

OKUMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRMEDE FORMEL OLMAYAN OKUMA ENVANTERLERİNİN KULLANIMI

H. Pelin KARASU¹, Ümit GİRĞİN², Yıldız UZUNER³

Özet

Formel olmayan okuma envanterleri, okuma beceri ve stratejilerini kullanma durumunu belirlemeye hizmet ederek öğrencilerin birebir ortamlarda değerlendirilebilmesine ve öğrenme ortamı ile okuma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak veren bir değerlendirme aracıdır. Formel olmayan okuma envanterleri, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan özellikleri değerlendirebilmek amacıyla başlangıç düzeyi ile ileri düzey arasındaki öğrenciler için hazırlanan öykü ve bilgi verici metinler ile sözcük listelerini içermektedir. Formel olmayan okuma envanterlerinin uygulanması sonucunda, öğrencinin sözcük tanıma ve okuduğunu anlamada bağımsız, öğretimsel ve zorlanma düzeyleri belirlenerek öğretim programını öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmede kullanılacak bilgilere ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: okuma becerileri, okumayı değerlendirme, formel olmayan okuma envanteri, okuma stratejileri

UTILIZING INFORMAL READING INVENTORIES ON EVALUATION OF READING SKILLS

Abstract

Informal reading inventories are evaluation tools which serve to assess the students' reading skills and their use of reading strategies in individual sessions and provide opportunities to examine the relationship between the learning environment and the reading levels. Informal reading inventories include narratives, expository texts and word lists which aim to evaluate strong and weak properties of the students who are between the beginners and advanced levels. By using informal reading inventories the student's independent, instructional and frustration levels in word recognition and reading comprehension skills could be determined and the information could be obtained for developing individualized reading instruction program.

* Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Doktora Tez Projesi kapsamında desteklenmektedir.

¹ Anadolu Üniversitesi, hpkarasu@anadolu.edu.tr

² Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, ugirgin@anadolu.edu.tr

³ Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, yildizuzuner@gmail.com

Keywords: reading skills, evaluation of reading, informal reading inventory, reading strategies

Summary

Reading skills are important for an individual's academic and social achievements throughout his/her entire life. When students enter the formal education, in order to provide a comprehensive, individualized reading program for them their reading performance level, specifically their weaknesses and strengths, must be measured and evaluated systematically and continuously.

Informal and formal reading measurements can be utilized for assessing and evaluating reading skills. The informal reading evaluation provides us the information about what strategies the students use and for what strategies they seek help from the others. The mostly utilized reading assessment and evaluation tool is Informal Reading Inventories. By applying the Informal Reading Inventories the instructors can determine the independent and frustration reading level of students both qualitatively and quantitatively. For instance, students' reading process and their strategies in deriving meaning from texts are qualitative information. On the other hand their reading level is the quantitative information.

The Informal Reading Inventories contain the stories and the expository texts including social and science written for different level. The difficulty of each text must increase concerning the grade level. The texts should be appropriate to the age and language levels, background knowledge and the cultural qualities of the students. The students whose reading performance be evaluated through the use of Informal Reading Inventories should perform various reading tasks such as oral and silent reading, listening comprehension, answering questions, retelling and cloze texts.

By application of these tasks the students the instructors can determine their independent, instructional and frustration levels of word recognition in a list and in texts and reading comprehension skills. The word lists provide information about the student's word recognition skills out of context and let the evaluator decide about the initial texts for reading comprehension tasks. In oral reading the evaluator can observe and evaluate the student's skills of using textual, contextual and linguistic clues in making meaning of particular texts. Cloze texts and answering questions related to the texts and retelling tasks can be used altogether or the evaluator can choose the tasks among them.

The use of Informal Reading Inventory provides each student's reading process and products relatively easily and quickly. So the instructors could place the students to the appropriate grade level, monitor their reading performances throughout their formal educations. Therefore, it is important for the instructors know how to utilize these assessment and evaluation tools.

Giriş

Teknoloji kullanımının yaygınlaşması ile birlikte bilgiye daha kolay ve hızlı ulaşılması, toplumu oluşturan bireylerin okuma becerisini etkili bir şekilde kullanmalarını gerektirmektedir. Okul yıllarından başlayarak yaşam boyunca gerek bilgi edinmek gerek keyif almak amacıyla gerçekleştirilen okuma etkinliği kişinin duygu ve düşüncelerinin gelişimi, akademik başarısı ve sosyal uyumu üzerinde önemli etkilere sahiptir. Okuma, bir yazı sistemine bağlı olan sözcükleri tanımak, daha sonra cümleleri ve metni anlamlandırmak şeklinde tanımlanabilir (Perfetti, 1985). Diğer bir tanıma göre okuma, okunan metindeki olayın veya bilginin kişinin kendi deneyimleri ile birleştirilerek anlamlandırılmasıdır (Davenport, 2002; Gunning, 2003; Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002; Schirmer, 2000). Dolayısıyla okuma süreci, metnin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasından oluşan ve öğeler arasında karşılıklı etkileşim bulunan bir süreçtir. Bu sürecin herhangi bir aşamasında meydana gelebilecek bir aksaklık okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesini engelleyecek (Rego, 2006) ve kişinin yeni deneyimler edinmesine olanak vermeyecektir.

Okuma becerilerini değerlendirme, okumanın öğrenci başarısı ve sosyal uyum üzerindeki önemi nedeniyle hem genel hem de özel eğitim uygulamalarında yaygın olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin değerlendirilmesi, her öğrencinin öğretim ihtiyacını belirlemek, buna dayalı olarak öğretimi planlamak, öğretimin etkililiğini saptamak ve öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılır (Leslie & Caldwell, 2006; McLoughlin & Lewis, 2004; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Uzuner, 2008).

