

Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi

Nalan Babür, Belma Haznedar, Gülcan Erçetin, Didem Özerman ve
Ece Erdat Çekerek

Özet

Alanyazında Türkçe'nin dilbilgisel ve ses bilgisel yapısına uygun okuma başarısını ölçen test(ler) yer almamaktadır (Bingöl, 2003). Bu eksiklik, klinik boyutuyla olduğu kadar eğitim açısından da okuma sorunlarına tanı koymada hatalara yol açmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, Türkçe'nin dilbilgisel ve ses bilgisel özelliklerine uygun kelime okuma testlerinin geliştirilmesiyle okuma edinimi alanındaki bu boşluğa katkıda bulunmaktır. Çalışma kapsamında geliştirilen Kelime Okuma Testi (KOBİT), İstanbul'da bulunan ilkokullarda öğrenim gören 300'ün üzerinde 1-5. sınıf öğrenciye uygulanmıştır. 283 öğrencinin verisine dayanarak elde edilen sonuçlar, testin alt ölçekleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının, test-eşdeğer test ve test-tekrar test korelasyonlarının .85'in üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, alt ölçeklerin birbirleriyle ve toplam test puanlarıyla ilişkileri ile Kelime Okuma Hızı ile ilişkilerinin de .75'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, KOBİT'in okuma alanında kullanılabilmesi için geçerlik ve güvenilirliği konusunda yeterli bulgular olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, KOBİT, 06-11 yaş arası çocuklar için okuma güçlüğü/başarısızlığını belirlemede ve tanı koymada kullanılacak bir ölçektir.

Anahtar kelimeler: Türkçe kelime okuma testi, Okuma güçlüğü, Geçerlik, Güvenirlik

Giriş

Bir ülkenin gelişmişlik ölçütlerini belirleyen en önemli etkenlerden biri, o ülkenin bireylerine sunduğu eğitim olanaklarından yararlanma düzeyidir. Ülkede yaşayan her bireye, eğitim yoluyla istendik davranışların kazandırılması, yetişmekte olan kuşakların fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi günümüzde eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan değerlerdir. İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan her sistemde, okuma başarısının ölçülmesi ve okuma sırasında yaşanan güçlüklerin belirlenmesi, sadece bireyin değil, tüm toplumun geleceğini etkileyen bir olgudur. Bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan bu gerçek, günümüzde okuma edinimi ve okuma güçlüklerinin belirlenmesinin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Okuma, dilsel ve bilişsel pek çok bileşeni olan oldukça karmaşık bir beceridir (Gillon, 2004). En genel tanımıyla, okuma yazı dilinde yer alan sembollerin (harfler) ses

Nalan Babür, Yrd. Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İstanbul, nalan.babur@boun.edu.tr

Belma Haznedar, Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, haznedab@boun.edu.tr

Gülcan Erçetin, Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, gulcaner@boun.edu.tr

Didem Özerman, Açı Okulları, didemozerman@yahoo.com

Ece Erdat Çekerek, Öğr. Gör., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, eceerdac@gmail.com

birimleri (fonem) ile eşleştirilmesi bilgisi ve yazılı bilginin yorumlanması olarak tanımlanabilir. Pek çok çocuk bu beceriyi kolaylıkla edinirken, bazı çocuklar yaşlarından ve zihinsel düzeylerinden beklenmedik bir şekilde, bu eşleştirmeyi yapamamakta ve bunun sonucu olarak okuma güçlükleri yaşamaktadır. Okuma güçlüğü/başarısızlığı okul çağı çocuklarında oldukça sık görülen bir problemdir (Lyon, 1995). Okuma güçlüğü yaşayan çocukların büyük bir kısmı zihinsel, görsel, işitsel veya duygusal açıdan herhangi bir sorun yaşamadığı halde, özellikle okuma ve yazmayı öğrenmekte güçlük çekmektedirler (Adams ve Bruck, 1995). Dahası, okuma becerilerinin ediniminde yaşanan güçlükler, bireyin yaşamını sadece okul yıllarında değil, ömür boyu kalıcı bir biçimde etkileyebilmektedir. Ayrıca unutulmamalıdır ki okuma edinimi sürecinde zihinsel yetersizlikten kaynaklanmayan bu tür öğrenme güçlükleri, öğrenciler kadar öğretmen ve aileyi de derinden etkilemekte ve sarsıcı sonuçlara yol açmaktadır. Çoğu zaman bu başarısızlığın nedeni, aileler ve öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılammakta ve öğrenci(ler) haksız yargılarla, neredeyse tanımı bile yapılamayan başarısızlıktan sorumlu tutulmaktadır. Bunun sonucu olarak, öğrencinin kendine olan özgüveni sarsılmakta, okumaya karşı isteği ve ilgisi azalmaktadır (Stanovich, 1986). Bu da, doğal olarak çocuğun az okumasına, dilsel ve bilişsel yetilerinin yoksullaşmasına neden olmaktadır.

Yukarıda sıraladığımız tüm bu nedenlerle, okuma güçlüğü/başarısızlığı yaşayan öğrencilerin ya da bu tür güçlüğü yaşaması muhtemel öğrencilerin saptanması ve okuma güçlüğü tanısının mümkün olduğunca erken konulması son derece önemlidir, çünkü erken tanı, erken müdahaleyi beraberinde getirecek uygulamaların başlatılması açısından kritik önem taşımaktadır. Günümüzde erken tanı koyma ve erken müdahalenin okuma güçlüklerinin aşılmasındaki yeri ve önemi hemen herkes tarafından kabul edilmekle birlikte, okuma güçlüğü/bozukluğu olan pek çok öğrenci, bu konuda uygun ve gerekli yardımı alamamaktadır. Türkiye’de, özellikle ilkököl düzeyinde okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sayıca artışı, kalabalık sınıflar, donanımlı öğretmen sayısının azlığı, öğretim malzemelerinin yetersizliği gibi nedenlerle, okuma eğitiminde karşılaşılan problemler daha da ciddi boyutlara varmıştır. Nitekim, bu gerçek, 2003 ve 2009 yıllarında, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Co-operation and Development-OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) raporunda bir kez daha net bir biçimde görülmüştür. PISA (2003, 2009) sonuçlarına göre, Türkiye, ülkeler arası matematik, fen bilimleri, okuma gibi temel alanlarda yapılan karşılaştırmalarda okuma eğitiminde yaşanan güçlükler nedeniyle, en alt sıralarda yer almıştır. Örneğin, Türkiye 2003 yılında yapılan PISA sıralamasında katılımcı 40 ülke arasından 35. olurken, 2009 yılında 65 ülke arasından 41. ülke olmuştur (OECD PISA, 2003; OECD PISA 2009). Her ne kadar, fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarında Türkiye’nin puanı yükselme göstermekle beraber, 1’in en düşük, 6’nın en yüksek seviye olduğu PISA sınavları değerlendirmelerinde, Türkiye hala 2. seviyededir (Özenç ve Arslanhan, 2010).

