

OKUMA ÇALIŞMALARINDA TANILAMA VE YÖNLENDİRME: PROGRAM-TABANLI ÖLÇMENİN UYGULAMASI

Yrd. Doç. Dr. H. Kağan Keskin
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fak., İlköğretim Bl.
kagankeskin@duzce.edu.tr

Dr. Muhammet Baştuğ
Meram Yenibahçe İÖO, KONYA
muh_bastugg@hotmail.com

Özet

Bu çalışma ile Program-Tabanlı Ölçmenin (PTÖ) uygulama örnekleri ile açıklanarak tanıtılması amaçlanmaktadır. PTÖ'nin kuramsal yapısı hakkındaki farklı görüşler literatür ışığında sunulmuş ve Program-Tabanlı Değerlendirme (PTD) ile diğer ölçme işlemlerinden farklı ve benzer yönleri karşılaştırılarak verilmiştir. Yaklaşık 30 yıla yakın bir süredir kullanılan ve geçen zaman içerisinde geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanan Program-Tabanlı ölçme ile yürütülen temel ölçme işlemlerinin kullanıldığı alanlar ve nitelikleri hakkında bilgi verilmiştir. PTÖ'nin uygulamasında kullanılan temel ölçütler ve nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalar belirtilerek ders kitaplarındaki örnek metinlerle birlikte sunulmuştur. Örnekler ve değerlendirme ölçütleri okuma hızı, doğru okuma ve anlama çalışmalarını kapsamaktadır. Son kısımda, PTÖ'nin üstünlükleri ve zayıf yönleri ortaya konarak literatürdeki diğer bulgular ışığında tartışılmış ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Program-tabanlı ölçme, okuma, değerlendirme.

DIAGNOSIS AND GUIDANCE IN READING STUDIES: APPLICATION OF CURRICULUM-BASED MEASUREMENT

Abstract

The present study aims to introduce Curriculum-Based Measurement (CBM) with sample practices. Different views on CBM are presented in light of the literature and CBM is compared and contrasted with Curriculum-Based Assessment (CBA) and other measurement operations. In addition, the present research gives information on the fields where basic measurement operations are performed through CBM, which has been used for about 30 years and whose validity and reliability have been verified in the meantime. The basic criteria for application of CBM and explanations as to the how to perform these are presented together with sample texts in course books. The samples and assessment criteria include reading rate, reading accuracy and comprehension studies. In the final section, CBM's superiorities and weaknesses are discussed in relation to other findings in the literature and recommendations for practitioners are presented.

Key words: Program-based measurement, reading, assessment.

GİRİŞ

Okumanın öneminin artması ile birlikte okuma çalışmalarında değerlendirme işleminin nasıl ve hangi ölçütlere göre yapılabileceği her zaman tartışma konusu olmuştur. Eğitim ve öğretim alanındaki ortaya çıkan yeni eğilimlerle birlikte ölçme çalışmaları da şekillenmeye ve çeşitlenmeye başlamıştır. Okumanın bütüncül değerlendirmesinden, bileşenleri üzerinde yapılan ayrıntılı ölçme işlemlerine kadar farklı biçimlerde uygulanan birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu süreçte kendini diğerlerinden daha bariz bir şekilde farklılaştıran yaklaşım

Program-Tabanlı Ölçme'dir. Son 30 yılda okuma becerisinin ölçülmesinde de istikrarlı bir şekilde kullanılmaktadır.

Program-Tabanlı Ölçme (PTÖ) standart bir ölçme işleminden ziyade bir ölçme yaklaşımıdır (Deno, 2003). PTÖ 1970'li yılların sonuna doğru özel eğitim hizmetlerinde kullanılması amacıyla Deno ve Mirkin tarafından Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilmiştir (Hosp, Hosp, & Howell, 2007). Standardize edilmiş testler ve ticari amaçla üretilmiş testlerin her zaman program içeriklerine göre tarafsız bir ölçme yapamadığı düşüncesi üzerine alternatif ölçme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır (Deno, 1985, 2003). PTÖ uygulamasının temel araçları, ölçülmek istenilen sınıf düzeyindeki öğretim materyallerinden oluşur. Diğer bir ifadeyle programın uygun gördüğü öğretim materyalleri aynı zamanda ölçme işleminde de kullanılmaktadır. Daha çok okuma çalışmalarında (Hosp, et al., 2007; Ives Wiley & Deno, 2005; Marston & Magnusson, 1985; Shinn & Shinn, 2002a, 2002b; Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005) kullanılmasına rağmen yazma (Gansle et al., 2004) ve matematiğin öğretim sürecinin izlenmesi, ölçülmesi ve beceri analizinde de (Fuchs & Fuchs, 1990; Thurber, Shinn, & Smolkowski, 2002) kullanılmaktadır.

