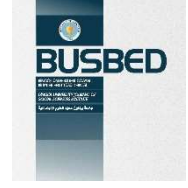


Makalenin Türü : Araştırma Makalesi  
Geliş Tarihi : 14.05.2023  
Kabul Tarihi : 05.10.2023



<https://doi.org/10.29029/busbed.1296957>

## DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI İLE DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ'NDEN ELDE EDİLEN SONUÇLARIN TUTARLILIĞININ İNCELENMESİ: OKUMA AKICILIĞI VE PROZODİK OKUMA ÖRNEĞİ\*

Şelale TÜNGAÇ<sup>1</sup>, Fatma Betül KURNAZ<sup>2</sup>

### ÖZ

Aynı özelliğin farklı yöntemler kullanılarak değerlendirilmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması, araştırmacılara ve uygulayıcılara ölçme yöntemlerine ilişkin önemli bilgiler sunabilir. Bu çalışmada özel eğitime gereksinimi olan hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuma akıcılığı ve prozodik okuma becerileri, derecelendirme tipi maddelerden oluşan bir ölçme aracı ve bir dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada 5. sınıf düzeyindeki özel gereksinimli 75 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerden daha önce görmedikleri bir metni okumaları istenmiş, öğrencilerin okuma performanslarına göre değerlendiriciler Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarını kullanarak değerlendirme yapmışlardır. Değerlendirmeler dört farklı uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendiriciler arasındaki uyum  $G$  ve  $\Phi$  katsayıları, Cronbach'ın  $\alpha$  katsayısı, korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. İki ölçme aracından elde edilen sonuçlar arasında pozitif yüksek korelasyonların olduğu belirlenmiştir. Her iki ölçme aracından elde edilen verilerde tek faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'nda yer alan hız bileşeni hariç cinsiyet ve engel türü değişkenlerine göre benzer sonuçlar üretmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen sonuçların güvenilir ve uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

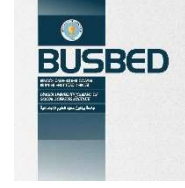
**Anahtar Kelimeler:** Dereceli puanlama anahtarı, Derecelendirme ölçeği, Tutarlılık, Okuma akıcılığı, Prozodi.

\* Bu araştırma Şelale TÜNGAÇ'ın Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Dr. Fatma Betül KURNAZ danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Çocuk Gelişimci, Suwanwong School, Hat Yai, Songkhla-Thailand, [selaletungac@gmail.com](mailto:selaletungac@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5472-6195>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, [betulkurnaz@karabuk.edu.tr](mailto:betulkurnaz@karabuk.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-7042-2159>

Article Type : Research Article  
Date Received : 14.05.2023  
Date Accepted : 05.10.2023



<https://doi.org/10.29029/busbed.1296957>

## EXAMINING THE CONSISTENCY OF THE RESULTS OBTAINED FROM THE RUBRIC AND THE GRADING SCALE: READING FLUENCY AND PROSODIC READING\*

Şelale TÜNGAÇ<sup>1</sup>, Fatma Betül KURNAZ<sup>2</sup>

### ABSTRACT

Assessing the same trait using different methods and comparing the results can provide researchers and practitioners with important information about measurement methods. In this study, reading fluency and prosodic reading skills of students with mild intellectual disabilities who need special education were evaluated using a measurement tool consisting of rating-type items and a rubric, and the results obtained were compared. In the study, data were collected from 75 5th-grade students with special needs. The students were asked to read a text they had not seen before, and the assessors evaluated the students' reading performances using the Prosodic Reading Scale and the Multidimensional Reading Fluency Rubric. The evaluations were conducted by four different experts. Inter-rater agreement was examined by calculating  $G$  and  $\Phi$  coefficients, Cronbach's  $\alpha$  coefficient, and correlation coefficients. It was determined that there were positive correlations between the results obtained from the two measurement tools. It was seen that there was a single-factor structure in the data obtained from both measurement tools. The results obtained from the measurement tools produced similar results according to gender and disability type variables, except for the speed component in the Multidimensional Reading Fluency Scoring Key. It was concluded that the results obtained from the application of the measurement tools were reliable and compatible.

**Keywords:** Rubric, Rating scale, Reliability, Reading fluency, Prosody.

\* This research is derived from Şelale Tüngaç's master's thesis conducted at Karabük University Institute of Postgraduate Education, Department of Child Development and Education under the supervision of Dr. Fatma Betül KURNAZ.

<sup>1</sup> Child development Specialist, Suwanwong School, Hat Yai/Songkhla-Thailand, [selaletungac@gmail.com](mailto:selaletungac@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5472-6195>

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Karabük University, Faculty of Letter, [betulkurnaz@karabuk.edu.tr](mailto:betulkurnaz@karabuk.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-7042-2159>

## 1. GİRİŞ

Aynı özelliğin farklı yöntemlerle ölçülmesinin ve sonuçlarının karşılaştırılmasının, uygulayıcılara önemli bilgiler sağlayacağı yadsınamaz. Farklı türdeki ölçme araçlarının sonuçlarının karşılaştırılması, ölçmede hangi yöntemin daha güvenilir ve geçerli sonuçlar ürettiğine ilişkin açıklayıcı ve kanıta dayalı kuramsal bilgiler sunabilir. Bunun yanı sıra bu yöntemlerle yapılan ölçmeler aynı güvenilirlikte ve geçerlikte sonuçlar üretebiliyorsa uygulayıcılara, kullanışlı olan yöntemi seçme olanağı da sunabilir. Değerlendirmede ölçme yönteminin ve ölçme araçlarının ölçülen özelliğe uygun olması, doğru karar vermeyi sağlaması önemlidir. Ayrıca ölçme araçlarının ve yöntemlerinin daha kısa zamanda daha doğru bilgiler vermesi de uygulayıcılar ve yanıtlayıcılar açısından önemli olabilir. Sözü edilen bu nedenlerden dolayı ölçme değerlendirme alanında farklı madde türlerinin (Birgili, 2014; Morgil & Yılmaz, 2001; Özdemir, 2022), farklı test ya da kitapçık türlerinin (Erdem, 2015; Kurnaz Adıbatmaz & Yıldız, 2020) ya da aynı verilerin farklı yollarla analizinin (Doğan & Öğretmen, 2008; Gök vd., 2010; Kurnaz & Kelecioğlu, 2008) sonuçlara nasıl yansıdığına ilişkin araştırmalar yürütülmesi yaygındır. Bu tür çalışmalar sonuçların hangi bakımlardan benzerlikler ya da farklılıklar içerdiğini anlamayı sağlar. Böylece uygulayıcılar, bu bilgileri pratik olarak daha iyi nasıl kullanacaklarına karar verebilirler. Bu araştırmada benzer bir yaklaşımla aynı özelliği ölçmeyi amaçlayan biri derecelendirme türünde maddelerden oluşan diğeri dereceli puanlama anahtarı olan iki farklı ölçme aracının sonuçlarının tutarlılığı incelenmiştir. Ölçmede ölçme aracının niteliği gibi ölçmeye konu olan özelliğin yapısı da ölçme sonuçlarını etkileyebilecek önemli bir durumdur. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları prozodik okuma ve okuma akıcılığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarını daha iyi yorumlayabilmek için dereceli puanlama anahtarı ile derecelendirme ölçeklerinin özelliklerini, ayrıca okuma akıcılığı ve prozodik okumayı açıklamanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Derecelendirme Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarı

Derecelendirme ölçekleri psikomotor, duyuşsal ya da bilişsel becerilerin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Aktaş & Alıcı, 2017). Derecelendirme ölçeklerinde ölçülen özelliğe ilişkin maddeler birbirine karşıt iki uçta farklı seçeneklerle değerlendirilir. Seçenekler, en yüksek puandan en düşüğe, en iyi performanstan en kötüye ya da en güçlü anlamdan en güçsüz anlama doğru sıralanır. Derecelendirme ölçekleri üçlü, dörtlü, beşli, altılı, yedili derecelendirilebilir. Maddelere verilen yanıtlardan elde edilen sonuçlar toplanır ve bir toplam puan elde edilir (Turan vd., 2015).

Derecelendirme ölçekleri, seçeneklerin birbirine eşit uzaklıkta gibi görünse de gerçekteki davranışın karşılığı ya da performansın düzeyi bakımından eşit uzaklıkta olmadığına ilişkin görüşlerin bulunması nedeniyle eleştirilmektedir. Derecelendirme ölçeklerinde eleştirilen bir diğer önemli konu da değerlendiricilerin değerlendirme sırasında seçeneklere yükledikleri anlamların farklı olma olasılığıdır. “Kısmen iyi” ya da “neredeyse iyi” gibi seçeneklerin şiddeti/düzeni değerlendiricilerin bu anlatımlara yükledikleri anlamlar bakımından değişebileceği yönünde eleştiriler söz konusudur (Spector, 1992; Tavakoli, 2012).

Son yıllarda bilişsel ya da motor becerilerin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının kullanımının yaygınlaşması (Bilican Demir & Yıldırım, 2019; Birel & Albuz, 2014; Kayakçı Danışmaz & Kurnaz, 2020; Kurnaz vd., 2018; Melanlıoğlu, 2016) farklı türdeki ölçme araçlarının dereceli puanlama anahtarlarına benzer sonuçlar üretip üretmediğine yönelik ilgiyi de artırmıştır (Kasap vd., 2021; Parlak & Doğan, 2014). Dereceli puanlama anahtarları, bireyin belirli bir alandaki performansının önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesinde kullanılır. Dereceli puanlama anahtarları performansa ilişkin ayrıntılı tanımlar içerdiğinden değerlendirmede bireyin performansının düzeyinin tanımlanmasında önemli bilgiler sağlayabilir (Jonsson & Svingby, 2007). Dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesinde ve kullanılmasında uzmanlık düzeyinde bilgi ve beceri gerektirmesi, sonuçların güvenilirliği ve geçerliği açısından önemli sorunlar oluşturabilir (Kutlu vd., 2017; Parlak & Doğan, 2014). Hazırlanması aşamasında beklenen performansın ölçütlere dayalı olarak açık ve belirgin bir biçimde tanımlanması değerlendiricilerin ortak bir anlayış geliştirmesini sağlar (Arter & McTighe, 2001).

### 1.2. Okuma Akıcılığı ve Prozodik Okuma

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi son yıllarda öğretimde daha fazla önem kazanarak, öğrenmede önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Bayat vd., 2014; Kutlu vd., 2011; Paige vd., 2012; Şıvkin vd., 2020; Yıldırım, 2012). Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarının karşılaştırılması bu becerinin değerlendirilmesine ışık tutabilir.

Okuma akıcılığı, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için edinilen, doğru okuma ve uygun prozodi ile gerçekleşen okuma becerisidir. Okuma akıcılığı, doğruluk, otomatik işleme ve prozodi olmak üzere üç boyuttan oluşur (Samuels, 2006a, 2006b). Prozodik okuma, okuyucunun doğru ses tonu ve vurgusu ile diğer sözel ifade becerilerinin etkin kullanımıyla okunan metnin anlamını doğru şekilde ifade etmesidir (Reutzel, 2009; Seçkin, 2012). Schreiber (1980)'e göre akıcı okuma, okuma materyalinin zahmetsizce ve pürüzsüzce okunup, otomatik olarak anlaşılabilmesidir. Öğrencilerin okuma akıcılıklarının değerlendirilmesi, performanslarının beklenen

standartlarla karşılaştırılarak okuma düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olur, uygun amaç ve materyal seçimini kolaylaştırır (Rasinski, 2004).

Okuma akıcılığının ve prozodinin değerlendirilmesi, öğretmenlere ve uygulayıcılara öğrencilerin okumadaki ve okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlükleri belirleme konusunda bilgi sağlar. Etkili, doğru ve anlayarak okumanın diğer derslerdeki başarıyı artırması ve günlük yaşamda bireyin kendini açıklama becerisine katkı sunması da bu becerinin önemini açıkça ortaya koymaktadır (Colarusso & O'Rourke, 2007; Ouellete & Beers, 2010; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). Bu bağlamda, okuma akıcılığı ve prozodinin değerlendirilmesinde sonuçların güvenilir ve geçerli olmasının nasıl sağlanacağını araştırılması; ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin nasıl ve ne kadar bilgi verdiğinin incelenmesi önemlidir (Samuels, 2006b).

Okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ilk çalışma Deno (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Deno (2003) yaptığı çalışmayı okumanın değerlendirmesine ilişkin bir yaklaşım olarak belirtmiştir. Bu çalışma öğrencinin okuduğu doğru sözcük yüzdesinin belirlenmesine dayalıdır. Sonraki çalışmalarda (Dowhower, 1987, 1991; Kim vd., 2012) okumanın ve anlamının ilişkisini anlamaya yönelik değerlendirme çabaları ortaya çıkmıştır. Okuma akıcılığı ve prozodi ile ilgili çalışmalar bu iki becerinin birbirinden bağımsız olmadığını ve birbirini kapsayabileceğini belirtmektedir (Dowhower, 1991; Keskin & Baştuğ, 2013).

Alan yazını araştırıldığında okuma akıcılığını değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları olduğu belirlenmiştir. Akıcı Okuma Ölçeği (Rasinski, 2010; Zutell & Rasinski, 1991), Sesli Okuma Ölçeği (Pinnel vd., 1995); Prozodik Okuma Ölçeği (Keskin & Baştuğ, 2011; Valencia vd., 2010) var olan ölçme araçları arasında gösterilebilir. Bu ölçeklerin yanı sıra Hudson vd. (2005) okuma akıcılığının değerlendirilmesinde, dereceli puanlama anahtarlarının kullanılmasını önermiş ve öğretmenlerin gerekli durumlarda bu puanlama anahtarını geliştirerek kullanabileceklerini de belirtmiştir. Son yıllarda prozodinin elektronik ortamlarda değerlendirilmesine yönelik uygulamalar da vardır (Benjamin & Schwanenflugel, 2010; Boersma & Weenink, 2012; Patel & McNab, 2011).

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı okuma akıcılığını ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız bileşenlerini kapsayarak ölçmektedir (Seçkin, 2012). Prozodik Okuma Ölçeği sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi faktörleri ölçmek için kullanılmaktadır (Keskin vd., 2013). Alan yazınına göre okuma akıcılığı; konuşma, tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama, ritim, metni anlama kavramlarını içermektedir (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Hudson vd., 2005; Rasinski, 2004). Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak bu iki ölçme araçlarının kapsamlarının ve ölçtükleri özelliklerin önemli ölçüde uyum içinde olduğu söylenebilir.

Alan yazınında (Valencia vd., 2010) dereceli puanlama anahtarlarının kullanımıyla sesli okumadaki prozodinin ölçülmesinin tam olarak gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin eleştiriler de söz konusudur. Ulusoy vd. (2011) yürüttükleri araştırmada öğretmen adaylarının derecelendirme ölçeği kullanarak prozodik okumayı değerlendirmede, bütünüyle gerçeğe uygun bir değerlendirme yapmadığını belirtmiştir. İlgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar prozodik okumanın değerlendirmesindeki güçlüklerin ölçme yöntemlerinden kaynaklı bir durum olup olmadığı sorusunu düşündürmektedir. Bu araştırmada aynı zamanda bu eleştirilerle ilgili bulgular üretilmesi de amaçlanmıştır. Özetle, bu araştırmanın amacı aynı örneklem grubunda okuma akıcılığını değerlendirmede kullanılan biri derecelendirme ölçeği diğeri dereceli puanlama anahtarı iki farklı ölçme aracının uygulanmasından elde edilen sonuçların uyumunun incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarının uygulanmasından elde edilen sonuçlar güvenilir mi?
- 2- Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarının uygulanmasından elde edilen sonuçlar betimleyici istatistikler bakımından birbirleriyle tutarlı mı?
- 3- Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarının uygulanmasından elde edilen sonuçlar ilişkili mi?
- 4- Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarının uygulanmasından elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğrencilerin prozodik okumada sınıflandırmalarında manidar bir farklılık var mı?
- 5- Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarının uygulanmasından elde edilen sonuçlar cinsiyet ve engel türüne göre benzer sonuçlar üretiyor mu?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, derecelendirme türündeki maddelerden oluşan bir ölçme aracı ile bir dereceli puanlama anahtarının aynı örneklemden elde edilen verilerle karşılaştırılmasını içermektedir. Bu nedenle bu araştırma, ölçme ve ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik kuramsal veriler üretmeyi amaçlayan tanımlayıcı türde bir araştırmadır. Tanımlayıcı araştırmalar var olan durumların açıklanarak araştırma sorularına yanıt aramayı amaçlamaktadır.

## 2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada veriler elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubundan toplanmıştır. Bu nedenle araştırma İstanbul'da ve Karabük'te özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan özel gereksinimli çocuklarla sürdürülmüştür. Araştırmada veriler 2021-2022 öğretim yılında toplanmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler sözcüğü yanlış okuma, harf ya da hece atlama, okurken harfin ya da hecenin yerini değiştirme, bir harfin yerine başka bir harf koyarak okuma, sözcüğe harf ya da hece eklemeye gibi hataları akranlarından daha fazla gerçekleştirir (Çaycı & Demir, 2006; Gökçe Sarıpınar & Erden, 2010). Bu nedenle bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü veya hafif derecede zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli öğrenciler araştırma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma grubunu 5. sınıf düzeyindeki özgül öğrenme güçlüğü veya hafif derecede zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli 75 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun homojenliğini sağlamak amacıyla, özel gereksinimli olduğuna ilişkin bir eğitim araştırma hastanesinden heyet raporu alan veya Rehberlik Araştırma Merkezi'nden rapor alan öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde, çalışmada kullanılan öyküyü dil ve anlatım bakımından anlayabilecek düzeyde olmaları ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırma örnekleminin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Çalışma Grubunun Engel Türü, Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerini Gösteren Sayı ve Yüzde Değerleri*

Değişken	Sayı	Yüzde
Engel Türü	HDZY*	60
	ÖÖG**	40
Cinsiyet	K	45,3
	E	54,7
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

\*HDZY: Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik; \*\*ÖÖG: Özel öğrenme güçlüğü

Araştırmada 45 (%60) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan, 30 (%40) özel öğrenme güçlüğü bulunan toplam 75 öğrenciden veri toplanmıştır. Yaşları 10 ile 11 arasında değişen katılımcıların 34'ü (45,3) kız, 41'i (%54,7) erkek öğrencidir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama amacıyla, Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçme araçlarıyla ilgili değerlendirme yapılabilmesi için öğrencilerin düzeyine uygun bir metin seçilmiş ve öğrencilerden ilgili metni okumaları istenmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

