



OKUMA SEVİYESİNİN BELİRLENMESİNDE İKAME KELİME UYGULAMASI

Kadir KAPLAN* - Musa ÇİFCİ**

Özet

Okuma seviyesinin tespitinde boşluk tamamlama tekniği (*cloze*) ve labirent testleri (*maze*) gibi pek çok teknik kullanılmaktadır. Literatürdeki boşluk tamamlama tekniğini doğrudan kullanan çalışmalar incelendiğinde boşluk tamamlama testinde eş anlamlı kelimelerin doğru cevap kabul edilmemesinin dezavantaj sebebi olduğu, bu sebeple seviye tespitinde çoğu zaman geçerli puanlar vermediği görülmektedir. Boşluk tamamlama tekniğinin öğrencilerin okuma seviyesini ölçmede sağlıklı sonuçlar vermemesi ikame kelime uygulamasının ortaya çıkış sebebidir. Araştırmanın amacı bireylerin okuma seviyelerinin tespitinde kullanılan tekniklerden boşluk tamamlama ve labirent tekniklerinin ne ölçüde işe yaradığını ve Türkçeye uygunluğunu görebilmektir. Dillerin kelime ve cümle yapıları farklılık göstermektedir. Boşluk tamamlama testlerinde boşluklara yazılan kelimelerden eş anlamlıların ya da anlamı tamamlayan ancak doğru cevaptan farklı olan kelimelerin doğru olarak kabul edilmemesi, bağlam ile anlam arasındaki ilişkiyi yok saymaktadır; bu nedenle öğrencilerin hâlihazırdaki okuma seviyeleri ile her dörd, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testleriyle belirlenen okuma seviyeleri arasında büyük ölçüde farklılık olduğu görülürken ikame kelimeler doğru cevap kabul edildiğinde okuma seviyeleri arasındaki uyumun arttığı görülmektedir. Elde edilen veriler, okuma seviyesinin tespit edilmesinde ikame kelime uygulamasının daha duyarlı sonuçlar verebileceğini düşündürmektedir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi Eğitimde Ölçme Değerlendirme Bölümü, kadkaplan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7901-1025.

** Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, musa.cifci@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3758-7170.



Anahtar Kelimeler: Okuma seviyesi, ikame uygulaması, *cloze test*, *maze*, labirent testi, boşluk tamamlama.

SUBSTITUTE WORD APPLICATION IN DETERMINING THE READING LEVEL

Abstract

Many techniques such as cloze test and maze are used to determine the reading level. When the studies that directly use the gap filling technique in the literature are examined, it is seen that the synonym words are not accepted as correct answers in the gap-filling test, which is a disadvantage, therefore, they often do not give valid scores in level determination. The reason why the substitution word application emerged is that the gap completion technique does not give healthy results in measuring students' reading levels. The aim of the study is to see to what extent cloze test and maze techniques, which are among the techniques used in determining the reading levels of individuals, work and their compatibility with Turkish. Word and sentence structures of languages differ. Failure to accept synonyms or words that complement the meaning but differ from the correct answer in the gap completion tests ignores the relationship between context and meaning. For this reason, it is seen that there is a great difference between the reading levels of the students and the reading levels determined by the gap completion tests, where every fourth, fifth and sixth words are deleted, while the harmony between the reading levels increases when the substitution words are accepted as correct answers. The obtained data suggest that substitution word application may give more sensitive results in determining the reading level.

Keywords: Reading level, substitution application, cloze test, maze, gap filling.

Giriş

Okuma; sembolleri algılayıp anlamlandırmaya, anlamlandırılan sembolleri zihinde yeniden yapılandırmaya dayalı bir beceridir. Yazılı bir metindeki ya da görsel, tablo, grafik, karikatür gibi ürünlerdeki duygu veya düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesidir. Güneş (2007), okumada yazıların zihinsel kavramlara dönüşerek anlamlandırıldığını ve beyinde yapılandırıldığını ifade etmekte; Sever (2004), okumanın bilgi kaynağına ulaştırdığı gibi sağlıklı iletişimi sağlayan önemli bir öğrenme aracı olduğunu belirtmektedir. Demirel'e göre ise okuma becerisi bilişsel ve psikomotor becerilerin müşterek etkinliğidir (2003). Dıştan içe doğru gelişen, soyut ve karmaşık bir süreçten meydana gelen okuma; bireylerin eğitim-öğretim yoluyla sahip olduğu bir beceridir (Kökçü ve Demirel, 2017).



Okuryazar olmak, okumayı ve yazmayı bilmek olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi dinleme ve konuşma becerilerini kazanan bireyler, akademik hayatlarının başlamasıyla okuma becerisini kazanmaya yönelik öğretim almaya başlamaktadır. Başlangıçta okuma becerisindeki amaç, bireyin bağımsız bir okuyucu olmasıdır. Bağımsız bir okuyucu olan bireyin bu noktadan sonraki amacı okuduklarından anlam çıkarmak ve eleştirel bir yaklaşımla okuma-anlama becerisini kazanmaktır. Kırıcı'ya göre okumanın esası anlamadır (2004). Sonucunda anlamamanın gerçekleşmediği okuma etkinliği hiçbir anlam ifade etmemektedir. Elbette okumanın gerçekleşebilmesi için göz; yazıyı, sembolü ya da görseli algılayıp beyne göndermek zorundadır ancak bu, okuma sürecinin tamamlanması için yeterli değildir. Anlamada çeşitli alt becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Süreç içerisinde bu alt becerilerin geliştirilmesiyle bireyler, okuduğunu anlama etkinliklerinin temelini oluşturabilmektedir (Collins ve Cheek, 1999). Zaman zaman bireylerin bazı metinleri okuyup anlamlandırılmaması ya da farklı dilde yazılmış metinleri algılayıp yabancı dili bilmediğinden kavrayamaması bu sebeplerdir. Anlamamanın gerçekleşebilmesi için gözün aktardıklarının beyinde anlamlandırılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama; görülen, işitilen ya da okunulan ürünlerin bireyler tarafından kavranması ve algılanmasıdır (Ruşen, 1995, s. 143). Okuduğunu anlamlandırma sürecinde okuyucu; kendisindeki mevcut ön bilgilerden hareketle metindeki bilgiyi anlamlandırmakta, metinde geçenle ön bilgilerini bütünleştirmektedir. Bu anlamlandırma sürecinde bireyin üst bilişsel süreçleri de devrededir. Akyol (2005), okuma anlama sürecini şu şekilde özetlemektedir: Metinde yer alan sözcüklerin anlamlarından yola çıkarak cümleye, cümlelerden hareketle paragrafların anlamına ve sonunda da konuya ulaşmakta, okuyucunun ön bilgileri ile metinden öğrendikleri karşılaştırılıp sentez edilmekte ve yeni bir düşünceye varılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre okumayı anlamlandırmak için hatırlama ve dikkat, dilin etkili kullanımı, dilin doğası, konuşmanın anlaşılması, bireyler arası ilişkiler, sosyokültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır (Kavcar ve Kantemir, 1986; Miller, 1972).

Okuduğunu anlama “basit”, “yorumlayıcı” ve “sorgulayıcı” anlama olarak üçe ayrılmaktadır. Basit anlamada, bilgiye ulaşma ve metnin yapısal planını açıklama vardır. Yorumlayıcı anlamada, metnin ana fikri belirlenerek okunanlar yeniden yapılandırılmaktayken sorgulayıcı anlamada ise yazarın yetkinliği, okunanların kaynağı ve doğruluğu sorgulanmaktadır (Robinson ve L. Good, 1987).