PTÖ yaklaşık otuz yıldır araştırmacılar tarafından etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Yapılan araştırmaların çokluğu ve çeşitliliği dikkate alındığında PTÖ'nün ürettiği ölçüm sonuçlarının geçerli ve güvenilir sonuçlar olduğunu söylemek mümkündür (Deno & Marston, 2006). Çünkü PTÖ'nin bir çok araştırmada kullanılması doğal olarak geçerlik ve güvenilirlik bakımından sorgulanmasına ve önceki çalışmalarla karşılaştırılmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında PTÖ'nin kendi gelişim sürecini sürekli test ederek ilerleyen bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

Deno, Mirkin ve Chiang (1982) PTÖ yaklaşımının geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için farklı okullarda çok sayıda öğrenci ile bir dizi ölçme işlemi gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma ile sesli okuma ve anlama becerilerini ölçmeye yönelik standardize edilmiş testlerden elde edilen veriler ile PTÖ'den elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda her iki ölçme sonuçlarına göre sesli okuma ve anlama puanları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Yine Marston, Fuchs ve Deno (1986) tarafından yapılan çalışmada ise PTÖ uygulaması ile standardize edilmiş testler ölçme hassasiyeti üzerine karşılaştırılmış ve PTÖ'nün daha hassas sonuçlar ürettiği bulunmuştur. PTÖ ile standardize edilmiş testler arasındaki bir diğer karşılaştırma ise test işleminin nasıl yapılacağı üzerinedir. Marston, Fuchs ve Deno'ya (1986) göre standardize edilmiş testler genellikle ön test-son test yaklaşımı ile süreci izlerken PTÖ ile süreç, aralıklı ölçümlerle daha net bir şekilde izlenebilmektedir. Aralıklı ölçümler, performansı izlemeye yönelik veriler üretirken, ön test-son test arasında kalan süreç izlenememektedir. Zaten, literatüre bakıldığında da standardize edilmiş testlerin sürecin izlenmesi ve öğretimsel karar alma noktasında problemlili olduğu belirtilmektedir (Madelaine & Wheldall, 1999).

PTÖ çoğu kez birbiri ile karıştırılan Program-Tabanlı Değerlendirmeden (PTD) farklı bir yapıya sahiptir. Temel olarak, PTÖ'nün, PTD'nin bir formu olduğu söylenebilir (Fuchs & Deno, 1991). PTÖ uzun dönemli öğretimsel hedefler üzerine odaklanırken, PTD daha kısa dönemli ve bir dizi halindeki öğretimsel amaçlara odaklanmaktadır (Madelaine & Wheldall, 1999). Bu noktada ayırıcılık için bu araçların neyi ölçtüğüne bakmak gerekebilir. Bu araçlar, genel öğretim çıktıları üzerine mi yoksa daha spesifik alt becerileri ölçmeye yönelik mi kullanılmaktadır? Bu açıdan bakıldığında PTD'nin spesifik alt becerilerin ölçülmesi temeline dayandığını söylemek mümkündür. Oysaki PTÖ, genel öğretim çıktılarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Fuchs & Deno, 1991).

PTÖ' den elde edilen veriler farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Bunlar, öğretim sürecinin izlenmesi, öğretim sürecinin yeniden planlanması, elde edilen çıktılarından hareketle öğrencilerin gelişimine uygun yönlendirmelerin yapılması şeklinde sıralanabilir (Deno, 1985). PTÖ izleme amacına yönelik kullanıldığında, öğretim yılı boyunca en az 3 defa ölçüm yapılmasını gerektirmektedir. Genellikle Sonbahar, Kış ve İlkbahar dönemlerinde yapılması önerilmektedir. Sonbahar döneminde okulların açıldığı ilk iki hafta içinde yapılması uygun görülmemektedir. Çünkü öğrenciler uzun süre okul ortamından uzak kaldıkları için bilgileri unutmuş veya öğretim sürecinde kazandıkları bir takım becerileri de yavaşlamış olma ihtimali bulunmaktadır (Hosp, et al., 2007).