### 2.2.1. Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik Okuma Ölçeği sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi boyutları ölçmek için kullanılmaktadır. Keskin vd. (2013) tarafından geliştirilen beşli derecelendirilmiş bir ölçektir. Ölçek toplamda 15 madde içermektedir. Ölçme aracı tek faktörlüdür ve bu 15 madde tek faktörde toplam varyansın %79'unu açıklamaktadır. Maddelerin her biri uygulamadan elde edilen sonuca göre "4" her zaman, "3" çoğu zaman, "2" zaman zaman, "1" nadiren ve "0" hiçbir zaman yanıtına karşılık gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. 30 puan ve üzeri alan öğrenciler prozodik okumada yeterli olarak kabul edilmektedir. Yazarlar, ölçeğin iç tutarlılığını 0,98 olarak bulmuştur.

### 2.2.2. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin okuma akıcılıklarını ölçmek için Rasinski tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. Dereceli Puanlama Anahtarının Türkçe'ye çevirisinin yapılarak uzman görüşlerine dayalı olarak çeşitli araştırmalarda kullanıldığı belirlenmiştir (Kanık Uysal & Bilge, 2021; Seçkin, 2012; Yıldız vd., 2009) Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarının ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır. Değerlendirici, performansı her bir alanda 1 ile 4 arasındaki bir ölçüt ile değerlendirmektedir. Değerlendirme ölçütlerinden elde edilen sonuçlar toplanarak bir toplam puan elde edilmektedir. Formdan alınacak toplam puan 4-16 arasında değişiklik göstermektedir. 10'un altındaki puanlar öğrencinin prozodik okumada destek alması gerektiğini, 10 ve üzerindeki puanlar ise prozodik okuma becerilerinde sorun olmadığını belirtmektedir (Seçkin, 2012).

## 2.3. Metin Seçimi

Öğrencilerin okuma metinleri seçilirken Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda kullanılan ders kitapları dışında bir metne yer verilmesi, böylece çocukların aşına olmadıkları bir metinle değerlendirme yapılması tercih

edilmiştir. Mastropieri ve Scruggs (2000), öğrencilerin okuma akıcılığının değerlendirilmesinde düzeyine uygun metinlerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Benjamin ve Schwanenflugel (2010), metnin yapısının ve türünün okuma hızını ve prozodiyi dolaylı olarak etkileyeceğini bildirmiştir. Bu görüşlerden hareketle, çok sayıda Türkçe öykü kitabı incelenerek, bunlar arasından sekiz metin belirlenmiştir. Sözcük dağarcığı bakımından yabancı sözcükler içermeyen, uzun cümlelerden oluşmayan, okuma güçlüğü bakımından orta güçlükte bir metnin seçilmesine karar verilmiştir. Nuran İçözü'nün "Kedi" isimli metnin bu ölçütlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Uygulamada tutarlılığı sağlamak amacıyla, metin 12 punto ile yaygın kullanılan bir yazı karakteriyle, 1,5 satır aralığında, iki yana yaslı olarak beyaz bir kâğıda bilgisayarda yazılmıştır. Metnin bulunduğu kâğıtta resim vb. dikkat dağıtabilecek bir unsur yer almamıştır.

#### 2.4. Değerlendirici Bilgileri

Çalışma dört değerlendirici ile yürütülmüştür. Değerlendiricilerin özel eğitim alanında özel gereksinimli çocuklarla bir yıldan fazla süredir çalışması ve deneyimli olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Birinci değerlendirici 36, ikinci değerlendirici 11, üçüncü değerlendirici 17, dördüncü değerlendirici 11 öğrenciyi değerlendirmiştir. Aynı engel türünde benzer özelliklere sahip çok sayıda öğrenciyi ulaşılmadığı güçlükler nedeniyle değerlendiriciler farklı sayıda değerlendirme yapmak zorunda kalmıştır. Değerlendiriciler farklı kurumlarda çalışmalarını nedeniyle farklı öğrencileri değerlendirmişlerdir.

Değerlendiriciler farklı öğrencileri, farklı zamanlarda, her iki ölçme aracını da kullanarak değerlendirmişlerdir. Değerlendiricilerin biri zihinsel engelliler sınıf öğretmenidir, biri özel eğitim alan öğretmenidir ve diğer ikisi uzman öğreticidir. Birinci ve ikinci değerlendirici meslekte dördüncü yılındadır. Üçüncü değerlendirici meslekte altıncı yılındadır. Dördüncü değerlendirici meslekte 13. yılındadır. Değerlendiricilere araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce, prozodik okuma becerileri, derecelendirme ölçeği ve dereceli puanlama anahtarı konularında eğitim verilmiştir.

#### 2.5. Verilerin Toplanması

Uygulama süresi en az 15-60 dakika arasında değişmiştir. Dereceli Puanlama Anahtarında yer alan ölçütlerin tanımlanmış olmasının, Prozodik Okuma Ölçeği'nin uygulanması sırasında sonuçları etkileme olasılığı bulunmaktadır ve bu durumun araştırmanın geçerliğini zayıflatabileceği dikkate alınmıştır. Bu nedenle uygulamalar sırasında ölçme araçlarının özellikleri dikkate alınarak önce Prozodik Okuma Ölçeği, ardından Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Değerlendirmeler okumayla eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Çevresel koşullardan kaynaklanabilecek hataları en aza indirmek amacıyla, değerlendirmeler bireysel derslerin gerçekleştirildiği sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Sınıfın sessiz olmasına, sınıf içindeki görsel uyaranların çocuğun dikkatini dağıtmamasına ve ortamın aydınlık ve ferah olmasına dikkat edilmiştir. Okumaya başlamadan önce masa yüksekliği öğrenciyeye uygun seviyeye getirilmiş, öğrencinin ayaklarının yere değmesine dikkat edilmiştir. Uygulama sırasında öğrencinin etkili okuyabilmesini sağlayabilmek amacıyla ışık sol arkadan gelecek şekilde masa uygun yere yerleştirilmiştir. Etkili okumanın sağlanması amacıyla, öğrenciyeye hafif öne eğilerek dik oturması yönünde uyarıda bulunulmuştur. Okuma materyali ile göz arasındaki açı tahmine dayalı ayarlanmıştır. Heyecandan kaynaklı hataların oluşmaması için, öğrenciyeye okumaya başlamadan önce uygulamanın bir sınav olmadığı açıklanmıştır. Tedirgin olmaması için değerlendirmeden önce öğrenciyeye sohbet edilmiştir. Öğrencinin rahat olması için okuma süresi sınırlandırılmamıştır. Uygulama hakkında değerlendiriciler önceden bilgilendirilmiş, öğrenci okumayı yaparken değerlendiricilerin işaretlemelerini yapmaları ve okuma bitiminde değerlendirmelerini kontrol etmeleri istenmiştir.

