

# Increasing Elementary School Classroom Teachers' Awareness of the Cognitive Components of Reading Skill: A Mixed Methods Action Research

**Seçkin Gök**

National Ministry of Education  
seckin4501@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6095-9828

**Kasım Yıldırım**

Muğla Sıtkı Koçman University  
kasimyildirim@mu.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-1406-709X

## ABSTRACT

The research aimed to increase classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading and to reveal the reflections of their awareness on the classroom teaching environment. The study was designed and conducted as mixed method action research. In the discovery phase of the study, teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading were revealed through focus group interviews. Then, based on teachers' insufficient knowledge of reading, an intervention training program was created. The effectiveness of the intervention training applied during the evaluation phase of the study was determined. In the monitoring phase of the research, the reflection of the training program and follow-up studies on the classroom teaching environment was revealed through focus group interviews. The participants of the discovery phase of the study were 15 volunteer classroom teachers. While the participants of the evaluation phase were 30 volunteer classroom teachers participating in the training program, the participants of the monitoring phase were 12 volunteer classroom teachers participating in the training program. Knowledge test and interview forms developed by the researchers were used as data collection tools in the study. The data obtained from the discovery and monitoring phases of the study were analyzed using the content analysis method. In addition to descriptive statistics, t-test for related samples was used in the analysis of the data obtained from the evaluation phase. In the research, classroom teachers' lack of knowledge regarding the cognitive components that constitute reading were revealed, these deficiencies were eliminated with the intervention training, and it was observed that they mostly reflected the knowledge they gained through the intervention training into the classroom teaching environment.

**Keywords:** Teacher, teacher knowledge, reading, reading skill, cognitive skills.

**T**oday's society is described as an information society. Reading skill is one of the ways to access information through reading comprehension. It can be said that there is a consensus among researchers that reading is a complex process skill. It can be thought that this complexity of reading arises from the fact that many linguistic and cognitive skills are interactively integrated into the process at the same time. The Simple View of Reading (SVR) (Gough & Tunmer, 1986) is particularly noteworthy as a simple and understandable model for the complex structures that constitute reading.

According to SVR, with the recognition of written words, reading comprehension and listening comprehension become the same skills (Hao et al., 2022). This situation is also reflected in the definitions of these skills of the researchers who introduced SVR. In this theory, reading comprehension; while listening comprehension is defined as creating meaning from the discourse represented in print, listening comprehension is defined as creating meaning from the discourse represented in speech (Hoover & Tunmer, 2022). SVR has not only guided the studies carried out in the context of reading skills, but also created an important theoretical basis for these studies (Spencer et al., 2020).

Received : March 13, 2024  
Revised : May 31, 2024  
Accepted: June 3, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2024, 12(2), 135-163  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2024, 12(2), 135-163  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1452475>

When studies conducted in the context of reading and reading comprehension are examined, phonological awareness (Melby-Lervag et al., 2012), morphological awareness (Desrochers et al., 2018), spelling awareness (De Graff & Torgesen, 2005) and rapid automatic naming (Araujo et al., 2018) has been shown to be related to reading skills. In other words, letter (symbol) knowledge, phonological awareness, morphological awareness, spelling awareness and rapid automatic naming seem to have an effect on reading skill (Abbot et al., 2010; Durgunoğlu & Öney, 1999; Georgiou and Parilla, 2020; Kim et al., 2013; Landerl et al., 2022; Treiman et al., 2019; Verhagen et al., 2008). From another perspective, listening comprehension skill is affected by cognitive skills such as attention, working memory, inference, theory of mind, and monitoring comprehension (Florit et al., 2014; Kim, 2016; Kim, 2023; Kim & Phillips, 2014; Strasser & del Rio, 2014).

It seems that the results of studies focusing on the cognitive structures that constitute Turkish language reading are also consistent with SVR (Babayigit and Stainthorp, 2010, 2011, 2014, Öney and Durgunoğlu, 1997; Özata and Haznadar, 2018; Yıldırım et al., 2020). In addition, studies focusing on cognitive skills that affect word recognition and listening comprehension (e.g., phonological awareness, morphological awareness, orthographic awareness, rapid automatic naming, working memory, etc.) are in parallel with the international literature mentioned above (Demirtaş & Ergül, 2019; Ergül et al., 2022; Güldenoğlu et al., 2016; Kuzucu-Örge, 2018; Korkmaz et al., 2020).

Learning to read requires having various knowledge and skills as stated above. Therefore, teachers need to support students in these skills (Hall et al., 2023). However, reading, which occurs as a result of a complex series of cognitive processes, seems to be reduced to letter-sound transformation by most teachers (Güldenoğlu et al., 2019). Awareness of the cognitive skills that constitute reading; It has the potential to guide teachers in identifying weak readers, at which skills poor readers should be supported, and at what level students are developmentally (Tunmer & Hoover, 2019).

The International Literacy Association (ILA) has identified the variability of teacher knowledge and teaching effectiveness as the biggest obstacle to literacy education (Lammert et al., 2022). However, international studies have revealed that classroom teachers do not have sufficient pedagogical, content and pedagogical content knowledge (Shulman, 1986, 1987) regarding the component skills of reading (Aro & Björn, 2016; Cohen et al., 2017; Stark et al., 2016). When studies conducted on classroom teachers in Turkey are examined, it is seen that teachers do not have sufficient knowledge about fluent reading (Yıldırım et al., 2013), do not have sufficient knowledge about reading difficulties (Balci, 2019), and ask questions that require low mental processes to understand what they read (Akyol. et al., 2019).

Teacher knowledge and quality teaching form the basis of students' language and reading success. Therefore, in order to implement effective reading instruction, teachers should consider important oral language structures; they need to have scientific knowledge about the sub-skills involved in reading development such as phonology, phonetics, morphology, fluent reading, vocabulary and language comprehension (Goldfeld et al., 2020). Because it has been determined that there is a significant relationship between teachers' knowledge of reading-related concepts and students' reading success (Moats & Foorman, 2003).

Based on all these, the aim of this study is to increase classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading and to reveal the reflections of their awareness on the classroom teaching environment. It is thought that the results obtained from the study will guide in-service training activities that will be structured in the context of classroom teachers and reading skills and will contribute to the updating of teacher training policies. In this context, answers were sought to the following research questions:

1. What do elementary school teachers know about the cognitive structures that make up reading and the teaching of these structures?
2. What is the impact of the intervention program applied to elementary school teachers on teachers' awareness of the cognitive component skills of reading?
3. How are the competencies obtained from the intervention program applied to elementary school teachers reflected in the teachers' classroom teaching environments?

## Method

### Model

In this research, mixed method action research was used (Ivankova, 2015; Ivankova and Wingo, 2018). Especially recently, mixed method approaches have been meaningfully integrated into different research approaches due to their flexibility (Plano et al., 2016). In this research, such a method perspective was adopted in order to both benefit from current research approaches and make the research more effective. The methodological process is shown below.

### Diagnosing The Problem

At this stage, the necessary situation has been presented in line with the scientific literature and an attempt has been made to express why it is important to research. In this context, research questions are included.

The discovery phase is the phase of revealing the situation regarding the problem. This is the stage where the qualitative data collection process is carried out. In the qualitative dimension, focus group interviews were conducted with classroom teachers to understand the teachers' awareness of reading skills and the cognitive structures that constitute them, and their competence in how they evaluate these skills. The findings obtained from this stage guided the subsequent processes.

### ***Sample in Discovery Phase***

The sample at this stage consisted of 3rd grade teachers (n = 14) from two public schools in Nazilli district of Aydın province. The study was conducted in the district where one of the researchers worked as a teacher. For this reason, the study group of the research was determined by convenience sampling method. Convenience sampling is a quick and easy sampling strategy (Patton, 2018).

Of the participants who had a semi-structured focus group interview, 9 (64.2%) were women and 5 (35.8%) were men. It was seen that 7 (50%) of the participants are between the ages of 20-30 and 7 (50%) are 31 or more ages.

### ***Discovery Phase Interview Form***

At this stage, data was obtained through semi-structured focus group interviews. An interview form was used as a data collection tool. The interview form was developed by the researchers. This form consists of open-ended questions aiming to reveal the opinions and experiences of classroom teachers regarding the cognitive structures that constitute reading. Additionally, the interview form is organized in two parts. The first part includes questions about the demographic information of the participants and questions about their previous experiences. The aim was to ask questions about prior experiences to warm up the participants to the interview and to reveal their perspectives on the focus of the study. The second part consists of questions about the content and process of the study. During the creation of the interview form, the opinions of two academicians who were experts in the field of Basic Education were consulted. Accordingly, arrangements were made in the interview form (The number of questions in the first part of the interview form increased from eight to nine, while the number of questions in the second part was reduced from eight to six). In addition, the pilot application of the interview form was carried out with 4 classroom teachers working in a public school in a different district of the same province. Afterwards, the necessary corrections were made and the form was given its final shape.

### ***Discovery Phase Data Collection Process***

The data of the study were collected through semi-structured focus group interviews. Semi-structured focus group interviews were conducted face-to-face by the first researcher in two different primary schools in Nazilli district of Aydın province, in a quiet environment (conference halls) that the administrators of these schools found suitable. The focus group interview with the classroom teachers working in one of the primary schools included in the research lasted approximately 75 minutes, while the focus group interview with the classroom teachers in the other primary school lasted approximately 126 minutes. The fact that these two interviews took place at different times can be explained by the different number of participants in both primary schools (n1 = 8 / n2 = 6). Semi-structured focus group interviews in both primary schools were held on different dates. In addition, the identities of the participants were kept confidential and were coded as K1, K2... and expressed in the study. Additionally, a voice recorder was used with permission from the teachers.

### ***Discovery Phase Research Reliability***

The personal judgments of the researchers did not guide the research process at all. The interview form included questions that would enable the teachers participating in the interviews to be more sensitive. An effort was made to create a meeting environment where teachers could freely express their opinions. In addition, in the study, the names of the teachers were not stated clearly but were encrypted. Participants were given the freedom to leave the study at any point during the session. Participants were informed by the moderator researcher that the information obtained during the semi-structured focus group interviews would not be shared with anyone other than the researchers. Additionally, an online meeting was held with the participants and the transcribed data was presented to the participants. Thus, participant confirmation was carried out. No one other than the researchers and participants was allowed to attend the interview sessions. Participants were also convinced that the data obtained would be encrypted and presented in future research presentations regarding the study. Before the semi-structured focus group interviews, an informed consent form was obtained from each teacher stating that they participated voluntarily. Sample quotations and detailed descriptions from teacher interview texts were included in order to support the results reached by the researchers and reflect the teachers' perspectives (Lincoln & Guba, 1985). The abbreviations used for teachers in the study, together with their serial numbers, are expressed as follows: (K1): K: Participant, 1: First participant, etc.

### ***Discovery Phase Data Analysis***

At this stage, the audio recordings of the semi-structured focus group interviews with the participants were transferred to the "Microsoft Word" program. After this stage, the transcribed data were read by the researchers, preliminary discovery was made by taking notes, and they were coded separately. Differences of opinion on the codes obtained by each researcher were discussed and consensus was reached. Then, themes and categories were created based on these codes. Content analysis method was used when analyzing the data obtained in this study. Content analysis is a qualitative data analysis approach that aims to reveal basic consistencies and meanings in the data obtained (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). This entire process was carried out with "Nvivo for Windows" qualitative research analysis software. An inductive approach was adopted in the data analysis process. The analysis process was carried out in this direction (Lincoln and Guba, 1985).

### **Teacher Intervention Training Program**

The data obtained from teachers during the discovery phase made significant contributions to the development of the intervention program. 30 elementary school teachers working in Nazilli district center of Aydin province were included in the intervention program. The reasons for limiting the number of participants to 30 teachers can be stated as ensuring that education is carried out more effectively, that the effectiveness of education cannot be ensured in crowded environments, and that teachers can be involved in the one-on-one process, especially in the application examples to be carried out during the education process. Again, convenient sampling technique was used for this. Necessary information was provided to the schools and classroom teachers in the district center where one of the researchers worked as a teacher. 30 teachers who were willing to participate in the intervention training program were included in the process. In the selection of teachers to be included, attention was paid to the fact that they teach different grade levels, the balance in the number of male and female teachers, and their suitability for the implementation time of the intervention program. Teacher intervention training includes activities to meet teachers through games, sharing the findings obtained during the discovery phase of the study, explaining the reading skill and the complex components that make up it, and in this context, mentioning that success in reading skills is one of the basic keys to lifelong learning, in the context of national and international reports, and explaining each component of reading skills. It included the topics and activities of discussing which measurement tool and how it can be evaluated. Intervention training was structured as 3 hours over 4 days. A total of 4 days and 12 hours of training was conducted. In this way, it is aimed for teachers to benefit from the process at an optimum level. Again, through an effective and time-saving educational content, an effort has been made to ensure that teachers do not get bored, that they can use the rest of the day to meet their own needs and take care of their private lives.

17 (56.7%) of the teachers in the intervention training program are women and 13 (43.3%) are men. 7 (23.3%) of the participants are between the ages of 30-40 and 13 (43.3%) are between the ages of 41-50. 10 (33.3%) of the participants is over 50.

### **Evaluation Phase**

#### ***Teacher Intervention Training Evaluation Tool and Evaluation Process***

A knowledge test was developed by researchers for use in the intervention training program. The knowledge test consisted of two parts. The first part included personal information questions for teachers participating in the training program. The second part of the knowledge test includes questions about the content, teaching and how to evaluate reading skills and related cognitive structures. The knowledge test consisted of a total of 15 questions. The knowledge test was prepared in multiple choice format. Contribution was received from field experts while developing the questions. Necessary corrections were made to the knowledge test by obtaining feedback from teachers outside the training program. The developed knowledge test was applied to the participating teachers both before and after the training. Both descriptive and inferential analyzes were carried out on the data obtained. In addition, skewness and kurtosis values of the data are also presented. In addition, explanations were made regarding the statistics given. At the end of the evaluation phase, teachers were given participation certificates and thanked for their participation. The level of awareness about the training process was reported to the teachers who participated in the training via e-mail.

### **Monitoring Phase**

After the evaluation phase was completed, it was monitored whether the awareness and competencies of the teachers were reflected in the field. At the same time, after this monitoring, it was decided whether the intervention training content needed to be revised again and whether a new study should be conducted in this context. In summary, it was evaluated how successful the action process was and how it was reflected on the field. After the evaluation phase, online meetings were held via ZOOM with the teachers who participated in the intervention training program, once a week for 4 weeks. In these meetings, the content of the intervention training program they attended was discussed with the teachers and what they did in the classroom in line with the training they received was examined. Feedback was also received from teachers on how the education they received was reflected in the classes they taught. In addition, constant

online communication was established with the teachers through the WhatsApp group created during this period and documents regarding the educational content were shared. These documents included PowerPoint presentations, scientific articles, application videos, sample evaluation tools and content prepared by researchers. Again, explanatory answers were provided to the questions received online from teachers. Approximately 1 month later, semi-structured focus group interviews were held with 12 classroom teachers who attended the training and were willing to participate in the interviews and share their own classroom practices after the training.

### ***Sample in Monitoring Phase***

The study was conducted in Nazilli district of Aydın province, where one of the researchers works as a teacher. The process was carried out with 12 classroom teachers who were willing and able to participate. The criterion sampling technique was also used. Situations such as participation in the intervention training and balance in the number of men and women (the balance between men and women could not be achieved due to the participants not being suitable) were tried to be taken into consideration.