PTÖ'nin en fazla kullanıldığı alan okuma çalışmalarıdır. Bunun temel nedeni olarak bir kaç nokta gösterilebilir. Birincisi, uygulanması ve verilerin puanlanması fazla zaman almamakta ve kolaylıkla yürütülebilir olmasıdır. Yani

zaman ve emek açısından ekonomiktir. İkincisi ise eğitimcilere öğretimsel süreç hakkında sağlıklı bilgiler vermesidir. Diğer bir ifadeyle süreci takip edip öğretimsel kararların gecikmeden alınmasını sağlamaktadır. Okumada kullanımı üzerine daha yakından bakıldığında, PTÖ ile okumanın birçok aşaması hakkında detaylı bilgilerin alınabildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının başlangıcında üzerinde durulan harf-ses akıcılığı ve kelime tanıma akıcılığı gibi becerilerin tanınması ve izlenmesinde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Okumanın daha ilerlemiş dönemlerinde özellikle sesli akıcı okuma becerilerinin belirlenmesine yönelik ve Çoktan Seçmeli Boşluk Doldurma Testi (ÇSBDT) uygulamalarında da sıkça kullanılmaktadır. Bütün bunlara ek olarak, PTÖ sonuçlarının yorumlanması ile okuma konusunda risk altında olan öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilere verilen öğretimsel hizmetin yeterliliği, öğrencinin öğretimsel süreçten ne kadar yararlandığı ve öğrencinin içinde bulunduğu öğretimsel seviyenin ne olduğuna dair önemli saptamalar elde etmek mümkündür (Hosp, et al., 2007).

PTÖ çalışmaları, okuma alanında genellikle performansa dayalı iki temel boyut üzerine odaklanmaktadır. Birincisi, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile doğru okuma yüzdesidir. Daha çok akıcı okuma ve okuma sürecinin gelişimini takip etmede kullanılmaktadır. İkincisi ise anlamının ölçülmesinde kullanılan ÇSBDT uygulamasıdır (Deno, Fuchs, Marston, & Shin, 2001). Özellikle, akıcı okumanın temel bileşeni olan okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin ölçülmesinde geniş ölçüde PTÖ' den yararlanılmaktadır. Çünkü okuma hızı ve doğru okuma öğrencinin genel okuma yeteneği hakkında güçlü bilgiler veren becerilerdir ve bu noktada PTÖ ile etkin sonuçlar almak mümkün olabilmektedir (Hasbrouck & Tindal, 2006). İlköğretim ilk yıllarında alınan ÇSBDT puanları, özellikle dördüncü sınıftan sonraki öğrenci performansını tahmin etmede bir gösterge olarak da kullanılmaktadır (Hosp, et al., 2007).

PTÖ, daha öncede belirtildiği gibi birçok avantajının bulunması rağmen, sesli akıcı okumanın birçok alt becerisi hakkında yeterli bilgi verememektedir. Örneğin, prozodi gibi ses özelliklerine ve analizine bağlı bileşenlerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, Fuchs, Fuchs ve Hamlett'in de (2007) belirttiği gibi okuma çalışmalarında belli bir sınırlılığı olduğunu kabul etmek gerekmektedir.

Eğitimde ölçmenin doğru yapılmaması ya da uygun olmayan araçların kullanılması eğitim alan kitlenin yanlış yönlendirilmesine ve gelecekteki eğitim ortamlarının yanlış yapılandırılmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, basit, etkili ve sağlam veriler üretilen ölçme araçlarının eğitimciler tarafından da rahatlıkla kullanılması çok önemlidir. Zaman ve ekonomik yetersizlikler eğitimcilerin hazır ölçme paketleri edinebilmesine imkân vermeyebilir. Kaldı ki Türkiye'de okuma alanında kullanılan ve okumanın birden fazla boyutunu ölçebilen standart testler bulunmamaktadır. Bu noktada PTÖ' nin genel kurallarını, uygulama şeklini ve sınırlarını bilmek öğretim sürecini işleten ve planlayanlar için oldukça önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, henüz ülkemizde tam olarak uygulanmayan PTÖ yaklaşımı ile okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygun yöntem ve araçlarla, uygulama ve değerlendirme süreci hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Okuma Hızı ile Doğru Okumanın Uygulama Yönergesi ve Puanlama Ölçütleri

Okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinin ölçülmesine yönelik bir uygulama örneği ve yönergeleri aşağıda sunulmuştur (Edcheckup, Hosp, et al., 2007'den alındı). Bu çalışma için seçilen örnek metin İlköğretim 4.Sınıf Türkçe ders kitabından (Gültekin & Pekdemir, 2010) seçilmiştir. Okuma ve puanlama için tekrar düzenlenen metinler Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.

