

AKICI OKUMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN BİLGİSİ*

Yrd. Doç. Dr. Kasım YILDIRIM

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Çetin ÇETİNKAYA

Düzce Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Seyit ATEŞ

Gazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 195 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik bilgileri açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanmış ve sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusuna yönelik öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığını göstermiştir. Özellikle öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Yine birçok öğretmenin akıcı okuma becerisi ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmış ve yapıcı çözüm önerilerinde bulunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okuma Eğitimi, Akıcı Okuma.

TEACHER KNOWLEDGE ON READING FLUENCY

Abstract

In this research, elementary school classroom teachers' knowledge regarding teaching reading fluency was examined. A total of 195 elementary school classroom teacher constituted research sample. The study was used a questionnaire with open-ended questions to obtain teachers' knowledge about teaching reading fluency. The teachers' responds were assessed according to a rubric developed by the researchers of this study. The research findings showed that the teachers in this study had lack of content, pedagogic, and pedagogic content knowledge in relation to teaching reading fluency skills. Particularly, the teachers' knowledge regarding how to improve reading fluency skills and assessment of reading fluency skills were insufficient. And also, most of teachers had misconceptions about definition of reading fluency. These conclusions drawn from the study were argued in the light of scientific literature and it was given some recommendations to shed light on possible solutions for filling the gap in this area.

Keywords: Teacher, Reading Instruction, Reading Fluency.

* Bu makale XII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Gerçekleştirilen bu araştırma okuma başarısının önemli değişkenlerinden biri olan akıcı okuma ve onun öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin bilgilerinin ne durumda olduğuna yönelik ampirik temelli genel bir perspektif sunmaktadır. Özellikle son yıllarda akıcı okuma konusuna gittikçe artan bir ilginin olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Birçok araştırma akıcı okuma becerisini okuma başarısının en önemli unsurlarından biri olarak ifade etmekte ve akıcı okuma unsurlarının okuduğunu anlamayla üst düzey ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Denton vb., 2011; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010)

Uluslararası anlamda özellikle Natitonal Reading Panel (NRP) (National Institute of Child Health and Human Development[NICHHD], 2000) tarafından sunulan raporla birlikte akıcı okuma becerisi okuma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırma çalışmalarında önemli bir yer edinmiştir. Ülkemizde ise özellikle 2005 yılında yenilenen Türkçe Öğretim Program'ı ile birlikte akıcı okuma becerisi önemini artırmış ve 2008 yılından sonra akıcı okuma ve onunla ilgili ampirik, kuramsal ve uygulamaya dayalı çalışmaların sayısında artışların olduğu gözlenmiştir (Kasten ve Yıldırım, 2011).

Okuma ile ilgili araştırmalar gözden geçirildiğinde akıcı okuma konusunda ilk tanımlamaların 1900'lü yılların başında Edmund Burke Huey (1908) tarafından yazılan ve okuma eğitimi alanında en çok başvurulan temel kaynaklardan biri olan çalışmada görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu çalışmayı takiben 1970'li yıllara kadar bazı araştırmalarda akıcı okuma kavramının yer aldığı, LaBerge ve Samuels (1974) tarafından yapılan araştırmada ortaya konulan "otomatikleştirme" teorisi ile birlikte okuma hızının (akıcı okumanın unsurlarından biri) anlama için önemini ortaya konulduğu ve sonrasında NRP'nin (NICHHD, 2000) raporuyla birlikte akıcı okumanın temel bileşenleri ve okuma başarısındaki etkilerinin detaylı bir şekilde ifade edildiği anlaşılmaktadır.

Akıcı okuma konusunda yapılan en güncel ve detaylı tanımlamaya göre akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Bu beceriler sesli okuma çalışmaları sırasında kolay bir şekilde kelime tanıma, uygun bir hızda okuma, tonlama ve metindeki cümleleri semantik ve sentaktik açıdan uygun bölümlere ayırarak okuma şeklinde kendini gösterir. Bu özellikler hem sesli okuma sırasında hem de sessiz okuma sırasında okuyucunun var olan yeterliliğine göre ya anlamayı sınırlandırır ya da metinden anlamın elde edilmesini kolaylaştırır (Kuhn vd., 2010).

Akıcı okuma, anlama üzerindeki etkisinden dolayı okuma başarısının önemli bileşenlerinden bir olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda okuma motivasyonu artırıcı ve kelime hazinesini geliştirici bir beceri olarak da ifade edilmektedir. Akıcı okuyabilen bireyler aynı sürede daha fazla metinle deneyim sağlayabilmekte ve bu deneyimler de onların hem akıcı okumalarını hem de anlamalarını geliştirmektedir. Ayrıca, akıcı okuma problemleri yaşayan öğrencilerin metinlerle daha az deneyim sağladığı, bu durumun okuduğunu anlamaları için problemler oluşturduğu, dil ve

okuryazarlıkla ilgili birçok unsuru olumsuz etkilediği, akıcı okuma problemi olan öğrencilerin okuma sürecine katılımda isteksiz oldukları ve okuma motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Lane vd., 2009).

Akıcı okuma hakkında yapılan birçok araştırma akıcı okumayı geliştirmeye yönelik birçok tekniği ve öğretim uygulamasını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar aynı zamanda öğretmenin sahip olduğu öğrencilerin okuma profilleri açısından da akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yöntemleri çeşitlendirmektedir (örn., Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Kasten ve Yıldırım, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinki, Yıldırım ve Nageldinger, 2011; Reutzel, Jones, Fawson ve Smith, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004; Samuels, 2004).

Okumaya yeni başlayan öğrenciler için kelime tanımaya (doğru bir şekilde ses-harf eşleme,-ses-harf tanıma) odaklanma ve model okuma; okumayı öğrenmiş ve geliştirmeye çalışan öğrenciler için eko okuma, paylaşımlı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma vb.; zayıf okuyucular için tekrarlı ve model okuma, dönüt vb. yöntemlerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabileceği bir çok araştırma tarafından ortaya konulan bulgularla desteklenmektedir (Kasten ve Yıldırım, 2011). Bunlara ek olarak hızlı başlangıç, akıcı okumayı geliştirme dersi, okuyucular tiyatrosu, akıcı okuma odaklı okuma öğretimi, öğrenilmiş metinlerin yeniden aktarımı ve paylaşımlı kitap okuma deneyimleri adları altında toplanan öğretim programlarının da uzun süreli olarak öğrencilerde akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı eğitim paydaşlarının (okul, aile vb.) da katılımını sağlayacak etkinlikler olarak sürece dâhil edilebileceği ifade edilmektedir. Aynı zamanda bağımsız okumaların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini delillerini ortaya koyan ampirik araştırmaların az olmasına rağmen bağımsız okuma çalışmaları sırasında sağlanacak bilinçli destek ile öğrencilerin prozodik, doğru ve hızlı okuma gibi akıcı okuma becerilerinin gelişimine yardımcı olunacağı farklı kaynaklarda ifade edilmektedir (Kasten ve Yıldırım, 2011; Rasinski, 2010; Rasinski, Padak, Fawcett, 2010; Rasinski, Reutzel, Chard ve Limon-Thompson, 2011).

