doi:10.1044/0161-1461(2011/11-0024)
- Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), 35-41. Doi:10.1016/j.jksult.2011.01.001
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers’ early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120. Doi:10.1002/pits.22153

- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56(2), 174-180.
- Badger, E., & Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4), 03-12.
- Brüggemann, T., Ludewig, U., Lorenz, R., & McElvany, N. (2023). Effects of mode and medium in reading comprehension tests on cognitive load. *Computers & Education*, 192, 104649. Doi:10.1016/j.compedu.2022.104649
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697-708. Doi:10.1348/000709905X69807
- Calet, N., López-Reyes, R., & Jiménez-Fernández, G. (2020). Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 98-115. Doi:10.1111/1467-9817.12292
- Cao, Y., & Kim, Y. G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension?. *Educational Research Review*, 32, 100375. Doi:10.1016/j.edurev.2020.100375
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. Doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. Doi:10.1111/1467-9817.12269
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.) New York, NY: Routledge Falmer.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108. Doi:10.1111/1467-9817.00161.
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindstrom, E. R., & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33(3), 605-634. Doi:10.1007/s11145-019-09972-5
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299. Doi:10.1207/s1532799xssr1003_5
- Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414. Doi:10.1016/S0022-4405(01)00080-2
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. Doi:10.1016/j.edurev.2018.09.003
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 87-102. Doi:10.1007/s10802-005-9003-x
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to reading*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from grade 1-5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(4), 525-544. Doi:10.1348/026151007X267959.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323-330. Doi:10.1207/s1532799xssr1003_7
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W., & Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 369-394). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Francis, D. J., Snow, C. E., August, D., Carlson, C. D., Miller, J., & Iglesias, A. (2006). Measures of reading comprehension: A latent variable analysis of the diagnostic assessment of reading

- comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 301-322. Doi:10.1207/s1532799xssr1003_6
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28. Doi:10.1177/074193258800900206
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. Doi:10.3102/0034654321998074
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2013). Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(1), 16-28. Doi:10.1177/0734282912451971
- George D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145, 103737. Doi:10.1016/j.compedu.2019.103737
- Harlaar, N., Dale, P.S., & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1192-1199. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01798.x.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Keenan, J. M. (2016). Assessing the assessments reading comprehension tests. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 17-21.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300. Doi:10.1080/10888430802132279.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69. Doi:10.1177/2372732215624707
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child & Youth Care Forum*, 44(6), 835-852. Doi:10.1007/s10566-015-9309-y
- Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29(4), 59-70. Doi:10.1177/073724770402900408
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. Doi:10.1037/0033-295X.95.2.163.
- Marcotte, A. M., & Hintze, J. M. (2009). Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 47(5), 315-335. Doi:10.1016/j.jsp.2009.04.003
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. Doi:10.2307/748205
- McMaster, K. L., & Kendeou, P. (2023). Refocusing reading comprehension: Aligning theory with assessment and intervention. *Learning and Individual Differences*, 102, 102256. Doi:10.1016/j.lindif.2023.102256
- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., BohnGettler, C. M., & Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 100-111. Doi:10.1016/j.lindif.2011.11.017.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. Doi:10.1080/00313830600576039.

- Mézière, D. C., Yu, L., Reichle, E. D., von der Malsburg, T., & McArthur, G. (2023). Using eye-tracking measures to predict reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 58(3), 425-449. Doi:10.1002/rrq.498
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. Doi:10.1037/a0021890.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College. Retrieved from <http://timss.bc.edu/pirls2006/index.html>
- Nation, K. (2005). *Children's reading comprehension difficulties*. In M. J. Snowing and C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359-370. Doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel-teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Nootens, P., Morin, M. F., Alamargot, D., Gonçalves, C., Venet, M., & Labrecque, A. M. (2019). Differences in attitudes toward reading: A survey of pupils in grades 5 to 8. *Frontiers in Psychology*, 9, 2773.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A., & McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(3), 215-227. Doi:10.1037/a0032918
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Maidenhead: Open University Press.
- Pamphlett, R., & Farnill, D. (1995). Effect of anxiety on performance in multiple choice examination. *Medical Education*, 29(4), 297-302.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.). *Children's reading comprehension and assesment* (pp. 131-160). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). The maze as a classroom-based reading measure: Construction methods, reliability, and validity. *The Journal of Special Education*, 26(2), 195-218. <https://doi.org/10.1177/002246699202600205>
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17(2), 433-455. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013854>
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021). Oral language and story retelling during preschool and primary school years: developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 949-965. Doi:10.1007/s10936-021-09758-3
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higherorder comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289-312. Doi:10.1080/10888430701530417
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23, 627-644. Doi:10.1007/s11145-009-9175-9
- Royer, J.M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the sentence verification technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 30-41.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies. *JAMA*, 291(16), 2007-2012. Doi:10.1001/jama.291.16.2007

- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, " J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. Doi:10.1002/RRQ.030
- Shapiro, E. S., Fritschmann, N. S., Thomas, L. B., Hughes, C. L., & McDougal, J. (2014). Concurrent and predictive validity of reading retell as a brief measure of reading comprehension for narrative text. *Reading Psychology*, 35(7), 644-665. Doi:10.1080/02702711.2013.790328
- Spear-Swerling, L. (2004). Fourth graders' performance on a state-manadated assessment involving two different measures of reading comprehension. *Reading Psychology*, 25(2), 121-148. Doi:10.1080/02702710490435727
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861. Doi:10.1016/j.compedu.2020.103861
- Ulusoy, M. (2008). Evaluating sixth graders' reading levels with different cloze test formats. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 115-133.
- Ulusoy, M., & Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 43, 460-471.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. Doi:10.1017/S0267190504000017
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. Doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- 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.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, reading comprehension and its assessment have aroused considerable interest and have undoubtedly been one of the most influential topics of research in the field of literacy (Aloqaili, 2012; Brüggemann et al., 2023; Calet et al., 2020; Kendeou et al., 2016; McMaster & Kendeou, 2023; Mézière et al., 2023). Reading comprehension is a complex skill that requires the use of many linguistic and cognitive skills to extract and construct meaning simultaneously from the printed or digital materials. The RAND Reading Study Group (2002) stated that multiple factors, including reader, assessment and text features, were interactively involved in reading comprehension.

Reading comprehension assessment is considered one of the most critical stages of the reading comprehension process for practitioners and researchers (Akyol, 2005; Caine & Oakhill, 2006). Research on reading comprehension reveals that this process is a complex cognitive process and requires using memorisation and constructing meaning (Alfassi, 2004). According to Klinger (2004), reading comprehension skills should be assessed frequently throughout the process to monitor students' progress and provide helpful information to help make instructional decisions. Similarly, Cain and Oakhill (2006) report that reading and comprehension skills should be accurately assessed to monitor progress, detect and diagnose reading difficulties, and test psychological theories about the cognitive abilities underlying reading development and disorders.

In the literature, it is seen that there is a wide variety of tools for assessing students' comprehension levels. However, it should be remembered that more than these tools are needed to monitor students' reading comprehension skills and make instructional decisions. The most effective way to assess reading comprehension is to use multiple tools in this process (Cain & Oakhill, 2006; Keenan, 2016; Klinger, 2004). This study focused on the relationships between fourth graders' reading comprehension scores measured by retelling, sentence verification tests, cloze tests, and open-ended questions beyond multiple-choice tests.

The literature indicates that gender (Coles & Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006; Mullis et al., 2007), whether the reading media is digital or printed (Støle et al., 2020), the number of books read (Ecalte & Magnan, 2008; Harlaar et al., 2007; Mol & Bus, 2011; Schiefele et al., 2012) and domestic literacy experiences (Altun et al., 2018; Kim et al., 2015; De Jong & Leseman, 2001) affect the reading and comprehension process. However, to our knowledge, no research has examined students' reading comprehension performances using different reading comprehension techniques in terms of these variables. Therefore, this study is believed to contribute to the related field and answer the aforementioned questions. Accordingly, the following questions guided this study:

RQ(1): Is there a significant relationship between fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions)?

RQ(2): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to gender variable?

RQ(3): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to their reading media preference (screen or print)?

RQ(4): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to the availability of a bookshelf at home?

RQ(5): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to the average number of books read per month?

Method

This study used the correlational model, one of the quantitative research types, to determine the relationships among fourth-grade students' reading comprehension scores measured by a sentence verification test, cloze completion test, retelling, and open-ended questions. The study group of this research consisted of 127 fourth-grade students randomly selected from three different primary schools in the western Black Sea part. The three public schools included in this study had similar characteristics regarding the physical environment, class size, socio-economic level of students, and parental education. Of the students, 69 (54.3%) were female and 58 (45.7%) were male. Sentence verification test, cloze test, open-ended questions developed by researchers and retelling assessment rubrics developed by Karasu et al. (2013) were used as measurement tools in this study.

The data tools were administered to all students participating in this study on a date and at a time deemed appropriate by the school administration. Before data collection, parental consent forms were obtained with the help of classroom teachers. Before each test, the student's consent was obtained in line with the principle of voluntary participation. KR-20, Cronbach's alpha (α) and ICC coefficients were calculated for the reliability analysis of the measurement tools. In addition, descriptive statistics, Pearson Product Moment Correlation Coefficient (r), Independent Sample t-test and One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) were used to analyze the research questions.

