



ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKICI OKUMANIN ÖĞRETİMİ VE DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ALGILARI

TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS ABOUT TEACHING AND ASSESSING THE FLUENT
READING

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
A.B.D.

mulusoy@gazi.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf
Öğretmenliği A.B.D.

dede@hacettepe.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

iertem@gazi.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının, akıcı okumanın nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği ile ilgili algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 180 sınıf öğretmeni adayından 4 adet açık uçlu sorudan oluşan anketler yardımıyla veriler toplanmıştır. Anketler nitel olarak analiz edilmiş ve bazı soruların frekansları hesaplanmıştır. Araştırma bulguları, en fazla sayıda öğretmen adayının akıcı okumayı, imla ve noktalama kurallarına dikkat ederek yapılan ve anlama ile sonuçlanan bir süreç olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler için model olma davranışının, akıcı okumanın öğretiminde ve öğretmenlerden beklenen yeterliklerde, katılımcılar tarafından en fazla yazılan ifadeler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu akıcı okumanın değerlendirilmesinde yanlış analizi envanterinin kullanılması, hız ve doğru okuma oranının hesaplanması, anlamayı ölçen soru-cevap yönteminin kullanılması ve sesli okumaların kulağa hoş gelme düzeyinin tespiti şeklinde sadece bir yöntemi esas alan değerlendirmelerin uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, öğretmen adayları, algı ve görüşler

Abstract

The purpose of this study was to investigate teacher candidates' perceptions about how to teach and assess fluent reading. To this end, the data was collected from 180 candidates by using a survey consisting of 5 open-ended questions. The data was analyzed by using qualitative techniques and frequency analysis. Most of the teacher candidates believed that fluent reading should be done by considering spelling and punctuation, and the process should result in comprehension. The results also showed that being a model was the most indicated item in the sections as how to teach fluent reading and the competencies expected from the classroom teachers. Most of the candidates favored single assessment technique in assessing fluent reading. These techniques were running records, counting speed and correct reading rate, assessing comprehension by using questions, and assessing the euphony of reading.

Key Words: Fluent reading, teacher candidates, perceptions and opinions

1. GİRİŞ

Öğrencileri; yazılı harfleri, heceleri ve kelimeleri seslendirme problemi yaşamadan, doğru ve hızlı bir şekilde okuyan ve okuduğundan doğru ve metnin bağlamına uygun anlamı çıkarabilen seviyeye ulaştırma, okullarda verilen okuma eğitiminin ve etkinliklerinin en temel amacıdır. Akıcı bir şekilde okuyup, metinden anlam çıkarabilme becerisine süreç içerisinde bazı öğrenciler doğal bir şekilde ulaşmakta fakat bazı öğrenciler için ise öğretmenlerinin öğretimi ve ailelerinin yardımı bir zorunluluk haline gelmektedir.

Literatür incelendiğinde, akıcı okumanın değişik tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Shanahan'a (2006) göre "akıcılık metni yeterli hız, doğruluk ve ifade ile sesli okuma yeteneği" (s.31) olarak kabul edilmektedir. Tankersley (2005) ise anlamayı, akıcılık içerisinde düşünerek tanımını yapmıştır. Ona göre "akıcılık, metni doğru olarak, pürüzsüz bir şekilde ve çabuk bir biçimde, ifadesini vererek, uygun kelime gruplarıyla ve iyi bir anlama seviyesiyle okuma becerisidir" (s. 44). Rasinski'ye (2004) göre ise akıcı okumanın anlama ile arasındaki bağlantıyı sağlayan, yazılı şifreleri çözmeye doğruluk, otomatik bir şekilde okuma ve prozodik okuma olmak üzere üç önemli boyutu vardır. Rasinski, okumada akıcılığın, okurların metni yüzeysel olarak işlemesi yani yazılı sembollerini başarılı bir şekilde seslendirebilmesi ve böylece daha derinde, metnin içinde gömülü olan anlama ulaşma yeteneğine sahip olması ile başarılabilirliğini ifade etmiştir. Dowhower (1991) ise okuma alanında araştırma yapanların çoğunlukla dakikada okunan kelime sayısı ve doğru okunan kelime sayısına odaklanarak akıcılığı incelediklerini ve prozodiye dikkat etmediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma yapmaları, okudukları materyalin güçlük düzeyi, okuyucunun metne aşına olma düzeyi ve okuduğu konu ile ilgili ön bilgisine göre değişir (Tankersley, 2005). Öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe artan oranda bir okuma seviyesine sahip olmaları beklenmektedir. Rasinski'ye (2004) göre hedeflenen oranın yüzde 20-30 altında olan okuyucular için ek öğretim gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma hızlarının yeterli olup olmadığına, kelimeleri doğru okuyup okumadıklarına ve sesli okumalarının verilen anlamı ifade edici özellikte olup olmadığına bakarak okumaları ile ilgili karar verebilirler. Shanahan'a (2006) göre ilköğretimin ilk üç sınıfındaki çocuklar bir dakikada 60-80 arası kelime okumaya çalışmalı ve daha büyük çocuklar için ise bu rakam dakikada 100 kelimenin ötesine geçmelidir.