Niçin Bu Araştırmayı Yapıyoruz?

Yapılan birçok araştırma, akıcı okumanın okuma başarısını ve genel akademik başarıyı yordayan en önemli değişkenlerden biri olmasına rağmen akıcı okuma ile ilgili uygulamaların öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerine çok fazla yansımadağını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik yapılan birçok gözlem, öğretmenlerin tavsiye edilen veya önerilen öğretim yöntemlerini veya değerlendirme süreçlerini kullanmadığını veya kullanamadığını göstermektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak da öğretmenlerin akıcı okumanın yapısı, önemi, öğretimi ve değerlendirmesine yönelik bilgi yetersizliği gösterilmiştir (Allington ve Jonston, 2000; Lane vd., 2009; Pressley vd., 2001; Walsh, Glaser ve Wilcox, 2006). Buna ek olarak öğretmenlerin sadece öğretim programları ve sunduğu kaynakların (ders kitabı, ders kitabı öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı) dışında kaynaklar kullanıp öğretim uygulamalarını çeşitlendirememesi (Pressley vd., 2001), öğretmen yetiştiren programların bu konudaki yetersizliği ve halihazırda kullanılan programların öğretmene bu donanımı sağlayacak bilgi ve

beceriye sunmaması bu süreci etkileyen diğer olumsuz faktörler arasında gösterilmiştir (Osborn, Lehr ve Hiebert, 2003). Bunun yanında eğitim araştırmalarının uygulamaya aktarılmasındaki sıkıntılar ve bu araştırmaların ortaya koymuş olduğu etkili yöntemlerin, öğrenme ortamlarında bunların asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin anlayabileceği bir dile dönüştürülebilmesi öğretmenin yeterliliğini etkileyen diğer önemli değişkenlerden bazıları olarak da ifade edilmektedir (örn., Pressley ve El-Dinary, 1997; Russell ve Joseph, 2001). Dolayısı ile açıklanan tüm bu önemli değişkenler öğretmenlerin bu sürece yönelik inanç, bilgi ve yeterliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Okuma ile ilgili öğretmen bilgisi üzerine yapılan birçok araştırma, öğretmenin okuma ile ilgili bilgi yetersizliğinin onun sınıf içi öğretim uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Mather, Bos ve Babur, 2001).

Benzer şekilde Fennema ve Franke (1992), öğretmen bilgisini öğretmenlerin sınıflarında öğretim süreci açısından neler yapabileceklerini ve öğrencilerinin neler öğrenebileceklerini etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlik ve öğretim süreci karmaşık bir yapı olup bünyesinde birçok bilgiyi barındırmaktadır. Öğretim sürecindeki uzmanlık, bu iyi organize edilmiş bilgi sistemine girmeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretecekleri bilgiyi bilmeleri ve anlamaları gerekmektedir. Bu yeterliliğe sahip olmayan öğretmenlerin bilgiyi öğrencilere doğru bir şekilde sunmaları beklenemez. Ayrıca bilginin farkında olmadıkları için öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarını düzeltemezler (Ball, 1996; Ball, Thames ve Phelps, 2008; Glaser, 1984; Halim ve Meerah, 2002; Putnam ve Borko, 2000; Shulman, 1986, 1987).

Ülkemiz açısından yukarıda ifade edilenler değerlendirildiğinde bu çalışmanın yapılma gerekliliğinin önemi daha da artmaktadır. Yukarıda ifade edilen nedenlerin birçoğunun aynı şekilde ülkemizdeki öğretmenlerin akıcı okuma konusundaki bilgi yeterliklerini de olumlu veya olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ülkemizde araştırmamızla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde sadece Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem (2012) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının akıcı okumanın öğretimine ve değerlendirilmesine yönelik algıları betimlenmiştir ancak bu konudaki bilgi düzeylerinin yeterliliğine yönelik bir değerlendirmeye gidilmemiştir.

Bu araştırma ile hem bu alandaki araştırma boşluğunun giderilmesine katkı sağlanması hem de okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olan akıcı okuma konusundaki öğretmen bilgisinin, araştırma temelli çalışmaların ortaya koymuş olduğu uygulamaları ne kadar yansıttığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların akıcı okumanın öğretimi konusunda öğretmen yeterliliklerinin var olan durumu ile ilgili önemli bir çerçeve ortaya koyacağı, benzer konularla ilgili araştırmaların gerçekleştirilmesine yardımcı olacağı ve öğretmen yetiştirme politikalarının tekrar gözden geçirilmesine ve güncellenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Betimsel bir durum saptaması olan bu çalışmada nicel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılara toplam 5 sorudan oluşan anket formu (Bilgi testi) dağıtılmış ve sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından oluşturulan dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu toplam 195 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden faydalanılmış, araştırmacılar kendi arkadaşları vasıtası ile farklı illerde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenlerine ulaşmışlardır. Anketler posta, elektronik posta ve sosyal medya aracılığı ile Yozgat, İstanbul, Diyarbakır, Samsun, Bitlis, Konya ve Ankara illerindeki çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere ulaştırılmış ve anketleri eksiksiz dönen toplam 195 öğretmenin anketi değerlendirme sürecine alınmıştır. Çalışma grubununun 93'ünü kadın, 102'sini ise erkek katılımcılar oluşturmuştur. Katılımcıların 157'sini alandan gelen sınıf öğretmenleri, 38'ini ise alan dışından gelen (Fizik, Kimya, Ziraat, İşletme, Tarih, İlahiyat, Mühendislik, Biyoloji, Almanca, Hukuk) öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin 37'sini birinci sınıf, 45'ini ikinci sınıf, 48'ini üçüncü sınıf ve 65'inin ise dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimi 1 yıl ile 34 yıl arasında değişmiştir.

