



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİ Nİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER

Burak CESUR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER

COMPETENCIES FOR CLASSROOM TEACHERS TO IMPROVE
READING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Burak CESUR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Burak Cesur'un hazırladığı "ilkokul ¼đrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Y¼nelik Sınıf ¼đretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya çıkarılması ve bu yeterliklere yönelik uzmanlar arasında görüş birliğinin olup olmadığının belirlenmesidir. Değiştirilmiş Delphi tekniği ile yürütülen bu araştırma; görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve literatür incelemesi yapılması, I. Delphi anketinin uygulanması ve II. Delphi anketinin uygulanması olarak üç aşamadan oluşmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Delphi anketleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; on beş öğretim elemanı ve beş sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Delphi anketlerinden elde edilen verilerin analizinde ise ortalama, standart sapma, ortanca, yüzde, çeyreklik, çeyreklikler arası fark ve bağıl değişkenlik katsayısı kullanılmıştır. Görüş birliği tanımında ortanca, çeyreklikler arası fark, yüzdeler ve bağıl değişkenlik katsayısı değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla aktarılabirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yüz altmış gösterge ifadesi, kırk yeterlik maddesi ve yedi yeterlik alanı ortaya çıkarılmıştır. Delphi anketleri sonucunda ise kırk yeterlik maddesinin tamamı üzerinde bir görüş birliğinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkarılan yeterlikler; okuma becerilerine yönelik temel bilgi, okuma becerilerini geliştirme, okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme, bireysel gelişim ve okuma ortamları, çocuk edebiyatı ve okuma metinleri, kişisel sorumluluk ve mesleki gelişim ve işbirliği ve destekler olmak üzere yedi yeterlik alanı altında toplanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: okuma becerileri, sınıf öğretmenleri, yeterlik, delphi tekniği, ilkokul öğrencileri

Abstract

The aim of this study is to reveal the competencies that primary school students should have in order to improve their reading skills and to determine whether there is a consensus among experts on these competencies. This research, which was carried out with the modified Delphi technique, consisted of three stages. This research carried out with the modified Delphi technique; conducting interviews and literature review, applying the I. Delphi questionnaire and application of the II. Delphi questionnaire consisted of three stages. Semi-structured interview form and Delphi questionnaires were used as data collection tools in the this research. The expert group of the research consists of fifteen academicians and five classroom teachers. As for data analysis, descriptive analysis was used. In the analysis of the data obtained from the Delphi questionnaires, mean, standard deviation, median, percentage, quarter, interquartile difference and relative variability coefficient were used. In the definition of consensus, median, interquartile difference, percentage and relative variability coefficient values were taken into consideration. In order to ensure the validity and reliability of the data, transferability, credibility, consistency and confirmability strategies were used. As a result of the research, one hundred and sixty indicator expressions, forty competence items and seven competence areas were revealed. As a result of the Delphi surveys applied in two stages, it was determined that there was a consensus on all forty competence items. The competencies on the basis of the current study are grouped under seven competency areas: basic knowledge about reading skills, development of reading skills, measurement and evaluation of reading skills, individual development and reading environments, children's literature and reading texts, personal responsibility and professional development and cooperation and supports. In line with the results of the research, some suggestions have been developed for practitioners and researchers.

Keywords: reading skills, primary school teachers, competence, delphi method, primary school students

Teşekkür

Eğitimin, toplumu değiştirme ve dönüştürme işlevinin etkili bir şekilde gerçekleştirmesinde öğretmenler önemli bir paya sahiptir. Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk de, “Öğretmenler! Yeni nesli, cumhuriyetin özverili öğretmenleri ve eğitimcileri olarak sizler yetiştireceksiniz; yeni nesil sizin eseriniz olacaktır...” sözleri ile öğretmenlik mesleğinin önemine dikkat çekmektedir.

Özellikle, ilkokul kademesinde öğrencilere okuma becerilerini kazandırmak için üstlendikleri sorumluluklar ve sahip oldukları kişisel ve mesleki yeterlikler ile sınıf öğretmenleri, öğrencilerin ileriki öğrenim yaşamlarında ve gelecekteki toplumsal yapının oluşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin ilkokulda karşılaştıkları sınıf öğretmenlerinin, onların geleceği için “şans” ya da “şanssızlık” olduğu düşüncesiyle başladığım bu çalışmanın literatürde yeni tartışmalar oluşturacağı inancındayım.

Çalışmanın planlamasında ve yürütülmesinde desteğini arkamda hissettiğim, deneyimlerinden faydalandığım, çalışma disiplini ve öğrenci dostluğu ile önümde her zaman rol model olan saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak öneri ve görüşleriyle çalışmaya değerli katkılar sunan Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na ve Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e teşekkür ederim. Ayrıca, araştırma sürecine ilişkin davetimi kabul ederek uzman grubunda yer alan değerli katılımcılara teşekkür ederim.

Tez çalışması sırasında her türlü kolaylığı ve desteği sağlayan ve her zaman yanımda olan Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölüm Başkanı sayın hocam Prof. Dr. Yavuz SAKA başta olmak üzere Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK'e ve bölümdeki diğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yine araştırma görevlisi olarak görev yaptığım kurumum Gaziantep Üniversitesine teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde her zaman fikir alışverişinde bulunduğumuz çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Bilge Deniz ÇANKAYA'ya, Arş. Gör. Şahabettin AKŞAB'a, Arş. Gör. Aykut KUL'a, Arş. Gör. Barış KALENDER'e, Arş. Gör. Tuğberk MELEN'e ve Arş. Gör. Ruveyda SERÇE'ye teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemdeki destekleri ile her an yanımda hissettiğim anneme, babama ve ağabeyime teşekkürü bir borç bilirim. Karşısına çıkan her öğrencisi için bir "şans" olduğunu düşündüğüm hayat arkadaşım, biricik eşim Merve Cesur'a her zaman yanımda olduğu için bir ömür boyu teşekkür ederim.

Bu tezi, ileride iyi bir okuyucu olmasını temenni ettiğim, kalbimin en derininde yer alan canım kızım DERİN'ime ithaf ediyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Problem Cümlesi	7
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
Bölüm 2	10
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	10
Okuma Becerisi ile İlgili Temel Kavramlar	10
Okuma	10
Okumanın Amaçları	12
Okumanın İlkeleri	14
Okuma Gelişim Modelleri	15
Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri	21
Okuma Becerilerini Geliştirme	24
Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme	41
Bireysel Farklılıklar	43

Okuma Ortamları.....	44
Okuma Materyalleri	46
İlgili Araştırmalar	50
Bölüm 3 Yöntem.....	56
Araştırmanın Modeli.....	57
Çalışma Grubu	62
Veri Toplama Süreci.....	69
Araştırmacı Rolü	73
Veri Toplama Araçları	75
Verilerin Analizi	79
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	81
Bölüm 4 Bulgular ve Tartışma	84
İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler Nelerdir?	84
İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Gereken Yeterliklere İlişkin Uzmanlar Arasında Bir Görüş Birliği Var mıdır?.....	151
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	170
Kaynaklar	176
EK-A: Uzman Grubu Davet Mektubu Örneği.....	cxcix
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	cc
EK-C: Görüşme Formu.....	ccii
EK-Ç: I. Delphi Anketi Örneği.....	ccv
EK-D: II. Delphi Anketi Örneği.....	ccviii
EK-E: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	ccxi
EK-F: Etik Beyanı	ccxii
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	ccxiii

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report	ccxiv
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ccxv

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Uzman Grubu Ölçütleri</i>	64
Tablo 2 <i>Uzman Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler</i>	66
Tablo 3 <i>Delphi Tekniğinin Uygulanma Sürecinde Yapılan İşlemler</i>	72
Tablo 4 <i>Uzlaşma Durumu ve Ölçütleri</i>	80
Tablo 5 <i>Yeterlikler ve Gösterge İfadeleri</i>	85
Tablo 6 <i>Yeterlik Alanları ve Yeterlikler</i>	145
Tablo 7 <i>Yeterliklere İlişkin I. Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular</i>	153
Tablo 8 <i>I. Delphi Anketinde Belirtilen Görüşler</i>	157
Tablo 9 <i>II. Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular</i>	163
Tablo 10 <i>Bağıl Değişkenlik Katsayıları</i>	167

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Okuma Halatı Modeli</i>	18
Şekil 2 <i>Bilişsel Okuma Modeli</i>	21
Şekil 3 <i>Veri Toplama Sürecinin Aşamaları</i>	70

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

ILA: International Literacy Association

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NRP: National Reading Panel

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

RAND: Reading Study Group

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesi ve alt problemlerine, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan bazı tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

21. yüzyılın beklentilerine cevap verebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için öğrencilere öncelikle çeşitli zihinsel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Kuşkusuz bu zihinsel becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir. Zihinsel bir süreç olarak okuma becerisinin bütünüyle karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olması, bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği konusunda verilecek cevapları da güçleştirmektedir. Okuma becerisinin bütün boyutlarıyla ele alınarak özellikle ilkökul kademesindeki öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin sonraki öğrenim yaşamındaki başarısının en önemli anahtarı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, okuma becerisinin bireyin yaşamının sadece belli bir döneminde değil, bireyden bağımsız olarak yaşamın her döneminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

“Bireyin yaşamında bu kadar kritik bir öneme sahip olan okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinden önce geçmişin dünyasına sahip olup, bugünün dünyasını anlayabilmek ve yarın için çıkarımlarda bulunabilmek için okuma kavramının iyi bir şekilde anlaşılması ve ortaya konması gerekmektedir” (Arıcı, 2018, s.2). Literatür incelendiğinde, dört dil becerisinin temelini oluşturan okuma kavramına yönelik birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Güneş'e (2013) göre, okuma kavramına ilişkin geçmişte yapılan tanımlar genellikle yazılanların şifresini çözmek üzerine yoğunlaşmıştır. Demirel (1999, s. 59) “okumayı “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlamaktadır.” Harris ve Sipay (1990) okumayı, yazılı dilin anlamlandırılması olarak tanımlarken; Güneş'e göre (2013) okuma,

bireyin ön bilgileri yoluyla metindeki bilgileri yapılandırarak yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1994, s. 47) ise “okumayı bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak ifade etmiştir.” “Günümüzde okuma; ön bilgilerin harekete geçirildiği, belirli bir ortamda ve bir amaç doğrultusunda yazar ve okur arasında kurulan etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2020, s.1). National Reading Panel (NRP, 2000) okumayı, okuyucu ve metin arasında amaçlı ve düşünceye dayalı etkileşim gerektiren bir süreç olarak ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi görme, algılama, seslendirme, anlama gibi işlevlerin işe koşulduğu, karmaşık, fiziksel ve bilişsel işlevleri kapsayan bir süreç (Akyol & Yıldız, 2010) olarak okuma becerisinin geliştirilebilmesi için nitelikli bir okuma eğitiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Birleşik Krallık, İrlanda, Malta, Kanada, Avusturalya ve Nordik gibi ülkelerde öğrencilerin okuma becerilerinin nitelikli bir şekilde geliştirilmesi için sertifika yoluyla okuma uzmanları yetiştirilmekte ve okullarda bu uzmanlardan önemli oranda faydalanılmaktadır (Bean, 2015). Okuma uzmanları; okuma becerilerine yönelik tanılama ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, okuma güçlüklerinin tespit edilmesinde ve giderilmesinde, okuma programlarının geliştirilmesinde, okul yöneticileri ve ailelerle işbirliği yapma ve onlara liderlik etmede ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemede aktif bir sorumluluk üstlenmektedir (Bean, 2015; Dole, 2004; International Literacy Association [ILA], 2018). ILA (2018) Okuma uzmanlarının sahip olması gereken yedi temel yeterlik alanını şu şekilde belirtmektedir:

- *Temel Bilgiler:* Okuma uzmanları, okuma-yazmanın ve dil becerilerinin teorik, tarihsel ve araştırmaya dayalı temelleri, birbirleriyle olan ilişkileri ve okulda okuma uzmanlarının rolü hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- *Eğitim Programları ve Öğretimi:* Okuma uzmanları, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okuma öğretimine yönelik stratejileri uygulamak için okuma

programlarını geliştirme ve değerlendirme süreçleri hakkında temel bilgilerini kullanmalıdır.

- *Ölçme ve Değerlendirme:* Okuma uzmanları, öğrenci başarısını tanılamak ve değerlendirmek için farklı türde geçerli, güvenilir ve adil araçları geliştirmeli, mevcut araçlardan uygun olanı seçebilmeli ve diğer paydaşlarla bu süreçte işbirliği yapabilmelidir.
- *Çeşitlilik ve Eşitlik:* Okuma uzmanları, eşitlik ve çeşitlilik kavramlarının pedagojik ve teorik temellerini bilmeli, öğrencilerin sosyal, kültürel, dilsel ve ekonomik farklılıklarını merkeze alan kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmalı, öğrencilere fırsatlar sunmalı ve öğretim sürecini buna göre planlamalıdır.
- *Öğrenme Ortamı:* Okuma uzmanları, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak motivasyonlarını artırmak ve ilgilerini çekmek için yazılı ve dijital materyalleri ve teknolojileri öğrenme ortamına etkili bir şekilde entegre etmeli böylelikle zengin ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.
- *Mesleki Gelişim ve Liderlik:* Okuma uzmanları, kariyer boyu liderlik rollerinin ve sorumluluklarının bir parçası olarak sürekli mesleki gelişimin önemini kabul etmeli ve bunlara katılma konusunda sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapmalıdır.
- *Uygulamalı/Klinik Deneyimler:* Okuma uzmanları, bir danışman tarafından gözlemlenen öğretmenlik uygulaması ve klinik deneyimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmeli, verilen geri bildirimleri, uygulamalarına yansıtmalı ve bu doğrultuda kendisini sürekli geliştirmelidir.

Genel olarak incelendiğinde, okuma uzmanlarının okuma becerileri ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olma, okuma destek programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme, okuma strateji ve yöntemlerini etkili kullanma, okuma materyallerini seçme ve kullanma, okuma becerisini ölçme ve değerlendirme, öğrencileri tanılama ve değerlendirme, okuma güçlüğü olan öğrencileri destekleme, kapsayıcı bir sınıf ortamında okuma öğretimini farklılaştırma, öğrenme ortamını zenginleştirme, aileler ve okul yöneticileri

ile işbirliği yapma, mesleki öğrenme sürecini sürdürme ve uygulamaya katılma gibi farklı yeterliklere sahip olmalarının gerekliliği belirtilmektedir (ILA, 2018).

Türkiye’de okuma uzmanı yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi konusunda bazı araştırmalar (Akyol & Yıldız, 2013; Uyar, Yıldırım & Ateş, 2011) yürütülmüş olsa da yetkili kurumlarca böyle bir girişim gerçekleştirilmemiştir. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen bilgi, beceri, özellik ve yeterliklerin, ülkemizde ilkökul düzeyinde okuma eğitimini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerini işaret ettiği söylenebilir. Güneş (2013) de okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde özellikle ilkökul kademesinin kritik olduğunu belirtmektedir. Okuma becerisi; akademik, sosyal ve kişisel değerlere sahip olması bakımından ele alındığında, bu beceriyi ilkökulda yeterli düzeyde kazanamayan öğrencilerin sonraki öğrenim yaşantılarında okumada ve dolayısıyla da diğer disiplinlerde çeşitli güçlük ve sorunlarla baş başa kaldığı söylenebilir (Uyar, Yıldırım & Ateş, 2011). Bu noktada, okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri, farkındalıkları ve sınıf içindeki uygulamaları ön plana çıkmaktadır. İlkökul öğrencilerine okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesindeki birincil ve en önemli kişi olarak sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimi sürecindeki bilgi, beceri ve nitelikleri öğrencilerin okuma başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Baydık, 2011). Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini geliştirme süreci ile ilgili sahip olduğu bilgi ve becerilere yönelik aşağıda yer alan sorulara cevap bulunması gerektiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri;

- Okuma kavramı, meydana geliş süreci, okumayı etkileyen faktörler, diğer ders ve dil becerileri ile ilişkisi, okuma gelişim süreci vb. temel konularda ne düzeyde bilgiye sahiptir?
- Okuma becerilerini geliştirmek için derslerde ne tür etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir? Hangi okuma yöntem, teknik ve stratejilerini kullanır?

- Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerini ölçme ve değerlendirme konusunda nasıl çalışmalar yürütür?
- Öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda ne tür önlemler alır?
- Okuma ortamını organize etme konusunda nasıl bir yol izler?
- Okuma metinlerini ve kitapları seçme ve kullanma sürecinde hangi etmenleri ve ölçütlerini dikkate alır?
- Okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırma sürecinde nasıl çalışmalar yürütür?
- Okuma becerileri ile ilgili kişisel ve mesleki gelişimine nasıl katkılar sağlar?
- Okuma becerilerini geliştirme sürecinde kimlerle, nasıl bir işbirliği içerisinde ve etkileşimde bulunur?

Yukarıda yer alan sorulara verilecek yanıtların her biri temelde ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirme konusunda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerin ne olduğuna işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarından yukarıda belirtilen konuların hangisinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir şekilde mezun olduğunun tartışılması gerekmektedir. Uyar, Yıldırım ve Ateş (2011), sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri ile ilgili yeterliklere sahip olmadan öğretmen yetiştirme programından mezun olduklarını belirtmektedir. Okuma kavramı ve okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki yetersizlikler, öğrencilerin bu alanda desteklemesinde de büyük bir engel oluşturmaktadır (Yıldız, Yıldırım, Ateş & Rasinski, 2012). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte güncellenmesi muhtemel olan bir sınıf öğretmeni yetiştirme programı ya da geliştirilmesi muhtemel bir okuma uzmanlığı programının biçimlendirilmesine ilişkin olarak ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konmasına ihtiyaç

vardır. Başka bir ifadeyle, bu konuya yönelik somut bir adım atılması durumunda “İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenleri hangi yeterliklere sahip olmalıdır?” sorusuna öncelikli olarak bilimsel temellere dayalı bir yanıt bulunması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, “İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” sorusuna bilimsel temellere dayalı olarak yanıt aramaktır. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, okuma becerilerine ilişkin birçok araştırma ile karşılaşmak mümkündür. Ancak ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve özellikler ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de okuma becerilerinin geliştirilmesi, bu alandaki sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara ilişkin somut çözüm önerilerinin sunulması, yine bu alanda sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve yeterliliklerin artırılması gibi konularda ulusal düzeyde bir çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak, Ulusal ve uluslararası düzeyde organize edilen sınavların temelde okuma ve okuduğunu anlamadaki yeterlikleri ölçtüğü göz önüne alındığında, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem planlarının oluşturulması ve çalışmaların ön plana alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örneğin; Türkiye 2015 Programme for International Student Assessment (PISA) uygulamasında okuma becerileri alanında 426 olan ortalama puanını 2018 PISA uygulamasında 466 puana yükseltmiştir. Okuma becerileri performansında 79 katılımcı ülke arasında 40. sırada, 37 Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Türkiye’nin okuma becerileri alanında nispeten bir iyileşme gösterdiği ancak halen yeterli düzeye ulaşamadığı ve istatistiksel olarak OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı söylenebilir. Bu durum, Türkiye’de okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir reform düzenlemesine

ihtiyaç olduğunu gündeme getirmektedir. Okuma becerileri ile ilgili gerçekleştirilecek ulusal bir reform hareketinin amacına ulaşabilmesinde en önemli sorumluluk temel eğitim kademesinde sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmesine yönelik sahip olması gereken yeterliklere açıklık getirilecek ve somut öneriler sunulabilecektir. Bu bağlamda, araştırmanın öncelikle ulusal literatüre ardından da uluslararası literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, gelecekte sınıf öğretmenlerine yönelik tasarlanacak olası bir okuma uzmanlığı programı, öğretmen yetiştirme programı, lisansüstü eğitim programı, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim eğitimi, lisans ve lisansüstü ders içerikleri gibi birçok durum açısından da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

İlkokul öğrencilerinin okuma becerileri geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?

Alt Problemler

1. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin uzmanlar arasında bir görüş birliği var mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırma birtakım sayıtlılar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu temel sayıtlılar şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırma süresince uzman grubuna dahil edilen katılımcılar araştırmaya gönüllük esasına dayalı olarak katılmış ve araştırma sürecinde samimi ve gerçekçi davranışlar sergilemiştir.
- Uzman grubuna dahil edilen katılımcılar, görüşmeler sırasındaki sorulara içtenlikle cevap vermiş; anketlerin uygulanma sürecinde ise değerlendirmelerini kendi görüşlerini yansıtacak şekilde yapmıştır.
- Uzman grubuna dahil edilen katılımcıların her biri ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler konusunda farklı görüşlere sahiptir.
- Veri toplama araçlarına ilişkin başvurulan uzman görüşleri yeterlidir. Veri toplama araçları, uzman grubunda yer alan katılımcıların her birine aynı koşullar altında uygulanmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma sürecinde yapılan görüşmelere ve Delphi anketlerine katılan uzmanlar; Türkiye'deki üniversitelerde görev yapmakta olup en az doktor unvanına sahip ve genel olarak okuma becerileri alanında bilimsel çalışmalarını yapan öğretim elemanları ile Türkiye'de devlet okullarının ilkokul kademesinde görev yapan ve okuma becerileri ile ilgili tez çalışması yürütüyor ya da yürütmüş olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan veri toplama araçları ile sınırlıdır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, uzman grubuna dahil edilen öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin veri toplama araçlarına vermiş oldukları yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yeterlik: Yeterlik, bir işin ya da görevin en iyi şekilde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken niteliklerdir (Şahin, 2004).

Okuma: Okuma; ön bilgilerin harekete geçirildiği, belirli bir ortamda ve bir amaç doğrultusunda yazar ve okur arasında kurulan etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020, s.1).

Delphi Tekniği: Belli sorunlar ya da konulara ilişkin bir grup uzman görüşünü sistematik olarak elde etme yöntemidir (Şahin, 2001).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Okuma Becerisi ile İlgili Temel Kavramlar

Okuma becerisini edinme sürecinin doğasındaki karmaşıklıktan dolayı öncelikle okuma ile ilgili bazı temel kavramların açıklanarak okuma becerilerine ilişkin genel görünümün ortaya konmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Okuma

Okumanın çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olması, bu kavramı açıklamak üzerine tanımlar yapılmasını güçleştirmektedir ancak insanlığın gelişiminden günümüze kadar yapılan bilimsel çalışmalar okuma hakkında bazı tanımların ortaya konmasına olanak sağlamıştır. Sayır'a (2018, s.1) göre, okuma kavramı bir eylem olarak değerlendirildiğinde, bir metindeki harflerin, hecelerin ve kelimelerin okur tarafından ses yoluyla dışavurumu olarak tanımlanabilir. Benzer şekilde, Razon (1982) da okumayı, yazılı ya da basılı işaretleri belirli kurallar çerçevesinde seslendirme olarak ifade etmiştir. Göğüş (1978), okuma sürecini sadece görme ve seslendirmeden ibaret olmadığını vurgulayarak harf ve sözcüklerin anlamlarını kavramının önemine dikkat çekmiştir. Demirel'e (1999, s. 50) göre okuma, bilişsel ve fiziksel becerilerin birlikte işe koşulduğu yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Okumanın görme ve seslendirme gibi fiziksel; algılama, anlama ve beyinde yapılandırma gibi bilişsel işlevlerden oluşan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Güneş, 2013). Okumanın temelde düşünsel bir çabayı ve anlamlandırmayı içeren bir süreç olduğu söylenebilir (Harris & Sipay, 1990, s.10). Perfetti (1986) de okumayı bir düşünme etkinliği olarak görmüştür. Yapılan tanımlar incelendiğinde, okumanın çoğunlukla bilişsel ve fiziksel yönünün vurgulandığı görülmektedir. Yani yazılı bir metindeki harf dizini görme ve bu harfleri sese çevirme veya kod çözme eyleminden bahsedilmektedir. Örneğin; bir çocuk, k-e-d-i harflerini kedi kelimesine dönüştürebilir ve seslendirebilirse bu durumun çocuğun

okuyabildiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir (Tennessee Department of Education, 2016) ancak okuma, duyumdan algılamaya; anlam kurmadan yorumlamaya tüm zihinsel etkinlikleri içeren, motivasyon gerektiren, gözün ve ses yolunun ortak hareketlerinden ortaya çıkan bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutları olan gelişim sürecinden oluşmaktadır (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985; Öz, 2001; Sever, 2011). Değirmenci'ye (2014) göre ise okuma, tek bir beceri olmayıp karmaşık bir süreçtir; anlam kurma, akıcı olarak okuma, kelimeleri tanıma, kelimeleri anlama, yorumlama, metindeki bilgiler ile önceki deneyim ve bilgilerini bütünleştirme, sorulara cevap bulma ve metin yapısını izleme aşamalarını içerir. Nunan (2003), okumanın amacının "anlama" olduğunu vurgulamış ve anlamamanın ancak okuyucunun kendi ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirme yoluyla meydana gelebileceğini savunmuştur. Akyol (2020, s.1) da okuma sürecinde ön bilgilerin önemine dikkat çekmiş ve okumayı; ön bilgilerin aktif olduğu, yazar, okur ve metin arasında etkileşim kurulduğu, belirli bir amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma çabası olarak tanımlamıştır. Okuma çeşitli özelliklere sahiptir (Güneş, 2013; Sever, 2011):

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma, bir algılama sürecidir.
- Okuma, bir öğrenme sürecidir.
- Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim etkinliğidir.
- Okuma, yazıların anlamını araştırmaktır.
- Okuma, sadece harfi, heceyi, kelimeyi, cümleyi okumak değildir.
- Sesli okuma seslendirme değildir.
- Okuma, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- Okuma, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.

Belirtilen bu yönleriyle okumanın; çok boyutlu, karmaşık ve aşamalı bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, okumanın meydana gelme sürecini birçok unsurun etkilediği söylenebilir.

Okumanın Amaçları

Bireylerin gerçekleştirdiği her etkinliğin temelinde bir amaç bulunmaktadır. Literatürde iki amaç yöneliminden bahsedilmektedir (Dweck & Leggett, 1989'dan aktaran; Yıldız, 2010). Bunlar; “performans odaklı amaç yönelimi” ve “öğrenme odaklı amaç yönelimi” olarak ifade edilmektedir. Performans odaklı amaç doğrultusunda etkinliği gerçekleştiren bireyler öğrenme düzeyini dikkate almak yerine sınavlardan yüksek not almaya odaklanırken öğrenme odaklı amaçlara sahip olan bireyler ise konuyu kapsamlı şekilde öğrenmeye ve yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaya odaklanmaktadır (Yıldız, 2010).

Okuma becerisi de belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bir eylemi gerektirmektedir. Okuyucunun, okuduğu metni “nasıl” ve “niçin” okuyacağını bilmesi gerekmektedir. Bir metin, okur tarafından farklı amaçlar doğrultusunda okunabilmektedir. Bireylerin bir metni okuma amaçları metin türüne, bireyin içerisinde bulunduğu çevre ve şartlara göre değişebilmektedir (Ülper, 2021, s. 7). Okuma etkinliği; boş zamanı geçirmek, eğlenmek, öğrenmek, bilgi sahibi olmak, sınavlardan yüksek not almak, okul başarısını artırmak, araştırma ve inceleme yapmak, okuma ilgisini geliştirmek, okuma ile zengin öğrenme yaşantıları sağlamak gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilebilmektedir (Green & Pretty, 1971; Ülper, 2021, s. 7). Okurun, okuma öncesinde amacını belirlemesi metin-okur arasındaki etkileşimin artmasına olanak sağlamaktadır (Daly, Neugebauer, Chafouleas & Skinner, 2005, s. 153). Bu anlamda, okuma amacının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Grabe ve Stoller (2002, s.29), okuma amaçlarını yedi başlık altında sınıflandırmaktadır:

a. Bilgi edinme amacıyla okuma: Bilgi edinmek amacıyla gerçekleştirilen bu okumada okur, aradığı bilgiyi bulmak için o bilgiye doğrudan ya da dolaylı olarak gönderme

yapan sözcükleri ve cümleleri tarar. Metni gözden geçirerek aradığı bilgiyle ilişkili olan sözcüklere odaklanır ve yeni anlamları ön bilgileri ile karşılaştırır.

b. Metinleri hızlıca gözden geçirme amacıyla okuma: Okur, öncelikle metnin başlığını, metin öncesi verilen sözcükleri ve metinde verilen sözcüklere göz gezdirme sürecini takip eder. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen okuma süreci çok hızlı yaşanmaktadır.

c. Bilgileri bütünleştirebilme ve tamamlayabilme amacıyla okuma: Bu amaç doğrultusunda okur, okuduğu metni ön bilgileri ile sentezleyerek metindeki yeni bilgileri bellekteki bilgiler ile bütünleştirir ve metin dışı bilgilerini de bu süreçte kullanır. Bu kapsamda okur, metnin sonucunu tahmin ederek kavrar.

d. Metindeki belirli bir bilgiyi kavrayabilme amacıyla okuma: Okur, deneyimlerinden yola çıkarak metni içselleştirmeye ve kavramaya çalışır. Bu amaçla gerçekleştirilen okumada metin arası kuramından faydalanılarak eksiklerin bulunmasına olanak tanınmaktadır.

e. Yazma ihtiyacını karşılama amacıyla okuma: Bu amaçla gerçekleştirilen okumada günlük tutma, dilekçe yazma, rapor yazma, özet çıkarma gibi farklı metin türlerini biçimsel olarak kavrama ve gerektiğinde buradaki biçimsel özellikleri uyarlama söz konusudur.

f. Değerlendirme/eleştirme amacıyla okuma: Bir metnin tüm yönleriyle kavranmasından sonra okur bir metni değerlendirebilir ve ardından olumlu/olumsuz olarak eleştirebilir. Bu amaçla okuma yapılabilmesi için okurun konu ve metin hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Okurun bilgisi ile metnin bilgisi arasında etkileşim olması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda okur, metinler arası bilgilerden yola çıkarak bir yargıya varma amacı güder.

g. Genel olarak anlama/çıkartım yapma amacıyla okuma: En yaygın ve en temel okuma, bir metinden anlama kurmak için yapılan okumadır. Bu amaç ile yapılan okumada yazar ile okur arasında bilişsel etkileşimin tam olarak sağlanması gerekir. Okurun bu amaçla

okuma yapabilmesi aynı zamanda okuma ilgili birçok alt beceriyi (akıcı okuma, kelime tanıma, kelime dağarcığı, anlama vb.) de işe koşması anlamına gelmektedir. Bu amaçla yapılan okumada, okurun konu hakkında ön bilgilerini iyi düzeyde olması beklenir.

Okumanın İlkeleri

Okuma, gelişigüzel yapılacak bir eylem değildir; bunun aksine karmaşık ve çok boyutlu bir beceri olmasından dolayı okurun, okumanın belirli ilkeleri doğrultusunda “ne okuyacağını”, “nasıl okuyacağını” ve “neden okuyacağını” belirleyerek metni kavraması ve metinden anlam kurması gerekmektedir (Calp, 2005, s.85). Okumanın anlam kurma, akıcı okuma, stratejik olma, motivasyona dayanma, hayat boyut devam etme gibi ilkeleri bulunmaktadır (Akyol, 2020, s. 4).

a. Okuma anlam kurma sürecidir. Yazılı bir metnin belirli bir amaç doğrultusunda ön bilgiler kullanılarak kavranması anlam kurma olarak ifade edilebilir. Bir metni anlamak için yazının konusunu/temasını saptamak, bilinmeyen kelime ve cümleleri anlamak, yazının ana fikrini bulmak, yazının yardımcı fikirlerini fark etmek, yazının genel yapısını anlamak gerekmektedir (Arıcı, 2018, s.25).

b. Okuma akıcı olmalıdır. Akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan konuşurcasına yapılan okuma olarak ifade edilmektedir. Bu yönüyle akıcı okuma ile okuma hızı, doğru okuma ve prozodi kavramlarına vurgu yapılmaktadır.

c. Okuma stratejik olmalıdır. Burada stratejik olmaktan kastedilen durum, okuma metnin karmaşıklığına göre okuyucun ön bilgilerini harekete geçirerek, uygun stratejileri kullanarak ve bir amaç doğrultusunda okumayı gerçekleştirmesidir. Bireylerin stratejik okuma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli okuma türleri kullanılmalıdır.

d. Okuma motivasyon gerektirir. Motivasyon okuma becerilerini geliştirmede anahtar faktörlerden birisidir. Bireylerin okuma motivasyonuna sahip olması için öncelikle okumaya ihtiyaç duyduğunu hissetmeleri gerekmektedir. Bireylerin okuma motivasyonları çeşitli

dışsal ve içsel motivasyon kaynakları yoluyla sağlanabilmektedir. Bu motivasyon kaynakları, okuma amaçlarını ve stratejileri organize etmenin temelini oluşturmaktadır. Okuma sürecinde bireyin harekete geçiren durumun bilişsel ve duyuşsal faktörlere dayalı olması içsel motivasyon; dışarıdan gelen teşviklerle harekete geçmesi dışsal motivasyon olarak ifade edilebilir. İçsel motivasyonu yüksek olan okuyucular etkin ve iyi okuyucu olarak nitelendirilirken; dışsal kaynaklar ile motive edilen okuyucular, doğru ve gerekli okuma stratejilerini kullanamamakta ve amaçlarının okumaktan zevk almak ve metni anlamaktan ziyade eylemi gerçekleştirmekten ibaret olduğu belirtilmektedir (Guthrie, Cox, Knowles, Buehl, Mazzoni & Fasculo, 2000; Meece & Miller, 1999'dan aktaran; Akyol, 2020, s. 6).

e. Okuma hayat boyu devam etmelidir. Okumayı öğrenme ve okumanın gelişmesi bağlamında okuma, belirli bir sürece bağlı ve hayat boyu devam eden bir etkinliktir. Bu anlamda iyi okuyucu olmak için hemen her gün zamanın bir bölümünü okumaya ayırmak gerekmektedir. Yani iyi bir okuyucu olarak bilgi edinmek ve kültürlenmek için artan, genişleyen ve süreklilik gerektiren bir okuma sürecinin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma Gelişim Modelleri

Okuma gibi genel, çok boyutlu ve karmaşık bir beceriyi edinme ve gelişim süreci farklı okuma modelleri ile açıklanmaktadır. Bu modellerin her birinde okumanın gelişim evrelerinin ve temel bileşenlerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu başlık altında aşağıda yer alan okuma gelişim modellerine yer verilmiştir.

- Chall Okuma Gelişim Modeli (1983)
- Frith Okuma Gelişim Modeli (1985)
- Okuma Halatı Modeli (2001)
- Ehri Okuma Gelişim Modeli (2005)
- Bilişsel Okuma Modeli (2009)

Chall Okuma Gelişim Modeli

Çocuklarda okumanın gelişim süreci Chall'un araştırmalarının odağı olmuştur. Chall'u (1983) göre, çocuk geliştikçe ve alışmalar yaptıkça okumanın bileşenleri ve alt becerilerinde yeterlik kazanmaya başlamaktadır (Akyol, 2020, s. 45). Bu anlamda, Chall erken çocukluk döneminde çocukların okumaya ilişkin ön becerileri sıklıkla kullandığını ve bundan dolayı okuma sürecinin okul öncesi dönemde başladığını vurgulamaktadır. Chall'un okuma gelişim modeli altı aşamadan oluşmaktadır (Baştuğ, 2021, s. 17):

Okuma Öncesi Dönem (0-6 yaşlar): Sesli dil gelişim dönemidir ve okumanın temelleri bu dönemde atılmaktadır. Bu süreçte kazanılan okuma davranışları, daha sonraki okumayı öğrenme ve gelişim aşamaları için temel oluşturmaktadır. Çocuklar bu dönemde kendini ismini tanıma, arkadaşlarının isimlerini, harfleri ve sayıları öğrenme gibi davranışlar geliştirir.

Birinci Dönem/İlkokuma Dönemi (6-7 yaşlar): Bu dönem, formal olarak okuma öğretiminin başlangıcıdır. Bu dönemde ses-harf-hece-sembol ilişkisini tanıma ve kavrama üzerine öğretimler yapılmaktadır. Özellikle kelime tanıma ve kelime ayırt etme işlemleri bu döneme özgüdür.

İkinci Dönem/Doğrulama ve Akıcılık Dönemi (7-8 yaşlar): Bu aşamada kazanılan temel beceriler akıcı okuma, kelime tanıma ve anlama stratejilerini kullanma olarak belirtilmektedir. Kelimelerin dil bilgisel dizilişi ve anlamsal ilişkisi de bu dönemde kazanılmaktadır.

Üçüncü Dönem/Yeni Bir şey Öğrenmek için Okuma (8-14 yaşlar): Bu dönemde okuma süreci ile ilgili önemli değişimler meydana gelmektedir. Bu dönemde kelime hazinesinin gelişmiş olmasından dolayı öğrenciler kelime tanımadan çok anlamaya doğru kaymaktadır. Bu dönemde öğretmenin rehber rolü azaltılarak öğrencilerin bağımsız bir okuyucu olması sağlanmalıdır.

Dördüncü Dönem/Çoklu Bakış Açılarını Kazanma (14-18 yaşlar): Bu dönemde temel düzeydeki beceriler tamamen yerleşmiştir. Bu dönemde okuyucu farklı bakış açıları kazanmak için farklı türde ve konuda metinler okumaya yönelmektedir. Eleştirel okuma yapma, metni analiz etme ve farklı bakış açılarını anlama bu dönemde kazanılan temel becerilerdir.

Beşinci Dönem/Oluşturma ve Yeniden Oluşturma (18 ve üzeri yaşlar): Bu dönemde okuyucu kendi bilgisi ile metinden öğrendiği yeni bilgileri analiz ederek ve sentezleyerek bilişsel hedefler oluşturmaktadır. Bu dönemde anlama becerileri genel olarak kazanılmıştır.

Frith Okuma Gelişim Modeli

Frith (1985) okumanın edinilme ve gelişiminin bir hiyerarşiye göre planlı ve programlı bir şekilde olduğunu belirtmektedir. Bu hiyerarşiye göre, öğrencinin bir sonraki aşamaya geçebilmesi için önceki aşamalarda bir sorun olmaması gerekmektedir. İlkokul yıllarının başlangıcında okuma gelişimi öncelikle sözcük okuma becerisi ile bağlantılıdır. Çocuklar hızlı ve doğru sözcük okuma becerilerini kazanmadan önce farklı sözcük okuma dönemlerinden geçmektedir (Baydık, 2006). Frith'in sözcük okuma sürecine bağlı olarak tanımladığı okuma gelişim aşamaları üç dönemden oluşmaktadır (Baştuğ, 2021, s.16):

Logografik Dönem: Okuma sürecine yönelik ilk girişimler bu dönemde olmaktadır. Çocuklar bu dönemde sözcükleri okumak için logografik/görsel strateji kullanırlar. Çocuklar çevrelerinde sıklıkla karşılaştıkları sözcükleri; sembol, marka logoları, resim gibi çevresel ipuçlarından ya da yazının şekli, rengi, boyutu gibi alfabetik olmayan ayırıcı özelliklerden faydalanarak okuyabilmektedir.

Alfabetik Dönem: Bu dönemde çocuklar sesbilgisel/alfabetik kelime okuma stratejisini kullanmaktadır. Harf ve ses gibi birimler bu dönemde kazanılmaktadır. Çocuklar kelimeleri okumak için harflerin seslerini bir araya getirmektedir. Bu dönemde kelimeleri oluşturan harflerin sırası ve fonolojik faktörlerin gelişmesi önemli görülmektedir. Çocuklar sözlü dil ile yazılı dil arasında bir ilişki kurmaya çalışmaktadır.

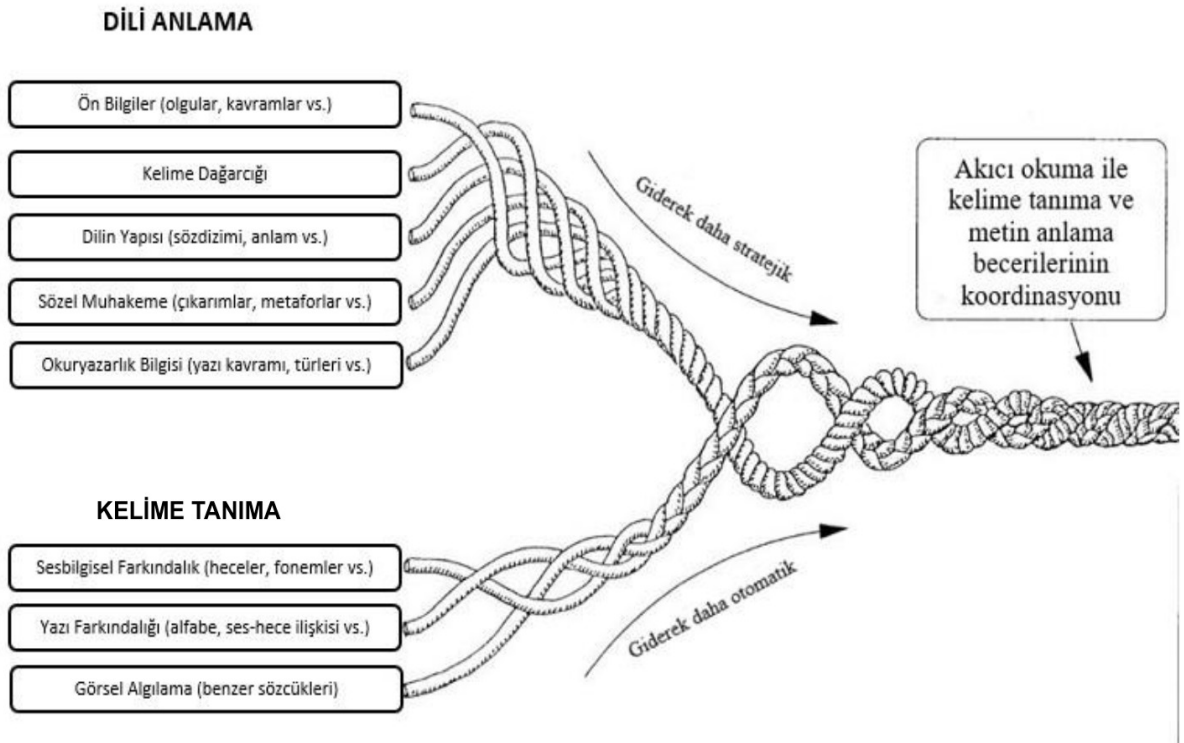
Ortografik Dönem: Bu dönemde kelime tanıma becerileri tam olarak yerleşmiştir. Sözcükler bütün olarak öğrenildiği için harf-ses ilişkisini kurmaya gerek kalmadan sözcükler otomatik olarak okunmaktadır. Bu dönemde temel olarak kelimedeki tanıma otomatiklik sağlanmış, akıcı okuma ve metinden anlam kurma süreci gelişmiştir.

Okuma Halatı Modeli

Scarborough (2009) okuma gelişim sürecini ve bu sürecin içerdiği becerileri kendi oluşturduğu okuma halatı modeli (reading rope model) ile açıklamıştır. “Halat” metaforunda faydalanılarak oluşturulan bu modele göre okuma becerisini, birçok ipten örülü kalın bir halat oluşturmaktadır ve ipliklerin her biri okuma sürecini oluşturan birbiriyle ilişkili birçok alt beceriyi temsil etmektedir. Okuma halatı modelinde başarılı bir okuyucu olmanın temel bileşenleri açıklanmaya çalışılmıştır. Okuma halatı modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Okuma Halatı Modeli (Scarborough, 2009’dan uyarlanmıştır.)



Şekil 1’de yer alan okuma halatı modelinin üst kordonunda “dili anlama”; alt kordonunda ise “kelime tanıma” becerileri yer almaktadır. Dili anlama becerisi; dilin yapısı,

kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alt becerilerini içeren boyuttur. Okuma halatı modelinin alt kordonunda yer alan kelime tanıma becerisi ise; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı (kod çözme), harf farkındalığı ve kelime tanıma gibi alt becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerin her biri, okuma halatını oluşturan alt becerileri ilk aşamada alt kordonu; ikinci aşamada ise üst kordonu etkilemektedir (Baştuğ, 2021, s. 23). Bireyin yetkin ve başarılı bir okuyucu olması için eş zamanlı olarak kelime tanıma sürecinde otomatiklik kazanması dili anlama sürecinde bir strateji geliştirerek bu alt beceriler arasında bir ilişki kurması gerekmektedir (Scarborough, 2009).

Ehri Okuma Gelişim Modeli

Okuma becerisinin gelişim aşamalarını sınıflandıran araştırmacılardan bir diğeri olan Ehri, kelime okuma sürecini “*Alfabe Öncesi Dönem*”, “*Kısmi Alfabe Dönemi*”, “*Tam Alfabe Dönemi*”, “*Pekiştirilmiş Alfabe Dönemi*” ve “*Otomatiklik Dönemi*” olmak üzere beş dönemde ele almıştır (Ehri, 2005).

Alfabe Öncesi Dönem: Frith’in okuma gelişim modelinin logografik dönemine denk gelen bu dönemde okuyucular alfabe kuralını kazanamadıkları için logo ve görsel ipuçlarını kullanarak yazıyı tanıyabilmektedir.

Kısmi Alfabe Dönemi: Ehri alfabetik dönemi, kelime okumadaki alfabetik bilgiye bağlı olarak kısmi ve tam alfabetik dönem olarak ikiye ayırmaktadır. Kısmi alfabe dönemi, harf-sesbirim ilişkisinin öğrenilmeye başlandığı ve bunların kelime okuma sürecinde kullanıldığı dönemdir. Özellikle kelimenin kolayca fark edilebilen ilk ve son harfi kelimeyi tahmin etmede ve tanımda en önemli kısmi alfabetik ipuçlarıdır. Çocuklar, kelimelerin ortasındaki harflere odaklanmadıkları için ilk ve son harfi aynı olan sözcükleri karıştırabilmektedir. Bu durum da zaman zaman okuma hatalarına sebep olmaktadır.

Tam Alfabe Dönemi: Bu dönem harf-sesbirim ilişkisinin tam olarak kurulduğu ve kelimelerin sesbilgisel stratejilerinin kullanılarak okunduğu dönemdir. Ayrıca yazı birim-ses birim bilgisi de bu dönemde geliştiği için kelime tanıma becerisi gelişmektedir. Ayrıca bu bilgi,

okuyucuların daha önceden görmedikleri kelimeleri okumalarını ve bu kelimeleri bütünsel olarak kodlamak için grafonik analiz yapmalarını sağlamaktadır. Bu dönemde okuma hızları yavaştır ancak bütünsel okunan kelime sayısı arttıkça okuma da hızlanmaktadır (Ehri & McCormick, 1998).

Pekiştirilmiş Alfabetik Dönem: Tam alfabe dönemini, güçlenmiş alfabe dönemi olarak da ifade edilen pekiştirilmiş alfabe dönemi takip etmektedir. Bu dönem, tam alfabe dönemi boyunca tekrarlanan kelimelerdeki harf modelleri yoluyla bellekte depolanan bütünsel kelime sayısının artması ile başlamaktadır. Bu dönem, bellek yükünün azaldığı ve akıcılığın kazanıldığı dönem olarak belirtilmektedir.

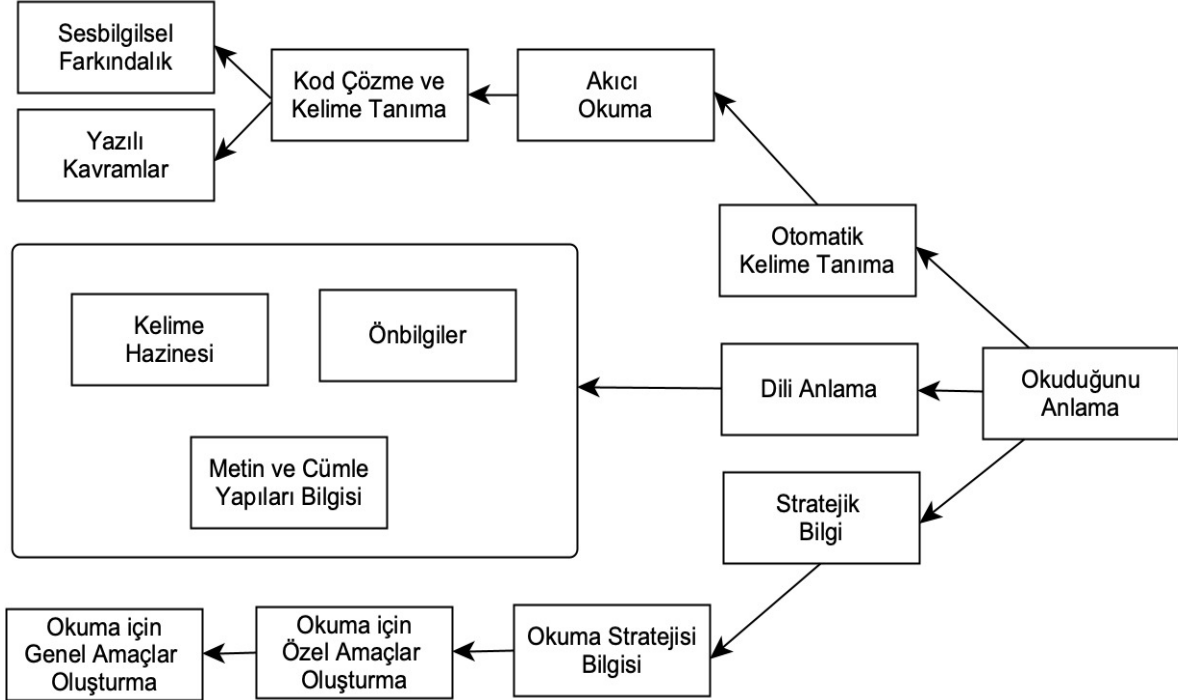
Otomatiklik Dönemi: Kelime okuma gelişim sürecinin son aşaması olan otomatiklik döneminde aşına olunan kelimelerin otomatik olarak okunması okuyucunun kelimeleri bir bakışta çözümleyebilmesini ve metni hızlı, çaba sarfetmeden ve sorunsuz okumasını sağlamaktadır. Bu durum okuduğunu anlamayı da kolaylaştırmaktadır.