Öğrencilerin akıcı olarak okuyamamaları, bilişsel çabalarının büyük bir bölümünü yazılı sembollerini çözmeye ve seslendirmeye ve bilişsel kapasitelerinin ancak küçük bir bölümünü anlamaya ayırmalarına yol açmaktadır (Hicks, 2009/2010). Böylece, akıcı olmayan bir okumanın anlama güçlüğüne yol açtığı söylenebilir (Brassell & Rasinski, 2008). Benzer bir bakış açısıyla, Vaughn ve Linan-Thompson (2004) ve Hudson, Lane ve Pullen (2005) de akıcılık sorunu yaşayan öğrencilerin kelimeleri çözümleme

üzerine çok fazla odaklandıklarını ve okuduklarını anlamaya daha az dikkat ettiklerini ifade etmektedirler. Deeney (2010) de önemli kelimeleri ve metindeki kelimelerin büyük bir yüzdesini yanlış okumanın, anlamayı bozduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler, akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencileri tespit edebilmeli ve onlara yardım edebilecek bilgiye, beceriye ve donanıma sahip olmalıdır. “Öğrencilerin okuma seviyelerini ve ihtiyaçlarına hangi materyallerin uygun olduğunu bilmeyen bir öğretmen akıcılık çalışmasını yapamaz” (Blachowicz ve diğerleri, 2006, s.145). Akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler çoğunlukla kendi okuma seviyeleri için çok zor olan metinlerle yüz yüze gelmekte, bu metinler üzerinde akıcı olmayan bir okuma gerçekleştirmekte ve bu durum öğrencilerin kendilerini zayıf okuyucular olarak değerlendirmesine yol açmaktadır (Rasinski, Padak, & Fawcett, 2010).

McIntyre, Hulan ve Layne (2011) akıcı okur modeli olma, akıcı okumaya başlangıç yapma, koro okuma, tekrarlı okuma, arkadaşla okuma, kılavuzlu sesli okuma, okuyucu tiyatrosu, drama, isimlendirme oyunu, alıştıırma yapma ve serilerin okunması gibi stratejilerin, öğrencilere akıcı okumanın öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Vaughn ve Linan-Thompson (2004) ise model olan bir okuyucu ile birlikte okuma, koro okuma, teybe kaydedilmiş okuma, okuyucu tiyatroları veya okuma performansları ve eşli okuma alıştıırmalarının akıcılığı güçlendireceğini belirtmişlerdir.

Öğrencileri akıcı okurlar haline getirmede tekrarlı okuma birçok çalışmada ele alınmıştır. Örneğin, Rasinski, Homan ve Biggs (2009) tekrarlı okumayı, akıcılığı başarabilmek için temel bir yöntem olarak ele alarak, bu yöntemin öğretmenlerin rehberliği altında uygulanmasını önermişlerdir. Tekrarlı okuma, öğrencilerin bir parçayı daha önceden belirlenmiş bir akıcılık ve doğruluk oranına ulaşıncaya kadar tekrar tekrar okuduğu basit bir tekniktir (Rasinski, Padak, & Fawcett, 2010).

Schrauben (2010) ise tekrarlı okumanın sınıflarda geniş çaplı uygulama olanağının olduğunu belirtmiştir. Şiirler, güzel konuşma örnekleri, vb. etkinlikler, gerçek seyirciler için canlandırıldığında, okurlar tekrarlı okumayı, okuma hızlarını artırmak için değil yazarın mesajını ve duygularını seyirciye en uygun şekilde vermek için kullanır. Rasinski (2006) tekrarlı okumanın bu şekilde kullanımının öğrencilerin okuma oranında dikkate değer bir ilerleme sağladığını ve tekrarlı okumanın amacının anlamlı ve ifade edici bir şekilde metnin yorumlanması olduğunu belirtmiştir. Schreiber’e (1991) göre ise tekrarlı okuma, okurların metnin sözdizimsel organizasyonuna odaklanmalarına olanak vermekte ve böylece öğrencilerin akıcılığı kazanmalarına yardım etmektedir.

Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede, öğretmenler doğru okuma yüzdesine bakabilir. Brassell ve Rasinski’ye (2008) göre %99-%100’lük bir oran kelime tanımada üstün başarı, %92-%98 uygun ve yeterli kelime tanıma yüzdesi ve %91 ve altındaki bir başarı ise kelime tanımada zayıf olan bir

düzeyi temsil eder. Akıcılık çalışması yapan öğrencilerin yalnız ve akranları ile çalışırken bağımsız okuma düzeyinde yani %95 oranında doğru okudukları metinleri kullanmaları, öğretmenleri ile çalışırken öğretim düzeyindeki yani en az %90 oranında doğru okudukları metinleri kullanmaları ve %89 ve daha az başarı gösterdikleri endişe düzeyindeki metinleri kullanmamaları önerilmektedir (Vaughn, & Linan-Thompson, 2004).

Akıcı bir şekilde okuyan ve okuduklarından doğru anlamı çıkaran bireyleri yetiştirmede öğretmenlerin sorumlulukları ve yapmaları gereken etkinlikler vardır. Bu çalışmada, ilerde ilköğretim okulu öğrencilerinin akıcı ve okuduklarını anlayan bireyler olmasında birincil derecede sorumlulukları bulunan sınıf öğretmeni adaylarının, akıcı okumanın nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adayları “akıcı okuma” kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- 2) Öğretmen adaylarının, akıcı okumanın “nasıl öğretilebileceğine” ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmen adaylarının, ilköğretim öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanılmasını önerdikleri yöntem-teknik-stratejiler nelerdir?
- 4) Öğretmen adaylarına göre, ilköğretim öğrencilerini akıcı okurlar olarak yetiştirebilmek için öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler nelerdir?

2. YÖNTEM

Tarama modelinde yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Birinci-üçüncü araştırma soruları İçerik Analizi Yöntemi ve ikinci-dördüncü araştırma soruları ise Betimsel Analiz Yöntemi kullanılarak cevaplanmaya çalışılmıştır. Açık uçlu olarak hazırlanmış anket soruları ile derinlemesine ve zengin nitel veriler toplamak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Akıcı okuma ile ilgili soruların açık uçlu sorulara cevap verebilmek için katılımcıların temel kavramlara ve bilgilere sahip olması gerektiği düşünüldüğünden, sadece “İlk Okuma Yazma Öğretimi” ve “Türkçe Öğretimi” derslerini almış ve gönüllü olan öğretmen adaylarının araştırmaya katılması planlanmıştır. Bu derslerin üçüncü yılın birinci ve ikinci döneminde olduğu düşünüldüğünde, araştırmaya 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin katılabileceği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları araştırmanın amaçlarından haberdar edilmiş ve araştırmaya katılma

potansiyeli olan 315 öğretmen adayının olduğu tespit edilmiş fakat 180 aday (124 kadın ve 56 erkek), bir diğer ifadeyle çalışma grubunun %57.14'ü araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan anketler yardımıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının kendi el yazıları ile daha içten ve detaylı bilgiler sunacağı ve düşüncelerini sınırlamadan yansıtmalarına imkân sağlayacağı düşünülerek, açık uçlu sorularla verilerin toplanmasına karar verilmiştir.

Açık uçlu ankette yer alan sorular, araştırmacılar tarafından hazırlanan soru havuzu içerisinde tartışılarak seçilmiş ve ankette aşağıda sunulan 4 sorunun yer almasına karar verilmiştir:

- 1) “Akıcı okuma” nedir? Lütfen tanımlayınız.
- 2) Akıcı bir şekilde okuyan öğrencileri, sınıfında görmek isteyen öğretmenler neler yapmalıdır? Hangi yöntem, teknik ve stratejilerin uygulanması öğrencileri akıcı okurlar yapmada yararlı olur?
- 3) Öğrencilerin istenilen düzeyde ve nitelikte akıcı okuma yapıp yapmadığını değerlendirmek isteyen bir öğreticinin yapması gerekenler nelerdir? Öğretmen hangi değerlendirme yöntem-teknik-stratejilerini kullanabilir?
- 4) İlköğretim öğrencilerini akıcı okurlar olarak yetiştirebilmek için öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ve yeterliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Dört sorudan oluşan anketi öğretmen adayları 30’ar dakikalık iki ayrı oturumda tamamlamışlardır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin analizi için ilk aşamada yazarlar anketleri ayrı ayrı okuyarak kodlama yapmışlar ve ana tema, sorunlar ve örüntüleri (Miles & Huberman, 1984) belirlemeye çalışmışlardır. Verilerin analiz ve yorumlanmasının ikinci aşamasında, “Araştırmacı Üçgenlemesi” (Johnson & Christensen, 2004) yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen tema ve örüntüler yazarlar tarafından tartışılmış ve bunların akıcı okumanın tanımı ve akıcı okumanın değerlendirilmesi başlıkları altında incelenmesi kararlaştırılmıştır. İki ve dördüncü araştırma sorularının analizi ise katılımcıların verdikleri cevapların frekanslarının hesaplanması, tablolaştırılması ve betimlenmesi şeklinde yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Soru 1: Öğretmen adayları “akıcı okuma” kavramını nasıl tanımlamaktadır?