Ölçme Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada öğretmenlerin “akıcı okumanın yapısı, okuma başarısı için neden önemli olduğu ve öğretiminin ve değerlendirilmesinin nasıl yapılacağına yönelik bilgileri” incelenmiştir. Tüm katılımcılar araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formunu doldurmuşlardır. Anketin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür araştırmacılar tarafından incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda taslak form ve ankette yer alması gerektiği düşünülen sorular oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar kendi aralarında gerçekleştirdiği tartışmalar doğrultusunda anket formuna son halini vermişlerdir. Özellikle bu tartışmalar sırasında araştırma sorularının Shulman (1986, 1987) tarafından modellenen “öğretmen bilgisi” teorisinin tüm unsurlarını içermesine dikkat edilmiştir. Bunun yanında dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesinde ve öğretmen görüşleri ile ilgili olarak cevap anahtarının hazırlanmasında literatürdeki akıcı okuma ile ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır (örn., Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Klauda ve Guthrie, 2008; Lane vd., 2009; Rasinski, 2010, Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010). Hazırlanan anket formunda öğretmenlerin hem demografik bilgilerini elde etmeye yönelik maddeler hem de akıcı okuma öğretimine yönelik sorular yer almıştır. Hazırlanan sorularla (Ek A) öğretmenlerin akıcı okuma konusundaki alan bilgileri, pedagojik bilgileri ve pedagojik alan bilgileri değerlendirilmeye çalışılmıştır (Akıcı okuma nedir?, Akıcı okumayı geliştirmek için çocuklar için önem arz etmektedir?, Çocuklar akıcı okuyabilen bireyler olmak için ne tür bilgi ve beceriye ihtiyaç duyarlar?, Çocukların akıcı okuma becerilerini nasıl değerlendirebiliriz?, Çocuklarda akıcı okumayı geliştirmek için ne tür öğretim yöntemlerinden faydalanabiliriz?). Öğretmenlerin sorularla ilgili görüşlerini değerlendirmek için geliştirilen dereceli puanlama

anahtarında (Ek B) dört tür puanlama yer almıştır. Eğer öğretmen soru ile ilgili olarak herhangi bir bilgi vermiyor veya ne kadar bildiği hakkında detaylara giremiyorsa bu cevap "0" olarak puanlanmış, eğer öğretmen soru ile ilgili olarak çok az bilgi veriyor ve sunduğu bilgilerin bazıları yanlış ise bu cevap "1" olarak puanlanmış, eğer öğretmen soru ile ilgili olarak basit düzeyde biraz bilgi veriyorsa bu cevap "2" olarak puanlanmış ve eğer öğretmen soruya mükemmel ve detaylı bir cevap veriyorsa "3" olarak puanlanmıştır. Cevap anahtarı ile ilgili olarak yukarıda da bahsedildiği gibi akıcı okuma konusunda ilgili literatür detaylı bir şekilde araştırılmış ve sorularla ilgili olarak değerlendirme sürecinde belirsizlik oluşturmayacak şekilde en doğru cevaplar hazırlanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından (araştırmanın yazarları) dereceli puanlama anahtarı göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve anketleri puanlayan araştırmacılar arasında uyum katsayısı hesaplanmıştır. Her bir anket için puanlayıcılar arasındaki uyum katsayısı .75 ile .98 arasında değişmiştir.

Bulgular

Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler üzerinde betimsel analizler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin her bir sorudan dereceli puanlama anahtarına göre elde etmiş oldukları puanlar toplamı frekans ve yüzde olarak ilgili oldukları soru başlığı altında sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sorulara ilişkin vermiş oldukları cevaplardan örnek alıntılar yapılmış ve nasıl puanlandığı da gösterilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Akıcı Okumanın Tanımına İlişkin Bilgi Yeterlikleri

Dereceli Puanlama Anahtarı Sınıflandırması ve Puanlaması		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Herhangi bir cevap yok (0).	58	29.7
Cevabında akıcı okumanın sadece bir unsurundan bahsediyor. Cevabında birden fazla akıcı okuma unsurundan bahsediyor ama sadece birini doğru bir şekilde açıklıyor (1).	113	57.9
Cevabında sadece akıcı okumanın iki temel unsurundan bahsediyor. Cevabında ikiden fazla akıcı okuma unsurundan bahsediyor ama sadece birini doğru ve tam bir şekilde açıklıyor (2).	22	11.3
Akıcı okuma ile ilgili 3 unsuru da (doğruluk, hız ve prozodi) ifade ediyor ve doğru bir şekilde açıklıyor (3).	2	1.0

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun akıcı okuma kavramının içeriği ile ilgili yeterli bir bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların büyük bir çoğunluğu "akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Bu beceriler sesli okuma çalışmaları sırasında kolay bir şekilde kelime tanıma, uygun bir hızda okuma, tonlama ve metindeki cümleleri semantik ve sentaktik açıdan uygun bölümlere ayırarak okuma şeklinde kendini gösterir. Bu özellikler hem sesli okuma sırasında hem de sessiz okuma sırasında okuyucunun var olan yeterliliğine göre ya anlamayı sınırlandırır ya da metinden

anlamanın elde edilmesini kolaylaştırır.” şeklinde ve benzeri tanımlamaları içermemiştir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin bu başlık altında değerlendirilen cevaplarından bazı örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Okuduğu metnin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, dikkat çekerek okuma (Ö9)” öğretmen tarafından yapılan bu tanımla “1” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan tanımlamada akıcı okumanın unsurlarından sadece birinden (prozodik okuma) bahsediyor fakat gerekli açıklamaları yapmıyor.

“Akıcı okuma, okunan metnin dinleyicilere gerek anlamsal gerekse duygusal olarak etkili bir şekilde aktarılmasıdır. Akıcı okumada okuma hızı, ses tonu, vurgulamaları, noktalama işaretlerine uyma önemli unsurlardan bazılarıdır. (Ö23)” Öğretmen tarafından yapılan bu tanımlama “2” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan tanımlamada akıcı okumanın sadece iki unsurundan (hız ve prozodi) bahsediliyor ve detaylara girilmeden bazı ilişkili açıklamalar yapılıyor.