Tüm bu açılardan düşünüldüğünde, bugüne kadar okuma edinimi alanında az sayıda çalışmanın yapıldığı ülkemizde, okuma güçlüğü/başarısızlığı konusunda yaşanan sorunların belirlenmesi ve olası çözüm yollarının ortaya konması, ivedilikle ele alınması

gereken bir konudur. Bu çalışmanın amacı, Türkçe'nin dilbilgisel ve ses bilgisel özelliklerine uygun kelime okuma testlerinin geliştirilmesidir. Bu testlerle gerçekleştirilmek istenen hedefler şunlardır: (a) ilköğretim düzeyinde öğrenim gören çocukların, okumayı öğrenmede çok önemli bir yere sahip olan kelime okuma becerisini ölçmek ve (b) kelime okuma becerisinin gelişimini izlemek ve değerlendirmektir. KOBİT testinin çıkış noktasını Torgesen, Wagner ve Rashotte (1999) tarafından geliştirilen Test of Word Reading Efficiency (TOWRE) oluşturmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) geliştirilmiş ve standardize edilmiş olan TOWRE testi, 6-24 yaş grubu içindeki bireylere uygulanmaktadır. TOWRE testi (i) okuma güçlüklerini tespit etmek ve tanı koymak; (ii) erken dönem okuma gelişimini takip etmek gibi farklı amaçlar için yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, TOWRE testi okuma ve okuma gelişimi alanında yapılan araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak sıkça kullanılmaktadır.

Bu makalede, ilk olarak okuma edinimi alanında alanyazında yer alan çalışmalar incelenecek ve daha sonra bu makalenin temelini oluşturan Türkçe Okuma Testi'nin (KOBİT) gelişim süreci incelenecektir. Son olarak ise, geliştirilen testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulacaktır.

Alanyazın

Kelime Okuma ve Ses Farkındalığı

Kelime okuma ve okuduğunu anlama becerileri birbirleriyle etkileşim halinde olan ve okuma gelişiminde belirleyici role sahip iki önemli alandır. Okuma, kelime düzeyinde ele alındığında kişinin yazılı metinde gördüğü kelimeyi okuması olarak tanımlanırken, okuduğumuzu anlama süreçleri açısından bakıldığında, yazılı malzemenin anlam çıkarma/yapılandırma olarak tanımlanabilir (bknz. Torgesen ve ark., 1999). Bir metnin içinde yer alan, ya da bir metnin içinde yer almayıp, bağımsız olarak sıralanmış yazılı kelimeleri, doğru ve hızlı bir şekilde okuma, okuma becerisinin önemli bir bileşenini oluşturur. Bu beceri, okuma gelişiminde önemli ve belirleyici bir role sahiptir (Adams ve Bruck, 1995; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Gough (1984) kelime okumayı, "okuma sürecinin temel taşı" (s. 225) olarak tanımlamaktadır. Nitekim pek çok araştırma, kelime okuma becerisinin okuma ediniminin başlangıcında yaşanabilecek güçlüklerin saptanmasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (örn. Ehri, 1996; Stanovich, 1991; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994).

Kelimeyi oluşturan sesleri tanıma ve birleştirme becerisi, okumanın başlangıç dönemlerinde çok önemli bir yere sahiptir (Adams, 1990; Snow ve ark., 1998). Ses tanıma ve birleştirme becerisi, okuyucunun ses ve harf arasındaki ilişkiyi kurarak, zamanla bunu hızlı ve akıcı bir okuma becerisine dönüştürmesini sağlar. Çocuklar, dildeki ses ve harf bilgisine dayalı bu tür becerilerin doğru kullanımı sayesinde hızlı ve doğru okumayı öğrenirler. Ses tanıma ve ayrıştırma becerisi, çocukların okuma sırasında, söz konusu dile özgü alfabetik kuralları kullanmasına ve kavramasına da yardımcı olur (Goswami, 2000; Liberman, Shankweiler ve Liberman, 1989).

Çocukların aynı kelimeyi tekrar tekrar doğru olarak okumaları, bu kelimelerin bellekte yerleşmesine ve çok hızlı olarak hatırlanmasına neden olmaktadır. Önemli olan, çocuğun görür görmez tanıdığı kelimeleri doğru okuması ve bellekte saklaması ve ihtiyaç duyulduğunda kelimenin anlamını ve okunmasını çok kısa bir süre içinde hatırlamasıdır. Kelimelerin bir bakışta tanınması için, kelimeyi oluşturan bütün harflerin otomatik olarak bilinmesi ve hatırlanması gerekmektedir (Adams, 1990). Eğer okuyucu, kelimeyi oluşturan seslerin sırasını ve bu sesleri oluşturan harfleri uzun süreli bellekte doğru olarak saklayabiliyorsa, kelimeler çok hızlı bir şekilde tanınıp okunacaktır. Bu çerçeveden bakıldığında, görür görmez tanınan kelimelerden oluşan geniş bir kelime hazinesi, akıcı okumanın temel şartıdır. Okuyucu teknik beceri gerektiren bu çözümlenme aşamasından sonra, dikkat ve belleğini artık daha karmaşık bilişsel süreçler gerektiren okuduğunu anlamada kullanacaktır (LaBerge ve Samuels, 1974; Perfetti, 1985).

Öte yandan, iyi okuyamayan çocukların pek çoğu, okumanın başlangıcından itibaren kelimeleri doğru ve akıcı olarak okumakta güçlük yaşarlar. Hatta, ilköğretim yıllarının sonuna doğru bile bu çocukların okuma sorunlarının devam ettiği görülmektedir. Özellikle, ses farkındalığı olarak tanımladığımız kelimeyi oluşturan ses birimlerini ve harfleri eşleştirme bilgisini anlamakta ve kullanmakta güçlük yaşamaktadırlar. İyi okuyucular kelimeleri görür görmez tanır ve okur. Ancak, iyi okuyamayan çocuklar, ses farkındalığı bilgisini doğru ve etkin bir şekilde kullanamadıkları için, özellikle daha önce yazı dilinde karşılaşmadıkları kelimeleri okumakta güçlük yaşarlar (Torgesen ve ark., 1999).

Sonuç olarak, okumanın otomatik bir hale gelememesi, okuduğunu anlamayı olumsuz olarak etkilemektedir. Çünkü okuma hızlı ve otomatik hale geldiğinde, okuyucunun, metnin anlamına odaklanabilmesi kolaylaşmaktadır. Aksi halde, okuyucu bütün dikkatini ve bellek gücünü kelimeyi okumak için kullandığından, metinde yer alan bilgiyi anlamakta güçlük çekmektedir (Adams, 1990; LaBerge ve Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Bir başka deyişle, doğru ve akıcı kelime okuma becerisi, okuma gelişimi sürecinde çok önemli bir rol oynamakta ve bu beceride yaşanan yetersizlikler, çocukta görülen okuma güçlüğüne önemli bir boyutuna işaret etmektedir.