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yaptıkları akıcı okuma tanımlarının farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Tanımlarda görülen farklılıklar sekiz ana başlık altında toplanmaktadır. 32 öğretmen adayı tanımlarında noktalama ve imla kurallarına uygun olarak yapılan ve okunan metni anlama ile sonuçlanan sürecin akıcı okuma olduğunu ifade etmiştir. Aşağıdaki tanım bu gruba örnek olarak verilebilir.

“Akıcı okuma, noktalama işaretlerine uygun olarak cümleler arası anlam bütünlüğünü sağlayıcı şekilde yapılan ve anlama ile sonuçlanan okumadır.”

İkinci gruptaki öğretmen adayları ($f = 29$) tanımlarında metnin vurgu ve tonlamalarına dikkat ederek, doğru ve hata yapmadan okumayı ön plana çıkarmışlardır. İki öğretmen adayı tarafından yapılan aşağıdaki tanımlar bu gruba örnek olarak verilebilir.

“Akıcı okuma, bana göre okuyucunun atlamalar, geriye dönüşler, eklemeler yapmadan, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumasıdır”

“Akıcı okuma; hecelemeden, duraklamadan, heceleri veya kelimeleri atlamadan iyi bir tonlama ile yapılan okumadır.”

Üçüncü gruptaki öğretmen adayları ($f = 27$) akıcı okumayı, sesli olarak yapılan okuma olarak düşünmüş ve dinleyiciyi de tanımlarına dâhil etmişlerdir. Bu grupta yer alan iki öğretmen adayı tarafından yapılan tanımlar aşağıda sunulmuştur.

“Bana göre akıcı okuma, bir metnin vurgu-tonlamaya dikkat edilerek okunduğu, seslendirilmesinin doğru olarak yapıldığı ve karşıdaki kişinin anlamasını kolaylaştıran okumadır.”

“Akıcılık, dinleyici kitlenin anlaması, dikkatini dinamik tutması ve dinlemeden haz almasıdır. Okuyucu hitap ettiği kitleye kendini dinletiyor, hikâyeden tat almasını sağlıyor ve konuyu anlaşılır kılıyorsa okuma akıcıdır. Kısacası okumanın akıcılığı dinleyici kitleye bağlıdır.”

Dördüncü gruptaki öğretmen adayları ($f = 26$), akıcı okumayı yine üçüncü grup gibi sesli olarak yapılan okuma olarak düşünmüşler fakat akıcı okumanın kulağa hoş gelmesini ön plana çıkarmışlardır. Bu gruba örnek olarak aşağıdaki tanım verilebilir.

“Akıcı okuma, okunan materyalin normal bir hızda, kelimeleri atlamadan, anlaşılır bir şekilde ve en önemlisi kulağa hoş gelecek bir şekilde okunmasıdır.”

Beşinci gruptaki öğretmen adayları ($f = 21$), okuma amacı, metin türü, hız ve anlama kavramlarını tanımları içerisinde birlikte kullanmışlardır. Aşağıdaki öğretmen adayının tanımı bu gruba örnek olarak verilebilir.

“Akıcı okuma, bir metni okurken onu ne derece anlamlandırdığımız ve ön bilgilerimizi ne derecede okuma ortamına getirdiğimiz anlamına gelir. Okurken metni anlıyorsak, okuma hızımız uygun düzeydeyse, metnin türüne göre amacımızı ve hızımızı belirleyebiliyorsak akıcı okumayı gerçekleştiriyoruz demektir.”

Altıncı gruptaki öğretmen adayları ($f = 19$), akıcı okuma ve hızlı okuma kavramları arasında fark olduğunu belirten ek açıklamalarla tanımlarını yapmaya çalışmışlardır. Öğretmen adayının yaptığı aşağıdaki tanım bu gruba örnek olarak verilebilir.

“Akıcı okuma hızlı okuma değildir. Hızlı okumada göz gezdirme ve verilen ana fikri kavrama söz konusudur. Akıcı okumada ise okuyucu hızını metne göre ayarlamalı, parçanın bütününe anlamalı, kelime tanıma ve ayırt etme becerilerini kullanarak metni analiz edebilmelidir.”