Öğrenci Kopyası

ÇÖMLEK USTASI KAPLUMBAĞA

Toprağı bereketli Avanos'ta çömlek ustası bir kaplumbağa varmış. Bölgenin en iyi çömlekçisi oymuş. Onun elinden çıkan çömlek hemen kendini belli ediyormuş. Onun çömleğine bir kez bakan bir daha bakmadan geçemiyormuş.

O bölgenin beyinin bir oğlu varmış. Bu bey oğlu, çalışana ve emeğe saygı duymazmış. Biraz da cahilmiş. Onun davranışlarından babası da memnun değilmiş. Ama bir türlü ona söz geçiremiyor.

Bey oğlunun, bir gün hatırlı misafirleri gelmiş. Beyoğlu da hatırlı misafirlerine çömlek almak istemiş. Çömlek ustası kaplumbağanın tezgâhına bir çocuğu göndermiş.

-Git, o kaplumbağanın yanına. Beni, bey oğlu gönderdi, de. Kırk tane çömlek al. Hazır yoksa başında bekle, tamamlasın. Parası neyse hemen öderiz.

Küçük çocuk, koşa koşa kaplumbağanın yanına gitmiş:

-Bey oğlunun emri var, demiş. Bana hemen kırk tane çömlek vereceksin.

(Adnan Özveri)

İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Şekil 1. Örnek uygulama için öğrenci metni

Puanlamanın yapılabilmesi için aynı metinden, yan tarafında kelime sayılarının da belirtildiği bir kopyasının öğretilmekte bulunması gereklidir. Öğretmen kopyası ise Şekil 2'deki gibi oluşturulabilir.

Öğretmen Kopyası

ÇÖMLEK USTASI KAPLUMBAĞA

Toprağı bereketli Avanos'ta çömlek ustası bir kaplumbağa varmış. Bölgenin	9
en iyi çömlekçisi oymuş. Onun elinden çıkan çömlek hemen kendini belli ediyormuş.	21
Onun çömleğine bir kez bakan bir daha bakmadan geçemiyormuş.	30
O bölgenin beyinin bir oğlu varmış. Bu bey oğlu, çalışana ve emeğe saygı	43
duymazmış. Biraz da cahilmiş. Onun davranışlarından babası da memnun değilmiş.	53
Ama bir türlü ona söz geçiremiyor.	59
Bey oğlunun, bir gün hatırlı misafirleri gelmiş. Beyoğlu da hatırlı misafirlerine	70
çömlek almak istemiş. Çömlek ustası kaplumbağanın tezgâhına bir çocuğu göndermiş.	80
-Git, o kaplumbağanın yanına. Beni, bey oğlu gönderdi, de. Kırk tane çömlek al.	93
Hazır yoksa başında bekle, tamamlasın. Parası neyse hemen öderiz.	102
Küçük çocuk, koşa koşa kaplumbağanın yanına gitmiş:	109
-Bey oğlunun emri var, demiş. Bana hemen kırk tane çömlek vereceksin.	120

(Adnan Özveri)

İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Şekil 2. Örnek uygulama için öğretmen metni

Uygulama

- 1- Okunacak metnin bir kopyası öğrenciye verilir.
- 2- Öğretmen kopyası öğrencinin göremeyeceği bir mesafede tutulur.
- 3- Başlangıçta öğrenciye şu şekilde bir açıklama yapılabilir: "Sesli olarak bu hikâyeyi benim için okumanı istiyorum. Lütfen buradan (*metnin başlangıcı işaret edilir*) başlayarak sesli olarak oku. Bu bir yarış değildir. Her bir kelimeyi okumaya çalış. Eğer bilmediğin bir kelime ile karşılaşırsan onu atlayıp sonraki kelimeye geçebilirsin. Ben "başla" dediğim zaman başlayıp "dur" dediğim zaman durmalısın. Herhangi bir sorun var mı?" "başla" (*süreölçer çalıştırılır*)
- 4- Öğretmen okumayı, kendi kopyası üzerinde takip eder ve yanlış okunan kelimeler üzerine X işareti koyar.
- 5- Bir dakikanın sonunda "dur" yönergesi ile okuma durdurulur ve son okunan kelimedenden sonra / işareti konur.

Puanlama

- 1- Bir dakikada okunan toplam kelime sayısı bulunur.
- 2- X işareti sayılarak hataların sayısı belirlenir.
- 3- Toplam kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkartılarak doğru okunan kelime sayısı bulunur.