#### 2.6. Verilerin Çözümlemesi

Ölçmelerden elde edilen sonuçların güvenilir olup olmadığı incelemek amacıyla  $G$  ve  $\Phi$  katsayıları ile Cronbach'ın  $\alpha$  katsayısı hesaplanmış ve elde edilen sonuçların güvenilir olması nedeniyle analizlere devam edilmiştir. Ölçme araçlarının güvenilirliğine ilişkin kanıtlar, bulgular başlığı altına verilmiştir.

Araştırmada verilerin faktör yapılarının incelenmesine karar verilmiştir. Faktör analizi uygulanmadan önce dağılımların normalliği kontrol edilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen sonuçların normal dağılıp dağılmadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.***Ölçme Araçlarının Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
<b>Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı</b>	-0,104	-0,941
ÇB-İfade Ses	0,043	-0,637
ÇB-Vurgu	0,127	-0,748
ÇB-Akıcılık	0,033	-1,327
ÇB-Hız	-0,460	-0,805
<b>Prozodik Okuma Ölçeği</b>	-0,400	-0,656

Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde toplam puanlarda normalden önemli ölçüde bir sapma olmadığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  arasında bir değer alması dağılımın normalliğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır (George & Mallery, 2010).

Verilerin çözümlenmesine her iki ölçme aracının faktör analitik yapısı incelenerek devam edilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen sonuçların birbirine benzer sonuçlar üretip üretmediğine ilişkin veriler aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer, mutlak başarı oranı hesaplanarak verilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Eğitimde ve psikolojide kullanılan, ham puan türünde sonuçlar veren ölçme araçları sıralama ölçeği düzeyinde sonuçlar üretir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapısı gereği, sıralama ölçeği düzeyinde sonuç verdiği söylenebilir. Derecelendirme ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları norma dayalı bir standartlaştırma çalışması yapılmadığı durumlarda eşit aralıklı ölçekler düzeyinde sonuçlar veremezler (Erkuş, 2012; Turgut & Baykul, 1992). Bu nedenle analizlerde dağılımlar normallik varsayımını karşılıyor da olsa, sonuçlara karışabilecek hatayı kontrol etmek amacıyla parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ile Prozodik Okuma Ölçeğinden elde edilen sonuçların uyumunu incelemek amacıyla Sperman Sıra Farkları Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Katılımcıların okuma akıcılığı bakımından sınıflandırılmasında fark olup olmadığını belirlemede sayı ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Ardından cinsiyet ve engel türü değişkenleri referans alındığında puanlar arasında manidar bir farkın oluşup oluşmadığı, ölçme araçlarının sıralama ölçeği düzeyinde sonuç vermesi ve grup değişkeninin iki kategorili olması nedeniyle Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

### 3. BULGULAR

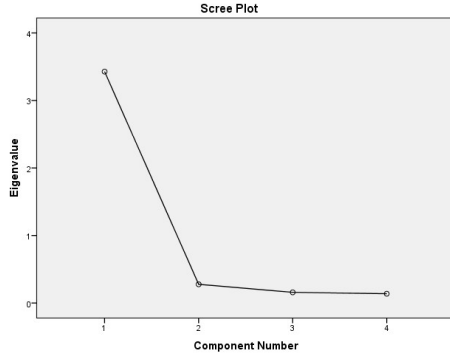
Araştırmada okuma akıcılığını ölçen, biri derecelendirme türündeki maddelerden oluşan diğeri dereceli puanlama anahtarı olan iki farklı ölçme aracı aynı örneklem grubuna uygulanarak, sonuçların tutarlılığı incelenmiştir. Öncelikle sonuçların güvenilirliklerine ilişkin kanıtlar aranmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.***Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'na ve Prozodik Okuma Ölçeği'ne Ait G,  $\Phi$  Katsayıları ile Cronbach  $\alpha$  Güvenirliği*

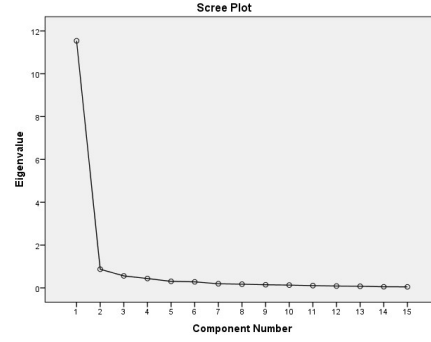
	<b>G</b>	<b><math>\Phi</math></b>	<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>
<b>Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı</b>	0,94	0,99	0,94
<b>Prozodik Okuma Ölçeği</b>	0,97	0,99	0,97

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı G katsayısının 0,94,  $\Phi$  katsayısının 0,99, Prozodik Okuma Ölçeğinin G katsayısının 0,97,  $\Phi$  katsayısının 0,99 olduğu görülmektedir. Genellenebilirlik kuramına dayalı analizler kullanılarak birden fazla kaynaktan gelen hataların her birinin ve etkileşimlerinin büyüklüklerinin aynı anda tek bir analizle belirlenebilmesi önemli bir üstünlüktür. G ve  $\Phi$  katsayılarının yüksek olması sonuçların güvenilir olduğuna, hatanın az olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Araştırmada ayrıca sonuçların iç tutarlılığı Cronbach'ın  $\alpha$  katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ( $\alpha=0,94$ ) ve Prozodik Okuma Ölçeğinin ( $\alpha=0,97$ ) güvenilirliklerinin yüksek olduğu söylenebilir (Baykul, 2015).