Yedinci gruptaki öğretmen adayları ($f=15$) akıcı okumada hız kavramı üzerine yoğunlaşmışlardır. Bazıları akıcı okumayı hızlı okuma ($f = 5$), bazıları sabit hızla yapılan okuma ($f = 7$) ve bazıları da ne hızlı ne de yavaş bir şekilde yapılan okuma ($f = 3$) olarak ele almıştır.

Sekizinci ve son gruptaki öğretmen adayları ($f = 11$) ise akıcı okumayı, okurların okuma düzeyine göre ele almışlardır. Aşağıda, öğretmen adayının bu gruba örnek teşkil eden tanımı sunulmuştur.

“Akıcı okuma; okuyucunun bir metni okurken geri dönüşler yapmayarak okumasıdır. Bağımsız okuyucu düzeyine ulaşması lazımdır. Öğretmeni veya herhangi birinden yardım almadan okumalıdır.”

Soru 2: Öğretmen adaylarının, akıcı okumanın nasıl öğretilbileceği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının akıcı okumanın nasıl öğretilbileceği ile ilgili görüşleri, ileri sürdükleri yöntem, teknik ve stratejilerin frekansları hesaplanarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenciler için model olma amaçlı yaptıkları okumaların, akıcı okumanın öğretiminde ilk sırada yer alması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. İmla-noktalama, vurgu-tonlama, hız ve bilinmeyen kelimelerle ilgili alıştırmaların, akıcı okumanın öğretiminde kullanılacak ilk beş çalışma içerisinde yer aldığı görülmektedir. Tabloda yer alan 21 madde içerisinde, okuma çalışmalarının nihai amacı olan anlamaya yönelik alıştırmalar ve ölçmeler 6. sırada yer almıştır. Akıcı okumanın öğretiminde sıklıkla kullanılan tekrarlı okuma 8. sırada, okumayı kaydederek analiz etme 9. sırada, arkadaşla okuma 11. sırada ve koro halinde okuma çalışmalarının ise 12. sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının göz gezdirme tekniği, yanlış analizi envanteri ve dilin alt bölümlerinin birlikte kullanılması ile ilgili görüşlerinin, frekans tablosunun son üç sırasında yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 1. Akıcı okumanın öğretiminde kullanılabilir yöntem, teknik ve stratejiler

<i>Yöntem-Teknik ve Stratejiler</i>	<i>f</i>
1) Öğrencilere, doğru ve akıcı bir sesli okuma yaparak ve merak uyandırıcı metinleri seçerek model olma	123
2) İmla ve noktalamaya uygun okuma alıştırmaları	90
3) Vurgu ve tonlamaya uygun okuma alıştırmaları	87
4) Uygun hızda okuma alıştırmaları	84
5) Bilinmeyen kelimelerin öğretimi	81
<i>Yöntem-Teknik ve Stratejiler</i>	<i>f</i>
6) Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorular sorarak anlamayı ölçme	67
7) Kolay hikâye ve şiirleri kullanarak hızlı okuma çalışmaları yapma	63
8) Tekrarlı okuma çalışmaları	58
9) Okumaları teyp-bilgisayar vb. araçlara kaydedip, daha sonra öğrencilerle birlikte dinleyip, analiz etme	55
10) Telaffuz çalışmaları	52
11) Arkadaşla okuma çalışmaları	51
12) Koro halinde okuma alıştırmaları	41
13) Karakterlerin duygusal durumunu yansıtacak bir ses tonu ile nasıl okunacağını öğretilmesi	38
14) Akılda kalanların belirlenmesi ve özetlemeler yapılması	37
15) Duraklamaların nasıl yapılacağını öğretilmesi	34
16) Seçilen hikâye ve şiirin (23 Nisan ve 10 Kasım şiirleri arasındaki farka uygun okuyabilme) vermek istediği mesajı uygun okuma çalışmaları	22
17) Drama yaparak okuma alıştırmaları	18
18) Ana fikri belirlemeye dönük çalışmalar	15
19) Göz gezdirme tekniğinin uygulanması	12
20) Yanlış analizi envanterinin uygulanması	7
21) Akıcı okuma için dinleme-konuşma-okuma-yazma etkinliklerinin birlikte kullanılması	3

Soru 3: Öğretmen adaylarının, ilköğretim öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanılmasını önerdikleri teknikler nelerdir?