Of the participants who participated in the interviews during the monitoring phase of this study, 3 (25%) were men and 9 (75%) were women. 1 (8.3%) of the participants is between the ages of 30-40 and 6 (50%) is between the ages of 41-50. 5 of the participants (41.7%) is over 50.

### ***Monitoring Phase Interview Form***

At this stage, data was obtained through semi-structured focus group interviews. An interview form was used as a data collection tool. The interview form was developed by the researchers. This form consists of open-ended questions aiming to reveal the opinions of classroom teachers about what they do in their classroom environments regarding the cognitive structures that constitute reading. Contribution was received from experts in the field during the creation of the interview form. Accordingly, adjustments were made to the interview form. In addition, the pilot application of the interview form was carried out with two classroom teachers. Afterwards, the necessary corrections were made and the interview form was given its final form. Through the interview questions, teachers' opinions about what they did in their classrooms in terms of cognitive skills related to reading, the reasons for their deficiencies, the effects of intervention training on teaching processes in the classroom environment, the reflections of intervention training on evaluation.

### ***Monitoring Phase Data Collection Process***

The data of the study were collected through semi-structured focus group interviews. Semi-structured focus group interviews were conducted face-to-face by one of the researchers in two different primary schools in Nazilli district of Aydın province, in a quiet environment (conference halls) that the administrators of these schools found suitable. Before the data collection process, the text in the interview protocol was read to all classroom teachers. A signed informed consent form was obtained from each participant. Two sessions structured for focus group discussions were held on different dates. In addition, the identities of the participants were kept confidential and were coded as K1, K2... and expressed in the study. Additionally, a voice recorder was used with permission from the teachers. Thus, the conversation was recorded.

### ***Monitoring Phase Research Reliability***

The personal judgments of the researchers did not guide the research process at all. The interview form included questions that would enable the teachers participating in the interviews to be more sensitive. An effort was made to create a meeting environment where teachers could freely express their opinions. In addition, in the study, the names of the teachers were not stated clearly but were encrypted. Participants were given the freedom to leave the study at any point during the session. Participants were informed by the moderator researcher that the information obtained during the semi-structured focus group interviews would not be shared with anyone other than the researchers. No one other than the researchers and participants was allowed to attend the interview sessions. Participants were also convinced that the data obtained would be encrypted and presented in future research presentations regarding the study. Before the semi-structured focus group interviews, an informed consent form was obtained from each teacher stating that they participated voluntarily. The findings were shown to the participants in the study group and participant confirmation was provided. Sample quotations and detailed descriptions from teacher interview texts were included in order to support the results reached by the researchers and reflect the teachers' perspectives (Lincoln & Guba, 1985). The abbreviations used for teachers in the study, together with their serial numbers, are expressed as follows: (K1): K: Participant, 1: First participant, etc.

### **Monitoring Phase Data Analysis**

At this stage, the audio recordings of the semi-structured focus group interviews with the participants were transferred to the "Microsoft Word" program. After this stage, the transcribed data were read by the researchers, preliminary discovery was made by taking notes, and they were coded separately. Differences of opinion on the codes obtained by each researcher were discussed and consensus was reached. Then, themes and categories were created based on these codes. Content analysis method was used when analyzing the data obtained in this study. Content analysis is a qualitative data analysis approach that aims to reveal basic consistencies and meanings in the data obtained (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). This entire process was carried out with "Nvivo for Windows" qualitative research analysis software. An inductive approach was adopted in the data analysis process. The analysis process was carried out in this direction (Lincoln and Guba, 1985). The results obtained from the data of the study have been tried to be presented in accordance with the aims of the research.

### **Ethical Statement**

In this study, the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. Ethics committee approval of this study was given at the meeting of Muğla Sıtkı Koçman University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, dated 29.11.2022 and numbered 2022/142.

## **Findings**

### **Findings from the Discovery Phase**

In the discovery phase of the study, the opinions and experiences of classroom teachers regarding the cognitive components that constitute reading were tried to be revealed. The findings regarding the discovery phase are presented from a different study conducted on this focus, with the permission of the authors (Gök and Yıldırım, 2023). As a result of the content analysis conducted on the data obtained from the semi-structured focus group interviews conducted in the mentioned study, it was observed that teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading was not at a sufficient level. At this point, teachers identify the cognitive components that make up reading with elements such as vocabulary, attention, readiness of finger muscles, listening skills, mental readiness of the student, and environment. It was understood that teachers did not have qualified knowledge, especially in terms of word recognition and listening comprehension skills. This situation is also reflected in teachers' classroom activities on word recognition and listening comprehension. It has also been revealed that teachers do not have sufficient awareness of the cognitive skills that affect both word recognition and listening comprehension. Half of the teachers expressed the cognitive components that make up word recognition as environment (n=7) and family (n=7). Nearly half of the teachers (n=6) highlighted the concepts of interest and curiosity as cognitive skills that constitute the listening comprehension skill. It has also been revealed that the studies carried out by teachers within the scope of cognitive skills that affect word recognition skills are mostly aimed at improving vocabulary.

When the studies conducted by teachers on the cognitive components that constitute listening comprehension are examined, it is seen that almost no studies have been conducted in this context. In this study, teachers also stated that they received little in-service training in the context of Turkish language skills and that the in-service training they received did not reflect positively on the classroom teaching environment. Additionally, teachers rarely keep up to date with scientific information regarding reading skills. As a matter of fact, the teachers who participated in the research expressed their desire to participate in a qualified education that will be planned and carried out in the context of reading.

### **Findings from the Evaluation Phase**

At this stage, a knowledge test was applied to evaluate teachers' awareness of the cognitive structures that constitute reading skills before and after the teacher intervention training. Paired groups t-test analysis was performed on the data obtained from the knowledge test. The paired groups t-test results showed that the significant difference was in favor of the teachers' posttest mean score.

### **Findings from the Monitoring Phase**

Content analysis was conducted on the participant opinions obtained as a result of the semi-structured focus group interviews held during the monitoring phase of the research, and at the end of this analysis, 6 themes and codes related to these themes were determined. The themes reached are: (1) The reflection of the program on the classroom teaching environment in the context of word recognition skills, (2) The reflection of the program on the classroom teaching environment in the context of listening comprehension skills, (3) Positive and negative aspects of the program, (4) Teachers' feelings towards the program, (5) Obstacles to the reflection of the competencies acquired from the program into the classroom teaching environment and (6) Suggestions for the program,

When the theme of the program's reflection on the classroom teaching environment in the context of word recognition skills is examined, it is seen that teachers did various activities in this context (n = 11) and corrected their mistakes in evaluating word recognition skills after the program (n = 4).

In addition, most of the teachers also conducted studies on the skills that constitute word recognition skills after the program. More specifically, it was seen that the teachers who participated in the interviews carried out various studies on spelling (n = 10), morphological awareness (n = 5) and phonological awareness (n = 4).

When the theme of the program's reflection on the classroom teaching environment in the context of listening comprehension skills was examined, it was seen that teachers gave more importance to listening comprehension skills (n=3), drew attention to the relationship between listening comprehension and reading comprehension (n=2) and did various activities (n=12).

It was also observed that teachers conducted studies on the component skills that constitute the listening comprehension skill. However, it was revealed that these studies did not cover all the component skills that constitute listening comprehension and that teachers only conducted studies on inference skills (n = 3) and comprehension monitoring skills (n = 1).

When the theme of positive and negative aspects of the program was examined, teachers stated that the positive aspects of the program were that it enabled them to ask more qualified questions about texts (n=3), that the program contributed to in-class reading activities (n=8), and that it had a positive effect on library activities (n=4). They stated that they used the competencies they gained from the program in the projects they participated in (n=1), that the scientific studies communicated through the WhatsApp group had a positive contribution (n=3), that they understood the importance of grammar (n=4), and that the program created awareness in terms of language skills (n=4).

Regarding the negative aspects of the program, teachers stated that the program did not provide practical information (n = 3), that they had difficulty integrating it into the lessons (n = 3), and that the duration of the training was not sufficient (n = 5).

When the theme of teachers' feelings towards the program was examined, it was revealed that the teachers liked the program (n = 7), liked it (n = 5) and were satisfied with the program (n = 3).

When the theme of obstacles to the classroom implementation of the competencies acquired from the program was examined, teachers expressed the obstacles to transferring the program to the classroom teaching environment as the texts in the textbooks (n = 3), the density of the curriculum (n = 2) and the crowded classrooms (n = 4).

When the theme of suggestions for the program was examined, teachers (n=4) found the language used in the education process academic and suggested that researchers should provide education in a more understandable language. Additionally, teachers (n=5) suggested that more activity examples be included during the training.

## Discussion and Conclusion

This study was carried out with the aim of increasing classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading and revealing how this awareness is reflected in classroom teaching environments. The findings obtained from the discovery phase of the study revealed that classroom teachers' awareness of the cognitive skills that constitute reading was not at a sufficient level. These findings are in line with a very extensive literature which concludes that classroom teachers do not have sufficient content and pedagogical content knowledge (Shulman, 1987) in the context of reading and related skills (Anmarkrud and Bråten, 2012; Aro and Björn, 2016; Barron et al., 2018; Cohen et al., 2017; Cunningham et al., 2004; Hall et al., 2023; Jakobson et al., 2022; McCutchen et al., 2002; Moats, 1994; Stark et al., 2016; Yıldırım et al., 2013).

There may be many reasons why classroom teachers do not have sufficient content and pedagogical content knowledge regarding reading and related components. The reasons can be listed: teachers' insufficient undergraduate education in the context of these skills (Buckingham, 2020; Clark et al., 2017; Reid-Lyon and Weiser, 2009); the in-service training and trainers are not qualified (Kim and Snow, 2021; Sims and Fletcher-Wood, 2021); a biased perspective towards in-service training (Kucan et al., 2011); as teachers' insufficient resources such as time and money to devote to in-service training and the training being compulsory (Smith and Gillespie, 2007). On the other hand, teachers may not have expressed the need to acquire these skills. At this point, it has been stated that teachers' perception of reading and their actual content and pedagogical content knowledge are quite different (Cunningham et al., 2004). However, the knowledge and skills that teachers have affect the teaching environment (Moats and Foorman, 2003; Yıldırım et al., 2013). Therefore, it is often emphasized that teacher knowledge (Shulman, 1986, 1987) plays an important role in students' acquisition and development of reading skills (Carlisle et al., 2011; Didion et al., 2020; Piasta et al., 2009; Spear-Swerling and Cheesman, 2012). However, teachers cannot teach a skill they do not know (See, Peter Effect, Binks-Cantrell et al., 2012). Therefore, in this study, an intervention program was planned and carried out for the knowledge and skill needs of classroom teachers in the context of reading skills (Berry et al., 2010; Popova et al., 2016).

In line with the findings obtained from the evaluation phase of the study, it was determined that the intervention training contributed to teachers' awareness levels of the cognitive components that constitute reading. This finding is in

line with the findings of studies aiming to increase the awareness of classroom teachers in terms of reading skills (Garet vd., 2008; Miller ve Ellsworth, 1985; Podhajski vd., 2009; Sailors ve Price, 2010; van Keer ve Verhaeghe, 2005; van Kuijk ve diğerleri, 2016). The intervention training (program) is structured within the framework of evidence obtained from scientific studies on reading skills and teaching (Science of Reading, SOR) (Buckingham, 2020). In addition, reading skills were addressed comprehensively in the intervention program along with related component skills. Within the scope of intervention training, an effort was made to improve teachers' pedagogical content knowledge as well as their reading content knowledge. In this context, teachers were given information about cognitive skills related to reading and examples were presented on how to acquire, develop and evaluate these skills. Thus, teachers were supported on how to integrate the knowledge they acquired during the program into the school curriculum and transfer it to the classroom teaching environment. Shulman (1987) also stated that both content knowledge and pedagogical content knowledge are important for a qualified teaching. Additionally, the program is based on a job-embedded training approach (DeMonte, 2013) rather than the traditional model of short conference sessions and seminars, which is considered largely ineffective (McLeskey and Waldron, 2002). In this approach, teachers play a central role. Luneta (2012) also emphasized that training programs in which teachers play a central role from beginning to implementation will be successful.

It is stated that teachers may give up applying the information they obtain from intervention training after a while (Liu and Phelps, 2020; Verloop et al., 2001). For this reason, many intervention programs include (Brady et al., 2009; Brownell et al., 2017; Goldfeld et al., 2021; Hudson, 2023; Moats and Foorman, 2003; McMahan et al., 2019; Piasta et al., 2009) include observation, coaching, monitoring/follow-up activities such as meetings (online or face-to-face). Because conducting post-training follow-up activities has a significant impact on teachers' practices (Cordingley et al., 2015; Tournaki et al., 2011).

In this study, weekly online meetings were held with teachers. In these meetings, discussions regarding teachers' practices were held. In their study, McCutchen et al. (2002) also drew attention to the importance of meetings held with teachers after the training. In addition, a WhatsApp group was created with teachers and researchers participating in the program. Researchers and teachers had the opportunity to share current scientific studies in the WhatsApp group.

At the end of the monitoring phase of the study, it was tried to be revealed through interviews how the teachers who participated in the intervention training reflected the competencies they acquired into the classroom teaching environment. As a result of the monitoring study, the teachers stated that they carried out studies on the cognitive components that constitute the word recognition skill such as spelling awareness, phonological awareness and morphological awareness. In addition, it was observed that teachers also conducted studies focusing on word recognition speed and accuracy. However, it was understood that they could not conduct qualified studies on the component skills that constitute listening comprehension skills. However, listening comprehension is one of the most important predictors of reading comprehension (Babayigit et al., 2021; Catts et al., 2005). In addition, the effect of listening comprehension skills on reading comprehension skills increases starting from the beginning of primary school (Tilstra et al., 2009). The most important reasons for this situation may be the duration of intervention training and class sizes. Because in this context, teachers also stated that the duration of the education was not sufficient and the class sizes were crowded. It is noteworthy that there are different training periods in intervention studies conducted to increase teacher knowledge (DeMonte, 2013). For example, in the study conducted by Jager et al. (2002), a 15-hour training program was applied to teachers, similar to this study. Researchers stated that this duration may be one of the reasons why the entire program cannot be reflected in the classroom learning environment. In this context, Desimone (2011) underlined that there should be 20 or more hours of communication in training. According to Desimone (2009), a good training program should be content-oriented, provide active learning opportunities, be consistent, and in addition, be carried out in the right time period.

In this study, the inadequacy of classroom teachers' knowledge about reading was revealed, the teachers' knowledge was increased through the intervention training, and it was examined whether the acquired knowledge was reflected in the classroom environment. While the training program was built on the teachers' field and pedagogical knowledge of reading (Shulman & Shulman, 2004), post-training studies attempted to establish strong connections between what was learned from the program and the teachers' own work (Smith & Gillespie, 2007). Thus, evidence-based scientific content was transformed into practice and gained an improvable quality thanks to feedback. It is also important that teachers in this study take time to apply the knowledge about reading skills they obtained (Smith et al., 2023). In summary, in this study, teacher knowledge, which is considered one of the hallmarks to be a qualified teacher (Shulman, 1986), was discussed in the context of reading (Kehoe & McGinty, 2023) and an effort was made to improve.



# Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisini Oluşturan Bilişsel Bileşenlere Yönelik Farkındalıklarının Artırılması: Bir Karma Yöntem Eylem Araştırması\*

**Seçkin Gök**

Millî Eğitim Bakanlığı

seckin4501@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6095-9828

**Kasım Yıldırım**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

kasimyildirim@mu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1406-709X

**ÖZ**

Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıklarını artırmak ve farkındalıklarının sınıf içi öğretim ortamına yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışma, karma yöntem eylem araştırması olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Çalışmanın keşfetme aşamasında öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıkları odak grup görüşmeleri yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Ardından öğretmenlerin okumaya ilişkin bilgilerinin yetersizliğinden hareketle bir müdahale eğitim programı oluşturulmuştur. Çalışmanın değerlendirme aşamasında uygulanan müdahale eğitiminin etkililiği tespit edilmiştir. Araştırmanın izleme aşamasında ise eğitim programı ve takip çalışmalarının sınıf içi öğretim ortamına yansımaları yine odak grup görüşmeleri yoluyla ortaya konulmuştur. Çalışmanın keşfetme aşaması katılımcılarını 14 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Değerlendirme aşaması katılımcılarını eğitim programına katılan 30 gönüllü sınıf öğretmeni oluştururken izleme aşaması katılımcılarını eğitim programına katılan öğretmenlerden 12 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi testi ve görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmanın keşfetme ve izleme aşamalarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Değerlendirme aşamasından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında eşli gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin bilgi eksiklikleri ortaya konulmuş, gerçekleştirilen müdahale eğitimiyle bu eksiklikler giderilmiş ve müdahale eğitimi yoluyla elde ettikleri bilgileri sınıf içi öğretim ortamına yansıttıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, öğretmen bilgisi, okuma, okuma becerisi, bilişsel beceriler.

G ünümüz toplumu bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Okuma becerisi, okuduğunu anlama yoluyla bilgiye ulaşmanın yollarından biridir. Okumanın karmaşık bir süreç becerisi olduğu konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği olduğu söylenebilir. Okumanın bu karmaşıklığının birçok dilsel ve bilişsel becerinin etkileşimli olarak aynı anda sürece entegre olma durumundan kaynaklandığı düşünülebilir. Okumayı oluşturan karmaşık yapılara yönelik basit ve anlaşılır bir model olarak Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986) özellikle dikkat çekicidir. Bazı araştırmacılar tarafından okumaya ilişkin basit anlayış teorisinin süreç temelli olmadığı (Duke ve Cartwright, 2021) ve okuduğunu anlamayı etkileyen tüm becerileri kapsamlı bir şekilde açıklamadığı (Filderman vd., 2022) noktalarında eleştiriler olsa da bu teori defalarca test edilmiştir. SVR, ilk olarak İspanyolca ve İngilizce konuşan çocuklarda test edilmiştir (Hoover ve Gough, 1990). Ardından SVR, alfabetik ortografilerde (Hoinen-Tengestål, 2010; Megherbi vd., 2006; Joshi ve Aaron, 2000), alfabetik olmayan (logografik, örn., Çince, Japonca vb.) ortografilerde (Joshi vd., 2012; Pan ve Lin, 2023), çocuklarda (Foorman vd., 2018; Kim, 2017), yetişkinlerde (Hao vd., 2022), transparan ortografilerde (Roch ve

Geliş Tarihi :13 Mart 2024

Düzeltilme Tarihi :31 Mayıs 2024

Kabul Tarihi :3 Haziran 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2024, 12(2), 135-163

Research in Reading & Writing Instruction,

2024, 12(2), 135-163

<https://doi.org/10.35233/oyea.1452475>

\* Bu çalışmanın keşfetme aşamasında ortaya konulan bulgular, "Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Oluşturan Bilişsel Bileşenlere Yönelik Farkındalıkları" (BAYTEREK, 2023) isimli bilimsel araştırmanın bir parçasını oluşturmaktadır.

Levorato 2009; Torppa vd., 2016) ve opak ortografilerde (Adlof vd., 2006; Tilstra vd., 2009) çalışılmış ve ampirik olarak kanıtlanmıştır. SVR'ye göre okuduğunu anlama becerisi, dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerileri tarafından açıklanmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Başka bir ifadeyle SVR, kelime tanıma (kod çözme/çözümleme) (KT) ve dili anlama (dinlediğini anlama) (DA), okuduğunu anlamaya (OA = KT x DA) katkıda bulunan iki temel beceridir ve hiçbiri tek başına yeterli değildir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Bu formüldeki oransal ilişki (çarpım ile gösterilmiştir;  $KT \times DA$ ), hem kelime tanımanın hem de dilsel anlamamanın gerekli olduğunu göstermektedir. Çünkü kelime tanımada veya dinlediğini anlamada 0, okuduğunu anlamada 0 ile sonuçlanmaktadır (Kim, 2023). SVR'ye göre yazılı sözcüklerin tanınması ile okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama aynı beceriler haline gelmektedir (Hao vd., 2022). Bu durum SVR'yi ortaya koyan araştırmacıların bu becerilerle ilişkili tanımlarına da yansımıştır. Bu teoride okuduğunu anlama; basılı olarak temsil edilen söylemden anlam oluşturma olarak tanımlanırken dinlediğini anlama; konuşmada temsil edilen söylemden anlam oluşturma olarak tanımlanmıştır (Hoover ve Tunmer, 2022). SVR, okuma becerisi bağlamında yürütülen çalışmalara yön vermekle kalmamış, bu çalışmalar için önemli bir kuramsal temel oluşturmuştur (Spencer vd., 2020).

Bu noktada SVR temelinde ortaya konulan birçok okuma modeli hem SVR'yi genişletmiş hem de okumayı oluşturan bileşenlere ışık tutmuştur. Örneğin Bilişsel Temelli Okuma Çerçevesi modelinde (Cognitive Foundations Framework, [CFF]) (Hoover ve Tunmer, 2019), okuduğunu anlamamanın, kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerinin bir ürünü olmasının ötesinde bu bileşenlerle ilişkili alt becerilere de yer verilmiştir. Bu modelde kelime tanıma becerileri; alfabetik kodlama becerileri, yazı hakkında kavramlar, alfabetik ilke bilgisi, harf bilgisi ve semantik (anlambilimsel) bilgi ile desteklenirken dili anlama (dinlediğini anlama); ön bilgi, çıkarım becerileri, dile özgü bilgi, fonolojik farkındalık, sentaktik (söz dizimsel) bilgi ve semantik (anlambilimsel) bilgi ile desteklenmektedir (Gök ve Yıldırım, 2022). Yine son yıllarda SVR temelinde oluşturulan Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etki Modeli'nde (Direct and Indirect Effects Model of Reading [DIER]) (Kim, 2017; Kim, 2023), kelime tanıma becerisinin ortografik, morfolojik ve fonolojik bilgi tarafından desteklendiği; dinlediğini anlama becerisinin ise çıkarım, zihin kuramı (perspektif alma), anlamayı izleme, kelime bilgisi, gramer bilgisi gibi beceriler tarafından desteklendiği belirtilmiştir. Bu modelde çalışma belleği, engelleyici kontrol ve sürekli dikkat yapılarının (yürütücü işlevler) hem dinlediğini anlama becerisini hem de kelime tanıma becerisini etkilediği vurgulanmaktadır. SVR temelinde oluşturulmasa da kelime tanıma gibi ortak bir bileşeni paylaşan Okuduğunu Anlamamanın Doğrudan ve Dolaylı Aracılık Modelinde (Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension [DIME]) (Bkz. Cromley ve Azevedo, 2007; Cromley vd., 2010), okuduğunu anlamaya, ön bilgi, çıkarım, okuma stratejileri, kelime bilgisi ve kelime tanıma becerisi katkı sunmaktadır (Ahmed vd., 2016; Filderman vd., 2022; Yıldırım vd., 2017).

Okuma ve okuduğunu anlama bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde fonolojik farkındalığın (Melby-Lervag vd., 2012), morfolojik farkındalığın (Desrochers vd., 2018), yazım (imla) farkındalığının (De Graff ve Torgesen, 2005) ve hızlı otomatik adlandırmanın (Araujo vd., 2015) okuma becerisi ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Başka bir ifadeyle harf (sembol) bilgisi, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, yazım farkındalığı ve hızlı otomatik adlandırmanın okuma becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Abbot vd., 2010; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Georgiou ve Parilla, 2020; Kim vd., 2013; Landerl vd., 2022; Treiman vd., 2019; Verhagen vd., 2008). Öte yandan dinlediğini anlama becerisi, dikkat, çalışma belleği, çıkarım yapma, zihin kuramı, anlamayı izleme gibi bilişsel becerilerden etkilenmektedir (Florit vd., 2014; Kim, 2016; Kim, 2023; Kim ve Phillips, 2014; Strasser ve del Rio, 2014).

Türkçe bağlamında yürütülen ve okumayı oluşturan bilişsel yapılara odaklanan çalışmaların sonuçlarının da SVR ile tutarlı olduğu görülmektedir (Babayigit ve Stainthorp, 2010, 2011, 2014, Öney ve Durgunoğlu, 1997; Özata ve Haznadar, 2018; Yıldırım vd., 2020). Ek olarak kelime tanıma ve dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel beceriler (örn., fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, ortografik farkındalık, hızlı otomatik adlandırma, çalışma belleği vb.) odağında yapılan çalışmalar da yukarıda ifade edilen uluslararası literatürle paralellik göstermektedir (Demirtaş ve Ergül, 2019; Ergül vd., 2022; Güldenoğlu vd., 2016; Kuzucu- Örgü, 2018; Korkmaz vd., 2020). Bu bağlamda Kargın ve diğerleri (2017) tarafından okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığı incelemek amacıyla 52 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının %25'inin okul öncesi dönemde sahip oldukları dinlediğini anlama becerileri ile açıklanabileceği belirlenmiştir. Kocaaraslan'ın (2020) 110 üçüncü sınıf öğrenci ile yürüttüğü çalışmanın sonucunda ise çalışma belleği, sürekli dikkat ve görsel kısa süreli belleğin öğrencilerin sesli okuma yanlışlarını yordadığı ve varyansın %25'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine güncel bir çalışmada (Öksüz ve Akyol, 2023) ise ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyi incelenmiş ve bu çalışmanın sonucunda üç bileşenin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Okumayı öğrenmek yukarıda ifade edildiği gibi çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin bu beceriler noktasında öğrencileri desteklemesi gerekmektedir (Hall vd., 2023). Oysa karmaşık bir dizi bilişsel işlem sonucunda oluşan okuma çoğu öğretmen tarafından harf-ses dönüşümüne indirgenmiş görünmektedir (Güldenoğlu vd., 2019). Okumayı oluşturan bilişsel becerilere ilişkin farkındalık; sınıf öğretmenlerinin zayıf okuyucuları belirlemesine, zayıf okuyucuların hangi beceriler noktasında desteklenmesi gerektiğine ve öğrencilerin gelişimsel olarak hangi düzeyde olduklarını tespit etmeye ilişkin öğretmenlere rehberlik etme potansiyeline sahiptir (Tunmer ve Hoover, 2019). Ek olarak okuma becerisini tüm boyutlarıyla ele almak sınıf öğretmenlerine bu becerinin nasıl kazandırılacağı, geliştirileceği ve değerlendirileceğine yönelik katkı sunacaktır (Cesur ve Şahin, 2022). Başka bir perspektifle Okumanın Bileşen Modeli'ne (Component Model of Reading, Aaron vd., 2008) göre bir öğrencinin okuma başarısı bilişsel, ekolojik ve psikolojik unsurlardan etkilenmektedir. Aile katılımı, kültür, ev okuryazarlık ortamı, sınıf iklimi ve öğretmen gibi

bileşenlerden oluşan ekolojik unsurun öğrencilerin okuma başarısına etkisi oldukça yüksek düzeydedir (Chiu vd., 2012; Joshi vd., 2012). Uluslararası Okuryazarlık Derneği (International Literacy Association [ILA]) okuryazarlık eğitiminin önündeki en büyük engel olarak öğretmen bilgisinin ve öğretim etkililiğinin değişkenliğini tanımlamıştır (Lammert vd., 2022). Ancak sınıf öğretmenlerinin okumanın bileşen becerilerine ilişkin yeterli pedagojik, alan ve pedagojik alan bilgisine (Shulman, 1986, 1987) sahip olmadıkları uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Aro ve Björn, 2016; Cohen vd., 2017; Stark vd., 2016). Türkiye'deki sınıf öğretmenleri odağında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin akıcı okumaya yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı (Yıldırım vd., 2013), okuma güçlüğüne ilişkin yeterli bilgilerinin bulunmadığı (Balci, 2019) ve okuduğunu anlamaya yönelik düşük zihinsel süreçleri gerektiren sorular sordukları (Akyol vd., 2013) görülmektedir. Güncel bir çalışmada (Gök ve Yıldırım, 2023), sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin nitelikli ve yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya konulmuştur. Daha ayrıntılı bir bakışla bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerini etkileyen becerilere yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı ve dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi açıklayamadıkları sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmen bilgisi ve nitelikli öğretim, öğrencilerin okuma başarısının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, etkili okuma öğretimini uygulamak için öğretmenlerin fonoloji, ses bilgisi, morfoloji, akıcı okuma, kelime bilgisi ve dili anlama gibi okuma gelişiminde yer alan alt beceriler hakkında bilimsel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Goldfeld vd., 2020). Çünkü öğretmenlerin okuma ile ilgili kavramlara yönelik bilgileri ve öğrencilerin okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Moats ve Foorman, 2003). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıklarını artırmak ve farkındalıklarının sınıf içi öğretim ortamına yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçların sınıf öğretmenleri odağında ve okuma becerisi bağlamında yapılandırılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerine yön vereceği ve öğretmen yetiştirme politikalarının güncellenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri okumayı oluşturan bilişsel yapılara ve bu yapıların öğretimine ilişkin neler bilmektedirler?
2. Sınıf öğretmenlerine uygulanan müdahale eğitim programının öğretmenlerin okumanın bilişsel bileşen becerilerine ilişkin farkındalıkları üzerinde etkisi nedir?
3. Sınıf öğretmenlerine uygulanan müdahale eğitim programından elde edilen yeterlilikler, öğretmenlerin sınıf içi öğretim ortamlarına nasıl yansımaktadır?