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'nın KMO Barlett değeri 0,87 ( $\chi^2=278,7; p<.05$ ), Prozodik Okuma Ölçeği'nin KMO Barlett değeri 0,94 ( $\chi^2=1492,9; p<.05$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Her iki ölçme aracının da faktör analitik yapıları incelenmiş ve saçılma diyagramları Şekil 1'de verilmiştir.



Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı



Prozodik Okuma Ölçeği

Şekil 1. Ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen verilere ait saçılma diyagramları

Ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen verilerin faktör analizine ait saçılma diyagramları incelendiğinde, ölçme araçlarının her ikisinin de tek faktörlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı öz değeri 1'den büyük tek faktörlü bir yapı sergilemiştir ve açıklanan toplam varyans oranı 85,68 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerleri 0,71 ile 0,95 arasında değerler almıştır. Prozodik Okuma Ölçeği öz değeri 1'den büyük tek faktörlü bir yapı sergilemiştir ve açıklanan toplam varyans oranı 76,92 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerleri 0,88 ile 0,94 arasında değerler almıştır.

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ve Prozodik Okuma Ölçeğinin uygulanmasından elde edilen sonuçlara ait en düşük ve en yüksek değerler ile aritmetik ortalama, standart sapma, mutlak başarı yüzdesi hesaplanmış ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçme Araçlarının Uygulanmasından Elde Edilen Verilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Puan		Mutlak Başarı Yüzdesi	Ortalama	Standart Sapma
	En düşük	En yüksek			
<b>Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı</b>	4	16	62,75	10,04	3,61
ÇB-İfade Ses	1	4	60,75	2,43	0,87
ÇB-Vurgu	1	4	59,75	2,39	0,91
ÇB-Akıcılık	1	4	61,00	2,44	1,11
ÇB-Hız	1	4	69,75	2,79	1,00
<b>Prozodik Okuma Ölçeği</b>	1	58	54,36	31,53	13,89

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarından elde edilen verilerin ortalamasının  $10,04 \pm 61$ ; dereceli puanlama anahtarının ifade ses bileşenine ilişkin verilerin ortalamasının  $2,43 \pm 0,8$ ; vurgu bileşenine ilişkin verilerin ortalamasının  $2,39 \pm 0,99$ ; akıcılık bileşenine ilişkin verilerin ortalamasının  $2,44 \pm 1,1$ ; hız bileşenine ilişkin verilerin ortalamasının  $2,79 \pm 1$ ; Prozodik Okuma Ölçeğinden elde edilen verilerin ortalamasının  $31,53 \pm 13,89$  olduğu belirlenmiştir.

Ölçme araçlarında aralığın farklı olması nedeniyle ortalamaların karşılaştırılması yorum yapmayı güçleştirebilir. Bu nedenle mutlak başarı yüzdesi hesaplanmıştır. Mutlak başarı yüzdesinin daha kıyaslanabilir bir sonuç vereceği düşünülmüştür. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen mutlak başarı yüzdesinin (62,7), Prozodik Okuma Ölçeği'nde elde edilen mutlak başarı yüzdesinden (54,3) nispeten yüksek olduğu belirlenmiştir. İki ölçme aracından elde edilen sonuçların uyumunu incelemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyonu hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Uygulamalardan Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Korelasyonlar

	Prozodik Okuma Ölçeği
<b>Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı</b>	0,85*
ÇB-İfade Ses	0,70*
ÇB-Vurgu	0,79*
ÇB-Akıcılık	0,80*
ÇB-Hız	0,78*

\* $p < 0,01$



Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ( $r = 0,85, p < .01$ ), Prozodik Okuma Ölçeği ile ifade ses ( $r = 0,70, p < .01$ ), Prozodik Okuma Ölçeği ile vurgu bileşeni ( $r = 0,79, p < .01$ ), Prozodik Okuma Ölçeği ile akıcılık ( $r = 0,80, p < .01$ ), Prozodik Okuma Ölçeği ile Hız ( $r = 0,78, p < .01$ ) değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, tüm değişkenler arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır.

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarından 10 ve daha yüksek puan alanların (Rasinski, 2004); Prozodik Okuma Ölçeğinden 30 ve daha yüksek puan alanların (Keskin vd., 2013) okuma akıcılığının yeterli olduğu bildirilmiştir. Katılımcıların okuma akıcılığı bakımından sınıflandırılmasında sayı bakımından nasıl bir dağılım olduğu incelenmiş ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Katılımcıların Okuma Akıcılığı Bakımından Sınıflandırılmasına Dayalı İstatistikler*

Ölçek		Sayı	Yüzde
<b>Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı</b>	Prozodik Okumada Yeterli Değil (<10)	33	44
	Prozodik Okumada Yeterli (≥10)	42	56
	Toplam	75	100
<b>Prozodik Okuma Ölçeği</b>	Prozodik Okumada Yeterli Değil (<30)	26	34,7
	Prozodik Okumada Yeterli (≥30)	49	65,3
	Toplam	75	100

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'na göre katılımcıların % 56'sı; Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre katılımcıların % 65,3'ü okuma akıcılığı bakımından yeterli olarak sınıflandırılmıştır. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'ndan ve Prozodik Okuma Ölçeği'nden elde edilen sonuçların, öğrencilerin engel türüne göre manidar düzeyde bir fark içerip içermediği Mann Whitney U testiyle çözümlenmiş ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Engel Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler		Sayı	Ortalama	Standart sapma	Sıra ortalaması	U	p
<b>Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı</b>	HDZY	45	9,53	3,68	35,23	799	.176
	ÖÖG	30	10,8	3,43	42,15		
ÇB-İfade Ses	HDZY	45	2,36	0,96	36,16	758	.342
	ÖÖG	30	2,53	0,73	40,77		
ÇB- Vurgu	HDZY	45	2,24	0,91	35,16	803	.145
	ÖÖG	30	2,60	0,89	42,27		
ÇB- Akıcılık	HDZY	45	2,33	1,07	35,99	765	.312
	ÖÖG	30	2,60	1,16	41,02		
ÇB-Hız	HDZY	45	2,60	1,01	34,13	849	.048*
	ÖÖG	30	3,07	0,94	43,80		
<b>Prozodik Okuma Ölçeği</b>	HDZY	45	29,58	14,75	35,84	772	.294
	ÖÖG	30	34,47	12,15	41,23		

\*  $p < .05$ ; HDZY=Hafif Düzey Zihinsel Yeterlilik, ÖÖG=Özgül Öğrenme Güçlüğü; ÇB=Çok boyutlu