Okuma Güçlüğü ve Erken Tanının Önemi

Okuma güçlüğüne/başarısızlığının yaygınlığı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin, bu oran Avustralya'da 10-16% (Oakland, Mpofu, Gregoire ve Faulkner, 2007); İspanya'da % 5 (Jimenez ve Garcia de la Cadena, 2007); A.B.D.'de %5-17.5 (Shaywitz 1998) olarak rapor edilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi, bu konuda son derece az sayıda çalışmanın yapıldığı ülkemizde, ne yazık ki okuma başarısızlığının oranı tam olarak bilinmemektedir (Bingöl, 2003). Bingöl'ün 2003 yılında Ankara ilinde 2-4. sınıf öğrencileri ile yaptığı tarama çalışması bu konuda karşılaştığımız tek çalışma olup, alandaki eksikliği bir kez daha çarpıcı bir biçimde gözler önüne sermektedir. Bingöl (2003) çalışmasında, okuma güçlüğü oranının daha sağlıklı bir şekilde saptanabilmesi için Türkçe'ye özgü bir "okuma başarısı testi"ne ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır (Bingöl, 2003: 80).

Bilindiği gibi, eğitimin başladığı ilk yıllarda görülen okuma problemlerine erken yaşta tanı koymak son derece önemlidir, çünkü okuma güçlüğü/başarısızlığı tanısı koymada kullanılacak ölçme araçlarının eksikliği ve yetersizliği sınıf içi uygulamaları doğrudan etkilemektedir. Özellikle, bu konuda hizmet veren psikologlar ile okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) görev yapan rehber öğretmenler tanı koymada ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir eğitim programı oluşturmada sıkıntılar yaşamaktadırlar. Uygulamada karşılaşılan sorunlar ve okuma başarısızlığının belirlenmesine dönük ülke gereksinimleri, bu makalenin ana konusunu oluşturan kelime okuma testlerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Okuma testleri sadece okuma güçlüğünün ülkemizdeki oranını saptamak için değil, aynı zamanda, yukarıda belirtildiği gibi, okul rehberinin ya da okul psikoloğunun, okuma güçlüğü tanısını koymakta kullanacağı önemli bir araçtır. Bu makalenin çıkış noktası olan araştırma projesi kapsamında geliştirilen Kelime Okuma Testleri, Türkiye'deki okuma güçlüğü/zorluğu çeken öğrencilere tanı konması ya da bu tür güçlüğü yaşaması muhtemel öğrencilerin saptanması amacıyla kullanılabilir ve bu alanda önemli bir boşluğu dolduracaktır. Makalenin bundan sonraki bölümünde, geliştirilen ve uyarlanan Türkçe kelime okuma testlerinin oluşum süreci ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dönük bilgiler sunulacaktır.

KOBİT Testinin Özellikleri

KOBİT testi, (a) ilkökul düzeyinde öğrenim gören çocukların, okumayı öğrenmede çok önemli bir yere sahip olan kelime okuma becerisini ölçmek, ve (b) kelime okuma becerisinin gelişimini izlemek ve değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

KOBİT *anlamlı ve anlamsız* kelime listeleri şeklinde geliştirilmiş iki alt teste sahiptir. Her iki alt testin de eş değer özelliklerde paralel formları da bulunmaktadır. KOBİT'teki alt testler, Türkçe'nin dilbilgisel ve ses bilgisel özellikleri göz önüne alınarak, kolaydan zora doğru, alt alta sıralanmış kelime listelerinden oluşur. *Anlamlı kelime* alt testi, çocuğun fonetik kodlama gerektirmeden, hızla *otomatik* olarak okuyabildiği kelimeleri tespit ederek okuma düzeyini ölçer. *Anlamlı kelime* listesinde 104 gerçek kelime bulunmaktadır. Bu alt testin paralel formunda da eş değer özelliklerde aynı sayıda kelime bulunmaktadır. Diğer bir alt test olan *anlamsız kelime* testi, çocuğun tanımadığı kelimeleri okurken kullandığı *fonetik kodlama* bilgisini ölçer. Bu alt test yazılı ve sözlü dilde var olmayan 63 anlamsız kelimedenden oluşur. Ayrıca bu alt testin de eş değer özelliklere sahip paralel formu mevcuttur.

KOBİT bireysel olarak uygulanır. Değerlendirmesi ve uygulaması çok kolay bir testtir. Çocuğun, 60 saniye içinde, listedeki kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde, yüksek sesle okuması beklenir. Burada önemli olan, 60 saniye içinde, doğru olarak okunan kelime sayısıdır. Her iki alt testin sadece bir formunun uygulanması ortalama 5 dakika kadar zaman almaktadır.

Yöntem

KOBİT'in Geliştirilme Süreci

Bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan TOWRE testinin geliştirilme aşamasında olduğu gibi, bu tür kelime okuma testlerinin geliştirilmesi sürecinde, ilgili dilde var olan kelime sıklığı listelerinden yararlanılır. Nitekim, geliştirilmesi amaçlanan Türkçe kelime okuma testlerinin de benzer bir kelime sıklığı listesinden yararlanılarak hazırlanması gerekti. Bu nedenle, ilk olarak alanyazında Türkçe’de değişik yaş grupları için geliştirilen “kelime sıklığı” taramaları incelendi (örn. Baykal, 2005; Göz, 2003; Tekcan, Göz, Yalçın, Akırmak, Serbest, Fırat ve Rodoplu, 2002). Ancak, yaptığımız incelemede Türkçe için yapılan taramaların kapsamının bu çalışmanın temel araştırma grubunu oluşturan okul öncesi ve ilköğretim dönemini kapsamadığı ve yeni bir tarama yapılması gerektiği görüldü. Makalenin bundan sonraki bölümünde söz konusu taramanın nasıl yapıldığı ve kelime sıklığı listelerinin nasıl geliştirildiği ele alınacaktır.