Öğretmen adayları ilk olarak ($f = 55$) akıcı okumanın değerlendirilmesinde yanlış analizi envanterinin kullanılmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, bu teknik sayesinde, öğrencilerin sesli okumalarının dinlenebileceği ve geri dönüş, aynı kelimeyi birden fazla okuma, ekleme, yanlış okuma vb. hataların kolayca tespit edilebileceğini belirtmişlerdir. Aşağıda, yanlış analizi envanterinin kullanımı ile ilgili bir öğretmen adayının görüşleri sunulmuştur.

“Yanlış analizi envanterini uygulamak, öğretmenlere, öğrencinin okuması sırasında parmakla veya gözle takip edip etmediğini, okuma hatası yaptığında hatayı fark edip düzeltme yapıp yapmadığını

belirleme fırsatını sunar. Özellikle 1-3. sınıflar arasında bu teknik periyodik olarak uygulanmalıdır. Böylece, öğrencilerin okuma gelişimleri de gözlenmiş olur.”

Öğretmen adayları ($f = 36$) ikinci olarak, sesli okuma sırasında hız ve doğru okuma oranının hesaplanmasına yönelik alıştırmalar ve sınıf içi yarışmalarla, öğrencilerin akıcı okurlar olup olmadıklarına yönelik bir teşhisin mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuya örnek olarak, bir öğretmen adayının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ve metnin uzunluğunu da dikkate alarak doğru olarak okudukları kelime sayılarının belirlenmesi sayesinde öğrencilerin akıcı bir şekilde okuyup okumadıklarını anlayabiliriz. Ben ilköğretim öğrencisiyken öğretmenimiz sınıf içi okuma yarışmaları yaptırırdı. Bu tekniğin oyunlaştırılarak sınıf içinde uygulanması, öğrencileri akıcı ve seri bir şekilde okumaya teşvik edebilir.”

Öğretmen adayları ($f = 31$) üçüncü sırada, anlamayı ölçen soru-cevap yönteminin kullanılması ve öğrencilerin sesli okumalarının dinlenilmesi sayesinde onların akıcı okurlar olup olmadıklarının anlaşılabilirliğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, bu konudaki en önemli belirtinin öğrencilerin anlam ifade eden cümlecik ve cümlelere dikkat ederek okumaları olduğunu ifade etmişlerdir.

En son gruptaki öğretmen adayları ($f = 25$), akıcı okumayı değerlendirmede sesli okumanın kulağa hoş gelmesi ve metinlerin hissedilerek, karakterlerin duyguları yansıtılarak okunup okunmadığına bakılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretmen adaylarının, akıcı okumanın değerlendirilmesi başlığı altındaki cevapları incelendiğinde genellikle adayların sadece bir teknik üzerinde verdikleri açıklama ve örneklerle tekniğin akıcı okumayı değerlendirmedeki başarısını kanıtlamaya çalıştıkları görülmüştür. Sonuçlar, 33 öğretmen adayının ise birden fazla tekniğin kullanılmasının daha uygun olduğunu düşündüğünü göstermiştir. Bu gruptaki öğretmen adayları okuma hızı-anlama, okuma hatalarının ve karakterlerin konuşmalarını canlandırma yeteneğinin belirlenmesi çalışmalarının birlikte yapılmasının, akıcı okumayı değerlendirmede daha başarılı olabileceğini belirtmişlerdir.

Soru 4: Öğretmen adaylarına göre, ilköğretim öğrencilerini akıcı okurlar olarak yetiştirebilmek için öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler nelerdir?

Öğretmen adaylarının, ilköğretim öğrencilerini akıcı okuyan bireyler haline getirebilmek için sınıf öğretmenlerinde hangi yeterliklerin bulunması gerektiği ile ilgili görüşlerinin frekansları hesaplanarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler

<i>Yeterlikler</i>	<i>f</i>
1) Akıcı, doğru ve etkileyici tarzda okuyan bir model olabilme	138
2) Öğrencilerin seviyelerine, cinsiyetlerine ve ilgilerine uygun, okunabilir metinleri seçebilme becerisi	126
3) Türkçeyi doğru konuşup, diksiyonu ve telaffuzunun iyi olması	123
4) Akıcı okumayı geliştirecek yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde uygulama becerisi	119
5) Tekrarlı okuma çalışmalarını sınıf içinde uygulama	103
6) Öğrencilerinin okuma hatalarını anında düzelterek, geribildirim verme	98
7) Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirici aktiviteler yapma	95
8) Vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine uygun sesli okumalar yapabilme	93
9) Öğrencilerin hoşuna giden bir ses tonuna ve konuşmuşçasına okuma becerisine sahip olma	90
10) İyi bir okur olma ve okumaktan zevk aldığı öğrencilerine hissettirebilme	86
11) Eğlendirici ve merak uyandırıcı metinleri sınıf ortamına getirme	82
12) Okunanların anlaşılma durumunu ölçme becerisi	77
13) Drama tekniğini etkili bir şekilde kullanabilme	61
14) Jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanabilme	48
15) Saygıdeğer, sevecen, sabırlı ve şefkatli bir otorite figürü olabilme	27
16) Öğrencileri ile göz temasını sağlayarak sesli okuma becerisi	18
17) Nefesini doğru bir şekilde kullanarak okuma becerisine sahip olma	11
18) Sınıf içi eşli okuma çalışmaları ve akran değerlendirmeleri yapma	4

