

Yanlış Analiz Envanterinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Performanslarının Değerlendirilmesinde Kullanımı

Ayşe ÖZER*
Hakan DEDEOĞLU*

Öz: Okuma bireyin tüm yaşam alanlarında kullanılan önemli bir beceridir. Bütün okuma programları akıcı okumayı ve okuduklarını anlayabilir öğrenciler yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle okuma ile sorunları olan öğrencilerin tespit ve onların ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesi gerekir. Bu, uygun yöntemleri seçerek öğrencilerin okuma performanslarının sürekli ve sistematik gözlemi ile elde edilebilir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin okuma hataları ve bunların olası nedenleri "Running Records" adlı bir okuma performans değerlendirme aracı kullanılarak nitel araştırma paradigmasında incelenmiş ve tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yanlış Analizi Envanteri, okuma, anlama, değerlendirme.

The Use of Running Record in the Evaluation of First Grade Students' Reading Performances

Abstract: The Use of Running records in the evaluation of first grade students' reading performances Reading is an important skill used in all areas of an individual's lives. All reading programs focus on educating students who can read fluently and understand what they read. Therefore students who have problems with reading need to be identified and supported in accordance with their needs. This can be achieved with continuous and systematic observation of students reading performances by selecting the appropriate methods. For the purpose of the study, students reading errors and their possible reasons analyzed and discussed by using a reading performance evaluation tool called "Running Records" within qualitative research paradigm.

Keywords: Running Record, reading, comprehension, evaluation.

Okuma becerisi bir bireyin yaşamının her alanında kullandığı önemli bir beceridir. Bu becerinin gelişmesi, başarılı bir öğrenim hayatı geçirmekte, düşünen, kendini geliştiren, sorgulayan ve üreten bireyler olmakta önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden öğrencilere okul yıllarında verilen okuma eğitimi oldukça önemlidir. İleriki yaşamlarında iyi birer okuyucu olabilmeleri okuma becerisinin gelişimi ile yakından ilgilidir. Okuma, basılı sembollerini anlamlandırmak için zihnimizin, göz ve seslendirme organlarıyla birlikte yaptığı bir etkinliktir. İyi bir okuma, bu etkinliklerin uyum içinde yapılmasına bağlıdır. Okurken işin içine kelimeleri tanıma, bunları anlamlandırma ve yorumlama girmektedir (Özdemir, 1987 akt. Yılmaz, 2006). Clay (1991 akt. Emmanuelle, 1997) okumanın düşünmek gibi karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin okumaları sırasında altta yatan bilişsel süreçlere dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıklama okumanın, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet olmadığı gerçeğini vurgulamaktadır. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama, işte bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur (Yangın ve Sidekli, 2005 akt. Sidekli, 2010). İlköğretimin ilk sınıflarındaki okuma gelişimi öncelikle kelime tanıma becerilerinin gelişimiyle bağlantılıdır (Siegler, 1991 akt. Sidekli, 2010). Kelime tanımanın okuma gelişiminde önemli bir yeri vardır. Okuma ve yazmayı öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler hatasız ve hızlı kelime tanıma becerilerini geliştirdikleri zaman okumada ve okuduğunu anlamada başarılı olurlar (Dufva, Niemi ve Voaten, 2001; Jimnez, Gonzales ve Valle, 2000; McSchane, 1994; Signorini, 1997 akt. Sidekli, 2010). Stanovich (198 akt. Sidekli, 2010), hatalı ve yavaş sözcük okumanın okuduğunu anlamayı etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azalttığını belirtir. Her okuma programının zaruri elemanı olan akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara

* Specialist, Classroom Teacher, Ministry of National Education, Ankara, Turkey aysebabacanozer@gmail.com

* Assist. Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara, Turkey, dede@hacettepe.edu.tr

dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan doğru ve çabuk, okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski,1991 akt. Dağ, 2010).