Bireylerin okuduğunu anlama becerisi okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında uygulanacak birtakım uygulamalarla geliştirilebilmektedir (Öztürk, 1999; Blaha ve Bennett, 1993; Sekman, 1998; Selçuk, 2000). Metnin



önemli görülen yerlerinin altını çizme, metnin uygun yerlerine notlar alma ve okuma sırasında tek tek kelimelere odaklanma yerine cümlelerin anlamına odaklanma, okunan metni tekrar etme, okunanlarla önceki bilgileri birleştirme vb. uygulamalar anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Okuma Seviyeleri

Bireylerin okuduğunu anlamlandırmasında etkili olan unsurlardan biri de okunan metnin seviyesidir. Metnin seviyesi ile bireylerin okuma seviyeleri birbirine uygun olmalıdır. Bireyler kendi seviyelerinin üstünde olan bir metni anlamlandırmada zorlanacağı için bireylerin bu metinlerden bilgi edinmeleri de zorlaşmaktadır. Seviyelerinin altında olan bir metinde ise odaklanma sorunu nedeniyle bireylerin okuma için yeterli motivasyonu oluşturmaları güçleşmektedir. Tıpkı metinlerde olduğu gibi bireyler de okudukları metni anlamlandırma, metinden çıkarımlar yapma ve okuma anlama faaliyetleri sırasında destek alıp almama durumlarına göre seviyelendirilmektedir. Okuma uzmanları öğrenciler için üç çeşit okuma seviyesi olduğunu ifade etmektedir (T. Nalor ve Diem, 1987; Theodore, 1975). Bu okuma seviyelerinin özellikleri:

Bağımsız okuma seviyesinde birey, herhangi birinden yardım almadan okuduğu metni anlamlandırılabilir. Bu bireyler, okudukları metindeki kavramları kolayca anlayabilmekte ve metinden çıkarımlarda bulunarak öğrendiklerini kendi bilgilerinin üzerine inşa edebilmektedir.

Öğretimsel okuma seviyesinde birey, okuduğu metni anlamlandırabilmek için destek alma ihtiyacı hissetmektedir. Bu seviyede birey için, okunan metin, yardım sağlandığında anlayacağı bir materyale dönüşmektedir. Bu yardımın içeriği bireyin ihtiyacına göre değişmekle beraber yapılan yardımla bireye okunacak metin hakkında genel bir bakış kazandırmak amaçlanmaktadır.

Yetersiz okuma seviyesinde ise birey, dışarıdan yeterli düzeyde destek alsa bile yetenekleriyle metni anlamlandırmada zayıf kalmaktadır. Bu seviyede birey, metni anlamlandırmakta zorlandığı için zaman zaman endişe belirtileri gösterebilmektedir.

Okuma Seviyelerinin Belirlenmesinde Kullanılabilecek Araçlar

Bireylerin okuma seviyelerini tespit ederken boşluk tamamlama tekniği (*cloze technique*), labirent testleri (*maze*), okunabilirlik formülleri ve uzman görüşleri sıklıkla başvurulan araçlardır (Ulusoy, 2009).

Boşluk Tamamlama Tekniği (*Cloze Technique*)

Okuma seviyesinin tespitinde kullanılan boşluk tamamlama tekniği (*cloze test*), 1953'te Wilson Taylor tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin temelinde metin içindeki boş bırakılan kısımları tamamlamak vardır. Bu teknikle metnin



okunabilirlik seviyesi, bireyin belirli bir metin özelindeki okuma düzeyi, bireyin özel bir alan veya konu ile ilgili sahip olduğu kelime bilgisi, bireyin dil yeteneği belirlenebilmektedir. Bu testten elde edilen puanlara göre öğrencilerin okuma seviyesi; bağımsız, öğretim ve endişe düzeyi olarak tespit edilmektedir (Taylor, 1956; Mariotti ve Homan, 2009).

Boşluk tamamlama tekniğinin uygulama metnini hazırlamak için öncelikle 250-300 kelimelik metinler seçilmekte, ardından metnin ilk ve son cümleleri değiştirilmeden yazılmaktadır. İlk cümle sonrasında her beşinci kelime silinmekte, beşinci kelime bir özel isim olduğunda o kelime atlanmakta ve sonraki kelime silinmektedir. Boşluk sayısı 50 boşluğa ulaşıncaya kadar silme işlemine devam edilmektedir. Metinle ilgili boşluklar hazırlanırken belirli bir sistemin takip edilmesi gerekmektedir. Her beş kelimedenden birinin çıkartılmasıyla hazırlanabileceği gibi uygulama metinlerinde farklı biçimler de kullanılabilir. Örneğin uygulama metninde beşinci ya da onuncu kelimeyi silmek yerine parçada geçen bütün isimler, fiiller, parçada geçen işlevsel (yeryön bildiren sıfatlar, zarflar vb.) kelimeler ya da paragrafın anahtar kelimeleri silinerek hazırlanabilmektedir (Alegöz, 1991).

Puanlamada doğru olarak yazılan boşluklar iki ile çarpılmakta ancak silinen kelime ile tamamen aynı olan cevaplar doğru kabul edilmektedir (Ulusoy, 2009). Boşluk tamamlama tekniğinin uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi kolaydır. Rankin ve Culhane'e (1969) göre testten elde edilen %60 ve üzeri puanlar "bağımsız", %40-59 arasındaki puanlar "öğretim" ve %40'ın altındaki puanlar "endişe düzeyinde okuma" olarak değerlendirilmektedir.

Taylor (1956) ve Klare (1974), boşluk tamamlama tekniğinin İngilizce dışındaki birçok dilde de okuma seviyesini belirlemede ve okunabilirliği ölçmede kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Korece, Fransızca, Vietnamca, Arapça, Japonca gibi dillere uyarlanmış olması boşluk tamamlama tekniğinin birçok dilde kullanılabileceğini (Ulusoy, 2009) göstermesine rağmen bu tekniğin birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrenciler, genelde testin güçlüğünden dolayı testi cevaplamaktan kaçındığı için öğrenciler üzerinde uygulandığında her zaman geçerli ve güvenilir puanlar vermemektedir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Mariotti ve Homan, 2009). Başka bir dezavantaj da testin değerlendirilmesinde sadece silinen kelime ile bire bir aynı olan cevapların doğru olarak kabul edilmesidir. Akyol (2005), bireylerin okuma seviyelerinin tespitinde boşluk tamamlama tekniğinin kullanılabileceğini belirtirken boşluklara yazılan kelimelerden eş anlamlıların doğru cevap olarak kabul edilmemesini ise geçerlik ve güvenilirlik açısından eksiklik olarak görmektedir.



Labirent Testleri (*Maze Tekniği*)

Boşluk tamamlama testine benzeyen labirent testinin boşluk tamamlama testinden farkı çoktan seçmeli olmasıdır. Bu testte paragraftan çıkarılan her kelimenin yerine çoklu alternatifler sunulmakta ve bireylerden verilen kelimeler arasından doğru kelimeyi yuvarlak içine almaları istenmektedir (Theodore, 1975). Boşluk tamamlama ile labirent testi arasındaki bir diğer fark da testlerin uygulama sonuçlarının değerlendirilme ölçütleridir. Boşluk tamamlama tekniğinin uygulama sonuçlarının değerlendirilmesinden farklı olarak labirent testte %85 ve üzeri puanlar “bağımsız”, %50-84 arasındaki puanlar “öğretim” ve %50’nin altındaki puanlar “endişe düzeyi” olarak değerlendirilmektedir (Opitz, 2007).

Labirent test ile boşluk tamamlama testini kıyaslayan Nitko (2001), puanlamasının objektifliği, anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespitindeki kolaylık ve doğruluk sebebiyle labirent testini boşluk tamamlama testine göre daha avantajlı görmektedir. Bu avantajın geçerliliğini kaybetmemesi için de labirent testinin hazırlanırken doğru cevabın ve yanlış olan diğer seçeneklerin belirlenmesinde öğrencilerin okuma ve anlama ihtiyaçlarının göz önüne alınması ve çıkarım yapmaya uygun kelimelere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Parker, E. Hasbrouck ve Tindal (1992) da labirent testi sonuçlarının paragraf uzunluğuna, test oluşturmanın ve uygulamanın etkililiğine, metinden seçilen örneklemin metnin tamamını yansıtmaya yeterliliğine ve testte verilen maddelerin sayısına göre değişiklik gösterebileceğini belirtmektedir.