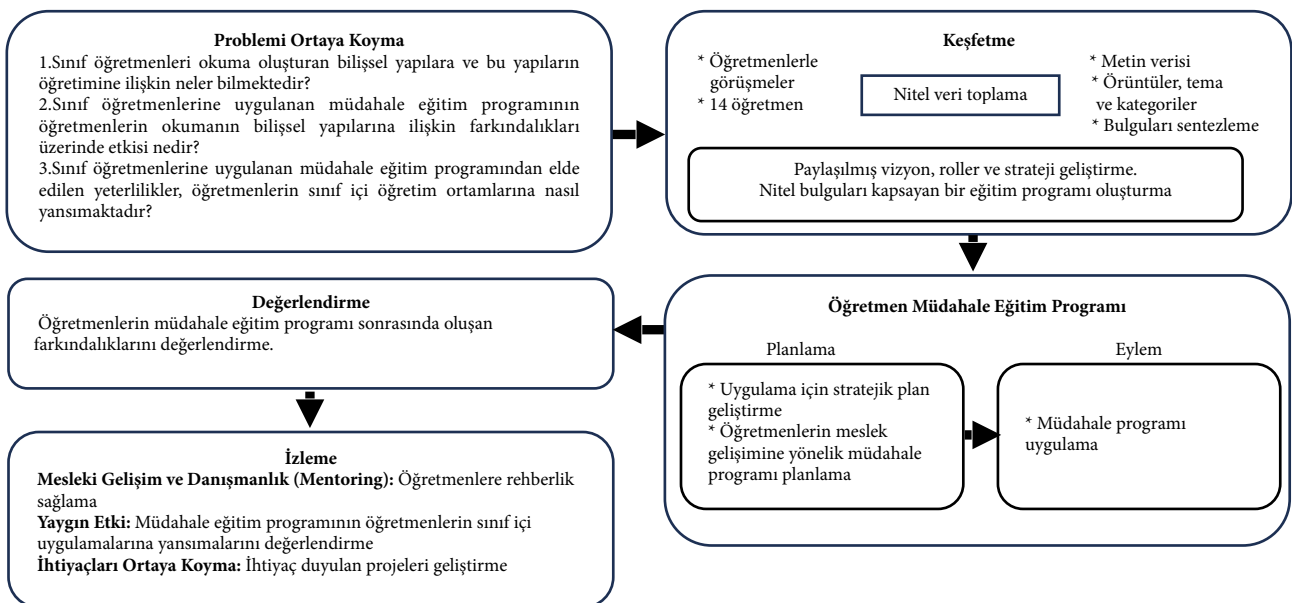
## Yöntem

### Model

Bu çalışmada karma yöntem eylem araştırmasından faydalanılmıştır (Ivankova, 2015; Ivankova ve Wingo, 2018). Karma yöntem yaklaşımları esnek yapısından dolayı farklı araştırma yaklaşımlarına entegre edilebilmektedir (Plano vd., 2016). Bu çalışmada da hem güncel araştırma yaklaşımlarından faydalanmak hem de araştırmayı daha etkili hale getirmek için böyle bir yöntem perspektifi benimsenmiştir. Yöntemsel olarak izlenen süreç aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

### Şekil 1

#### Araştırmada Kullanılan Karma Yöntem Eylem Araştırmasının Aşamaları



### **Problemi Ortaya Koyma Aşaması**

Bu aşamada bilimsel literatür doğrultusunda ihtiyaç duyulan durum ortaya konulmuş ve araştırılmasının niçin önemli olduğu ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda da araştırma sorularına yer verilmiştir.

### **Keşfetme Aşaması**

Keşfetme aşaması probleme yönelik durumun ortaya konulma aşamasıdır. Nitel veri toplama sürecinin gerçekleştirildiği aşamadır. Nitel boyutta sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerle öğretmenlerin okuma becerisi ve onu oluşturan bilişsel yapılara yönelik farkındalıkları ve bu becerileri nasıl değerlendirdiklerine yönelik yeterlilikleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu aşamadan elde edilen bulgular sonraki süreçleri yönlendirmiştir.

### **Keşfetme Aşaması Çalışma Grubu**

Bu aşamadaki çalışma grubunu Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki devlet okulunun 3.sınıf öğretmenleri (n=14) oluşturmuştur. Çalışma, araştırmacılardan birinin öğretmen olarak görev yaptığı ilçede gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, hızlı ve kolay bir örnekleme stratejisidir (Patton, 2018). Ayrıca üçüncü sınıf, öğrencilerin okuma becerisini kazanma aşamasından (Kelime tanıma becerisi kazanma) öğrenmek için okuma aşamasına geçiş noktası olarak kabul edilmektedir (Chall, 1967). Bu noktada öğretmenlerin okuduğunu anlamayı oluşturan bilişsel bileşenleri (Hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama) kazandırma, geliştirme ve değerlendirme konusunda yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Çünkü bu sınıf düzeyi her iki temel beceriyi kapsayan geçiş sınıfı olarak kabul edilebilir. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılan katılımcıların 9'u (%64.2) kadın ve 5'i (%35.8) erkektir. Bu katılımcıların kıdemlerine bakıldığında 20-30 yıl arası kıdemi olan 7 (%50) kişi, 31 ve üzeri kıdemi olan 7 (%50) kişi olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde 1 (%7.1) kişinin yüksek lisans, 2 (%14.2) kişinin ön lisans ve 11 (%78.7) kişinin lisans mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların 14'ü (%100) 3.sınıf düzeyinde eğitim vermektedir. Yine katılımcıların 14'ü (%100) bugüne kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim vermiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu bölüm incelendiğinde 1 kişinin (%7.1) matematik bölümü mezunu olduğu diğer 13 kişinin (%92.9) ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

### **Keşfetme Aşaması Görüşme Formu**

Bu aşamada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form, sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel yapılara ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Ayrıca görüşme formu iki bölüm şeklinde düzenlenmiştir. İlk bölümde hem katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular hem de ön yaşantılarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Ön yaşantılara ilişkin sorularla katılımcıların hem görüşmeye ısındırılması hem de çalışmanın odağına ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise çalışmanın içeriği ve süreçle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde Temel Eğitim alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formunda düzenlemeler (Görüşme formunun ilk bölümünde yer alan soru sayısı sekizden dokuza yükselirken ikinci bölümde yer alan soru sayısı sekizden altıya düşürülmüştür.) yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun pilot uygulaması aynı ilin farklı bir ilçesinde yer alan bir devlet okulunda görev yapan 4 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

### **Keşfetme Aşaması Veri Toplama Süreci**

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, birinci araştırmacı tarafından Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki farklı ilkokulda, bu okulların yöneticilerinin uygun buldukları sessiz bir ortamda (konferans salonları) ve yüz yüze şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen ilkokulların birinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 75 dakika sürerken diğer ilkokuldaki sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 126 dakika sürmüştür. Uygunluklarına göre ilk görüşmeye sekiz sınıf öğretmeni, ikinci görüşmeye ise 6 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde görüşme protokolündeki metin tüm sınıf öğretmenlerine okunmuştur. Ardından gönüllü öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için randevu alınmıştır. Bu bağlamda her katılımcıdan imzalı bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Her iki ilkokuldaki yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri farklı tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Ek olarak katılımcıların kimlikleri gizli tutulup K1, K2...şeklinde kodlanarak çalışmada ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece görüşme kayıt altına alınmıştır.

### **Keşfetme Aşaması Araştırma Güvenirliliği**

Araştırmacıların kişisel yargılarının araştırma sürecini yönlendirmemesi için çaba gösterilmiştir. Görüşme formunda görüşmelere katılan öğretmenlerin daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular yer almıştır. Öğretmenlere kendi fikirlerini

rahatça belirtebilecekleri bir görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin isimleri açık bir şekilde ifade edilmeyip şifrelenmiştir. Katılımcılara oturum sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin araştırmacılar dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmayacağı konusunda katılımcılar, moderatör araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Ek olarak katılımcılarla çevrimiçi bir şekilde toplantı düzenlenmiş ve transkript edilen veriler katılımcılara sunulmuştur. Böylece katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen verilerin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında da şifrelenerek sunulacağı katılımcılara ifade edilmiştir. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri öncesinde her bir öğretmenden gönüllü olarak katıldıklarına dair bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçları desteklemek ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğretmen görüşme metinlerinden örnek alıntılara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada öğretmenler için kullanılan kısaltmalar sıra numaraları ile birlikte şöyle ifade edilmiştir: (K1): K: Katılımcı, 1: Birinci katılımcı gibi.

### **Keşfetme Aşaması Veri Analizi**

Bu aşamada katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerine ait ses kayıtları "Microsoft Word" programına aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacılar tarafından transkript edilen veriler okunmuş, notlar alınarak ön keşif yapılmış ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Her bir araştırmacının elde ettiği kodlar üzerindeki fikir ayrılıkları tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Ardından bu kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerdeki temel tutarlılıkları ve anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel veri analizi yaklaşımıdır (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). Tüm bu süreç "Nvivo for Windows" nitel araştırma analiz yazılımı ile yürütülmüştür. Verilerin çözümleme sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar araştırmacının amaçlarına uygun bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

### **Öğretmen Müdahale Eğitim Programı**

Keşfetme aşamasında öğretmenlerden elde edilen veriler müdahale programının geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır. Müdahale programına Aydın ili Nazilli ilçe merkezinde görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Katılımcı sayısının 30 öğretmenle sınırlandırılmasının nedenleri olarak eğitimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, kalabalık ortamlarda eğitim etkililiğinin sağlanamaması ve özellikle eğitim sürecinde yapılacak uygulama örneklerinde öğretmenlerin birebir sürece dahil olabilmeleri gösterilebilir. Yine bunun için kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmacılarından birinin öğretmen olarak görev yaptığı ilçe merkezindeki okullara ve sınıf öğretmenlerine gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Müdahale eğitim programına katılmaya istekli ve gönüllü 30 öğretmen sürece dahil edilmiştir. Dahil edilecek öğretmenlerin seçiminde farklı sınıf düzeylerini okutuyor olmalarına, kadın-erkek öğretmen sayısında dengeye ve müdahale programının uygulama zamanına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Müdahale eğitim programı öğretmenlerin etkin düzeyde katılımlarını ve faydalanmalarını sağlamak için hizmetiçi eğitim seminerlerinin olduğu bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Böylelikle eğitim-öğretim süreçlerinin de aksamamasına çaba gösterilmeye çalışılmıştır. Öğretmen müdahale eğitimi oyunlarla öğretmelerle tanışma etkinlikleri, projenin keşfetme aşamasında elde edilen bulguların paylaşılması, okuma becerisinin ve onu oluşturan kompleks bileşenlerin anlatılması ve bu bağlamda okuma becerisindeki başarının yaşam boyu öğrenmenin temel anahtarlarından birinin olduğunun ulusal ve uluslararası raporlar bağlamında bahsedilmesi, okuma becerisine ilişkin her bir bileşenin hangi ölçme aracıyla ve nasıl değerlendirilebileceğinin tartışılması konularını ve etkinliklerini içermiştir. Müdahale eğitimi 4 gün boyunca 3'er saat şeklinde yapılandırılmıştır. Toplamda 4 gün ve 12 saat süren bir eğitim yürütülmüştür. Bu şekilde öğretmenlerin süreçten optimum düzeyde fayda sağlamaları hedeflenmiştir. Zamanı iyi kullanan bir eğitim içeriği vasıtası ile öğretmenlerin sıkılmamasına, günün geri kalanını kendi ihtiyaçlarını gidermeleri için kullanmalarına ve özel yaşamlarıyla ilgilenebilmelerine fırsat sağlanmaya çalışılmıştır. Müdahale sürecinin bir parçası olarak bu amaçlanmıştır. Müdahale programı sadece teorik anlatımları kapsamamıştır. Teorik anlatımlardan sonra kendi sınıflarındaki durumlar öğretmenlerle konuşulmuş ve de okuma becerisi ile ilgili bileşenlerin nasıl değerlendirildiğine yönelik örnek uygulamalar öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer değerlendirmelerin öğretmenlerin kendi sınıflarında ortaya çıkma durumları tartışılmıştır. Bunun dışında ölçme araçları ile ilgili değerlendirmeler öğretmenlerin kendi aralarında da yapılandırılarak testlere yönelik uyumları artırılmaya çalışılmıştır.

Müdahale eğitim programında yer alan öğretmenlerin 17'si (%56.7) kadın ve 13'ü (%43.3) erkektir. Katılımcıların 7'si (%23.3) 30-40 yaş aralığında ve 13'ü (%43.3) 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların 10'unun (%33.3) yaşı ise 50'den fazladır. Katılımcıların okuttukları sınıf düzeyleri incelendiğinde; 1.sınıf okutan 5 (%16.7) kişi, 2.sınıf okutan 11 (%36.6) kişi, 3.sınıf okutan 6 (%20) kişi ve 4.sınıf okutan 8 (%26.7) kişi olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise 1 (%3.3) kişinin ön lisans, 22 (%73.3) kişinin lisans ve 7 (%23.3) kişinin yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmıştır. Yine katılımcıların 30'u (%100) bugüne kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim vermiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu bölüm incelendiğinde 2 (%6.7) kişinin Fizik bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin İktisat bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin Kimya bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin Sosyal Bilimler bölümü mezunu olduğu diğer 25 kişinin (%73.3) ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

## Değerlendirme Aşaması

### Öğretmen Müdahale Eğitimi Değerlendirme Aracı ve Değerlendirme Süreci

Müdahale eğitim programında kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bilgi testi geliştirilmiştir. Bilgi testi iki kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda eğitim programına katılan öğretmenler için kişisel bilgiler soruları yer almıştır. Bilgi testinin ikinci kısmında ise okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapıların içeriğine, öğretimine ve nasıl değerlendirilmesi gerektiğine yönelik sorulara yer verilmiştir. Bilgi testi toplam 15 sorudan oluşmuştur. Bilgi testi çoktan seçmeli formatında hazırlanmıştır. Sorular geliştirilirken alan uzmanlarından katkı alınmıştır. Yine eğitim programı dışındaki öğretmenlerden dönütler elde edilerek bilgi testinin üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilen bilgi testi hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde hem betimsel hem de çıkarımsal analizler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri de sunulmuştur. Ayrıca verilen istatistiklerle ilişkili açıklamalar yapılmıştır.

Değerlendirme aşamasının sonunda öğretmenlere katılım sertifikaları verilerek kendilerine katılımlarından dolayı teşekkür edilmiştir. Eğitim süreci ile ilgili farkındalıklarının düzeyi, eğitime katılan öğretmenlere elektronik posta aracılığıyla bildirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerle ZOOM üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi bir toplantı ile bilgi testi ve ortaya çıkan sonuçlar kendileri ile detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

## İzleme Aşaması

Değerlendirme aşaması tamamlandıktan sonra öğretmenlerde oluşan farkındalıkların ve yeterliliklerin sahaya yansıyor yansımadağının takip edilmesi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bu yapılan izleme sonrasında müdahale eğitim içeriğinin tekrardan revize edilmeye ihtiyaç duyup duymadığına ve bu bağlamda yeni bir çalışma yapıp yapılmaması gerekliliğine karar verilmiştir. Özetle eylem sürecinin ne kadar başarıya ulaştığı ve sahaya ne kadar yansıdığı değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasından sonra 4 hafta süreyle haftada bir kere olmak üzere müdahale eğitim programına katılan öğretmenlerle ZOOM üzerinden çevrimiçi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlerle katılmış oldukları müdahale eğitim programının içeriği tartışılmış ve aldıkları eğitimler doğrultusunda sınıflarda neler yaptıkları irdelenmiştir. Yine aldıkları eğitimin, öğretim yaptıkları sınıflara nasıl yansıdıklarına yönelik öğretmenlerden dönütler alınmıştır. Bunun yanında bu süre zarfında oluşturulan WhatsApp grupla öğretmenlerle çevrimiçi olarak sürekli iletişim kurulmuş ve eğitim içeriği ile ilgili dokümanlar paylaşılmıştır. Bu dokümanlar PowerPoint sunuları, bilimsel makaleleri, uygulama videolarını, örnek değerlendirme araçlarını ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış içerikleri kapsamıştır. Yine öğretmenlerden çevrimiçi gelen sorulara açıklayıcı cevaplar sunulmuştur. Yaklaşık 1 ay sonra eğitime katılmış ve görüşmelere istekli ve eğitim sonrasındaki kendi sınıf içi uygulamalarını paylaşmaya gönüllü 12 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## İzleme Aşaması Çalışma Grubu

Bu aşamada da yine kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma, araştırmacıardan birinin öğretmen olarak görev yaptığı Aydın ili Nazilli ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Katılmaya gönüllü ve istekli 12 sınıf öğretmeni ile süreç yürütülmüştür. Yine kriter (ölçüt) örnekleme tekniğinden de faydalanılmıştır. Müdahale eğitimine katılmış olması, kadın erkek sayısında denge (katılımcı kadın-erkek dengesi katılımcıların uygun olamaması sebebi ile çok sağlanamamıştır) gibi durumlar göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın izleme aşamasındaki görüşmelere dahil olan katılımcıların 3'ü (%25) erkek ve 9'u (%75) kadındır. Katılımcıların 1'i (%8.3) 30-40 yaş aralığında ve 6'sı (%50) 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların 5'inin (%41.7) yaşı ise 50'den fazladır. Katılımcıların okuttukları sınıf düzeylerine bakıldığında; 1.sınıf okutan 1 (%8.3) kişi, 2.sınıf okutan 5 (%41.7) kişi, 3.sınıf okutan 3 (%25) kişi ve 4.sınıf okutan 3 (%25) kişi olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise 9 (%75) kişinin lisans ve 3 (%25) kişinin yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmıştır. Yine katılımcıların 12'si (%100) bugüne kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim vermiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu bölüm incelendiğinde 1 (%8.3) kişinin Fizik bölümü mezunu olduğu, 1 (%3.3) kişinin Kimya bölümü mezunu olduğu ve diğer 10 kişinin (%83.3) ise sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu görülmüştür.