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların, öğretmenlerde en fazla model olma yeterliğinin bulunması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilere uygun okunabilir metinler seçebilme, Türkçeyi doğru konuşabilme, akıcı okumayı geliştirecek yöntem ve teknikleri kullanma ve tekrarlı okuma çalışmalarını sınıf içinde uygulama becerilerininin 100'den fazla katılımcı tarafından akıcı okuma çalışması yapacak öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerle göz teması kurarak ve nefesini doğru şekilde kullanarak sesli okuma ve sınıf içi eşli okuma çalışmalarının, katılımcılar tarafından akıcılık çalışması yapacak öğretmenlerde en az bulunması gereken yeterlikler olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

4. TARTIŞMA

Araştırma sonuçları incelendiğinde, katılımcıların 8 farklı akıcı okuma tanımı oluşturdukları görülmektedir. Adaylar ilk tanımda, noktalama ve imla kurallarına dikkat edilerek yapılan ve anlama ile sonuçlanan sürecin akıcı okuma olduğunu belirtmişlerdir. Okumada temel amaç, okuma eyleminin anlama ile sona ermesi ve bireyin okuduğundan doğru anlamı çıkarabilmesidir. Bu açıdan düşünüldüğünde, katılımcıların yaptıkları bu tanım olumlu görünmesine rağmen prozodik okuma veya okumanın melodisi ile ilgili boyutu kapsamamaktadır. İkinci tanımda, akıcı okuma, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek ve

hata yapmadan okuma olarak ele alınmıştır. Bu tanımda da anlama unsurunun eksik kaldığı ortaya çıkmaktadır. Üçüncü gruptaki adayların yaptıkları tanımda, akıcı okumayı, dinleyici için yapılan sesli okuma olarak ele aldıkları ve sessiz okumayı göz ardı ettikleri görülmektedir. Katılımcıların, öğretmenlerin öğrencileri için yaptıkları sesli okumadan esinlenerek bu tanıma ulaştıkları söylenebilir.

Akyol'a (2008) göre "okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir. Bu özel karakterinden dolayı, okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur" (s.1). Akyol'un (2008) kitabında yer alan ve bilim adamları tarafından yapılan okuma tanımları incelendiğinde, aralarında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Benzer bir yaklaşımla, bu araştırmaya katılan öğretmen adayları da tanımlarını yaparken okuma sürecinde kendileri için önemli olan noktaları belirtmeye çalışmış ve okumanın farklı boyutlarını (anlama, seslendirme, sessiz okuma, akıcı okuma vb.) öne çıkarmışlardır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrenciler için merak uyandırıcı metinler üzerinde doğru ve akıcı bir biçimde yapılan model olma amaçlı sesli okumaların, akıcı okumanın öğretimindeki en önemli etkinlik olduğu görülmektedir. İmla ve noktalama, vurgu ve tonlama, hız, bilinmeyen kelimelerin öğretimi ve anlama ile ilgili çalışmalar da katılımcılar tarafından akıcı okumanın öğretiminde kullanılması gereken ilk altı etkinlik içerisinde yer almıştır.

Akıcı okuma çalışmalarının değerlendirilmesinde yanlış analizi envanterinin kullanılması isteği ilk sırada yer almıştır. Öğrencilerin sesli okumalarının ve yaptıkları okuma hatalarının analizine imkân tanınması nedeniyle bu teknik öğretmen adayları tarafından ilk sırada belirtilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, McIntyre, Hulan ve Layne'in (2011) görüşleri ile paralellik taşımaktadır. Bu araştırmacılar, yanlış analizi envanterinin, akıcı okumayı ölçme ve değerlendirmede kullanılabilir önemli bir teknik olduğunu ve tüm öğretmenlerin bu tekniği öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılara göre akıcı okumanın değerlendirilmesinde ikinci sırada hız ve doğru okuma oranının hesaplanması yer almaktadır. Bu iki hesaplanmanın literatürde en sık karşılaşılan akıcı okumayı değerlendirme etkinlikleri arasında yer aldığı görülmektedir. Brassell ve Rasinski'ye (2008) göre öğrencilerin otomatik olarak kelime tanıma becerisi, okuma hızlarının hesaplanmasıyla ve kelime tanımadaki başarı düzeyleri ise doğru olarak okunan kelime yüzdesinin hesaplanmasıyla belirlenmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan ilginç bir sonuç da, sadece 33 öğretmen adayının akıcı okumanın değerlendirilmesinde birden fazla yöntemin kullanılmasını önermiş olmasıdır. Öğretmen adayları genelde akıcı okumanın sadece bir yöntemle belirlenebileceğine inanmış ve cevaplarında bu yöntemin avantajlarını açıklamaya çalışmışlardır. Oysa birden fazla yöntemin kullanılması, öğrencilerin okumalarının daha güvenilir ve gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine imkân verebilecektir.