Alternatif Bir Teknik: İkame Kelime Uygulaması

Latincesi “contexere” olan bağlam kelimesi, parçalarıyla tutarlı anlamına gelmektedir (Çekiç Toroslu, 2011, s. 39). Boşluk tamamlama testinde boşluklara yazılan kelimelerden eş anlamlıların ya da anlamı tamamlayan ancak doğru cevaptan farklı olan kelimelerin doğru cevap olarak kabul edilmemesi, bağlam ile anlam arasındaki ilişkinin dikkate alınmaması testin geçerliliğini ve güvenilirliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Kelimelerin değişmeyen tek manaları, nihai tanımları yoktur. Kelimeler, farklı bağlamlarda kullanıldığında temel anlamının yanında yeni manalar kazanmaktadır. Bağlam ile anlam arasında birbirini tamamlayan bir ilişki vardır. Anlamın oluşmasında ve aktarılmasında bağlamın etkisi büyüktür. Bu sebeple kelimeleri tek başına bağımsız bir unsur olarak görmek yerine kullanıldığı bağlam içindeki anlamına göre değerlendirmek gerekmektedir. Kelimeler, beraber kullanıldığı diğer kelimelerle oluşturdukları ahenk içinde anlam kazanmaktadır (Aksan, 2009; Karadüz, 2009; Şencal, 2014). Boşluk tamamlama testinde sadece aynı cevabın kabul edilmesiyle kelimenin bağlam içinde kazandığı anlam, yok sayılmaktadır.



Cümle içinde kelimenin hangi anlamda kullanıldığını anlamak için bağlamına ya da cümle içinde beraber kullanıldığı diğer kelimelere bakılmalıdır. Eş sesli, eş anlamlı kelimeler, kelimelerin sahip olduğu mecaz, yan anlamlar kelimenin birden çok anlam ifade etmesini veya birden fazla kelimenin sadece bir anlam ifade etmesini sağlamaktadır (Barın, 1997; Silahtaroglu ve Demircan, 2013). Kelimelerin sahip olduğu anlam (gerçek, mecaz, yan vb.) cümle, paragraf ya da genel ifade ile kullanıldığı bağlam içerisinde anlam kazanmakta, böylelikle anlam boyutunda değişiklik olabilmektedir (Göçer, 2014).

Okuma seviyesinin tespitinde alternatif bir yaklaşım olarak düşünülen ikame kelime uygulamasının hazırlanışında boşluk tamamlama tekniğinin uygulama esasları değiştirilmemektedir. Boşluk tamamlama testinde olduğu gibi uygulama metnini hazırlamak için öncelikle 250-300 kelimelik metinler seçilmekte, metnin ilk ve son cümleleri değiştirilmeden yazılmaktadır. İlk cümle sonrasında her beşinci kelime silinmekte, beşinci kelime özel isim olduğunda o kelime atlanıp bir sonraki kelime silinmektedir. Boşluk sayısı 50 boşluğa ulaşıncaya kadar silme işlemine devam edilmektedir. Puanlama için doğru olarak yazılan boşluklar iki ile çarpılmaktadır. İkame kelime uygulamasının boşluk tamamlama testinden farkı ise değerlendirilmesindedir. Boşluk tamamlama testinde sadece silinen kelime ile bire bir aynı olan cevaplar doğru olarak kabul edilirken ikame kelime uygulamasında kelimelerin eş anlamlıları, anlam bütünlüğü sağlayan kelimeler de doğru olarak kabul edilmektedir. Böylece eş anlamlı ve anlam bütünlüğü sağlayan kelimelerin doğru kabul edilmesi ile yapılan çalışmalarda belirtilen boşluk tamamlama tekniğinin dezavantajları ortadan kalkmaktadır. İkame kelime uygulamasının sonuçları değerlendirilirken boşluk tamamlamada kullanılan Rankin ve Culhane (1969) ölçeği kullanılmaktadır. Testten elde edilen %60 ve üzeri puanlar “bağımsız”, %40-59 arasındaki puanlar “öğretim” ve %40’ın altındaki puanlar “endişe düzeyinde okuma” olarak değerlendirilmektedir.

Literatürde boşluk tamamlama tekniğini doğrudan kullanan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuç ve öneri kısımları irdelendiğinde testin Türkçe metinlerde doğrudan uygulanmasının sağlıklı sonuçlar vermediği görülmektedir. Ayrıca literatürde, boşluk tamamlama testinin değerlendirilmesinde sadece silinen kelime ile bire bir aynı olan cevapların doğru olarak kabul edilmesi boşluk tamamlama testinde dezavantaj olarak görülmektedir. Okuma seviyesinin tespitinde Türkçe metinler üzerinden uygulanan boşluk tamamlama tekniğinin öğrencilerin okuma seviyesini ölçmede sağlıklı sonuçlar vermemesi ikame kelime uygulamasının ortaya çıkış sebebidir. Çalışmanın özgün tarafı, uygulanan boşluk tamamlama tekniğinin Türkçe metinlerde de sağlıklı sonuçlar vermesi için testin değerlendirilmesinde ortaya koyduğu yeni yaklaşımdır.



Bu araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma seviyeleri belirlenmiş, boşluk tamamlama tekniğinin okuma seviyesinin tespitindeki doğruluğu farklı teknik ve yaklaşımlarla kıyaslanarak sorgulanmış, ortaya konan farklı bir yaklaşımla boşluk tamamlama tekniğine alternatif bir yaklaşım sunulmuştur. Bu sayede, boşluk tamamlama testinin Türkçe için kullanılabilir duruma geleceği düşünülmüştür. Araştırmanın amacı bireylerin okuma seviyelerinin tespitinde kullanılan tekniklerden boşluk tamamlama ve labirent tekniklerinin ne ölçüde işe yaradığını ve Türkçeye uygunluğunu görebilme-ktir. Bu amaç doğrultusunda “Bireylerin okuma seviyelerinin tespitinde kullanılan tekniklerin öğrencilerin okuma seviyesini doğru tespit etmedeki durumu nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmada bu problem cümlesinden hareketle oluşturulan sekiz alt probleme cevap aranmıştır. Bu alt problemler şunlardır:

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin;

1. Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilmiş kelime ve ses bilgisini, anlama becerisini ve düzeyini belirlemeye çalışan seslendirme, ortam ve anlama ölçeklerine göre okuma seviyeleri nasıldır?
2. Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri ile akademik başarı ortalamaları ve Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri nasıldır?
4. Her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri nasıldır?
5. Her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri nasıldır?
6. Her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?
7. Her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?



Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada araştırmacının doğrudan bir uygulama yapmasından ziyade var olan durumu betimlemesi söz konusudur. Bu durum çalışmanın araştırma yöntemini tarama modeline yaklaştırmaktadır. Tarama yönteminin amacı nesnelere, toplumların, kurumların, olayların varlığını ve özelliklerini tanımlamaktır. Bir olguyu ifade edebilmek için olgu ile ilgili pek çok bilgi toplamak gerektiği için taramaya dayalı araştırmalar, büyük oranda fazla miktarda veriye dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Beyhan, 2013). Çalışmada bireylerin okuma seviyelerinin tespitinde kullanılan tekniklerin ne ölçüde işe yaradığı ve Türkçeye uygunluğu ele alınarak kullanılan boşluk tamamlama tekniğinin okuma seviyesinin tespitindeki doğruluğu farklı teknik ve yaklaşımlarla kıyaslandığı; konuya ilişkin katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlendiği için tarama yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın olası sonuçlarını görmek ve değerlendirmek için çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygulamanın çalışma grubunu Afyonkarahisar il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören on biri kız, dördü erkek toplamda on beş 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı elinin altında bulunan erişim kolaylığına sahip grubu örneklem olarak belirlemektedir. Araştırmacının tercihinde zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar belirleyicidir (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışmanın uygulama boyutu pilot düzeyde olduğundan örnekleme kolay erişilebilirlik tercih edilmiştir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada öğrencilerin hâlihazırdaki okuma seviyelerinin tespit edilip değerlendirilmesinde Akyol'un (2005); May (1986), Ekwall ve Shanker (1988) ve Harris ve Sipay (1990)'a ait çalışmaları dikkate alarak hazırladığı "Yanlış Analiz Envanteri"nden yararlanılmıştır. Uygulamanın başında öğrencinin okuma yanlışlarını, okuma ve anlama düzeyini tespit etmek için uzman görüşü doğrultusunda öğrencinin seviyesine uygun bir metin belirlenmiştir.

Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ölçekte amaç bireylerin sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini; sessiz olarak metin okunduktan sonra sorulan sorularla da anlama seviyesini tespit etmektir. Ortam ölçüğünde birey; hiç okuyamama, kelimeyi öğretmenin vermesi, okunan kelime ile yapının uygunluğu ya da farklılığı, kendini düzeltebilmesi



bakımından 0'dan 5'e aldığı puanla değerlendirilmektedir. Seslendirme ölçeğinde ise bireyin okuyuşu ile yazarın kelimesinin benzerliği 0'dan 5'e kadar puanlanmaktadır. Seviyeye uygun metinler üzerinden de anlama düzeyleri basit ve derinlemesine olarak iki basamakta değerlendirilmektedir. Basit anlama düzeyinde tam cevap iki, yarım cevap bir puan alıp yetersiz cevap ise puan alamazken derinlemesine anlama düzeyinde tam puan üç, tam cevaba yakın cevaplar iki, yarım cevaba bir puan verilir; puan almakta yetersiz cevap ise sıfır almaktadır (Akyol, 2005). Bu üç puan tespit edildikten sonra "Ortam Ölçeği Sonucu + Seslendirme Ölçeği Sonucu + Soru Ölçeği Sonucu" toplanmakta ve neticede elde edilen toplam puan 180'den aşağı ise "endişe düzeyi", 180-240 aralığında ise "öğretim düzeyi", 240'ın üstünde ise "serbest düzey" olarak değerlendirilmektedir (Ekwall ve Shanker, 1988). Söz konusu yöntemle uygulamanın yapıldığı öğrencilerin okuma düzeyleri "endişe, öğretim ve serbest" olarak belirlenmiştir.

Çalışmada kıyaslama amaçlı kullanılacak olan boşluk tamamlama testi için 2016-2017 eğitim-öğretim yılında MEB Yayınevinin 7. sınıf Türkçe ders kitabından ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında EZ-DE Yayınevinin 7. sınıf Türkçe ders kitabından 250-300 kelime sayısı kriterine uygun ve öğrenciler tarafından henüz okunmamış olan öyküleyici metinler belirlenmiştir. Seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) formülüyle hesaplanmış, metinlerin tamamının okunabilirlik düzeyleri çok kolay olarak tespit edilmiştir. Her dördüncü kelimenin silindiği uygulamada "Yeryüzünün İlk ve Tek Mucize Ailesi", her beşinci kelimenin silindiği uygulamada "Kınalı Keklik", her altıncı kelimenin silindiği uygulamada ise "Uzay" metni kullanılmıştır. Toplamda elli boşluk olacak şekilde boşluk tamamlama testi hazırlanmıştır. Her beşinci kelimenin silindiği boşluk tamamlama testi örneği aşağıda görülmektedir:

Bizim apartmanda pek çok ailenin evde beslediği bir hayvanı vardı. Yakın arkadaşım Deniz'in çok (1), kıpır kıpır, oyuncu bir (2), üst katta oturan Emine (3) deniz dibini çağırıştıran büyük (5) akvaryumu, alt kattaki Salih (6) iki kedisi... Diğer dairelerde.....(7), papağan, muhabbet kuşu, kaplumbağa. (8) durumu görenler: "Burası hayvanat (9) gibi olmuş." derler ve (10).

Alternatif bir yaklaşım olarak ortaya konan ikame kelime yaklaşımında boşluk tamamlamada kullanılan metinler ve uygulama testleri kullanılmıştır. Sadece sonuçlar değerlendirilirken kelimelerin eş anlamlıları, anlam bütünlüğü sağlayan kelimeler de doğru olarak kabul edilmiştir. İkame kelime uygulamasında doğru kabul edilen cevaplara dair örnek değerlendirme aşağıda görülmektedir:



Tablo 1: İkame Kelime Uygulaması Örneği

Orijinal Cümle	İkame ya da Eş Anlamın Doğru Kabul Edildiği Cümle
O geceyi zor geçirdim. Gece ilk <u>defa</u> bu kadar uzun gelmişti bana.	O geceyi zor geçirdim. Gece ilk <u>kez</u> bu kadar uzun gelmişti bana.
Günlerce ilerledik ve sonunda Jüpiter'e geldik. <u>Burası</u> Güneş sistemindeki sekiz gezegenden biri ve en büyüğü.	Günlerce ilerledik ve sonunda Jüpiter'e geldik. <u>Jüpiter</u> Güneş sistemindeki sekiz gezegenden biri ve en büyüğü.
“Köpek değil mi oğlum?” “ <u>Köpek</u> ama...”	“Köpek değil mi oğlum?” “ <u>Evet</u> ama...”

İkame kelime uygulamasının güvenilirliğini sağlamak için doğru kabul edilen cevaplar için alan uzmanından görüş alınmış ve uzman görüşünde cümledeki orijinal kelime ile yerine getirilen ikame kelimenin anlam olarak örtüşüp örtüşmediği sorulmuştur. Verilen cevaplar karşılaştırılmış, karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği %90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre nitel araştırmalarda %70 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa çalışma güvenilir kabul edilmektedir. Bu durumda ikame kelime uygulamasının güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Çalışmada kıyaslama amaçlı kullanılacak bir diğer test olan labirent testi için 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB Yaynevinin 7. sınıf Türkçe ders kitabından ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında EZ-DE Yaynevinin 7. sınıf Türkçe ders kitabından, 250-300 kelime sayısı kriterine uygun ve öğrenciler tarafından henüz okunmamış olan öyküleyici metinler belirlenmiştir. Seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997), formülüyle hesaplanmış, metinlerin tamamının okunabilirlik düzeyleri çok kolay olarak tespit edilmiştir. Her dördüncü kelimenin silindiği uygulamada “Balıkçıl Kuşu”, her beşinci kelimenin silindiği uygulamada “Kış Mevsimi”, her altıncı kelimenin silindiği uygulamada ise “Tasa Kuşu” metni kullanılmıştır. Toplamda elli boşluk olacak şekilde labirent testi hazırlanmıştır. Her beşinci kelimenin silindiği labirent testi örneği aşağıda görülmektedir:

Bir çiftçi sürekli olarak, kış mevsiminin habersiz geldiğinden şikâyet edip durmuş. Yazdan kalan işlerini bitirmeden 1... (karların-yağmur-ların-dolunun) yağıp her şeyin üzerini 2... (sardığını-kapattığını-göm-düğünü) düşünürmüş hep. Düşünmekle kalsa 3... (iyi-da-bile) dışarı çıkıp da karları 4... (eriyince-temizleyince-görünce) çok kızar ve şöyle 5... (dermiş-kızarmış-dile gelirmiş) “Ey zalim kara kış! 6... (Bu-Sen-ki) mevsimlerin en çirkinisin! Habersizce 7... (yürüyüp-gelip-saklanıp) işlerimi yarım bıraktırıyorsun. Biraz 8... (daha-sonra-bile) geç gelsen de, şu 9... (bildiklerimi-işlerimi-alacaklarımı) bitirsem olmaz mı? Bari 10... (azıcık-biraz-hiç) olmazsa geleceğini haber ver.



Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla öğrencilere bir ders saati verilmiştir. Uygulama yapılan sınıfta öncelikle, boşluk tamamlama testlerinin nasıl doldurulması gerektiği birkaç örnek cümle ile açıklanmıştır. Sonrasında 50 boşluktan oluşan her dört, her beş ve her altıncı kelimenin silindiği 3 farklı boşluk tamamlama testi öğrencilere uygulanmıştır. Aynı şekilde 50 boşluktan oluşan her dört, her beş ve her altıncı kelimenin silindiği 3 farklı labirent testi öğrencilere uygulanmıştır. Her iki test de öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin analizi

Hem dört hem de beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testlerinde -bu testin değerlendirilmesindeki esaslara bağlı olarak- silinen her boşluğun yerine yazılması gereken kelimelerin yalnızca bire bir aynıları doğru kabul edilmiş; eş anlamlıları, anlam bütünlüğü sağlayan kelimeler veya boş bırakılanlar yanlış kabul edilmiştir. Öğrencilerin okuma seviyeleri, boşluk tamamlama testinin analiz edilmesinde kullanılan Rankin ve Culhane'in (1969) kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Elli boşluğun yer aldığı boşluk tamamlama testlerinde her bir boşluk 2 puan olacak şekilde puanlanarak test toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin boşluk tamamlama testleriyle belirlenen okuma seviyeleri "endişe düzeyi" (0-39), "öğretim düzeyi" (40-59), "bağımsız düzey" (60 ve üzeri) olmak üzere *SPSS 25.0* istatistik paket programına sırasıyla 1, 2 ve 3 olarak kodlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin okuma seviyeleri belirlenmiş ardından belirlenen okuma seviyeleri frekans ve yüzde dağılımlarıyla nicel veriler hâlinde tabloleştirilmiştir.