Kelime Sıklığı Listelerinin Geliştirilmesi

Çalışma kapsamında okulöncesi ve ilköğretim dönemini kapsayan “kelime sıklığı listeleri” geliştirmek amacıyla, ilköğretim¹ 1-5 sınıflarında okutulan Türkçe ders kitapları ve okulöncesi/ilköğretim düzeyindeki çocuklar için yazılmış öykü kitapları seçildi. Bu adımda, 2005 yılında basılmış ilköğretim 1-5 sınıflarında okutulan yedi Türkçe ders kitabı ve 1981- 2005 yılları arası basılmış okulöncesi/ilköğretim düzeyindeki çocuklar için resimli ve resimsiz 438 çocuk öykü kitabı seçildi. Seçilen kitaplar taranarak bilgisayar ortamına aktarıldı. Tarama sırasında oluşan hataları saptamak amacıyla, metinler tekrar okunup düzeltildi. Dijital ortama alınan kelimeler bir bağlantılı dizinler yazılımı olan AntConc3.2.4 aracılığıyla sayıldı ve kelime listeleri oluşturuldu. Tarama sırasında oluşmuş hataları saptamak amacıyla metinler tekrar okunup düzeltildi. Sayım sonunda, toplam 453.000 kelime belirlendi. Tekrar edilen kelimeler ayrıldı ve geliştirilmekte olan Türkçe kelime okuma testlerinin temelini oluşturan, 50.132 kelime belirlendi.

Anlamlı Kelime Listelerinin Belirlenmesi

KOBİT testinin, anlamlı kelime listeleri, birbirine paralel yapıda, iki ayrı anlamlı kelime listesinden oluşmaktadır. Her formda 104 olmak üzere, toplam 208 anlamlı kelime yer almaktadır. Anlamlı kelime listeleri tek heceli kelimelerden başlamak üzere, toplam yedi heceye kadar olan anlamlı kelimelerden oluşmaktadır. Örneğin “ve” ya da “bir” (1 hece) gibi tek heceli kelimeler listenin başında yer alırken,

¹ 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren ‘İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un (Kanun no: 6287) 1. Maddesi ile 5.01.1961 tarihli ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3. Maddesi değiştirilmiştir. Yeni yasaya göre, zorunlu ilköğretim çağının 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsayacağı hüküm altına alınmıştır. KOBİT testinin geliştirilme süreci, yeni yasanın kabulünden önce gerçekleştirildiğinden, bu çalışmada 1-5. Sınıflar ilköğretim kademesi olarak ele alınmıştır.

“nasıl” (2 hece), “baktığı” (3 hece), “gerçekleştirilmemiş” (7 hece) gibi çok heceli kelimeler, hece sayısını yansıtır şekilde listede sıralanmıştır (bkz. EK-1).

Kelimeler hazırlanırken, başlangıç sesleri olarak Türkçe’deki tüm sesler içermeye çalışıldı.² Bu listelerdeki kelimelerin seçimi sırasında, önce orijinal TOWRE kelime listesindeki kelimelerin biçimbirimsel (morfolojik) ve ses özellikleri (fonolojik) incelendi. TOWRE kelime listesinde, kelimeler hece sayısı ve güçlük derecesine göre belli bir oranda sıralandığı için, Türkçe liste için de böyle bir oranın hesaplanması gerektiği görüldü. Türkçe kelime sıklığı listesi’ndeki hece sayılarına göre kelimelerin oranları hesaplandı. Orijinal testteki kelimelerin hece sayılarıyla uyumlu, Türkçe’nin biçimbirim ve ses özelliklerini yansıtan kelimeler seçildi. Ancak, bu seçim yapılırken, KOBİT’teki kelimelerin, orijinal testle birebir uyumlu olmasına gerek görülmedi. Kelime Sıklığı Listesi’ndeki sözcüklerin hece oranları incelendiğinde, Türkçe kelimelerin %77 sinin 3, 4, ve 5 heceli kelimelerden oluştuğu, tek heceli kelimelerin ise % 0.1 den daha az bir orana sahip olduğu belirlendi (Tablo 1). Diğer bir deyişle, İngilizce’de tek heceli kelimeler daha yüksek bir oranda görülürken, Türkçe’de tek heceli kelimelerin oranının çok küçük olduğu saptandı. Bu nedenle, çalışma kapsamında geliştirilen anlamlı kelime okuma listesinde yer alan tek heceli kelime sayısı 6 olarak belirlendi.³ Böylelikle, anlamlı kelime listesindeki kelimeler, Türkçe’deki hece sayılarının oranlarını yansıtır bir şekilde seçildi ve kelimeler kolaydan zora doğru sıralandı.

Tablo 1. Kelime listesindeki hece dağılımı

Hece Sayısı	Kelime Sayısı	Yüzde
1 heceli kelime	484	0.965
2 heceli kelime	4.911	9.796
3 heceli kelime	15.029	29.979
4 heceli kelime	17.003	33.916
5 heceli kelime	9.185	18.322
6 heceli kelime	2.850	5.685
7 heceli kelime	548	1.093
8 heceli kelime	103	0.205
9 heceli kelime	18	0.036
10 heceli kelime	1	0.002
Toplam	50.132	100

Testte, ilk başta az heceli ve okunması kolay kelimeler kullanıldı, daha sonra hece sayıları ve kelimelerin zorluk dereceleri giderek arttırıldı. Örneğin, anlamlı kelime

² Kelime listeleri oluşturulurken, Türk Dil Kurumu (2005) sözlüğü de taranmış ve Türkçe’de yer alan ilk sesler incelenmiştir. Bu listede sadece iki ses yer almamıştır. Bunlardan biri /ğ/, diğeri ise /j/ sesidir. Bilindiği gibi, Türkçe’de hiç bir kelime /ğ/ sesi ile başlamaz. /j/ sesinin ise Türkçe’deki kullanım oranı çok düşüktür. Bu nedenle, bu iki ses başlangıç sesi olarak kelime listelerinde yer almadı.

³ TOWRE testinde tek heceli kelime sayısı 44’dür.

okuma listesi tek heceli olan “bir” kelimesiyle başlarken, “çiftliğin”, “sıçradılar”, ya da “fısıldaşmayalım” gibi daha zor ve çok heceli kelimeler listenin ortalarında ya da sonlarına doğru yer aldılar.

Anlamsız Kelime Listelerinin Belirlenmesi

Anlamlı kelime okuma listelerinde olduğu gibi, KOBİT testi'nin anlamsız kelime listeleri de, birbirine paralel yapıda iki ayrı anlamsız kelime listesinden oluşmaktadır. Her formda 63 olmak üzere, testin A ve B formlarında toplam 126 anlamsız kelime yer almaktadır. Anlamsız kelime listeleri tek heceli anlamsız kelimelerden başlayarak, yedi heceye kadar olan anlamsız kelimelerden oluşmaktadır. Örneğin, “ga”, “ce” gibi tek heceli kelimeler listenin başında yer alırken, “heştün”, “tabardak”, “manapartak” gibi kelimeler çok heceli kelimeleri temsil etmekte ve listede daha aşağılarda yer almaktadırlar (örnek kelimeler için bakınız EK-2).

Yukarıda ayrıntılı bir biçimde ele alındığı gibi, anlamlı kelime listelerinde izlenen yol, anlamsız kelime okuma listeleri oluşturulurken de kullanıldı. Orijinal TOWRE kelime listesindeki anlamsız kelimelerin biçimbirimsel ve ses özellikleri incelendikten sonra ilkököl 1. sınıf Türkçe okuma kitaplarında yer alan kelimelerdeki hece yapıları kullanılarak ve özellikle Türkçe'deki ünlü uyumu dikkate alınarak anlamsız kelimeler türetili. Anlamsız kelimeler, Demircan'ın (2002) "Türkçe'nin ses dizimi" adlı kitabındaki hece yapıları üzerine verilen bilgiye göre temellendirildi. Ayrıca, anlamsız kelime listelerindeki kelimelerin seçiminde, Türkçe'de kelimelerin başlangıç seslerinin oranı araştırıldı. Bunun için, Türk Dil Kurumu (2005) İlköğretim Sözlüğü'nde yer alan kelimeler, ilk seslerine göre sayıldı (12.739 kelime). Türkçe kelimelerin başlangıç sesleri ve bu seslerin hangi sıklıkta yer aldığı araştırıldı. Söz gelimi, Türkçe'de K, S, A, B, T, M, harflerinin/seslerinin en çok kullanılan başlangıç sesleri arasında yer aldığı saptandı. Kelime seçimleri bu bilgiler ışığında oluşturuldu.

Ayrıca hece sayısına göre kelime sayısı belirleme sürecinde, Anlamlı Kelime Listeleri oluşturulurken kullanılan adımlar izlendi. Kullanılan kelimeler daha önce belirtildiği üzere, Türkçe'deki hece sayılarının oranları göz önünde bulundurularak hazırlandı ve kelimeler kolaydan zora doğru sıralandı. Testte, ilk başta az heceli ve okunması kolay kelimeler kullanıldı, daha sonra hece sayıları ve kelimelerin zorluk dereceleri giderek arttırıldı. Örneğin, "çakur" ya da "misi" kelimeleri başlarda yer alırken, "atnasın" kelimesi daha aşağılarda yer aldı.

Bunun yanı sıra, yaratılan bu anlamsız kelimelerin Türkiye'de konuşulan diğer dillerde bir anlam ifade edip etmediğini belirlemek için, liste Arapça, Çerkezce, Ermenice, İbranice, Kürtçe, Lazca, Rumca ve Süryanice konuşan kişilere gösterildi ve bir tesadüf sonucu bu dillerde anlam ifade eden kelimeler ayıklandı.

Son olarak, KOBİT testinin hem anlamlı hem de anlamsız kelime okuma listeleri için yönergeler yazıldı. Hazırlanan yönergeler üç ayrı ilkökulda 50 öğrenciye uygulandı. Pilot uygulamalar sırasında yaşanan problemler belirlendi ve yönergelerde gerekli

değişiklikler yapıldı. Veriler bilgisayara girildi ve kelime listeleri tekrar gözden geçirildi ve bu bilgiler ışığında yeniden düzenlendi.

KOBİT Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Katılımcılar

KOBİT testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bir pilot çalışma kapsamında sekiz ilkokulda yapıldı. Bu çalışmada, İstanbul ilinin değişik bölgelerdeki ilkokullarından farklı sosyo-ekonomik düzeylerden ve başarı düzeylerinden rastgele seçilmiş 477 (1-5. sınıf) öğrenci yer aldı. Bu örneklem içinden bütün testleri tamamlanmış 283 öğrencinin verileri analize alındı. Örneklem içinde yer alan öğrencilerin % 54'ü kız, % 46'sı erkek olup, yaşlarına göre dağılımı Tablo 2 'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Yaş gruplarına göre katılımcıların dağılımı

	Öğrenci sayısı	%
6 yaş	36	12.7
7 yaş	65	23.0
8 yaş	46	16.3
9 yaş	56	19.8
10 yaş	55	19.4
11 yaş	22	7.8
Eksik	3	1.1
Toplam	283	100

Kullanılan Ölçekler

Demografik Bilgi Formu: Öğrenci hakkındaki demografik bilgiler sınıf öğretmenlerinin yardımıyla elde edildi. Bu formda öğrencinin doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti, okul adı, kaçınıcı sınıfta okuduğu, anne-baba eğitim ve iş bilgileri gibi sorular soruldu.

KOBİT testi: Anlamlı ve anlamsız kelime listelerinden oluşan testin iki paralel formu (A ve B formları) bulunmaktadır. Anlamlı kelime listesi 104 kelime, anlamsız kelime listesi ise 63 kelime içermektedir. Test, çocuklara bireysel olarak uygulanır ve burada önemli olan, çocuğun 1 dakika içerisinde yüksek sesle, doğru ve akıcı olarak okuduğu toplam kelime sayısıdır.

Sesli Hızlı Okuma Testi: Sesli Okuma Testi araştırmacılar tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Bu çalışmada, 1-5. sınıf ilkokul öğrencilerine yönelik “sesli okuma hızını” ölçen beş ayrı sınıf düzeyi için, farklı zorlukta ve uzunlukta beş ayrı hikaye yaratıldı. Bu hikayeler 20 ilköğretim öğretmenine gösterilerek, hikayelerin 1-5. sınıf düzeylerine uygunluğu saptandı. Her yaş düzeyi için, ayrı zorluk ve içerikte beş hikayeden oluşan bu test, bireyin bir dakikada doğru olarak okuduğu kelime sayısına

bağlı olarak, sesli okuma hızı becerisini ölçer. Öğrenci hikayeyi yüksek sesle okurken doğru okuduğu kelime sayısının toplamı alınır.

Uygulama

KOBİT ve Sesli Okuma Hızı testleri 2008 yılının Nisan ayında aynı oturumda öğrencilere bireysel olarak uygulandı. Bütün testler yaklaşık bir ders saati içinde uygulandı. 15 gün sonra KOBİT aynı gruba tekrar uygulandı.

Sonuçlar

KOBİT Testinin Güvenirliği

Test güvenirligi, ölçümün tutarlılığı ve dolayısıyla ölçümdeki hata ile ilgilidir. Güvenirligi yüksek testlerde hata daha az olacaktır. KOBİT gibi testlerde güvenirlilik katsayılarının .80'nin üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Torgesen ve ark., 1999).

Kapsam Güvenirligi (content sampling)

Kapsam güvenirligi, maddeler arası homojenliğin derecesini göstermektedir. Maddeler birbirlerine yakınlaştıkça ölçtükleri beceri ya da özelliğin de benzer olduğu söylenebilir. Maddeler birbirleriyle alakasız ise farklı beceri ya da özellikleri ölçtükleri düşünülür. Tablo 3'de görüldüğü gibi testin Cronbach alfa değerleri oldukça yüksektir. Bununla birlikte, Cronbach alfa ve bölük-yarı katsayıları hız testlerinde uygun görülmemekte ve paralel formlar arasındaki korelasyonların kullanılması önerilmektedir (Anastasi ve Urbina, 1997).

Tablo 3. Alt testlerin betimleyici istatistikleri

Test	Ortalama	Standart sapma	Cronbach alfa
Kelime okuma etkililiği			
İlk ölçüm			
Form A	50.00	18.94	.976
Form B	46.33	18.63	.975
İkinci ölçüm			
Form A	53.37	20.03	.979
Form B	49.60	19.90	.978
Fonetik kodlama etkililiği			
İlk ölçüm			
Form A	28.67	9.26	.930
Form B	28.46	9.89	.936
İkinci ölçüm			
Form A	30.71	10.32	.944
Form B	30.36	10.83	.946

Her yaş grubu için A ve B formları arasındaki korelasyonlar Tablo 4 (ilk ölçüm) ve Tablo 5'de (ikinci ölçüm) görülebilir. Yaş gruplarının korelasyonlarına z transformasyonu uygulanarak ağırlıklı ortalamaları alındı.

Tablo 4. A ve B Formları arasındaki korelasyonlar (ilk ölçüm)

KOBİT puanları	6	7	8	Yaş 9	10	11	Ort.
Kelime okuma etkililiği	.940	.967	.978	.968	.959	.946	.964
Fonetik kodlama etkililiği	.898	.923	.943	.913	.872	.911	.913
Toplam kelime etkililiği	.949	.972	.982	.980	.958	.963	.971

Tablo 5. A ve B Formları arasındaki korelasyonlar (ikinci ölçüm)

KOBİT puanları	6	7	8	Yaş 9	10	11	Ort.
Kelime okuma etkililiği	.966	.971	.965	.969	.956	.976	.967
Fonetik kodlama etkililiği	.907	.943	.927	.956	.919	.943	.936
Toplam kelime etkililiği	.973	.977	.975	.982	.970	.976	.976

Görüldüğü üzere her yaş grubunda test eş-değer test katsayıları istenilen düzeydedir. Ortalama korelasyonların da hayli yüksek olduğu görülmektedir. EK 3'deki standart hata değerleri incelendiğinde, bütün yaş gruplarında standart hataların oldukça düşük olduğu ve kapsam tutarlığı açısından testin yaş grupları için eşit derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Testin zaman tutarlığı 2 hafta sonra testin tekrar uygulanmasıyla saptandı. Tablo 6 ve 7 yaş gruplarına göre iki uygulama arasındaki korelasyonları vermektedir. Tablo 6'da Form A için Tablo 7'de Form B için korelasyonlar görülebilir. Yaş gruplarının korelasyonlarına z transformasyonu uygulanarak ağırlıklı ortalamaları alındı.

Tablo 6. Yaş gruplarına göre iki uygulama arasındaki korelasyonlar (Form A)

KOBİT puanları	Yaş						Ort.
	6	7	8	9	10	11	
Kelime okuma etkililiği	.956	.976	.905	.934	.900	.973	.946
Fonetik kodlama etkililiği	.885	.919	.943	.913	.872	.911	.910
Toplam kelime etkililiği	.953	.974	.967	.965	.961	.977	.967

Tablo 7. Yaş gruplarına göre iki uygulama arasındaki korelasyonlar (Form B)

KOBİT Puanları	Yaş						Ort.
	6	7	8	9	10	11	
Kelime okuma etkililiği	.942	.949	.971	.964	.949	.963	.957
Fonetik kodlama etkililiği	.907	.922	.884	.942	.979	.927	.938
Toplam kelime etkililiği	.949	.953	.966	.968	.944	.964	.958

Test-tekrar test katsayılarının yaş grupları için istenilen düzeyde, ortalama korelasyonların da hayli yüksek olduğu görülmektedir. EK 3'deki standart hata değerleri incelendiğinde bütün yaş gruplarında standart hataların oldukça düşük olduğu ve test-tekrar test güvenilirliği açısından testin yaş grupları için eşit derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

KOBİT Testinin Geçerliliği

İçerik Geçerliliği

Önceki bölümde belirtildiği gibi, kelime okuma becerisi, genel okuma başarısını değerlendirmede son derece önemlidir. Bu test, hem kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde okuma becerisini, hem de kelimeleri bir bütün olarak tanıma becerisini ölçer. Çocuğun yazılı bir kelimeyi analiz etmeden ve bağlamdan bağımsız olarak görür görmez tanıması beklenir. Başarılı okurların bir metni hızlı okuyabilmelerinin nedeni, kelimeleri hemen tanıyabilmelerinden geçmektedir. Fonetik kodlama testi ise kişinin yazıbirimsel ve sesbirimsel bilgisini yazılı olarak karşılaşılan bilinmeyen kelimeleri

kodlamak için kullanma becerisini ölçer. Kelime bilgisine dayanarak sesbirimsel analiz yapmadan kelimeleri tanıma ihtimalini ortadan kaldırmak için testte anlamsız kelimeler kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bu test çocuğun kelimeleri sadece sesbirimsel ipuçlarına dayarak telaffuz edebilme becerisini ölçmektedir.

Madde Analizi

Yukarıda kelime listelerinin nasıl oluşturulduğu ve bu listelerden kelimelerin nasıl seçildiği ayrıntılı bir şekilde anlatılarak testin içerik geçerliği hakkında nitel bilgiler sunuldu. Bu bölümde maddelerin güçlük derecesi ve ayırt edici özelliklerini içeren nicel bilgiler klasik madde analizine dayanarak verilmektedir. Tablo 8'den görüleceği üzere A ve B formları için her iki ölçümden elde edilen ortalama zorluk ve ayırt edicilik katsayıları kabul edilebilir düzeydedir.

Tablo 8. Maddelerin ortalama zorluk ve ayırt edicilik katsayıları

	Kelime okuma				Fonetik kodlama			
	1. Ölçüm		2. Ölçüm		1. Ölçüm		2. Ölçüm	
	Form A	Form B	Form A	Form B	Form A	Form B	Form A	Form B
Zorluk katsayısı	.49	.45	.51	.48	.47	.45	.49	.48
Ayırtedicilik katsayısı	.48	.47	.51	.51	.38	.41	.44	.45

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla alt testlerin birbiriyle ve toplam test puanlarıyla korelasyonları incelenmiş ve bu korelasyonlar oldukça yüksek bulunmuştur ($r = .90 - .97$ $p < .001$). Dolayısıyla, alt testlerin ölçtüğü özelliklerin birbirleriyle güçlü ilişkileri olduğu söylenebilir.

Ayrıca, testin uyum geçerliğini incelemek amacıyla Hızlı Okuma Testi'nden elde edilen puanlarla alt test puanlarının korelasyonları yaş gruplarına göre incelendi. Bu korelasyonların da yüksek olduğu görüldü (Tablo 9).

Tablo 9. Okuma hızı ve KOBİT arasındaki korelasyonlar

	Yaş					
	6	7	8	9	10	11
Kelime okuma						
1. Ölçüm						
Form A	.897	.897	.909	.857	.914	.878
Form B	.898	.898	.903	.861	.898	.841
2. Ölçüm						
Form A	.886	.886	.925	.857	.877	.822
Form B	.864	.864	.917	.875	.865	.802
Fonetik kodlama						
1. Ölçüm						
Form A	.789	.789	.781	.819	.736	.670
Form B	.742	.742	.813	.711	.739	.603
2. Ölçüm						
Form A	.799	.799	.837	.802	.743	.667
Form B	.766	.766	.854	.785	.696	.608
Toplam						
1. Ölçüm						
Form A	.881	.881	.886	.868	.895	.841
Form B	.867	.867	.889	.835	.870	.785
2. Ölçüm						
Form A	.870	.870	.914	.854	.869	.784
Form B	.839	.839	.909	.861	.842	.746

Tartışma

Bu çalışma kapsamında 6-11 yaş arası çocukların Türkçe kelime okuma gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla İngilizce için geliştirilmiş olan TOWRE'nin (Torgesen ve ark., 1999) kelime sayısı gibi biçimsel özelliklerine dayanarak Türkçe'de KOBİT geliştirilmiştir. Doğal olarak, KOBİT Türkçe'nin dil ve ses özelliklerine uygun olarak geliştirilmiştir.

KOBİT, bireyin yazılı malzemeyi, yüksek sesle, doğru ve akıcı bir şekilde okuma becerisini ölçen bir testtir. Görüldüğü gibi, KOBİT testinin ön analizleri testin geçerlik ve güvenilirliği konusunda olumlu sonuçlar göstermektedir. KOBİT'in test-tekrar test tutarlığı, eşdeğer test tutarlığı ve iç tutarlığı yüksektir. Bu bilgiler ışığında, KOBİT testinin okuma alanında kullanılacak düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de okuma güçlüğü/başarısızlığının saptanmasını sağlayacak ya da kolaylaştıracak ölçme araçları bulunmadığı düşünüldüğünde (Bingöl, 2003), KOBİT özellikle okumanın geliştiği ilk yıllarda, öğrencinin kelime okuma yeterliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Daha önceki bölümlerde tartışıldığı gibi, okuma edinimi alanında yapılan çalışmalar okuma güçlüğü/başarısızlığının dünyada ülke nüfusunun %5-17,5’ini etkileyen son derece önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu durum, nüfusu 75 milyona ulaşan Türkiye’de tam oranlar şu an itibarıyla bilinmese bile, okuma güçlüğü/başarısızlığının okul çağındaki milyonlarca çocuğu etkileyen potansiyel bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Tüm bu açılardan düşünüldüğünde, KOBİT testi, okumayı öğrenme sürecindeki çocuğu değerlendirme açısından öğretmene önemli bilgiler sunacak ve bu konudaki önemli bir boşluğu dolduracak bir testtir. Böylelikle, öğretmen öğrencinin akademik ihtiyaçlarını daha iyi değerlendirerek, onun okumasını destekleyecek uygun eğitim planları yapabilecektir. KOBİT, 6-11 yaş grubu arasında, okuma güçlükleri yaşayan öğrencilere tanı koymakta kullanılabilir diagnostik bir araç olarak da kullanılabilir. Ayrıca, KOBİT, özellikle Türkçe’de okuma alanında yapılan bilimsel çalışmalarda kullanılabilir önemli bir araçtır. Sonuç olarak, KOBİT uygulaması, puanlaması ve yorumlaması kolay, 6-11 yaş arası çocuklarda okuma güçlüğü saptamasında kullanılabilir geçerli ve güvenli bir ölçektir.

Teşekkür

Bu çalışma kapsamında geliştirilen KOBİT Testi, Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen “5-11 yaş Grubu Çocuklarda Okuma Bozukluğu/Güçlüğü Tanımında Kullanılacak Testlerin Geliştirilmesi” başlıklı proje çalışmasında ortaya çıkan bir üründür (Proje no: 05D101, Proje yürütücüsü: Nalan Babür). Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü’ne projemize sağladığı destek nedeniyle teşekkürlerimizi sunarız. Ayrıca, bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük katkıları olan pek çok kişi arasında özellikle, Ahu Korfal, Pelin Altıparmak, Semra Şentürk, Şebnem Yüksel’e ve proje süresince büyük bir özveriyle çalışan Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine teşekkür etmeyi bir borç biliriz.

Kaynaklar

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.J. ve Bruck, M. (1995). Resolving the “Great Debate.” *American Educator*, 19, (7), 10-20.
- Anastasi, A. ve Urbana, S. (1997). *Psychological testing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baykal, A. (2005). Statistics from primary and high school textbooks used in Turkey. D. T. Ceylan ve G. Irzik (Haz.), *How are we educated?* (s. 35-80). *International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research*. İstanbul.
- Bingöl, A. (2003). Ankara’daki ilkököl 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (2), 67- 82.
- Anthony, L. (2012) AntConc 3.2.4 [Yazılım].
<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>. adresinden ulaşılabilir.
- Demircan, Ö. (2002). *Türkçe'nin ses dizimi*. Der Yayınları: İstanbul.
- Ehri, L. C. (1996). Development of the ability to read words. R. Barr, M. L. Kamil, P., B. Mosenthal ve P. David Pearson (Haz.), *Handbook of reading research*, (s.383-417), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. NewYork: Guilford Press.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Haz.), *Handbook of reading research* (sayı III, s. 251-267). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. P. D. Pearson (Haz.), *Handbook of reading research* (s. 225-253). New York: Longman.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Jimenez, J. E. ve Garcia de la Cadena, C. (2007). Learning disabilities in Guatemala and Spain: A cross-national study of prevalence and cognitive processes associated with reading and spelling disabilities. *Learning Disabilities Research vePractice*, 22 (3), 161-169.
- LaBerge, D. ve Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293-323.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. ve Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. D. Shankweiler ve I. Y. Liberman (Haz.), *Phonology and reading disability* (s.1-34). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Oakland, T., Mpofo, E., Gregoire, J. ve Faulkner, M. (2007). An exploration of learning disabilities in four countries: Implications for test development and use in developing countries. *International Journal of Testing*, 7(1), 53-70.
- Organization for Economic Co-operation and Development {OECD} (2003). *PISA 2003 Technical Report*, OECD, Paris.