Tablo 1: Doğru kabul edilen durumlar

Durumlar	Metindeki Cümle	Öğrenci Okuması	Değerlendirme
Seslendirme cümle ile uyumlu ve anlamı bozmaz	Yarın pastane açık olacak.	Yarın <u>pastahane</u> açık olacak.	Anlam değişmediği için doğru kabul edilir.
Kelimeyi tekrar söyleme.	Ali topa koştu.	Ali topa ... topa koştu.	3 Kelime doğru kabul edilir.
3 saniye içinde kendini doğrulama	Sarı kabak aşağı düştü.	Sarı <u>kapak</u> ... (2 saniye) ... kabak aşağı düştü.	3 saniye içinde kendini doğrulaması nedeniyle doğru kabul edilir.
Eklmeler	Büyük tavşan ormana doğru kaçtı.	Büyük <u>beyaz</u> tavşan ormana doğru kaçtı.	"Beyaz" kelimesi öğrenci tarafından eklendiği için hesaba katılmaz.
Yöresel özelliklerden doğan farklı seslendirmeler.	Çocuk ekmeğe uzandı.	Çocuk <u>ekmağa</u> uzandı.	Yöresel farklılıklarından kaynaklandığı için doğru kabul edilir.

Tablo 2: Yanlış kabul edilen durumlar

Durumlar	Metindeki Cümle	Öğrenci Okuması	Değerlendirme
Yerine koyma	Dağlar çok uzaktır.	<u>Bağlar</u> çok uzaktır.	Anlam değiştiği için yanlış kabul edilir.
İhmal etme	Okul yolu çok uzak.	Okul yolu uzak.	Eksik okumadan dolayı doğru okunan kelime sayısı 3 olarak hesaplanır.
Duraksama-Takılma (3 saniye)	Kedi hızlıca ağaca tırmandı.	Kedi hızlıca aaaa..ğa...a tırmandı.	3 saniye içerisinde kendisini düzeltmediğinden doğru okunan kelime sayısı 3 olarak değerlendirilmelidir.
Tersine çevirme	Koca ayı bir kovan bal yedi.	<u>Ayı koca</u> bir kovan bal yedi.	Yeri değiştirilen kelimeler yanlış olarak kabul edilip bu cümlede doğru okunan kelime sayısı 4 olarak değerlendirilmelidir.

Özel durumlar

- 1- Eğer öğrenci 1 dakikada 10 kelimedenden daha az doğru kelime okuyabildiyse aynı düzeyde metinlerle devam edilmez ve metin düzeyinin değiştirilmesi gerekir.
- 2- Öğrenci 3 saniye içinde kendini takıldığı kelime ile doğrulayamazsa öğretmen tarafından doğrusu verilir.
- 3- Öğrenci sesli okuma sırasında bir satırı atladiysa o satır değerlendirmeye alınmaz.
- 4- Öğrenci verilen metni 1 dakikadan daha az sürede bitirirse doğru okunan toplam kelime sayısı metni okuma zamanına (saniye) bölünerek çıkan sonuç 60 ile çarpılır. Eşit oranlama (*prorate*) adı verilen bu yöntemle öğrencinin 60 saniyedeki gerçek performansı elde edilir.
- 5- Doğru okuma yüzdesi için, doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünür ve çıkan sonuç 100 ile çarpılır. $70/90 \cdot 100 = \% 77,77$

Çoktan Seçmeli Boşluk Doldurma Testi (Maze) Yönergesi ve Puanlama Ölçütleri

ÇSBDT uygulama yönergesi ve puanlama için AIMSweb (Hosp, et al., 2007'den alındı) ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütlere göre seçilen okuma parçaları en az 300 kelime içermeli, ilk cümle olduğu gibi bırakılmalı ve her yedinci kelimesi silinerek silinen kelime ile birlikte 3 kelime alternatif olarak metin içinde sunulmalıdır. Metinler aynı sınıf düzeyinde ancak öğrencilerin kullanmadığı ders kitaplarından seçilmeli ve öğretim yılı boyunca kullanılacak ölçümlerdeki metinler aynı güçlük düzeyinde olmalıdır. Bu çalışma için seçilen örnek metin ilköğretim 4.Sınıf Türkçe ders kitabından (Öz & Öz, 2010) seçilerek kısaltılmış hali Şekil 3 ve Şekil 4'de verilmiştir.