İkame yaklaşımında ise boşluk tamamlama testinin değerlendirilmesi sırasında doğru cevap olarak kabul edilmeyen eş anlamlı kelimeler ya da anlam bütünlüğünü sağlayan kelimeler doğru cevap kabul edilmiştir. İkame kelime adını verdiğimiz uygulama sonuçlarının değerlendirilmesinde boşluk tamamlama testindeki değerlendirme kriterleri değiştirilmemiştir. İkame yaklaşımında elli boşluğun yer aldığı testlerde her bir boşluk 2 puan olacak şekilde puanlanarak test, toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ikame kelime uygulaması ile belirlenen okuma seviyeleri "endişe düzeyi" (0-39), "öğretim düzeyi" (40-59), "bağımsız düzey" (60 ve üzeri) olmak üzere *SPSS 25.0* istatistik paket programına sırasıyla 1, 2 ve 3 olarak kodlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin okuma seviyeleri belirlenmiş, belirlenen okuma seviyeleri frekans ve yüzde dağılımlarıyla nicel veriler hâlinde tabloleştirilmiştir.

Hem dördüncü hem de beş ve altıncı kelimenin silindiği labirent testlerinde bu testin değerlendirilmesindeki esaslara bağlı olarak silinen her boşluğun yanına üç kelime yazılmış, öğrencilerden kendisine göre doğru olan kelimeyi



üç kelime arasından işaretlenmesi istenmiştir. Elli boşluğun yer aldığı labirent testinde her bir boşluk 2 puan olacak şekilde puanlanarak test toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin labirent testleriyle belirlenen okuma seviyeleri “yoksunluk düzeyi” (0-49), “öğretim düzeyi” (50-84), “bağımsız düzey” (85 ve üzeri) olmak üzere *SPSS 25.0* istatistik paket programına sırasıyla 1, 2 ve 3 olarak kodlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin okuma seviyeleri belirlenmiş; belirlenen okuma seviyeleri frekans ve yüzde dağılımlarıyla nicel veriler hâlinde tablolaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt amaca ilişkin bulgular

Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilmiş kelime ve ses bilgisini, anlama becerisini ve düzeyini belirlemeye çalışan seslendirme, ortam ve anlama ölçeklerine göre öğrencilerin okuma seviyelerine baktığımızda:

Tablo 2: Ekwall ve Shanker Tarafından Geliştirilmiş Ölçeğe Göre Öğrencilerin Okuma Seviyeleri

Okuma Seviyesi	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Endişe	1	6.7	6.7	6.7
Öğretim	1	6.7	6.7	13.3
Serbest	13	86.7	86.7	100.0
Toplam	15	100.0	100.0	

Tablo 2’deki öğrencilerin okuma seviyelerinin frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında öğrencilerin %6,7’si endişe düzeyinde, %6,7’si öğretim düzeyinde ve %86,7’si de serbest okuma düzeyinde bulunmaktadır. Tablo 2’de frekans ve yüzde dağılımı olarak sunulan, Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun ($f= 13$) serbest okuma düzeyinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre uygulamanın yapıldığı öğrencilerin okuma düzeylerinin eşit dağılım göstermediği, hâlihazırdaki okuma düzeylerinin neredeyse tamamına yakınının serbest okuma düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci alt amaca ilişkin bulgular

Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş kelime ve ses bilgisini, anlama becerisini ve düzeyini belirlemeye çalışan seslendirme, ortam ve anlama ölçeklerine göre öğrencilerin okuma seviyeleri ile öğrencilerin Türkçe dersi ve akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır:



Tablo 3: Öğrencilerin Ekwall ve Shanker Tarafından Geliştirilmiş Ölçeğe Göre Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Akademik Başarı Ortalamaları ve Türkçe Dersi Başarı Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları (N:15)

		SO+OO+AO	AOBP	Türkçe Ort.
SO+O- O+AO	Pearson Correlation	1	.822**	.806**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	15	15	15
AOBP	Pearson Correlation	.822**	1	.987**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	15	15	15
Türkçe Ort.	Pearson Correlation	.806**	.987**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	15	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Öğrencilerin Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri ile AOBP'leri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r:0.822$, $p<.05$). Belirlenen okuma seviyeleri ile AOBP'leri arasında çok yüksek korelasyon olduğu anlaşılmaktadır ($r>0.8$). Öğrencilerin okuma seviyeleri arttıkça AOBP'leri de artmaktadır.

Öğrencilerin belirlenen okuma seviyeleri ile Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r:0.806$, $p<.05$). Belirlenen okuma seviyeleri ile Türkçe dersi başarı ortalamaları arasında çok yüksek korelasyon olduğu anlaşılmaktadır ($r>0.8$). Öğrencilerin okuma seviyeleri arttıkça Türkçe dersi başarı ortalamaları da artmaktadır. Bu sonuçların öğrencilerin Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyelerinin doğruluğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular

Öğrencilerin üç farklı boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyelerine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4: Üç Farklı Boşluk Tamamlama Testiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri

Okuma Seviyesi	H4		H5		H6	
	F	%	f	%	f	%
Endişe Düzeyi	15	100	13	86.7	15	100
Öğretim Düzeyi	-	-	2	13.3	-	-
Bağımsız Düzey	-	-	-	-	-	-
Toplam	15	100	15	100	15	100



H4: Her dördüncü kelimenin silindiği boşluk tamamlama testi.

H5: Her beşinci kelimenin silindiği boşluk tamamlama testi.

H6: Her altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testi.

Tablo 4'teki her dördüncü kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle (H4) belirlenen okuma seviyelerinin frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında Rankin ve Culhane'in (1969) kriterlerine göre öğrencilerin %100'ü endişe düzeyinde bulunmaktadır. Tablo 4'te frekans ve yüzde dağılımı olarak sunulan, her beşinci kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle (H5) elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yarısından fazlasının ($f = 13$) endişe düzeyinde yer aldığı, %13,3'ünün öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Tablo 4'te verilen, her altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle (H6) belirlenen okuma seviyelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin %100'ü endişe düzeyindedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında her üç boşluk tamamlama testinden elde edilen sonuçların Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyelerinden uzak olduğu anlaşılmaktadır.

Dördüncü alt amaca ilişkin bulgular

Öğrencilerin üç farklı boşluk tamamlama testte ikame kelimelerin kabul edilmesiyle belirlenen okuma seviyelerine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5: İkame Kelime Kabul Edildiğinde Üç Farklı Boşluk Tamamlama Testiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri

Okuma Seviyesi	H4		H5		H6	
	F	%	F	%	f	%
Endişe Düzeyi	1	6.7	-	-	1	6,7
Öğretim Düzeyi	2	13.3	4	26.7	6	40
Bağımsız Düzey	12	80	11	73.3	8	53.3
Toplam	15	100	15	100	15	100

H4: Her dördüncü kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği.

H5: Her beşinci kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği.

H6: Her altıncı kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testi.

Tablo 5'teki her dördüncü kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle (H4) belirlenen okuma seviyelerinin frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında Rankin ve Culhane'in (1969) kri-



terlerine göre öğrencilerin %6,7'si endişe düzeyinde, %13,3'ü öğretim düzeyinde, %80'i ise bağımsız düzeyde bulunmaktadır. Tablo 5'te frekans ve yüzde dağılımı olarak sunulan, her beşinci kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle (H5) elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yarısından fazlasının ($f = 11$) bağımsız düzeyde yer aldığı, %26,7'sinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Tablo 5'te verilen, her altıncı kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle (H6) belirlenen okuma seviyelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin %6,7'si endişe düzeyinde, %40'ı öğretim düzeyinde, %53,3'ü ise bağımsız düzeyde bulunmaktadır.

Beşinci alt amaca ilişkin bulgular

Öğrencilerin üç farklı labirent testiyle belirlenen okuma seviyelerine ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6: Üç Farklı Labirent Testiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri

Okuma Seviyesi	H4		H5		H6	
	f	%	f	%	f	%
Endişe Düzeyi	-	-	-	-	1	6.7
Öğretim Düzeyi	5	33.3	4	26.7	5	33.3
Bağımsız Düzey	11	66.7	11	73.3	9	60
Toplam	15	100	15	100	15	100

H4: Her dördüncü kelimenin silindiği.

H5: Her beşinci kelimenin silindiği.

H6: Her altıncı kelimenin silindiği labirent testi.