Okuma Beceri ve Stratejilerini Değerlendirme

Okumayı değerlendirmede formel ve formel olmayan değerlendirmeler kullanılabilir. Formel değerlendirme, standartlaştırılmış bağıl testlere dayanan, puanlama ve sonuçların yorumlanmasında belirgin kuralları olan yapılandırılmış değerlendirmelerdir. Uygulayıcılar ve uygulama ortamları bakımından güvenilir olarak hazırlanan standartlaştırılmış bağıl testler, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış çok sayıda alt testten oluşur ve değerlendirme sonrasında bir öğrencinin performansı norm grubunu oluşturan bireylerin performansı ile kıyaslanır. Öğrencinin uygulanan programdan yarar sağlayıp sağlamadığına ilişkin bilgi veren, ancak sadece ürün değerlendirmesine olanak sağlayan standartlaştırılmış bağıl testler ile doğru sonuçlara ulaşabilmek için testin uygulanacağı grubun özelliklerinin norm grubunun özelliklerine uygun olması gerekmektedir (Kretschmer & Kretschmer, 1978; McLoughlin & Lewis, 2004; Richek ve diğerleri, 2002; Uzuner, 2008).

Formel olmayan değerlendirmede ise öğrencinin performansı belli bir grubun gösterdiği beceriye göre değil, kendi performansına göre değerlendirilerek uygulamada okuma sürecine ilişkin bilgi edinmek mümkün olmaktadır (McLoughlin & Lewis, 2004; Richek ve diğerleri, 2002; Uzuner, 2008). Okuma; yazar ve okuyucu arasındaki amaçlı ve dikkatli bir etkileşimi gerektiren aktif bir süreçtir (Goodman, Watson & Burke, 1987; National Reading Panel, 2000). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılan girişimlerin sadece bilgi toplamak değil, süreci incelemek amacıyla da hizmet etmesi gerekmektedir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008). Öğrencinin okuma becerisinin gelişimini gözleyebilmek ve tam bir değerlendirme yapabilmek için hem ürünün hem de ürünün uygulandığı sürecin dikkate alınması açısından formel ve formel olmayan ölçme

araçlarının mümkün olduğunca birlikte kullanılması önerilmektedir (Kretschmer & Kretschmer, 1978; McLoughlin & Lewis, 2004; Uzuner, 2008).

Okuma becerisini değerlendirmede kullanılan formel olmayan değerlendirme araçları ölçüt bağımlı testler, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası gibi öğrencilerin yazılı, sözlü performanslarının çeşitli şekillerde incelenmesine olanak sağlayan veri kaynakları olarak gruplanabilir (Cooter & Flynt,1996; McLoughlin & Lewis, 2004; Uzuner, 2008). Formel olmayan değerlendirme yöntemleri, okuma becerisini günlük hayatta kullanabilme durumunu belirlemeye hizmet ederek öğrencilerin birebir ortamlarda değerlendirilebilmesine ve öğrenme ortamı ile okuma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak vermektedir (McLoughlin & Lewis, 2004). Bu durum, bireysel farklılıkların değerlendirilmesi ve her öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programının düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır. En sık kullanılan formel olmayan okuma değerlendirmelerinden biri formel olmayan okuma envanteridir. Bu çalışmada, formel olmayan okuma envanterleri, avantaj ve sınırlılıkları, kapsamı, metinlerin hazırlanması ve okunabilirlik düzeyi ile okuma düzeyleri, envanterin uygulanması ve değerlendirmede ele alınan özelliklere değinilecektir.

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE)

Formel olmayan okuma envanteri (FOOE), metinde cümleler içinde yer alan sözcüklerin doğru ve hızlı bir şekilde okunmasını içeren “okuma akıcılığı” ve metnin tamamının anlaşılmasını içeren “anlama” özellikleri ele alınarak (Marshall & Campbell, 2006) okumanın bir bütün halinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. FOOE, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan özellikleri değerlendirebilmek amacıyla çeşitli düzeylerde ve farklı yazı türlerinde hazırlanan okuma metinleri ile sözcük listelerini kapsar. Öğrencilerin okuma düzeyleri değerlendirilirken farklı zorluk dereceleri ve farklı içeriklerde hazırlanan bu metinler sesli-sessiz okuma ve dinlediğini anlama yoluyla uygulanabilir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Cooter, Flynt & Cooter, 2007; Girgin, 2006; Leslie & Caldwell, 2006; Rego, 2006; Richek ve diğerleri, 2002; Schirmer, 2000; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Uzuner, 2008; Walpole & McKenna, 2006; Woods & Moe, 1989; 2007).

FOOE'nin Avantaj ve Sınırlılıkları

Öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine ilişkin bilgiye ulaşılmasına olanak sağlayan FOOE, okumayı değerlendirmede birebir gözlem yapılabilmesine, yanıtların incelenmesine ve verilerin doğal ortamında toplanabilmesine hizmet ederek öğrencilerin okurken sözcükleri tanımak ve metni anlamlandırmak için hangi stratejileri kullandıklarına ilişkin bilgi vermektedir. Bu bilgi olmaksızın öğretimi destekleyecek etkinlikleri belirlemek ve dolayısıyla öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlamak zorlaşacaktır. Formel olmayan değerlendirmenin odağı okuma sürecidir. Bu sürecin analizinde, öğrenci performansını belirlemek amacıyla nicel verileri ve öğrencinin yazıyla nasıl baş ettiğine ilişkin bilgiye ulaşmak için nitel verileri elde etmek mümkündür (Woods & Moe, 1989; 2007). FOOE'nin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgiyi elde etmede kullanışlı bir araç olduğu bilinmektedir. Bu avantajların yanında, envanterin hazırlanmasının ve uygulanmasının zaman alıcı olması bir sınırlılık olarak görülmektedir (Schirmer, 2000; Walpole & McKenna, 2006).