Öğrenci Kopyası

Adı Soyadı,

Tarih,

İĞDE AĞACI

1937 yılının bahar mevsimi idi. Gazi Orman Çiftliği'ne, Akköprü tarafındaki yoldan (**orada, gidiyorduk, kaldı**). Çiftliğin o parçası, meyve bahçesi hâline (**konulmuş, kulaklar, bilgi**), fidanlar sıra sıra dikilmişti. Şimdi gölgeli (**ve, ile, dahi**) bol yeşilliği ile çok güzel olan (**veya, bu, bir**) yol boyu, o zamanlar henüz küçük, (**sevdi, olmayan, çelimsiz**) ağaçların sıralandığı, yaz mevsiminde dahi pek (**nerede, gölgesi, dikmeye**) olmayan bir yerd.

Atatürk, çıplak topraklar (**üzerindeki, birini, yapı**) meyve bahçesi hâline gelmiş olan bu (**topraklar, kalmam, yerlere**) neşe ile bakıyordu. Şimdi o uzun (**kavak, yollar, ev**) ağaçlarının bulunduğu yol kenarında işçiler çalışıyor (**defa, bu, ve**) fidan dikiyorlardı. Atatürk, şoföre birden "Dur!" (**dedim, verdi, diye**) seslendi. Yere indiği zaman orada bulunanlara:

— (**Eski, Oralarda, Burada**) bir iğde ağacı vardı, nerede, diye (**sordu, korunacak, seslendi**).

Prof. Dr. Ayşe Âfet İNAN

Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler (Düzenleme yapılmıştır.)

Şekil 3. Örnek uygulama için öğrenci metni

Öğretmen Kopyası

Adı Soyadı,

Tarih,

İĞDE AĞACI

1937 yılının bahar mevsimi idi. Gazi Orman Çiftliği'ne, Akköprü tarafındaki yoldan (**gidiyorduk**). Çiftliğin o parçası, meyve bahçesi hâline (**konulmuş**), fidanlar sıra sıra dikilmişti. Şimdi gölgeli (**ve**) bol yeşilliği ile çok güzel olan (**bu**) yol boyu, o zamanlar henüz küçük, (**çelimsiz**) ağaçların sıralandığı, yaz mevsiminde dahi pek (**gölgesi**) olmayan bir yerd.

Atatürk, çıplak topraklar (**üzerindeki**) meyve bahçesi hâline gelmiş olan bu (**yerlere**) neşe ile bakıyordu. Şimdi o uzun (**kavak**) ağaçlarının bulunduğu yol kenarında işçiler çalışıyor (**ve**) fidan dikiyorlardı. Atatürk, şoföre birden "Dur!" (**diye**) seslendi. Yere indiği zaman orada bulunanlara:

— (**Burada**) bir iğde ağacı vardı, nerede, diye (**sordu**).

Prof. Dr. Ayşe Âfet İNAN

Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler (Düzenleme yapılmıştır.)

Şekil 4. Örnek uygulama için öğretmen metni

Uygulama

Oluşturulan metin öğrencilere bir kopya dağıtılır ve kapalı bir şekilde sıra üzerine konur. Yönerge olarak: "Ben başla dediğim zaman kâğıdı açarak hikâyeyi sessiz olarak okuyun. Parantez içinde 3 kelimenin size sunulduğu yere geldiğinizde cümleye en uygun olan kelimeyi yuvarlak içine alın. Bu işlemi olabildiğince pratik olarak yanlış yapmadan devam ettirin. Eğer sayfayı bitirirseniz ben "durun" diyene kadar çalışmaya devam edin. Herhangi bir sorunuz var mı? "Başla" denir ve test başlatılır. Üç dakikanın sonunda "Kalemlerinizi bırakarak kâğıtları ters olarak kapatın" denir ve kâğıtlar öğrencilerden toplanır.

ÇSBDT'nin Puanlanması

1- Teste verilen cevaplar sayılır.

2- Yanlış cevaplar sayılır.

Toplam cevaptan yanlış cevaplar çıkarılarak yerine doğru olarak konan (*restored*) kelime sayısı bulunur.

3- Boşluğa sadece cümleye ait olan kelime getirilmelidir. Bunun dışında kalan seçimlerin hepsi yanlış kabul edilir.

Özel Durumlar

Tablo 3: Doğru Okuma Yüzdeleri ve Kelime Sayıları Tablosu

Sınıf	Yüzde	Doğru Okunan Kelime sayısı		
		Sonbahar	Kış	Bahar
1	% 90		81	111
	% 75		47	82
	% 50		23	53
	% 25		12	28
	% 10		6	15
2	% 90	106	125	142
	% 75	79	100	117
	% 50	51	72	89
	% 25	25	42	61
	% 10	11	18	31
3	% 90	128	146	162
	% 75	99	120	137
	% 50	71	92	107
	% 25	44	62	78
	% 10	21	36	48
4	% 90	145	166	180
	% 75	119	139	152
	% 50	94	112	123
	% 25	68	87	98
	% 10	45	61	72
5	% 90	166	182	194
	% 75	139	156	168
	% 50	110	127	139
	% 25	85	99	109
	% 10	61	74	83
6	% 90	177	195	204
	% 75	153	167	177
	% 50	127	140	150
	% 25	98	111	122
	% 10	68	82	93
7	% 90	180	192	202
	% 75	156	165	177
	% 50	128	136	150
	% 25	102	109	123
	% 10	79	88	98
8	% 90	185	199	199
	% 75	161	173	177
	% 50	133	146	151
	% 25	106	115	124
	% 10	77	84	97