Engel türüne göre, Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'nın uygulanmasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde hafif derecede zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler ile özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin puanları arasında ifade ses, vurgu ve akıcılık alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında manidar düzeyde bir fark yoktur ( $p > .05$ ). Ancak hız alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki fark manidar düzeyde değişmiştir ( $p < .05$ ). Prozodik Okuma Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar incelendiğinde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler ile özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin puanları arasında manidar düzeyde bir fark yoktur ( $p > .05$ ). Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'ndan ve Prozodik Okuma Ölçeği'nden elde edilen sonuçların, öğrencilerin cinsiyetine göre manidar düzeyde bir fark içerip içermediği Mann Whitney U testiyle çözümlenmiş ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**  
*Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler		Sayı	Ortalama	Standart sapma	Sıra ortalaması	U	p
<b>Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı</b>	Kız	34	10,68	3,87	41,99	832	.148
	Erkek	41	9,51	3,34	34,70		
ÇB-İfade Ses	Kız	34	2,44	0,93	38,53	715	.839
	Erkek	41	2,41	0,84	37,56		
ÇB- Vurgu	Kız	34	2,53	0,99	41,24	807	.218
	Erkek	41	2,27	0,84	35,32		
ÇB- Akıcılık	Kız	34	2,71	1,09	43,06	869	.058
	Erkek	41	2,22	1,08	33,80		
ÇB-Hız	Kız	34	3,00	1,10	43,41	881	.040*
	Erkek	41	2,61	0,89	33,51		
<b>Prozodik Okuma Ölçeği</b>	Kız	34	34,94	13,62	34,05	859	.084
	Erkek	41	28,71	13,64	42,76		

\*  $p < 0.05$ ; ÇB=Çok boyutlu

Tablo 8’de verilen sonuçlar incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin ifade ses, vurgu ve akıcılık bileşenlerinden aldıkları puanlar arasında manidar düzeyde bir fark yoktur ( $p > .05$ ). Hız bileşeninden elde edilen puanlar arasındaki fark manidar düzeyde değişmiştir ( $p < .05$ ). Prozodik Okuma Ölçeği’nden elde edilen sonuçlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında manidar düzeyde bir fark yoktur ( $p > .05$ ).

#### 4.TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırmada okuma akıcılığını değerlendirmede kullanılan Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı’ndan elde edilen sonuçlarla Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeği’nden elde edilen sonuçlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen bulgular incelendiğinde, ölçme araçlarının güvenilirliklerinin yüksek olduğu, birbirleriyle önemli ölçüde uyumlu sonuçlar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ölçme araçlarından elde edilen sonuçların tutarlı olmasındaki önemli unsurların uygulayıcıların araştırmadan önce ölçme araçlarının kullanımı ve okuma akıcılığı konularında eğitim almış olmaları olabilir. Dereceli puanlama anahtarlarının kullanımında, değerlendiricilerin uzmanlık düzeyinin artması puanlama güvenilirliğini olumlu etkilemektedir (Kayakçı Danışmaz & Kurnaz Adıbatmaz, 2020). DPA’nın doğru ve amacına uygun kullanımı büyük ölçüde öğretmenlerin bu araçlar konusundaki bilgi ve deneyimlerine bağlıdır (Aslanoğlu & Kutlu, 2003) ve bu konudaki bilgileri büyük oranda DPA’na yönelik tutumlarıyla ilişkilidir (Kutlu vd., 2009). Dereceli puanlama anahtarlarında ölçütlerin iyi tanımlanmış olması, puanlamanın yapıldığı zamandan ve değerlendirmeyi yapan kişiden kaynaklanan hataları azaltmaktadır (Moskal & Leydens, 2000).

Derecelendirme ölçeklerinde ise derecelerin ve derece düzeylerinin değerlendiriciye bağlı hatalar içerebileceği; değerlendiricilerin bu derecelere farklı anlamlar yükleyebileceğine ilişkin görüşler vardır (Spector, 1992; Tavakoli, 2012). Bu çalışmada derecelendirme ölçeğinden elde edilen sonuçların dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğu ve değerlendirmelerden elde edilen sonuçların güvenilir olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında da aynı performansın değerlendirilmesinde puanlama anahtarıyla dereceli puanlama anahtarının kullanımının (Kasap vd., 2021) tutarlı sonuçlar ürettiği belirtilmektedir. Ölçme araçlarının iyi hazırlanması, değerlendiricilerin ölçmeye konu olan özelliği iyi bilmesi ve kullanılan ölçme araçlarının özelliklerini iyi tanıması durumunda hem dereceli puanlama anahtarlarının hem de derecelendirme ölçeklerinin güvenilir ve geçerli sonuçlar üretebileceği söylenebilir.

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde mutlak başarı yüzdesinin Prozodik Okuma Ölçeği’nin uygulanmasından elde edilen mutlak başarı yüzdesine göre daha yüksek olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmede mutlak başarı yüzdesinin daha yüksek çıkmasında, derecelendirme ölçeğinde derecelere yüklenen anlamların değerlendiricilere göre değişme olasılığı ya da dereceli puanlama anahtarında dereceler tanımlanırken ölçütlerin oluşturulmasının değerlendiricilere derecenin anlamı hakkında daha fazla bilgi sunması olabilir. Araştırmada elde edilen bu sonucun, ölçülen özelliğe ilişkin ölçütler kullanılarak yeni araştırma tasarımlarıyla kontrol edilmesinin uygun olabileceği düşünülmektedir.