FOOE'nin Kapsamı

FOOE, öykü ve bilgi verici metinlerin bir arada yer aldığı değerlendirme araçlarıdır. Öykü ve bilgi verici yazıların farklı yapılarında olması, öğrencilerin yazıyla baş etmede farklı stratejileri kullanmalarına neden olacağı için sözcük tanıma ve metni anlamlandırma düzeyinin belirlenmesinde bu yazı türlerinin ele alınması önem taşımaktadır. Bu envanterlerde, başlangıç düzeyinden itibaren ileri düzey okuyucuları da içine alabilen ve farklı amaçlar için kullanılmak üzere aynı düzeyde birden fazla öykü ve birer bilgi verici metinden oluşan ekler hazırlanmıştır. Envanterlerdeki metinler aşağıdaki şekillerde kullanılabilir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Cooter, Flynt & Cooter, 2007; Leslie & Caldwell, 2006; Medina & Pilonieta, 2006; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007):

1. Öğrencilerin okuma hatalarını ve anlamalarını belirleyebilmek amacıyla metinleri sesli okumaları, anlatmaları ve sorulara sözlü cevap vermeleri,
2. Öğrencilerin sessiz okuyarak anlamalarını değerlendirmek amacıyla metinleri sessiz okumaları ve sorulara sözlü cevap vermeleri,
3. Öğrencilerin dinleyerek anlamalarını belirlemek amacıyla metnin uygulamacı tarafından okunması ve öğrencilerin sorulara sözlü cevap vermeleri.

Woods ve Moe (1989), FOOE kullanılarak öğrencinin okuma düzeyiyle ilgili şu bilgilere ulaşılabileceğini vurgulamışlardır: (1) Sözcük tanımanın genel düzeyini belirleme, (2) Sözcük tanıma stratejilerindeki güçlü ve zayıf yönleri tanımlama, (3) Sesli ve sessiz okuma performansını değerlendirme, (4) Okuduğunu anlatma ve sorular yoluyla anlama stratejilerini değerlendirme, (5) Bağımsız okuma düzeyini belirleme, (6) Öğretimsel okuma düzeyini belirleme, (7) Zorlanma düzeyini belirleme, (8) Okuma kapasitesi veya dinleme düzeyini belirleme.

Öğrencinin sözcük tanıma ve okuduğunu anlamada hangi düzeyde yer aldığı belirlenmesinde FOOE'de yer alan okuma materyallerinin özellikleri büyük önem taşımaktadır.

Metinlerin Hazırlanması

Öğrencinin performansını etkileyen okunabilirlik düzeyi ve okuma materyaline olan ilgiyi kontrol altına alabilmeyi, sesli ve sessiz okuma anlamayı karşılaştırmayı ve tekrar değerlendirmeyi sağlayabilmek amacıyla, envantere yer alacak metinlerin yazımında kültürel özelliklere uygunluğa, kız ve erkek öğrencilerin ilgilerini çekebilecek konuların seçilmesine, bir düzeyde yer alan öykülerin konularının aynı olmasına ve metinlerin zorluk düzeyinin giderek artmasına dikkat edilmelidir (Woods & Moe, 1989).

Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi

Formel olmayan bir envantere yer alan metinlerin seçiminde düzey belirleme özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Woods & Moe, 1989; 2007):

1. Bir metin anlamlı bir içerikle kısa olmalıdır.

2. Her düzeydeki metnin zorluk derecesi artmalıdır. Metnin uzunluğu, kavram miktarı, düşünce yoğunluğu ve çok heceli sözcük dağarcığı eğilimi (polysyllabic vocabulary) bir metnin okunabilirliğini etkileyen önemli faktörlerdir. Bu faktörlerin ışığında, bir metnin zorluk derecesini yansıtan bir okunabilirlik formülü geliştirmek sınırlıdır. Örneğin, çok heceli sözcükler bir formülün nicel sonuçlarını etkiler. Bu nedenle nicel bilginin sınırlı alanı içinde metnin artan zorluk derecesini göstermek için bir okunabilirlik formülü kullanmak yerine, toplam sözcük sayısını, farklı sözcük sayısını, sözcük dağarcığı çeşitlilik puanını, ortalama cümle uzunluğunu ve en uzun cümle sayısını tanımlayan veriler toplanabilir.

3. Bir okuma envanteri, öğrencilerin yazıyla baş etme stratejilerini incelemeyi amaçlar. Bu yüzden metnin içeriği, öğrencinin görsel örneklere ihtiyaç duymasını gerektirmeyecek şekilde anlamlı olmalıdır. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi sıklıkla örnek verme veya gösterme yoluyla yapılır. Böyle araçların eksikliğinin metnin zorluk derecesini arttırması olasıdır. Bu nedenle her metnin içeriği öğrencilerin geçmiş bilgileri göz önünde bulundurularak seçilmelidir.

4. Okuma envanterinde yer alan metinler içerikte yer alan sözcük dağarcığını, konuları ve yazı türünü yansıtmalıdır.

Okunabilirlik düzeyi, yazılı materyalin zorluk düzeyini tanımlar (Heilman, Blair & Rupley, 2002). Bir okuma envanterinde yer alan öykülerin okunabilirlik düzeyleri, öğrencilerin okumadaki bağımsız, öğretimsel ve zorlanma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş olmalıdır (Roe & Burns, 2007). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri, her metindeki toplam sözcük sayısı, bir esas cümlecik ve ona bağlı olan tüm yardımcı cümleciklerin her biri olarak tanımlanan T-birimlerin sayısı (Crowhurst, 1980; Hughes, Mc Gillivray, Schmidek, 1997), T-birimlerin ortalama uzunluğu, yan cümlecik indeksi ve kullanılan farklı sözcüklerin puanı hesaplanarak belirlenebilir (Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg & Gillam, 2006; Uzuner, Kırcaali-İftar & Karasu, 2002; Woods & Moe, 1989; 2007).

Metinlerde yer alan cümlelerin, diğer bir ifadeyle T-birimlerin ortalama uzunluğunu hesaplamak için her metindeki toplam sözcük sayısı toplam T-birim sayısına bölünür. Yan cümlecik indeksi ise her bir metindeki toplam cümlecik sayısının toplam T-birim sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Her T-birimin en az bir cümlecığı olması nedeniyle elde edilen puan her zaman için 1.0'dan büyük olacaktır. Dolayısıyla sonuçların 1.0'dan giderek uzaklaşması, öyküdeki cümlelerin zorluk derecesinin de arttığını göstermektedir (Hughes, Mc Gillivray, Schmidek, 1997). Öykülerin zorluk düzeyini belirlemede önemli olan diğer bir analiz, sözcük farklılık puanının belirlenmesidir. Çünkü aynı sözcüklerin tekrar etmediği, farklı sözcüklerden oluşan öykülerin daha zor olduğu bilinmektedir. Sözcük farklılık puanını (type-token ratio) hesaplamak amacıyla önce metinlerde kullanılan her farklı sözcük sayılır, aynı sözcüğün ikinci defa kullanımı bu sayıya katılmaz. Daha sonra sözcük farklılığı puanı her bir metindeki farklı sözcük sayısının toplamının, öykünün toplam sözcük sayısının iki katının kare köküne bölünmesiyle hesaplanır (Girgin, 2006; Woods & Moe, 1989; 2007).