Tablo 6'daki her dördüncü kelimenin silinip labirent testiyle (H4) belirlenen okuma seviyelerinin frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında öğrencilerin %33,3'ü öğretim düzeyinde, %66,7'si ise bağımsız düzeyde bulunmaktadır. Tablo 6'da frekans ve yüzde dağılımı olarak sunulan her beşinci kelimenin silindiği labirent testinden (H5) elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yarısından fazlasının ($f = 11$) bağımsız düzeyde yer aldığı, %26,7'sinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Tablo 6'da verilen her altıncı kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle (H6) belirlenen okuma seviyelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin %6,7'si endişe düzeyinde, %33,3'ü öğretim düzeyinde, %60'ı ise bağımsız düzeydedir.



Altıncı alt amaca ilişkin bulgular

Öğrencilerin üç farklı boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7: Öğrencilerin Boşluk Tamamlama Testiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Ekwall ve Shanker Tarafından Geliştirilmiş Ölçeğe Göre Belirlenen Okuma Seviyeleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları (N:15)

		SO+O- O+AO	CT.H4. Okuma Seviyeleri	CT.H5. Okuma Seviyeleri	CT.H6. Okuma Seviyeleri
SO+OO+AO	Pearson Correlation	1	.099	.145	.099
	Sig. (2-tailed)		.726	.607	.726
	N	15	15	15	15
CT.H4.Oku- ma Seviyeleri	Pearson Correlation	.099	1	.681	-.071
	Sig. (2-tailed)	.726		.005	.800
	N	15	15	15	15
CT.H5.Oku- ma Seviyeleri	Pearson Correlation	.145	.681**	1	-.105
	Sig. (2-tailed)	.607	.005		.710
	N	15	15	15	15
CT.H6. Okuma Seviyeleri	Pearson Correlation	.099	-.071	-.105	1
	Sig. (2-tailed)	.726	.800	.710	
	N	15	15	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 7’de öğrencilerin boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin belirlenen okuma seviyeleri ile öğrencilerin boşluk tamamlama testiyle her dördüncü kelime çıkarılarak belirlenen okuma seviyeleri ($r:0.099$, $p>.01$), her beşinci kelime çıkarılarak belirlenen okuma seviyeleri ($r:0.145$, $p>.01$), her altıncı kelime çıkarılarak belirlenen okuma seviyeleri ($r:0.099$, $p>.01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durum her üç boşluk tamamlama testinden elde edilen sonuçların Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyelerinden uzak olduğunu göstermektedir.



Yedinci alt amaca ilişkin bulgular

Öğrencilerin üç farklı boşluk tamamlama testinde ikame kelimelerin kabul edilmesiyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8: Her Dört, Beş ve Altıncı Kelimenin Silindiği Boşluk Tamamlama Testinde İkame Kelime Kabul Edildiğinde Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Ekwall ve Shanker Tarafından Geliştirilmiş Ölçeğe Göre Belirlenen Okuma Seviyeleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları (N:15)

		SO+O- O+AO	İÜ.H4. Okuma Seviyeleri	İÜ.H5. Okuma Seviyeleri	İÜ.H6. Okuma Seviyeleri
SO+OO+AO	Pearson Correlation	1	.901**	.612*	.677**
	Sig. (2-tailed)		.000	.015	.006
	N	15	15	15	15
İÜ.H4. Okuma Seviyeleri	Pearson Correlation	.901**	1	.508	.727**
	Sig. (2-tailed)	.000		.053	.002
	N	15	15	15	15
İÜ.H5. Okuma Seviyeleri	Pearson Correlation	.612*	.508	1	.211
	Sig. (2-tailed)	.015	.053		.450
	N	15	15	15	15
İÜ.H6. Okuma Seviyeleri	Pearson Correlation	.677**	.727**	.211	1
	Sig. (2-tailed)	.006	.002	.450	
	N	15	15	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 8’de her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre belirlenen okuma seviyeleri ile her dördüncü kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde bir ilişki ($r:0.901$, $p<.05$); her beşinci kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde bir ilişki ($r:0.612$, $p<.05$); her altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde bir ilişki ($r:0.677$, $p<.05$) bulunmaktadır.



Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçüğe göre belirlenen okuma seviyeleri ile her dördüncü kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri arasında çok yüksek korelasyon olduğu ($r>0.8$), her beşinci kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek korelasyon olduğu ($r>0.6$), her altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testinde ikame kelime kabul edildiğinde belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek korelasyon olduğu ($r>0.6$) anlaşılmaktadır.

Sekizinci alt amaca ilişkin bulgular

Öğrencilerin dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçüğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 9’da yer almaktadır:

Tablo 9: Her Dört, Beş ve Altıncı Kelimenin Silindiği Labirent Testiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Ekwall ve Shanker Tarafından Geliştirilmiş Ölçüğe Göre Belirlenen Okuma Seviyeleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları (N:15)

		SO+O- O+AO	MZ.H4. Okuma Seviyeleri	MZ.H5. Okuma Seviyeleri	MZ.H6. Okuma Seviyeleri
SO+OO+AO	Pearson Correlation	1	.522	.612*	.717**
	Sig. (2-tailed)		.046	.015	.003
	N	15	15	15	15
MZ.H4.Okuma Seviyeleri	Pearson Correlation	.522*	1	.533*	.381
	Sig. (2-tailed)	.046		.041	.161
	N	15	15	15	15
MZ.H5.Okuma Seviyeleri	Pearson Correlation	.612*	.533*	1	.520*
	Sig. (2-tailed)	.015	.041		.047
	N	15	15	15	15
MZ.H6.Okuma Seviyeleri	Pearson Correlation	.717**	.381	.520*	1
	Sig. (2-tailed)	.003	.161	.047	
	N	15	15	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 9’da her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilmiş ölçüğe göre belirlenen okuma seviyeleri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson



momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre belirlenen okuma seviyeleri ile her dördüncü kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde bir ilişki ($r:0.522$, $p<.05$); her beşinci kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde bir ilişki ($r:0.612$, $p<.05$); her altıncı kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde bir ilişki ($r:0.717$, $p<.05$) bulunmaktadır.

Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği ölçeğe göre belirlenen okuma seviyeleri ile her dördüncü kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında orta şiddette korelasyon olduğu ($r>0.4$), her beşinci kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek korelasyon olduğu ($r>0.6$), her altıncı kelimenin silindiği labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek korelasyon olduğu ($r>0.6$) anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Alan yazınında okuma seviyesinin tespitinde sıkça kullanılan boşluk tamamlama testi, sahip olduğu dezavantajlar nedeniyle çoğu zaman geçerli puanlar vermemektedir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Mariotti ve Homan, 2009). Boşluk tamamlama testinde eş anlamlı kelimelerin doğru cevap kabul edilmemesinin dezavantaj sebebi olduğu görülmüştür. Eş anlamlı ve anlam bütünlüğü sağlayan kelimelerin de doğru olarak kabul edilmesiyle sorunun ortadan kalkacağı düşünülmüştür.

Uygulamanın yapıldığı öğrencilerin okuma seviyeleri, Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ölçeğe göre değerlendirilmiş; değerlendirme sonuçları her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testleriyle belirlenen okuma seviyeleri ile kıyaslanmıştır.

Öğrencilerin hâlihazırdaki okuma seviyeleri ile her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında büyük ölçüde farklılık olduğu söylenebilmektedir. Her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testleriyle belirlenen okuma seviyeleri ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilen ölçeğin sonuçlarına göre belirlenen okuma seviyeleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuç, her üç boşluk tamamlama testinden elde edilen sonuçların Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği ölçeğe göre belirlenen okuma seviyelerinden uzak olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin hâlihazırdaki okuma seviyeleri ile her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testleriyle belirlenen okuma seviyeleri arasında ikame kelimeler doğru cevap kabul edildiğinde uyumun arttığı görülmektedir. Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilen ölçeğin sonuçlarına



göre belirlenen okuma seviyeleri ile her dördüncü kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında çok yüksek korelasyon; her beşinci kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek korelasyon; her altıncı kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek korelasyon olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin hâlihazırdaki okuma seviyeleri ile her dört, beş ve altıncı kelimenin silindiği labirent testleriyle belirlenen okuma seviyeleri arasında uyumun boşluk tamamlama testiyle kıyaslandığında arttığı söylenebilmektedir. Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği ölçeğin sonuçlarına göre belirlenen okuma seviyeleri ile her dördüncü kelimenin silinip labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri orta şiddette; her beşinci kelimenin silinip labirent testiyle belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek; her altıncı kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testiyle (H6) belirlenen okuma seviyeleri arasında yüksek korelasyon olduğu anlaşılmaktadır.

Boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyelerine bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim ve endişe düzeylerinde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin bu metinleri okuyabilmek ve anlayabilmek için bir büyüğünün veya öğretmenlerinin yardımına ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği ölçeğe göre yapılan değerlendirmeler ile boşluk tamamlama testlerinin sonuçları arasında büyük farklılıklar tespit edilirken ikame kelime uygulaması ile bu farklılığın ortadan kalktığı görülmüştür.

İkame kelime uygulaması ile Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilen ölçeğe göre yapılan değerlendirmelerin benzerliğini desteklemek amacıyla uyguladığımız labirent tekniği ile ikame kelime uygulaması kıyaslandığında okuma seviyelerinin benzer olduğu görülmüş ve ikame kelime uygulamasının okuma seviyesini tespit etmedeki etkisi ortaya konulmuştur.

Metinlerin okunabilirlik durumlarını inceleyen araştırmalarda çalışmamızla ilgili benzer sorunların ve tespitlerin olduğunu görülmektedir. Tekbıyık (2006), Lise Fizik 1 ders kitabını incelediği araştırmasında boşluk tamamlama testinin uygulama yönteminin doğası gereği ders kitabının okunmasında bazı problemlerle karşılaşılabilceğini ve ders kitabı okuma yaşının yüksek olabileceğini ortaya koymuştur.

Uyanık'ın (2012) ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle her altıncı, yedi ve sekizinci kelimeleri çıkartarak yaptığı çalışmasında; öğrencilerin okuma düzeyinin tamamı endişe düzeyinde çıkmıştır. Bunun gerekçesini testin zorluğuna ve eş anlamlı kelimelerin doğru kabul edilmemesine bağlamaktadır.



Ulusoy (2009) 6, 7, 8. sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ders kitaplarından seçilen okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında; öğrencilerin okuma düzeyinin genelde endişe düzeyinde çıkmasını öğrencilerin doğru cevabı bulmada dil ipuçlarını kullanamamalarına ve metinlerden anlam çıkarmada sorunlarla karşılaşmalarına bağlamıştır.

Karatay, Bolat ve GÜNGÖR (2013); Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliğini incelemiştir; Türkçe dersinin öğretim aracı olarak belirlenen metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeylerinin genel olarak zor olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerden alınan görüş ile okunabilirlik uygulamasından elde edilen verilerin tutarsız olmasının gerekçesi ise uzman görüşünün her zaman güvenilir olmadığı ifade edilerek açıklanmıştır.

Standart boşluk tamamlama testiyle tespit edilen okuma seviyeleri ile mevcut okuma seviyelerindeki tutarsızlık nedeniyle pek çok çalışmada Türkçe metinlerden hazırlanan boşluk tamamlama testleri için alternatifler sunulmuştur. Yapılan çalışmaların öneri bölümü irdelendiğinde boşluk tamamlama testi formatlarının özelliklerinin bilinmesi (Ulusoy, 2009) ve büyük ölçüde boşluk sayısının artırılması (Ulusoy, 2009; Uyanık, 2012; Tunçer ve Erden, 2015) tavsiye edilmektedir. Tunçer ve Erden (2015) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin mevcut okuma seviyeleri ile boşluk tamamlama testleri arasında farklılık çıkması üzerine kelimenin ilk harfinin ipucu olarak verilmesini önermektedir.

Az sayıda olsa da çalışmamızdaki tespitlerden farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Lee'nin (1997) üniversite öğrencilerine uygulanan boşluk tamamlama testleri ile yazılı sınavdan aldığı puanları karşılaştırdığı çalışmasında öğrencilerin boşluk tamamlama testindeki puanları ile yazılı sınavdan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Boşluk tamamlama testinde boşluklara yazılan kelimelerden eş anlamlıların ya da anlamı tamamlayan ancak doğru cevaptan farklı olan kelimelerin doğru olarak kabul edilmemesi, bağlam ile anlam arasındaki ilişkiyi yok saymaktadır. Kelimeler, farklı bağlamlarda kullanıldığında temel anlamının yanında yeni manalar kazanmaktadır. Anlamın oluşmasında ve aktarılmasında bağlamın etkisi büyüktür. Bu sebeple kelimeleri tek başına bağımsız bir unsur olarak görmek yerine kullanıldığı bağlam içindeki anlamına göre değerlendirmek gerekmektedir.

Dillerin ortalama cümle uzunlukları, Türkçe metinler üzerinden hazırlanan standart boşluk tamamlama testlerinin okuma seviyesini tespit etmedeki yetersizliğinin bir sebebi olarak değerlendirilebilir. Türkçeyle karşılaştırıldığında İngilizce metinlerde ortalama cümle uzunluğu 14-15 kelime iken Almandada ortalama cümle uzunluğu 17-18 kelimeye çıkmaktadır. Türkçenin



ortalama cümle uzunluğu ise 9-10 kelimedir. Cümle uzunluklarındaki diller arası bu farklılık nedeniyle boşluk tamamlama testlerinde çıkarılan kelimenin türü de öge olarak karşılığı da dilden dile değişiklik göstermektedir (Ateşman, 1997, s. 73). Bu farklılıklar sebebiyle boşluk tamamlama testinden elde edilen sonuçlar sağlıklı olmayabilmektedir. Bu durum boşluk tamamlama testlerinde uygulanan dile göre birtakım düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. İkame kelime uygulaması bu düzenlemenin bir yansımasıdır.

Standart boşluk tamamlama testinin okuma seviyesini tespitinde değerlendirilmesi gereken durumlardan biri de okuma seviyelerinde kullanılan basamaklardır. Öğrencilerin okuma seviyeleri, boşluk tamamlama testinin analiz edilmesinde kullanılan Rankin ve Culhane'in kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Söz konusu kritere göre öğrencilerin testten aldığı %60 ve daha yüksek puanlar, uygulanan metni öğrencilerin kimseden yardım almadan bağımsız bir şekilde kendi başlarına okuyabilecekleri anlamına gelmektedir. %40-59 arasındaki puanlar öğrencilerin uygulanan metni anlayabilmek için öğretmenlerinin yardımına ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Testten alınan %40'ın altındaki puanlar ise metinlerin öğrenciler için çok zor olduğuna ve metinlerin öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin üzerinde olduğuna işaret etmektedir. Öğretim düzeyi ile bağımsız düzey arasındaki puan farkı oldukça düşüktür. Bu durum yapılan değerlendirmeleri sağlıksız hâle getirmektedir. Şans ya da şanssızlığın devreye girmesiyle bireyler bir üst ya da bir alt okuma seviyesine inip çıkabilmektedir.

Okuma seviyelerinin tespitinde belirleyici olan unsurlardan biri de bireylerin ilgi alanı ve sahip olduğu kelime hazinesidir. Bu niteliklerin varlığı ya da yokluğu okuma seviyesinin tespitinde kullanılan boşluk tamamlama testlerinin sonucunu etkileyen belirleyici unsurlardandır. Kelime hazinesi zengin olan bireylerin standart boşluk tamamlama testinde doğru kelimeyi bulma olasılıkları diğerlerine göre daha fazla olacaktır. Aynı şekilde bireylerin ilgi alanına giren bir metinden oluşan boşluk tamamlama testinde doğru kelimeyi bulma olasılıkları da daha fazla olacaktır. Kuvancı (2009), bireylerin herhangi bir ifadeyi anlayamama sebebinin lengüistik bağlama ya da hayat tarzına bağlamaktadır. Kelimelerin kullanım bağlamıyla ilgili tecrübesi olmayanlar, başarısız olabilmektedir. Özetle okuma seviyelerinin tespitine dair yapılan uygulamada kullanılan metnin konusuna ve bireylerin sahip olduğu kelime hazinesine göre değerlendirme sonuçları farklılık arz edebilmektedir.

Dillerin kelime ve cümle yapıları farklılık göstermektedir. Bu sebeple bir dil için üretilen formül, hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi başka bir dilde kullanıldığında elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili birtakım belirsizlikler ortaya çıkabilmektedir (Zorbaz, 2007).