“Okuduğunu anlama ve anlatmadır. (Ö31)” Öğretmen tarafından yapılan bu tanımlama “0” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan tanımlamada akıcı okumanın herhangi bir unsurundan bahsedilmemiş ve ilişkili herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

“Kelimeleri doğru söyleyerek, takılmadan ve noktalama işaretlerine dikkat ederek anlamlı bir şekilde okumasıdır. (Ö50)” Öğretmen tarafından yapılan bu tanımlama “3” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan tanımlamada akıcı okumanın üç unsurundan (hız, prozodi ve doğru okuma) ve ilişkili açıklamalar yapılıyor.

Tablo 2: Öğretmenlerin Akıcı Okumanın Önemine İlişkin Bilgi Yeterlikleri

Dereceli Puanlama Anahtarı Sınıflandırması ve Puanlaması	f	
	f	%
Sadece akıcı okumanın “önemli” olduğunu ifade ediyor (0).	54	27.7
Akıcı okumanın anlama için önemli olduğunu ifade ediyor fakat detaylı bilgi sağlamıyor (1).	141	72.3
Akıcı okumanın anlama için önemli olduğunu ifade ediyor ve gerekli detaylar sunuyor ancak anlamayı nasıl ve niçin etkilediğini ifade etmiyor (2).	0	0
Akıcı okumanın anlama için önemli olduğunu ifade ediyor ve gerekli detaylar sunuyor. Aynı zamanda akıcı okumanın nasıl ve niçin anlamayı etkilediğini açıklıyor (örn., okuyucular daha az dikkatlerini kelime tanımaya ayırırlar (3)).	0	0

Not. Bu soruya ilişkin öğretmen açıklamalarında “2” ve “3” puan değerinde herhangi bir cevapla karşılaşılmamıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun akıcı okumanın okuma ve genel akademik başarıdaki önemi hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Bunu daha detaylı bir şekilde açıklamak gerekirse sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların büyük bir çoğunluğu “etkili bir okumanın gerçekleşmesinde ortaya konulan temel özelliklerden biri de öğretim düzeyine göre akıcı okumadır. Akıcı okuma becerilerini bireylere kazandırma, her ülkede olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Okumadaki akıcılık; iyi

okuyucuların önemli bir özelliği olmakla birlikte, akıcılıktaki yetersizlikte iyi okuyamayan okuyucuların bir özelliğidir. Akıcı okumadaki farklılıklar iyi ve zayıf okuyucuları birbirinden ayırmakla kalmayıp, okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli yordayıcılardan biri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Akıcı okuma, okuduğunu anlama için gerekli en önemli kritik faktörlerden biridir. Okuma sürecinde bu kadar önemli rol oynamasına rağmen okuma becerilerinin kazandırılmasında akıcı okumaya gerekli özen gösterilmemektedir. Metin istenilen akıcılıkta okunmadığı takdirde çocuk için okunulan şeyi hatırlamak ve metinde ifade edilen fikirleri kendi ön deneyimleri ile ilişkilendirmesi mümkün olmamaktadır. Çünkü çocuk dikkatini metni anlamaktan çok bireysel olarak kelimeleri tanımaya ayırmaktadır.” şeklinde ve benzeri açıklamaları içermemiştir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin bu başlık altında değerlendirilen cevaplarından bazı örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Kısa metinler üzerinden çalıştırma, tekerleme, şiir ezberletme, kitap okumanın önemini ona hissettirme. (Ö31)” Öğretmen tarafından yapılan bu açıklama “0” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan açıklamada akıcı okumanın önemi hakkında herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

“Akıcı okuma demek okuduğu metni anlamak demektir. İleride gireceği sınavlarda soruları doğru cevaplamaları ve hız kazanmaları için akıcı okuma şarttır. (Ö51)” Öğretmen tarafından yapılan bu açıklama “1” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan açıklamada öğretmen akıcı okumanın anlama için önemli olduğunu ifade ediyor fakat detaylı bilgi sağlamıyor.

Tablo 3: Öğretmenlerin Çocukların Akıcı Okuyabilen Bireyler Olabilmesi İçin Ne Tür Bilgi ve Beceriye İhtiyaç Duyduklarına Yönelik Yeterlilikleri

Dereceli Puanlama Anahtarı Sınıflandırması ve Puanlaması		
	f	%
Herhangi bir cevap yok. Öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğinden çok öğretmenlerin genel olarak ne yaptığına odaklanıyor (0).	188	96.4
Akıcı okuma ile ilgili sadece tek bir alandan bahsediyor (örn., doğruluk, hız ve prozodi, bunlardan herhangi biri (1).	7	3.6
Kelime düzeyinde veya dil düzeyinde birçok alanla ilgili bilgi sağlıyor fakat detaylandırıyor (2).	0	0
Yeterli, doğru ve tam bilgi sağlıyor (3).	0	0

Not. Bu soruya ilişkin öğretmen açıklamalarında “2” ve “3” puan değerinde herhangi bir cevapla karşılaşmamıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun akıcı okuma için öğrencilerin ne tür bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların büyük bir çoğunluğu “çocukların öncelikle doğru kelime tanıyabilmeleri ve okuma hızları için ses ve harf ilişkisini iyi kavramaları ve ses farkındalığı oluşturmaları gerektirmektedir. Bunun yanında geniş bir kelime hazinesine sahip olmaları önem arz etmektedir. Daha sonra prozodik okuma becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Prozodik okuma için

öğrencilerin için durak, vurgu, ton, ezgi gibi ses özelliklerini ve dilin sentaks özelliklerini yani yargısız bir anlatım birimi olan kelime grupları ile yargılı bir anlatım birimi olan cümlelerin yapısı, işeyişi, görevleri ve anlam özelliklerini kavramaları gerekmektedir.” şeklinde ve benzeri açıklamalar gerçekleştirilmemiştir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin bu başlık altında değerlendirilen cevaplarından bazı örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Okuma becerileri ve şartlar uygun olmalı. Göz uzaklığı, ışık, dış etkenler (ses, gürültü vs.) gibi faktörler mutlaka dikkate alınmalıdır. (Ö87)” Öğretmen tarafından yapılan bu açıklama “0” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan açıklamada öğretmen öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğinden çok öğretmenlerin genel olarak ne yapması gerektiğine odaklanıyor.

“Çocuklar akıcı okuyabilen bireyler olmak için öncelikle harfleri tanımalı ve okuyabilmelidirler. Daha sonra okumaya istekli olmalıdır. Bol bol okuma yaparak akıcı okuyabilen bireyler olabilirler. (Ö107)” Öğretmen tarafından yapılan bu açıklama “1” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan açıklamada öğretmen akıcı okuma ile ilgili sadece tek bir alanla (örn., doğruluk, hız ve prozodi) ilgili olarak öğrencilerin kazanması gereken becerilerden bahsediyor.