Okuma Düzeyleri

Formel olmayan ilk okuma envanteri Betts tarafından 1941-1957 yıllarında hazırlanmış (Rego, 2006) ve bu envanterde, daha sonraki yıllarda hazırlanacak envanterlerin temelini oluşturan okuma düzeyleri “bağımsız düzey, öğretimsel düzey, zorlanma düzeyi ve dinleme düzeyi” olarak belirlenmiştir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Gunning, 2003; McKenna & Stahl, 2003; Woods & Moe, 2007). Sözü edilen okuma düzeyleri şu özellikleri içermektedir:

1. *Bağımsız okuma düzeyi (independent reading level)*: Öğrenciler öğretmenden veya daha deneyimli bir okuyucudan yardım almaksızın kendi başlarına verilen metni okuyabiliyorlarsa kullanılan okuma materyalinin “bağımsız okuma düzeyi”nde olduğundan söz edilebilir. Öğrencilerin bağımsız okuma düzeylerinde yazılan materyallerde toplam 100 sözcükte 3 veya 4 taneden fazla bilinmeyen sözcük yer almamalı ve öğrenci materyalin tamamına yakınıni kendisi anlamlandırabilmelidir (Temple, Crawford, & Gillet, 2009).

Bu düzeyde, öğrenci metnin her 100 sözcüğünde 1 okuma hatası yapabilir ve metnin en az %90’ını anlayabilir. Bazı durumlarda öğrenci metnin %90’ını veya daha fazlasını anlayabiliyorsa okuma hatasının 1 sözcükten fazla olması bağımsız okuma düzeyini etkilemez. Bağımsız okuma düzeyinde öğrenci noktalama işaretlerine dikkat ederek akıcı bir okuma gerçekleştirir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Gunning, 2003; Woods & Moe, 1989; 2007). Bu düzeyde ayrılmış sözcükleri tanıma düzeyi %90 ve üzerinde (“Language and Literacy,” 2004; Leslie & Caldwell, 2006), bağlam içindeki sözcükleri tanıma düzeyi %99 ve üzerinde, sorulara verilen doğru yanıtlar ise %90 ve üzerinde olmalıdır (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Gunning, 2003; McKenna & Stahl, 2003; Schirmer, 2000; Woods & Moe, 2007).

2. *Öğretimsel okuma düzeyi (instructional reading level)*: Bu düzeydeki metinleri anlamlandırabilmek için öğrenciler öğretmen yardımına ihtiyaç duyarlar. Öğretimsel okuma düzeyindeki materyallerde bilinmeyen sözcük sayısının 10 sözcükte 1 olması gerekmektedir. Öğrenciler bu metinlerin tamamını anlamakta zorlanırlar. Öğretimsel okuma düzeyi metinleri öğrencilere rehberlik ederek okuma düzeylerinin geliştirilmesini hedefler (Temple, Crawford, & Gillet, 2009).

Bu düzeyde, öğrenciler 100 sözcükte 5’ten fazla okuma hatası yapmamalı ve metnin en az %75’ini anlayabilmelidir. Bağımsız okuma düzeyinde olduğu gibi bu düzeyde de bazı durumlarda öğrenci metnin %75’ini veya daha fazlasını anlayabiliyorsa okuma hatasının belirtilen sayıdan fazla olması öğretimsel okuma düzeyini etkilemez. Bu düzeydeki öğrencilerin okumaları, bağımsız düzeydeki öğrencilere göre daha yavaştır (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Gunning, 2003; Woods & Moe, 1989; 2007). Öğretimsel düzeyde, metnin anlamını değiştiren hatalar hesaplandığında %95 hatasızlığa ulaşılmalı ve sorulara verilen doğru yanıtlar en az %75 düzeyinde olmalıdır (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Gunning, 2003; McKenna & Stahl, 2003; Schirmer, 2000; Woods & Moe, 2007). Woods ve Moe (2007), öğretimsel okuma düzeyinin iki aşamadan oluştuğu üzerinde durmuşlar ve sözcük tanımada %95-98, anlamada ise %75-89 doğruluğun *belirgin öğretimsel düzey (definite instructional level)*, sözcük tanımada %91-94, anlamada %51-74 doğruluğun *geçiş gösteren öğretimsel düzey (transitional instructional level)* olduğunu belirtmişlerdir.

3. *Zorlanma düzeyi (frustration level)*: Metinlerindeki bilinmeyen sözcük sayısı çok fazladır ve bu düzeydeki metinler zor oldukları için öğrencilerin metni anlamlandırmalarına engel olur (Gunning, 2003; Woods & Moe, 1989; 2007). Bu tür metinler öğrencilerin okuma ve anlamalarına hizmet etmez (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009). Zorlanma düzeyinde, öğrenciler 100 sözcükte 10 veya daha fazla okuma hatası yapabilirler ve metnin %50'sini anlayabilirler. Bu düzeyde bağlam içindeki sözcükleri tanıma doğruluğunun %90'ın, sorulara verilen doğru yanıtların ise %50'nin altında olması beklenmektedir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Gunning, 2003; McKenna & Stahl, 2003; Schirmer, 2000; Woods & Moe, 2007).