Arka arkaya 3 hata yapılmışsa puanlamaya devam edilmez. Eğer öğrenci cevaplama süresi 3 dakikadan önce bitirirse "eşit oranlama" (*prorate*) yapılır. Bunun için; toplam cevaplama süresi (saniye) / doğru cevap sayısı = 1. Veri elde edilir. Daha sonra; test için verilen cevaplama süresi / 1. Veri = Toplam doğruya ulaşılır.

Örneğin: 2 dakika 30 saniyede 40 doğru cevap veren öğrenci için,
 $150/40=3,75$

$180/3,75=48$ Toplam Doğru Puanı (Öğrenci 3 dakika devam etseydi bu puana ulaşacaktı.)

Bu aşamadan sonra verilerin nasıl yorumlanacağına karar verilir. Bunu için önceden belirlenmiş, her sınıf düzeyi için öğrencinin sahip olması gereken normlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, ülkemizde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sahip olmaları gereken normlar bulunmamaktadır. Hasbrouck ve Tindal (2006) tarafından ABD için belirlenen normlar ise Tablo 3' de verilmiştir.

SONUÇ

PTÖ' nin özellikle özel eğitim alanında uygulanan yönlendirme çalışmalarında ve öğretim sürecine uygulama sınıflarının verdiği dönütlere göre yeniden oluşturulan öğretim düzeninin (*Response to Intervention*) değerlendirilmesinde teknik olarak yeterli bir yaklaşım olduğu ortaya konmuştur (Busch & Reschly, 2007). Kaldı ki özel eğitimde yönlendirme ve kaynaştırma uygulamaları son derece dikkatli değerlendirme isteyen düzenlemelerdir. PTÖ' nün bu alanda etkililiğini göstermesi onun normal sınıf yapısı içerisinde de güvenle kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Uygulamalarda da görüldüğü üzere PTÖ yaklaşımı ile sınıf öğretmenleri sınıf düzeyinde bir metin seçip kolaylıkla öğrencileri hakkında veri toplayabilmektedirler. PTÖ'nin bu denli sağlıklı sonuçlar üretmesinin bir sonucu olarak farklı dillerdeki metinlerin değerlendirilmesinde de kullanılmıştır. Ives Wiley ve Deno (2005) yabancı dil öğretimi alan öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada PTÖ ile geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer taraftan de Ramirez ve Shapiro (2006) çift dil eğitimi alan öğrenciler üzerinde PTÖ yaklaşımı kullanarak bu yaklaşımın duyarlı sonuçlar ürettiğini ve İspanyolca ile kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yeh'in (1992) doktora tezi olan çalışmasında, Çince gibi ikonik yapıya sahip dillerde PTÖ araçlarından, ÇSBDT'nin kullanımının daha uygun olduğu ortaya konmuştur. Türkçe metinler üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında, Keskin (2012) tarafından akıcı okuma becerilerinin geliştirildiği yapılandırılmış yöntem çalışmasında; Baştuğ (2012) tarafından ise akıcı okuma becerilerinin ilişkilerinin araştırıldığı çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Hatta Cheng ve Rose'nin (2009) işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında PTÖ 'nin geçerliliği ve güvenilir bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuşlardır. PTÖ yaklaşımı ile farklı dillerde ve gruplarda sağlıklı veri elde edilmesinin nedeni olarak PTÖ'nin birden çok alana transfer edilebildiğini söylemek mümkündür. Bu PTÖ'yi standart testlerden ayıran ve ona üstünlük sağlayan bir unsurdur.