Uygulama sonucu elde edilen veriler, okuma seviyesinin tespit edilmesinde her dördüncü kelimenin silinip ikame kelimenin doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testinin daha duyarlı sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Uygulama sonucu elde edilen veriler, okuma seviyesinin tespit edilmesinde öğrencilerin mevcut okuma düzeylerine yakın sonuçlar verdiğinden her beşinci kelimenin silindiği labirent testinin de kullanılabilirliğini göstermektedir.

Bu noktada ileride yapılacak araştırmalarda, ikame kelime uygulaması ile okuma seviyeleri belirlenebilir.

Öğrencilerin mevcut okuma seviyeleri ile boşluk tamamlama testi ile belirlenen okuma seviyeleri arasında farklılığı ortadan kaldırmak amacıyla boşluğa yazılacak kelimenin ilk harfinin ipucu olarak verilmesiyle elde edilecek sonuçlar ile öğrencilerin mevcut okuma seviyeleri arasında ilişki olup olmayacağına dair bir çalışma yürütülebilir.

Okuma seviyesini tespit etmede cümle uzunluğunun, çıkarılan kelime türünün, çıkarılan kelimenin öge olarak karşılığının sonuçlara etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Akyol, H. (2005). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alegöz, A. (1991). *Okuma anlamının değerlendirilmesinde cloze (boşluk doldurma/tamamlama) ve maze (labirent) tekniklerinin kullanımı*. Kasım 23, 2020 tarihinde Tavsiye Ediyorum.Com: http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_14752.htm adresinden alındı.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Barın, M. (1997). *Dinleme ve konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Blahe, B. A. ve Bennett, J. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. İstanbul: Reproset.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Collins, M. D. ve Cheek, E. H. (1999). *Assessing&guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies.
- Çekiç Toroslu, S. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7E öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanılgısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Boston: Allyn and Bacon.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim*, 204, 167-198.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. Newyork: Longman.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, sözcük anlamı ve öğrenme üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 636-649.
- Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Kırcı, M. (2004). Türkçe ve edebiyat dersleri ortamında okuma, anlatsal bilgi ve bilinçlenme denemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 16-24.
- Kuvancı, C. (2009). Bağlamcılık'a yönelik bir eleştiri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 139-158.
- Klare, G. R. (1974). Assessing readability. *Reading Research Quarterly*, 10, 62-102.
- Kökçü, Y. ve Demirel, Ş. (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1133-1147.
- Lee, S. (1997). Cloze test as a measure of EFL writing proficiency. *English Teaching*, 52(3), 151-172.
- Mariotti, A. S. ve Homan, S. P. (2009). *Linking reading assessment to instruction: An application worktext for elementary classroom teachers*. New York: Routledge.
- May, F. B. (1986). *Reading as communication: An interactive approach*. USA: Merrill Publishing Company.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Miller, W. H. (1972). *The first r: elementary reading today*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Nalor, D. T. ve Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students*. New Jersey: Prentice Hall.



- Opitz, M., Rubin, D. ve Erikson, J. (2007). *Reading diagnosis and improvement*. Boston: Pearson.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E. ve 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.
- Rankin, E. F. ve Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading*, 13, 193-198.
- Robinson, R. D. ve Good, T. L. (1987). *Becoming an effective reading teacher*. New York: Harper And Row.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa.
- Sekman, M. (1998). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Silahtaroglu, G. ve Demircan, F. (2013). Çeviri yazılımlarında sözcüklerin bağlam içindeki anlamını algılamaya yönelik bir öneri. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Şencal, E. S. (2014). *Mana oluşumunda iç ve dış bağlam ilişkisi Abdülkahir el-Cür-cani ile Saussure karşılaştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Medeniyetler İttifakı Enstitüsü.
- Taylor, W. L. (1956). Recent developments in the use of cloze procedure. *Journalism Quarterly*, 33, 42-48.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441-446.
- Theodore, M. F. (1975). The cloze and the maze test. *The Social Studies*, 66(6), 252-257.
- Tunçer, B. ve Erden G. (2015). Boşluk doldurma testlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2015-Özel Sayı, 318-324.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Uyanık, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma seviyelerinin farklı boşluk tamamlama testleri ile belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 657-672.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.



Extended Summary

Cloze test, which is frequently used in determining the reading levels of individuals, was found to be the disadvantage of not accepting synonyms as correct answers, and it was thought that the problem would be eliminated by accepting synonyms and words that provide meaning integrity as correct. For this purpose, the reading levels of the students in the study group in which the application was performed were evaluated according to the scale developed by Ekwall and Shanker (1988). It was compared with the reading levels determined by cloze tests where every fourth, fifth and sixth words were deleted. As a result of the comparison, it was observed that there was a significant difference between the current reading levels of the students and the reading levels determined by the cloze tests, in which every fourth, fifth and sixth words were deleted.

It is observed that the harmony between the current reading levels of the students and the reading levels determined by the cloze tests, in which every fourth, fifth and sixth words are deleted, increases when the substitution words are accepted as correct answers. The commonality between the reading levels determined by the cloze test, where every fourth word is deleted and the substitution word is accepted as correct, and the reading levels determined according to the results of the scale developed by Ekwall and Shanker (1988), the partnership with the cloze test, where every fifth word is deleted and the substitute word is accepted as correct, is 93.3%. The partnership with the cloze test, in which every sixth word is deleted and the substitution word is accepted as correct, is 66.6%.

It can be said that the consistency between the current reading levels of the students and the reading levels determined by the maze tests, in which every fourth, fifth and sixth words are deleted, increases when compared to the cloze test. The commonality of reading levels determined according to the results of the scale developed by Ekwall and Shanker (1988) with the reading levels determined by the erasure and maze test of every fourth word is 73.3%, the commonness of each fifth word with the reading levels determined by the maze test is 80%, each sixth word is erased with the maze test. The commonality of the determined reading levels is 73.3%.

Looking at the reading levels determined by the gap completion tests, it is seen that the majority of the students are at the teaching and anxiety levels. These results show that students need the help of an adult or their teacher to be able to read and understand these texts. While large differences were determined between the evaluations made according to the scale developed by Ekwall and Shanker (1988) and the results of the gap completion tests, it was observed that this difference disappeared with the substitution word application.

When comparing the substitution word application with the maze technique we applied to support the similarity of the evaluations made according to the scale developed by Ekwall and Shanker (1988) with the substitution word application, it was seen that the reading levels were similar and the effect of the substitution word application on determining the reading level was revealed.



In the gap completion test, not accepting synonyms or words that complete the meaning but differ from the correct answer as correct ignores the relationship between context and meaning, whereas words gain new meanings besides their basic meaning when used in different contexts. Context has a great effect on the formation and transmission of meaning. For this reason, it is necessary to evaluate the words according to their meaning in the context instead of seeing them as an independent element.

The average sentence lengths of languages can be considered as a reason for the inadequacy of standard gap filling tests prepared on Turkish texts in determining the reading level. Compared to Turkish, the average sentence length in English texts is 14-15 words, in German the average sentence length is 17-18 words. The average sentence length in Turkish is 9-10 words. Due to these differences, the results obtained from gap completion tests may not be reliable. This situation requires some regulations according to the language applied in gap completion tests. Substitution word practice is a reflection of this regulation.

One of the situations that should be evaluated in determining the reading level of the standard gap completion test is the steps used in reading levels. The reading levels of the students are evaluated according to the criteria of Rankin and Culhane (1969) used in the analysis of the cloze test. The score difference between the education level and the independent level in assessment is quite low. This situation makes the assessments unhealthy. With the introduction of luck or bad luck, individuals can go up and down to a higher or lower reading level.

One of the determining factors in determining reading levels is the interests of individuals and their vocabulary. The presence or absence of these qualities are the determining factors affecting the results of the gap completion tests used to determine the reading level is the moment. Individuals with rich vocabulary will be more likely to find the correct word in the standard gap completion test than others. Likewise, individuals will be more likely to find the correct word in the gap completion test, which consists of a text of interest.

The data obtained as a result of the application suggest that the gap completion test, in which every fifth word is deleted and the substitution word is accepted as correct, may give more sensitive results in determining the reading level.

The data obtained as a result of the application show that the maze test, in which every fifth word is deleted, can be used in determining the reading level, since it gives results close to the current reading levels of the students.