Tablo 4: Akıcı Okumanın Nasıl Değerlendirilmesi Gerektiğine Yönelik Öğretmen Bilgisi

Dereceli Puanlama Anahtarı Sınıflandırması ve Puanlaması		
	f	%
Herhangi bir cevap yok. Nasıl değerlendirme yapılacağı konusunda bir bilgi veremiyor (0).	138	70.8
Akıcı okumanın sadece bir unsurunun nasıl değerlendirileceğini ifade ediyor ama detaylı bir şekilde açıklayamıyor (1).	55	28.2
Akıcı okumanın sadece iki unsurunun nasıl değerlendirileceğini ifade ediyor ama detaylı bir şekilde açıklayamıyor (2).	2	1.0
Akıcı okumanın üç farklı unsurunun da nasıl değerlendirilebileceğini ifade ediyor ve detaylandırıyor. Ayrıca farklı değerlendirme araçlarından da bahsedebiliyor (3).	0	0

Not. Bu soruya ilişkin öğretmen açıklamalarında “3” puan değerinde herhangi bir cevapla karşılaşılmamıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun akıcı okumanın nasıl değerlendirileceğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Daha detaylı bir şekilde ifade etmek gerekirse sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların büyük bir çoğunluğu “Gözlemler yoluyla (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), dereceli puanlama anahtarları ile (prozodi için), kontrol listeleri vasıtası ile (prozodi için), metinleri söz dizimi açısından bölümlenmeye dayalı değerlendirmeler ile (prozodi), spektrografik analizler yardımı ile (seslerin görsel olarak yapılan incelemelerini kolaylaştırmak amacıyla ses spektrografı adı verilen cihazdan elde edilen ve spektrogram olarak adlandırılan resimsel görüntülerden ve ses dalgalarından yararlanır (prozodi için), öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metne bağlı olarak dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirleme yöntemi ile ve öğrencinin okuduğu doğru kelime sayısının, toplam

okuduğu kelime sayısına bölünmesi ise öğrencinin doğru okuma yüzdesini hesaplama yolu ile” şeklinde ve benzeri akıcı okumayı değerlendirme yöntemlerine yönelik açıklamalar gerçekleştirilememişlerdir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin bu başlık altında değerlendirilen cevaplarından bazı örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Bir bölümü okutup kaç dakikada okuduğunu bulup saniyeye bölerek 100 ile çarpıyorduk sanıyorsam. (Ö110)” Öğretmen tarafından yapılan bu açıklama “0” olarak puanlanmıştır. Çünkü yapılan açıklamada öğretmen herhangi bir doğru cevap veremiyor ve akıcı okumanın nasıl değerlendirilebileceği noktasında gerekli açıklamaları gerçekleştiriyor.

“1 dk’da okudukları kelime sayısı belirlenebilir. Okudukları metin ile ilgili sorular sorulabilir. (Ö116)” Öğretmen tarafından yapılan açıklama “1” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü akıcı okumanın sadece bir unsurunun nasıl değerlendirileceğini ifade ediyor ama detaylı bir şekilde açıklayamıyor.

“Okuduğu metindeki kelimeleri doğru telaffuz edip etmediğine, ortalama bir sürede belirli sayıda kelimenin okunup okunmadığına dinleyerek karar verilebilir. 5N1K soruları sorularak okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığı tespit edilebilir. (Ö154)” Öğretmen tarafından yapılan açıklama “2” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü öğretmen akıcı okumanın sadece iki unsurunun nasıl değerlendirileceğini ifade ediyor ama detaylı bir şekilde açıklayamıyor.

Tablo 5: Akıcı Okumanın Nasıl Geliştirileceğine Yönelik Öğretmen Bilgisi

Dereceli Puanlama Anahtarı Sınıflandırması ve Puanlaması	f	%
Araştırmaların desteklediği herhangi bir metottan bahsetmiyor, bahsettiği metotlar akıcı okuma ile ilgili değil (0).	140	71.8
Araştırmaların desteklediği bir iki metottan bahsediyor, bahsedilen metotlar akıcı okumanın sadece bir unsurunun geliştirilmesine yönelik metotlardır (1).	52	26.7
Birden fazla araştırma temelli metottan bahsediyor ve bu metotlar akıcı okumanın en az iki unsurunu geliştirmek için kullanılıyor (doğruluk, hız, prozodi) (2).	3	1.5
Üç veya daha fazla araştırma temelli metottan bahsediyor ve bu metotlar akıcı okumanın tüm unsurlarını geliştirmek için kullanılıyor (3).	0	0

Not. Bu soruya ilişkin öğretmen açıklamalarında “3” puan değerinde herhangi bir cevapla karşılaşılmamıştır.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin çocuklarda akıcı okumanın ne tür yöntemlerle geliştirilebileceği konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları cevapların büyük çoğunluğu “öğretmenin akıcı okuma becerileri açısından nasıl bir öğrenci grubuna sahip olduğu onun kullandığı uygulamaları da etkileyecektir:

- ❖ Okumaya yeni başlayan öğrenciler için (kelime tanımaya odaklanma ve model okuma)
- ❖ Okumayı öğrenmiş ve geliştirmeye çalışan öğrenciler için

(eko okuma, paylaşımlı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma vb.)

- ❖ Zayıf okuyucular
(tekrarlı ve model okumalar, dönüt) yöntemleri kullanılabilir.
- ❖ Kelime gruplarına ve noktalama işaretlerine göre bölümlenmiş metinler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar
- ❖ Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik hazırlanmış öğretim programları.
 1. Hızlı Başlangıç
 2. Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi
 3. Okuyucular Tiyatrosu
 4. Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretimi
 5. Öğrenilmiş Metinlerin Yeniden Aktarımı
 6. Paylaşımlı Kitap Okuma Deneyimleri
- ❖ Bağımsız Okumalar: Bağımsız okumaların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği delillerini ortaya koyan ampirik araştırmaların az olmasına rağmen bağımsız okuma çalışmaları sırasında sağlanacak bilinçli destek öğrencilerin prozodik, doğru ve hızlı okuma becerilerinin gelişimine yardımcı olacaktır.