4. *Dinleme düzeyi (listening level)*: Bu düzey, öğrencinin dinleyerek anlama düzeyini ifade eder. Dinleme düzeyinde öğrencinin öğretmen tarafından okunan metnin %75'ini anlaması beklenmektedir. Bu düzey öğrencinin okuma potansiyelinin tahmin edilmesini sağlar ve elde edilen puanın öğretimsel okuma düzeyinde alınan puanla eşit olması gerekir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Gunning, 2003; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007). Sesli okumada ulaşılan zorlanma düzeyi ile dinleme düzeyi arasındaki fark, uygun öğretimsel stratejiler ve materyaller kullanıldığında öğrencinin okuma becerisinin gelişebileceğini işaret etmektedir (Woods & Moe, 2007).

FOOE'de yer alan sözcük listeleri ve metinler kullanılarak öğrencilerin sözcük tanıma becerileri ile okuduklarını anlama becerilerine ilişkin bağımsız, öğretimsel ve zorlanma düzeylerini gösteren bilgiye ulaşılabilmektedir.

FOOE'nin Uygulanması

FOOE, her öğrenciyle birebir ortamlarda yapılan uygulamalarda kullanılır. Uygulamadan önce uygulamacının öğrenciye süreç ile ilgili kısa bir bilgi vermesi önerilmektedir (Woods & Moe, 1989). Değerlendirme sürecinde öykü ve bilgi verici metinlerin uygulanmasında izlenecek aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

Öyküleri uygulama

1. Uygulamaya başlangıç düzeyindeki sözcüklerin okunmasıyla başlanır. Öğrencinin okuduğu her doğru sözcük için kayıt formlarına (+) işareti koyulur, hatalı okunan sözcükler okunan şekli ile kaydedilir. Sözcük listelerinin okunması, bir listedeki 20 sözcükten 5'inin hatalı okunması veya bilinmemesi durumuna kadar devam eder. Bu uygulama öğrencinin düzeyine uygun okuma metninin seçimini kolaylaştıracaktır (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

2. Öğrenci listedeki sözcükleri doğru bir şekilde okuduktan sonra belirlenen en yüksek düzeydeki öykü öğrenciye verilir. Giriş cümlesi öykünün konusuyla ilgili mümkün olduğu kadar az ipucu içermelidir. Boşluk doldurma metni öğrenciye verilerek sessiz okuması ve boşlukları tamamlaması istenir. Bu aşamada, öğrenci boşlukları yazarak doldurması konusunda cesaretlendirilmelidir (McKenna & Stahl, 2003; Thackwell, 1992).

3. Boşluk doldurma işleminden sonra öğretimsel düzeyde olduğu düşünülen öykü metni verilerek okumaya başlamadan önce daha sonrasında okuduğunu anlatmasının isteneceği ve metin ile ilgili sorular sorulacağı öğrenciye söylenir

(Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

4. Öğrenci metni sesli okurken yaptığı okuma hataları uygulamacı tarafından kaydedilir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

5. Metin sesli okunduktan sonra öğrenciden okuduğunu anlatması istenir. Uygulamacı değerlendirme formuna okuduğunu anlatmayla ilgili özellikleri kaydeder (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

6. Öğrenci okuduğunu eksiksiz bir şekilde anlatabiliyorsa öğretmen anlamayla ilgili soruları sormamayı veya bunların içinden bir kaçını sormayı tercih edebilir. Ayrıca öğrenciler sesli okuduklarında rahatsız oluyorsa ve başlıca okuma hataları “tekrar etme” ise uygulamacı öğrencilerin sessiz okumalarına olanak sağlayabilir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

7. Öğrenci için zorlanma düzeyi belirleninceye kadar metnin okunması, okunanın anlatılması ve soruların cevaplanmasına devam edilir. Zorlanma düzeyinde okuma bırakılarak öğrencinin dinleme düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. Dinleme düzeyinde kullanılacak materyal, öğrencinin zorlanma düzeyindeki bir metin veya bir düzey üstte yer alan bir metin olabilir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

8. Dinleme düzeyinin belirlenmesi aşamasında öğrenciye metnin sesli okunacağı, sonrasında dinlediğini anlatmasının isteneceği ve metinle ilgili soruların sorulacağı söylenerek dikkatli bir şekilde metni dinlemesi istenir. Öğrencinin dinlediği metni %75 anlatabilmesi, dinleme düzeyinin öğretimsel düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

Bilgi verici metinleri uygulama

9. Bilgi verici metinlerin yapısının öykülerden daha zor olması nedeniyle uygulamaya başlamadan önce yapılacak giriş önem taşımaktadır. Fen bilgisi veya sosyal bilgiler ile ilgili metinleri öğrenciye sunarken konu ile ilgili az da olsa bilgi verilmesi gerekmektedir. Daha sonraki süreç öykülerde yapılan uygulama ile aynıdır. Bilgi verici metinler değerlendirilirken uygulamacı, öykülerde olan şekliyle okuduğunu anlatmanın tam olmayabileceğini ve sorulara kolay cevap verilemeyebileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

Bilgi verici metinlerde öğrencinin okuma düzeyi belirlendikten sonra uygulama tamamlanarak verileri değerlendirme sürecine geçilir.

Değerlendirmede Ele Alınan Özellikler

Okuma beceri ve stratejilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olan envanterlere bakıldığında, bunların tamamında başlangıç düzeyinden itibaren her sınıf düzeyi için

hazırlanan sözcük listeleri ile öykü ve bilgi verici metinlerin öğrencinin sözcük tanıma ve anlama becerilerini değerlendirmede kullanıldığı görülmektedir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Cooter, Flynt & Cooter, 2007; Leslie & Caldwell, 2006; Roe & Burns, 2007; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Walpole & McKenna, 2006; Woods & Moe, 1989; 2007).

Sözcük Tanımayı Değerlendirme

Sözcük tanıma becerisi, sözcükleri hızla ve hata yapmadan tanımayı ifade eder. Öğrencilerin sözcük tanıma becerilerini değerlendirmek üzere metinlerde yer alan bağlam içindeki sözcükler ve bağlamda yer almayan ayrılmış sözcüklerin bulunduğu listeler kullanılabilir. Bağlam dışında yer alan sözcükleri tanıma becerisinin okuma düzeyleri iyi olan öğrencilerin karakteristik bir özelliği olduğu bilinmektedir. Bu yüzden okuma becerisinin değerlendirilmesinde sözcük tanıma listelerine yer verilmeli, ancak bu listelerdeki sözcükleri okumanın öğrencinin sadece sözcüğü çözümlene becerisine ilişkin bilgi verdiği, buradan yola çıkılarak anlama ve okuma boyunca kullanılan stratejilere ilişkin yorum yapılamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Her düzey için genellikle yirmi sözcükten oluşan sözcük listeleri, sözcükleri doğru tanımayı değerlendirmek, sözcük tanımının otomatikliğini incelemek ve okumaya başlanacak metnin düzeyini belirlemek amacıyla kullanılır (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Leslie & Caldwell, 2006; Temple, Crawford, & Gillet, 2009).

Bağlam içinde yer alan sözcükleri tanıma değerlendirilirken öğrencinin okuma akıcılığını belirlemek amacıyla metnin sesli okunması gerekmektedir (Richek ve diğerleri, 2002). Öğrencinin sözcük dağarcığı bilgisi, sözcük tanıma stratejileri ve okuma alışkanlıkları sesli okuma yoluyla incelenebilir. Yazılı sözcükleri çözümlenmek için öğrenciler dilin ipucu sistemlerini oluşturan sese ilişkin bilgi, sözdizimi, anlam ve kullanıma ilişkin bilgilerini bir arada kullanmaktadırlar. Öğrencilerin bu öğeleri nasıl kullandıklarını belirleyebilmek için metni okurken yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi gerekmektedir (Girgin, 2006; Goodman, 1995; Gunning, 2003). Metinde yazılandan farklı bir şekilde çözümlenen sözcükler “okuma hatası” olarak adlandırılır. Hataların tamamı öğrencinin okuma davranışında sürekli olarak meydana gelmez veya öğrencinin ciddi bir okuma problemi olduğunu göstermez. Okuma düzeyinin belirlenmesinde, sesli okuma sırasında sürekli yapılan hatalar ve metnin anlamını değiştiren hata türleri üzerinde durulmalıdır (Goodman, 1995; Uzuner, 2008; Woods & Moe, 1989; 2007).

Metni okurken yapılan hataların incelenmesinde, öğrencinin metni okurken yaptığı okuma hataları kaydedilerek hata analizi yapılmaktadır. Hata analizinin temel prensibi, okuma boyunca yapılan hataların sürekli “yanlış” olarak görülmemesi ve bu hataların öğrencinin geçmiş bilgileri, deneyimleri ve anlamı yapılandırırken kullandığı okuma stratejileri hakkında önemli bilgiler vermesidir (Davenport, 2002; Rasinski, 2003). Başlıca okuma hataları içinde atlama (omission), ekleme (addition), yerine koyma (substitution), sözcüğü okumak için yardım isteme (aided words), tekrar etme (repetition), sözcük veya harflerin yerini değiştirme (reversal) sayılabilir (Goodman, 1995; Leslie & Caldwell, 2006; McKenna & Stahl, 2003; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007). Okuma süreci bu hatalardan önemli ölçüde etkilenmekte, dolayısıyla öğrencilerin okuma düzeyleri yapılan hatalar doğrultusunda farklılaşabilmektedir.

Sözcük listeleri kullanılarak bağlam içinde yer almayan sözcükleri tanıma becerisini değerlendirmede, doğru okunan sözcük sayısı toplam sözcük sayısına bölünerek belli bir yüzdeye ulaşılır ve bağımsız, öğretimsel, zorlanma düzeyi belirlenebilir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Cooter, Flynt & Cooter, 2007; Leslie & Caldwell, 2006; Roe & Burns, 2007; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007). Bağlam içindeki sözcükleri tanıma puanını hesaplamada ise anlamı değiştiren ve hata olarak kabul edilen sözcükler belirlenir, öğrencinin metnin tamamında doğru okuduğu sözcük sayısı bulunur ve bu değer metnin toplam sözcük sayısına bölünerek bağlam içindeki sözcükleri tanıma puanına ulaşılır (Leslie & Caldwell, 2006; Temple, Crawford, & Gillet, 2009). Ayrıca öğrencinin anlamasıyla ilgili önemli ipuçları vermesinden dolayı bağlam içinde yer alan sözcükleri okumayı değerlendirmede okuma hataları analiz edilmekte, bu hataların neler olduğu, hangi sıklıkta yapıldığı kaydedilerek öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda fikir sahibi olunabilmektedir (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Cooter, Flynt & Cooter, 2007; Leslie & Caldwell, 2006; Roe & Burns, 2007; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007).

Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme

Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlatma, soru sorma ve boşluk doldurma yöntemlerinden biri veya birkaçı birlikte kullanılarak değerlendirilebilir.

a) Okuduğunu Anlatma: Okumanın amacı, yazılı metnin sözcüklerini tanıyarak geçmiş bilgi ve deneyimler yoluyla metni anlamaktır. Öğrencinin okuduğu metni anlatması, anlatımda kullandığı sözcük miktarına, sözcük türüne, anlatmaya çalıştığı düşüncelere, karakterlere, olaylar arasında kurduğu ilişkilere, dolayısıyla metinden çıkardığı anlama yönelik bilgi vermektedir (Girgin, 1999).

Okuduğunu anlatma, anlamanın hatırlayıp-anlatma yoluyla değerlendirilmesidir. Okuduğunu anlatmada okunan metnin ne kadar hatırlandığı kadar, bu bilginin öğrenci tarafından nasıl ifade edildiği de önemlidir. Çünkü öğrenciler okudukları bir metni anlattıklarında, metnin orijinaline benzese bile kendine özgü yapısı olan bir metin oluşturmakta ve yeni bir anlatım üretmektedirler. Değerlendirmede, anlatılan ile metnin orijinalini karşılaştırmak yerine öğrencinin anlattığını incelemek, kullanılan okuma stratejilerinin, metinden yapılan çıkarımların ve düşüncelerin düzenlenme şeklinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır (Girgin, 1999).