Katılımcılar, akıcı okuma çalışması yapacak öğretmenlerde olması gereken en önemli özelliğin öğrencilerine model olabilme becerisi olduğunu belirtmişlerdir. Çelenk'in (2008) de belirttiği gibi,

öğretilmek istenen becerileri önce öğretmen (kılavuz) uygulamalı, sonra öğrenci kılavuz denetiminde yapmalı ve son aşamada ise öğrencinin kuralına uygun olarak beceriyi tekrar tekrar uygulaması gerekmektedir. Model olmanın, akıcı okumanın öğretiminde kullanılması önerilen yöntemlerle ilgili sorulan soruda da ilk sırada yer alması, bu yöntemin katılımcılar tarafından çok önemli olarak görüldüğünün bir kanıtı olarak kabul edilebilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencileri için iyi bir sesli okuma modeli olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Dowhower, 1991; Hicks, 2009/2010; McIntyre, Hulan, & Layne, 2011; Rasinski, 2003; Rasinski, Homan, & Biggs, 2009; Rasinski, Padak, & Fawcett, 2010; Tankersley, 2005; Vaughn, & Linan-Thompson, 2004).

Araştırmada, öğrencilere uygun metinler seçebilme, Türkçeyi doğru konuşabilme, akıcı okuma ile ilgili yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde uygulayabilme ve tekrarlı okuma çalışmalarının 100'den fazla katılımcı tarafından, öğretmenlerde olması gereken en önemli yeterlikler arasında görüldüğü ortaya çıkmıştır. Literatürde (Griffith, & Rasinski, 2004; Hicks, 2009/2010) öğrencileri akıcı okurlar yapmada eşli okuma uygulamaları önemli olarak görülmektedir. Buna karşın, bu araştırmada, eşli okuma çalışmalarını yapabilme becerisi, katılımcılar tarafından öğretmenlerde olması gereken en önemsiz yeterlik olarak görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, literatür ile farklılık göstermektedir, çünkü literatürde eşli okuma, akıcı okumayı geliştirmede önemli bir yöntem olarak düşünülmektedir. Örneğin, Vaughn ve Linan-Thompson (2004), 1-3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma için her gün ortalama 20 dakika zaman ayırmasını ve bu süre içerisinde model olma, tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma ve teybe kaydederek okuma çalışmalarının yapılmasını önermiştir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının akıcı okumaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda, akıcı okumanın öğretiminde öğretmenlerin yaptıkları sınıf içi uygulamaların ve akıcı okumayı kazanma sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları problemlerin neler olduğu sorularının cevaplanmaya çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Blachowicz, C. L. Z., Moskal, M. K., Massarelli, J. R., Obrochta, C. M., Fogelberg, E., & Fisher, P. (2006). "Everybody reads": Fluency as a focus for staff development. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 141-154). NY: The Guilford Press.
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. CA: Shell Education.
- Çelenk, S. (2008). Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri. A. Tazebay ve S. Çelenk (Editörler), *Türkçe Öğretimi: İlke-Yöntem-Teknikler* (s. 17-48). Ankara: Maya Akademi.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63, 440-450.

- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30*(3), 165-175.
- Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher, 58*, 126-137.
- Hicks, C. P. (2009/2010). A lesson on reading fluency learned from the Tortoise and the Hare. *The Reading Teacher, 63*, 319-323.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*, 702-714.
- Johnson B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). NY: Pearson/Allyn & Bacon.
- McIntyre, E., Hulan, N., & Layne, V. (2011). *Reading instruction for diverse classrooms: Research-based, culturally responsive practice*. NY: The Guilford Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. CA: Sage.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. NY: Scholastic.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59*, 704-706.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly, 25*, 192-204.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). NY: Allyn & Bacon.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*, 82-92.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice, 30*, 158-164.
- Shanahan, T. (2006). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 21-38). NY: The Guilford Press.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction grades K-3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.