- <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf> adresinden alınmıştır.
- Organization for Economic Co-operation and Development {OECD} (2009). *PISA 2009 Technical Report*, OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50036771.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özenç, B. ve Arslanhan, S. (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV)
http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292317950_2.An_Evaluation_of_the_PISA_2009_Results.pdf adresinden alınmıştır.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. Oxford: Oxford University Press.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312.
- Snow, C.E., Burns, M.S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil ve M. Mosenthal (Haz.), *Handbook of reading research*, (sayı II, s. 418- 452). Mahwah: New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Tekcan, A. İ. , Göz, İ., Yalçın, S., Akırmak, Ü., Serbest, S., Fırat, C., ve Rodoplu, S. (2002). Yazılı Türkçe'nin Kelime Sıklığı Sözlüğü'nün geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 27-42.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. ve Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. ve Rashotte, C.A (1999). *TOWRE, Test of word reading efficiency*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Türk Dil Kurumu (2005). *İlköğretim okulları için yazım kılavuzu* (2.baskı). Ankara.

The Development of a Word Reading Test (KOBIT) in Turkish

Abstract

Reading achievement tests suitable for the linguistic and phonological characteristics of the Turkish language are not available in the literature (Bingöl, 2003). Therefore, identification of students with reading difficulties exerts great challenges for the Turkish educational system as well as for the clinical field. The main purpose of this study is to contribute to the field by developing reading tests based on grammar and phonological structure of Turkish. The test that was developed within this study was administered to more than 300 elementary school students (grades 1-5) in Istanbul. The results based on 283 students' data indicated that Cronbach's alphas for the subtests, correlations between the parallel forms and between two administrations of the tests were above .85. In addition, the correlations among the subtests as well as the correlations of the subtests with the total test scores and with Word Reading Speed were found to be above .75. Findings provide sufficient evidence for the reliability and validity of the KOBIT as a reading efficiency test. Based on these results, it was concluded that KOBIT can be used as a tool to assess reading problems among children aged 6-11.

Keywords: Turkish reading achievement tests, Reading disability, Validity and reliability

Ek 1. Anlamalı Kelimeler Listesinden Örnekler

bir	minnacık	görünürde	bayrağımızı
ama	sorarım	köylülere	yaklaştığında
bardak	yaşlısı	sıçradılar	kabuklarını
baktık	aldırış	zürafanın	ağaçlarıyla
midem	baktığı	avucumun	fısıldaşmayalım
buçuk	çiftliğin	değiştirip	oluşturulmuştur
nasıl	erkekler	geçirdikten	doyurulmaktasınız
aştı	iletmek	irkildiler	gerçekleştirilmemiş

Ek 2. Anlamsız Kelimeler Listesinden Örnekler

ga	pesterbit	gınyabeki
heştün	tabardak	manapartak
çakur	geşeği	benezüncüm
misi	atnasın	otomotlapama
lerşe	yangeskoy	fundakatçıyalar
niltem	naybakkardı	cübürücümakala

Ek 3. Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikler

		N	Min.	Maks.	Ortalama İstatistik	Hata
6 yaş	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	36	10	57	28.75	1.77
	Form B	36	9	46	26.47	1.49
	Fonetik Kodlama Etkililiği					
	Form A	36	7	31	20.14	.97
	Form B	36	10	31	19.78	.94
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	36	17	88	48.89	2.67
Form B	36	19	77	46.25	2.36	
7 yaş	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	65	12	83	38.45	1.78
	Form B	65	7	83	35.17	1.78
	Fonetik Kodlama Etkililiği					
	Form A	65	9	46	23.29	.93
	Form B	65	10	52	22.45	.96
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	65	21	129	61.74	2.64
Form B	65	18	135	57.62	2.66	
8 yaş	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	46	20	98	50.52	2.54
	Form B	46	21	95	46.24	2.56
	Fonetik Kodlama Etkililiği					
	Form A	46	12	51	27.80	1.28
	Form B	46	9	57	27.98	1.38
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	46	33	149	78.33	3.74
Form B	46	31	152	74.22	3.86	
9 yaş	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	56	11	87	58.46	2.09
	Form B	56	10	89	54.43	2.12
	Fonetik Kodlama Etkililiği					
Form A	56	10	52	31.82	1.09	

	Form B	56	9	49	32.05	1.17
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	56	21	139	90.29	3.09
	Form B	56	19	138	86.48	3.18
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	55	39	97	60.62	1.74
	Form B	55	32	93	56.15	1.77
	Fonetik Kodlama Etkililiği					
10 yaş	Form A	55	22	50	33.80	.85
	Form B	55	19	58	33.49	.98
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	55	65	147	94.42	2.46
	Form B	55	52	151	89.64	2.66
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	22	37	99	68.64	3.34
	Form B	22	35	99	65.77	3.29
	Fonetik Kodlama Etkililiği					
11 yaş	Form A	22	28	56	39.14	1.66
	Form B	22	25	57	39.27	1.99
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	22	65	151	107.77	4.80
	Form B	22	63	156	105.05	5.06

İkinci Ölçüm

		N	Min.	Maks.	Ortalama İstatistik	Hata
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	36	11	57	31.64	2.04
	Form B	36	11	50	28.89	1.86
6 Yaş	Fonetik Kodlama Etkililiği					
	Form A	36	11	34	21.33	1.08
	Form B	36	8	32	20.44	.93
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	36	21	89	51.97	3.06
	Form B	36	19	81	49.33	2.70
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	65	9	96	41.12	1.90
	Form B	65	8	83	37.14	1.78
7 Yaş	Fonetik Kodlama Etkililiği					
	Form A	65	5	46	24.75	1.03

	Form B	65	6	57	24.17	1.08
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	65	13	141	64.88	2.88
	Form B	65	14	140	61.31	2.81
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	46	28	102	55.02	2.69
	Form B	46	24	102	50.76	2.75
8	Fonetik Kodlama Etkililiği					
Yaş	Form A	46	14	60	30.00	1.41
	Form B	46	14	57	30.39	1.53
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	46	43	161	84.02	4.01
	Form B	46	41	159	81.15	4.21
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	56	13	98	62.18	2.30
	Form B	56	11	95	58.36	2.34
9	Fonetik Kodlama Etkililiği					
Yaş	Form A	56	12	54	34.55	1.23
	Form B	56	11	55	34.11	1.32
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	56	24	151	95.73	3.47
	Form B	56	22	150	92.46	3.59
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	55	44	104	63.91	1.94
	Form B	55	33	102	59.55	1.91
10	Fonetik Kodlama Etkililiği					
Yaş	Form A	55	23	57	36.15	.98
	Form B	55	21	59	35.60	1.05
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	55	67	158	99.05	2.80
	Form B	55	54	154	95.15	2.83
	Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	22	41	103	71.55	3.37
	Form B	22	42	104	69.55	3.65
11	Fonetik Kodlama Etkililiği					
Yaş	Form A	22	24	61	41.36	2.07
	Form B	22	28	63	41.86	2.22
	Toplam Kelime Okuma Etkililiği					
	Form A	22	64	163	111.91	5.29
	Form B	22	70	167	111.41	5.73