Her bireyin okuma gelişimi farklılık göstermektedir. Okullarımızda bazı öğrencilerin okuma gelişimlerinde zorlandıkları, çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma gelişimleri arkadaşlarından geride seyretmektedir. Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler *okuma güçlüğü* olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984 akt. Dağ, 2010). Okuma güçlüğü çeken birey, okuma becerisini geliştirmekte zorlandığından okuma esnasında çok sayıda hata yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Okuma gelişim sürecinde sorun yaşayan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının tespit edilip bu ihtiyaçlar doğrultusunda çalışmalarla desteklenmelerini çok önemlidir. Bu noktada değerlendirme süreçleri önem kazanmaktadır. Clay (1989 akt. Emmanuelle, 1997) öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede kullanılan; okuma testleri, zekâ testleri, okumayla ilişkili dil becerileri ve görsel algılama gibi geleneksel testlerin öğrencilerin başarısız oldukları noktaları ortaya koyduklarını belirtmiştir. Clay'a(1989 akt. Emmanuelle, 1997) göre okuma öğretimi için asıl bilinmesi gerekenin öğrencilerin bilmedikleri değil bir başlangıç noktası sağlaması açısından bildikleridir. Clay (1993 akt. Ludlow, 2001) okuma sürecinin değerlendirilmesinde sonuç değerlendirmeleri yerine süreç değerlendirmenin etkili olduğu savunmuştur. Öğrencilerin okuma gelişimlerinin değerlendirilmesinde, ihtiyaçlarının belirlenmesinde en etkili yöntemin öğretmenin sistematik ve bire bir gözlem yapması olduğunu belirtmiş, bu gözlemlerin sistematik ve sık sık yapılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun için Yanlış Analizi Envanterini(Running Record) geliştirmiştir. Bu envanterle elde edilen veriler nicel ve nitel olarak değerlendirilmektedir. Nicel değerlendirmede öğrencinin yaptığı hata sayısının metindeki sözcük sayısı oranından okuma seviyesine ulaşılmakta, nitel değerlendirmede ise öğrencinin yaptığı hataların kaynakları incelenmektedir. Clay ile benzer şekilde araştırmacılar(Goodman,1996,Traill, 1993, D'angelo ve Mahlios1983, Spiegel,1995 akt. Emmanuelle, 1997) yapılan hataların incelenmesinin önemini vurgulamışlar, hataların ve nedenlerinin incelenmesinin okuma sürecini anlamamızı, bu süreçte öğrencilerin gelişimleri için yapılabilecekleri planlamamızı sağlayacağını üzerinde durmuşlardır. Okuma hataları üzerine ilk çalışma yapanlardan Goodman(1965 akt. Akyol ve Temur, 2006) okuma hatalarını okumaya açılan pencereler olarak görmektedir. Çünkü okumada kullanılan stratejiler, yapılan hatalar; ancak bu tür çalışmalarla belirlenebilir ve daha etkili bir okuma için okuyucu (öğrenci) gerekli çalışmalara yönlendirilir. Taberski (2000) Yanlış Analizi Envanterini çalışmalarında kullanmadan önce öğrencilerin yaptığı hata sayısına odaklandığını ama envanterle birlikte hataların analizlerini ve nedenlerini de dikkate almaya başladığını belirtmiştir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda (Sidekli, 2010, Yılmaz, 2006, Acat, 1996 akt. Sidekli, 2010, Akyol ve Temur, 2006) ilköğretim okullarındaki azımsanmayacak sayıdaki öğrencilerin sesli okuma hataları yaptıkları, okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin Sesli okumadaki yapmış olduğu hataların okuduğunu anlamada da etkili olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde okuma hatalarının analizinde kullanılan envanterlerden biri de Akyol tarafından Haris ve Sipay, Ekwall ve Shanker ve May'dan (akt. Akyol ve Temur, 2006) Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmacıların (Goodman, 1965, Goodman ve Burke, Brown,1975 akt. Akyol ve Temur, 2006, Akyol, 2001 akt. Akyol ve Temur, 2006) okuma sırasında yapılan hataları sınıflandırmaları farklılıklar gösterse de genel olarak hatalar şöyle sınıflandırılabilir:

Ekleme: Okuyucu metinde olmayan sesleri, heceleri veya kelimeleri eklemektedir.

Atlama: Sesleri, heceleri veya kelimeleri okumadan geçme şeklinde olmaktadır.

Yanlış Okuma: Sesleri, heceleri veya kelimeleri değiştirerek okumadır

Tekrarlar: Genelde hecenin ya da kelimelerin tekrarı şeklinde olmaktadır.

Tersine Çevirme: Metinde geçen sesleri, heceleri ve kelimeleri tersinden okumaktır.

Kendi kendini düzeltme: Okuyucunun yanlış okuduğu sesi, heceyi, kelimeyi daha sonra kendisinin doğru okumasıdır.

Yöntem

Akıcı okuyabilen ve okuduklarını anlayabilen bireylerin yetiştirilebilmesi eğitimcilerin okuma geliştirme çalışmalarına verdiği öneme bağlıdır. Sürekli ve sistematik gözlemlerle, öğrencilerin yaptıkları hataların incelenmesi ve uygun yöntemlerin seçilerek gerekli okuma becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Almış oldukları eğitime rağmen okumaya ilişkin sorunlar yaşayan öğrencilerin durumu incelendiğinde, zamanında tespit edilmemiş ve bu doğrultuda düzeltme çalışmaları yapılmamış öğrencilerin büyük bir oranı oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ve özellikle ilk dönemlerde sesli okuma çalışmalarının takip edilmesi, incelenmesi ve görülen eksikliklerin zamanında düzeltilmesi onların okumaya ilişkin sorunları yaşamlarının ileriki dönemlerine taşınmalarının önüne geçme fırsatları sunacaktır. Bu çalışma öğrencilerin okuma performanslarını belirleme ve değerlendirme amacıyla "Yanlış Analiz Envanterinin" kullanıldığı niteliksel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri altında yer alan tekil tarama modeli kesit alma yaklaşımı kullanılarak çalışma yürütülmüştür (Karasar, 2009).

Bu çalışmada okuma yanlışlarını ve düzeylerini belirlemede kullanılan *Yanlış Analizi Envanteri*'nin Türkiye'deki İlkokul 1. sınıf öğrencilerine uygunluğunun, 1. Sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve yapılan okuma hatalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

Alt problemler

1. Öğrencilerin *Yanlış Analizi Envanteri* ile ölçülen metinlerdeki okuma düzeyleri nedir?
2. Çalışmada *Yanlış Analizi Envanteri* ile kelime tanıma düzeyleri belirlenen öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri öğretmenin görüşleriyle örtüşmekte midir?
3. Öğrencilerin metinleri anlama düzeyleri nedir?
4. Öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarının türleri nelerdir?
5. Öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarının olası nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?

Bu çalışma İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet ilkokuluna 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde devam eden 12 tane okumayı öğrenmiş 1. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde sınıf öğretmeni tarafından yıl boyunca yapılan gözlemler, ölçme ve değerlendirme sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre okuma gelişim düzeyi iyi, orta ve geliştirilmesi gereken öğrenciler olmak üzere üç gruptan 6 kız, 6 erkek, toplam 12 öğrenci seçilmiştir. Çalışmada seçilen 9 metin kullanılarak okuma örnekleri toplanmıştır. Metinler; kelime sayısı, kelimelerin uzunluğu, anlamlarının niteliği, öğrencilerin kelimeleri tanıma düzeyleri gibi değişkenler dikkate alınarak seçilmiştir. Metin seçiminde ve sıralanma sürecinde önceden 12 metin belirlenmiştir. Daha sonra bu metinlerle ilgili 1. sınıf okutmuş 4 öğretmen ve Eğitim Fakültesi'nde görevli 2 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Öğretmen ve uzmanlar verilen 12 metni yukarıda belirtilen kriterler ışığında değerlendirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda 12 metin 9 metne indirgenmiştir. Bu 9 metin kelime sayılarına ve içerdikleri sözcük türlerine göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Tablo 1'de seçilen metinlerin sıralaması, kelime sayıları ve içeriğinin sözcük türlerine göre zorluk düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo I
Uygulama Metinleri ve Özellikleri

Metin Başlığı	Kelime Sayısı	İçeriğin Zorluk Düzeyi
1. Ziyaret	55	Kolay
2. Acele İş	71	Kolay
3. Öküz Olmaya Özenen Kurbağa	49	Kolay
4. Güvercinle Karınca	71	Orta
5. Pamuk	93	Orta
6. Farklıyız	129	Orta
7. Deniz Atı	139	Zor
8. Kedi ile Köpek	132	Zor
9. Bizim Aile	132	Zor

Çalışmada öğrencilerin anlama düzeyleri hazırlanan sorularla belirlenmiştir. Burada Clay (1993)'in çalışmasından yararlanılmış ancak çalışmada sorular okumaya yeni geçmiş 1. Sınıf öğrencileri düzeyine uyarlanarak her metin için 3 soru ile belirlenmiştir. Önceden hazırlanan 5 soru metin seçimi ile benzer bir süreçle uzman görüşlerine başvurularak 3 soruya indirgenmiştir. Bu sorulardan 2 tanesi cevabı metinden doğrudan yer alan basit anlam, 1 tanesi ise cevabı metinde yer almayıp öğrencilerin çıkarımda bulunmalarını gerektiren derin anlam soru türünde belirlenmiştir. Belirlenen metin ve sorularla pilot çalışmalar yapıp değerlendirmeler yapılmıştır. Uygulama sırasında her bir öğrenciden 9 metni sesli okuyup, her metin için 3 soruya cevap vermeleri istenmiştir. Okuma sırasında yorgunluk ve dikkatin dağılması gibi değişkenlerin etkisini azaltmak için her öğrencinin okuduğu 9 metin farklı günlerde okutulmuş 9 metnin okunması 3-4 seferde tamamlanmıştır. Okuma kayıtları sırasında öğrenciler orijinal metinden okuma yaparken gözlemci de metnin bir kopyası üzerinde notlar almıştır. Bu notlar Yanlış Analizi Envanteri (Running Record Sheet) üzerine aktarılmıştır. Bu envantere öğrencinin yanlış okuduğu sözcüğün doğrusu, üstüne öğrencinin nasıl okuduğu, yanına da bu yanlışın türü M,V,S (M:meaning-anlamsal, V:visual-görsel, S:structure or syntax-sözdizimsel) yazılmıştır. Yaklaşık bir ay sürede tamamlanan uygulama çalışmalarında okumalar ses kayıt araçlarıyla kaydedilip toplamda 564 dakikalık(9 saat 24 dakika) ses kayıtları, yapılan hatalar ve sorulara verilen cevaplar açısından tekrar incelenmiştir.

Tablo II
Hata Türleri ve Simgesel İfadeleri

Yanlış Türleri	Simgesel İfadeler
1. Atlayıp geçme.	O
2. Ekleme.	↑
3. Öğretmen tarafından verilen kelime.	()
4. Tekrar okuma.	-
5. Kendi kendini düzeltme.	√
6. Yanlış okuma.	X
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme.	?!,;-()
8. Ters çevirme.	←
9. Parmakla takip etme.	P
10. Kafa hareketleri.	^^^

Kelime yanlış hesaplamada sadece 1, 2, 3, 6 ve 8. Maddeler yanlış olarak ele alınmıştır. (Clay, 1993)

Çalışmada veriler öğrencilerin kelime tanıma, anlama düzeyi ve yapılan hataların analizi olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir. Sesli okuma sırasında yapılan hataların belirlenmesinde Clay (1993) ve Johnson (2000) tarafından uygulanan çalışmalar dikkate alınmıştır. Tablo 2'de verilen hata türleri ve simgesel ifadeleri öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataları belirleme amacıyla kullanılmıştır.

Kelime Tanıma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri belirlenirken her bir öğrencinin bir metni sesli okurken ki yaptığı toplam hata sayısının metindeki toplam kelime sayısına oranı hesaplanmıştır. Burada Clay'in(1993) çalışmasındaki metinde yapılan hata sayısı ve oranını, doğruluk yüzdesine dönüştürmeyi sağlayan Tablo 3'den yararlanılmıştır.

Tablo III*Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Tablosu*

Yanlış Oranı	Yüzdelik Dilim	Kelime Tanıma Düzeyi
1:200	99.5	Serbest
1:100	99	
1:50	98	
1:35	97	
1:25	96	
1:20	95	
1:17	94	Öğretim
1:14	93	
1:12.5	92	
1:11.75	91	
1:10	90	Endişe
1:9	89	
1:8	87.5	
1:7	85.5	
1:6	83	
1:5	80	
1:4	75	
1:3	66	
1:2	50	

(Clay, 1993)

Burada bir öğrencin okuduğu 100 kelimelik bir metinde yaptığı 4 hata hesaplandığında 100/4 işleminde yanlış oranı 1:25 bulunur. Tablo 3'den bakıldığında bu oran%96'ya denk geldiği görülmekte, bu öğrencinin kelime tanımada Serbest düzeyde olduğu belirtilmektedir. Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde öğrencilere okudukları metinle ilgili 2 basit, 1 derin anlama ile ilgili toplamda 3 soru sorulup cevapları alınmıştır. Öğrencilerin anlama düzeyleri, uzman görüşleri(öğretmen ve akademisyenler) dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Anlama düzeyi, 1 tane basit anlama ile ilgili soruya doğru cevap verilmişse endişe, 2 basit anlama sorusuna doğru cevap verilmişse öğretim, 1 basit 1 derin anlam sorusuna doğru cevap verilmişse öğretim, soruların hepsine doğru cevap verilmişse serbest düzey olarak değerlendirilmiştir.

Yapılan Yanlışların Analizi

Bu bölümde öğrencilerin yapmış oldukları yanlışlar detaylı incelenmiş türleri belirlenmiştir. Yapılan yanlışlar, Clay (1993) ve Johnson (2000) 'ın çalışmaları dikkate alınarak Anlamsal(Meaning-M), Görsel(visual-V), Sözdizimsel(structure or syntax-S) olarak üç grupta sınıflandırılarak incelenmiştir. Clay(1993 akt. Emmanuelle,1997) bu noktada öğrencilerin yaptığı yanlışlarla ilgili, öğrencinin bunu yapmasına neyin sebep olduğunun ve öğrencinin anlamsal, sözdizimsel ya da görsel hangi ipuçlarından etkilenmiş olabileceğinin düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılan yanlışların türlerinin belirlenmesinin, öğrencilerin yaptığı yanlışların sebeplerinin düşünülmesi ve bu yanlışların düzeltilmesi, okuma düzeyinin ilerletilme çalışmalarının geliştirilmesi açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Bulgular ve Sonuçlar

Okuma Düzeyi

Tablo 4'te öğrencilerin her metinde yaptıkları hata sayıları verilmiştir.

Tablo IV
Öğrencilerin Hata Sayısı

Metinler(Kelime Sayısı)	Öğrenciler ve Hata Sayıları											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1.Metin(55)	4	1	0	0	3	3	3	0	4	2	1	13
2.Metin(71)	5	4	3	2	3	0	7	5	2	3	9	18
3.Metin(49)	3	4	1	0	0	0	0	4	3	3	3	8
4.Metin(71)	1	1	2	2	3	1	4	1	2	5	6	18
5.Metin(93)	4	8	4	2	7	1	8	1	9	6	18	26
6.Metin(129)	4	11	4	3	8	8	9	4	16	9	28	20
7.Metin(139)	9	9	3	4	7	6	3	5	5	8	26	24
8.Metin(132)	4	5	6	8	10	2	10	2	20	10	15	26
9.Metin(132)	10	8	7	7	8	7	13	4	18	14	10	25

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin 1. metinde ortalama 2,8 hata, 2.metinde 5,1hata, 3. metinde 2,4 hata, 4. metinde 3,8 hata, 5. metinde 7,8 hata, 6. metinde 10,3 hata, 7. metinde 9,1 hata, 8. metinde 9,9 hata, 9. metinde ise 10,9 hata yaptıkları görülmektedir. Tablo 4'ten öğrencilerin yaptığı ortalama hata sayısı incelendiğinde A öğrencisinin ortalama 4,9 hata, B'nin 5,7 hata, C'nin 3,3 hata, D'nin 3,1 hata, E'nin 5,4 hata, F'nin 3,1 hata, G'nin 6,3 hata, H'nin 2,9 hata, I'nın 8,8 hata, J'nin 6,7 hata, K'nın 12,9 hata, L'nin 19,8 hatasının olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te öğrencilerin her bir metindeki okuma düzeyleri verilmiştir.

Tablo V
Öğrencilerin Okuma Düzeyleri

Metinler(Kelime Sayısı)	Düzyey(%)											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1.Metin(55)	Ö	S	S	S	Ö	Ö	Ö	S	Ö	S	S	E
2.Metin(71)	Ö	Ö	S	S	S	S	Ö	Ö	S	S	E	E
3.Metin(49)	Ö	Ö	S	S	S	S	S	Ö	Ö	Ö	Ö	E
4.Metin(71)	S	S	S	S	S	S	Ö	S	S	Ö	Ö	E
5.Metin(93)	S	Ö	S	S	Ö	S	Ö	S	Ö	Ö	E	E
6.Metin(129)	S	Ö	S	S	Ö	Ö	Ö	S	E	Ö	E	E
7.Metin(139)	Ö	Ö	S	S	S	S	S	S	S	Ö	E	E
8.Metin(132)	S	S	S	Ö	Ö	S	Ö	S	E	Ö	E	E
9.Metin(132)	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	S	E	E	Ö	E
Öğretmen Görüşü	İ	İ	İ	İ	O	O	O	O	G	G	G	G

S: Serbest Ö:Öğretim E: Endişe İ:İyi O: Orta G: Geliştirilmeli

Tablo 5 incelendiğinde 1. metinde 6 serbest, 5 öğretim, 1 endişe düzeyinde, 2. metinde 6 serbest, 4 öğretim, 2 endişe düzeyinde, 3. metinde 5 serbest, 6 öğretim, 1 endişe düzeyinde, 4. metinde 8 serbest, 3 öğretim, 1 endişe düzeyinde, 5. metinde 5 serbest, 5 öğretim, 2 endişe düzeyinde, 6. metinde 4 serbest, 5 öğretim, 3 endişe düzeyinde, 7. metinde 7 serbest, 3 öğretim, 2 endişe düzeyinde, 8. metinde 5 serbest, 4 öğretim, 3 endişe düzeyinde, 9. metinde 1 serbest, 8 öğretim, 3 endişe düzeyinde öğrenci olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma düzeyi sonuçları metin bazında incelendiğinde, kolay metinlerde daha çok sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci, zor metinlerde daha az serbest düzeyde öğrenci olduğu

görülmektedir. Bu bulgular seçilen metinlerin zorluk düzeylerinin uygun belirlendiğini göstermektedir. 4. ve 7. Metinde görülen farklılık bu metinlerin öğrencilere öngörülenden daha kolay geldiğini göstermektedir. Bunun, metinlerin konusunun öğrencilere ilginç gelmesinden, öğrencilerin geçmiş yaşantılarından (okudukları, duydukları, gördükleri...) kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5 öğrenci bazında incelendiğinde A öğrencisinin 4 metinde serbest, 5 metinde öğretim düzeyinde, B öğrencisinin 3 metinde serbest, 6 metinde öğretim düzeyinde, C öğrencisinin 8 metinde serbest, 1 metinde öğretim düzeyinde, D öğrencisinin 7 metinde serbest, 2 metinde öğretim düzeyinde, E öğrencisinin 4 metinde serbest, 5 metinde öğretim düzeyinde, F öğrencisinin 6 metinde serbest, 3 metinde öğretim düzeyinde, G öğrencisinin 2 metinde serbest, 7 metinde öğretim düzeyinde, H öğrencisinin 7 metinde serbest, 2 metinde öğretim düzeyinde, I öğrencisinin 3 metinde serbest, 3 metinde öğretim, 3 metinde endişe düzeyinde, J öğrencisinin 2 metinde serbest, 6 metinde öğretim düzeyde, 1 metinde endişe düzeyinde, K öğrencisinin 1 metinde serbest, 3 metinde öğretim, 5 metinde endişe düzeyinde, L öğrencisinin 9 metinde endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenin iyi olarak belirttiği A ve B öğrencisinin Yanlış Analizi Envanter sonuçlarına göre daha çok öğretim düzeyinde oldukları, orta olarak belirttiği F ve H'nin de envanter sonuçlarına göre serbest düzeyde oldukları görülmektedir. Bu bulgular okumayı nasıl tanımlamak gerektiği konusuna dikkat çekmektedir. Bulgular akıcı okuyan A ve B öğrencilerinin envanter sonuçlarına göre çok hata yaptığını ortaya koymaktadır. Yine F ve H öğrencilerinin okumalarının akıcı olmayıp uzun sürdüğü halde daha dikkatli ve sakin okumalarından kaynaklı az hata yaptıkları görülmektedir. Öğretmenin geliştirilmeli olarak belirttiği I ve J öğrencilerinin okuma seviyelerinin envanter sonuçlarına göre öğretim çıkması yine okumanın nasıl tanımlandığı ile ilişkilidir. Öğretmen öğrencilerin okuma düzeylerini kendi kanaatine göre belirlerken, okuma süresi, akıcılık, hatalı okuma, anlama, vurgu ve tonlama gibi pek çok değişkeni bir arada düşünmüştür. Oysa ki envanter sonuçları bize okuma düzeyleri belirlenirken daha detaylı bir gözlem yapmamamız gerektiğini göstermektedir.

Anlama Düzeyi

Öğrencilerin metinleri anlama düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 öğrenci bazında incelendiğinde A öğrencisinin anlama düzeyinin 4 metinde serbest, 3 metinde öğretim, 2 metinde endişe, B öğrencisinin 4 endişe, 2 öğretim, 3 serbest, C öğrencisinin 5 öğretim, 4 serbest, D öğrencisinin 5 serbest, 2 öğretim, 2 endişe, E öğrencisinin 4 serbest, 4 endişe, 1 öğretim, F öğrencisinin 4 öğretim, 3 endişe 2 serbest, G öğrencisinin 4 öğretim, 3 endişe, 2 serbest, H öğrencisinin 4 öğretim, 3 endişe, 2 serbest, I öğrencisinin 6 endişe, 3 öğretim, J öğrencisinin 5 endişe, 2 serbest, 2 öğretim, K öğrencisinin 7 endişe, 1 öğretim, 1 serbest, L öğrencisinin 7 endişe, 2 öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo VI
Öğrencilerin Anlama Düzeyleri

Metinler(Kelime Sayısı)	Öğrencilerin Anlama Düzeyleri											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1.Metin(55)	S	S	S	E	S	S	S	S	Ö	S	S	Ö
2.Metin(71)	S	Ö	Ö	Ö	E	Ö	E	E	E	E	E	E
3.Metin(49)	Ö	E	Ö	S	E	Ö	E	Ö	E	E	E	E
4.Metin(71)	S	S	S	S	S	S	S	S	E	S	E	E
5.Metin(93)	Ö	S	S	S	S	Ö	Ö	S	Ö	Ö	Ö	E
6.Metin(129)	Ö	E	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	E	Ö
7.Metin(139)	E	E	Ö	S	E	E	Ö	E	E	E	E	E
8.Metin(132)	S	Ö	Ö	S	S	E	Ö	Ö	E	E	E	E
9.Metin(132)	E	E	S	E	E	E	E	Ö	E	E	E	E

Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin anlama düzeylerinin okuma düzeylerine göre daha geride olduğu görülmektedir. Bunun ses temelli okuma yazma öğretim yöntemiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu yöntemde öğrencilerin ilk aşamada sesleri birleştirmeye yoğunlaştıklarından, cümlenin bütünü anlamada eksik kaldıkları gözlenmiştir. A öğrencisinde diğerlerinden farklı olarak anlama düzeyi okuma düzeyinden daha ileride olduğu görülmektedir. Bunun öğrencinin kişisel özellikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen bu öğrencinin anlamasının, okuma düzeyinin iyi olduğu halde dikkatsiz ve aceleci bir yapısı olduğu için okurken çok hata yaptığını belirtmiştir. Öğretmenin geliştirilmeli diye sınıflandırdığı öğrencilerin 1. Metin dışındaki metinleri anlama düzeylerinin endişe çıkması bu öğrencilerin okuduğunu anlamada çok ciddi sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin anlama düzeyleri metin bazında incelendiğinde zor metinlerde öğrencilerin anlama düzeylerinin endişe çıktığı görülmektedir. Bu zor olarak belirlenmiş metinlerin öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin anlama düzeylerinin bazı zor metinlerde serbest, daha kolay metinlerde endişe seviyesinde çıktığı görülmektedir. Bunun metinlerin konusunun öğrencilerin ilgisini çekmesi, yaşantılarıyla ilgili olması gibi bireysel farklılık ve geçmiş yaşantılarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Hata Türleri ve Örnekleri

Öğrencilerin yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu üç hata türünde yapılan hata sayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo VII

Hata Türleri

Metinler (KelimeSayısı)	Hata Türleri		
	Yanlış Okuma	Ekleme Yapma	Atlayıp Geçme
1.Metin(55)	26	5	3
2.Metin(71)	49	5	7
3.Metin(49)	25	3	1
4.Metin(71)	38	7	1
5.Metin(93)	73	-	21
6.Metin(129)	105	6	13
7.Metin(139)	91	6	12
8.Metin(132)	91	9	18
9.Metin(132)	112	6	13

Tablo 8 incelendiğinde Öğrencilerin en çok yanlış okuma hatası yaptıkları görülmektedir. Atlayıp geçme türündeki hataların ekleme yapma türünden daha çok yapıldığı görülmektedir.

Atlayıp Geçme

Metin (Atlanan sesler parantezle verilmiştir.)	Hata Türü		
	A	G	S
Hem uykusu(z) kalmıştı hem de açtı.	+	+	
Ben de okuduğum macera öykülerini(n) kahramanlarını...	+	+	+
Hiç anlamıyor(um).	+	+	+
Arkadaş(lık)larını	+	+	+
Sana benziyor (mu)?	+	+	+
Koşarak evde(n) çıktı.	+	+	+

Bu cümlelerde öğrencilerin hem anlamsal, hem görsel, hem de sözdizimsel hatalar yaptıkları görülmektedir. Görsel olarak hata yapılması öğrencinin dikkatsizlik yaptığını, anlamsal hata yapılması okuduğunun anlamı üzerine düşünmediğini, sözdizimsel hata yapılması ise dilbilgisi yapılarının içselleştirilmediğini göstermektedir. Atlayıp geçme türünde yapılan hataların çoğunluğunda yapılan hatanın anlamda değişiklik oluşturmasına rağmen öğrencilerin bunu fark edip düzeltmemeleri okuduklarının anlamları üzerine düşünmediklerini göstermektedir.

Ekleme

<u>Metin</u> (Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)	<u>Hata Türü</u>		
	A	G	S
Sevgi dün sokakta oynadı. (ve) Terledi.		+	
Onların dört tane ayakları (var) ve uzun saçları var.		+	
Nereden biliyor (mu) sun.	+	+	+
Burada(n) biz çok rahatız.	+	+	+
Hemen hayvan(lar) kurultayını toplayıp...		+	
Arkadaşım(ız) Ali benden daha uzun boylu...	+	+	+

Burada verilen ilk iki ve beşinci cümlede yapılan eklemelerin cümlenin anlamını değiştirmedeği, görsel bir hata olduğu yani dikkatsizlikten kaynaklandığı görülmektedir. Üçüncü, dördüncü ve altıncı cümlelerde yapılan ekleme hatalarının görsel, anlamsal ve sözdizimsel hatalar oldukları görülmektedir. Bu da hataların dikkatsizlik, okuduğunun anlamı üzerine düşünmemek ve dilbilgisi yapılarındaki hataları fark edememekten kaynaklandığını göstermektedir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		A	G	S
<u>Terli terli</u> su içti.	<u>Terledi terledi</u> ...	+	+	+
Sevgi ...çok <u>sevindi</u> .	Sevgi ...çok <u>sevdi</u> .	+	+	+
Zaten <u>kasabalarında</u> ...	Zaten sabahlarında...	+	+	
<u>Tüfek</u> avcının elinden ...	<u>Lütfen</u> avcının elinden...	+	+	
Onu çok <u>özlüyorum</u> .	Onu çok <u>üzülüyorum</u> .	+	+	
... <u>diyen</u> Denizati ekledi. <u>diye</u> Denizati ekledi.	+	+	+

Yanlış okuma hatalarının pek çoğunun anlamsal ve görsel hatalar olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin dikkatsizlikten, acele etmekten kaynaklı anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptıklarını ve okuduklarının anlamı üzerine düşünmediklerini göstermektedir.

Diğer Hata Türleri

Öğrencilerin okumalarında kendi kendini düzeltme, parmakla takip, satır atlama, tekrar okuma, noktalama işaretlerine dikkat eme ve kafa hareketleri hata türleri de gözlenmiştir. Kendi kendini düzeltme, parmakla takip ve satır atlamadan daha önce karşılaşılmayan sözcük sayısının fazla olduğu uzun ve zor düzeydeki metinlerde daha çok yapıldığı, metinler zorlaştıkça satır atlama ve parmakla takip etmenin arttığı görülmektedir. Bu bulgular öğrenci seviyesine göre metin seçiminin önemini göstermektedir. Oldukça kolay olan 1. metinde parmakla takip sayısının fazla olduğu görülmektedir. Okuma çalışmalarına ilk bu metinle başlanıldığı için parmakla takibin başlarken öğrencilerin heyecanlanmasından ve yoğunlaşamamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin özellikle uzun metinlerin sonlarına doğru yorulmalarından kaynaklı metni parmakla takip ederek okudukları gözlenmiştir.

Okurken metni parmakla takip etmenin okumanın yeni öğrenildiği bu dönem için sıklıkla görülen doğal bir alışkanlık olarak değerlendirilmelidir. Hatta yetişkine okurken öğrenciyi takip edebilme olanağı verir. Burada önemli olan öğrencilerin okumayı tam olarak öğrenip geliştirdiklerinde bu alışkanlığı devam ettirmemeleridir. Okuma sırasında öğrencinin kendi kendini düzeltmesi, metnin anlamından yanlışı fark edebildiğini göstermektedir. Bu tür hatalar incelendiğinde öğrencilerin bir sözcüğü görsel olarak yanlış okusalar bile zihinsel olarak kelimedeki yanlışı fark edip düzelttikleri görülmüştür. Aşağıda kendi kendine düzeltme yapılan okumaya bir örnek verilmiştir.

“Ablam kızınca peşensiyle (pençesiyle) burnunu okşar, maskaralık yapardı.”

Öğrenci burada peşensiyle burnunu diye okumuş daha sonra okuduğu anlamlı gelmemiş dönüp düzeltme gereği hissetmiştir. Öğrencilerin okumalarında ayrıca çok az sayıda tekrar okuma hataları görülmüştür. Tekrar okumaların öğrencinin bir sonraki kelimeyi tanımayıp okumakta zorlandığında zaman kazanmak amacıyla yapıldığı gözlenmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Okumanın tanımlanmasına ilişkin farklı çalışma alanlarına bağlı olarak farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Sözlükte okuma yazıya geçirilmiş metinlerin sessizce çözümlenmesi yoluyla yapılan anlama ve seslere çevirme etkinliği (TDK, 2005) olarak ifade edilmektedir. Benzer bir ifade ile Gündüz ve Şimşek (2011) okumayı “sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği”(s.13), Akyol (2014) ise “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi zorunlu kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” (s.33) olarak tanımlamaktadır. Öğrenme alanı olarak çeşitli alt alan, boyut, süreç, beceri ve teknik gibi kavramları içeren okuma geniş bir alanı kapsamaktadır (Güneş,2014). Geçmişten günümüze okumaya ilişkin farklı yaklaşımları değerlendiren Güneş, şifre çözme ve buna bağlı olarak sesli okumayı temele alan bir yaklaşımla ele alınan okumanın bir dönem sonra kelimeleri algılama ve zihne yerleştirme olarak ifade edilmeye başladığını belirtmektedir. Günümüzde ise okuma yaklaşımları dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak okumayı değerlendirmektedir. Okumaya ilişkin yaklaşımlarda görülen dönemsel değişiklikler okuma sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde de kendini göstermektedir. Öğrencilerin bireysel olarak ele alınıp okuma süreçlerinin takip edilmesi ve süreç içerisinde düzeltme çalışmalarının sürdürülmesi yaklaşımı ağırlıklı olarak yeni programlarda karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin en sık yaptığı hatalar incelendiğinde alan yazında yapılan çalışmalarla paralel sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Dağ (2010), Uzunkol (2013) ve Yılmaz’ın (2008) çalışmalarında öğrencilerin en sık yaptığı çalışmaların atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma ve ekleme olarak ortaya koymaktadır. Çalışmada envanterle okuma düzeyi belirlenen öğrencilerden 4 tanesinin okuma düzeylerinin öğretmen değerlendirmesinden farklı olduğu bulunmuştur. Bu da okuma gelişiminin takibinde yanlış analizi envanterinin kullanılmasının, öğrencilerin okumalarının çeşitli boyutlarıyla daha detaylı değerlendirilmesine olanak sağladığını göstermiştir. Envanter sayesinde her öğrencinin okuma düzeyi, okumada yaptığı yanlış türleri, nedenleri ve anlama düzeyleri hakkında geçerli veriler elde edilebilecektir. Elde edilen bu veriler ışığında öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun bir öğretim sağlanabilecektir. Bu konuda uygulayıcıların eğitilmesi önemlidir. Özellikle sınıf öğretmenlerine eğitim aldıkları fakültelerde, öğretmenlik yapanların hizmet içi eğitimlerde bu konuda bilgi verilmesi önerilmektedir. Bu uygulamaların sağlıklı yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.

Okuma yanlışlarının detaylı incelenmesinde öğrencilerin özellikle kendilerine yabancı gelen sözcüklerde hata yaptıkları görülmüştür.(kurultay, macera, ansiklopedi, maskaralık...). Bu öğrencilerin sözcük dağarcığının geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu konuda okumayı yeni öğrenen bir öğrencinin bilmesi gereken sözcüklerin genel bir standardının olması yararlı olacaktır. Bu konuda düzey

gruplama çalışmalarının yapılması araştırmacılara önerilmektedir. Okumayı yeni öğrenmiş özellikle öğretim ve endişe düzeyindeki öğrencilerde düz yazıyı okurken b ve d seslerinin karıştırıldığı gözlemlenmiştir. Görsel olarak benzemelerinin buna sebep olduğu düşünülmektedir. Ses çalışmalarında d sesi verildikten bir ses sonra b sesinin verilmesinin bu karışıklığa etkisi olabileceği düşünülmektedir. Karışıklığı engellemede öğretim programında bu iki sesin verilmiş sırasının değiştirilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin anlama düzeylerinin okuma düzeylerinden daha geride çıkması okuma çalışmaları sırasında anlama çalışmalarının daha çok üzerinde durulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu konuyla ilgili okumayı yeni öğrenmiş öğrencilerle kısa ve anlaşılır metinlerle üzerinde anlama çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu konuda cevabı metin içinde bulunan (5N 1K) soruların kullanılması, Metinlerden çıkarım yapabilecekleri etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinleri anlatma ve canlandırma etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir. Bu konuda MEB tarafından okullarda kullanılan 1. Sınıf Türkçe Kitabına seslerin bitiminden sonra daha çok kısa ve anlaşılır metinler konması önerilmektedir.(kitapta seslerin bitiminden sonraki ilk tema 6 sayfalık Kuşku Horoz adında bir metinle başlamaktadır.)

Metinlerin öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanması anlam çalışmalarında olduğu kadar okuma hataları açısından da önemlidir. Öğrencilerin okuma çalışmaları sırasında uzun ve zor metinlerde satır atlama, parmakla takip ve hata sayılarının arttığı görülmüştür. Öğrenci düzeyine uygun metin oluşturulması ve bu metinlerin uygunluğunun sınanması çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

Envanterin uygulanması sırasında uygulayıcının yaptığı gözlemlere ilişkin notlar incelendiğinde öğrencilerin okuma hızları arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların birçok öğrenci açısından toplam okuma hataları ile orantılı olmadığı belirlenmiştir. Akyol (2008) yavaş okuma nedenleri ve zayıf okuyucular başlığı altında bu nedenleri; hece ile okuma, yavaş kelime tanıma, kelime kelime okuma, fısıldayarak okuma, dudak hareketleriyle okuma, sessiz (iç) okuma, parmakla takip, kafa hareketleri, okuma sırasında geri dönmeler ve satırdan satıra geçiş şeklinde sıralamaktadır. Öğrencilerin okuma gelişimlerini izleme amacıyla izin verilebilecek parmakla takibin bir süre sonra bırakılması ve öğrencilerin yaptığı kafa hareketlerinin gözün satır takibi zorlaştırması nedeniyle süreç içerisinde ortadan kaldırılması gerektiği unutulmamalıdır.

Envanterde hecelemenin dikkate alınmaması bir eksiklik olarak görülebilir. Örneğin bir öğrenci çok hecelemesine rağmen envanterde az hata ile düzeyinin üzerinde görünebilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının envanterin uygulanma sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Uygulama sırasında bazı öğrencilerin daha dikkatli ve yanlışlarını düzeltmede daha ısrarlı olmaları okuma düzeyleri yüksek olmalarına rağmen yorulunca ve metnin uzunluğuna bağlı olarak parmakla takibe ihtiyaç duymaları ancak öğretim ve endişe düzeyinde olan birçok öğrencinin bunları uygulamadığını görmekteyiz. Son olarak öğrencilerin bazen metinden bağımsız olarak kelimeleri günlük konuşma dilinde yer alan şekliyle seslendirmeleri karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, bisiklet yerine pisiklet; ısırmış yerine ıştırılmış; ağabeyim yerine abim şeklinde ifade etmeleri sayılabilir. Hata olarak belirlenen bu örneklerin metnin anlaşılmasında herhangi bir engel teşkil etmediği görülmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H ve Temur, T.(2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (7.baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH:Heinemann.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. (2.Baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi: El kitabı*. Ankara:Grafiker Yayınları.
- Johnston, P. H. (2000). *Running records: A self tutoring guide*. NY:Stenhouse Publishers.
- Dağ, N.(2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 63-74
- Emmanuelle, D. (1997). *The use of running records in assessing first grade remedial reading students*. Yüksek Lisans Tezi (Coldwel College).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ludlow, B.C.(2001). *Using running record as a benchmark reading assessment: reliability in assessing reading progress*. Doktora Tezi(Bringham Young University)
- Sidekli, S.(2010). *ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme(eylem araştırması)*. Doktora Tezi. (Gazi Üniversitesi)
- Taberski, S.(2000). *On solid ground strategies for teaching reading K-3*. Heinmann, Portsmout.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*, 10. basım, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunlarının tespit ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2005). okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393- 413.
- Yılmaz, M. (2006). *ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi (Gazi Üniversitesi)
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.