



PROZODİK OKUMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Pınar KANIK UYSAL¹, Huzeyfe BİLGE²

Makale Bilgisi

Araştırma Makalesi

DOI: 10.19171/uefad.935702

Makale Geçmişi:

Başvuru 10.05.2021

Kabul 03.08.2021

Anahtar Kelimeler:

Akıcı okuma,
Çok boyutlu akıcılık
rubriği,
Prozodi,
Öğretmen görüşleri.

Özet

Bu çalışmada prozodik okuma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanma durumları ve DPA kullanma deneyimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüş, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya dört Türkçe, üç sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda yedi öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmış ve veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında DPA'nın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin "psikometrik özellikler", "değerlendirme özellikleri" ve "uygulama" olarak üç tema; "öğrenciyi tanıma, objektiflik, dönüt, değerlendirme kolaylığı ve uygulama zorluğu" olmak üzere de beş kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar her iki branşta da öğretmenlerin objektiflik, öğrenciyi tanıma, öğrenciye ve öğretmene geri bildirim sağlama yönüyle DPA'yı faydalı bulduklarını ancak uygulama zorluğu nedeniyle DPA kullanmayı tercih etmediklerini göstermiştir. Öğretmenler uygulama zorluğuna gerekçe olarak puanlamanın zaman almasını, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olmasını ve onlar için ayrıca iş yükü çıkararak kâğıt israfına neden olmasını göstermişlerdir.

TEACHERS' VIEWS REGARDING THE USE OF RUBRICS IN THE EVALUATION OF PROSODIC READING SKILLS

Article Information

Research Article

DOI: 10.19171/uefad.935702

Article History:

Received 10.05.2021

Accepted 03.08.2021

Keywords:

Reading fluency,
Multidimensional fluency
scale,
Prosody,
Teachers' perception.

Abstract

This study aims to reveal teachers' experiences of using rubrics and their perceptions on these experiences in evaluating prosodic reading skills. The research was carried out with a qualitative research design, and criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the study group. Seven teachers in total, four of them Turkish and three of them classroom teachers, participated in the study. The research data were collected through semi-structured interviews and the data were analyzed using the content analysis technique. In the findings, three themes ("psychometric properties", "evaluation features" and "implementation") related to the positive and negative aspects of the rubric and five categories ("familiarization to the students, objectivity, feedback, ease of evaluation, and difficulty of implementation") were reached. The results obtained from the research findings showed that in both branches, teachers found the rubric useful in terms of objectivity, familiarization to the students, and providing feedback to the student and teacher, but they did not prefer to use rubrics due to the difficulty of implementation. As reasons for the difficulty of implementation, teachers stated that scoring with the rubric takes time, it is difficult to implement in crowded classrooms, and also causes a waste of paper by creating a workload for them.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, pinaruysal32@gmail.com , OrcID: 0000-0003-1208-9535

² Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, hbilge@outlook.com.tr , OrcID: 0000-0001-7664-488X

Kaynakça Gösterimi: Kanık Uysal, P., & Bilge, H. (2021). Prozodik okuma becerisinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1245-1280. <https://doi.org/10.19171/uefad.935702>

Citation Information: Kanık Uysal, P., & Bilge, H. (2021). Teachers' views regarding the use of rubrics in the evaluation of prosodic reading skills. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 34(3), 1245-1280. <https://doi.org/10.19171/uefad.935702>

1. GİRİŞ

Sınıf içinde yapılan değerlendirmelerde çok farklı araçlar ve teknikler/yöntemler kullanmak mümkündür. Klasik değerlendirmelerde sözlü veya yazılı sınavlar kimi zaman tek ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktaysa da yeni öğrenme ve öğretme teorileri ile birlikte değerlendirme yöntemlerinde de değişiklikler olmuştur (McMillan, 2015). Sadece bilginin ölçülmesi yerine (özellikle) bir beceriyi sergilemenin gerekli olduğu durumlarda klasik değerlendirme yöntemleri yetersiz kalabilmektedir. Bu durumda tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

Bir performansın sergilenmesinde pek çok farklı bileşen olması mümkün olduğundan değerlendirmenin karmaşık olması beklenir. Değerlendiricinin performansa ait bütün boyutları hatırlayıp bir karara varıp puan ataması veya bir seviye tespiti yapması oldukça zordur. Ayrıca puanlayıcının devreye girdiği noktada öznellik de devreye gireceğinden puanlamaya hataların karışması da mümkün olmaktadır (Atılğan, 2017; McMillan, 2015). Bunun önüne geçmenin pratik yollarından birisi puanlayıcılara belli performans seviyelerini betimleyen ölçütler sunmaktır. Böylece sergilenen davranışlardan yola çıkarak daha tutarlı kararlar verilebilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017).

Puanlayıcılar arasında tutarlılığı sağlamak için dereceli puanlama anahtarları (DPA) kullanılabilir. DPA'lar kriterlerle ilgili performansların seviyelerinin tanımlarını içeren ölçüt setleridir ve aslında değerlendirici değil betimleyicidirler. Yani yapılan bir işi ilgili kritere atamada kullanılırlar. Her ne kadar değerlendirme için de kullanılsalar da yapılan şey bir atamadır (Brookhart, 2013).

DPA'lar temelde bütüncül ve analitik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017). Bütüncül DPA'ların puanlaması daha kolayken sağladığı geri bildirim kısıtlıdır. Bu sebeple analitik dereceli puanlama anahtarları (ADPA) daha verimlidir. ADPA'larda beceriye ait her bir boyut ayrı ayrı betimlenmektedir. Puanlayıcılar her bir boyutu ayrı ayrı değerlendirdiği için puanlayıcılar arasındaki uyum da artmaktadır. Ayrıca ADPA'larda öğrencilere verilen geri bildirim daha nitelikli ve detaylıdır. Dolayısıyla ADPA'lar değerlendirmenin niteliği açısından daha sağlıklıdır.

DPA'ların sınıf içinde kullanımının pek çok avantajı vardır. Bunlar arasında öğrencilere zamanında geri bildirim sağlanması, öğrencilerin kendilerine verilen bu detaylı geri bildirimini kullanarak eksiklerini görmelerini temin etmesi, eleştirel düşünmeyi geliştirmesi, öğretmenin kendi becerilerini geliştirmesi, puanlayıcılar arasında daha tutarlı puanlamayı mümkün kılması ve öğrencilerin hedef davranışa yönelik farklı seviyeleri görerek daha iyi fikir sahibi olmalarını sağlanması sayılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017; Stevens & Levi, 2005). Bir davranışa yönelik çeşitli seviyeler açıkça görüldüğünde öğrencilerin en iyiye ulaşmak için yapmaları gerekenler netleşmektedir. Bu da öğrencilere daha iyi bir kılavuz anlamına gelmektedir. Bunun yanında sınıf seviyesine uygun olduğu ve öğretmen tarafından nasıl kullanılacağı örneklerle gösterildiği takdirde öğrencilere DPA'lar verilir öz değerlendirme veya akran değerlendirme yaptırılabilir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerini takip ve kontrol etmeleri sağlamak mümkün olur.

1.1. Akıcı Okuma ve Prozodi

Oldukça karmaşık becerilerin eşzamanlı icrasını gerektiren (Hallman, 2009) okuma becerisinde otomatikleşme oldukça önemlidir. Otomatikleşme teorisi (LaBerge & Samuels, 1974) okuyucunun sınırlı kapasitesini kelime çözümlenmeye ayırdığı oranda metni anlamaktan uzaklaşacağını iddia eder. Çünkü okuma esnasında okuyucunun kelimeleri çözümlenmeyi ve

anlamayı aynı anda yapması gereklidir (Kuhn & Stahl, 2013). Bu noktada karşımıza akıcı okuma becerisi çıkmaktadır.

Okumanın asıl hedefinin anlamak olduğu yaygın bir kabuldür ve anlamaya giden yolda öğrenciler akıcılık köprüsünden (Rasinski, 2004) sorunsuz geçmelidir. Doğruluk, hız ve prozodiden oluşan (Baştuğ, 2021; Benjamin & Schwanenflugel, 2010; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004, 2010; Schwanenflugel vd., 2004) akıcı okumada hız ve doğruluk oldukça önemlidir ancak yeterli değildir. Akıcı okumanın en önemli ve tamamlayıcı boyutlarından biri prozodidir.

Prozodiyle tonlama, hece-kelime-cümle uzunluğunu barındıran ritim, vurgu, yoğunluk, perde, tempo, öbekleme (phrasing), anlamlılık (expressivity), noktalama işaretlerinin seslendirmede kullanımı (Crystal, 2008; Dowhower, 1991; Palmer, 2010; Rasinski, 2004; Spafford, Pesce & Grosser, 1998; VandenBos, 2015; Xu & Liu, 2012) gibi değişkenler kastedilmekte, bunlar da prozodinin kapsamlı bir terim olduğunu göstermektedir. Prozodi okuma becerisini edinme sürecine kadar konuşulanı veya okunanı anlamayla ilgiliyken okuma becerisinin edinilmesiyle beraber okuduğunu anlama üzerinde de tesirli olmaya başlamaktadır. Yukarıda sıralanan prozodik değişkenlerin sesli okumadaki tesirleri önemlidir. Çünkü bir cümlenin nasıl seslendirildiği nasıl anlaşılacağını belirlemektedir (Sinambela, 2017). Seslendirmenin içerisinde cümledeki ifade gruplarının birbirlerinden ses işaretleri ile ayrıştırılması, daha önemli olan ögeye vurgu yapılması, seslendirmenin ritmi, noktalama işaretlerinin dikkatli kullanımı gibi boyutlar sadece dinleyicilerin değil okuyucunun da metni anlamasını etkileyebilir. Bir sesli okumada hem okuyucunun hem de dinleyicinin metni anlaması hedeflenir. Prozodi sayesinde dinleyici metni daha iyi anlamakta çünkü okuyucu metni anlamlı gruplar hâlinde yani öbekleyerek (phrasing) okumaktadır (Godde, Bosse & Bailly, 2019).

Schreiber (1991) öğretmenlerin sesli okumaya bakarak okuma yeterliliği hakkında karara vardığını, akıcı okuyabilmenin okuyucunun metnin söz dizim yapısını anladığına dair geçici kanıtlar (prima faice evidence) sağladığını söylemektedir. Çalışmalar akıcı okuması zayıf öğrencilerin daha düşük prozodik özellikler sergilediğini göstermektedir (Godde, Bosse & Bailly, 2019). Bundan dolayı metni anlamlı ifadelerle, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek, noktalama işaretlerine göre okuyan öğrencilerin iyi okuyucular olduklarına karar vermek çoğu zaman yanlış olmayacaktır. Bu durum sesli okuma türünde kazanılacak akıcı okuma becerilerinin sessiz okuma ve okuduğunu anlamaya da transfer edileceğinin kabul edilmesi ve araştırmaların farklı sınıf seviyelerinde prozodik okuma ile sessiz okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermesinden kaynaklanmaktadır (Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2016; Gross vd., 2013; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Miller & Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel & Ruston, 2008). İyi okuyucuların sesli okumalarının prozodik özellikleri taşıdığı görülürken zayıf okuyucuların sesli okumalarına ifade yansıtamadığı görülmektedir (Miller & Schwanenflugel, 2008; Rasinski ve Young, 2017).

Okumada prozodiye dikkati ilk çeken isimlerden birisi Dowhower'dır (1991). Dowhower, ifadeli okumaya öğretmenlerce nadiren yer verildiğini söylemiştir. Araştırmacıların okumada genellikle hızı ve doğruluğu ölçtüğünü, prozodiyi göz ardı ettiklerini belirtmiştir. Buna sebep olarak hız ve doğruluğu ölçmenin kolaylığı, prozodik unsurları değerlendirmenin zorluğunu öne sürmüştür. Bu yorum başka araştırmacılar tarafından da (Godde, Bosse & Bailly, 2019; Kuhn, 2007) desteklenmektedir. Schreiber (1991) okuma eğitiminin genelde çözümlene becerisine odaklandığını, gruplandırarak okuyabilmeye ise ya nadiren yer verildiğini ya da hiç yer verilmediğini söylemiştir. Anlama becerisi ile olan güçlü ilişkisine rağmen prozodinin bu denli göz ardı edilmesinde kapsamlı oluşu, pek çok farklı değişkenin değerlendirmeye alınmasının gerekliliği, ölçülüp nicelleştirilmesindeki zorluk, değerlendirme araçlarının yokluğu veya azlığı, hız ve doğruluğun da bir noktaya kadar hem

öğretmenlerin hem de araştırmacıların işine yaraması gibi sebepler sıralanabilir. Bunun yanı sıra Amerika’da öğrencilerin okuma hızları ve doğruluk yüzdeleri ile ilgili ulusal çapta çeşitli kıstaslar ortaya konmasına rağmen (Hasbrouck & Tindal, 2006) prozodik olarak bir kriterin yokluğu da prozodiyi ölçme ve değerlendirmenin zorluğunu ve prozodinin yıllardır göz ardı edildiğini göstermektedir. Ancak öğrencilerin sesli okumalarının değerlendirilmesi birçok açıdan önemlidir. Bu beceri, doğru ölçme araçları ile değerlendirilebildiği takdirde akıcılığı beklenen normlara göre karşılaştırmak (Hasbrouck & Tindal, 2006), akıcılığı iyileştirmek için tekrar okuma konusunda öğrencileri motive etmek (Kuhn & Stahl, 2003) ve farklı okuma uygulamalarının etkinliğini karşılaştırmak (Kuhn vd., 2006) mümkün olmaktadır.

Prozodinin değerlendirilmesi diğer akıcı okuma değişkenlerine kıyasla zor (Grosjean & Collins, 1979; Moser vd., 2014; Valencia vd., 2010) olsa da geliştirilen DPA’lar aracılığıyla bu beceri ölçülmeye ve değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Prozodiyi değerlendiren DPA’lar arasında Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Rasinski (2004) tarafından güncellenen “Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği (ÇBAR)” araştırmalarda en sık kullanılan DPA’lar arasında yer almaktadır (Smith & Paige, 2019). Alanyazın incelendiğinde bu DPA’ların güvenilirliğine dair çalışmalar (Moser vd., 2014; Smith ve Paige, 2019) yürütüldüğü tespit edilmiş ancak bu DPA’ya ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği ve öğretmenlerin prozodinin değerlendirilmesinde DPA kullanma deneyimlerini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin prozodik okuma becerisinin değerlendirilmesinde DPA kullanma deneyimlerini ve bu deneyimlere bağlı görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir grubun sesli okumaları dinletilmiş ve bu okumaları ÇBAR’ı kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından öğretmenlerle bu tecrübeleriyle ilgili yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler aracılığıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin prozodiyi değerlendirirken kullandıkları ÇBAR'a yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin DPA kullanma durumları nedir?