Okuduğunu anlatma, bir öğrencinin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmenin etkili yoludur (Morrow, 1985; Reutzel & Cooter, 2007). Okuduğunu anlatmada, metni oluşturan önemli düşünceler belirlenerek öğrencinin bunları ne kadar anlattığı ele alınır. Öğrencinin okuduğu metni anlatma becerisi değerlendirilirken uygulamacının şu sorulara cevap araması gerekmektedir (Leslie & Caldwell, 2006):

1. Öğrenci öykünün temel yapısını anlatıyor mu; anlatım önemli bilgileri içeriyor mu?
2. Öğrenci bilgi verici metnin ana düşüncesini ve bunu destekleyen düşünceleri anlatıyor mu; anlatım önemli bilgileri içeriyor mu?
3. Anlatım sıralı mı?
4. Anlatım eksiksiz ve tam mı?

Formel olmayan okuma envanterlerine bakıldığında okuduğunu anlatmayı değerlendirmede, öğrencinin anlatımının kaydedildiği ve öykülerde öykü yapısı, bilgi verici metinlerde ana ve yardımcı düşünceleri anlatıp anlatmama durumunun belirlenerek herhangi bir puanlamaya gidilmediği (Cooter, Flynt & Cooter, 2007; Leslie & Caldwell, 2006; Woods & Moe, 1989; 2007) veya derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanılarak öğrencinin metinde belirlenen olay ve düşünceleri anlatıp anlatmamalarına puan verildiği (Applegate, Quinn & Applegate, 2008) görülmektedir. Okuduğunu anlatmanın değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir yöntem ise öğrencinin anlatımının analitik bakış açısıyla ele alınarak öykülerde karakterler, olaylar ve detayların (Girgin, 2006; Thackwell, 1992), bilgi verici metinlerde ise ana ve yardımcı düşüncelerin belli bir puan üzerinden puanlanmasıdır.

Okuduğunu anlatma, sorular yoluyla verilebilecek ip uçları olmaksızın öğrencinin karakterler, olay ve konu ile ilgili neler anladığına, hatırladığına ilişkin bilgi vermesinden dolayı, okunan metni anlamayı değerlendirmek için öğrencilere önce okudukları metin anlattırılmalı, sonrasında anlama soruları sorulmalıdır (Woods & Moe, 1989).

b) Soru Sorma: Formel olmayan okuma envanterinin yapılandırılmasındaki en önemli sorunlardan biri, öğrencinin metni anlamlandırmasını değerlendiren soruların düzenlenmesidir. Okunan metnin sonrasında sorulan sorular, farklı cevapları ve farklı stratejilerin kullanımını gerektirdiğinden öğrencinin anlamasını değerlendirmek amacıyla çeşitli soru türlerine yer verilmelidir.

Woods ve Moe (1989) geliştirdikleri envantere ana düşünce soruları, metindeki olayları içeren gerçek sorular, terim soruları, neden-sonuç soruları, sonuç çıkarma soruları ve tartışma soruları olmak üzere altı soru türü, Leslie ve Caldwell (2006) cevabı metinde açık bir şekilde bulunan ve metni yüksek düzeyde anlamayı, değerlendirmeyi, geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanmayı gerektiren çıkarım soruları olmak üzere iki tür soru üzerinde durmuşlardır. Ayrıca okunan metnin sonrasında, metinde yazan bir veya iki cümleyi gerektiren sorular, metnin aynı veya farklı bölümlerinde yazan iki veya daha fazla cümlelerin kullanılmasını gerektiren sorular, yazar ve okuyucunun görüşlerinin birleştirilmesini gerektiren sorular ve metinden yapılan çıkarımın kişisel yorumuna dayanan sorular kullanılabilir (Woods & Moe, 2007). Bu bilgiden yola çıkıldığında, soru türleri çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde gruplandığı izlenimi uyandırsa da cevaplama stratejileri benzer olan soruların bir araya getirildiği görülmektedir. Dolayısıyla metinle ilişkili sorulacak farklı zorluk derecelerini içeren sorular üç grup altında ele alınabilir (Alderson, 2000; Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Girgin, 2006; İçden, 2003; McKenna & Stahl, 2003). Bunlar:

1. Metinde cevabı bir cümle içinde yazan metinsel açık sorular,
2. Metnin tamamını anlamlandırma ve yorumlamayı gerektiren metinsel kapalı sorular,
3. Öğrencinin geçmiş bilgisi ile metindeki bilgiyi birleştirmesini gerektiren, konuyla ilişkili okuyucunun görüşünü içeren geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorulardır.

Soruların zorluk derecelerine bakıldığında, metinsel açık soruların çıkarım sorularından, çıkarım sorularının ise geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanan sorulardan daha

kolay olduğu, okuduğunu anlamayı değerlendirmede farklı soru türlerinin sorulmasının öğrencinin metni ne düzeyde anladığına ilişkin detaylı bilgi elde edilmesini sağladığı görülmektedir.

Formel olmayan envanterlere bakıldığında, sınıf düzeyi arttıkça soru sayısının da arttığı, doğru cevap verilen soru sayısının toplam soru sayısına bölünmesiyle elde edilen puanın öğrencinin bağımsız, öğretimsel ve zorlanma düzeyini belirlemek amacıyla kullanıldığı görülmüştür (Applegate, Quinn & Applegate, 2008; Cooter, Flynt & Cooter, 2007; Leslie & Caldwell, 2006; Roe & Burns, 2007; Temple, Crawford, & Gillet, 2009; Woods & Moe, 1989; 2007). Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir yöntem ise her metin için aynı sayıda sorulan soruların eşit puanlarla değerlendirilmesi ve öğrencinin bu sorulara verdikleri cevaplar üzerinden toplam puana ulaşılmasıdır (Girgin, 2006).

c) Boşluk Doldurma: Öğrencilerin işlevsel okuma düzeylerini belirlemenin bir diğer yolu da metindeki boşlukların öğrenci tarafından doldurulması çalışmasıdır (Thackwell, 1992; Uzuner, 2008). Standart bağıl testlere alternatif bir değerlendirme yaklaşımı olarak geliştirilen boşluk doldurma yönteminde, metindeki sözcükler sistematik bir şekilde çıkartılarak öğrenciden metinde bahsedilen bağlama dayanarak boşlukları doldurması istenir (Pearson & Hamm, 2005). Metindeki boşlukları doğru bir şekilde doldurabilme becerisinin metni anlamının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir (McKenna & Stahl, 2003; Uzuner, 2008). Çünkü boşluk doldurma yöntemi kullanılarak okuyucunun öykünün tamamına ilişkin anlam çıkarma ve cümlenin yapısını tahmin etme becerisini (Girgin, 2006; Thackwell, 1992) ve sözcüğün diğer sözcüklerle ilişkisi hakkında bilgi veren sözdizimi, sözcük ve cümlelerin anlamına ulaşmaya ilişkin bilgi veren anlam becerilerini değerlendirmek mümkün olmaktadır (Cooter & Flynt, 1996).

McKenna ve Stahl (2003), boşluk doldurma yönteminin iki önemli avantajı olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki değerlendirme çalışmalarının grup halinde yapılabilmesi, diğeri ise soruların okunarak anlaşılmasına ilişkin zorlukları ortadan kaldırması nedeniyle sorulara gerek kalmadan okuduğunu anlamayı değerlendirmeye olanak sağlamasıdır. Ayrıca McKenna ve Stahl'a göre (2003), boşluk doldurma puanlarının okuduğunu anlamayı değerlendiren diğer yöntemlerle ilişkisi oldukça yüksektir, ancak tek başına kullanıldığında okuduğunu anlamaya ilişkin yeterli bilgi elde edilemeyebilir. Çünkü bazı öğrenciler için metindeki boşlukları doldurma, başarılması ve yerine getirilmesi zor bir görevdir (Cooter & Flynt, 1996; McKenna & Stahl, 2003).

Öğrencinin öyküdeki boşlukları doldurmasını değerlendirmede, metinde kullanılan sözcüğün aynısını yazmaları beklenebilir, ancak anlamlı ve öyküye uygun olan ve cümlenin yapısını bozmayan bir sözcük yazıldığında (Girgin, 2006; Gunning, 2003; Thackwell, 1992) veya anlamı değiştirmeyen basit harfleme hataları yapıldığında (McKenna & Stahl, 2003) öğrencinin cevabı doğru kabul edilerek elde edilen doğru cevap sayısı bağımsız, öğretimsel ve zorlanma düzeyini belirlemede kullanılabilir (Cooter & Flynt, 1996; Thackwell, 1992)

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğretimsel ihtiyaçlarını belirlemek için formel olmayan değerlendirmeler gereklidir. FOOE, kapsamlı bir değerlendirmeye olanak vermesi, öğrencinin hangi sınıf düzeyinde okuduğunu anlayabildiğinin belirlenmesi ve okuma sürecinde hangi stratejilerin öğretime ihtiyaç duyduğunun ortaya çıkarılması açısından

önem taşımaktadır. Bu amaçlara hizmet eden bir okuma envanterinde, zorluk düzeyi giderek artan sözcük listeleri, öykü ve bilgi verici metinler ile okuma hatalarının kaydedileceği formlar, okuduğunu anlamayı değerlendirmek amacıyla kullanılacak okuduğunu anlatma formları, soru çeşitlerine uygun hazırlanmış sorular ve boşluk doldurma metinlerinin bulunması gereklidir.

Kaynakça

- Alderson, C. J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B. & Applegate, A. J. (2008). *The critical reading inventory: Assessing students' reading and thinking* (2nd ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
- Cooter, R. B. & Flynt, E. S. (1996). *Teaching reading in the content areas: Developing content literacy for all students*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cooter, R. B., Flynt, E. S. & Cooter, K. S. (2007). *Comprehensive reading inventory*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Crowhurst, M. (1980). Syntactic complexity in narration and argument at three grade levels. *Canadian Journal of Education*, 5(1), 6-13.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J. & Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory alternative procedures*. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. & Rupley, W. H. (2002). *Principles and practices of teaching reading* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hughes, D., Mc Gillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Wisconsin: Thinking Publication.
- İçden, G. (2003). *Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerinin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında "Soru Yanıt İlişkileri" stratejisinin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Kretschmer, R. R. & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Language and Literacy Assessments for Students Who Are Deaf/Hard of Hearing. (July 2004). *Georgia Deaf Conference*. Retrieved May 19, 2009, from <http://education.gsu.edu/gatod/gdeaf/GDEAFAs.ppt>

- Leslie, L. & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Marshall, J. C. & Campbell, Y. C. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. J. S. Schumm (Ed.), *Practice makes permanent: Working toward fluency* (190-221). New York: The Guilford Press.
- McKenna, M. C. & Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- McLoughlin, J. A. & Lewis, R. B. (2004). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçülenmesi* (4. baskı). (F. Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Medina, A. L. & Pilonieta, P. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. J. S. Schumm (Ed.), *Once upon a time: Comprehending narrative text* (222-61). New York: The Guilford Press.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 646-61.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved March 22, 2009, from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf.
- Pearson, P.D. & Hamm, D. N. (2005). Children's reading comprehension and assessment. S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *The assessment of reading comprehension: A review of practices-past, present, and future* (13-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- Rego, A. M. P. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. J. S. Schumm (Ed.), *The alphabetic principle, phonics, and spelling* (118-162). New York: The Guilford Press.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Roe, B. D. & Burns, P.C. (2007). *Informal reading inventory Preprimer to twelfth grade* (7th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Temple, C., Crawford, A. & Gillet, J. W. (2009). *Developmental literacy inventory*. Boston: Allyn&Bacon.
- Thackwell, R. (1992). *Reading evaluation*. Christchurch: van Asch College.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G. & Karasu, P. (2002). Okuduğunu anlamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik öykü hazırlama süreci. *12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 121-131), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma ve yazma öğretimi. G. Can (Ed.), *İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme* (209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Walpole, S. & McKenna, M. C. (2006). The role of informal reading inventories in assessing word recognition. *Reading Teacher*, 59(6), 592-594.
- Woods, M. L. & Moe, A. J. (1989). *Analytical reading inventory* (4th ed.). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Woods, M. L. & Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.