şeklinde ve benzeri açıklamaları yansıtmamıştır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin bu başlık altında değerlendirilen cevaplarından bazı örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Sürekli sesli okuma etkinlikleri yaptırarak. (Ö156)” Öğretmen tarafından yapılan açıklama “0” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü öğretmenin yaptığı açıklamalar araştırmaların desteklediği herhangi bir akıcı okuma yöntemi ile ilgili değildir.

“Örnek okuma yaparak becerileri geliştirilebilir. (Ö159)” Öğretmen tarafından yapılan açıklama “1” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü öğretmenin yaptığı açıklamalar araştırmaların desteklediği bir akıcı okuma yöntemi ile ilgilidir.

“Eşli okuma yaptırılır. Önce öğretmenin sesli okuması takip ettirilir ve sonrasında çocuklara okutturulur. Sevdikleri tarzda metinler okutularak ve tekrar yaptırılır. (Ö165)” Öğretmen tarafından yapılan açıklama “2” puan olarak değerlendirilmiştir. Çünkü öğretmen birden fazla araştırma temelli metottan bahsediyor.

Tartışma

Araştırma sürecinden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde akıcı okumanın yapısı hakkında katılımcıların çoğunluğunun doğru ve tutarlı bir bilgiye sahip olmadıkları, katılımcıların yine büyük çoğunluğunun akıcı okumayı çocuklarda geliştirmenin niçin önemli olduğuna dair tatmin edici ve detaylı bilgiler sağlayamadıkları, buna ek olarak katılımcıların akıcı okuma ile ilgili öğretim uygulamaları ve akıcı okumanın nasıl değerlendirileceğine yönelik pedagojik bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçların gerekçeleri aşağıda ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve yapıcı çözüm önerilerinde bulunulmaya çalışılmıştır.

Sosyal bilişsel öğrenme teorisine göre bireylerin kişisel özellikleri (inanç, bilgi vb.) ile diğer fiziksel, çevresel ve davranışsal faktörler etkileşim halindedir. Hem birbirlerini etkilerler hem de birbirlerinden etkilenirler. Özellikle bireyin öz yeterliliği onun başarısını etkileyen önemli bir unsur olmakla birlikte tek başına yeterli

değildir. Diğer önemli bir unsur ise onun bilgi düzeyidir. Yüksek öz yeterlilik gerekli bilgi olmadığında istenilen sonuçları ve başarıyı üretmez (Pajares, 1992; Schunk, 1999, 2003; Woolfolk, 2007). Burada sınıf öğretmenin okuma becerileri ve bu becerilerin öğretime yönelik sahip olduğu bilgiler önemli hale gelmektedir. Öğretmenin okuma süreci ile ilgili alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve pedagojik alan bilgisi onun öğretimini yönlendirecek diğer unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır (Shulman, 1986, 1987).

Benzer şekilde Alexander ve Fives (2000) öğretmen bilgisinin üç farklı kategoride incelenebileceğini ifade etmişler ve bu süreci alan bilgisi, bu alan bilgisinin öğretim sürecinde nasıl kullanabileceği ile ilgili bilgi ve bu bilginin ne zaman ve nerede öğretimsel süreç içerisinde değerlendirilebileceği ile ilgili bilgi olarak sınıflandırmışlardır. Dolayısı ile öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için alan bilgisine, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farkındalığına ve sınıflarında kullanabilecekleri farklı öğretim metotları bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin özellikle pedagojik alan bilgilerini etkileyen bazı önemli değişkenlerin öne çıktığı görülmektedir. Bunlar; öğretmenlik sürecine yeni başlayan adayların deneyimli öğretmenleri öğretim sürecinde etkili bir şekilde gözlemlmeleri, yeterli düzeyde alan bilgine sahip olma, öğretmen eğitiminin içeriği ve yeterli sınıf deneyimidir. Bu değişkenlerin hepsinin öğretmen bilgisine üzerine önemli etkileri bulunmaktadır (Grossman, 1990; Grossman ve Richert, 1988; Zeichner, 1988).

Özellikle öğretmenin pedagojik alan bilgisinin gelişimini etkileyen değişkenlerle bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında daha doğru bir tartışmanın ortaya çıkacağı ve geleceğe yönelik daha yapıcı önerilerde bulunulacağı düşünülmektedir.

Ülkemizdeki öğretmen eğitim programlarının içeriği göz önünde bulundurulduğunda ne dil becerilerini öğretmekten sorumlu olarak algıladığımız sınıf öğretmeni ve Türkçe eğitimi öğretmen adaylarına ne de herhangi bir sorumluluk yüklediğimiz konu alanı öğretmen adaylarına (fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, matematik vb.) bu konuda nitelikli bir eğitim sağlayamadığımızı ifade edebiliriz (sadece ilk okuma yazma ve Türkçe öğretim dersleri ile sınıf öğretmenlerinin çocuğa en üst düzeyde okuma ve yazma becerilerini kazandırmasını bekliyoruz ve konu alanı öğretmenlerine herhangi bir sorumluluk yüklemiyoruz). Buna ek olarak bu alanda yetişmiş nitelikli akademisyen sayısındaki yetersizliğin de bu durumu olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı yetiştirdiğimiz öğretmen adaylarımızın alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgileri açısından mezun olduklarında okuma becerileri açısından çok da yeterli durumda olamayacakları anlaşılmaktadır.

Bunun paralelinde yukarıda da ifade edildiği gibi pedagojik alan bilgisini etkileyen diğer yordayıcılardan biri olarak da öğretmenlik deneyimine dikkat çekilmektedir. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına öğretmenlik deneyimi kazanması açısından sağlanan dersler göz önünde bulundurulduğunda bu

derslerin içeriğine ve bu derslerde gerçekleştirilen uygulamalara yönelik çok ciddi eleştirilerin yapılan birçok araştırma ile farklı eğitim paydaşlarının (öğretmenler, öğretmen adayları, okul müdürleri vb.) görüşlerinden aktarıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda eğitim fakültelerindeki “Öğretmenlik Uygulaması” ve “Okul Deneyimi” derslerinde istenilen amaca ulaşamadığı, öğrencilerin bu dersleri çok fazla ciddiye almadıkları (sadece daha yüksek notlarla geçme kaygısı) ve derslerin kendilerine öğretmenlik deneyimi açısından fazla bir şey kazandırmadığı algısında oldukları, öğretmenlik deneyimi için gidilen okullardaki deneyimli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin gelen öğretmen adaylarına rehberlik yapamadıkları, akademisyenlerin de öğretmen adaylarına rehberlik etme konusunda yeterli olmadıkları ve eğitim fakülteleri ile okullar arasında büyük oranda koordinasyon problemleri yaşandığı ifade edilmektedir (Candemir, 2008; Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006; Yapıcı ve Yapı, 2004). Yaşanan bu problemler öğretmen adaylarının yeterli derecede sınıf deneyimi kazanmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumda yine aynı şekilde sürece yönelik öğretmen bilgisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Yapılan tüm bu tartışma genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre niçin sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerilerinin yapısı, öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik yeterli alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisine sahip olmadıkları daha da iyi anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik bilgileri üzerine yapılan bazı araştırmalar da öğretmenlerin dilin spesifik yapısını anlamaya yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu ve bu alandaki bilgi yetersizliğinin özellikle kelime tanıma becerilerinin öğretimi olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (McCutchen & Berninger, 1999; Moats, 1994; Phelps, 2009).