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı’nın hız bileşenine ait puanlarda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerden daha düşük puanlar almıştır ve bu istatistiksel olarak önemli bir farka yol açmıştır. Ancak farkın manidarlık düzeyi incelendiğinde sınırda bir değer olması, başka gruplarda benzer bir farkın olmayabileceğini düşündürmektedir. Benzer bir biçimde hız bileşeninde,

erkek öğrencilerin kız öğrencilerden manidar düzeyde düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Bu farkın kaynağıyla ilgili iki olasılık olduğu düşünülmüştür. İlki bu bileşenin hassas bir ölçüm vermesi; ikincisi bu farkın örneklem grubunun özellikleri ya da büyüklüğüyle ilgili olması olabilir. Alan yazınında özel gereksinimli öğrencilerin okuma ile ilgili bilişsel yeteneklerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını belirten çalışmalar (Keskin vd., 2013) olduğu gibi cinsiyete dayalı bir farkın olduğunu gösteren çalışmalar da söz konusudur (Balcı, 2009). Bu konuda büyük örneklemelerden elde edilecek verilerle yeni araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Çalışma grubunun özelliklerini taşıyan çok sayıda öğrenci bulmanın getirdiği güçlükler ve verilerin Covid-19 Pandemisi devam ederken toplanmış olması nedeniyle değerlendiricilerin değerlendirdikleri öğrenci sayıları farklıdır. Bu durum Edu-G programı kullanılarak yapılan analizlerde, verilerin gömülü desenler kullanılarak çözümlenmesinde önemli bir sorun yaratmıştır. Bu nedenle bundan sonraki yapılacak çalışmalarda değerlendiricilerin aynı sayıda değerlendirme yapması sağlanarak, genellenebilirlik kuramında farklı desenlerle karşılaştırma yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, M., & Alıcı, H.D. (2017). Kontrol listesi, analitik rubrik ve dereceleme ölçeklerinde puanlayıcı güvenilirliğinin genellenabilirlik kuramına göre incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 991-1010.
- Arter, J.A., & McTighe, J. (2000). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance* (Experts in Assessment Series). Corwin Press.
- Aslanoğlu, A.E., & Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 25-36.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693>
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.
- Benjamin, R.G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2>
- Bilican Demir, S., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Birel, A.S., & Albuz, A. (2014). Viyolonsel öğretiminde performans değerlendirilmeye yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının (rubrik) sınanması ve değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 281-207.
- Birgili, B. (2014). *Open ended questions as an alternative to multiple choice: Dilemma in Turkish examination system* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2012). *Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.3.23)* [Computer Software]. Amsterdam: Institute of Phonetic Sciences.
- Colarusso, R., & O'Rourke C. (2007). *Special education for all teachers*. Kendal/Hunt Publishing Company
- Çaycı, B., & Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232. <https://doi.org/10.1177/001440298505200303>
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education*, 37(3), 184-192. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>
- Doğan, N., & Öğretmen, T. (2008). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede Mantel-Haenszel, Ki-kare ve Lojistik Regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 100-112.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406. <https://doi.org/10.2307/747699>
- Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Erdem, B. (2015). *Ortaöğretime geçişte kullanılan ortak sınavların değişen madde fonksiyonu açısından kitapçık türlerine göre farklı yöntemlerle incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı). Pearson Education Inc.
- Gök, B., Kelecioğlu, H., & Doğan, N. (2010). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede Mantel-Haenszel ve Lojistik Regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 3-16.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kanık Uysal, P., & Bilge, H. (2021). Prozodik okuma becerisinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1245-1280. <https://doi.org/10.19171/uefad.935702>

- Kasap, Y., Gelbal, S., & Doğan, N. (2021). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların karşılaştırılması. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 5(1), 95-117.
- Kayakçı Danışmaz, Z., & Kurnaz Adıbatmaz, F.B. (2020). Çocuk gelişimi alanında dereceli puanlama anahtarı hazırlama: Deneysel bir uygulama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 13-29. <https://doi.org/10.36731/cg.674797>
- Keskin, H.K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93- 111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Kurnaz, F. B., Ergün, E., & Ilgaz, H. (2018). Participation in online discussion environments: Is it really effective? *Education and Information Technologies*, 23(4), 1719-1736. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9688-4>
- Kurnaz, F. B., & Kelecioğlu, H. (2008). Investigation of peabody picture vocabulary test from the point of item bias. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 231-239.
- Kurnaz Adıbatmaz, F. B., & Yıldız, H. (2020). The effects of distractors to differential item functioning in Peabody Picture Vocabulary Test. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 530-547.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Pegem Akademi.
- Kutlu, Y. Ö., Yıldırım, A. Ö., & Bilican, A. S. (2009). Öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 76-88.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom*. Prentice Hall.
- Melanlioğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1206-1229. <http://www.doi.org.10.17556/jef.20880>
- Morgil, F. İ., & Yılmaz, A. (2001). Kimya eğitiminde farklı madde türlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 111-116.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, And Evaluation*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Ouellete, G., & Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary and visual word recognition complicate the story. *Reading & Writing*, 23, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Özdemir, A. (2022). *Ayrık seçenekli çoktan seçmeli testlerin uygulanabilirliği* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Paige, D. D., Rasinski, T. V., & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00103>
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Patel, R., & Mcnab, C. (2011). Displaying prosodic text to enhance expressive oral reading. *Speech Communication*, 53(3), 431-441. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.11.007>
- Pinnell, G. S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from naep's integrated reading performance record (irpr) at grade 4* (No. 0-88685-167-X). National Assessment of Educational Progress.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Reutzell, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14(5), 10-13. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.14052009.10>
- Samuels, S. J. (2006a). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3803\\_3](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3803_3)
- Samuels, S. J. (2006b). Reading fluency: Its past, present, and future. İçinde T.V. Rasinski, C.L.Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20), Guilford.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158. <https://doi.org/10.1080/00405849109543496>
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. Sage.

- Şivkin, S., Aksoy, V.C., & Erdoğan, D.G. (2020). LGS 'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Rahnama.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H., (2015). Eğitim araştırmalarında Likert ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Turgut, M.F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. ÖSYM yayınları.
- Ulusoy, M., Ertem, İ.S., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Valencia, S.W., Smith, A.T., Reece, A.M., Li, M., Wixson, K.K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. <https://doi.org/10.1598/rrq.45.3.1>
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423 <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Science*, 6(1), 353-360.
- Zutell, J., & Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211. <https://doi.org/10.1080/00405849109543502>

## **ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 16.05.2022 tarih E-78977401-050.02.04-130254 sayılı toplantısında verilmiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karabük Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/04-27

## **ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI**

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'tır.

Yazar 1: Araştırmanın süreciyle ilgili tüm iş ve işlemlerde rol almıştır.

Yazar 2: Araştırmanın yürütülmesinde gerekli rehberliği sağlayarak, araştırmanın güvenilir ve geçerli bir biçimde tamamlanmasında rol almıştır.

## **ÇATIŞMA BEYANI**

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.