PTÖ'nin sahip olduğu ilkeler ve uygulama yönergeleri aslında onun standartlaşmış yapısını yansıtmaktadır. Bu yapı, uygulayıcıların kendilerinin geliştirdiği ölçme araçlarının hepsinde aynı şekilde değildir. Diğer bir ifadeyle farklı okullarda farklı öğrencilerin ölçümünde öğretmenler farklı kriterleri ve araçları kullanmaktadırlar. Bu durumda okullar ve bölgeler arası ölçme farklılıklarından kaynaklanan puanlamaların da farklı olması kaçınılmazdır. Daha açık ifade etmek gerekirse, tamamen ölçme yönteminden kaynaklanan nedenlerden dolayı bir öğrenci başarılı olurken bir diğeri başarısız olabilmektedir. Bu noktada PTÖ bu tür sorunlarında önüne geçmektedir. Sonuçta birbiri ile kıyaslanabilen puanlar elde edilmekte ve öğrencilerin beceri durumları daha iyi yorumlanabilmektedir.

Sonuç olarak PTÖ ile öğretmenler daha sağlıklı, güvenilir ve geçerli sonuçlar elde ederek, öğrencilerin öğretim ortamlarını daha objektif bir şekilde düzenleyebileceklerdir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012" da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- AIMSweb. (2002). Aimsweb training workbooks for early reading, reading, spelling, writing, early numeracy, and math. Retrieved from AIMSweb site: <http://aimsweb.com>
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Busch, T. W., & Reschly, A. L. (2007). Progress monitoring in reading: Using curriculum-based measurement in a response-to-intervention model. *Assessment for Effective Intervention, 32*(4), 223-230.
- Cheng, S.-F., & Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(4), 503-515.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*(3), 219-232.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education, 37*(3), 184-192.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review, 30*(4), 507-524.
- Deno, S. L., & Marston, D. (2006). Curriculum-based measurement of oral reading: An indicator of growth in fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 179-203). Newark: International Reading Association.
- Deno, S. L., Mirkin, P. K., & Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children, 49*(1), 36-45.
- Edcheckup. (2005). Oral reading fluency passages. Edina, MN: Children's Educational Service, Edcheckup LLC.
- Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1991). Paradigmatic distinctions between instructionally relevant measurement models. *Exceptional Children, 57*(6), 488-500.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1990). The role of skills analysis in curriculum-based measurement in math. *School Psychology Review, 19*(1), 6.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hamlett, C. (2007). Using curriculum-based measurement to inform reading instruction. *Reading and Writing, 20*(6), 553-567.
- Gansle, K. A., Noell, G. H., Vanderheyden, A. M., Slider, N. J., Hoffpauir, L. D., Whitmarsh, E. L., et al. (2004). An examination of the criterion validity and sensitivity to brief intervention of alternate curriculum-based measures of writing skill. *Psychology in the Schools, 41*(3), 291-300.
- Gültekin, İ., & Pekdemir, A. Z. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf türkçe ders kitabı*. İstanbul: Kelebek Yayıncılık.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher, 59*(7), 636-644.
- Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). *The abcs of cbm: A practical guide to curriculum-based measurement*. Canada: Guilford Press.

Ives Wiley, H., & Deno, S. L. (2005). Oral reading and maze measures as predictors of success for english learners on a state standards assessment. *Remedial and Special Education, 26*(4), 207-214.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Unpublished Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Madelaine, A., & Wheldall, K. (1999). Curriculum-based measurement of reading: A critical review. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(1), 71-85.

Marston, D., Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1986). Measuring pupil progress: A comparison of standardized achievement tests and curriculum-related measures. *Assessment for Effective Intervention, 11*(2), 77-90.

Marston, D., & Magnusson, D. (1985). Implementing curriculum-based measurement in special and regular education settings. *Exceptional Children, 52*(3), 266-276.

Öz, E., & Öz, S. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf türkçe ders kitabı*. İzmir: Top Yayıncılık.

Ramírez, R. D. d., & Shapiro, E. S. (2006). Curriculum-based measurement and the evaluation of reading skills of spanish-speaking english language learners in bilingual education classrooms. [Article]. *School Psychology Review, 35*(3), 356-369.

Shinn, M. R., & Shinn, M. M. (2002a). *Administration and scoring of reading curriculum-based measurement (r-cbm) for use in general outcome measurement*. Eden Prairie, MN: Edformation, Inc.

Shinn, M. R., & Shinn, M. M. (2002b). *Administration and scoring of reading maze for use in general outcome measurement*. Eden Prairie, MN: Edformation, Inc.

Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*(8), 795-819.

Thurber, R. S., Shinn, M. R., & Smolkowski, K. (2002). What is measured in mathematics tests? Construct validity of curriculum-based mathematics measures. *School Psychology Review, 31*(4), 498-513.

Yeh, C.-Y. (1992). *The use of passage reading measures to assess reading proficiency of chinese elementary school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota.