



Sınıf Öğretmenlerinin Okumayı Oluşturan Bilişsel Bileşenlere İlişkin Farkındalıkları¹

(Elementary School Classroom Teachers' Awareness of Cognitive Components of Reading)

Seçkin Gök², Kasım Yıldırım³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

28/09/2023

Kabul edildi/Accepted:

20/12/2023

Article Type:

Araştırma Makalesi

Research Article

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Aydın ili Nazilli ilçesinde yer alan iki devlet okulunun 3.sınıf öğretmenleri ($n=14$) oluşturmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizinde “Nvivo for Windows” yazılımı kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin nitelikli ve yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Başka bir söylemle öğretmenler, okuduğunu anlamının temel bileşen becerileri olan dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerilerine ve bunları etkileyen bilişsel unsurlara ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencide kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik birçok çalışma yaptıklarını vurgulamıştır. Ancak bu çalışmaların daha çok kelime dağarcığına odaklandığı anlaşılmıştır. Ek olarak öğretmenler sınıf içi etkinlikler yoluyla dinlediğini anlama becerisi çalışmalarını yapsa da dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel becerilere yönelik yeterli çalışma yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Yine öğretmenler, okuma becerisi noktasında sınırlı sayıda hizmet içi eğitim aldıklarını ve bu eğitimlerin nitelikli olmadığını belirtmiştir. Tüm bunların yanında öğretmenlerin okuma becerisi tanımlarında “anlama” ve “çözümleme” kavramlarını sıklıkla vurguladıkları da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okuma; bilişsel beceriler; öğretmen bilgisi; Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi.

© 2023 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Gök, S., & Yıldırım, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin farkındalıkları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 441-493. doi:10.48174/buaad.1367976

Summary

It is very important to acquire reading skills in a qualified way. Because reading skill, which is one of the areas of language learning, is one of the basic skills that shape an individual's life. Considering that the ultimate purpose of reading is to establish meaning, elementary classroom teachers, especially in primary school years, need to plan an educational process that will enable students to become good readers. Elementary school classroom teachers form the basis of this process in teaching reading skills. For this reason, elementary school classroom teachers must have sufficient and up-to-date content knowledge.

Reading skill involves complex and cognitive processes. In recent studies, structures related to the cognitive skills that constitute reading skills have been revealed. Through their awareness of the cognitive skills that constitute reading, teachers can identify the cognitive skills in which their students are inadequate and prepare studies on these skills. Elementary classroom teachers should be able to provide quality reading education; It can be said that it is closely

¹Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

²Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doktora Öğrencisi, seckin4501@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6095-9828

³Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Prof. Dr., kasimyildirim@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1406-709X

related to their ability to follow innovations and studies in the field, as well as to acquire content knowledge and transfer this knowledge to the teaching environment. The professional knowledge that teachers have is losing its currency, validity and applicability as a natural result of constant change. In this context, classroom teachers' awareness of issues such as reading skills, the components that affect reading skills, and how these components will be taught and evaluated are very important.

In light of all this, the aim of this study is to reveal the opinions and experiences of elementary school classroom teachers regarding the cognitive components of reading. For this reason, the case study design, one of the qualitative research approaches, was used in the study. In the study, data were collected through semi-structured focus group interviews. The sample of the research consisted of 3rd grade teachers ($n = 14$) from two public schools in Nazilli district of Aydın province. The data obtained from the participants were analyzed using the content analysis method. "Nvivo for Windows" software was used to analyze the data. When the results obtained from this study were evaluated in general, it was seen that the majority of the participants did not have qualified and sufficient knowledge about the cognitive components that constitute the reading skill. In other words, the teachers did not have sufficient knowledge about listening comprehension and word recognition skills, which are the basic component skills of reading comprehension, and the cognitive elements that affect them. In this context, the teachers emphasized that they carried out many activities to develop students' word reading skills. However, it was understood that these activities focused more on vocabulary. In addition, although the teachers worked on listening comprehension skills through classroom inside activities, it was revealed that they do not do enough work on cognitive skills that affect listening comprehension. The teachers also stated that they received limited in-service training on reading skills and that this training was not qualified. In addition to all these, it was also observed that teachers frequently emphasized the concepts of "comprehension" and "decoding" in their definitions of reading skills.

Keywords: reading; cognitive skills; teacher knowledge; Simple View of Reading (SVR).

Giriş

Okuma becerisinin nitelikli bir şekilde kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü dilin öğrenme alanlarından biri olan okuma becerisi, bireyin yaşamı boyunca bilgiye ulaşmasının en önemli yollarından biridir. Dolayısı ile okuma becerisi bireyin tüm alanlardaki akademik başarısının şekillenmesine etki edebilmektedir (Delican ve Adıyaman, 2021). Okumanın nihai amacının anlam kurma olduğundan hareketle özellikle ilkokul yıllarında sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin iyi birer okuyucu olmalarını sağlayacak bir eğitim süreci planlamaları gerekmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri okuma ve anlama çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Girgin ve Şahin, 2020; Güner vd., 2023). Bu nedenle okuma becerisinin nitelikli bir şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin yeterli alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri odağında birçok çalışma yürütülmüştür. Çelik ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yeterlilik alanlarından biri olan mesleki bilgi alanı altında konumlandırılan, alan bilgisi alt yeterliliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güner ve diğerleri (2023) sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlilik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir karma yöntem çalışması yürütmüş ve bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin kendilerini Türkçe öğretimi konusunda yeterli gördüğü ifade edilmiştir. Başka bir açıdan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi öz yeterlilik algılarının (Delican ve Adıyaman, 2021; Girgin ve Şahin, 2020) ve ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlilik

inançlarının (Babaoğlan ve Korkut, 2010; Öztürk ve Ertem, 2017) yapılan birçok çalışmada yeterli veya çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin kendilerini mesleki bilgi yeterliliği boyutunda yüksek düzeyde ve mesleki beceri, tutum ve değerler boyutlarında çok yüksek düzeyde yeterli grdđđ belirlenmiştir (Göçmen, 2014; Yenen ve Kılınç, 2018). Ayrıca sınıf ğretmenlerinin, ğretim programları, konu alanı, alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler ve öğretilecek konunun teknolojik araçlarla bütünleştirilmesi gibi birçok unsuru içinde barındıran teknolojik pedagojik alan bilgisi (TED, 2009) düzeyinin oldukça yüksek olduğunu tespit eden çalışmalara da rastlanmıştır (am, 2017; Kum, 2022; Usta, 2021). Ancak ğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını takip etmektedir. Öğretmenlerin %14' ise son bir yılda mesleki gelişim amacıyla herhangi bir kitap okumamış; %47'si ise sadece 1-2 kitap okumuştur (TED, 2009). Acar'ın (2010) yaptığı çalışmada sınıf ğretmenlerinin Türkçe ğretimi yeterliği düzeylerinin kısmen ve oldukça düzeyleri arasında dağıldığı görülmektedir. Ek olarak Yıldırım ve diğerleri (2013), yaptıkları çalışmada sınıf ğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik bilgilerinin pedagojik alan bilgisi kapsamında yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Türkçe özelinde yapılan önemli bir çalışmada ilkokuldan mezun olan ğrencilerin Türkçe dersi yeterlilikleri Türkçe ğretmenleri tarafından değerlendirilmiş; öğrencilerin %71'inin dinlediği metnin ana fikrini ve konusunu belirleme becerisinin, %49'unun akıcı okuma becerisinin ve %56'sının dinledikleri veya izledikleri içeriğe yönelik sorulara cevap verme becerisinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ğretmenlerin öğrencilerin st düzey becerilerini geliştirecek ve okunan metinden daha fazla fayda sağlamalarına yol açacak sorular sormada eksiklikleri olduğu görülmüştür (Akyol vd., 2013). Başka bir açıdan sınıf ğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada sınıf ğretmenlerinin %43,7'si kısmen; %20,3' ise çok derecesinde ses ve şekil bilgisi konusuna ilişkin eğitim ihtiyacı belirtmiştir. Yine aynı çalışmada sınıf ğretmenlerinin %61,3' ilk okuma yazma ğretimi bilgisi konusunda ihtiyaç belirtmiştir (EARGED, 2008). Sınıf ğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını analiz etmeyi amaçlayan başka bir çalışmada da sınıf ğretmenlerinin %82,6'sı Türkçe ğretimi noktasında hizmet içi eğitime katılmak isterim ve katılabiliyorum cevabını; %67.9'u ise ilk okuma yazma ğretimi noktasında katılabiliyorum ve katılmak isterim cevabını vermiştir (Serin ve Korkmaz, 2014). Sınıf ğretmenlerinin Türkçe alanına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyacına odaklanan bir çalışmada da sınıf ğretmenlerinin %53'ünün Türkçe ğretimine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir (Karadağ, 2015).

Ulusal ve uluslararası nitelikteki sınavlar da sınıf öğretmenlerin okuma becerisinin kazandırılması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin yeterlilik eksikliğinin öğrenciler üzerindeki olumsuz yansımalarını destekler niteliktedir. Bu bağlamda ulusal düzeyde ğrenci

öğrenme başarısını izlemek amacıyla yürütülen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında Türkçe alanında değerlendirmeye katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin %6,7'si temel altı; %21,2'si temel ve %39,5'i orta düzeyde yeterliğine sahip olduğu belirlenmiştir (ABİDE, 2018). Uluslararası sınavlarda da Türk öğrencilerin başarısı yeterli düzeyde değildir. Örneğin, Türkiye ilk kez katıldığı 2003 yılından bu yana Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (Programme for International Student Assessment [PISA]) okuma ve anlama alanında hep OECD ortalamasının altında kalmıştır (PISA, 2019). Ek olarak öğrencilerin dördüncü sınıftaki okuma başarılarıyla ilişkili ev, toplum, okul ve öğrenci faktörlerini inceleyen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]), Türkiye, 57 ülke arasında ancak kendine 39. sırada yer bulmuştur (PIRLS, 2021). Ayrıca 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin temel becerileri (okuryazarlık, matematik ve teknoloji kullanma) ne ölçüde geliştirdiğini inceleyen Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]), araştırmalarının 2016 uygulaması sonucunda Türkiye okuduğunu anlama becerisinde 33 ülke arasında sondan ikinci sırada yer almıştır (Güneş ve Uygun, 2016). Buradan hareketle okuma becerisi noktasında sorunların devam ettiği düşünülebilir. Okuma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde en önemli sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. İfade edildiği gibi sınıf öğretmenlerinin bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri için gerekli bilgiye sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda okuma becerisi, okuma becerisini etkileyen bileşenler, bu bileşenlerin nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği gibi konularda sınıf öğretmenlerinin farkındalıkları oldukça önemlidir.

Okuma becerisi karmaşık, zihinsel bir beceridir ve tüm disiplinlerdeki öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okumaya ilişkin model ve teorilerin farkında olmaları önemlidir. Çünkü bu modeller (Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986), Okumaya İlişkin Doğrudan ve Dolaylı Etki Modeli (Direct and Indirect Effects Model of Reading [DIER]) (Kim, 2017; Kim, 2020a; Kim, 2020b), Okuma Halatı Modeli (The Rope Model) (Scarborough, 2001; Okumaya İlişkin Bileşen Modeli (The Component Model of Reading) (Joshi ve Aaron, 2000), Okumaya İlişkin Aktif Görüş (Active View of Reading) (Duke ve Cartwright, 2021), Tam Okuma Modeli (Complete View of Reading [CRV'i]) (Francis vd., 2018), Genişletilmiş Tam Okuma Modeli (Extended Complete View of Reading [ECVR]) (Snow, 2018) okuduğunu anlamaya katkıda bulunan bilişsel becerilere yönelik ayrıntılı açıklamalar sağlamaktadır (Yıldırım vd., 2023). Bu modellerin başında Okumaya İlişkin Basit Anlayış Teorisi (Simple View of Reading [SVR]) (Gough ve Tunmer, 1986) gelmektedir. SVR'ye göre okuduğunu anlama, dinlediğini anlama (dilsel anlama) ve kelime tanıma becerilerinin bir ürünüdür (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Hem kelime tanıma hem de dinlediğini anlama, kendi alt

becerileriyle (sesbilgisel farkındalık, şekil-biçimsel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, ortografik farkındalık, anlamayı izleme, zihin kuramı/çıkarım yapma, çalışma belleği, dikkat, kelime hazinesi, dil bilgisi vb.) desteklenmektedir (Kim, 2020). SVR, araştırmacılara olduğu kadar öğretmenlere de başarılı bir okuduğunu anlama sürecini oluşturan bileşenlere ilişkin basit ve anlaşılır bir bakış sunmaktadır (Snow, 2018).

SVR teorisi, okuma becerisini kazanmakta olan çocukların okuduğunu anlama süreçlerini en iyi açıklayan yapı olarak ifade edilmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi bu teori okumayı [(okuduğunu anlamayı) (anlam kurma sürecini)] kelime tanıma ve dinlendiğini anlamamanın bir işlevi olarak tanımlanmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Bu teori birçok farklı dil ve yazı sisteminde (İngilizce, Korece, Çince, Yunanca, Malay) test edilmiş ve elde edilen bilimsel sonuçlar bu teorinin ortaya koymuş olduğu ilişkisel yapıların erken çocukluk dönemlerinden itibaren okuma becerisini açıklamada yeterli olduğunu ortaya koymuştur (Adlof, Catts ve Little, 2006; Catts, Adolf ve Weismer, 2006; Florit ve Cain, 2011; Foorman, Koon, Petscher, Mitchell ve Truckenmiller, 2015; Joshi, Tao, Aaron ve Quiroz, 2012; Kendeou, Papadopoulou ve Kotzapoulou, 2013; Kendeou, van den Broek, White ve Lynch, 2009; Kim, 2011, 2017; Lee ve Wheldall, 2009). Özellikle yapısal eşitlik modellerini (YEM) analiz yöntemi olarak benimseyen araştırmalar, kelime tanıma ve dinlendiğini anlama değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul çocuklarının okuduğunu anlama becerilerindeki varyansın büyük çoğunluğunu açıkladığını göstermiştir (Adlof vd., 2006; Foorman vd., 2015; Kim, 2015; Kim ve Wagner, 2015). Türkçe dili bağlamında bu teoriyi esas alan veya test eden bazı çalışmaların (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Durgunoğlu, 2006; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Yıldız vd., 2019) yapıldığı da görülmektedir (Gök ve Yıldırım, 2022). Bu önemli okuma modeli öğrencilerin okuma güçlüklerinin (disleksi, hiperleksi vb.) tespiti noktasında da hem araştırmacılara hem de öğretmenlere ışık tutmaktadır (Kargın vd., 2023; Kelso vd., 2022; McClurg, 2022; Wagner vd., 2021). Ayrıca bu model, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin iyi okuyucu olabilmesi için gereken bilişsel beceriler noktasındaki eksikliklerini tespit edip bu eksikliklere odaklanmalarını ve bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla nitelikli çalışmalar hazırlamasına katkı sunabilir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir okuma eğitimi verebilmesi; alandaki yenilikleri ve çalışmaları takip etmelerinin yanı sıra alana özgü bilgileri edinmeleri ve bu bilgileri öğretim ortamına aktarma becerileri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgiler sürekli değişimin doğal bir sonucu olarak güncelliğini, geçerliğini ve uygulanabilirliğini yitirmektedir (Serin ve Korkmaz, 2014).

Sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine özgü yeterliliğine ve bu alandaki ihtiyaçlarına odaklanan birçok çalışma yapılmış olsa da spesifik olarak okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel

bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin öğretmen bilgisine ve deneyimine yönelik önemli bir çerçeve ortaya koyacağı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim noktasında yol gösterici olacağı ve nihayetinde öğretmen yetiştirme politikalarının tekrar gözden geçirilmesine ve güncellenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenler okuma becerisini nasıl tanımlıyorlar?
2. Öğretmenler okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik neler söylüyorlar?
3. Öğretmenler sınıf ortamında okumayı oluşturan bilişsel bileşenlerin öğretimine yönelik neler yapıyorlar?
4. Öğretmenler okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlerin öğretimi konusunda nelere ihtiyaç duyuyorlar?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Durum çalışması, gerçek yaşamın güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durum ya da çoklu durumlara ilişkin derinlemesine bir betimleme ve analiz geliştirmeye odaklanmaktadır (Creswell, 2021; Yin, 2009). Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi, küçük bir grup katılımcı ile belirli bir konu üzerinde yapılan görüşmedir (Patton, 2018). Odak grup görüşmesinin, katılımcılar arası etkileşimin veri kalitesini arttırması ve veri toplama maliyetinin düşük olması gibi avantajlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2021; Patton, 2018). Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve ulaşılan temalar araştırmanın amacına uygun bir şekilde sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın 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.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu

Çalışmada 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 dokuzaya 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.

Formun ilk bölümünde; (a) İsmi nedir? (b) Cinsiyetiniz nedir? (c) Eğitim durumunuz nedir? (ç) Kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz? (d) Bugüne kadar hangi sınıfları okuttunuz? (e) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? (f) Öğretmenlik eğitiminizin niteliğinin öğretmenlik sürecine etkileri

konusunda neler söyleyebilirsiniz? (g) Mesleki gelişiminize (hizmet içi) yönelik aldığınız eğitimler nelerdir? (h) Okuma becerisi ile ilgili güncel gelişmeleri nasıl takip ediyorsunuz? soruları yer almıştır. Bu sorular katılımcıları hem görüşme sürecine ısındırmaya yönelik kullanılmış hem de bu sorular vasıtası ile katılımcıların demografik bilgileri ve sürece yönelik deneyimleri elde edilmiştir.

Formun ikinci bölümünde ise; (a) Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisini nasıl tanımlıyorsunuz? (b) Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar hakkında neler söyleyebilirsiniz? (c) Kelime tanıma becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? (ç) Dinlediğini anlama becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? (d) Okuma becerisinin kazandırılması sürecinde mesleki anlamda nelere ihtiyaç duyuyorsunuz? (e) Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? soruları yer almıştır. İkinci kısımda yer alan sorular vasıtası ile araştırmanın ana problemine odaklanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar dönemini kapsamaktadır. Araştırma sürecine başlamadan önce MEB'den gerekli resmi izinler alınmıştır. Bunun yanında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve gerçekleştirilecek araştırmanın etik olduğuna yönelik kurul kararı (2022/142 sayılı, 29.11.2022 tarihli karar) alınmıştır. 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. Bu iki görüşmenin farklı sürelerde gerçekleşmesi her iki ilkokuldaki katılımcı sayısının farklı olması ($n1=8/n2=6$) ile açıklanabilir. 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.

Araştırmanın Güvenirliliği

Araştırmacıların kişisel yargıları araştırma sürecini kesinlikle yönlendirmemiştir. 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 konusunda katılımcılar ikna 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.

Veri Analizi

Bu çalışmada, 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 ve kategoriler 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 (Patton, 2018; Saldaña, 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.

Bulgular

Araştırmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri üzerinde içerik analizi yapılmış olup bu analiz sonucunda 7 tema ve bu temalara ilişkin kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Ulaşılan temalar, (1) Öğretmenlik eğitimi niteliğinin öğretmenlik sürecine etkileri, (2) Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimler, (3) Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen deneyimleri, (4) Okuma becerisi, (5)

öğretmenlik deneyimi olduğunu, öğrenilenleri uygulama fırsatı bulduklarını ve lisans eğitiminde yer alan stajın bir kısmının köy okullarında yapılabildiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlik eğitiminin öğretmenlik sürecine olumsuz etkileri kategorisi altında ise öğretmenler; öğretmenlik mesleğine yönelik alınan akademik eğitimin sahaya yansıtılmasındaki güçlükleri, öğretmenlik mesleğine yönelik alınan akademik eğitimin yetersizliğini ve eğitim fakültelerindeki staj süresinin yetersizliğini ifade etmiştir.

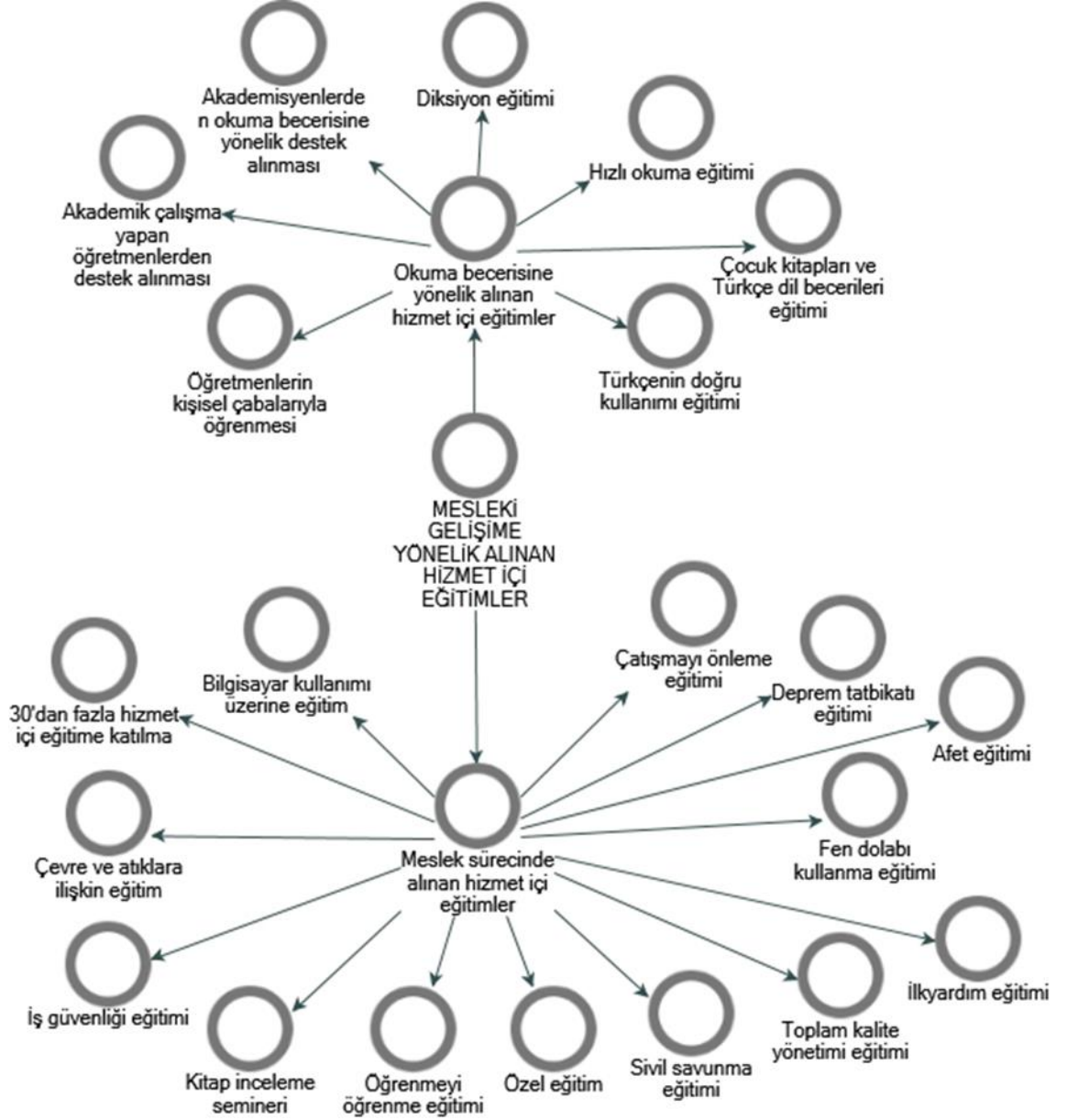
“Öğretmenlerden yarısından fazlası (n=8) nitelikli bir öğretmenlik eğitimi aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri nitelikli bir öğretmenlik eğitimi aldığını *“Ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimiz çok kaliteliydi çünkü. İğneden ipliğe her şeyi öğrettiler bize. Ben atandığım ilk gün yıllardır öğretmenlik yapıyordum gibi başladım öğretmenliğe. Çok kalitelilerdi hepsi. Çok ilgililerdi bir gün hiç unutmuyorum bizim edebiyat öğretmenimiz vardı. Ben bir çeşmeyim doldurabildiğiniz kadar doldurun kabınızı derdi sürekli olarak.. yani gerçekten biz iğneden ipliğe her şeyi öğrendik. Tüm alanları, resimden matematikten nasıl öğretilir, çok iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Gayet te memnunum yani. Okulu öyle bir öğrettiler ki bize tarih şeridi, mevsim şeridi kendimiz hazırladık. Hiç eksiklik yaşamadım yani”* [K11]. şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden biri aldığı pedagojik formasyon eğitiminin yeterli olduğunu (n=1) *“Öğretmenlik pedagojik formasyon eğitimimizle, psikolojik, ruhsal, öğrencileri anlamak, tanımak onların derse motive etme yöntem ve teknikleri, bunları öğrencilere uygulamak, küçük gruplar olsun bireysel olsun, öğrenciyle olan bireysel danışmanlıklarımız, öğrencinin derinine inebilmek, tüm bunları yapabiliyoruz. Yani yeterli bir eğitimdi...”* [K9]. biçiminde ifade ederken ön lisans eğitiminde köy ve merkez okullarda staj olmasını (n=1) başka bir öğretmen *“Biz aynı zamanda okulumuzda hem şehir okullarında stajyerlik yaptık hem de köy okullarında stajyerlik yaptık. Uygulamalarımızı geniş alanlara yaydık. Yaklaşık 15-20 gün şehir okulunda yaptıysak iki hafta kadar da köy okullarında staj gördük. Bu konuda kendimizi yetiştiriyorduk”* [K14]. biçiminde vurgulamıştır. Öğretmen liselerinin öğretmenlik eğitimine katkısı konusunda (n=1) öğretmenlerden biri düşüncesini *“ben kendim öğretmen lisesinde okuduğum için bu işin algısına ta o yıllarda başladım. Daha üniversiteye gitmeden biliyordum mesleği yani...”*[K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik yapacakları sahaya yönelik hazırladığını (n=1) öğretmenlerden biri *“Yine öğretimde yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlerimiz gidecek olduğumuz okullarda karşılaşabileceğimiz sorunları bize gayet iyi dile getirdiler. Bölgelere göre eğitim öğretim durumlarından bahsettiler. Gittiğimiz yerde de en zor şartlarda çalıştık. Ama bunun üstesinden gelmeyi de başardık. Coğrafi şartları ve kış şartları zor olan doğu bölgesinde çalıştım. Okulun bize vermiş olduğu ve kazandırmış olduğu tecrübeyle orada idari yazışmaları gayet iyi yürüttük...”* [K14]. şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerden biri (n=1) öğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimi olması

konusunu “Benim şansım şuydu. Demirci eğitim mezunuyum. Bir zamanlar öğretmenlik yapan kişiler bizde öğretim görevlisiydi. Bunlar tecrübelerini de bize aktardılar. O bakımdan bana göre başarılı bir süreçti” [K7]. şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri öğretmenlik eğitimi sürecinde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulduğunu (n=1) “Öğrendiğimiz her şeyi uygulama fırsatı bulduk” [K1]. şeklinde özetlerken bir diğer öğretmen lisans eğitiminde yer alan stajın bir kısmını köy okullarında yapabildiğini (n=1) “Ben dört yıllık mezunuyum. Dört yıllıklarda haftada bir gün staj olayı vardı. Bunun belirli bir miktarını köyde de yapabiliyorduk” [K7]. şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) aldıkları akademik eğitimi sahaya yansıtmada birtakım güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi bu konuyu “Ben eğitim fakültesinde gördüklerimle atandığım okulda çok fark vardı. Ben çok güzel lüks okullarda staj yaptım. Ama köy okulunda beş sınıf birden Urfa'nın köyüne gittim. Ondan sonra gördüklerimizle yaşadıklarımız çok farklıydı yani” [K2]. ve “Akademik donanımlı başlıyoruz ama görev yeri itibariyle sıfırdan başlamış gibi oluyorsun. Ben mesela güneydoğudaydım farklı bir ortam oranın sorunları çocuk kalitesi eğitim seviyesi düşük bir sürü arka plandaki terör olayları falan” [K13]. biçiminde vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) öğretmenlik mesleğine yönelik alınan eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. öğretmenlerden biri bu konudan “Okuma yazma öğretmen konusunda, şeyde yaparak yaşayarak öğrendim ben. Açıkçası öyle bir yöntemle. Yani öğretmenliği yaparak ve yaşayarak öğrendim ben. Çevremden çok bir sorma imkanında olmadı. Kısaca aldığım eğitimin çok bir faydasını görmedim” [K10]. şeklinde bahsetmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri eğitim fakültelerindeki staj süresinin yeterli olmadığı (n=2) konusuna “ama uygulama... bence öğretmenlik uygulamayla... stajlarımız az bence yetersizdi. Okulda yaptığımız staj bir aylık staj. Öğretmenlik uygulaması anlamında çok yetersizdi” şeklinde dikkat çekmiştir [K12]. Ayrıca öğretmenler ön lisans eğitimine ilişkin bir takım olumsuzluklardan da bahsetmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden biri, ön lisans programının alana ilişkin yetersiz bilgi sağladığını (n=2) “Ne öğrendiysek bir iki yıllık mezunu olarak söylüyorum; meslek hayatımızda öğrendik” [K6]. şeklinde; ön lisans eğitiminde gereksiz bazı derslerin olduğunu (n=1) “Artı gereksiz bazı dersler vardı. Normal öğrenmemiz gereken şeyleri ok az öğrendik” [K4]. şeklinde ve ön lisans eğitiminin kısa sürdüğünü (n=1) “Ben iki yıllık yüksek okul mezunuyum. Sonra lisans tamamlama yaptım. İki yıl çok kısa bir süre zaten ilk yıl okula şey ile geçiyor. İkinci yıl mezun olma kaygısıyla ders çalışmakla not yükseltmekle geçiyor. Çok fazla bir şey öğrenemedik gibi” [K4]. şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 2

Mesleki Gelişime Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitimler



Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimler teması incelendiğinde meslek sürecinde alınan hizmet içi eğitimler ve okuma becerisine yönelik alınan hizmet içi eğitimler kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Meslek sürecinde alınan hizmet içi eğitimler kategorisi altında; öğretmenler, 30'dan fazla hizmet içi eğitime, ilkyardım eğitimine, Fen dolabı kullanma eğitimine, deprem tatbikatı eğitimine, bilgisayar kullanımı üzerine tasarlanmış eğitimlere, sivil savunma eğitimine, özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitime, öğrenmeyi öğrenme eğitimine, kitap inceleme

eğitimine, iş güvenliği eğitimine, çevre ve atıklara ilişkin eğitime, çatışmayı önleme eğitimine ve afet eğitimine katıldıklarını ifade etmiştir. Okumaya yönelik hizmet içi eğitimler kategorisi altında ise öğretmenler, Türkçenin doğru kullanımı eğitimine, hızlı okuma eğitimine, diksiyon eğitimine, çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri eğitimine katıldıklarını vurgulamıştır. Ek olarak öğretmenler, bu beceriye ilişkin konuları kişisel çabalarıyla öğrendiklerini, akademisyenlerden destek aldıklarını ve akademik çalışma yapan öğretmenlerden de destek aldıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) meslek sürecinde 30'dan fazla hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. öğretmenler bu konudan “*Şu an çok fazla yani. 30-40 civarında hizmet içi eğitime katıldım*” [K7]. “*Otuzun üzerinde MEBBİS'te var ama şu an ezbere sayamam*” [K10]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) ilk yardım eğitimi aldığını “*Ben hizmet içinde ilkyardım aldım*” [K5]. şeklinde ifade etmiştir. öğretmenlerden biri fen dolabı kullanma eğitimi aldığını (n=3) “*Her okulda fen dolapları vardı bizim zamanımızda. Laboratuvarımız yoktu. Fen dolabındaki aletleri nasıl kullanacağız nasıl deney yapacağız o yönde eğitim aldık*” [K6]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen deprem tatbikatı eğitimi aldığını (n=2) “*Deprem tatbikatı aldım*” [K5]. şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları (n=2) bilgisayar kullanımına yönelik hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu konudan öğretmenlerden biri “*...daha sonra okullara girdikçe bilgisayar üzerine, bilgisayar kullanımı ile ilgili eğitimler aldık*” [K4]. şeklinde bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenler toplam kalite yönetimi eğitimi aldığını “*Ben birisinde toplam kalite yönetimi seminerine gittim*” [K14]. şeklinde, sivil savunma eğitimi aldığını “*Sivil savunma*” [K2]. şeklinde, özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitim aldığını “*Özel eğitim öğrencileri için eğitim aldım*” [K2]. şeklinde, öğrenmeyi öğrenme eğitimi aldığını “*Öğrenmeyi öğrenme ona da gittim*” [K8]. şeklinde, kitap inceleme eğitimi aldığını “*En son kitap inceleme seminerine gittiğimiz zaman...*” [K7]. şeklinde, iş güvenliği eğitimi aldığını “*İş güvenliği eğitimi aldım*” [K8]. şeklinde, çevre ve atıklara ilişkin eğitim aldığını “*Doğayla ilgili çevre ve atıklarla ilgili eğitim aldım*” [K5]. şeklinde, çatışmayı önleme eğitimi aldığını “*Ben çatışmayı önleme diye bir kursa gittiğimi hatırlıyorum*” [K3]. şeklinde ve afet eğitimi aldığını “*Afet eğitimi de aldım*” [K11]. şeklinde ifade etmiştir.

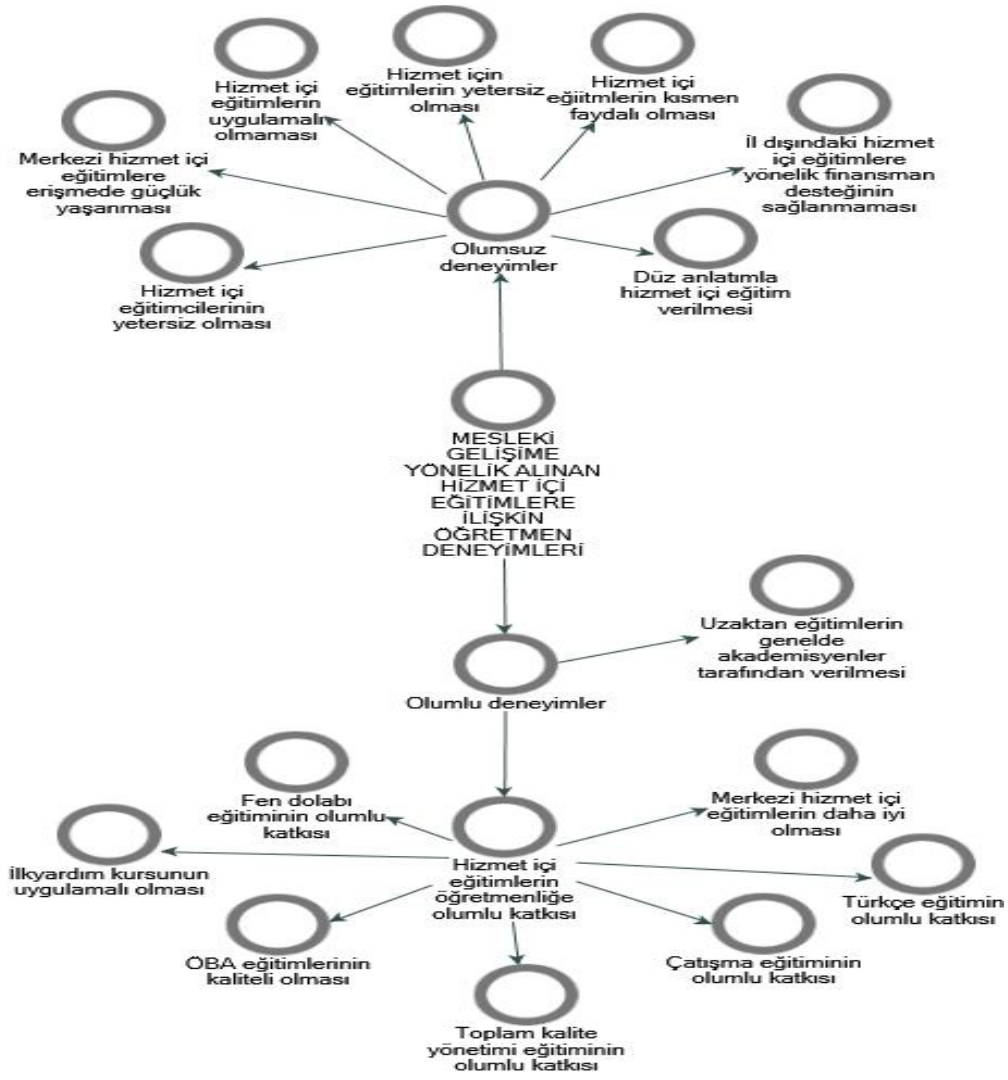
Öğretmenlerin yarısı (n=7) okuma becerisine yönelik Türkçenin doğru kullanımı eğitimi almıştır. Öğretmenlerden ikisi bu konudan “*Biz eylül seminer döneminde Türkçenin doğru kullanımı gibi seminerlere gidiyorduk. Bu kurslar il içinde oluyordu*” [K6]. ve “*Bizim ovacık ilçesinde yatılı bölgede yapıldı bu eğitim. Barınmada önemli bunlar da düşünülüyor. Çok büyük katkı sağladı bize. Öğretmenler arası iletişim de oluyor. Yeni göreve başlayan öğretmenleri çağırıyorlar*” [K4]. şeklinde bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı (n=5) okuma becerisine yönelik hızlı okuma eğitimi almıştır. Öğretmenlerden biri hızlı okuma eğitimi aldığını “*Ben de hızlı okuma eğitimi aldım aynı şekilde. Bu öğrencilerime değil ama bundan önceki öğrencilerime kurslar açtım bu şekilde.*”

Açtırdım daha doğrusu aracı oldum. Katıldılar. Yani elimden geldiği kadar okuma anlama üzerinde kendimi yetiştirmeye çalıştım. Öğrencilerimi de bu yönüyle eğitmeye çalıştım.” [K12]. şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri diksiyon eğitimi aldığını “Diksiyonu herhalde o da ÖBA’ da verilmişti yanlış hatırlamıyorsam” [K13]. şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri eğitimi aldığını “*Mesela Çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri” [K1].* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler okuma becerilerine yönelik bilgileri hizmet içi eğitimlerin yanında farklı kayıtlardan da edindiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri kendi kişisel çabalarıyla öğrendiklerini “*Tabi etkili okumanın yol ve yöntemlerini kendi çabamızla öğrenmeye çalıştık” [K14].* şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “*Akademisyenlere bu soruyu yönelttik. Mesela ben bu konuda iki Doçent ile irtibat kurdum daha önceki yıllarda. Birisi Adnan Menderes Üniversitesinden birisi Karadeniz Teknik Üniversitesinden” [K9].* şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden biri okuma becerisi noktasında akademik çalışmalar yapan meslektaşlarından destek aldığını “*Yine akademik çalışmalar yapan öğretmen arkadaşlardan da yararlandık” [K14].* şeklinde vurgulamıştır.

Şekil 3

Mesleki Gelişime Yönelik Alınan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Deneyimleri



Mesleki gelişime yönelik alınan hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen deneyimleri teması incelendiğinde olumlu ve olumsuz deneyimler kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Olumlu deneyimler kategorisi altında; öğretmenler, Uzaktan eğitimlerin genelde akademisyenler tarafından verildiğini ve Türkçe eğitiminin, Toplam kalite yönetimi eğitiminin, Fen dolabı eğitiminin ve çatışma eğitiminin öğretmenliğe olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler bu başlık altında, ÖBA eğitimlerinin kaliteli olduğunu, Merkezi hizmet içi eğitimlerin daha iyi olduğunu ve ilkyardım kursunun uygulamalı olmasını vurgulamıştır. Olumsuz deneyimler kategorisi altında ise öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olmadığını, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu, merkezi hizmet içi eğitimlere erişimde güçlük çektiklerini, hizmet içi eğitimlerin kısmen faydalı olduğunu, il dışındaki hizmet içi eğitimlere yönelik finansman desteğinin sağlanmadığını, hizmet içi eğitimcilerinin yetersiz olduğunu ve hizmet içi eğitimlerde genelde düz anlatım yönteminin kullanıldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ÖBA eğitimlerinin kaliteli olduğunu ifade etmiş ve bu konuyu öğretmenlerden biri "Ben çok eğitim aldım tabi ama bu son dönemde açılan ÖBA uzaktan eğitimle aldığım eğitimler çok daha kaliteliydi. Çok daha işime yaradı" [K1]. şeklinde belirtmiştir. Yine

öğretmenlerden bir kısmı (n=2) ilkyardım kursunun uygulamalı olduğu konusunu vurgularken öğretmenlerden biri bu konuyu “...Bu kursu diğerlerinden farklı kılan şey yaparak yaşayarak öğrenmemiz ,bizim dahil olmamız, kuru kuruya bir anlatım olmaması. Bunlara dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum yani bu tarz kurslarda. Mış gibi değil de biz yaptık oldu bitti şeklinde değil de kursiyerleri de bu konunun içine alarak yaparak yaşayarak bunların verilmesi taraftarıyım” [K6]. şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden biri Türkçeyi doğru kullanma eğitiminin olumlu katkısından “Çünkü doğuya gittiğimizde bir kısmı Türkçe bilmiyorlar. Nasıl Türkçe öğreteceğimizi, nasıl okuma yazma öğreteceğimizi öğrendik” [K4]. şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen toplam kalite yönetimi eğitiminin olumlu katkısını

“Bana göre bana en fazla fayda sağlayan seminer o seminerdi. Orada çünkü uygulama yaptırdılar bize. Uygulamalı eğitimler yaptırdılar, grup çalışmaları yaptırdılar...Şu andaki çalışma gibi bir grup çalışması oldu. Grup çalışmalarından sonra ekipler kuruldu. Öğretmenler görüş ve düşüncelerini sundular... Hakkaten insanı toplam kalite yönetimine götürecek birtakım atılımların ortaya çıkmasını sağladı ve bunların okullarda uygulanması istendi.. Üç beş yılda olsa ekipler toplandı okullarda” [K14].

şeklinde açıklamıştır. Yine öğretmenlerden biri Fen dolabı eğitiminin olumlu katkısını “Bana çok büyük katkı sağladığını düşünüyorum. Fen dolabını kullanmayı ve laboratuvar da deney yapmayı ben orda öğrendim diye düşünüyorum” [K3]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen çatışma eğitiminin olumlu katkısını “Mesela çatışma sınıf içi bir çatışma oldu. Gerçi bunları biliyorduk biz hayatta. Sanki daha fazla faydası oldu yani” [K8]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler merkezi hizmet içi eğitimlerin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden biri

“Hangi kursa gidersek gidelim ben şunu gördüm hizmet içi eğitimlerde ben merkezi hizmet içi eğitime de gittim. Yerel hizmet içi eğitime de gittim. Merkezi hizmet içi eğitimler biraz daha bir tık daha iyi.. bu işin gerçekten uzmanları tarafından veriliyor. Bu da size bir şeyler katıyor” [K7].

şeklinde ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çoğu (n=8) hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olmamasının olumsuz etkilerinden bahsetmiş ve öğretmenlerden ikisi bu konuya “Aldık ama uygulama yönünde bir şey yok” [K2]. ve “Uygulamalı olsa çok daha yararlı olacağını düşünüyorum. Yani uygulamalı aktif olsak daha iyi olur. Otur, dinle olmuyor yani. Öğrenci psikolojisi...seminer çalışmaları şimdi. Onlarda da videolar izliyoruz...açıkçası ben onların da çok yararlı olduğunu düşünmüyorum. Açıp kendi kendine çalışıyor ama çok fazla dinleme yok...”[K12]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını (n=5) hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “...yani kursa çok gittik ama kurslar bize ne verdi diye düşünürsek aslında hiçbir şey vermemiş oluyor. Yani sadece

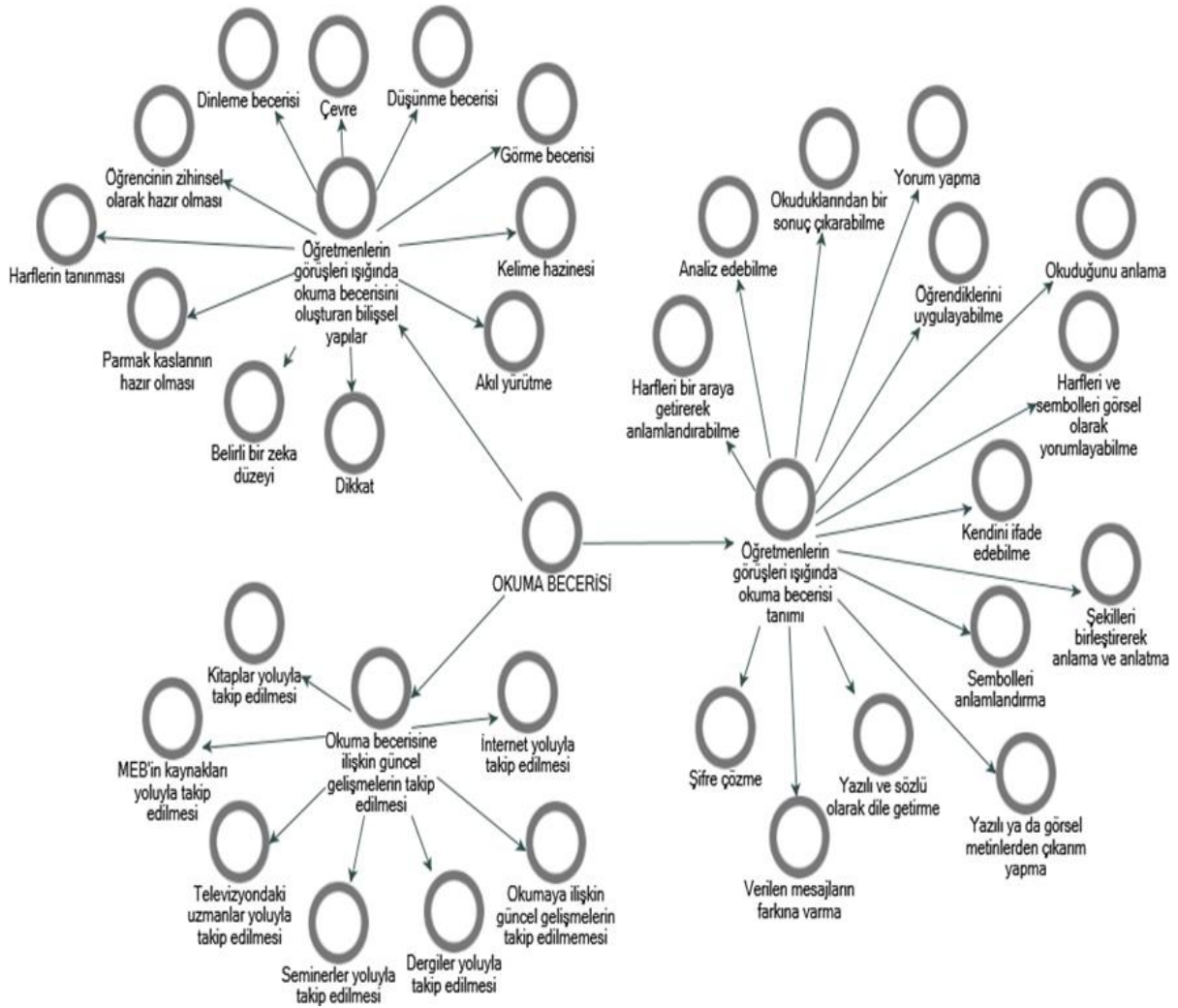
kitapta kalıyor ya da sözel. Sadece kurs bitirmiş oluyoruz. Kurslar genelde niteliksiz” [K7]. şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) ise merkezi hizmet içi eğitimlere erişemediklerine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “Bir de hizmet içi eğitimlere çok müracaat ettim mesela ben hiç biri çıkmadı. Kesinlikle çıkmıyor” [K4]. şeklinde ortaya koymuştur. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=3) hizmet içi eğitimlerin kısmen faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan “Ben de aynı katıldığım birçok seminerde sadece yüzde otuz yüzde kırk. O kadar... gitmesem de olur dedim çoğuna. Slaytı açıp evde de okuyabilirdim dedim çoğuna...” [K11]. şeklinde bahsetmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri il dışındaki hizmet içi eğitimlere yönelik finansman desteğinin sağlanması gerektiği konusunu “Mesela ben izcilik kursuna gittim. İzci liderliği yapmaya başladım. Bir üst kursa gitmem lazım kendi cebimden gittim. Yüzme gelişim semineri olacak İskenderun’a gittim kendi cebimden” [K3]. şeklinde açıklarken bir diğer öğretmen hizmet içi eğitimcilerin yetersizliğini

“Yerel aldığımız birçok kursta onlar da ne anlatacaklarını bilmiyorlardı. Öğrenmişler ama yarım öğrenildiği için bilgi aktarımı çok zor oluyor. Çünkü gerçekten bilgiyi aktarmak için uzmanlaşmanız gerekiyor o konuda. Öğrenmişiz bir flash belleğe almışız slaytla beraber anlatmakla eğitim olmuyor. Çünkü gerçekten onu benimsemeniz gerekiyor. Bir eğitimi vermeniz için öncelikle o eğitimi sizin benimsemeniz gerekiyor” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Son olarak öğretmenlerden birinin hizmet içi eğitimlerde eğitimcilerin genelde düz anlatım yöntemini kullandıklarını “Arkadaşın dediği gibi kuru kuruya bir anlatım işte slaytla. Onu sen kendinde açar izlersin bir şekilde” [K6]. şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Şekil 4

Okuma Becerisi



Okuma becerisi teması incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisi tanımı, öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar ve okuma becerisine ilişkin güncel gelişmelerin takip edilmesi kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisi tanımı kategorisi altında; öğretmenler okuma becerisini; okuduğunu anlama, yorum yapma, kendini ifade edebilme, sembolleri anlamlandırma, yazılı ya da görsel metinlerden çıkarım yapma, yazılı veya sözlü olarak dile getirme, verilen mesajların farkına varma, şifre çözme, şekilleri birleştirerek anlama ve anlatma, öğrendiklerini uygulayabilme, okuduklarından bir sonuç çıkarabilme, harfleri ve sembolleri görsel olarak yorumlayabilme, harfleri bir araya getirerek anlamlandırabilme ve analiz edebilme olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin görüşleri ışığında okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar kategorisi altında öğretmenler; okuma becerisini oluşturan bilişsel yapıları; kelime hazinesi, dinleme becerisi, dikkat, parmak kaslarının hazır olması, öğrencinin zihinsel olarak hazır olması, harflerin tanınması, görme becerisi, düşünme becerisi, çevre, belirli bir zeka düzeyi ve akıl yürütme olarak sıralamıştır. Okuma becerisine ilişkin güncel gelişmelerin takip edilmesi kategorisi altında ise öğretmenler, okuma becerisine ilişkin güncel bilgileri; internet yoluyla, kitaplar yoluyla, televizyon programlarına çıkan

uzmanlar yoluyla, seminerler yoluyla, MEB'in kaynakları yoluyla ve dergiler yoluyla takip ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu kategori altında öğretmenler okumaya ilişkin güncel gelişmeleri takip etmediklerini de belirtmiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) okuma becerisini "okuduğunu anlama" şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerden ikisi bu tanıma "okuma becerisi okuduğunu anlama benim için hani okuduğunu anlama" [K11]. ve "Benim için okuma her şeyden önce okuduğunu iyi algılayıp anlayabilme yoksa okuduğunu anlamadıktan sonra bana göre ezberlenmiş bir şiir yani" [K11]. şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin yarısına yakını (n=5) okuma becerisini "yorum yapma" olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden biri bu tanıma "Okuduğunu yorumlama hocamın da dediği gibi" [K9]. şeklinde ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) ise okuma becerisini "kendini ifade edebilme" olarak tanımlamış ve öğretmenlerden biri bu tanıma "İfade edebilme kendini yani bu" [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ise okuma becerisini "sembollerini anlamlandırma" olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerden biri bu tanıma "sembollerini anlamlandırmak çünkü bazen bu bir görselde olabiliyor. Görsellerini okuma da var yazılmışsa yazılı metinleri okumada var" [K1]. şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri okuma becerisinin çıkarım yapma olduğunu "Okunanlardan çıkarım yapma" [K1]. şeklinde ortaya koyarken bir diğer öğretmen okuma becerisinin yazılı veya sözlü olarak dile getirme olduğunu "Yazılı veya sözel olarak dile getirme" [K13]. şeklinde ortaya koymuştur. Öğretmenlerden biri okuma becerisinin verilen mesajı farkına vararak olduğunu "kendisine ne gibi mesajlar alabileceğini farkına varma..." [K3]. ifade ederken bir diğer öğretmen okuma becerisinin şifre çözme olduğunu "Şifre çözümü. Şifreyle çözüyorsun harfleri. Ondan sonra sesleri dile getirme" [K2]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri okumanın şekilleri birleştirerek anlama ve anlatma olarak tanımlanabileceğini "Okumayı birinci sınıf okuma çalışmaları anlamında düşünecek olursak. Tabi ki alfabemizdeki harfleri sembollerini birleştirme. Sesten heceye heceden sözcüğe cümleye şeklinde. Yani okuma şekilleri birleştirerek anlama ve anlatma" [K2]. şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden biri okumanın öğrendiklerini uygulayabilme olarak tanımlanabileceğini "Uygulayabilme öğrendiklerini bence bunlar..." [K12]. şeklinde belirtirken bir diğer öğretmen okumayı okuduklarından bir sonuç çıkarmak olarak tanımlamış ve bu tanıma "Okuduklarından bir sonuç çıkarabilme" [K13]. şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri okumayı harfleri ve sembollerini görsel olarak yorumlayabilme şeklinde tanımlamış ve bu tanıma "harfleri, sembollerini yorumlayabilme...görsel olarak yorumlayabilme..." [K4]. şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise okumayı harfleri bir araya getirerek anlamlandırabilme olarak tanımlamış ve bu tanıma "harfleri bir araya getirerek anlamlandırabilme" [K2]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca

öğretmenlerden biri okuma becerisinin analiz etme olduğunu “*Analiz edebilme..*” [K14]. şeklinde ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) kelime hazinesinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu ifade etmiştir. Bu konuya öğretmenlerden biri “*Kelime hazinesi...en bilinen sözcüğün anlamını bile bilmiyorlar. Gerçekten insan şaşırıp kalıyor. Hiç bunu daha önce duymadın mı diye soruyorum duymadım öğretmenim diyor...*” [K6]. şeklinde değinmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) dinleme becerisinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*dinleme, dikkat, odaklanma bu beceriler olması lazım. Şu dönemde dinleme çok eksik*” [K11]. şeklinde açıklamıştır. Ek olarak bazı öğretmenler (n=2) dikkatin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Okuduğunu anlamada dikkat çok önemli...*” [K12]. şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler, parmak kaslarının hazır olmasının okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Parmak kaslarının hazır olması...*” [K11]. şeklinde; öğrencinin zihinsel olarak hazır olmasının okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*zihinsel olarak hazır olması...*” [K1]. şeklinde; harfleri tanımanın okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Okumada harfleri tanımak, onların şekilleri ve büyüklüğü mesela*” [K2]. şeklinde; görme becerisinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Görme...*” [K3]. şeklinde; düşünme becerisinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Düşünme...*” [K8]. şeklinde; çevrenin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Çevre önemli...*” [K4]. şeklinde; belirli bir zeka düzeyinin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Sonra belli bir zeka veya bir hastalık olmaması lazım*” [K2]. şeklinde ve akıl yürütmenin okumayı oluşturan bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Fikir yürütme, akıl yürütme çabaları farklı farklıdır. Şu yoldan da bulabilirim bu yoldan da bulabilirim*” [K4]. şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

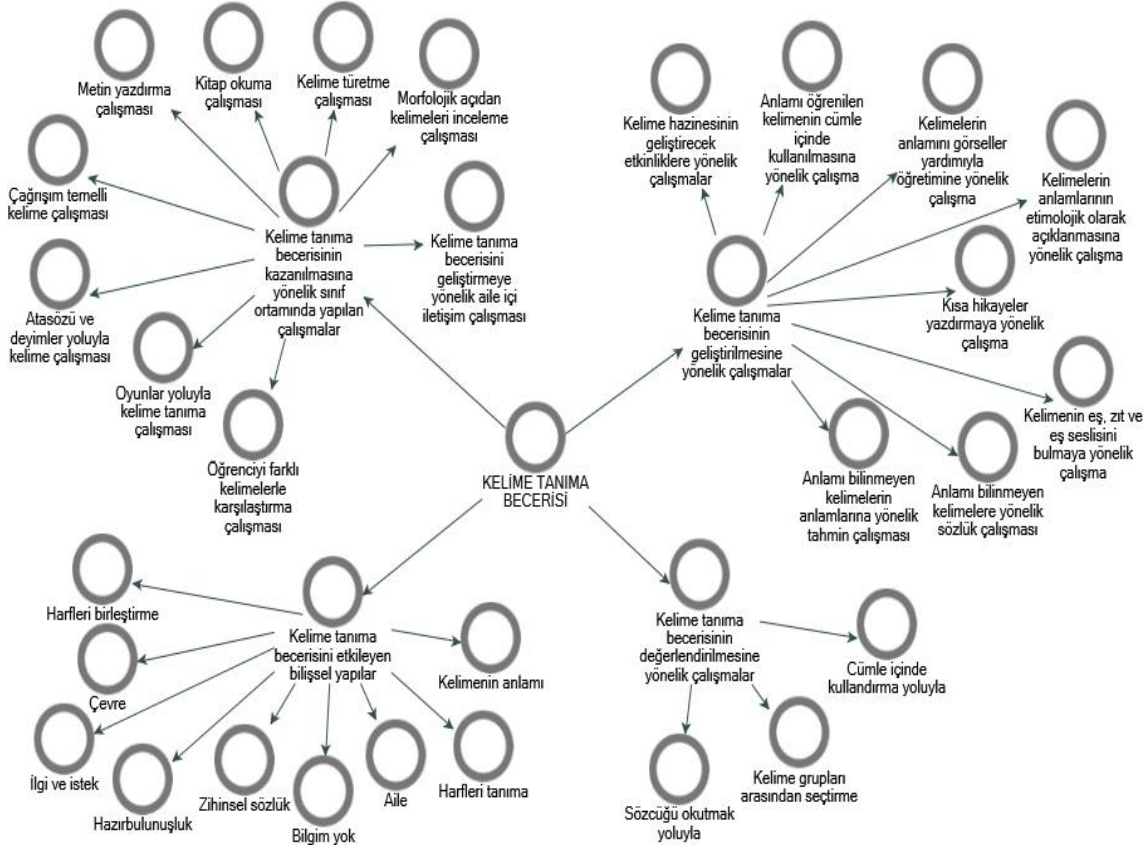
Öğretmenlerin yarısına yakını (n=5) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri takip etmediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden ikisi görüşlerini “*Zaman bulamadık. Biraz da bizim kendi ihmalimiz oldu. Bir şeyler oldu. Onun dışında yok yani*” [K2].” ve “*Yani takip etmiyorum çok fazla*” [K2]. şeklinde ortaya koymuştur. Bu öğretmenlerin aksine öğretmenlerin yine yarısına yakını (n=5) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri internet yoluyla takip ettiğini belirtmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi

“*Güncel gelişmelerle ilgili interneti çok aktif kullanıyorum. Yani herhangi bir yazı gazete haberi bile görmüş olsam eğitimle ilgili bir haber görsem onun içeriğini araştırıyorum. Çünkü gazete haberleri her zaman doğru olmuyor. Bu nedenle bir konu var eğitimle ilgili o konuyla ilgili başlığı yazdığın zaman birçok makaleye de yazıya da ulaşabiliyorsunuz. Genellikle bu tür şeylerde interneti çok kullanıyorum*” [K7].

ve “Günümüzde teknoloji var. Artık bilgiye ulaşmak çok kolay. Yani merak ettiğin her şeyi internetten yazıp oradan takip edebiliyorsun” [K6]. şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri kitaplar yoluyla takip ettiğini ifade etmiştir. öğretmenlerden biri bu konuyu “Artı kitaplarım var. Eğitim kurumlarının çok güzel eğitimle ilgili kitapları var eğitimle ilgili. Örneğin Türkçe öğretimi, eğitim öğretim yöntem ve teknikleri hani araştırıyorum kitaplarımız var” [K9]. şeklinde ortaya koymuştur. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) okumaya ilişkin güncel gelişmeleri televizyon yayınlarına çıkan uzmanlar yoluyla takip ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan “Uzmanları televizyonlardaki açık oturumlarda izliyorum ben. Oradan faydalanmaya çalışıyorum” [K3]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden biri okumaya ilişkin güncel gelişmeleri seminerler yoluyla takip ettiğini “Seminerlere gelen uzmanlar oluyor. O şekilde takip ediyorum” [K4]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “Yine bakanlığın çıkarmış olduğu, Talim Terbiyenin çıkarmış olduğu şeyleri izlemeye çalışırım” [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri okumaya ilişkin güncel gelişmeleri dergiler yoluyla takip ettiğini “Dergiler...” [K11]. şeklinde belirtmiştir.

Şekil 5

Kelime Tanıma Becerisi



Kelime tanıma becerisi teması incelendiğinde kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılar, kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında yapılan çalışmalar, kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve kelime tanıma becerisini değerlendirilmesine yönelik çalışmalar kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılar kategorisi altında; öğretmenler, kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapıları çevre, aile, kelimenin anlamı, zihinsel sözlük, ilgi ve istek, hazır bulunuşluk, harfleri tanıma, harfleri birleştirme olarak sıralamıştır. Bu kategoride bilgin yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında yapılan çalışmalar kategorisi altında; öğretmenler, oyunlar yoluyla kelime tanıma çalışması, kitap okuma çalışması, kelime türetme çalışması, öğrenciyi farklı kelimelerle karşılaştırma çalışması, morfolojik açıdan kelimeleri inceleme çalışması, metin yazdırma çalışması, kelime tanıma becerisini geliştirmeye yönelik aile içi iletişim çalışması, çağrışım temelli kelime tanıma çalışması, ata sözü ve deyimler yoluyla kelime tanıma çalışması yaptıklarını ifade etmiştir. Kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar kategorisi altında; öğretmenler, öğrencilerde kelime tanıma becerisini geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmaları; anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik sözlük çalışması, kelimenin eş, zıt ve eş seslisini bulmaya

yönelik çalışma, anlamı öğrenilen kelimenin cümle içinde kullanılmasına yönelik çalışma, kelimelerin anlamını görseller yardımıyla öğretimine yönelik çalışma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yönelik tahmin çalışması, kısa hikayeler yazdırmaya yönelik çalışma, kelimelerin anlamlarının etimolojik olarak açıklanmasına yönelik çalışma, kelime hazinesinin geliştirecek etkinliklere yönelik çalışma olarak sıralamıştır. Kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar kategorisi altında ise öğretmenler, kelime tanıma becerisini, sözcüğü okutmak yoluyla, cümle içinde kullandırma yoluyla ve kelime grupları arasından seçtirme yoluyla değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) çevre faktörünün kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu işaret etmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi “*Çocuğun yaşadığı çevre...*” [K14]. ve “*Ebeveynin ve çevrenin çok önemi var*” [K5]. şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin yarısı (n=7) aile faktörünün kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri bu konudan “*Yine ailesinin kültür düzeyi etkili oluyor. Aynı zamanda eğitim seviyeleri etkili oluyor*” [K1]. şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen “*Aile etken...*” [K12]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ise kelimenin anlamının kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “*Kelimeyi gördükten sonra o kelimenin resmi onun zihninde uyandı mı yani elmayı okuduğunda zihninde elma resmi canlandı mı?*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden biri zihinsel sözlüğün kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Daha önce defalarca yazmış, okumuş o sözcüğü, onu daha kolay okur ve algılar yani...Hecelerin yerlerini değiştirse bile çıkarabiliyorsun*” [K6]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen ilgi ve isteğin kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*İlgi, istek...*” [K9]. ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri hazırbulunuşluğun kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğu ifade etmiş ve bu konudan “*Hazırbulunuşluk*” [K13]. şeklinde bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri harfleri tanımanın kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Harfleri tanıma...*” [K3]. sözleriyle ifade ettiği görülmüştür. Yine öğretmenlerden biri harfleri birleştirmenin kelime tanıma becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Harfleri birleştirme, heceleri oluşturma...*” [K1]. şeklinde ortaya koyduğu görülmüştür. Bu bulguların aksine öğretmenlerin bir kısmı (n=3) kelime tanımayı etkileyen bilişsel yapılara ilişkin bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya ilişkin soruyu “*Valla ben pas diyorum...*” [K2]. şeklinde cevaplamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında oyunlar yoluyla kelime tanıma çalışması yaptığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi bu konuya “*Sınıf ortamında kelime tanıma becerisini geliştirmek için kelime türetme oyunları oynarız*

hecelerle” [K14]. şeklinde ve “Ben de aynı kelime oyunlarıyla...”[K11]. ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=4) kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında kitap okuma çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden biri bu konudan “Çok kitap okuma, okudukça öğreniyor; okudukça soruyor; okudukça anlıyor. Sordukça anlıyor. Ne kadar çok kitap okursa anlamlı okursa..” [K8]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden bazıları (n=3) kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında kelime türetme çalışma yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudaki görüşünü “Bu anlamda söz varlığını geliştirmek için kelime oyunları, kelime türetme oyunları ile kelime anlamlarını daha da çok kuvvetlendirebiliriz” [K14]. şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında öğrenciyi farklı kelimelerle karşılaştırma çalışması yaptığını “Ne kadar çok kelime tanılırsa okuma o kadar hızlanıyor. Çocuk kelimenin başına bakmasıyla hızlı okumada bu vardır. Zaten kelime fotosel hafızada yerleşmiştir. Kelimenin başına baktığı zaman kelimenin kalanını tahmin edebiliyor. Bunu birinci sınıfta da çok yapmaya çalışıyorlar” [K7]. şeklinde açıklarken bir diğer öğretmen kelime tanıma becerisinin kazandırılması yönelik sınıf içinde morfolojik açıdan kelimeleri inceleme çalışması yaptığını

“Diyelim ki bir yazıda geçen anahtar bir sözcük seçeriz. Bu anahtar sözcükle ilgili çeşitli oyunlar oynarız. Diyelim ki burada bazı heceler veririz. Bu hecelerle beraber o kelimenin anlamında köklerinde bir değişiklik oluyor mu? Yapısında bir değişiklik var mı? Yapısı değiştiği zaman anlamda bir değişiklik oluyor mu? Gibi birtakım yöntemlerle o kelimenin genişliğine ve derinliğine ineriz. Yapısal olarak da inceliyoruz yani” [K14].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf içinde metin yazdırma çalışması yapmış ve bunu “...birtakım anahtar sözcüklerle metin yazdırmaya da çalışıyorum. Metin yazmalarını da isterim. Onun anlamını daha da kuvvetlendirebilirsin sindirebilirsin diye... ve etkili de oluyor. Öğrenmede etkili de oluyor bu” [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında çağrışım temelli kelime çalışması yaptığından “Verdiğimiz kelimeyi çağrıştıran kelimeler bulduruyoruz veya söyletiyoruz. Bu tarz çalışmalar” [K12]. şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen kelime tanıma becerisinin kazanılmasına yönelik sınıf ortamında atasözleri ve deyimlerle çalışma yaptığından “Atasözü ve deyimlerle çalışma” [K13]. şeklinde bahsetmiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik anlamı bilinmeyen sözcüklere sözlük çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerin ikisi bu konudan “Mesela Türkçe parçasını okuduk. Anlamadığımız kelime çıktı. Sözlüğümüz var çantamızda. Anlamını oradan buluyoruz” [K8]. ve “Ben de genelde Türkçe parçasını okuduktan sonra

anlamadığı kelimelerin altlarını çizdirip sözlükten bulma o şekilde yaptırıyorum [K10]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=5) kelime tanıma becerisini geliştirmeye yönelik eş anlam, zıt anlam ve eş sesli çalışmaları yaptığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri bu konuyu “*Kelimelerin farklı anlamlarını da çocuklar kurabiliyor. Kelimelerin eş seslilerinden de hareket edebiliyorlar...*” [K9]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “*Eş sesli sesteş, eş anlamlı, zıt anlamlı yani her türlü veriyoruz yani bunları veriyoruz*” [K11]. şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=5) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik cümle içinde kullanma çalışması yaptığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden ikisi bu konuya ilişkin görüşlerini “*...o sözcüğü cümle içerisinde kullanıyorlar. O şekilde kelimeleri doğru anlamlandırma ve tanımlama süreci yaşıyoruz. Derslerde bu şekilde*” [K6]. ve “*O kelimeyi hafızada canlandırması .. mesela biz o kelimelerle öğrencilere örnek cümleler kurduruyoruz*” [K4]. şeklinde ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bazıları (n=4) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik görsellerden yararlandığını ifade etmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuyu “*Görsellerden Google’dan. Yazıyorum kelimenin ne anlama geldiğini görseli varsa görsellerden basıyorum*” [K2]. şeklinde ve

“Katılımcı 11 hocamın düşüncesinden faydalanmıştım. Demişti ki kelimenin yanına resim çizin kelime uça da resim kalıyor. Ben gerçekten onu kullandım derslerimde. Kendisi onu ifade etti. Düşündüm çok güzel bir şey. Doğru bir şey. Şekil, sembol ya da grafikler o kelimeyi çok güzel ifade ediyor” [K9].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yönelik tahmin çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuyu

“Mesela bir metni okuduk. Çocuklar diyorum yani o metindeki zaten metin çalışmalarında var, bilinmeyen sözcükler. Bu metinde veya şiirde anlamını bilmediğiniz sözcüklerin altını çizin tekrar okuyun altını çizin. Tamam çiziyorlar. Tabi hepsinin farklı farklı. Bazısı biliyor anlamını. Direk sözlüğe başvurmuyoruz. Beyin fırtınası yapıyoruz. Tahmin ediyoruz. Zaten kitaplarda da var tahmin bölümü. Tahmin ediyorlar” [K6].

şeklinde ve “*Sözlüğe geçmeden önce tahmin. Ne olabilir? Bir tahminlerini dinliyoruz*” [K8]. şeklinde vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik kısa hikayeler yaptığını “*birkaç kelimeyle kısa hikayeler yazmalarını istiyorum. O şekilde kalıcı olacağını düşünüyorum*” [K3]. şekilde ifade ederken bir diğer öğretmen kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik kelimelerin anlamlarının etimolojik olarak açıklanmasını içeren çalışmalar yaptığını “*Kelimenin köküne inmeye çalışıyorum ben. Etimolojik olarak. Örneğin muhallebi ne demektir. Muhallebi dendiği zaman işte halep süt demek falan filan diye bazen de onların*

açıklamasını yaptığım oldu” [K2]. şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisinin geliştirilmesine yönelik kelime hazinesini geliştirecek çalışmalar yaptığını

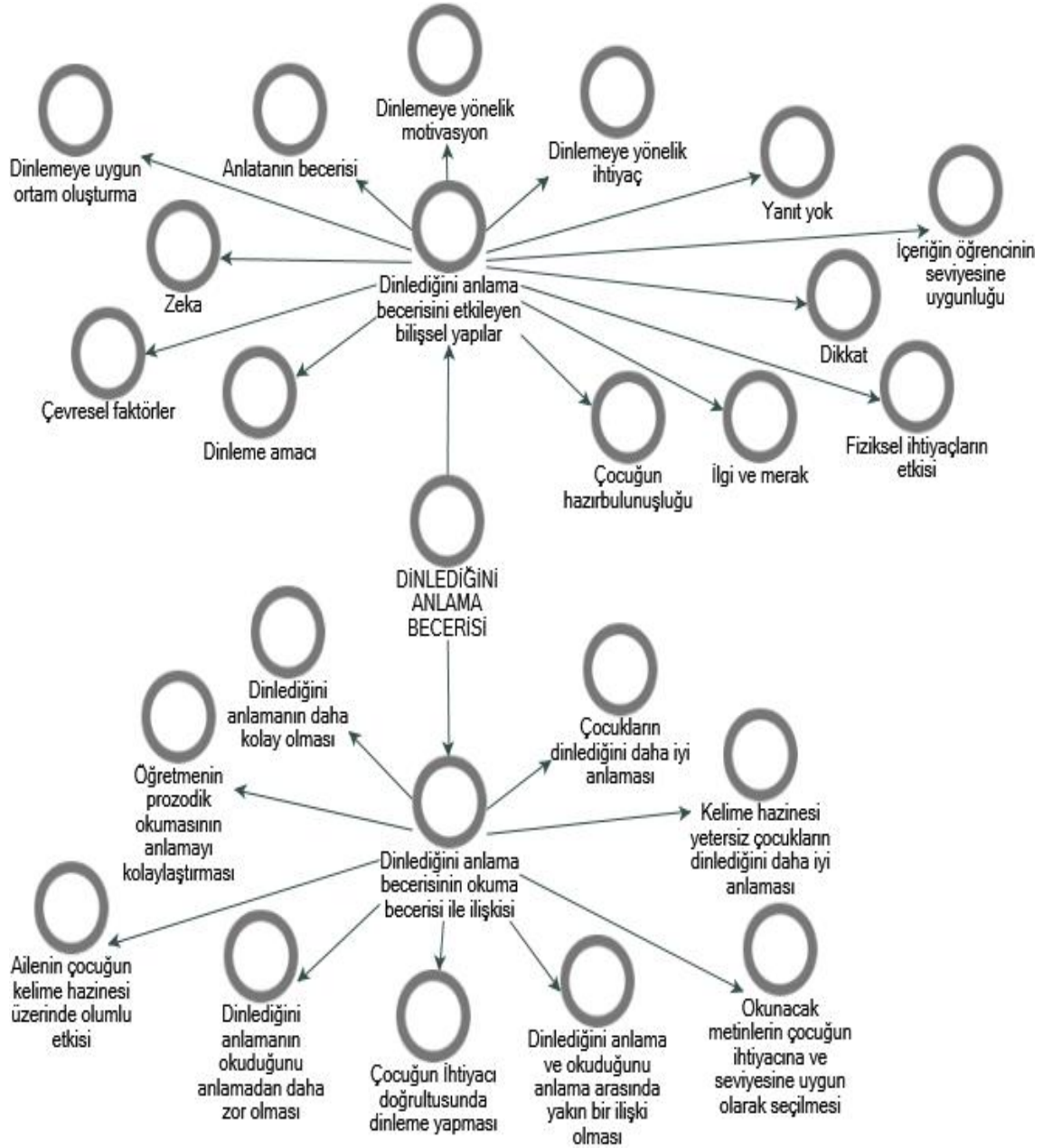
“Orada bir kelime var ama ne anlama geldiğini bilmiyor. Zamanla kelime dağarcığı geliştikçe ne olmaya başladı başarı artmaya başladı. Burada diyorum ki kelimelerin hem anlamını bilmek hem de hem de kelimeyi çok iyi tanımak gerekiyor okuma için ve soruları da ne yapması gerekiyor yapabilmesi için kelimeyi tanıması gerekiyor. Anlamlandıramadığınız bir cümleye cevap veremezsiniz” [K7].

şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesini sözcük okutarak yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden biri bu konudan *“Sözcüğü doğru okuyabiliyor mu? Bakarım” [K6].* şeklinde bahsetmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) kelime tanıma becerisinin değerlendirmesi noktasında kelimeleri cümle içinde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerden biri *“Cümle içinde kullanmasıyla ölçüyoruz genelde. Cümle içinde kullanabiliyor mu? [K5].* şeklinde görüş belirtmiştir. Ek olarak öğretmenlerden biri kelime tanıma becerisi kelime grupları arasından seçtirme yoluyla yaptığını *“Seçtiriyoruz kelime grupları arasından istenilen kelimeleri seçebiliyor mu? Ona bakıyoruz. O tür çalışmalar da yapıyoruz yani” [K4].* şeklinde belirtmiştir.

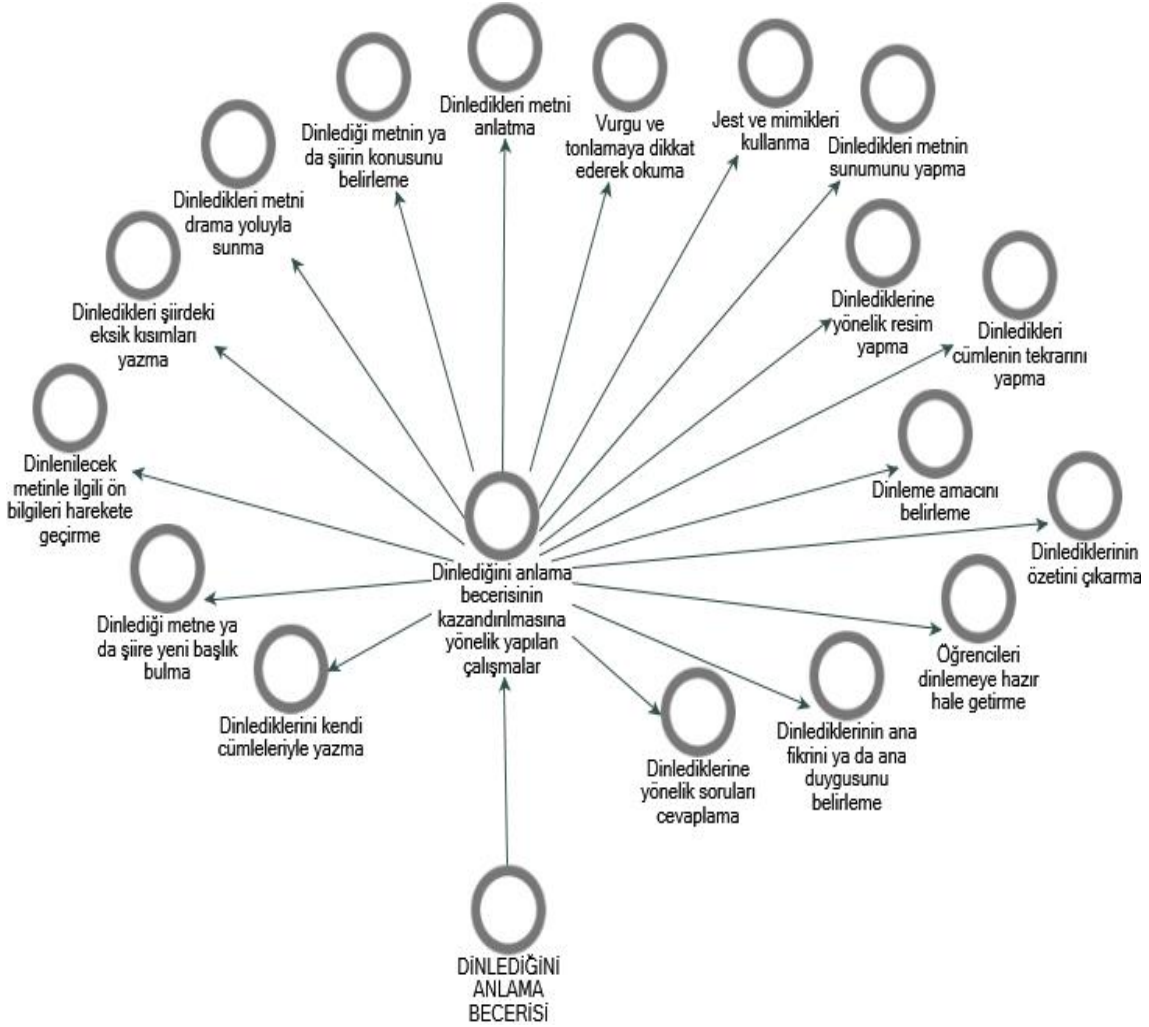
Şekil 6

Dinlediğini Anlama Becerisi I



Şekil 7

Dinlediğini Anlama Becerisi II



Dinlediğini anlama becerisi teması incelendiğinde dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılar, dinlediğini anlama becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi ve dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılar kategorisi altında öğretmenler, dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapıları; ilgi ve merak, zeka, içeriğin öğrencinin seviyesine uygunluğu, dinlemeye uygun ortam oluşturma, fiziksel ihtiyaçların etkisi, dinlemeye yönelik motivasyon, dinlemeye yönelik ihtiyaç, dinleme amacı, dikkat, çocuğun hazırbulunuşluğu, çevresel faktörler, anlatanın becerisi olarak sıralamıştır. Bu kategoride yanıt yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Dinlediğini anlama becerisinin okuma becerisi ile ilişkisi kategorisi altında; öğretmenler, çocukların dinlediğini daha iyi anladığını, öğretmenin prozodik okumasının anlamayı kolaylaştırdığını, okunacak metnin çocuğun ihtiyacına ve seviyesine uygun olarak seçilmesi gerektiğini, kelime hazinesi yetersiz çocukların dinlediğini daha iyi anladığını, dinlediğini anlamanın okuduğunu anlamadan zor olduğunu, dinlediğini anlamanın daha kolay

olduğunu, dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu, öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda dinleme yaptığını, ailenin çocuğun kelime hazinesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar kategorisinde ise öğretmenler, dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik; dinlediklerine yönelik soruları cevaplama, dinledikleri metni anlatma, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, öğrencileri dinlemeye hazır hale getirme, jest ve mimikleri kullanma, dinlediklerinin özetini çıkarma, dinlediklerinin ana düşüncesini ya da ana duygusunu belirleme, dinlediklerini kendi cümleleriyle yazma, dinlediklerine yönelik resim yapma, dinledikleri şiirdeki eksik kısımları yazma, dinledikleri metnin sunumunu yapma, dinledikleri metni drama yoluyla sunma, dinledikleri cümlenin tekrarını yapma, dinlediği metnin ya da şiirin konusunu belirleme, dinlediği şiire ya da metne yeni başlık bulma çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) ilgi ve merak faktörünün dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu işaret etmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi *“Merakının olması gerektiğini düşünüyorum. Merak ediyorsa o çocuk bir şekilde onu öğrenmek için gayret eder” [K5].* ve

“Konuya ilgisi varsa çocuğun o yönde dikkatini daha çok veriyor. Çocuğun ilgisi olması da çok etkili. Benim bir öğrencim var. Dinleme şeyi var. Bir gün tarihi yerler konusu anlatıyorum hayat bilgisinde çocuk öyle dinliyor. Çocuk Türkiye’deki bütün şeyleri saydı. İlgisi varmış. Ben o konuyu seviyorum dedi yani. İlgi bence” [K10].

şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) zeka faktörünün dinlemeyi anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu ifade etmiş ve öğretmenlerden biri bu konudan *“Zeka faktörü bunlardan biri bence.. ben öyle düşünüyorum...”[K9].* şeklinde bahsetmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) içeriğin çocuğun seviyesine uygunluğunun dinlemeyi anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“Seviyeye uygun olmalı mesela...”[K6].* şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler (n=2) ise dinlemeye uygun ortam oluşturmanın dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu *“Ortam uygun mu değil mi? Dinlemeye uygun mu değil mi? Önce bir ortam hazırlanacak” [K14].* şeklinde vurgulamıştır. Ek olarak öğretmenler, fiziksel ihtiyaçların etkisinin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu *“Bir de zaman önemli ne zaman yaptığını, çocuğun fiziksel ihtiyaçları ne aç mı? Tok mu? Uykusuz mu yani bilişsel olarak bunlar etkiliyor bence..” [K2].* şeklinde, dinlemeye yönelik motivasyonun dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu *“Birtakım motivasyon sağlayıcı şeyler de söylememiz gerekiyor. O motivasyonla ve hazıroluşluk istekle beraber onları odaklayabiliyoruz. Odaklandırma yoluyla biz ne yapıyoruz dinlemeye sevk edebiliyoruz onları” [K14].* şeklinde, dinlemeye yönelik ihtiyacın

dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Yani dinlemek için bir ihtiyaç olması gerekiyor. Bir ihtiyacı giderecek çünkü.. karşılığında da bir şey alacak... bu da hazırsa dinlemeye meyledecek...*” [K3]. şeklinde, dinleme amacının dinlediğini anlama becerisini etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu

“Dinleme amacını onun gerekliliğini tam beyninde canlandıramıyor çocuklar gibi hissediyorum çocuklar. Ya da odak noktasını kaydırıyor sanki... bu nedenle dinlediğini anlama birazcık daha geciktiriyor. Ya gerçekten çocuklarda görüyorsunuz niçin dinlediğini bilen kişiler zaten dikkatle gözünüze bakarak sizi anlamak istiyorlar zaten bunlarda bir sıkıntımız yok...” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Ayrıca öğretmenler, dikkatin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Dikkat önemli bence...*” [K13]. şeklinde, çocuğun hazırbulunuşluğunun dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Burada çocuğun hazırbulunuşluğu da önemli... hazır mı değil mi?*” [K14]. şeklinde, çevresel faktörlerin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Artı çevresel faktörler de var. Aile, anne baba ne kadar eğitimi yüksek hani boş değil de kültürlü kişiler.. ben şunu gördüm*” [K9]. şeklinde ve anlatanın becerisinin dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılardan biri olduğunu “*Bir de anlatanın becerisi, o da önemli. Hani kuru kuruya anlatmak değil de o becerilere sahip olması gerekiyor. İster hazır olsun isterse sınıfta ortamda olsun öğretmen olsun ya da veli olsun kendini geliştirmesi gerekiyor bu konuda bence. Dinletebilmek önemli...*” şeklinde ifade etmiştir. Bu bulguların aksine öğretmenlerin bir kısmı (n=3) dinlediğini anlamayı etkileyen bilişsel yapılara ilişkin bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya ilişkin soruyu “*Fikrim yok*” [K3]. şeklinde cevaplamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) öğrencilerin dinlediğini daha iyi anladığına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu

“Bazen deneme sınavları yapıyoruz. Deneme sınavlarında çocuklar bazı soruları dikkatli okumadıkları için ya da kelimeleri birbirleriyle ilişkilendiremedikleri için doğru cevabı kaçırmıyorlar. Bazen deneme sınavlarında soruyu ben okuyorum diyorum ki cevapları okuyorum, diyorum ki doğru cevabı işaretleyin çoğu doğru cevabı işaretliyor” [K4].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler, öğretmenin prozodik okumasının anlamayı kolaylaştırdığını “*Ayrıca öğretmen okuduğunda vurguya ve tonlamaya dikkat ederek okuyor. O da anlamlılaştırıyor yani. Çocuk onu vurgulamadan okuduğu için düz bir kelime okuyormuş gibi geçiyor yani. Okuduklarının ne ifade ettiğini kendisi anlayamıyor yani*” [K3]. şeklinde, okunacak metinlerin çocuğun seviyesine ve ihtiyacına uygun olarak seçilmesi gerektiğini “*Okunacak metinler seçilirken de çocuğun seviyesine ve ihtiyaç duyduğu konular üzerine olursa ben daha faydalı olacağını düşünüyorum*” [K12]. şeklinde, dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlamadan daha zor olduğunu

“Dinlediğini anlama okuduğunu anlamadan biraz daha zordur bence. Çünkü herkesin dinleme zeka bölümleri olarak düşünürsek dinleme herkeste bu yok” [K1]. şeklinde ifade etmiştir. Bu son bulgudan farklı olarak öğretmenlerden biri dinlediğini anlamadan okuduğunu anlamadan daha kolay olduğunu “Dinlediğini anlamak bence daha kolaydır. Bunda çevresel, dış etkenler... dinlediğini anlamak daha kolaydır. Çünkü okuduğunu anlamak sözcüğü sesleri çıkarıp o sesleri bir araya getirip tekrar onu anlamlandırmak daha karmaşık bir yapıyı gerektirir” [K2]. şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenler, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu “Yakındır ilişki olarak. Dinlediğinde evet başka birinden duymuş oluyorsun ama okuduğunda bir iç sesinde yine kendini dinlemiş oluyorsun. O yüzden bence yakındır” [K4]. şeklinde, çocuğun ihtiyacı doğrultusunda dinlediğini “Bence ihtiyaç duymasıyla ilgili. Eğer dinleyeceği konuya ihtiyaç duyuyorsa daha dikkatli dinliyor” [K13]. şeklinde, ailenin çocuğun kelime hazinesi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu “Bazen çocuklarda görüyorum mesela kültürel olarak daha geniş bir kültüre sahip ailede zaten o çocuğun cümle sayısı kurduğu cümleler fazladır yani. Dolayısı ile anlamada fazladır” [K5]. şeklinde vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerden birinin, kelime hazinesi yetersiz çocukların dinlediğini daha iyi anladığını

“...Ama öyle bir aileden gelmiyorsa ki hele hele de okuma alışkanlığı da yoksa dinleyerek anlamak daha kolay gelecektir. Okuyarak zahmet çekmek onun için çok daha zor olacaktır. Öğretmen bir defada ona anlattığı zaman anladım der ama aynı şeyi anlatan o iki veya üç cümleyi okut anlamadım der” [K5].

şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin yarısı (n=7) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik öğrencilere dinlediklerine ilişkin sorular sorma çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuya “Şimdi yeni kaynak kitaplarımız var. Dinlemek için ayrı bir kaynak kitap yollanmış. Güzel hazırlanmış. Orda hazırlanmış bire bir aynısını uyguluyorum. Metni dinliyorlar. Şiir de olabilir. O arada soruları var” [K1]. şeklinde ve “Parçayla ilgili olan soruları cevaplandırma yoluyla bu şekilde” [K10]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını (n=6) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlediği metni anlatma çalışması yaptığını belirtmiştir. öğretmenlerden ikisi bu konuya “Katılımcı 12 hanımın hadi bakalım siz de anlatın etkinliğini yaptırıyorum. Kendi anlatımlarını yaparken dinlediklerini anlamışlar mı anlamamışlar mı? Bunu kontrol ediyoruz. Ondan sonra sınıfta tahta önünde anlatım çalışması yapıyoruz” [K14]. ve “Derslerde hep anlattırıp eksi artı veriyorum” [K13]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=5) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik prozodik okuma çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan

“Bazen karşılıklı konuşmalar oluyor ses tonumu değiştiriyorum ikisinin arasındaki farkı hissetsinler diyerekten. Sesimi birinde kalın şey yaparken diğerinde ince olarak okuyorum ki karşılıklı iki kişinin konuşmasını fark etsinler diye. O zaman dikkatleri daha iyi oluyor. Okumaları, anlamaları daha iyi oluyor” [K4].

şeklinde bahsederken bir diğer öğretmen *“Ses tonumu çok kullanırım...” [K5].* şeklinde bahsetmiştir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=4) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik öğrencileri dinlemeye hazır hale getirmenin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“Tabi ki arkadaşlarımızın önerilerini bizler de uygulamaya çalışıyoruz. Artı olarak ne yapıyorsun deseniz evet, kendim metni anlatırken önce bir çocukları şöyle bir dinlemeye hazır moda getirmeye çalışıyorum...” [K14].* şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen *“Eğer uyarılar varsa çocukların dikkatini dağıtacak önce onları ortadan kaldırmaya çalışıyoruz. Çünkü kaldırmazsak mutlaka dağılıyor. Ve etkiliyor anlamayı ve dinlemek istemiyor çocuklar” [K7].* şeklinde ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (n=2) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik jest ve mimikleri kullanma çalışması yaptığını belirtmiş ve bu konuyu öğretmenlerden biri *“Ders anında yani negatif bir durumda yükseltme pozitifte sevecen bu jest mimik bazen drama bile yaparım. Onu bile kullanırım yeter ki dinlesin beni. Daha eskiden daha çok yapardım şimdi şimdi azaldı artık” [K8].* şeklinde ifade etmiştir. Yine bazı öğretmenler (n=2) dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik dinlediklerinin özetini çıkarma çalışması yaptığını *“Özet görevi veriyorum” [K8].* sözleriyle belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) dinlediğini anlama becerisi kazandırmaya yönelik dinlediklerinin ana fikir ya da ana duygusunu bulma çalışması yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya *“...Ana fikri ana duygusu bazen bir kelime çağrıştıran kelime. Çünkü o zaman gerçekten dinleyip dinlemediğini anlıyorsun. Yazılı anlatım. Her derste matematikte de aynı şey Türkçede de bütün derslerde yani...” [K11].* şeklinde değinmiştir. Bazı öğretmenler (n=2) dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlediklerini kendi cümleleriyle yazma çalışması yaptığını belirtmiş ve bu konuyu öğretmenlerden biri *“Bazen bir hikayeyi ben okuyorum. O hikayeyi onlardan kendi cümleleriyle yazmalarını istiyorum” şeklinde ifade etmiştir [K1].* şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler (n=2) ise dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlediklerine ilişkin resim yapma çalışması yaptığını değinmiştir. Bu konuyu öğretmenlerden biri

“Ya da bir resim anladığının bir resmini yapın. Ufak oldukları için resmi çok seviyorlar. Anladıklarını görsel olarak ifade etmelerini istediğimiz zaman çocuklar daha iyi ifade ediyor. Yazı yazmalarını istediğimiz zaman belki bir bıkkınlıkla ne anladıklarını ortaya koymuyorlar ama resim gerçekten etkili oluyor” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler, dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik dinlenecek metne ilişkin ön bilgileri harekete geçirme çalışması yaptığını *“Bir ön bilgilerini harekete*

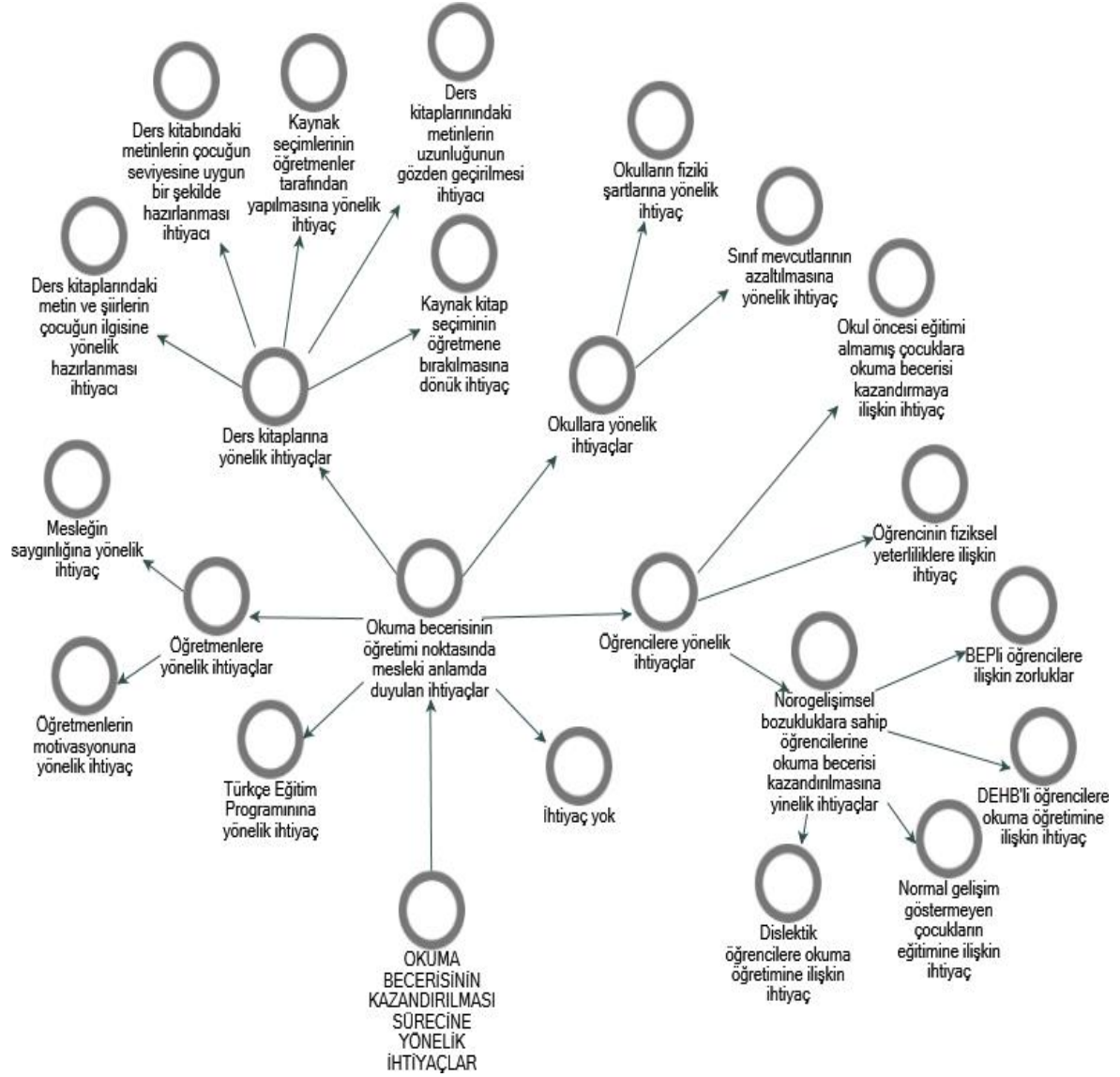
geçiriyorum mesela anlatılacak, öğretilecek konu hakkında benim okuyacağım veya akıllı tahtadan dinleyecekleri metne ait veya ne anlatacaksak konuya ait ön bilgilerini harekete geçirecek sorular soruyorum işte yani o şekilde” [K6]. şeklinde, dinleme amacını belirleme çalışmasını “Bilginin gerekliliği niçin dinlemesi gerektiği temelde bu var. Niçin dinlemesi gerektiğiyle başlıyoruz işe. Açıklamakla başlıyoruz” [K7]. şeklinde, dinledikleri şiirdeki eksik kısımları yazma çalışmasını “[K1]. şeklinde, dinledikleri metnin sunumunu yapma çalışmasını “Dinlediğini anlamda renkli kartonlar üzerinde kelimeler, sınıfta sunum, gruplar oluşturma. Sınıfta gruplar oluşturuyorum. En iyi bunu sınıfta hangi grup sunacak hangi grup bunu ifade edecek. İşte bu uzmanlıkta da görmüştük” [K9]. şeklinde, dinledikleri metni drama yoluyla sunma çalışmasını

“Onlar şeyi çok seviyorlar mesela diyorlar ki bu şeyi atıyorum bir Türkçe metni veya bir hikaye bir masal neyse dramatize edelim, oyunlaştırmayı çok seviyorlar...öğretmenim bunun piyesini yapalım canlandıralım...hatta kıyafet falan da getiriyorlar...bunun canlandırmasını yapacaksınız çok iyi dinleyin falan diyorum dinleme metniyse. O şekilde yani dinlediklerini öğrenmelerini sağlıyoruz” [K6].

şeklinde, dinledikleri cümlelerin tekrarını yapma çalışmasını “Sınıf ortamında en son söylediğim cümleyi ya da kelimeyi tekrar ettiriyorum. Kesiyorum konuşmayı dinliyorlar mı? dinlemiyorlar mı? O şekilde tespit etmeye çalışıyorum. Yaptığım uygulama bu” [K3]. şeklinde, dinlediğini metnin ya da şiirin konusunu belirleme çalışmasını “Metnin veya şiirin konusu nedir? ... Bütün bunları dinleme metni içerisinde anlama etkinliğine de dönüşüyor” [K14]. ve dinlediğini şiire ya da metne yeni başlık bulma çalışmasını “Başka ne gibi başlıklar bulunabilir?” [K14]. şeklinde ifade etmiştir.

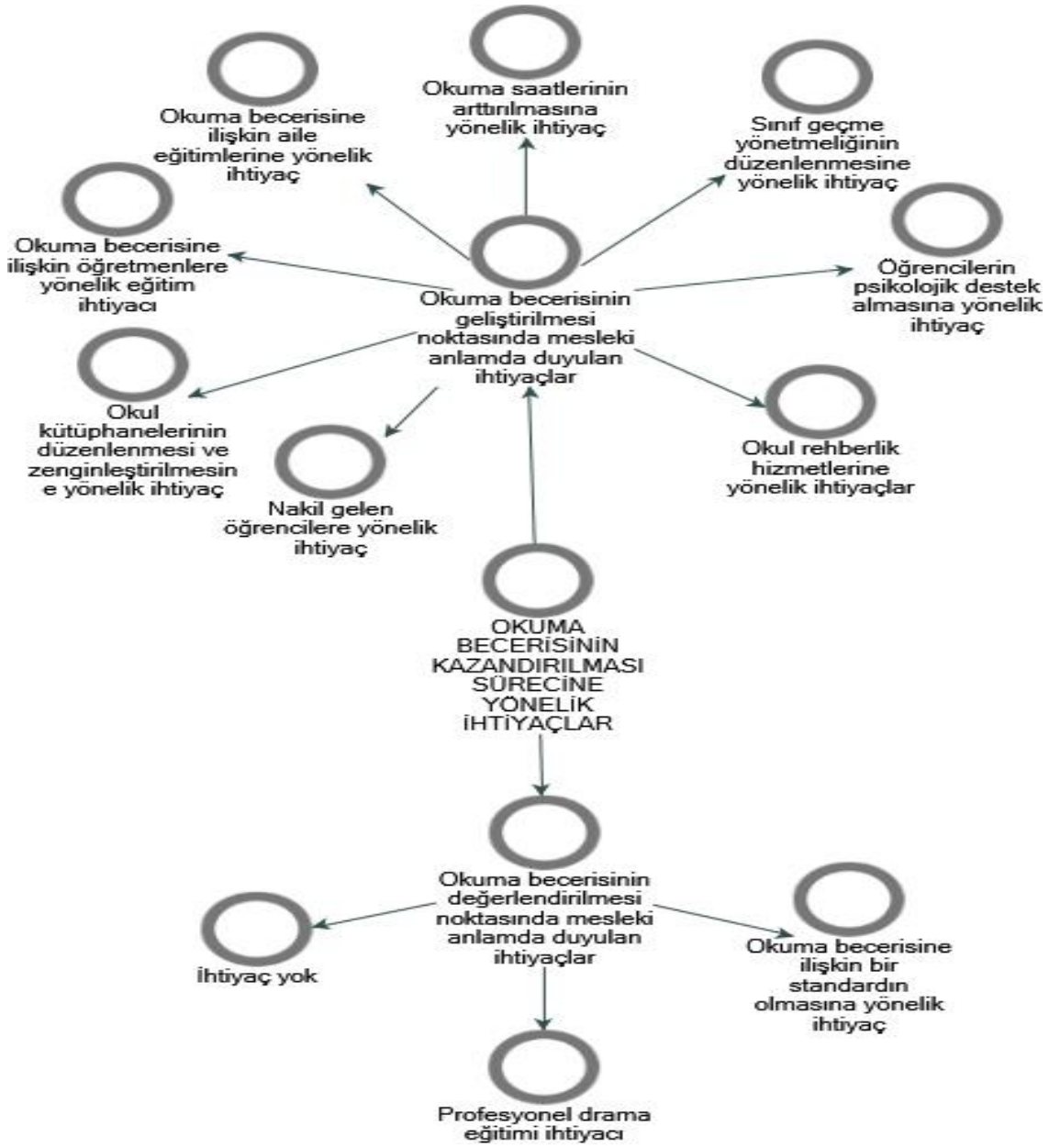
Şekil 8

Okuma Becerisinin Kazandırılması Sürecine Yönelik İhtiyaçlar I



Şekil 9

Okuma Becerisinin Kazandırılması Sürecine Yönelik İhtiyaçlar II



Okuma becerisinin kazandırılması sürecine yönelik ihtiyaçlar teması incelendiğinde; okuma becerisinin öğretimi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar, okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar ve okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Okuma becerisinin öğretimi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorisi altında öğretmenler, Türkçe Öğretim Programına yönelik, öğretmenlere yönelik, öğrencilere yönelik, okullara yönelik ve ders kitaplarına yönelik ihtiyaçlarını ifade etmiştir. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş belirten öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorisi altında öğretmenler, okul rehberlik

hizmetlerine yönelik, sınıf geçme yönetmeliğinin düzenlenmesine yönelik, okul kütüphanelerinin düzenlenmesi ve zenginleştirilmesine yönelik, nakil gelen öğrencilere yönelik, öğrencilerin psikolojik destek almasına yönelik, okuma saatlerinin arttırılmasına yönelik, okuma becerisine ilişkin öğretmenlere yönelik ve okuma becerisine ilişkin aile eğitimlerine yönelik ihtiyaçlarını belirtmiştir. Okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kategorisinde ise öğretmenler, okuma becerisine ilişkin bir standardın olmasına yönelik ve profesyonel drama eğitimi noktasında ihtiyaçlarını vurgulamıştır. Bu kategoride ihtiyaç yok şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) Türkçe Öğretim Programına yönelik ihtiyacını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu

“Biz sadece şunu istiyoruz öğretmenler olarak. Kararlılık istiyoruz. Yani bir şey yapacaksak bu konuda kararlılık istiyoruz. Yani biz sürekli olarak bu öğretim, okuma veya okuma yazma öğretiminde sürekli değişiklik istemiyoruz. Çocuklarla bir yerden başladığımız zaman nesiller arasında farklılık olsun istemiyoruz. Yazma konusunda dersek hani okumayla ilişkili olduğu için; el yazısı düz yazı farklı nesiller yetiştiriyoruz” [K7].

şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler (n=3) ihtiyaçlarını mesleğin saygınlığına yönelik ve öğretmenlerin motivasyonuna yönelik ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri mesleğin saygınlığına yönelik ihtiyacını *“Veli seni umursamıyorsa çocuklar da seni takmıyor. Saygısızlık yapıyor” [K10].* şeklinde vurgularken bir diğer öğretmen öğretmenlerin motivasyonuna yönelik ihtiyacını

“Bir de öğretmenin motive olması. Öğretmenin motive olması demek başarıyı getiriyor. Yani küçük sinek mide bulandırır derler ya. Biz bunun en zorunu başardık uzaktan okuma yazma öğrettik pandemide. Uzaktan okuma yazma öğrettik en zorunu yaşadık. Şimdi biz daha ne isteyelim. O zaman aileler anladı ki ne kadar zor olduğunu kabullendiler gibi oldu ama sonra hemen unuttular” [K11].

şeklinde vurgulamıştır. Öğretmenlerin yarısı (n=7) öğrencilere yönelik ihtiyaçlarını; nörogelişimsel bozukluklara sahip öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlar, okul öncesi eğitimi almamış çocuklara okuma becerisi kazandırmaya ilişkin ihtiyaçlar ve öğrencinin fiziksel yeterliliklere ilişkin ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri nörogelişimsel bozukluklara sahip öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlara ilişkin DEHB'li öğrencilere okuma öğretimine ilişkin ihtiyacını *“Başka bir de çocuklarda dikkat eksikliği var hiperaktivite var farklı farklı problemleri var. Bunlar varsa uzmanlardan bize bir dönüş olsa en azından biz hazırlanırız” [K1].* şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen dislektik çocukların tanılanmasına yönelik ihtiyacını *“Disleksi varsa biz bilmiyoruz var mıdır yok mudur?” [K2].* şeklinde ifade etmiştir.

Yine nörogelişimsel bozukluklara sahip öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına yönelik ihtiyaçlara ilişkin öğretmenlerden biri

“Normal bir çocuk okuyor. Ama normal olmayan çocuklarda sıkıntı yaşıyoruz. Biz uzaktan eğitim yaparken çok belki çocuklara faydamız olmadı günde birkaç saat anlattık. Evde aileleriyle belki anne baba çok yeterli bile olmasa var olan hazırlanmış güzel kaynaklardan kullanarak ve bizi dinlediğiyle yaptı ama işte normalin daha alt zeka seviyesinde olabilir” [K1].

şeklinde değinirken bir diğer öğretmen BEPlî öğrencilere yönelik ihtiyaçlarının olduğunu “BEPlî öğrenciler var. Kaynaştırma... çok iyi olan çok iyi düşük olan çok... seviye grupları var. Bence kurtarmaya çalıştığımızla uğraşıyoruz...bazıları kalıyor ulaşamıyoruz. Ailesine ulaşamıyorsun ya da aile ilgilenmiyor çocukla sen uğraşıyorsun yaz mevsimi giriyor, çocuk boş oluyor...”[K3]. şeklinde değinmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) öğrencinin fiziksel yeterliliklere ilişkin ihtiyaçları olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konudan “...Öyle bir iki yıl öyle yaptım meğer göz yedi numaraymış. Çocuk görmüyormuş bile. Ama bu çocuk bunu anlatamıyor, görmediğini bilmiyor ki çocuk. Yani bu şekilde okula başlamadan önce muayenesiydi kulaktı fiziksel bir muayeneden geçse iyi olacak” [K1]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden biri okul öncesi eğitimi almamış çocuklara okuma becerisi kazandırmaya ilişkin ihtiyacını “Ya da daha önce bu çocuğun hiç okul hayatı olmamıştır. Kalem tutmamıştır. Böyle çocuklarda zorlanıyoruz yoksa diğer türlü bir ay geç ya da bir ay önce o okuma becerisini kazanacak” [K4]. şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=2) okullara yönelik ihtiyaçlarını; sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik ihtiyaçlar ve okulların fiziki şartlarına yönelik ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konulardan “Sınıf mevcutlarının azaltılması gerekiyor” ve Değinirken bir diğer öğretmen okulların fiziki şartlarına yönelik ihtiyaçlara “Okulların fiziki şartları iyileştirilecek” [K12]. şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin çoğu (n=8) ders kitaplarına yönelik ihtiyaçlarını ise; ders kitabındaki metinlerin çocuğun seviyesine uygun bir şekilde hazırlanması ihtiyacı, ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğunun gözden geçirilmesi ihtiyacı, kaynak seçimlerinin öğretmenler tarafından yapılmasına yönelik ihtiyaç ve ders kitaplarındaki metin ve şiirlerin çocuğun ilgisine yönelik hazırlanması ihtiyacı olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ders kitabındaki metinlerin çocuğun seviyesine uygun bir şekilde hazırlanması ihtiyacını “Çocukların seviyelerine göre değil. Anlamı bilinmeyen yabancı sözcükler çok. Çocukların anlamlandıramadığı bunlar da biraz var. Seviyeye uygun değil bazı Türkçe metinler. Cümleler gereğinden fazla uzun. Bunların hepsi okuma becerisinin öğretimini etkiliyor” [K9]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğunun gözden geçirilmesi ihtiyacını

“Ders kitaplarındaki Türkçe metinleri çok uzun oluyor. 4-5 sayfa sürüyor. Çocuk baştakini okuyor ikinci, üçüncü sayfaya geçtiğinde baştakini unutuyor. Eskiden böyle değildi metinler iki

sayfayı geçmezdi. Şimdi dört beş sayfa metin var. O kadar çok uzun ki...çocuk baştaki ile sondakini ilişkilendiremiyor. Kaçırıyor...”[K4].

şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak bazı öğretmenler, kaynak seçimlerinin öğretmenler tarafından yapılmasına yönelik ihtiyaçtan *“Kaynakları kendimizin seçmesi gerekiyor. Bize kaynaklar gönderilirken seçilmiş birileri tarafından sınıfa gönderiliyor. Biz oradaki metinlere göre hareket etmek zorunda kalıyoruz. Bu bazen çocukların seviyesinin çok üstünde oluyor. İlgi alanlarının dışında oluyor” [K3].* şeklinde ve ders kitaplarındaki metin ve şiirlerin çocuğun ilgisine yönelik hazırlanması ihtiyacı *“Mesela verdikleri şiirler var, çocukların hiç ilgisini çekmiyor...”[K5].* şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) ise okuma becerisinin öğretimi noktasında mesleki olarak herhangi bir ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“...Şimdilik benim öyle bir ihtiyacım yok. Eski zamanlara göre materyal konusunda daha rahatız...şimdi eskiden fiş yazmalar bilmem neler...” [K2].* şeklinde ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında okul rehberlik hizmetlerine yönelik ihtiyaçlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi bu konuyu *“...Ben öğretmenim bir şekilde eğitim öğretim yapıyorum. Sorunlar var elbette öğretmen olarak hepimizin sorunları var. Ama bir zahmet adını ne korlar rehber öğretmen koyarlar, psikolog koyarlar birileri de görevini yapsın...”[K7].* ve

“Biz her zaman arkadaşlarla konuşuyoruz bizim burada rehberlik öğretmenlerine çok ihtiyacımız oluyor. Asla yanımızda değiller. Hiçbir konuda. Biz istiyoruz ki onlardan ayda bir kez bile olsun sınıfa girip mesela konuşsunlar. Her alanda.. okuma, konuşma...biz bir şey rica ediyoruz. Çocuk gönderiyoruz hiç dinlemiyorlar. Biz yolluyoruz çocuğun disleksi olup olmadığını ama onlar zaman ayırmıyorlar...yani benim öğretmen olarak tek ihtiyacım...”

şeklinde açıklamıştır. Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=2) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında sınıf geçme yönetmeliğinin düzenlenmesine yönelik ihtiyacı vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri bu konudan *“Sınıf geçmesi için velinin izni gerekiyor. Veli izin vermediği zaman okuma yazma bilmeyen çocuk bir üst sınıfa geçmek durumunda kalıyor. Üst sınıflarda çocuk yine zorlanıyor çoğu zaman da öğrenemiyor” [K8].* şeklinde bahsetmiştir. Öğretmenlerden bazıları (n=2) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında okul kütüphanelerinin düzenlenmesi ve zenginleştirilmesine yönelik ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu *“Bu kütüphanelerin biraz daha zenginleştirilmesi, konuya bir el atılması, çocukların seviyelerine göre ayrı ayrı sınıflar mı olur veya kütüphane içerisinde burası iki, üç ve dört şeklinde kitaplar ayrılarak kitaplar gönderilebilir” [K6].* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları (n=2) okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında nakil gelen öğrencilere yönelik

ihtiyaçları olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “Okumayı etkileyen faktörlerden biri de bu nakil geçişler... okuldan okula nakiller.. birinci sınıfta okuma yazma öğretmeden öğretmeni geçirmiş bunu ikinci sınıfta daha iyi olsun diye bizim okula yolluyorlar...” [K14]. şeklinde vurgulamıştır. Ek olarak öğretmenler, okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında öğrencilerin psikolojik destek almasına yönelik ihtiyacı “Okullarda rehberlikçiler olsun ama derinine de psikologlar olsun. Bu psikologlar hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle hem etkileşim olsun. Bu çocuklara görev verilmeli özellikle eğitim alanında. Toplumsal alanda da bu çocuklar görevini alsın... çocuk psikoloğu alanında uzman olsun ama...” [K9]. şeklinde, okuma saatlerinin arttırılmasına yönelik ihtiyacı “Zaten bir saat yeterli değil. Bir saatte ne okuyacak çocuk. En az iki saat olmalı ki üst üste çocuk bir kitabı bitirebilmeli” [K6]. şeklinde, okuma becerisine ilişkin öğretmenlere yönelik eğitim ihtiyacını “Akademik uzmanlarımızdan hocalarımızdan Türkçe öğretiminde okuma becerileri geliştirme konusunda verilsin. Gidelim severek katılırım. Ben kendi adıma.. bana fayda sağlayacak her şeye” [K9]. şeklinde ve okuma becerisine ilişkin aile eğitimlerine yönelik ihtiyacı

“Bu konuda bence önce aile eğitimleri esas alınmalı. Ailelere bu konuda seminerler düzenlenmeli. Bunu öğretmen de verebilir. İdareci de verebilir. Ama akademisyenler verse de uygun olur. Eğitimle ilgili akademisyenler verse aile reislerine velilerine. Daha yararlı olacağını düşünüyorum. Yani eğitim öğretimin sadece okulla ilgili değil, bütünsel anlamda aile destekli olarak daha da güçleneceği konusunda ailenin de bu işe katılmasını istiyoruz” [K14].

şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazıları (n=2) okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında profesyonel drama eğitimi ihtiyacı ve okuma becerisine ilişkin bir standardın olmasına yönelik ihtiyaçtan bahsetmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuyu “Drama konusunda uzmanlar tarafından bize gerçekten ders verilmesini isterdim. Öğrenme ve öğretme konusunda drama gerçekten çok kullanılan bir yöntem. Tamam kullanıyoruz ama bizimki daha bir doğaçlama. Çocuklar bir oyunu canlandırmayı çok seviyorlar. En büyük hevesleri o” [K7]. şeklinde ifade ederken bir diğer öğretmen “Belirli bir standart ölçek yakalayamazsın burada zaten. Onu ancak not verildiği zaman yakalarsın. O da tam ölçülebilirlik şeyini yansıtmaz” [K14]. şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun (n=9) okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında mesleki anlamda duyulan ihtiyaçlar kapsamında herhangi bir ihtiyaç belirtmediği görülmüştür. Bu konuyu öğretmenlerden ikisi “İhtiyaç duymuyorum...” [K1]. ve “Bence ihtiyaç yok...” [K4]. şeklinde belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin nitelikli ve yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Oysa öğretmenler dil becerileri noktasında donanımlı olmalıdır (Shulman, 1986; Wlash vd., 2006). Çünkü öğretmenin sahip olduğu bilgi onun öğretim uygulamalarını etkileyen önemli bir unsur olarak düşünülmektedir (Lane vd, 2009; Yıldırım vd., 2013). Yapılan bazı çalışmalarda da benzer şekilde öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin, Moats (1994) çalışmasında motive olmuş ve deneyimli öğretmenlerin bile sözlü ve yazılı dil yapısı hakkında yeterli eğitim verebilecek bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak, Yıldırım ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik öğretmenlik bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Spesifik olarak inceleyecek olursak dinlediğini anlama ve kelime tanıma becerilerini etkileyen bilişsel unsurlara ilişkin de katılımcıların yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Katılımcılar dinlediğini anlama becerisini kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Ancak bu çalışmaların dinlediğini anlamayı oluşturan bilişsel bileşenler bağlamında olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında katılımcılar dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ortaya koyamamıştır. Halbuki dinlediğini anlama becerisi hem Türkçe dil kontekstinde (Kargın vd., 2015) hem de diğer dillerde okuduğunu anlamamanın önemli yordayıcılarından biridir (Adlof vd., 2006; Foorman vd., 2015; Kim, 2015; Kim ve Wagner, 2015). Ayrıca katılımcılar kelime tanıma becerisini geliştirmeye yönelik birçok çalışma yaptıklarına dikkat çekmiştir. Ancak bu çalışmalarda kelime tanımayı oluşturan bilişsel bileşenlere odaklanılmadığı daha çok kelime anlamına odaklanıldığı anlaşılmıştır. Çağdaş okuma modellerinin büyük çoğunluğunda kelime tanıma okuduğunu anlamayı oluşturan temel bileşenlerden biridir (Duke ve Cartwright, 2021; Gough ve Tunmer, 1986; Kim, 2017). Aynı zamanda kelime tanıma ve okuduğunu anlama değişkenleriyle yürütülen ampirik çalışmalarda kelime tanımanın okuduğunu anlamamanın hem bağımsız hem de eş zamanlı yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur (Savage vd., 2015). Bunun da ötesinde kelime tanıma ve dinlediğini anlama değişkenlerinin okuduğunu anlamada becerisindeki varyansın büyük çoğunluğunu açıkladığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Adlof vd., 2006; Foorman vd., 2015; Kim, 2015; Kim ve Wagner, 2015). Buradan hareketle kelime tanıma becerisinin okumanın nihai amacı olan anlama üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Yıldırım vd., 2017). Bu önemli beceriyi oluşturan birtakım bilişsel bileşenlerin (örn., fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, ortografik farkındalık vb.) olduğu yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Kim, 2010; Landerl

ve Wimmer, 2008). Kelime tanımayı oluşturan bu becerilere odaklanmak ve sınıf ortamında kelime tanıma becerisinin hem kazandırılmasında, hem geliştirilmesinde hem de değerlendirilmesinde bu bağlamda çalışmalar yürütmek oldukça önemlidir. Çünkü bu becerilerin her biri kelime tanıma becerisini etkileyen faktörlerdir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Metsala vd., 2009; Stuart ve Coltheart, 1988). Katılımcıların kelime tanıma becerisinin gelişimine yönelik kelime bilgisine odaklanması kelime tanıma becerisinin gelişimine doğrudan katkı sunmayabilir (Duke ve Cartwright, 2021; Scarborough, 2001;). Bu durum iki yol (çift yol) teorisi bağlamında da açıklanmaya çalışılabilir. Bazı araştırmacılar (Krenier ve Gough, 1990; Treiman ve Kessler, 2014) öğrencinin çözümleme yaparken sözcüksel yol ile sözcüksel olmayan yol arasında seçim yapabileceği gibi öğrencinin bu iki yolu aynı anda kullanabileceğini vurgulamışlardır. Ancak şeffaf ortografilerde sözcüksel (zihinsel sözlük) olmayan yolun daha çok kullanıldığı ifade edilmiştir (Kreiner, 1992; Rothe vd., 2013). Dolayısı ile Türkçe dili gibi harflerin sesleri karşıladığı dillerde sözcüklerin zihinsel sözlükten getirilerek okunması kelime tanıma becerisine doğrudan katkı sunmamaktadır.

Öğretmenlerin okuma becerisini nasıl tanımladıkları şüphesiz bu konuda yaptıkları çalışmalara yön vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuma becerisini nasıl tanımladıkları önemlidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okumaya ilişkin tanımlarında genellikle anlama ve çözümleme becerileri vurgulanmıştır. Bu öne çıkan becerilerin çalışmanın kuramsal temelini oluşturan okumaya ilişkin basit anlayış teorisinin (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990) de bileşenleri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu okumanın temel iki bileşenini ortaya koymuştur. Ek olarak literatürdeki tanımlarda da yaygın bir şekilde anlama (anlam kurma) önemli yer tutmaktadır. Örneğin, Akyol (2021, s.33) okumayı “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır. Güldenoğlu ve diğerlerinin (2014, s.83) okuma tanımında ise çözümleme ve anlamlandırma birlikte kullanılmıştır. Bu araştırmacıların okumayı “yazılı metinlerdeki kelimelerin uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve beceriler kullanılarak çözümlendiği, çözümlenen kelimelerin var olan sözcük dağarcığı, önceki bilgi ve deneyimler ile bağdaştırılarak anlamlandırıldığı, anlamlandırılan kelimelerden oluşan cümlelerin sözdizimsel özellikler bağlamında analiz edilerek verilmek istenen mesaja ulaşıldığı” bir süreç şeklinde tanımladığı görülmektedir. Yine Göğüş’ün (1978, s.60) okuma tanımında çözümleme ve anlamı kavrama becerileri dikkat çekmektedir. Göğüş’e (1978, s.60) göre okuma, “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak”tır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okumayı tanımlarken bu hayati becerinin karmaşık doğasına vurgu yapmadıkları görülmüştür. Oysa okuma, “gözün yazılı metin üzerinde gezinerek satırlara yerleştirilmiş harfleri tanımasından da öte pek çok bileşene sahip bir süreci kapsayan temel dil becerisi ve zihinsel bir etkinlik”tir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016, s.252).

Katılımcılar okuma becerisi ve ilişkili bileşenler doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenler, bu öğrencilerin okuma hatalarının tespit edilmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında kendilerini yeterli görmemiştir. Oysa sınıf öğretmenlerinin bu öğrencileri tespit edip uygun müdahale programları geliştirmeleri oldukça önemlidir (Kodan, 2020). Bu bağlamda yapılan çalışmaların sonuçları da bu çalışmayı destekler niteliktedir (Balcı, 2019; Berkant ve Atılğan, 2017). Doğan'ın (2013) 48 Türkçe ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada da katılımcıların okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmada katılımcılar okuma güçlüğü çeken öğrencileri tespit etmekte ve bu öğrenciler için yapılması gerekenler konusunda da kendilerini yeterli görmediklerini vurgulamıştır. Aksine Kodan'ın (2020) 50 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin hatalı ya da eksik bilgileri olsa da genel olarak bu konudaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yurdakal'ın (2014) 359 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda ise bu çalışmaya paralel olarak sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve bu öğrencilere yönelik yürütülecek çalışmalarda kullanılacak stratejiler noktasında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Okuma ve yazma becerisi formal olarak ilkokulda öğretilmektedir. Türkiye'de bu süreç sınıf öğretmenleri tarafından sürdürülmekte ve şekillendirilmektedir. Öğretmen adaylarının okuma becerisi noktasında öğrendiklerini uygulamaya geçireceği ilk aşama öğretmenlik uygulaması veya okul deneyimi dersidir. Bu süreçte öğretmen adayları eksiklerini ya da hatalarını görme fırsatı buldukları gibi bu konuda hem öğretim üyelerinden hem de sahadaki öğretmenlerden yararlı dönütler almaktadır (Kartal, 2018). Ancak katılımcılar okuma becerisi ve ilişkili bileşenler bağlamında öğretmenlik eğitimindeki okul deneyimi (öğretmenlik uygulaması) süresini yeterli bulmamıştır. Ek olarak öğretmenlik eğitiminin daha fazla uygulamaya yönelik olması gerektiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı aldıkları öğretmenlik eğitimini özellikle okuma becerileri ve ilişkili bilişsel beceriler bağlamında yeterli bulmamıştır. Bu bulgular, temel dil becerilerinin kazandırılmasında etkin rol oynayan sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini kazandırılması bağlamında yeterli ve nitelikli okul deneyimi dersi almadıklarını ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çakmakçı ve Demir, 2021; Kartal, 2018). Yine Bozak ve diğerlerinin (2016) eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ile ilgili mevcut durumunu, fakültelerden yeni mezun olan aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlayan nitel çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da katılımcılar; eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğunu, eğitim fakültesinde uygulamaya dönük bir eğitim olması gerektiğini, öğretim üyelerinden mesleğe yönelik derse girenlerin daha önce okullarda çalışmış kişiler olması gerektiğini ve eğitim fakültelerindeki

eğitimlerin uygulama ağırlıklı olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise aksine aldıkları öğretmenlik eğitimini akademik açıdan nitelikli bulmuş; öğretim üyelerinin onları sahaya en iyi şekilde hazırladığını ifade etmiş ve öğretmenlik uygulamasına yönelik çalışmalarını farklı yerleşim birimlerinde yapma fırsatını olumlu bulmuştur. Bu tutarsız sonuçların katılımcıların hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi aldıkları üniversiteden (eğitim fakültesinden), mezun olunan bölümden, öğretmenlik eğitimi sürecindeki akademik performanslarından, öğretim üyelerinden ve dönemin öğretmen eğitim politikasından kaynaklandığı söylenebilir (Doğan ve Şahin, 2009; Kablan, 2010; Safran vd., 2014; Üstündağ vd., 2016; Yücel-Toy, 2015). Sınıf öğretmenleri, becerilerini hizmet öncesi aldıkları eğitimlerin yanında görev sürecinde aldıkları hizmet içi eğitimlerle de desteklemektedir.

Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin bilgilerini güncel tutmalarına ve yeni beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Karadağ, 2015). Bu çalışmada katılımcılar birçok konuda eğitim alsada bu eğitimlerin çok azı Türkçe dili alanına özgüdür. Öğretmenler okumaya yönelik hızlı okuma ve diksiyon eğitimi almıştır. Ek olarak ÖBA'da yer alan çocuk kitapları ve Türkçe dil becerileri eğitimi almıştır. Ayrıca öğretmenler Türkçenin doğru kullanımı eğitimi de almıştır. Bu eğitim yeni atanmış öğretmenlere verilen uzun soluklu bir eğitimdir. Ancak günümüzde bu eğitim verilmemektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi ve ilişkili bileşenlere yönelik bir eğitim almadıkları söylenebilir. Benzer biçimde Karadağ'ın (2015) sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmasında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dil becerileri bağlamında hizmet içi eğitim almadıkları, hizmet içi eğitim alanların ise aldıkları eğitimi kısmen yeterli buldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler, aldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenler yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerde genelde düz anlatım yöntemleri kullanıldığını ve katılımcıların aktif olmadığı da ifade etmiştir. Bu bulgu Epçaçan ve Erzen (2008), Gül ve Aslan (2009) ve Uçar ve İpek'in (2006) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlere yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Yine Sarıgöz'ün (2011) yaptığı çalışmada öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin genellikle teorik olarak yürütüldüğünü ve uyulamaya dönük olarak tasarlanmadığını belirtmiş ve teorik olarak düzenlenen eğitimlerin verimsizliğine vurgu yapmıştır.

Katılımcılar, okuma becerisinin öğretimi noktasında okullara yönelik, öğrencilere yönelik, ders kitaplarına yönelik ihtiyaçlarını belirtirken okuma becerisinin öğretimi bağlamında mesleki anlamda herhangi bir ihtiyaç belirtmemiştir. Katılımcılar okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik de herhangi bir ihtiyaç belirtmemiştir. Ancak okuma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında

bazı öğretmenler mesleki eğitim ihtiyacını vurgulamıştır. Daha geniş bir bakışla katılımcılar kendilerini okuma becerisi konusunda yeterli görmüştür. Bu sonuç literatürdeki öğretmen yeterliliğine odaklanmış çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Çelik vd., 2019; Delican ve Adıyaman, 2021; Girgin ve Şahin, 2020; Güner vd., 2023). Ancak öğretmenlerin okuma becerisi bağlamında özellikle de okumayı oluşturan bilişsel becerilere ilişkin yeterli ve nitelikli bilgiye sahip olmadığı da bu çalışmanın diğer sonuçlarından biridir. Bu ikilem öğretmenlerin neyi bilip bilmedikleri noktasında farkındalıklarının yetersiz olmasıyla açıklanabilir (Cunningham vd., 2004).

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada farklı sınırlılıklardan bahsedebiliriz. Bu bağlamda, araştırma sadece ilkökul 3. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. İlkokul 3. sınıf düzeyi Chall'ın (1967) okuma modeline göre kelime tanıma becerisinden anlam kurma süreçlerine geçişin yaşandığı bir sınıf düzeyi olarak gösterilmektedir. Bu doğrultuda 3. sınıf düzeyi araştırmanın odak noktası olarak belirlenmiştir. Ancak elde edilen sonuçlar hem araştırma yönteminin doğasından hem de çalışma grubunun sadece bir sınıf düzeyi ile sınırlı kalmasından kaynaklı olarak zengin bir bakış açısı yansıtmıyor olabilir. Yapılacak sonraki araştırmalarda ilkökulun farklı sınıf düzeylerinde de görev yapan sınıf öğretmenleri sürece dahil edilerek bu sınırlılık ortadan kaldırılabilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak da verilerin sadece sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında elde edilmiş olması gösterilebilir. Bu durum da araştırmanın sonuçlarının niteliğine ve güvenilirliğine yönelik bazı zayıflıklar ortaya koymuş olabilir. Okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapılara yönelik araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kavramsal yetersizlikleri gerçekten ifade etmek istediklerini sınırlandırmış olabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda öğretmenlerle yapılacak görüşmeler yanında öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yönelik yapılacak gözlemler, hazırlanan görüşme sorularının ön pilot çalışmaları, aynı araştırma odağında eğitim sürecinin paydaşları olan velilerin ve öğrencilerin sürece dahil edilmesi vb. eylemlerle veri kaynağında ve yönteminde çeşitlendirmeler yapılarak elde edilecek bulguların hem niteliğine hem de güvenilirliğine önemli katkılar sağlanabilir.

Sonuç

Yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilişsel yapılar hakkındaki görüşleri ve deneyimleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar okuma becerisinin çok farklı kompleks bileşenden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Dolayısı ile bu bileşenlerin öğretime ve değerlendirilmesine yönelik öğretmen bilgisinin önemle üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmada da formel eğitim süreci ile birlikte çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanma sürecinde önemli rol oynayan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenlere yönelik farkındalıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen

sonuçlar genel olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini oluşturan bilişsel yapılar hakkında çok yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığını göstermiştir. Bu bağlamda daha geniş kitleler üzerinde yapılacak araştırmalar hem öğretmen eğitim politikalarının güncellenmesine, sınıf içi öğretim uygulamalarının yeniden yapılandırılmasına hem de hizmetteki öğretmenlerin farkındalıklarının yeni gelişmeler ışığında artırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acar, F. E. (2010). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-115.
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & 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>
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. bs.). Pegem Akademi
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://doi.org/10.17860/efd.84757>
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Babayiğit, S., & 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), 169–189. <https://doi.org/10.1037/a0021671a0021671>
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/egeefd.453922>
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw Hill.

- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>
- Çakmakçı, C. C., & Demir, N. (2021). “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri açısından Türkiye ve Finlandiya’da ana dili öğretmeni yetiştirme süreci . *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 9 (4) , 1169-1187 . <https://doi.org/10.16916/aded.946460>
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği* [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>
- Delican, B. ve Adıyaman, İ. (2021). Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 21-33. <https://doi.org/10.35233/oyea.866407>
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doğan, N., & Şahin, A. E. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 183-199.
- Duke, N. K., & 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. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. In R. Malatesha Joshi, & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* içinde (1th ed., pp. 219-230). Routledge.
- Durgunoğlu, A. Y., & 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>
- EARGED. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara.

- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 1-21.
- Florit, E., & 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>
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884. <https://doi.org/10.1037/edu0000026>
- Francis, D. J., Kulesz, P. A., & Benoit, J. S. (2018). Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The complete view of reading (CVR i). *Remedial and Special Education*, 39(5), 274-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518772904>
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(4), 149-1164. <https://doi.org/10.16916/aded.772955>
- Gough, P. B., & Tunner W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/07419325860070010>
- Göçmen, E. (2014). *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi mezunlarının mesleki yeterlik düzeyi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gök, S., & Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. B. Doğan (ed.). *Okuma öğretimi içinde* (1. baskı, s. 107-152). Eğiten Kitap.
- Gül, T., & Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 881-894.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güner, R., Günal, Y., Turan, A. V., & Kaya, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları: Bir karma yöntem çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1-17.
- Güneş, F., & Uygun, T. (2016). Öğretmen yetiştirmede beceri uyumsuzluğu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*(2), 85–97. <https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Joshi, R. M., Tao, S., Aaron, P. G., & 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>
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 451-470.
- Karadağ, R. (2015). Primary school teachers' views on and needs for in-service teacher training regarding Turkish teaching. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-268. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Alatl, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 68-105. <https://doi.org/10.29299/kefad.1177181>
- Kartal, H. (2018). Sınıf Öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 509-521. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389814>
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Kelso, K., Whitworth, A., Parsons, R., & Leitão, S. (2022). Hidden reading difficulties: Identifying children who are poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly, 45*(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/073194872096176>
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapolou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing, 26*(2), 189-204. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9361-z>
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology, 101*(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>

- Kim, Y. S. (2011). Proximal and distal predictors of reading comprehension: Evidence from young Korean readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(2), 167-190. <https://doi.org/10.1080/10888431003653089>
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development, 86*(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- 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. (2020a). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 53*(6), 469-491. <https://doi.org/10.1177/00222194209082>
- Kim, Y. S. G. (2020b). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Kim, Y. S. G., & 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., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement?. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 652-667. <https://doi.org/10.1037/a0019643>
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 204-222. <https://doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kreiner, D. S. (1992). Reaction time measures of spelling: Testing a two-strategy model of skilled spelling. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18*(4), 765-776. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.4.765>
- Kreiner, D. S., & Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory and Language, 29*(1), 103-118. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90012-O](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90012-O)
- Kum, O. (2022). İlkokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>

- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Lee, L. W., & Wheldall, K. (2009). An examination of the simple view of reading among beginning readers in Malay. *Reading Psychology*, 30(3), 250-264. <https://doi.org/10.1080/02702710802411364>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- McClurg, V. M. J. (2022). *An Investigation of the Relationship between Dyslexia Risk, the Simple View of Reading, and the Tests of Dyslexia Probability Index* [Doctoral dissertation, The University of Tennessee]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Metsala, J. L., Stavrinos, D., & Walley, A. C. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 101-121. <https://doi.org/10.1017/S014271640809005X>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi* (4. Sınıflar raporu). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Moats, L. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annual of Dyslexia*, 44, 81-102. <https://doi.org/10.1007/BF02648156>
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün, M ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- PIRLS (2021). *Progress in International Reading Literacy Study*. <https://pirls2021.org/results>
- Rothe, J., Schulte-Körne, G., & Ise, E. (2013). Does sensitivity to orthographic regularities influence reading and spelling acquisition? A 1-year prospective study. *Reading and Writing*, 27(7), 1141-1161. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9479-7>
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S., & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 1-13.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı* (Çev. A. Tüfekçi ve N. Şad). Pegem.

- Sarıgöz, O. (2011, Nisan). *İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Bildiri sunumu]. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, London, U.K.
- Savage, R., Burgos, G., Wood, E., & Piquette, N. (2015). The simple view of reading as a framework for national literacy initiatives: A hierarchical model of pupil-level and classroom-level factors. *British Educational Research Journal*, 41(5), 820-844. <https://doi.org/10.1002/berj.3177>
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97– 110). Guilford.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313-316. <https://doi.org/10.1177/0741932518770288>
- Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30(2), 139-181. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90038-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90038-8)
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford University Press.
- Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Usta, B. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve hizmet içi eğitim durumlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Üstündağ, M. T., Yalçın, H., Birbudak, T. S., Güneş, E., & Safran, M. (2016). Öğretmen adaylarının 2014 KPSS puanlarının fakülte ve öğretmenlik alanlarına göre karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 599-619.
- Wagner, R. K., Beal, B., Zirps, F. A., & Spencer, M. (2021). A model-based meta-analytic examination of specific reading comprehension deficit: how prevalent is it and does the simple view of reading account for it?. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 260-281. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00232-2>
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. National Council on Teacher Quality.

- Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi, teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Gök., S., & Kılıç, K. (2023). Zihin Kuramı: İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 25-43. <https://doi.org/10.35233/oyea.1270598>
- Yıldırım, K., Kandemir, E., & Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154. <https://doi.org/10.16916/aded.294978>
- Yıldız, M., Kanik Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.15>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th. ed.). Sage Publications.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4012>