2. YÖNTEM

Prozodinin değerlendirilmesinde DPA kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada temel nitel araştırma (TNA) deseni benimsenmiştir. TNA alanyazında kişilerin tecrübelerini nasıl kavradığı ve nasıl yorumladıklarının anlaşılmasında sık sık kullanılmaktadır (Bayırlı, Doruk ve Tüfekci, 2020; Çeliktürk Sezgin, 2020). TNA'nın öncelikli hedefi anlamları çıkarıp yorumlamaktır (Merriam, 2009). TNA'da veriler yinelenen kalıplar aracılığıyla analiz edilir ve bulgular bu kalıplardan oluşturulan temalardan hareketle ortaya konur (Merriam & Tisdell, 2015). Bu çalışmada TNA'nın benimsenmiş olmasının nedeni; araştırma amacına bağlı olarak, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin prozodi DPA'sına yönelik tecrübelerini ve görüşlerini anlamaktır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması” (Baltacı, 2018: 254); “örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır” (Büyüköztürk, 2012: 6). Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışmaya katılacak öğretmenlerin en az 10 yıldır görev yapıyor olmaları ve sınıf/Türkçe öğretmenliği branşında olmaları şartı aranmıştır. En az 10 yıllık görev şartı aranmasının sebebi 4+4+4 sistemine geçilmeden önce sınıf öğretmenlerinin beşinci sınıflarda öğretmenlik yapması, 4+4+4 sisteminden sonra Türkçe öğretmenlerinin beşinci sınıflarda öğretmenlik yapmasıdır. Böylece her iki branşın da tanıdığı bir sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi üzerinden görüşler alınmıştır. Sınıf seviyesine göre okumadan beklenen

kalite ölçütlerinin değişebileceği göz önüne alınarak ortak bir sınıf seviyesi seçilmiş ve öğretmenler bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma prozodilerini puanlamıştır.

Araştırmada ÇBAR’la değerlendirme yapmak için yedi öğretmen görev almıştır. Etik ilkeler doğrultusunda öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutularak kod isim verilmiştir. Kodlama yapılırken görüşülen öğretmen Türkçe öğretmeni ise “TÖ” şeklinde; sınıf öğretmeni ise “SÖ” şeklinde kodlama yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Hizmet yılı	Branş
TÖ1	Erkek	20	Türkçe Öğretmenliği
TÖ2	Kadın	10	Türkçe Öğretmenliği
TÖ3	Kadın	14	Türkçe Öğretmenliği
TÖ4	Kadın	18	Türkçe Öğretmenliği
SÖ5	Erkek	15	Sınıf Öğretmenliği
SÖ6	Kadın	17	Sınıf Öğretmenliği
SÖ7	Kadın	29	Sınıf Öğretmenliği

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya 4 Türkçe (TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4) ve 3 sınıf öğretmeni (SÖ5, SÖ6, SÖ7) olmak üzere toplamda 7 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin hizmet yıllarının ise 10 ile 20 yıl arasında olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği (ÇBAR)

Zutell ve Rasinski’nin (1991) geliştirip Rasinski (2004) tarafından tekrar düzenlenen ÇBAR Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (bkz. Ek 1). İfade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız boyutlarından oluşan

ÇBAR’da her bir boyuta bir ile dört arasında puan atanmaktadır. Dolayısıyla bir okumada en yüksek puan 16 iken en düşük puan dört olmaktadır.

Puanlayıcıların öğrencilerin okumalarına yönelik her bir boyutta verdikleri puanların toplamının 10’dan az olması durumunda okumanın prozodi açısından yetersiz olduğuna; 10 ve üzeri puan alımında ise yeterli bir prozodik okumanın gerçekleştiğine karar verilmektedir (Rasinki vd., 2017).

2.2.2. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenlerin prozodinin değerlendirilmesinde DPA kullanımıyla ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam beş soru bulunmaktadır. Bu görüşme formu ile puanlayıcıların prozodiyi değerlendirmek için DPA kullanıp kullanmadıkları, DPA kullanmanın avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu, prozodinin değerlendirilmesi için ÇBAR’ın yeterli olup olmadığı ve ÇBAR’ın kullanımında puanlayıcıyı zorlayan durumların neler olduğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Form uygulanmadan önce üç uzmanın (iki Türkçe eğitimi, bir ölçme ve değerlendirme) incelemesine sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda birkaç soruda ifade değişikliği yapılarak forma son hâli verilmiştir.

2.2.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bilgi formunda öğretmenlere cinsiyetleri, hizmet yılı ve mezun oldukları bölüm sorulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Uygulama için il millî eğitim müdürlüğünden ve etik kuruldan izin alınmıştır. Öğretmen görüşlerine başvurmak için her bir öğretmenden görüşme için izin istenmiştir. İzin istenen öğretmenlerden yedisi öğrencilerin ses kaydını ÇBAR kullanarak değerlendirebileceğini ve

sonrasında görüşme sorularına cevap vermek için çalışmaya katılabileceğini belirtmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere ses dosyası gönderilmeden önce prozodinin değerlendirilmesiyle ilgili bir eğitim verilmiş ve detaylı bilgilerin yer aldığı bir yönerge dosyası paylaşılmıştır. Öğretmenlerin soruları hem eğitim hem de puanlama süreci içerisinde araştırmacılar tarafından cevaplanmıştır. Öğretmenlere öğrencilerin sesli okumalarını ÇBAR ile değerlendirmeleri için on günlük süre verilmiştir. Ardından öğretmenlerle görüşme yapmak için planlama yapılmış, bir haftalık zaman diliminde her öğretmenle yaklaşık yirmi-otuz dakikalık görüşmeler yürütülmüştür. Her görüşmenin başında katılımcılardan ses kaydı alınması için izin alınmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bütün görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları deşifre edilmiştir.

Veriler MAXQDA 12 adlı nitel veri analizi programından yararlanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İlk olarak ham veriler üzerinde tekrarlı okumalar yapılarak önce nvivo kodlar oluşturulmuş ardından nihai kodlara ulaşılmıştır. Birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlardan kategorilere ulaşılmış, ortak kategorilerden temalar oluşturulmuş ve bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi için hem tablolaştırılarak hem de tema başlıkları altında alıntılar verilerek sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için analizci çeşitlenmesi (Patton, 2014) ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmadaki veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyuma bakılmış, iki uzman (Türkçe eğitimi) tarafından yapılan kodlamanın güvenilirlik katsayısının %90,109 olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlılığı veren bu kodlama denetiminde elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu nedenle elde edilen uyum yüzdesinin yeterli olduğu kabul edilmiş ve iki uzmanın ortak görüşü doğrultusunda tabloya son hâli verilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer strateji olan uzman incelemesi doğrultusunda hem verilerin analiz

aşamasında hem de analiz tamamlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Kodlamalar yapılırken ve temalar oluşturulurken nitel araştırma çalışmaları bulunan ve bu alanda dersler veren bir uzmanın görüşlerine başvurulmuş, nihai tablo ve temalar üzerinde geri bildirimleri alınmıştır. Ayrıca oluşturulan tema ve kodlar üzerinde değerlendirme yapması için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş ve bu uzmanın görüşleri doğrultusunda tema başlıkları (psikometrik özellikler, değerlendirme özellikleri ve uygulama) oluşturulmuştur. Ayrıca bulguların okunurluğunu ve inandırıcılığını artırmak için tema ve kodlar tablo şeklinde de sunulmuş ve öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda ÇBAR'ın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin DPA kullanma durumuna ilişkin bulgular "öğretmenlerin DPA kullanma durumu" teması altında verilmiştir.

Tablo 2

Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği'nin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Öğretmen	
Olumlu Yönler	Psikometrik özellikler (geçerlilik ve güvenilirlik)	Öğrenciyi daha iyi tanıma	SÖ6, SÖ7, TÖ2, TÖ4	
		En iyi okuyan öğrenciyi belirleyebilme	SÖ5	
		Öğrenciler arasında karşılaştırma yapabilme	TÖ2	
	Değerlendirme özellikleri	Objektiflik	Özneliği ortadan kaldırma	TÖ2, TÖ3, TÖ1
			Öğrenciye nasıl okuyacağıyla ilgili farkındalık kazandırma	TÖ3, TÖ1
		Dönüt	Okuma sorunlarını görerek önlem alma	TÖ1
Olumsuz Yönler	Değerlendirme Kolaylığı	Değerlendirmeyi kolaylaştırma	SÖ7, TÖ3	
		Kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu	SÖ5, TÖ4, TÖ1	
	Uygulama Zorluğu	İş yükü ve kâğıt israfı	SÖ5, TÖ4	
		Zaman alması, DPA'ya bakmak zorunda kalma	SÖ7, TÖ2, TÖ4, TÖ1	
		Alt boyutları puanlarken kararsız kalma	SÖ5, SÖ6, TÖ2	
		Ayrıntıları içermemesi	TÖ3	

Tablo 2’de ÇBAR’ın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. ÇBAR’ın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin temalar “psikometrik özellikler”, “değerlendirme özellikleri” ve “uygulama” olarak üç tema altında değerlendirilmiş; puanlayıcı ifadelerinden “öğrenciyi tanıma”, “objektif olma”, “dönüt”, “değerlendirme kolaylığı” ve “uygulama zorluğu” kategorileri çıkarılmıştır. Bu kategoriler içinde öne çıkanların “öğrenciyi tanıma”, “objektiflik” ve “uygulama zorluğu” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından ÇBAR’ın öğrencileri tanımak için yararlı olduğu ve objektifliği sağladığı lakin uygulama zorluğu nedeniyle kullanmayı tercih etmedikleri dile getirilmiştir. Temalara ait kategoriler ve kategorilere ilişkin puanlayıcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğrenciyi Tanıma

Öğretmenler, prozodik okuma becerilerinin değerlendirilmesinde ÇBAR kullanımının öğrencilerini tanımak adına öğretmenlere yardımcı olacağını, öğrenciler arasında karşılaştırma yapılabileceğini ve en iyi okuyan öğrenciyi belirlemek için ÇBAR’da yer alan kıstaların faydalı olacağını belirtmişlerdir. İfade edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Rubrikte en iyi okuyan öğrenciyi belirlemek için güzel kriterler var. Bu rubriği kullanırız, en iyi okuyan öğrenci kim belirleriz. Örneğin Ali. Ali’yi bayramlarda şiir okumada metin okumada biraz daha ön planda tutabiliriz.” (SÖ5); “Eğer birçok sınıfa giriyorsak öğrenci aklımızda kalmayacağından onları tanımak için çok büyük avantaj.”(SÖ7); “Bir de karşılaştırma yapabiliyordum öğrenciler arasında.” (TÖ2) “Diyelim ki ben başka bir yere gittim, yeni bir öğretmen geldi. Onun çocuğu tanınması için böyle bir formun kalması faydalı olabilir.” (TÖ4). TÖ4 kodlu öğretmen hem kendileri adına hem de herhangi bir öğretmen değişikliğinde ÇBAR’dan edinilecek bilgilerin faydalı olacağını düşünmektedir. SÖ7 ÇBAR’ın avantajlarını görünce bundan sonra ÇBAR’ı kullanacağını şu şekilde ifade etmiştir: “Sınıflarda büyük avantaj sağlayacağını düşünüyorum. Öğrenciyi tanımayan birisi de o öğrenci hakkında çok rahat karar verebilir. Öğrenciyi tanımak için faydalı olur hem de metin kısa bir metin olduğu

için kalabalık bir gruba çok kısa bir sürede uygulayabilirsiniz. Çok kısa bir sürede okumalarını değerlendirebilirsiniz. Ben de yapmayı düşünüyorum bu arada. Bu zamana kadar neden yapmamışım ki.”

Öğretmenlerin ifadeleri, DPA'nın prozodik okuma becerilerinin değerlendirilmesinde öğrencileri tanıma ve öğrencileri hatırlama açısından yararlar sağladığını göstermektedir.

3.2. Objektiflik

Öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konulardan biri de ÇBAR'ın objektifliği sağladığı, öznelliği ortadan kaldırdığı yönündeki görüşleridir. Görüşmelerden elde edilen bazı ifadeler şu şekildedir:

TÖ2: “Ölçmeyi daha objektif yapıyor, daha kuralcı daha doğru ölçme yapılabiliyorsunuz diye düşünüyorum. Ondan dolayı rubrik kullanıyorum. Eğer ki elimde öyle bir kaynağım olmazsa, rubrik olmazsa aynı öğrenciye bile farklı zamanlarda ölçtüğümde değişik sonuçlar çıkar. Objektif olmaz, değişir. Ama elde rubrik olursa daha genel geçer daha iyi olur.”

TÖ3: “En önemli avantajı kişiselliği, öznelliği aradan kaldırıyor.” Bu görüşlerden ÇBAR'ın daha nesnel bir değerlendirme yapılmasına imkân sağladığı anlaşılmaktadır.

3.3. Dönüt

ÇBAR'ın olumlu yönlerine ilişkin bir diğer bulgu ÇBAR'ın öğrenciler ve öğretmenler için geri bildirim sağlamasıdır:

TÖ3: “Bir diğer avantajı eğer rubriği yani kriterleri öğrenciyle paylaşırsak öğrenci ne yapacağını neyle karşılaşacağını ya da neye göre değerlendirileceğini bildiği için hem motivasyonu artıyor hem de işe olan inancı. Böylece performans yükseliyor.”

TÖ1: “Öğrencilere geri dönüt sağlıyor bu çok güzel bir şey...Öğrencilerin yanlısını görerek daha neler yapılabilir neler. Yani çocukların okuma sorunlarını görerek onlara karşı neler yapabileceğim, buna karşı nasıl önlemler alabileceğim konusunda geri bildirim sağlar (TÖ1). TÖ1 tarafından ÇBAR'ın öğrenciler için geri bildirim sağlamasının yanı sıra öğretmen

için de geri bildirim sağladığı öğrencilerin eksiklerini görmek ve gidermek adına öğretmene fırsat sağladığı ifade edilmiştir. Bu görüşlerden hareketle ÇBAR kullanımının geri bildirim sağlamak adına öğrenciler ve öğretmenlere yarar sağladığı anlaşılmaktadır.

3.4. Değerlendirme Kolaylığı

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan bir diğeri de ÇBAR kullanımının değerlendirmeyi kolaylaştırmasıdır. ÇBAR'ın okuma prozodisini değerlendirmeyi kolaylaştırdığını ifade eden TÖ3 ve SÖ7 ÇBAR'ın kalabalık gruplarda değerlendirmeyi kolaylaştırdığını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Özellikle kalabalık gruplarda hani bunu neye göre değerlendireceğiz, düşünün, hiçbir şey yok hiçbir değerlendirme ölçütü yok neye göre değerlendireceğim? Özellikle de böyle bir kalabalık grupta daha da hızlandırıyor işi. O yüzden işimi kolaylaştırır.” (TÖ3). “Kalabalık öğrenci gruplarında kısa bir sürede okumalarını değerlendirebilirsiniz.” (SÖ7). Bu görüşlerden hareketle DPA'nın öğretmenlere değerlendirme kriterlerini görmeleri adına kolaylık sağladığı anlaşılmaktadır.

ÇBAR'ın olumlu yönlerine ilişkin belirtilen ifadeler ÇBAR kullanımının objektifliği ve öğrenciyi tanımayı sağladığını hem öğrenciye hem de öğretmene dönüt sağlayarak süreç değerlendirmesine imkân tanıdığını ortaya koymaktadır.

3.5. Uygulama Zorluğu

Puanlayıcıların ÇBAR'ın olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular “uygulama” temasında “uygulama zorluğu” kategorisi altında verilmiştir. Puanlayıcı görüşleri “kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu”, “zaman alması, ÇBAR'a bakmak zorunda kalma”, “iş yükü ve kâğıt israfı”, “alt boyutları puanlarken kararsız kalma” ve “genel bir değerlendirme yapması/ayrıntıları içermemesi” alt kategorileri altında incelenmiştir.

“Kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu” alt kategorisine ilişkin puanlayıcı görüşleri şu şekildedir:

TÖ1: “Sınıf ortamında uygulamak biraz daha zorluyor bizi. Özellikle kalabalık sınıflarda daha zorluyor çünkü 30-35 kişilik sınıflar var. Mesela 10 kişilik sınıfta bunu çok rahat uygularsınız... 10 kişilik bir sınıfta bunu çok rahat her derste yapabilirsiniz. Ama işte 30 kişilik sınıfta 33 kişilik sınıfta birisine, diğerlerine sus diyeceksiniz, o öğrencinin de okumasını sağlayacaksınız, biraz zor. Yani yapılabilir imkânsız demiyorum ama çok zorlanır.”. TÖ4: “Kalabalık sınıflarda bunu kullanmak çok zor. Ben hiç kullanmadım. Çünkü kalabalık okulda yani mümkün olduğunca her şeyi çok hızlı yapmaya çalışıyorsunuz. Dersiniz zaten 40 dakika. Bir de ekstra bununla ilgilenmek çok zor.”.

Öğretmen ifadelerinden ÇBAR’ın kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenin işini zorlaştırdığı ve uygulanabilirliğinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır.

ÇBAR’ın uygulama zorluğu açısından ön plana çıkan diğer bir alt kategorisi “puanlamanın zaman alması ve DPA’ya bakmak zorunda kalma” olmuştur. Puanlayıcıların “rubrik dışarıdan geldiği, kendim hazırlamadığım için çocuk okurken sürekli rubriğe bakmam gerekti (SÖ7)”. “İki de bir dönüp dönüp bakmak zorunda kaldım bir neydi iki neydi. O zorladı beni. İki de bir açıklamasına bakmak, dönüp dönüp bakmak (TÖ2)”; “Bir de zaman kaybı, sürekli dolduracaksın ya her öğrenci için, o azıcık zaman kaybı bizim için (SÖ7).”; “Zamanımı alıyor (TÖ1)” ifadelerinden ÇBAR’la değerlendirmenin zaman aldığı ve tekrar tekrar ÇBAR’a bakma ihtiyacı duymanın puanlayıcıları zorladığı görülmektedir. Bununla birlikte puanlayıcıların değerlendirme esnasında bazı öğrenciler için alt boyutları puanlarken kararsız kaldığı, bu durumun onları zorladığına ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir:

“Örneğin Ali ile Ayşe’nin okumaları aşağı yukarı birbirine yakın. İkisine aynı puanı mı vereyim işte birine 3 birine 4 mü vereyim diye tereddütlerim oldu. Örneğin toplam 15 puan alan bir öğrenciyi kıyasladığım zaman ‘Acaba Ali biraz daha mı Ayşe’den iyi okudu?’ gibi sorular aklıma geldi.” (SÖ5).

“Mesela dördüncü madde ve birinci madde arasındaki geçişler benim kafamı karıştırmıştı. Çünkü öğrenciye bakıyorsunuz dördüncü maddeye uygun bir şekilde okuma yapıyor ama bir bakıyorsunuz birinci maddedeki şeyi karşılamıyor, orada yazanı karşılamıyor. Birle dört arasında kararsız kaldığım oldu.” (SÖ7).

İfade edilen görüşlerden hareketle öğretmenlerin puanlamayı yaparken ÇBAR’ın alt boyutları arasında bazen kararsız kaldığı görülmektedir. SÖ7 gibi TÖ2 ve TÖ3 de ÇBAR’ı kullanırken bazı alt boyutlarda zorlandıklarını ifade etmişler ve ÇBAR’ın daha detaylı hazırlanması adına önerilerde bulunmuşlardır.

“Yanlış sayıları net verilmeli. İşte biraz, işte çok fazla olması gibi veriliyor yani beş tane yanlış yaptı işte dört tane yanlış yaptı net değil ya, çok kişiden kişiye de değişir, yani objektif olmuyor o kısmı. Maddelerden bir tanesi işte çok fazla duraklama yapmasıydı. Yanlış sayısı, okuma hızını tam olarak belirtmezsek ölçmede bir yanlışlık olabilir, net olarak belirtmezsek doğru şekilde ölçemeyebiliriz” (TÖ2).

TÖ2’nin kararsız kalmasını etkileyen benzer hususlar TÖ3 tarafından ÇBAR’ın genel bir değerlendirme yapması olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

“Zorlandığım kısmı rubriğin ayrıntılı olmaması yani bazı şeyleri kapsamaması. Biz işin mutfak kısmında olduğumuz için ben şöyle bir rubriği daha çok arzularım. İçinde daha fazla ayrıntı bulunan yani evet çocuk vurgu tonlamaya uygun okumuş, hızı yavaş ya da hızı düşük. Tamam bunlar genel ifadelerdir. Birazcık daha ayrıntılı olmuş olsaydı yerleştirdiğim yer hem size hem de bana daha sağlam sonuçlar verirdi diye düşünüyorum.” (TÖ3).

TÖ2, TÖ3 ve SÖ7’nin ifadelerinden hareketle ÇBAR’ın daha detaylı hazırlanması ve “biraz”, “çok fazla” gibi kavramların daha belirgin ifadelerle kesinleştirilmesi gerektiği yönünde bulgular elde edilmiştir.

3.6. Öğretmenlerin DPA Kullanma Durumu

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu da sınıfta DPA kullanma durumlarıdır. Öğretmenlerden TÖ2 ve TÖ3 kendi oluşturdukları DPA'yı kullandıklarını; SÖ6, SÖ5, SÖ7, TÖ4 ve TÖ1 ise DPA kullanmadıklarını, informal değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. DPA kullanan puanlayıcılar görüşlerini: “Kendi oluşturduğum rubriği kullanıyorum.” (TÖ2), “Performans değerlendirme için kullanıyorum.” (TÖ3) şeklinde belirtmiş; DPA kullanmayan beş öğretmen ise “Öğrencilerin sesli okumalarında vurgu ve tonlamalarına dikkat ediyorum.” (SÖ7).

“Kriterleri alt alta sıralayıp çocukların bu şekilde bir değerlendirmesini almıyorum. Ama çocukların okuma seviyesini belirleyen ara ara böyle süreç içerisinde okumalar yaptırıyorum. Bunu neye göre değerlendiriyorsunuz dersiniz? Zihinsel olarak, atıyorum işte okuduğunu anlama kısmında noktalama işaretlerine dikkat ediyor mu, vurgulamaları, tonlamaları nasıl? Bu şekilde bir değerlendirme yapıyoruz. Ama bunu bir nota veya bir kâğıda dökmüyoruz açıkçası.” (SÖ5);

“Herhangi bir rubriğim yok ama. İşte noktada durdu mu, virgülden nefes aldı mı, tam anlamıyla okudu mu, onlara dikkat ediyorum.” (SÖ7) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu çalışma dışında kendi sınıflarında DPA kullanmadıkları, uygulama zorluğu nedeniyle kullanmayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın “Öğretmenlerin prozodiyi değerlendirirken kullandıkları ÇBAR'a yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde ÇBAR'ın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin “psikometrik özellikler”, “değerlendirme özellikleri” ve “uygulama” olarak üç tema; “öğrenciyi tanıma, objektiflik, dönüt, değerlendirme kolaylığı ve uygulama zorluğu” olmak üzere de beş kategoriye ulaşılmıştır. ÇBAR'ın olumlu yönlerine ilişkin görüşlerde öne çıkan kategorilerin “öğrenciyi tanıma” ve “objektiflik”; olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerde

öne çıkan kategorinin ise “uygulama zorluğu” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puanlayıcılar tarafından ÇBAR’ın öğrenciyi tanımak, objektif bir değerlendirme yapabilmek ve hem öğrenciye hem de öğretmene dönüt sağlamak açısından faydalı olduğu belirtilmiştir. DPA’lar ile yapılan değerlendirmenin birçok açıdan daha güvenilir olduğu ve objektifliği sağladığına dair puanlayıcı görüşlerini ortaya koyan araştırma sonuçları da (Anadol & Doğan, 2018; Andrade & Du, 2005; Aydın Gürler, 2016) bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. DPA kullanımının hem öğrenciye hem de öğretmene geri bildirim sağladığına ilişkin sonuç Tuncel (2011), Aslanoğlu ve Kutlu (2003) tarafından yürütülen ve DPA kullanımının geri bildirim sağladığını vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir. Belet ve Sağlam (2015) Türkçe derslerinde DPA kullanımının öğrenme hedeflerini somut ve anlaşılır hâle getirme ve öğrencilere kendilerinden beklenenleri açık bir şekilde gösterme açısından fırsatlar sağladığını; Arter ve McTighe (2001) DPA’ların hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğretmenlerin öğrenci performansını değerlendirirken hangi temel becerileri aradıklarını göstermek için faydalı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini açıkça görmeleri ve aldıkları geri bildirimlerle kendilerini geliştirebilmeleri; öğretmenlerin daha nesnel değerlendirmeler yaparak öğrenciler hakkında detaylı bilgi edinip onları daha iyi tanıyabilmeleri için DPA kullanımının önemini vurgulayan çalışmalar (McMillan, 2015; Nitto & Brookhart, 2016) DPA’ların objektiflik ve geri bildirim sağlamada önemli olduğunu belirtmektedir. Doğru ve uygun zamanda verilen geri bildirimler öğrencilere kendi eksik ve iyi yönlerini görmeleri, bunları düzeltmeleri ya da geliştirmeleri; öğretmenlereyse sürecin nasıl ilerlediği, eksikliklerin neler olduğu ve giderilmesi için hangi noktalar üzerinde durulması gerektiği ile ilgili dönütler sağlamaktadır. Buradan hareketle ÇBAR’ın sınıflarda kullanılmasının öğrencilere nasıl okuyacakları ile ilgili farkındalık kazandıracığı; öğretmenlere de okuma sorunlarını görerek önlem almada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ÇBAR’la yapılan değerlendirmeler öğrencilere okuma becerileriyle ilgili bireysel dönütler

sunulmasına ve öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili sistematik kayıtlar tutarak onların gelişimini takip etmesine ve onları daha iyi tanınmasına yardımcı olacaktır.

Çalışmanın “Öğretmenlerin DPA kullanma durumları nedir?” sorusuna yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin uygulama zorluğu nedeniyle DPA kullanmayı tercih etmediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında DPA kullanma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde sadece iki öğretmenin DPA kullandığı beş öğretmenin ise DPA kullanmayarak informal değerlendirme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler buna gerekçe olarak puanlamanın zaman almasını, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olmasını ve onlar için ayrıca iş yükü çıkararak kâğıt israfına neden olmasını göstermişlerdir. Karakuş (2010) tarafından yürütülen çalışmada da tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında öğretmenlerin olumlu görüşler bildirdikleri ancak bu yaklaşımları kullanmadıkları, buna gerekçe olarak zaman yetersizliği ve kırtasiye yükünün çok olması gibi nedenler sundukları tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Anıl ve Acar (2008), Saracoğlu ve Karasakaloğlu (2011) ve Yiğit ve Kırımlı'nın (2014) çalışmalarında da tespit edilmiştir.

Koçak'ın (2020) çalışmasında 12 matematik öğretmenin genel değerlendirme, puanlama ölçekleri ve DPA'lerden hangisini tercih ettikleri sorulmuş; öğretmenlerin yarısının DPA'yı, dördünün puanlama ölçeklerini, ikisinin genel değerlendirmeyi kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin DPA'larla ilgili olumsuz yön olarak “geliştirmesinin ve uygulamasının zor olduğu”, olumlu olarak “tutarlı olduğu, kriterlerin açık ve anlaşılır olduğu, takip edilecek sürecin sistematik ve net olduğu, bütün cevap kategorilerini içerdiği” şeklinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla DPA'ların sadece kullanım açısından zor olduğu, diğer alanlarda avantajlarının olduğu söylenmiştir. Bunlardan hareketle öğretmenlerin DPA kullanımına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ancak sınıf mevcudu ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle sınıflarında bunu uygulayamadıkları görülmektedir. Verilerinden elde edilen bulgular yaşanan sorunların her iki branş için de geçerli olduğunu hem

sınıf hem de Türkçe öğretmenlerinin DPA kullanımına ilişkin yaşadıkları zorluklar için benzer gerekçeler sunduklarını göstermektedir. Okuma prozodisinin değerlendirilmesinde ÇBAR'ın belirli ölçütler içermesi ve bu ölçütler çerçevesinde öğrencilere puan verilmesi objektifliği sağlama açısından faydalı olmakta ancak öğretmenlerin bunu kullanmak için yeterli zamana ve imkâna sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin zaman sınırı sebebiyle daha güvenilir ve nitelikli bir değerlendirme yapamadığı görülmektedir. Türkçe dersi kapsamında nesnel puanlama gerektirebilecek pek çok becerinin olduğu göz önüne alındığında zaman kısıtlılığı sebebiyle hatalı ölçümlerin yapıldığı söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada kimi öğretmenlerin de belirttiği gibi bazı becerilere yönelik yapılan değerlendirmelerde öğretmenin kendi “kafasından” (SÖ5) kıstaslar oluşturup bu kıstaslara göre değerlendirme yapmasının pek çok mahzuru vardır. Bunlar arasında öğrencilerin değerlendirme hedeflerine yönelik kriterlerin farkında olmaması, bu sebeple iyi ve zayıf yönlerinin farkında olmamaları, verilecek geri bildirimlerin daha kısıtlı bir hâl alması, değerlendirme kriterlerindeki muğlaklıkların öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi vb. (McMillan, 2015) sayılabilir. McMillan (2015) nitelikli bir değerlendirme için öğrencilerin ulaşılması beklenen hedefleri ve bu hedeflerde neyin nasıl değerlendirileceğini net ve açık bir şekilde bilmelerinin gerektiğini söylemektedir. Fakat öğretmenlerin bu tür bir değerlendirme yapmaya imkânlarının pek olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkıldığında DPA kullanımının pek çok olumlu yanının olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. ÇBAR özelinde bakıldığında, öğretmenlerin prozodiyi değerlendirmede ÇBAR'ın kullanımının öğrenciyi tanımada, geri bildirim vermede, daha tarafsız değerlendirme yapmada işe yaradığını ve DPA'yı kullanarak daha kolay değerlendirme yapmayı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Genel anlamda DPA kullanımını açısından bakıldığında öğretmenlere olabildiğince kısa ancak yeterince kapsam

geçerliliğine sahip DPA'ların sunulmasının eğitim öğretimde nitelikli değerlendirmelerin yapılabilmesi için gerekli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan yola çıkarak öğretmenlere, araştırmacılara ve MEB'e yönelik aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Sınıf içi değerlendirmelerde tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin kullanımı için asgari şartların sağlanması nitelikli değerlendirmeler için önemlidir. Bu konuda en büyük engelin öğretmen başına düşen öğrenci sayısı olduğu anlaşılmaktadır. MEB'in bu konuda politikalar geliştirmesinin Türkiye'de eğitimin niteliğini artıracakı söylenebilir. Nitekim PISA'daki başarısı ile dünyanın ilgisini üzerine çeken Finlandiya'da öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak sık sık değerlendirdikleri ifade edilmektedir (Sahlberg, 2018).

Öğretmenlerin sınıf mevcutlarından dolayı DPA gibi tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini kullanamamaları beklenebilir fakat özellikle okuma becerisi gibi önemli bir beceride en azından yılda birkaç kez kullanılmasına yönelik plan yapılması gerekmektedir. Bu puanlamaların pek çok açıdan daha verimli bir değerlendirme sağlayacağı düşünülebilir.

DPA'larda olduğu gibi, öğrenme ve değerlendirme hedef ve kıstaslarının açık ve net bir şekilde öğrencilerle paylaşılmasının daha nitelikli bir değerlendirmeyi mümkün kılacağı aşikârdır. Öğretmenlerin DPA kullanmak için imkânları olmaması durumunda en azından bu DPA'ları öğrencilere vererek ve örnek değerlendirmeler yaparak öz ve akran değerlendirme yaptırılmalarının öğrencilerin hem farkındalıklarını hem de derse katılımlarını ve motivasyonlarını artıracakı söylenebilir.

Araştırmacılara kullanımı kolay, kısa ancak yeterli kapsam geçerliliğine sahip olan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmeleri tavsiye edilmektedir. Böylece öğretmenler bu tür ölçme araçlarını kullanmak için daha az zamana ihtiyaç duyacaklar ve değerlendirme çalışmalarında DPA kullanımına yer verebileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Anadol, H. Ö. & Doğan, C. D. (2018). Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin farklı deneyim yıllarına sahip puanlayıcıların kullanıldığı durumlarda incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 1066-1076.
- Andrade, H. G. & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 10, Article 3.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Corwin Press.
- Aslanoğlu, A. E. & Kutlu, Ö. (2003). A research on the use of graded scoring switch (rubric) in the evaluation of presentation skills in teaching. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 25-36.
- Atılğan, H. (2017). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 259-280). Anı Yayıncılık.
- Aydın Gürler, S. A. (2016). *Kazanımlara yönelik dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesi, kullanılması ve değerlendirmede objektifliğe katkısı*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m

- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. PegemA.
- Belet, Ş. & Sağlam, F. (2015). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sınıf öğretmenlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-145.
- Benjamin, R. G. & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404. doi:10.1598/RRQ.45.4.2
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> Erişim tarihi: 22.05.2021.
- Crystal, D. (Ed.). (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell Publishing.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2020). İlkokul birinci sınıf çocuklarının velisi olmak: Heyecan ve endişeyi dengeleyebilmek. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 1-17. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.1m
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 809-821. doi:10.7827/TurkishStudies.9339
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Godde, E., Bosse, M. L. & Bailly, G. (2019). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399-426. doi:10.1007/s11145-019-09968-1
- Grosjean, F. & Collins, M. (1979). Breathing, pausing and reading. *Phonetica*, 36(2), 98-114.

- Gross, J., Millett, A. L., Bartek, B., Bredell, K. H. & Winegard, B. (2013). Evidence for prosody in silent reading. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 189-208. doi:10.1002/rrq.67
- Hallman, J. (2009). Reading aloud: comprehending, not word calling. R. Stone (Ed.), *Best Practices for Teaching Reading: What Award-Winning Classroom Teachers Do* içinde (ss. 39-43). Corwin Press.
- Hasbrouck, J. & Tindal, G. A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool For Reading Teachers. *International Reading Association*, 636-644. doi:10.1598/RT.59.7.3
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Koçak, D. (2020). Investigation of rater tendencies and reliability in different assessment methods with many facet Rasch model. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 349-358. doi:10.26822/iejee.2020459464
- Kuhn, M. R. (2007). Effective oral reading assessment (or why round robin reading doesn't cut it). J. R. Paratore & R. L. McCormack (Eds.), *Classroom Literacy Assessment: Making Sense of What Students Know and Do* içinde. The Guilford Press.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi:1598/RRQ.45.2.4
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A. & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387. doi:10.1207/s15548430jlr3804_1

- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2013). Fluency: developmental and remedial practices—revisited. D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* içinde. International Reading Association.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. PegemA.
- LaBerge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme: etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (Çev. Ed. A. Arı). Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2016). *5. sınıf Türkçe ortaokul ders kitabı*. Devlet Kitapları.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Moser, G. P., Sudweeks, R. R., Morrison, T. G. & Wilcox, B. (2014). Reliability of ratings of children's expressive reading. *Reading Psychology*, 35(1), 58-79. doi:10.1080/02702711.2012.675417
- 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: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health Human Development.

- Nitto, A. J. & Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi* (Çev. B. Bıçak, M. Bahar, & S. Özel). Nobel Yayıncılık.
- Palmer, M. L. (2010). The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students. [Doktora tezi, San Diego State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: Bütün, M., Demir, S. B.) Pegem Akademi.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Pasific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prekert, D., Rupley, W. H., & Nicholas, W. D. (2017). Effective of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. doi:10.1080/10573569.2016.1250144
- Rasinski, T. & Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 143-157. doi:10.1108/S1479-363620170000011010
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli* (Çev. C. Mavituna). Metropolis.
- Saracoğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164.

- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.
- Schwanenflugel, P. J. & Ruston, H. P. (2008). becoming a fluent reader from theory to practice M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the Classroom* içinde (1-16, ss.). The Guilford Press.
- Sinambela, S. E. (2017). Prosody as a tool for assessing reading fluency of adult esl students. *Advances in Language and Literary Studies, 8*(6), 83-87. doi:10.7575/aiac.all.v.8n.6p.83
- Smith, G. S. & Paige, D. D. (2019). A study of reliability across multiple raters when using the NAEP and MDFS rubrics to measure oral reading fluency. *Reading Psychology, 40*(1), 34-69. doi:10.1080/02702711.2018.1555361
- Spafford, C. S., Pesce, A. J. I. & Grosser, G. S. (Eds.). (1998) *The Cyclopedic Education Dictionary*. Delmar Publishers.
- Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi, (23)*, 213-233.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly, 45*, 270-291. doi:10.1598/RRQ.45.3.1
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Xu, Y. & Liu, F. (2012). Intrinsic coherence of prosodic and segmental aspects of speech. O. Niebuhr (Ed.), *Understanding Prosody: The Role of Context, Function and Communication* içinde. De Gruyter.

- Yiğit, F., & Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

Ek 1

Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği*

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve Duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapmamakta. Hâlen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelimekelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar hâlinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütlerle, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmekte.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve /veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

*Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Toplam Puan:

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The assessment of performance is expected to be complex as there are many different components. Because it is difficult to remember all the dimensions of the performance and to assign scores objectively, the use of rubrics can make more reliable measurements (Atılğan, 2017; Brookhart, 2013; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017; McMillan, 2015).

There are many advantages to using rubrics in the classroom. These include providing timely feedback to students, enabling students to see their shortcomings by using this detailed feedback given to them, developing critical thinking, improving the teacher's own skills, enabling more consistent scoring among raters, and enabling students to have a better idea by seeing different levels of the target behavior. (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2017; Stevens & Levi, 2005).

Reading is an essential skill for academic success. Reading is considered fulfilled only when it is performed automatically (Hallman, 2009). This situation, explained by the theory of automatization (LaBerge & Samuels, 1974), claims that to the extent that the reader devotes his limited capacity to decoding, s/he will be distracted from understanding the text, because the reader has to analyze and understand words at the same time during reading (Kuhn & Stahl, 2013). This is where reading fluency comes into play.

One of the most important and complementary aspects of reading fluency is prosody. Prosody contains many different elements such as intonation, rhythm that includes syllable-word-sentence length, stress, intensity, pitch, tempo, phrasing, expressiveness, use of punctuation marks in vocalization (Crystal, 2008; Dowhower, 1991; Palmer, 2010; Rasinski, 2004; Spafford, Pesce & Grosser, 1998; VandenBos, 2015; Xu & Liu, 2012). The effects of these listed prosodic elements on reading aloud are important. Because how a sentence is pronounced determines how it will be understood (Sinambela, 2017). Reading aloud aims for

both the reader and the listener to understand the text. By means of prosody, the listener understands the text better because the reader reads the text in meaningful groups (phrasing) (Godde, Bosse & Bailly, 2019).

Schreiber (1991) states that teachers come to a decision about reading proficiency by looking at reading aloud and being able to read fluently provides *prima facie* evidence that the reader understands the syntax structure of the text. Studies show that students with poor reading fluency exhibit lower prosodic characteristics (Godde, Bosse & Bailly, 2019). Therefore, it will not be wrong to conclude that students who read the text with meaningful expressions, paying attention to emphasis and intonation, and according to punctuation marks are good readers. This is due to the acceptance that the reading fluency skills to be acquired in the oral reading will also be transferred to silent reading and reading comprehension, and due to the researches have shown that there is a strong relationship between prosodic reading and silent reading comprehension at different grade levels (Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2016; Gross et al., 2013; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Miller & Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel & Ruston, 2008). It is seen that the oral readings of good readers have prosodic features, while poor readers cannot reflect their oral readings (Miller & Schwanenflugel, 2008; Rasinski & Young, 2017).

One of the first names to draw attention to prosody in reading is Dowhower (1991). Dowhower said that verbal reading is rarely given place by teachers and stated that researchers generally measure speed and accuracy in reading, ignoring prosody. The reason for this was the ease of measuring speed and accuracy, and the difficulty of evaluating prosodic elements. This interpretation is supported by other researchers (Godde, Bosse & Bailly, 2019; Kuhn, 2007). Schreiber (1991) stated that reading education generally focuses on decoding skills, and grouping reading is rarely or not included at all. Despite its strong relationship with comprehension skill, it can be said that there are the following reasons why prosody is ignored

so much: its comprehensiveness, the need for many different variables to be evaluated, the difficulty in measuring and quantifying it, the absence or scarcity of assessment tools. In addition to this, although various criteria have been put forward for students' reading speed and accuracy percentages in the United States (Hasbrouck & Tindal, 2006), the absence of a prosody criterion shows that it is difficult to measure and evaluate prosody and that prosody has been ignored for years. However, the evaluation of students' reading aloud is important in many ways. If reading aloud can be evaluated with accurate measurement tools, comparing fluency against expected norms (Hasbrouck & Tindal, 2006), motivating students to read again to improve fluency (Kuhn & Stahl, 2003), and comparing the effectiveness of different reading practices (Kuhn et al., 2006) is possible.

Evaluation of prosody is difficult compared to other reading fluency variables (Grosjean & Collins, 1979; Moser et al., 2014; Valencia et al., 2010) because this skill can be measured and evaluated through rubrics. Among the rubrics, the "Multidimensional Fluency Scale (MDFS)" developed by Zutell and Rasinski (1991) and updated by Rasinski (2004) is the most frequently used rubrics in research about prosody (Smith & Paige, 2019).

Teachers' views should be considered regarding evaluating reading prosody through a rubric in classes. Therefore, this study aims to reveal the experiences of Turkish and classroom teachers using rubrics and their opinions related to these experiences in the evaluation of prosodic reading skills. In line with this purpose, oral readings of students in fifth-grade were recorded and teachers are asked to evaluate students' prosodic reading skills by using MDFS. After the evaluations, the teachers were interviewed and their opinions about the rubric were taken.

Method

The basic qualitative research (BQR) design was used, which aimed to reveal teachers' views on the use of rubrics in the evaluation of prosody. BQR is used to understand how people

interpret their experiences. In BQR, data are analyzed through repeating patterns, and findings are the themes created from these patterns (Merriam & Tisdell, 2015). In this study, a basic qualitative research design was chosen to understand the experiences of classroom and Turkish teachers regarding using the prosody rubric.

Results

The themes and categories obtained from the teachers' opinions about the positive and negative aspects of the rubric as a result of the content analysis are presented in Table 2. In addition, the findings regarding the use of rubrics by teachers are given under the theme of "teachers' use of rubrics".

Table 1

Teachers' Perceptions Regarding the Positive and Negative Aspects of MDFS

Theme	Categori	Subcategori	Teachers	
Positive	Psychometric properties (validity and reliability)	Better familiarity with the student	SÖ6, SÖ7, TÖ2, TÖ4	
		Familiarization of the student	Identifying the student who is the best in reading Opportunity for comparisons between students	SÖ5 TÖ2
		Objectivity	More objectivity Raising awareness about how to read to the student	TÖ2, TÖ3, TÖ1 TÖ3, TÖ1
	Evaluation features	Feedback	Taking precautions by detecting reading problems	TÖ1
		Ease of evaluation	Facilitating assessment	SÖ7, TÖ3
		Negative Implementation	Difficulty of implementation	Difficulty to apply in crowded classrooms
Workload and paper waste	SÖ5, TÖ4			
Taking time, having to look at the rubric	SÖ7, TÖ2, TÖ4, TÖ1			
Negative Implementation	Difficulty of implementation	Being indecisive when scoring subdimensions	SÖ5, SÖ6, TÖ2	
		Not including details	TÖ3	

Table 1 includes teachers' perceptions on the positive and negative aspects of the rubric. Themes related to the positive and negative aspects of the rubric are classified under three themes as "psychometric properties", "evaluation features" and "implementation"; based on the themes, categories of "familiarization the student", "objectivity", "feedback", "ease of evaluation" and "difficulty of implementation" were determined. It has been determined that the prominent ones in these categories are " familiarization the student ", "objectivity", and " difficulty of implementation". The teachers stated that the rubric was useful for familiarization with students and provides objectivity, but they preferred not to use the rubric due to the difficulty of implementation.

Under the theme of "teachers' use of rubrics", it was found that five teachers did not use rubrics but two teachers use rubrics they prepare themselves.

Conclusion and Recommendations

Results of the study show that the teachers' negative opinions about the MDFS are regarding the difficulty of implementation. The biggest possible reason for this is that the classes are crowded The time limit means that teachers perform less reliable assessments. In addition, as some teachers stated in this study, there are many drawbacks in evaluating some skills by creating criteria from their own "mind" (SÖ5) and making evaluations according to these criteria.

According to teachers, the use of rubrics has many positive aspects such as recognizing a student, giving feedback, making a more impartial assessment, and providing easier evaluation. Thus, it is possible to suggest that it is necessary to provide teachers with rubrics that are as short as possible but have sufficient content validity to make qualified evaluations.

Based on this study, the following suggestions can be made for teachers, researchers and the Ministry of National Education:

Providing the minimum requirements needed for the use of alternative assessment methods in classes is important for qualified assessments. It is understood that the largest obstacle is the number of students per teacher. Therefore, if the Ministry of National Education develops policies on this issue, these policies could increase the quality of education in Turkey. In fact, it is stated that teachers in Finland, renowned worldwide with its success in PISA, frequently evaluate students individually (Sahlberg, 2018).

It may be expected that teachers will not be able to use alternative assessment methods such as rubrics due to the crowded classes, but a plan should be made at least several times a year for an important skill such as reading. It can be thought that these ratings will provide a more efficient evaluation in many aspects.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın etik kurul izni Ordu Üniversitesi tarafından 27.05.2020 tarihinde 06. oturumda 2020-39 numaralı karar sayısı ile verilmiştir. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Bu çalışmada verilerin toplanma süreci ve yöntem kısmı birinci yazar tarafından; analiz süreci büyük oranda birinci yazar tarafından ve kısmen de ikinci yazar tarafından; kalan kısımlar iki yazarın ortaklığı ile gerçekleştirilmiş ve makale süreci ikinci yazar tarafından yürütülmüştür.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Çalışmaya katılan bütün öğrencilere, izin veren velilere, öğretmenlere ve okul yönetimine teşekkürlerimizi sunarız.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada çatışmaya sebep olacak herhangi bir durum bulunmamaktadır.