Result and Discussion

The main findings of this study indicated that there were positive and significant relationships among the students' scores on all reading comprehension measures from low to high levels. The highest correlation was observed between the sentence verification test scores and the retelling task scores. In contrast, the lowest correlation between the sentence verification test scores and the open-ended question scores was observed. This finding supports research showing that reading comprehension tests do not measure the same cognitive processes and that participants adapt their reading strategies according to the changing task demands of the tests (Calet et al., 2020; Collins et al., 2020; Keenan et al., 2008; Mézière et al., 2023). An interesting finding of this study was that the correlation between reading comprehension scores measured by open-ended questions and retelling

was relatively low. This finding is essential in showing that the effect of oral language skills and word recognition on reading comprehension directly relates to measurement of reading comprehension (Cutting & Scarborough, 2006; Francis et al., 2006; Fletcher, 2006).

An additional finding of this study was that females outperformed males in all reading comprehension measures. Many studies support this finding in the literature (Coles & Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006). For example, in international assessments covering many countries, the reading comprehension skills of 10-year-old children were examined, and gender differences were found to favor females in every country (Mullis et al., 2003; Mullis et al., 2007).

A significant difference was found in favor of those who preferred reading printed materials in all tests regarding reading media preference. Many recent meta-analysis studies support this finding (Clinton, 2019; Delgado et al., 2018; Furenes et al., 2021). Students with bookshelves in their homes had significantly higher retelling scores than those without. This finding generally aligns with studies showing that the home literacy environment effectively affects the reading and comprehension process (Altun et al., 2018; Kim et al., 2015; De Jong & Leseman, 2001). Finally, students who read more books per month achieved high performance only in the sentence verification test. The findings suggest that a single test or method cannot produce reliable results in assessing students' reading comprehension levels, and it is recommended that evaluators use multiple tools in this context.

Ekler

1. Boşluk Tamamlama Testi Örnek Maddeler

(8).....fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük (9)..... ağacın yanına gelince başım kaldırdı ve (10)..... dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam (11)..... sırada arkasından gelen bir ses duydu. (12)..... arkasına döndü. Yavru bir tilki ona (13)..... İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını (14)..... düşündü, ama babası buradan onun sesini (15)..... O sırada yanına orman bekçisi geldi:

2. Cümle Doğrulama Testi Örnek Maddeler

	DOĞRU	YANLIŞ
1) Arda yaz tatilinde anneannesine gitmişti.		
2) Balıkçı Arda'ya balık tutmanın zor olduğunu ve ilk olarak yemi oltaya güzelce takması gerektiğini söyledi.		

3. Açık-Uçlu Sorular Örnek Maddeler

- 8) İpek orman bekçisini dinlemeyip, yavru tilkiye dokunmaya çalışsaydı ne olurdu?
- 10) Size göre yazarın bu metni yazma amacı nedir?

4. Yeniden Anlatmayı Değerlendirme Rubriği (Karasu Vd., 2013)

Form B-öykü

Düzey: 4

Metnin başlığı: Arda Tatilde

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

Arda	: 6 p.
Anneanne	: 2p.
Deniz kenarı	: 2p.
Arkadaşlar	: 1p.
Olta	: 2p.
Balık yemi	: 2p.
Balıkçılar	: 2p.
Balıklar	: 1p.
Yaşlı balıkçı	: 5p.
Balık	: 2p.

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. Arda'nın yaz tatilinde anneannesine gitmesi	4p.
2. Arda'nın balık tutmayı istemesi	4p.
3. Arda'nın olta ve balık yemi alarak deniz kenarına gitmesi	4p.
4. Arda'nın oltaya yemi takması ve denize fırlatması	4p.
5. Arda'nın balık tutamaması	6p.
6. Arda'nın balık tutmak istediğini yaşlı balıkçıya söylemesi	4p.
7. Arda'nın oltayı sudan çıkartması, oltada yemin olmaması	6p.
8. Yaşlı balıkçının oltaya yemi takması	6p.
9. Arda'nın oltayı çekmesi ve kocaman bir balık tutması	6p.
10. Anneannesinin balığı pişirmesi, Arda'nın yemesi	6p.

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. Anneanneninin deniz kenarında yaşaması
2. Arda'nın oynaması, balıkçıları izlemesi
3. Arda'nın sürpriz yapmayı düşünmesi
4. Yaşlı balıkçının yanına kovayı bırakması
5. Balıkçıların balık tutmaları
6. Balıkçının Arda'ya oltaya yemi takmasını ve beklemesini söylemesi
7. Arda'nın şaşırması, yemi taktığını söylemesi
8. Balıkçının yemi güzel takmayınca balıkların onu yiyerek kaçtığını söylemesi
9. Arda'nın oltayı denize atması, oltanın ipinin kıpırdaması
10. Arda'nın balıkçıya teşekkür ederek eve gitmesi