Yine Cuningham, Perry, Stanovic ve Stanovich (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okuma eğitimi üzerine alan bilgileri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar öğretmenlerin bilmedikleri şeylerin farkında olmadıklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak ifade edilen çalışmalar bu araştırmanın sonuç ve gerekçelerini destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Leader-Janssen ve Rankin Erikson (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okuma eğitimine yönelik alan bilgileri ve öz yeterlikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları okuma becerisinin öğretime yönelik öğretmen bilgisini öğretmenin sınıf içi uygulamalarını etkileyen önemli yordayıcılardan biri olarak ortaya koymuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın bulguları küçük bir örneklem grubundan elde edilmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından güçlük oluşturmaktadır. Benzer çalışmalarda olasılık temelli daha büyük örneklemelerden veriler toplanarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Öğretmenlerin anket formunda kendilerine yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve kodlayıcılar arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerlendirmelerin çalışmanın araştırmacıları tarafından gerçekleştirilmiş olması,

araştırmacıların kendilerinin gözlemleyemedikleri yanlılıkların sürece karışmış olmasına etki etmiş olabilir. Sonraki araştırmalarda bu tarz değerlendirmelerde araştırma dışından süreci bilen kodlayıcıların kullanılması bu yanlılıkları en aza indirgeyebilir. Bu da daha genel geçer sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanında bu çalışmada öğretmenlerin sadece spesifik olarak akıcı okuma ile ilgili bilgilerine yönelik bir değerlendirme sürecine gidilmiştir. Sonraki araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin okuma öğretimi ile ilgili temel bilgilerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Sonuç

Bu araştırmadan ele edilen sonuçlar araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akıcı okumanın yapısı, öğretimi ve değerlendirilmesi konularında güncel ve pratik bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın birçok bölümünde de değinildiği gibi öğretmenin sahip olduğu alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgileri onun öğretim uygulamalarını etkileyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile bu araştırmanın ulaşılmış olduğu sonuçlar okuma eğitimi ve öğretmen bilgisi konularına dikkatlerin çekilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu durumun da öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenin kariyer basamaklarının, öğretmen yetiştiren akademisyenlerin yeterliliğinin vb. öğretmen yetiştirmede etkili olan unsurların yeniden gözden geçirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu durumu okuma eğitimi açısından daha spesifik hale getirirsek burada öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek önemli çözüm yollarından biri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik nitelikli seminerler planlamak gösterilebilir. Diğer bir çözüm yolu olarak okullarda veya birbirine yakın okulların bulunduğu bölgelerde çalışan öğretmenleri dil becerilerinin öğretimi açısından sürekli olarak güncellenmelerine katkı sağlayacak uzmanları istihdam etmek gösterilebilir. Diğer bir çözüm yolu olarak ise genelde eğitim araştırmalarından özelden ise okuma araştırmalarından öğretmenleri haberdar etmektir. Uluslararası anlamda yapılan birçok araştırma, araştırma sonuçlarının çok azının uygulamaya aktarılabildiğini, araştırmacının öğretmenden, öğretmenin de eğitim araştırmacısından haberdar olmadığını göstermektedir. Yapılacak planlamalarla eğitim araştırmacılarının ve öğretmenlerin kaynaşmaları sağlanabilir, eğitim araştırma sonuçlarının hızlı bir şekilde okullardaki uygulamaları geliştirmeye nasıl transfer edilebileceği tartışılabilir. Aynı şekilde oluşturulacak organizasyonlarla bu araştırma sonuçlarının öğretmenler tarafından daha anlaşılır hale getirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında eğitim araştırmacıları kendi algıladıkları problemleri değil de özellikle eğitim uygulamaları ile ilgili var olan problemleri çalışmalarını konusunda özendirilebilir. Buna ek olarak bu araştırma projelerine yardımcı araştırmacılar olarak öğretmenler yerleştirilerek onların da birer eylem araştırmacısı haline gelmelerine yardımcı olunabilir.

Bu çalışmanın ve yapılacak benzer araştırmaların ülkemizde Türkçe dilinin öğretiminin önemi açısından öğretmen eğitim sürecinin güncel araştırma bilgileri ve

uygulamaları doğrultusunda yeniden revize edilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Kaynakça

Alexander, P. A., & Fives, H. (2000). Achieving expertise in teaching reading. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging your readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 285–308). New York, NY: Guilford Press.

Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2000). *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms?* (Report Series 13010). Albany, NY: National Research Center on English Learning & Achievement.

Ball, D. L. (1996). Teacher learning and the mathematics reforms: What we think we know and what we need to learn. *The Phi Delta Kappan*, 77, 500-508.

Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.

Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404.

Candemir, D. (2008). Examining pre-service teacher's opinions about school experience II course (the Mersin university sample). *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 3, 119-132.

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy *Annals of Dyslexia*, 54, 139–167.

Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., et al. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15, 109-135.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.

Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychology*, 39, 93–104.

Gömlüksiz, M. N., Mercin, L., Bulut, I. & Atan, U. (2006). The opinions of prospective teachers on school experience II course (problems and solutions). *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 148-158.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.

Grossman, P., & Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 4, 53–62.

Halim, L. & Meerah, S. M. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technological Education*, 20, 215-225.

Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press. (Originally published 1908)

Kasten, W.C., & Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Ankara: Maya Akademi.

Kim, Y-S., Wagner, R. K., Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*, 338-362.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*, 310-321.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3-21.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 230-251.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). *Towards a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.

Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., et al. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly, 25*, 57-86.

Leader-Janssen, E., & Rankin-Erickson, J. L. (2013). Preservice teachers' content knowledge and self-efficacy for teaching reading. *Literacy Research and Instruction. 52*, 204-229.

Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 472-482.

McCutchen, D., & Berninger, V. (1999). Those who know, teach well. Helping teachers master literacy-related subject matter knowledge. *Learning Disabilities Research and Practice, 14*, 215-226.

Moats, L. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annual of Dyslexia, 44*, 81-102.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Osborn, J., Lehr, F., & Hiebert, E. H. (2003). A focus on fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307-332.

Pressley, M., & El-Dinary, P. B. (1997). What we know about translating comprehension-strategies instruction research into practice. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 486-488.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., et al. (2001) A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading, 5*, 35-58.

- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Limon-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (V. IV, pp. 286-319). New York: Rutledge.
- Rasinski, T., Yildirim, K., & Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65, 250-253.
- Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., & Fawcett, C. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Reutzel, D., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works!. *The Reading Teacher*, 62, 194–207.
- Russell, G., & Joseph, D. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 120-130.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1127-1148). Newark, DE: International Reading Assoc.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational psychologist*, 34, 219-227.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H., & Ertem, İ. S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okuma öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 046-058.
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Boston: Pearson Edu.
- Yapıcı, S. & Yapıcı, M. (2004). Pre-service teachers' opinions school experience 1 course. *Elementary Education Online*, 3, 54-59.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11.

**EK A: Öğretmen Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Sorular
ANKET FORMU**

Değerli Öğretmenler,

Bu anket formu ile siz değerli öğretmenlerin “akıcı okuma” konusuna yönelik görüşleriniz elde edilecektir. Vermiş olduğunuz bilgiler araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Sonraki yapılacak bilimsel raporlaştırmalarda sizin ve görev yapmış olduğunuz kurumun ismi herhangi bir şekilde kullanılmayacaktır. Katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Cinsiyet:

Mesleki deneyiminiz:

Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm:

Şu anki okutduğunuz sınıf düzeyi:

1. Akıcı okuma nedir?
2. Akıcı okumayı geliştirmek için çocuklar için önem arz etmektedir?
3. Çocuklar akıcı okuyabilen bireyler olmak için ne tür bilgi ve beceriye ihtiyaç duyarlar?
4. Çocukların akıcı okuma becerilerini nasıl değerlendirebiliriz?
5. Çocuklarda akıcı okumayı geliştirmek için ne tür öğretim yöntemlerinden faydalanabiliriz?

**EK B: Öğretmenlerin Akıcı Okumaya Yönelik Bilgilerini Değerlendirme Dereceli
Puanlama Anahtarı**

	0	1	2	3
Puanlamamın Genel İçeriği	Öğretmen herhangi bir bilgi veremiyor veya ne kadar bildiği hakkında detaylara giremiyor.	Çok az bilgi veriyor ve sunduğu bilgilerin bazıları yanlış olabilir.	Çok basit düzeyde biraz bilgi veriyor.	Mükemmel ve detaylı bir bilgi veriyor.
	Herhangi bir cevap yok.	Cevabında akıcı okumanın sadece bir unsurundan bahsediyor (doğruluk, hız veya prozodi). Cevabında birden fazla akıcı okuma unsurundan bahsediyor ama sadece birini doğru bir şekilde açıklıyor.	Cevabında sadece akıcı okumanın iki temel unsurundan bahsediyor. Cevabında ikiden fazla akıcı okuma unsurundan bahsediyor ama sadece birini doğru ve tam bir şekilde açıklıyor.	Cevap doğru ve tam.

2. Akıcı okumayı geliştirmek için çocuklar için önem arz etmektedir?			
Sadece akıcı okumanın "önemli" olduğunu ifade ediyor.	Akıcı okumanın anlama için önemli olduğunu ifade ediyor fakat detaylı bilgi sağlamıyor.	Akıcı okumanın anlama için önemli olduğunu ifade ediyor ve gerekli detaylar sunuyor ancak anlamayı nasıl ve niçin etkilediğini ifade etmiyor.	Akıcı okumanın anlama için önemli olduğunu ifade ediyor ve gerekli detaylar sunuyor. Aynı zamanda akıcı okumanın nasıl ve niçin anlamayı etkilediğini açıklıyor (örn., okuyucular daha az dikkatlerini kelime tanımaya ayırırlar).
3. Çocuklar akıcı okuyabilen bireyler olmak için ne tür bilgi ve beceriye ihtiyaç duyarlar?			
Herhangi bir cevap yok. Öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğinden çok öğretmenlerin genel olarak ne yaptığına odaklanıyor.	Akıcı okuma ile ilgili sadece tek bir alandan bahsediyor (örn., doğruluk, hız ve prozodi, bunlardan herhangi biri).	Kelime düzeyinde veya dil düzeyinde birçok alanla ilgili bilgi sağlıyor fakat detaylandıramıyor.	Yeterli, doğru ve tam bilgi sağlıyor.
4. Çocukların akıcı okuma becerilerini nasıl değerlendirebiliriz?			
Herhangi bir cevap yok. Nasıl değerlendirme yapılacağı konusunda bir bilgi veremiyor.	Akıcı okumanın sadece bir unsurunun nasıl değerlendirileceğini ifade ediyor ama detaylı bir şekilde açıklayamıyor.	Akıcı okumanın sadece iki unsurunun nasıl değerlendirileceğini ifade ediyor ama detaylı bir şekilde açıklayamıyor.	Akıcı okumanın üç farklı unsurunun da nasıl değerlendirilebileceğini ifade ediyor ve detaylandırıyor. Ayrıca farklı değerlendirme araçlarından da bahsedebiliyor.
5. Çocuklarda akıcı okumayı geliştirmek için ne tür öğretim yöntemlerinden faydalanabiliriz?			
Araştırmaların desteklediği herhangi bir metottan bahsetmiyor, bahsettiği metotlar akıcı okuma ile ilgili değil.	Araştırmaların desteklediği bir iki metottan bahsediyor, bahsedilen metotlar akıcı okumanın sadece bir unsurunun geliştirilmesine yönelik metotlardır.	Birden fazla araştırma temelli metottan bahsediyor ve bu metotlar akıcı okumanın en az iki unsurunu geliştirmek için kullanılıyor (doğruluk, hız, prozodi).	Üç veya daha fazla araştırma temelli metottan bahsediyor ve bu metotlar akıcı okumanın tüm unsurlarını geliştirmek için kullanılıyor.