## İzleme Aşaması Görüşme Formu

Bu aşamada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form, sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel yapılarla ilişkin kendi sınıf ortamlarında neler yaptıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Ayrıca görüşme formu iki bölüm şeklinde düzenlenmiştir. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular yer almıştır. Bu sorularla katılımcıların görüşmeye ısındırılması amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise çalışmanın içeriği ve süreçle ilgili sorulardan oluşmuştur. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde alanda uzman kişilerden katkı alınmıştır. Bu doğrultuda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun pilot uygulaması iki sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve

görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun ikinci kısmında toplam altı soru ve bu sorulara ilişkin alternatif ve sonda sorulara yer verilmiştir. Bu sorular vasıtası ile öğretmenlerin okumaya ilişkin bilişsel beceriler noktasında sınıflarında neler yaptıklarına, eksik kaldıkları noktaların nedenlerine, müdahale eğitiminin sınıf ortamındaki öğretim süreçlerine etkilerine, müdahale eğitiminin sınıf ortamındaki değerlendirme süreçlerine yansımalarına ve eğitimin içeriğine yönelik görüşleri elde edilmiştir.

### ***İzleme Aşaması Veri Toplama Süreci***

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri araştırmacılarından biri tarafından Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki farklı ilkokulda, bu okulların yöneticilerinin uygun buldukları sessiz bir ortamda (konferans salonları) ve yüz yüze şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen ilk odak grup görüşmesi yaklaşık 70 dakika sürerken (n1= 5) diğer sınıf öğretmenleriyle (n2= 7) gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci öncesinde görüşme protokolündeki metin tüm sınıf öğretmenlerine okunmuştur. Her bir katılımcıdan imzalı bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Odak grup görüşmeleri için yapılandırılan iki oturum farklı tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Ek olarak katılımcıların kimlikleri gizli tutulup K1, K2...şeklinde kodlanarak çalışmada ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece görüşme kayıt altına alınmıştır.

### ***İzleme Aşaması Araştırma Güvenirliği***

Araştırmacıların kişisel yargılarının araştırma sürecini yönlendirmemesi için çaba gösterilmiştir. Görüşme formunda görüşmelere katılan öğretmenlerin daha duyarlı olmasını sağlayacak sorular yer almıştır. Öğretmenlere kendi fikirlerini rahatça belirtebilecekleri bir görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin isimleri açık bir şekilde ifade edilmeyip şifrelenmiştir. Katılımcılara oturum sürecinin herhangi bir noktasında çalışmadan ayrılabilme özgürlüğü tanınmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin araştırmacılar dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmayacağı konusunda katılımcılar, moderatör araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Araştırmacılar ve katılımcılar dışında kimsenin görüşme oturumlarına katılmasına izin verilmemiştir. Yine elde edilen verilerin gelecekte çalışma ile ilgili yapılacak araştırma sunumlarında da şifrelenerek sunulacağı konusunda katılımcılar ikna edilmiştir. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri öncesinde her bir öğretmenden gönüllü olarak katıldıklarına dair bilgilendirilmiş olur formu alınmıştır. Elde edilen bulgular çalışma grubunu oluşturan katılımcılara gösterilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçları desteklemek ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla öğretmen görüşme metinlerinden örnek alıntılara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada öğretmenler için kullanılan kısaltmalar sıra numaraları ile birlikte şöyle ifade edilmiştir: (K1): K: Katılımcı, 1: Birinci katılımcı gibi.

### ***İzleme Aşaması Veri Analizi***

Bu aşamada katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerine ait ses kayıtları "Microsoft Word" programına aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacılar tarafından transkript edilen veriler okunmuş, notlar alınarak ön keşif yapılmış ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Her bir araştırmacının elde ettiği kodlar üzerindeki fikir ayrılıkları tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Ardından bu kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerdeki temel tutarlılıkları ve anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel veri analizi yaklaşımıdır (Kvale, 1996; Patton, 2018; Saldana, 2019). Tüm bu süreç "Nvivo for Windows" nitel araştırma analiz yazılımı ile yürütülmüştür. Verilerin çözümle sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda analiz süreci gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

### ***Etik Beyan***

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2022/142 sayılı, 29.11.2022 tarihli kararıyla verilmiştir.

## **Bulgular**

### **Keşfetme Aşamasından Elde Edilen Bulgular**

Çalışmanın keşfetme aşamasında sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşleri ve deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Keşfetme aşamasına ilişkin bulgular, bu odakta yapılan farklı bir çalışmadan yazarlarının (Gök ve Yıldırım, 2023) izni alınarak sunulmuştur. Belirtilen çalışmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin; okumayı

oluşturan bilişsel becerilere ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu noktada öğretmenler, okumayı oluşturan bilişsel bileşenleri; kelime hazinesi, dikkat, parmak kaslarının hazır olması, dinleme becerisi, öğrencinin zihinsel olarak hazır olması, çevre gibi unsurlarla ifade etmiştir. Öğretmenlerin özellikle kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerileri kapsamında da nitelikli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin kelime tanıma ve dinlediğini anlamaya yönelik sınıf içi çalışmalarına da yansımıştır. Ayrıca öğretmenlerin hem kelime tanımayı hem de dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel becerilere yönelik yeterli farkındalıklarının olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin yarısı kelime tanımayı oluşturan bilişsel bileşenleri çevre ( $n=7$ ) ve aile ( $n=7$ ) olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını ( $n=6$ ) dinlediğini anlama becerisini oluşturan bilişsel beceriler olarak ilgi ve merak kavramlarını öne çıkarmıştır. Yine öğretmenlerin kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel beceriler kapsamında yaptığı çalışmaların daha çok kelime hazinesini (dağarcığını) geliştirmeye yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, dinlediğini anlamayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin yaptıkları çalışmalar incelendiğinde ise bu bağlamda neredeyse hiç çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenler Türkçe dil becerileri bağlamında az sayıda hizmetiçi eğitim aldıklarını ve aldıkları hizmetiçi eğitimlerin sınıf içi öğretme ortamına olumlu bir şekilde yansımadığını da belirtmiştir. Ek olarak öğretmenler okuma becerisine ilişkin güncel bilimsel bilgileri nadiren takip etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenler okuma bağlamında planlanıp yürütülecek nitelikli bir eğitime katılma noktasında isteklerini ifade etmişlerdir.

### Değerlendirme Aşamasından Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada daha önce de ifade edildiği üzere öğretmen müdahale eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılarla ilişkin farkındalıklarını değerlendirmeye yönelik bilgi testi uygulanmıştır. Bilgi testinden elde edilen veriler üzerinde eşli gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin Bilgi Testinden Elde Ettikleri Puanların Betimsel İstatistiği*

	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	Sivrilik	Çarpıklık
Öntest	30	1.00	9.00	5.83	2.00	.107	-.215
Sontest	30	5.00	11.00	8.20	1.75	.003	-.966

Yukarıdaki tabloda öğretmen müdahale eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcılara uygulanan bilgi testinden elde edilen verilerin ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin öntest-sontest verilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin eşli gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Bilgi Testinden Elde Ettikleri Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-Testi Sonuçları*

	Ort.	SS	$t(29)$	$p$	Cohen's $d$
Öntest	5.83	2.00	-6.347	.000	1.26
Sontest	8.20	1.75			

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğuna öğretmenlerin sontest puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan eşli gruplar  $t$ -testi sonucu anlamlı farklılığın öğretmenlerin sontest puan ortalaması lehine olduğunu göstermiştir ( $t(29)=-6.347, p=.000$ ).

### İzleme Aşamasından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın izleme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri üzerinde içerik analizi yapılmış olup bu analiz sonunda 6 tema ve bu temalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Ulaşılan temalar, (1) Programın kelime tanıma becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları, (2) Programın dinlediğini anlama becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları, (3) Programın olumlu ve olumsuz yönleri, (4) Öğretmenlerin programa yönelik duyguları, (5) Programdan edinilen yeterliklerin sınıf içi öğretim ortamına yansımalarının önündeki engeller ve (6) Programa yönelik öneriler şeklindedir.



Programın kelime tanıma becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları teması incelendiğinde öğretmenlerin bu bağlamda çeşitli etkinlikler yaptıkları ( $n=11$ ) ve programdan sonra kelime tanıma becerisini değerlendirme noktasında yanlışlarını düzelttikleri ( $n=4$ ) görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden ikisi kelime tanıma becerisi bağlamında yaptıkları çalışmaları “Hocam ben de okuduğu parçada yanlış okuduğu kelimelerin altını çizdirerek tekrar bu kelimeler üzerinde durması gerektiğini çocuklara aktarmaya çalıştım” [K12] ve “Ben doğru okuma üzerinde çok durdum. Yanlış okumamaları için özen gösterdim” [K10] şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri programdan sonra kelime tanıma becerisini daha fazla dikkate aldığını ve yanlış uygulamalarını düzelttiğini “Ben de arkadaşlar gibi mesela önceden bir dakikadaki okuma hızını...hızlı bir şekilde okumalarını istiyordum. Ama bu sene yaptığım çalışmalarda yanlış okuduğunuz kelimeleri okuduklarınızın içinden çıkartacağım dediğimde daha bir dikkatli okudular...Önceden mesela yanlış da okusa onu sayıyordum. Bu eğitimden sonra sayılmayacağını öğrendim ve saymadım da...” [K8] şeklinde açıklamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin çoğu programdan sonra kelime tanıma becerisini oluşturan becerilere ilişkin de çalışmalar yapmıştır. Daha spesifik olarak görüşmelere katılan öğretmenlerin yazım farkındalığı ( $n=10$ ), morfolojik farkındalık ( $n=5$ ) ve fonolojik farkındalık ( $n=4$ ) becerileri kapsamında çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri yazım farkındalığına yönelik çalışmasını “...evde bir metin buluyorum onu kendi el yazımla kağıda yazıyorum. Onu sınıfta tahtaya yazdığım yanlış yazdığım kelimeleri ben yazarken bulmaya başlıyorlar. Öğretmenim bunu yanlış yazdınız, dur oğlum ben onu unutmuş muyum? Hatta 10-15 kelimeyi yanlış yazıyorum hızlı bir şekilde buluyorlar. Eğer başarılı olduysak ve bir şeyleri verebildiysek...veremediysek kendi yanlışlarımı kendim düzelterek çocuklara sunum yapıyorum” [K4] şeklinde örneklendirirken diğer bir öğretmen “Bir de yazımı zor olan sözcükler ve yanlış yazılan sözcükler üzerinde dikte yaptırarak çok duruyorum. Özellikle diktede yabancı dilden dilimize geçmiş sözcükler spor gibi tren gibi okunmasına ve yazılmasına dikte yaparaktan çalışıyorum. Ben üçüncü sınıf olamama rağmen dikteyi hala yaptırıyorum hocam. Özellikle de bu tip sözcükleri kullanıyorum. Örneğin yağmurda “ğ” yi unutuyor öğretmenim yazarken ğ yi unutuyor. Az önce de dedim spor yazarken mesela s nin yanına ya “i” koyuyor ya da “ı” koyuyor. Bunları düzeltmek içinde haftada iki ders dikte yaptırma çalışıyorum” [K11] şeklinde örneklendirmiştir. Yine öğretmenlerden biri morfolojik farkındalık becerisi bağlamında yaptığı çalışmaları “Basit ve türemiş kelimeler onlarda kökler ve ekler, kaynaştırma harfleri bu tarz çalışmalar yaptım şu an aklıma gelenler bunlar...” [K8] şeklinde ifade ederken diğer bir öğretmen fonolojik farkındalık becerisi bağlamında yaptığı çalışmaları “...bulmaca çözmenin de faydası olduğunu düşünüyorum. Özellikle resfebe çok eğlenceli mesela. Bulmaca, resfebe, kelime türetme mesela...bu bulmacalar ses farkındalığı oluşturuyor çocuklarda bence. İleriki aşamalarda kendileri de bulmaca hazırlayabilirler hani” [K5] şeklinde ifade etmiştir.

Programın dinlediğini anlama becerisi bağlamında sınıf içi öğretme ortamına yansımaları teması incelendiğinde öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisine daha fazla önem verdiği ( $n=3$ ), dinlediğini anlamının okuduğunu anlama ile olan ilişkisine dikkat çektikleri ( $n=2$ ) ve çeşitli etkinlikler yaptıkları ( $n=12$ ) görülmüştür. Öğretmenlerden biri programdan sonra dinlediğini anlama becerisine daha fazla önem verdiğini “Dinlediğini anlama ile ilgili etkinliklerin hepsini kurstan sonra yapmaya başladım. Öyle bir fark olacağını düşünmüyordum ama çok ciddi bir fark vardı” [K1] şeklinde vurgularken diğer bir öğretmen dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin ilişkisine dikkat çektiğini “...ben de eğitimden sonra okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin altını çizdim sınıfta” [K2] şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamının dinlediğini anlama becerisine yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerden ikisi yaptıkları çalışmaları “Hocam biz de böyle dinleme metinlerini durdurup sorular soruyoruz. Anlattırıyorum dinledikleri metinleri” [K10] ve “...Hikâyesini okutuyorum sınıfa şunu soruyorum: ne anladınız hikâyesinden? Ben dinleme çalışmalarını daha çok kitap üzerinden değil kitaptakileri zaten yapıyoruz. Ben biraz daha dikkat çekici olsun biraz da çocuklar daha çok dinlemeye odaklansınlar diye.. çünkü merak ediyorlar O ne yazdı? Bu ne yazdı? Ben nasıl yazdım? diyerekten...” [K7] şeklinde örneklendirmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisini oluşturan bileşen becerilere ilişkin çalışmalar da yaptıkları görülmüştür. Ancak bu çalışmaların dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerilerin tamamını kapsamadığı ve öğretmenlerin sadece çıkarım becerisine ( $n=3$ ) ve anlamayı izleme becerisine ( $n=1$ ) yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin biri çıkarım becerisine ilişkin yaptığı çalışmaları “...birbirlerini dinleyerek onun söylediğinden diğerinin bir çıkarımında bulunması gibi...” [K1] şeklinde belirtirken diğer bir öğretmen anlamayı izleme becerisi kapsamında yaptığı çalışmaları “ Bazen soruyorum mantıklı mı? Mantıksız mı? Böyle bir şey olabilir mi? gibilerinden sorular soruyorum” [K11] şeklinde belirtmiştir.

Programın olumlu ve olumsuz yönleri teması incelendiğinde öğretmenler programın olumlu yönleri olarak programın metinlere yönelik daha nitelikli sorular sormalarını sağladığını ( $n=3$ ), programın sınıf içi okuma etkinliklerine katkısı olduğunu ( $n=8$ ), kütüphane etkinliklerine olumlu etkisi olduğunu ( $n=4$ ), programdan elde ettikleri yeterlikleri katıldıkları projelerde kullandıklarını ( $n=1$ ), WhatsApp grubu yoluyla iletilen bilimsel çalışmaların olumlu katkısı olduğunu ( $n=3$ ), dil bilgisinin önemini anladıklarını ( $n=4$ ) ve programın dil becerileri bağlamında farkındalık oluşturduğunu ( $n=4$ ) belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri metne yönelik daha nitelikli sorular sorduğunu “Ben daha çok metinle ilgili üst düzey bilişsel sorular sormaya başladım. Bu soruların üzerine daha çok zaman ayırıyorum artık” [K1] şeklinde ifade ederken diğer bir öğretmen programın sınıf içi okuma etkinliklerine katkısını “Ben kendi adıma mesela şöyle bir şey var. Daha önce hızlı okuma dakika tutma gibi çalışmalar yapıyordum. Ama sizin eğitimleriniz bize bunu gösterdi ki bunun sakıncalı olduğunu. Bundan vazgeçtik. Tabi ki daha çok anlamlı okuma vurgulu okuma üzerine çalışmalar yaptık” [K12] şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri programın kütüphane etkinliklerine olan olumlu etkisini “Bence de aynı set alınmamalı. Onun yerine sınıf kitaplığı zenginleştirilebilir. Farklı

farklı kitaplar alınabilir. Çocuklara hitap eden kitaplar olması daha önemli. Bu aldığımız eğitimin sınıf içi yaptığımız kütüphane etkinliklerine etkisi oldu bana göre...” [K12] şeklinde ifade etmiştir. Programa katılan öğretmenlerden sadece biri programın katıldığı projelere olumlu katkısı olduğunu “Dilimizi zenginleştirilelim projesi var orada da kullandık bildiklerimizi” [K3] sözleriyle özetlemiştir. Öğretmenlerden birinin Whatsapp grubu yoluyla iletilen bilimsel çalışmaların olumlu katkısına olduğuna “WhatsApp’tan gönderdiğiniz makale ve kaynaklardan bir şeyler öğrendim” [K1] şeklinde dikkat çektiği görülmüştür. Öğretmenlerden ikisi programın öğretmenlerin dil bilgisinin önemini anlamalarını sağladığını “Hocam bu eğitimden sonra dil bilgisinin gerekliliğini anladık” [K4] ve “...sonra dil bilgisinin daha çok önemli olduğunu düşündüm. Çok daha sonraki konuları bile öne çektim şu anda ses düşmeleri, yapım ekleri, çekim ekleri...” [K1] şeklinde vurgulamıştır. Yine öğretmenlerin ikisi programın dil becerileri bağlamında farkındalık oluşturduğunu “Farkındalık kazandık. Uygulamalarda nasıl diyeyim biraz daha ufkumuz mu açıldı... tabiki de faydası oldu” [K9] ve “...daha bilinçli yaklaşmaya başladım. Yani bu konuda aldığım eğitim çok işime yaradı. O konuda sizlere teşekkür etmek istiyorum. Keşke sizlerle daha öncesinde tanışsaydık. Daha öncesinde bu bilgilere sahip olsaydım” [K8] şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler programın olumsuz yönlerine ilişkin programın pratik bilgiler sağlamadığını ( $n=3$ ), derslere entegre etmekte zorlandıklarını ( $n=3$ ), eğitimin süresinin yeterli olmadığını ( $n=5$ ) ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri programdan ihtiyacı olan pratik bilgiler edinmediğini “...o yüzden nokta atışı pratik bilgiler öğrenmek istiyordum ben. Bu çok fazla olmadı” [K1] şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen programdan elde ettiği yeterliklerin derslerle bütünleştirmede zorlandığını “Aslında çok güzel bilgiler verdiniz. Ama biz yani dersimize nasıl entegre edebiliriz, nerede nasıl kullanabiliriz? Yani uygulama aşamasında biz biraz çaba harcadık. Örneğin kelime tanımada şöyle etkinlikler, oyunlar yapılabilir gibi bir şey bekledik...” [K2] şeklinde belirtmiştir. Yine öğretmenlerden biri eğitim süresinin yeterli olmadığını “Eğitim süresi yeterli değildi” [K4] şeklinde vurgulamıştır.

Öğretmenlerin programa yönelik duyguları teması incelendiğinde öğretmenlerin programı sevdikleri ( $n=7$ ), beğendikleri ( $n=5$ ) ve programdan memnun ayrıldıkları ( $n=3$ ) ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerden biri programı sevdiğini “Projeyi baştan beri değerli buldum. Severek geliyorduk” [K7] şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden biri programı beğendiğini “Kursun içeriğini beğenerek gelmiştim zaten. Yanılmamışım. Hep diyorlar ya bizim toplum neden anlayamıyor diye aslında bu sorulara biraz cevap oldu...” [K10] şeklinde açıklarken bir diğer öğretmen programdan memnun olduğunu “Kendimizi güncelledik sizin sayenizde hem Kasım Bey hem de siz... ben de arkadaşım gibi çok memnun kaldım” [K9] şeklinde kısaca ifade etmiştir.

Programdan edinilen yeterliklerin sınıf içi uygulamasının önündeki engeller teması incelendiğinde öğretmenlerin programı sınıf içi öğretim ortamına aktarmalarına ilişkin engelleri ders kitaplarındaki metinler ( $n=3$ ), müfredatın yoğunluğu ( $n=2$ ) ve sınıfların kalabalık olması ( $n=4$ ) olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ders kitaplarındaki metinlerin hangi açıdan engel olduğunu “4 sayfalık metinler var... biz varolan metinleri kullanamadık bunun için ayrı metin çıkarmamız gerekiyordu” [K1] şeklinde açıklamıştır. Yine öğretmenlerden biri müfredatın yoğunluğunu “Beşinci sınıfın kaldırılmasıyla beraber bu müfredatta aşırı bir yığılma oldu” [K2] şeklinde vurgularken bir diğer öğretmen sınıfların kalabalık olmasını “...biz zaten okul olarak kalabalık bir okul olduğumuz için o tekniklerin çoğunu uygulayamıyoruz” [K3] şeklinde vurgulamıştır.

Programa yönelik öneriler teması incelendiğinde öğretmenler ( $n=4$ ) eğitim sürecinde kullanılan dili akademik bulmuş ve araştırmacıların daha anlaşılır bir dille eğitim vermeleri gerektiğini önermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri bu durumu “Siz işin hocam daha çok akademik boyutundasınız bize de tabi çok faydanız oldu ama biz biraz daha bizim seviyemizde inilmesini bekledik” [K4] şeklinde açıklamıştır. Ek olarak öğretmenler ( $n=5$ ) eğitim esnasında daha fazla etkinlik örneklerine yer verilmesini önermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri düşüncesini “Mesela kelime tanımada şu yöntemleri şu etkinlikleri ya da şu oyunları kullanabilirsiniz gibi” [K2] şeklinde ortaya koymuştur.

Bunun yanında araştırmanın tüm aşamalarından elde edilen sonuçlara ilişkin entegre edilmiş bulgular matrisi aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3***Entegre Edilmiş Bulgular Matrisi*

Keşfetme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 14)	Keşfetme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler	Değerlendirme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 30)	İzleme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N=12)	İzleme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler
<i>Tema- Okuma Becerisi</i> 1. Öğretmenler, okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılara; kelime hazinesi, dinleme becerisi, dikkat, parmak kaslarının hazır olması, öğrencinin zihinsel olarak hazır olması gibi unsurları örnek olarak göstermiştir. 2. Öğretmenler, okuma becerisine ilişkin güncel bilgileri çeşitli kaynaklardan elde ettiklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise okumaya ilişkin güncel gelişmeleri takip etmediklerini belirtmiştir.	“Parmak kaslarının hazır olması...” [K11]. “Çevre önemli...” [K4]. “Yani takip etmiyorum çok fazla” [K2]. “Uzmanları televizyonlardaki açık oturumlarda izliyorum ben. Oradan faydalanmaya çalışıyorum” [K3].	Çalışma Grubu Öntest Puanları Ortalaması (N=30, Ortalama=5.83, SS = 2.00) (Öntest ortalama puanları, programa katılan öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.) (Ön test ortalama puanları çalışmanın keşfetme aşamasında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.)	<i>Tema- Programın Kelime Tanıma Becerisi Bağlamında Sınıf İçi Öğretme Ortamına Yansımaları</i> 1. Öğretmenlerin programdan sonra kelime tanıma becerisi bağlamında çeşitli etkinlikler yaptıkları (n=11) ve programdan sonra kelime tanıma becerisini değerlendirme noktasında yanlışlarını düzelttikleri (n=4) görülmektedir. 2. Öğretmenlerin daha spesifik olarak görüşmelere katılan öğretmenlerin yazım farkındalığı (n=10), morfolojik farkındalık (n=5) ve fonolojik farkındalık (n=4) becerileri kapsamında çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir.	“Ben doğru okuma üzerinde çok durdum. Yanlış okumaları için özen gösterdim” [K10]. “...Önceden mesela yanlış da okusa onu sayıyordum. Bu eğitimden sonra sayılmayacağını öğrendim ve saymadım da... bu da sizin sayenizde oldu” [K8]. “Bir de yazımı zor olan sözcükler ve yanlış yazılan sözcükler üzerinde dikte yaptırarak çok duruyorum...” [K11]. “Basit ve türemiş kelimeler onlarda kökler ve ekler, kaynaştırma harfleri bu tarz çalışmalar yaptım şu an aklıma gelenler bunlar...” [K8].
<i>Tema-Kelime Tanıma Becerisi</i> 1. Öğretmenler, kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapıları; çevre, aile, kelimenin anlamı, zihinsel sözlük, ilgi ve istek, hazır bulunuşluk, harfleri tanıma, harfleri birleştirme olarak sıralamıştır. Bazı öğretmenlerin bu konuda bilgim yok şeklinde görüş belirtmiştir. 2. Öğretmenlerin, kelime tanıma becerisinin kazanılmasına, geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmüştür.	“Çocuğun yaşadığı çevre...” [K14]. “Valla ben pas diyorum...” [K2]. “Ben de aynı kelime oyunlarıyla” [K11]. “Mesela Türkçe parçasını okuduk. Anlamadığımız kelime çıktı. Sözlüğümüz var çantamızda. Anlamını oradan buluyoruz” [K8]. “Sözcüğü doğru okuyabiliyor mu? Bakarım” [K6]. “Cümle içinde kullanmasıyla ölçüyoruz genelde. Cümle içinde kullanabiliyor mu? [K5].		<i>Tema-Programın Dinlediğini Anlama Becerisi Bağlamında Sınıf İçi Öğretme Ortamına Yansımaları</i> 1. Öğretmenlerin programdan sonra dinlediğini anlama becerisine daha fazla önem verdikleri (n=3), dinlediğini anlamının okuduğunu anlama ile olan ilişkisine dikkat çektikleri (n=2) ve çeşitli etkinlikler yaptıkları (n=12) görülmüştür. 2. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların, dinlediğini anlamayı oluşturan bileşen becerilerin tamamını kapsamadığı sadece çıkarım becerisine (n=3) ve anlamayı izleme becerisine (n=1) yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.	“Dinlediğini anlama ile ilgili etkinliklerin hepsini kurstan sonra yapmaya başladım. Öyle bir fark olacağını düşünmüyordum ama çok ciddi bir fark vardı” [K1]. “...ben de eğitimden sonra okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin altını çizdim sınıfta” [K2]. “...birbirlerini dinleyerek onun söylediğinden diğerinin bir çıkarımda bulunması gibi...” [K1]. “Bazen soruyorum mantıklı mı? Mantıksız mı? Böyle bir şey olabilir mi? Gibilerinden sorular soruyorum” [K11].

Tablo 3'ün devamı...

Keşfetme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 14)	Keşfetme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler	Değerlendirme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N = 30)	İzleme Aşamasından Elde Edilen Bulgular (N=12)	İzleme Aşamasına İlişkin Örnek Görüşler
<p><i>Tema- Dinlediğini Anlama Becerisi</i></p> <p>1. Öğretmenler, dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapıları; ilgi ve merak, zekâ, içeriğin öğrencinin seviyesine uygunluğu, dinlemeye uygun ortam oluşturma gibi unsurlar olarak sıralamıştır. Ayrıca yanıt yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.</p> <p>2. Öğretmenlerin, dinlediğini anlama becerisinin kazanılmasına, geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmüştür.</p>	<p>“Ortam dinlemeye uygun mu değil mi? Önce bir ortam hazırlanacak” [K14].  “Dikkat önemli bence” [K13].  “Derslerde hep anlattırıp eksi artı veriyorum” [K13].  “Bazen bir hikâyeyi ben okuyorum. O hikâyeyi onlardan kendi cümleleriyle yazmalarını istiyorum” şeklinde ifade etmiştir [K1].</p>	<p>Çalışma Grubu Sontest Puanları Ortalaması (N= 30, Ortalama = 8.20, SS= 1.75) (Sontest ortalama puanları, programın, öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik farkındalık düzeylerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.)</p>	<p><i>Tema-Programın Olumlu ve Olumsuz Yönleri</i></p> <p>1. Öğretmenler, programın olumlu yönleri olarak programın sınıf içi okuma etkinliklerine katkısı (n=8), WhatsApp grubu yoluyla iletilen bilimsel çalışmaların olumlu katkısı (n=3), dil becerileri bağlamında farkındalık oluşturmaları (n=4) gibi unsurlara dikkat çekmiştir.</p> <p>2. Öğretmenler programın olumsuz yönlerine ilişkin programın pratik bilgiler sağlamadığını (n=3), derslere entegre etmekte zorlandıklarını (n=3), eğitimin süresinin yeterli olmadığını (n=5) ifade etmiştir.</p>	<p>“WhatsApp tan gönderdiğiniz makale ve kaynaklardan bir şeyler öğrendim” [K1].  “Farkındalık kazandı uygulamalarda nasıl diyeyim biraz daha ufkumuz mu açıldı baya tabii ki de faydası oldu” [K9].  “...o yüzden nokta atışı pratik bilgiler öğrenmek istiyordum ben. Bu çok fazla olmadı” [K1].  “Eğitim süresi yeterli değildi” [K4].</p>
<p><i>Okuma Becerisinin Kazandırılması Sürecine Yönelik İhtiyaçlar</i></p> <p>1. Öğretmenler, okuma becerisinin öğretimi noktasında çeşitli ihtiyaçlar belirtmiştir. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür.</p> <p>2. Öğretmenler, okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında çeşitli ihtiyaçlar belirtmiştir. Bunlardan okuma becerisine ilişkin öğretmenlere yönelik ve okuma becerisine ilişkin aile eğitimlerine yönelik ihtiyaçlar özellikle vurgulanmıştır. Öğretmenler, okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında çeşitli ihtiyaçlar belirtmiştir. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.</p>	<p>“Okulların fiziki şartları iyileştirilecek” [K12].  “...Şimdilik benim öyle bir ihtiyacım yok. Eski zamanlara göre materyal konusunda daha rahatız...şimdi eskiden fiş yazmalar bilmem neler...” [K2].</p> <p>“Akademik uzmanlarımızdan hocalarımızdan Türkçe öğretiminde okuma becerileri geliştirme konusunda verilsin. Gidelim severek katılırım. Ben kendi adıma, bana fayda sağlayacak her şeye” [K9].</p> <p>“Drama konusunda uzmanlar tarafından bize gerçekten ders verilmesini isterdim. Öğrenme ve öğretme konusunda drama gerçekten çok kullanılan bir yöntem...” [K7].  “İhtiyaç duymuyorum” [K1].</p>		<p><i>Tema-Öğretmenlerin Programa Yönelik Duyguları</i></p> <p>1. Öğretmenler, programı sevdiğlerini (n=7) ve beğendiklerini beğendikleri (n=5) ifade etmiştir.</p>	<p>“Kursun içeriğini beğenerek gelmiştim zaten. Yanılmamışım. Hep diyorlar ya bizim toplum neden anlayamıyor diye aslında bu sorulara biraz cevap oldu...” [K10].</p>
			<p><i>Tema-Programdan Edinilen Yeterliklerin Sınıf İçi Uygulamasının Önündeki Engeller</i></p> <p>1. Öğretmenler açısından programdan edinilen yeterliklerin sınıf içi uygulamasının önündeki engeller; ders kitaplarındaki metinler (n=3), müfredatın yoğunluğu (n=2) ve sınıfların kalabalık olması (n=4) şeklindedir.</p>	<p>“...biz zaten okul olarak kalabalık bir okul olduğumuz için o tekniklerin hepsini uygulayamıyoruz” [K3].</p>
			<p><i>Tema-Programa Yönelik Öneriler</i></p> <p>1. Programa yönelik öneriler teması incelendiğinde; öğretmenler (n=4) araştırmacıların daha anlaşılır bir dille (akademik olmayan) eğitim vermeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur</p>	<p>“Siz işin hocam daha çok akademik boyutundasınız bize de tabii çok faydanız oldu ama biz biraz daha bizim seviyemizde inilmesini beklerdik” [K4].</p>

## Tartışma

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere yönelik farkındalıklarını artırmak ve bu farkındalıklarının sınıf içi öğretim ortamlarına nasıl yansıdığını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın keşfetme aşamasından elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel becerilere ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuma ve ilişkili beceriler bağlamında yeterli düzeyde alan ve pedagojik alan bilgisine (Shulman, 1987) sahip olmadıkları sonucuna ulaşan oldukça geniş bir literatürle (Anmarkrud ve Bråten, 2012; Aro ve Björn, 2016; Barron vd., 2018; Cohen vd., 2017; Cunningham vd., 2004; Hall vd., 2023; Jakobson vd., 2022; McCutchen vd., 2002; Moats, 1994; Stark vd., 2016; Yıldırım vd., 2013) uyumludur. Oysa öğrencilerin okumadaki başarısını etkileyen faktörlerden biri de öğretmen bilgisidir (Carlisle vd., 2011).

Sınıf öğretmenlerinin okuma ve ilişkili bileşenlere yönelik alan ve pedagojik alan bilgilerinin yeterli olmamasının birçok nedeni olabilir. Bunlar, bu beceriler bağlamında öğretmenlerin yetersiz lisans eğitimi almış olması (Buckingham, 2020; Clark vd., 2017; Reid Lyon ve Weiser, 2009); alınan hizmet içi eğitimlerin ve/veya eğitimcilerinin nitelikli olmaması (Kim ve Snow, 2021; Sims ve Fletcher-Wood, 2021); hizmet içi eğitime yönelik önyargılı bir bakış açısı (Kucan vd., 2011); öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ayıracak zaman ve para gibi kaynaklarının yetersiz olması ve eğitimlerin zorunlu olması (Smith ve Gillespie, 2007) şeklinde sıralanabilir. Başka bir açıdan öğretmenler bu becerilerin kazandırılmasına ilişkin ihtiyaç belirtmemiş de olabilir. Bu noktada öğretmenlerin okumaya ilişkin algıladığı ve gerçek alan ve pedagojik alan bilgilerinin oldukça farklı olduğu belirtilmiştir (Cunningham vd., 2004). Halbuki öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler öğretim ortamını etkilemektedir (Moats ve Foorman, 2003; Yıldırım vd., 2013). Dolayısı ile öğretmen bilgisinin (Shulman, 1986, 1987) öğrencilerin okuma becerisini kazanmasında ve geliştirmesinde önemli rolü olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Carlisle vd., 2011; Didion vd., 2020; Piasta vd., 2009; Spear-Swerling ve Cheesman, 2012). Ancak öğretmenler bilmedikleri bir beceriyi öğretmezler (Bkz., Peter Etkisi, Binks-Cantrell vd., 2012). Dolayısı ile bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi bağlamında bilgi ve beceri ihtiyaçlarına (Berry vd., 2010; Popova vd., 2016) yönelik bir müdahale programı planlanmış ve yürütülmüştür.

Çalışmanın değerlendirme aşamasından elde edilen bulgular doğrultusunda müdahale eğitiminin öğretmenlerin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik farkındalık düzeylerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri bağlamında farkındalıklarını artırmayı amaçlayan çalışmaların (Garet vd., 2008; Miller ve Ellsworth, 1985; Podhajski vd., 2009; Sailors ve Price, 2010; van Keer and Verhaeghe, 2005; van Kuijk vd., 2016) bulguları ile paralellik göstermektedir. Müdahale eğitimi (programı), okuma becerisi ve öğretimine yönelik bilimsel çalışmalardan elde edilen kanıtlar (Okuma Bilimi; Science of Reading, SOR) çerçevesinde (Buckingham, 2020) yapılandırılmıştır. Ayrıca müdahale programında okuma becerisi, ilişkili bileşen becerileri ile birlikte kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Ancak okumaya ilişkin öğretmen bilgisi bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde fonolojik farkındalık ve ses bilgisine ağırlıklı olarak odaklanıldığı görülmektedir (Clark vd., 2017; Hudson, 2023; McCutchen vd., 2002). Bunun nedeni İngilizce dili bağlamında özellikle fonolojik farkındalık becerisinin okuma becerisinin kazandırılmasında çok önemli bir rolü olduğu düşüncesi olabilir (Chall, 1999; Moats ve Foorman, 2003). Ulaşılan çalışmaların sadece birkaçında benzer şekilde (Hall vd., 2023; Jakobson vd., 2022) okumaya ilişkin öğretmen bilgisi SVR kapsamında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Okuma becerisinin her bileşeni hakkında doğru ve yeterli bir anlayışa sahip olmak gereklidir. Çünkü Ulusal Okuma Paneli Raporunda (National Reading Panel, NRP, 2000) da vurgulandığı gibi okuma gerçekleşirken tüm bileşenler (örn., fonolojik farkındalık, ses bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama) birlikte çalışmaktadır (Hotchkiss, 2023; Hudson vd., 2021). Müdahale eğitimi kapsamında öğretmenlerin okumaya ilişkin alan bilgilerinin yanı sıra pedagojik alan bilgileri de geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere okumaya ilişkin bilişsel beceriler hakkında bilgiler verilmiş ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağı, geliştirileceği ve değerlendirileceğine yönelik örnekler sunulmuştur. Böylece öğretmenler, program sürecinde edindikleri bilgileri okul müfredatına nasıl entegre edecekleri ve sınıf içi öğretim ortamına nasıl aktaracakları noktalarında desteklenmiştir. Shulman (1987) da hem alan bilgisinin hem de pedagojik alan bilgisinin nitelikli bir öğretim için önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin eğitim programlarına katılmalarını zaman kısıtlaması, mali sebepler, mesafe ve yüz yüze etkileşim eksikliği gibi unsurlar engelleyebilir (Smith ve Gillespie, 2007; Jager vd., 2002). Uygulanan eğitim programında öğretmenlerin katılım sağlayabileceği uygun zaman dilimi ve mekan seçilmiş, program öğretmenlere ücretsiz bir şekilde uygulanmış ve öğretmenlerin aktif katılım sağlayacağı bir eğitim ortamı hazırlanmaya çalışılmıştır. Ek olarak program, kısa konferans oturumları ve seminerlerden oluşan ve büyük ölçüde etkisiz olduğu düşünülen (McLeskey ve Waldron, 2002) geleneksel model yerine işe gömülü (dönük) bir eğitim yaklaşımı (DeMonte, 2013) temelinde oluşturulmuştur. Bu yaklaşımda öğretmenler merkezi bir rol üstlenmektedir. Luneta (2012) da öğretmenlerin başlangıçtan uygulamaya merkezi bir rol üstlendikleri eğitim programlarının başarılı olacağını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin müdahale eğitimlerinden elde ettikleri bilgileri bir süre sonra uygulamaktan vazgeçebildikleri ifade edilmektedir (Liu ve Phelps, 2020; Verloop vd., 2001). Bu nedenle birçok müdahale programı (Brady vd., 2009; Brownell vd., 2017; Goldfeld vd., 2021; Hudson, 2023; Moats ve Foorman, 2003; McMahan vd., 2019; Piasta vd., 2009) gözlem, koçluk, toplantılar (çevrim içi veya yüz yüze) gibi izleme/takip çalışmaları içermektedir. Çünkü eğitim sonrası izleme çalışmalarının yapılması öğretmenlerin uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cordingley vd., 2015; Tournaki vd., 2011). Bu çalışmada da öğretmenlerle haftalık çevrim içi toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin tartışmalar yürütülmüştür. McCutchen ve diğerleri (2002) de yaptıkları çalışmada eğitimden sonra öğretmenler ile yapılan toplantıların önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca programa katılan öğretmenler ve

araştırmacıların yer aldığı bir WhatsApp grubu oluşturulmuştur. WhatsApp grubunda araştırmacılar ve öğretmenler güncel bilimsel çalışmaları paylaşma fırsatı bulmuştur. Böylece hem öğretmenler arasında hem de öğretmenler ile araştırmacılar arasında etkileşim sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar, PowerPoint sunuları ve örnek uygulama videoları gibi dökümanları da bu grup yoluyla öğretmenler ile paylaşmıştır. Godfeld ve diğerleri (2021) de yaptıkları çalışmada çevrimiçi bir kütüphaneden öğretmenlerin faydalanmalarını sağlamıştır. Bu bağlamda Borko ve diğerleri (2010), öğretmen eğitimlerinde teknolojik araçların güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve birçok eğitim programının web tabanlı öğrenme ortamları, çevrimiçi konferanslar ve dijital kütüphaneler gibi araçları barındırdığını belirtmiştir.

Çalışmanın izleme aşaması sonunda müdahale eğitimine katılan öğretmenlerin elde ettikleri yeterlilikleri sınıf içi öğretim ortamına nasıl yansıttıkları görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, yazım farkındalığı, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık gibi kelime tanıma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlerle ilgili çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerin kelime tanıma hızı ve doğruluğu odağında çalışmalar da yaptıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin dinlediğini anlama becerisi bağlamında bazı çalışmalar yaptığı görülse de dinlediğini anlama becerisini oluşturan bileşen becerilere ilişkin nitelikli çalışmalar yürütmedikleri anlaşılmıştır. Oysa dinlediğini anlama, okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcılarından biridir (Babayiğit vd., 2021; Catts vd., 2005). Ayrıca dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi ilkökul döneminin başlarından itibaren artmaktadır (Tilstra vd., 2009). Başka bir ifadeyle kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi okulun ilk yıllarında çocuklar için daha büyük olma eğiliminde olsa da çocuklar kelime tanıma becerisi noktasında otomatikleştikçe (LaBerge ve Samuels, 1974) dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki artmaktadır (Florit ve Cain, 2011; Kim ve Wagner, 2015; Kim, 2023). Bu durumun en önemli nedenleri müdahale eğitiminin süresi ve sınıf mevcutları olabilir. Çünkü öğretmenler de bu bağlamda eğitimin süresinin yeterli olmadığını ve sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu yönünde düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmen bilgisini artırmak amacıyla yapılan müdahale çalışmalarında farklı eğitim süreleri olduğu dikkat çekmektedir (DeMonte, 2013). Örneğin, Jager ve diğerlerinin (2002) yaptığı çalışmada bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlere 15 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacılar bu sürenin, programın tümünün, sınıf içi öğrenme ortamına yansıtılmamasının nedenlerinden biri olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Desimone (2011) eğitimlerde 20 veya daha fazla saat iletişim olması gerektiğinin altını çizmiştir. Desimone'ye (2009) göre iyi bir eğitim programı içerik odaklı olmalı, aktif öğrenme fırsatları sunmalı, tutarlı olmalı ve bunlara ek olarak doğru zaman aralığında gerçekleştirilmelidir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okumaya ilişkin bilgilerinin yetersizliği ortaya konulmuş, gerçekleştirilen müdahale eğitimi yoluyla öğretmenlerin bilgilerinin artırılması sağlanmış ve edinilen bilgilerin sınıf ortamına yansiyip yansımadağı incelenmiştir. Eğitim programı öğretmenlerin okumaya ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinin (Shulman ve Shulman, 2004) üzerine inşa edilirken eğitim sonrası yapılan çalışmalar ile programdan öğrenilenlerle öğretmenlerin kendi çalışmaları arasında güçlü bağlar kurulmaya çalışılmıştır (Smith ve Gillespie, 2007). Böylece kanıt temelli bilimsel içerik uygulamaya dönüştürülmüş ve geri bildirimler sayesinde geliştirilebilir bir nitelik kazanmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin elde ettiği okuma becerisine ilişkin bilgileri uygulamak için zaman ayırması da önemlidir (Smith vd., 2023). Özetle bu çalışmada, nitelikli bir öğretmen olmak için gerekli özelliklerden biri olarak kabul edilen öğretmen bilgisi (Shulman, 1986) okuma bağlamında (Kehoe ve McGinty, 2023) ele alınmış ve etkisiz bir öğretmene sahip olmanın öğrencileri gelecek yıllarda olumsuz durumlar ile karşı karşıya bırakabileceğinden (Reid-Lyon ve Weiser, 2009) hareketle sınıf öğretmenlerinin farkındalıkları geliştirilmeye çalışılmıştır.

### Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmada bazı sınırlılıklardan söz edilebilir. Bunlardan birisi olarak öğretmen eğitim sürecinin sadece bir hafta süre ile gerçekleştirilmiş olması gösterilebilir. Bu bir haftalık sürede gerçekleştirilen eğitimler, öğretmenlerin okuma becerisi ve ilişkili bilişsel bileşenlere yönelik farkındalıklarını çok fazla katkı sağlamamış olabilir. Araştırmada öğretmen müdahale eğitim programı, öğretmenlerin hizmetiçi seminer zamanlarına denk getirilmiştir. Bunun en önemli sebebi olarak seminer zamanları dışında öğretmenleri öğretmen müdahale eğitim programına dahil edemeyebileceğimiz kaygısı gösterilebilir. Yapılacak benzer araştırmalarda daha iyi planlamalar yapılarak özellikle gönüllü ve istekli öğretmenlerin sürece dahil edilmesiyle daha kapsamlı ve belirli bir zamana yayılmış öğretmen müdahale eğitim programları yapılandırılabilir. Böylelikle müdahale eğitiminin öğretmen yeterliliklerine etkisi daha detaylı bir şekilde ortaya konabilir. Bunun yanında bu bağlamda gerçekleştirilebilecek müdahale eğitim programlarında ortaya çıkan eksiklikler belirlenebilir ve takip eden içerikler kolay bir şekilde gelen dönütler doğrultusunda güncellenebilir. Yine bu müdahale programlarında daha fazla öğretmene kolayca ulaşılabilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise öğretmenleri izleme sürecinin sadece bir aylık bir süreyi kapsamasıdır. İzleme sürecinde öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçleri doğrudan gözlemlenmemiştir. Öğretmenler ile WhatsApp uygulaması ve ZOOM videokonferans platformu üzerinden düzenli aralıklarla bilgi alışverişinde bulunulmuş ve bu şekilde müdahale eğitimine katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları takip edilmeye çalışılmıştır. Hem izleme süresinin kısalığı hem de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik doğrudan gözlemlerin yapılmaması, öğretmen müdahale eğitim programının ne kadar başarılı olduğu ve öğretmenlerin bu programdan elde ettikleri yeterlilikleri ne düzeyde sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıtılabildikleri noktasında araştırmacılara doğru veriler sunmamış olabilir. Yapılacak benzer araştırmalarda hem izleme süreci daha uzun tutulabilir hem de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik doğrudan gözlemler gerçekleştirilebilir. Bunun

yanında yapılacak benzer araştırmalarda keşfetme, m¼dahale, değerlendirme ve izleme aşamaları aynı ¼rneklem ¼zerinde gerçekleştirilerek nasıl farklılıklar oluştuğu kıyaslanıp tartışılabilir.

### Sonuç

Bazı sınırlılıklarına rağmen bu araştırmada ¼retmenlerin okuma ve ilişkili bileşenlere y¼nelik farkındalık d¼zeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda gerçekleştirilen ¼retmen m¼dahale eğitim programı ile ¼retmen yeterliliklerinin ¼retmenlerin sınıf içi uygulamalarına nasıl yansadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların bu bağlamda yapılacak yeni araştırmalara ¼nemli katkılar sağlayacağı d¼ř¼n¼lmektedir. Bu alanda artacak çalışmaların sayısı, genel olarak ¼retmen eğitim s¼relerine ¼zelde ise sınıf ¼retmenlięi lisans programının içeriğine (ilk okuma ve yazma ¼retimi, T¼rke ¼retimi vb.) ¼nemli bir bakış açısı sağlayacaktır. Yine t¼m eğitim kademelerinde dil ¼retim uygulamalarının yeniden g¼zden geçirilmesine imk¼n tanıyacaktır. Gelecek araştırmaların farklı sınıf d¼zeylerinde ve farklı eğitim kademelerinde de y¼r¼t¼lmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

### Kaynaklar

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R. ve Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67-84. <https://doi.org/10.1177/002221940731083>

Abbott, R. D., Berninger, V. W. ve Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281. <https://doi.org/10.1037/a0019318>

Adlof, S. M., Catts, H. W. ve Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component?. *Reading and Writing*, 19(9), 933-958. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z>

Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M. ve Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44(1), 68-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>

Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A. ve Çetinkaya, . (2013). Anlamaya Y¼nelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. *Mersin ¼niversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

Anmarkrud, ¼. ve Br¼ten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>

Ara¼jo, S., Reis, A., Petersson, K. M. ve Faısca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868 –883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>

Aro, M. ve Bj¼rn, P. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 111–126. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0118-7>

Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>

Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169. <https://doi.org/10.1037/a0021671>

Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2014). Correlates of early reading comprehension skills: A componential analysis. *Educational Psychology*, 34(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785045>

Babayiğit, S., Roulstone, S. ve Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>

Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında ¼retmen g¼r¼řleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/egeedf.453922>

Barron, E. R., Rupley, W. H., Paige, D., Nichols, W. D., Nichols, J. ve Lumberras, R. (2018). Middle school teachers' knowledge and use of comprehension strategies in discipline instruction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(10), 1–17. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.10.1>

Berry, B., Daughtrey, A. ve Wieder, A. (2010). *Preparing to lead an effective classroom: the role of teacher training and professional development programs*. Center for Teaching Quality.

Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M. ve Hougen, M. (2012). Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 526-536. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434>

Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E. ve Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing*, 22(4), 425-455. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9166-x>

Brownell, M., Kiely, M. T., Haager, D., Boardman, A., Corbett, N., Algina, J., Dingle, M. P. ve Urbach, J. (2017). Literacy learning cohorts: Content-focused approach to improving special education teachers' reading instruction. *Exceptional Children*, 83(2), 143-164. <https://doi.org/10.1177/0014402916671517>

Buckingham, J. (2020). Six reasons to use the science of reading in schools. *The Reading League Journal*, 1(1), 13-17.

Carlisle, J. F., Kelcey, B., Rowan, B. ve Phelps, G. (2011). Teachers' knowledge about early reading: Effects on students' gains in reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 289-321. <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.539297>

Catts, H. W., Hogan, T. P. ve, & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. H. W. Catts ve A. Kamhi (Ed.), *The connections between language and reading disabilities* içinde (s. 25-40). Erlbaum.

Cesur, B. ve Şahin, A. E. (2024). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.16916/aded.1293068>

Chall, J. S. (1967). *Learning to Read: The great debate*. McGraw Hill.

Chall, J. S. (1999). Commentary: Some thoughts on reading research: Revisiting the first-grade studies. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 8-10.

Chiu, M. M., McBride-Chang, C. ve Lin, D. (2012). Ecological, psychological, and cognitive components of reading difficulties: Testing the component model of reading in fourth graders across 38 countries. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 391-405. <https://doi.org/10.1177/002221941143124>

Clark, S. K., Helfrich, S. R. ve Hatch, L. (2017). Examining preservice teacher content and pedagogical content knowledge needed to teach reading in elementary school. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 219-232. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12057>

Cohen, R. A., Mather, N., Schneider, D. A. ve White, J. M. (2017). A comparison of schools: Teacher knowledge of explicit code-based reading instruction. *Reading and Writing*, 30(4), 653-690. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9694-0>

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. ve Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust.

Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E. ve Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687. <https://doi.org/10.1037/a0019452>

Cromley, J.G. ve Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. ve Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>

De Graff, A. J. ve Torgesen, J. K. (2005). Measuring alphabetic reading skills in a group: New alternatives. *Assessment for Effective Intervention*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/073724770503000301>

de Jager, B., Reezigt, G. J. ve Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 831-842. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00046-X)

Demirtaş, Ç. P. ve Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 209-240. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>

DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Center for American Progress.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>



- Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P. ve Georgiou, G. (2018). Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 31(8), 1695-1719. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9772-y>
- Didion, L., Toste, J. R. ve Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Duke, N. K. ve Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Ergül, C., Akoglu, G., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Kılıç Tülü, B., Bahap Kudret, Z. ve Demir, E., (2022). The Contribution of Working Memory to Reading Fluency and Reading Comprehension Performance: Longitudinal Results. *Education and Science*, 47(211), 249-271. <https://doi.org/10.15390/eb.2022.10701>
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K. ve Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12<sup>th</sup> grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/0014402921105086>
- Florit, E. ve Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Florit, E., Roch, M. ve Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 27(5), 793-817. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9464-1>
- Foorman, B. R., Petscher, Y. ve Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1-10. *Learning and Individual Differences*, 63(3), 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.011>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Georgiou, G. K. ve Parrila, R. (2020). What mechanism underlies the rapid automatized naming-reading relation?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194(6), 104840. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104840>
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. Doğan, B. (ed.) Okuma öğretimi içinde (1. baskı, s. 107-152). Eğitim Kitap
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Oluşturan Bilişsel Bileşenlere İlişkin Farkındalıkları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 441-493. <https://doi.org/10.48174/buaad.1367976>
- Goldfeld, S., Snow, P., Eadie, P., Munro, J., Gold, L., Orsini, F., Connell, J., Stark, H., Watts, A. ve Shingles, B. (2021). Teacher knowledge of oral language and literacy constructs: Results of a randomized controlled trial evaluating the effectiveness of a professional learning intervention. *Scientific Studies of Reading*, 25(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1714629>
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Güldenöglü, B., Kargin, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Güldenöglü, B., Kargin, T., Gengeç, H. ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101>
- Hall, C., Solari, E. J., Hayes, L., Dahl-Leonard, K., DeCoster, J., Kehoe, K. F., Conner, C. L., Henry, A. R., Demchak, A., Richmond, C. L. ve Vargas, I. (2023). Validation of an instrument for assessing elementary-grade educators' knowledge to teach reading. *Reading and Writing*, 36(4), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10456-w>
- Hao, M., Fang, X., Sun, Z. ve Liu, Y. (2022). The Extended Simple View of Reading in Adult Learners of Chinese as a Second Language. *Frontiers in Psychology*, 13, 846967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846967>
- Høien-Tengesdal, I. (2010). Is the simple view of reading too simple?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 451-469. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508914>
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hoover, W. A. ve Tunmer, W. E. (2022). The primacy of science in communicating advances in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399-408. <https://doi.org/10.1002/rrq.446>

Hotchkiss, E. (2023). *Understanding effective literacy instruction for primary grade teachers*. School of Education and Leadership Student Capstone Projects. 913. [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_cp/913](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/913)

Hudson, A. K. (2023). Upper elementary teachers' knowledge of reading comprehension, classroom practice, and student's performance in reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 58(3), 351-360. <https://doi.org/10.1002/rrq.491>

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E. ve Malatesha Joshi, R. (2021). Elementary teachers' knowledge of foundational literacy skills: A critical piece of the puzzle in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 287-315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>

Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods applications in action research: From methods to community action*. Sage.

Ivankova, N. ve, & Wingo, N. (2018). Applying mixed methods in action research: Methodological potentials and advantages. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 978-997.

Jakobson, K., Soodla, P. ve Aro, M. (2022). General and special education teachers' knowledge about reading comprehension processes and instructional practices. *Reading and Writing*, 35(9), 2229-2256. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10280-8>

Joshi, R. M. ve Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.

Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G. ve Quiroz, B. (2012). Cognitive component of componential model of reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 480- 486. <https://doi.org/10.1177/0022219411432690>

Kargin, T., Güldenöglü, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.

Kehoe, K. F. ve, & McGinty, A. S. (2023). Exploring teachers' reading knowledge, beliefs and instructional practice. *Journal of Research in Reading*, 47(1), 63-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12440>

Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141(1), 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>

Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>

Kim, Y. S. G. (2023). Oral discourse skills: Dimensionality of comprehension and retell of narrative and expository texts, and the relations of language and cognitive skills to identified dimensions. *Child Development*, 94(5), 246-263.

Kim, Y. S. G. ve, & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>

Kim, Y. S. ve Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>

Kim, Y. S. ve Snow, C. (2021). The Science of Reading Is Incomplete without the Science of Teaching Reading. *The Reading League Journal*, 1(1), 1-9.

Kim, Y.-S., Apel, K. ve Al Otaiba, S. (2013). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in response to intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(4), 337-347. <https://doi:10.1044/0161-1461>

Kocaarslan, M. (2022). The relationships between oral reading fluency, sustained attention, working memory, and text comprehension in the third-grade students. *Psychology in the Schools*, 59(4), 744-764. <https://doi.org/10.1002/pits.22641>

Korkmaz, Y. Y., Babür, N. ve Haznedar, B. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling and reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 757-774. <https://doi.org/10.17263/jlls.759293>

Kucan, L., Hapgood, S. ve Sullivan Palincsar, A. (2011). Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *The Elementary School Journal*, 112(1), 61-82. <https://doi.org/10.1086/660689>

Kuzucu-Örge, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: Cognitive and linguistic variables* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 275-284.

- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Lammert, C., Allen, K., Van Wig, A. ve Worthen, B. (2022). Teacher educator and in-service teachers' self-efficacy and professional literacy knowledge in the context of the science of reading era. *The Teacher Educator*, 57(4), 343-364. <https://doi.org/10.1080/08878730.2022.2034199>
- Landerl, K., Castles, A. ve Parrila, R. (2022). Cognitive precursors of reading: A cross-linguistic perspective. *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1983820>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, S. ve Phelps, G. (2020). Does teacher learning last? Understanding how much teachers retain their knowledge after professional development. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 537-550. <https://doi.org/10.1177/0022487119886290>
- Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: A literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360-379. <https://doi.org/10.1080/18146627.2012.722395>
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T. ve Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/002221940203500106>
- McLeskey, J. ve Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65-72. <https://doi.org/10.1177/003172170208400114>
- Megherbi, H., Seigneuric, A. ve Ehrlich, M. F. (2006). Reading comprehension in French 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 135-147. <https://doi.org/10.1007/BF03173573>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. ve Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352 <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Miller, J. W. ve Ellsworth, R. (1985). The evaluation of a two-year program to improve teacher effectiveness in reading instruction. *The Elementary School Journal*, 85(4), 485-495.
- Moats, L. C. ve Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 23-45. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Öksüz, H. İ. ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269-282. <https://doi.org/10.16916/aded.1210693>
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-34.
- Pan, D. J. ve Lin, D. (2023). Cognitive-linguistic skills explain Chinese reading comprehension within and beyond the simple view of reading in Hong Kong kindergarteners. *Language Learning*, 73(1), 126-160. <https://doi.org/10.1111/lang.12515>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün, M ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J. ve Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Plano Clark, V. ve, & Ivankova, N. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. ve Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417. <https://doi.org/10.1177/0022219409338737>
- Popova, A., Evans, D. K. ve Arancibia, V. (2016). Training teachers on the job: What works and how to measure it. *World Bank Policy Research Working Paper* (7834).
- Reid Lyon, G. ve Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480. <https://doi.org/10.1177/0022219409338741>
- Roch, M. ve Levorato, M. C. (2009). Simple view of reading in Down's syndrome: The role of listening comprehension and reading skills. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(2), 206-223. <https://doi.org/10.1080/13682820802012061>

- Sailors, M. ve Price, L. R. (2010). Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 110(3), 301-322. <https://doi.org/10.1086/648980>
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı* (Çev. A. Tüfekçi ve N. Şad). Pegem.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. ve, & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J. ve Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: new theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 0(0), 1-42. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Smith, C. ve Gillespie, M. (2023). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy* içinde (s. 205-244). Routledge.
- Spear-Swerling, L. ve Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing*, 25(7), 1691-1723. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9338-3>
- Spencer, M., Richmond, M. C. ve Cutting, L. E. (2020). Considering the role of executive function in reading comprehension: A structural equation modeling approach. *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 179-199. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1643868>
- Stark, H. L., Snow, P., Eadie, P. ve Goldfeld, S. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 28-54. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0112-0>
- Strasser, K. ve Río, F. D. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P. ve, & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M. ve Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206. <https://doi.org/10.13110/merrypalmquar1982.62.2.0179>
- Tournaki, E., Lyublinskaya, I. ve, & Carolan, B. (2011). An ongoing professional development program and its impact on teacher effectiveness. *The Teacher Educator*, 46(4), 299-315. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.604711>
- Treiman, R., Hulslander, J., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Byrne, B. ve Kessler, B. (2019). The unique role of early spelling in the prediction of later literacy performance. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 437-444. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1573242>
- Tunmer, W. E. ve Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- Van Keer, H. ve Verhaeghe, J. P. (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 543-562. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.002>
- Van Kuijk, M. F., Deunk, M. I., Bosker, R. J. ve Ritzema, E. S. (2016). Goals, data use, and instruction: The effect of a teacher professional development program on reading achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 135-156. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1026268>
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. ve Van Leeuwe, J. (2008). Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), 301-324. <https://doi.org/10.1080/10888430802132030>
- Verloop, N., Van Driel, J. ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Cetinkaya, F. C., Ates, S., Kaya, D. ve Rasinski, T. (2020). Testing the KAPS model of reading comprehension in a Turkish elementary school context from low socioeconomic background. *Education Sciences*, 10(4), 90. <https://doi.org/10.3390/educsci10040090>

Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of expository texts in Turkish students in grades four through eight. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7318>

### Teşekkür

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

#### Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.11.2022 tarih 2022/142 sayılı toplantısında verilmiştir.

#### Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 29.11.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022/142