Bilişsel Okuma Modeli

Okuma gelişim sürecini açıklayan diğer bir model olan bilişsel okuma modeli McKenna ve Stahl (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu model, okuma halatı modeli ile benzerlik göstermektedir. Bir ağacın dallarına benzetilen bu modelde okuma sürecinin nasıl geliştiğini anlamak için okuduğu anlama becerisinden başlayarak geriye doğru onu oluşturan alt becerilerin keşfedilmesi gerekmektedir. Bilişsel okuma modeline ilişkin kavramsal çerçeve Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Bilişsel Okuma Modeli (McKenna & Stahl, 2009'dan uyarlanmıştır).



Şekil 2'de gösterilen bilişsel okuma modelinde, okumayı oluşturan becerilerin aşamalı olarak geliştiğinin öğretmenlere fark ettirilmesi amaçlanmaktadır. Bu modele göre, öğrenciler okuduğunu anlamada bir sorun yaşıyorsa otomatik kelime tanıma, dili anlama ya stratejik bilgi ile ilgili becerilerin hangisinde sorun yaşandığının tespit edilmesi gerekmektedir ya da öğrenciler otomatik kelime tanıma becerisinde yetersiz ise onu oluşturan sesbilgisel farkındalık, kod çözme vb. alt becerilerin incelenmesi gerekmektedir. Bilişsel okuma modeli, öğrencilerin okuma becerileri ilgili sorun yaşadığı alanların tespit edilmesi ve o alanlara ilişkin müdahaleler gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenler için bir rehber niteliğindedir (Wegenhart, 2015).

Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, yeterlik kavramına ilişkin çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Yeterlik; bir durumda etkili davranabilmek için bireylerin yaşantıları

yoluyla sağlayacakları bilgi, beceri ve tutumlar üzerine inşa edilen genel kapasite olarak ifade edilmektedir (Eurydice, 2002). Şimşek (2009, s. 241) yeterlik kavramını, bir meslek grubundaki uzmanların performanslarını değerlendirme sürecinde temel alınan kriterler olarak tanımlarken; Şahin (2004), bir işin ya da görevin en iyi şekilde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken nitelikler biçiminde belirtmektedir. MEB (2017) ise, bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak ifade etmektedir. MEB (2006) tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ulusal ve uluslararası kurumlarla birlikte akademisyenlerin, öğretmenlerin ve uzmanların geniş ölçekli katılımıyla 2017 yılında güncellenmiş ve bu kapsamda “Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” de oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri incelendiğinde, sekiz yeterlik alanı altında ele alındığı görülmektedir:

1. Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim
2. İzleme ve Değerlendirme
3. Bireysel ve Mesleki Gelişim- Toplum ile ilişkiler
4. Sanat ve Estetik
5. Dil Becerilerini Geliştirme
6. Bilimsel ve Teknolojik Gelişim
7. Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme
8. Beden Eğitimi ve Güvenlik

Araştırmanın kapsamı doğrultusunda, okuma becerileri ile ilişkilendirilen “Dil Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanı incelenmiştir. “Dil Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanı altında dört yeterlik ve on dokuz performans göstergesi bulunmaktadır. Bunlar arasından bir yeterlik ifadesi ve üç performans göstergesinin okuma becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu yeterlik ifadesi ve performans göstergeleri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2017):

- Yeterlik: Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme

- Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.

- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri düzenli bir biçimde uygular.

- Aileler ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler.

Belirtilen yeterlik ifadesi ve performans göstergelerinin genel olarak okuma alışkanlığı ile ilgili olduğu ve okuma becerilerinin çok boyutlu ve karmaşık yapısını yeterince kapsamadığı görülmektedir. Ancak dil becerilerinin temelini oluşturan okuma becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin, daha kapsamlı ve detaylı olarak ortaya konmuş nitelik ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlar okuma eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, okuma becerilerinin nitelikli bir biçimde öğrencilere kazandırılmasında ve geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin oldukça önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Nitekim, ilköğretim döneminde sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri ile ilgili hazırladıkları öğretim etkinliklerinin ve sınıf içi uygulamaların öğrencilerin okuma performanslarını önemli oranda etkilediği belirtilmektedir (Snow, Griffin & Burns, 2005; Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000). Ayrıca, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterliklerindeki eksiklikler okuma becerileri kapsamında öğrencilerin desteklenmesini engellemektedir (Yıldız, Yıldırım, Ateş & Rasinski, 2012). Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuma başarılarında ve okumaya yönelik geliştirdikleri bilişsel ve duyuşsal bakış açılarında farklılık yaratabilmektedir.

Okuma Becerilerini Geliştirme

Okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle amaçların belirlenmesi, bu amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilecek olan uygulamalar ve etkinlikler için sınıf öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken unsurlar ve ilkeler bulunmaktadır. Okuma becerisi karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olmasından dolayı bu becerinin kazanılabilmesi için öğrencilerin birçok alt beceriye sahip olması gerekmektedir (Clark, 2019). Bunun yanı sıra okumaya ilişkin her bir alt beceriyi geliştirmeye yönelik sistematik olarak çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması ve her birinin gelişimi ile ilgili hiyerarşik aşamaların takip edilmesi gerekmektedir. Bu alt beceriler; sesbilgisel farkındalık, kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama olarak ifade edilmektedir (NRP, 2000). Bu başlık altında okumanın alt becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık

Erken okuryazarlık döneminde sesbilgisel farkındalık ya da diğer adıyla fonolojik farkındalık becerisinin çocuklara kazandırılması, okumanın öğrenilmesi ve gelişimi sürecinde önemli bir öncül ve yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. (Erdoğan, 2011; Fox, Reilly & Blumstein, 2015; Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016; Perfetti, 2011). Sesbilgisel farkındalık, konuşma dilini oluşturan sesbirimleri arasındaki ilişkinin fark edilmesi ve bunların bilinçli bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Vander-Stappen & Reybroeck, 2018). Diğer bir ifadeyle, kelimelerde sesbilgisel yapıları fark etme, kelimelerdeki sesleri ayırt etme ve bu sesleri değiştirme becerisi olarak ifade edilebilir (Triplett, 2016). Kelimelerin anlamının ötesinde sesbilgisel yapılarına odaklanıldığı için ses-yazı ilişkisinin anlaşılması, kelimelerin görsel ve işitsel yapılarının kavranması açısından bu becerinin kazanılması oldukça önemlidir (Karaman, 2013). Bu beceri; kelimeleri oluşturan sesleri ayırt edebilme, sesleri birleştirerek kelimeler üretebilme, kelimenin başındaki, ortasındaki ve sonundaki sesleri fark edebilme, kelimelerden ses veya heceler çıkarıldığında ya da eklendiğinde farklı kelimeler oluşabileceğini fark edebilme ve karşılık

olarak verilen harflerden hece ya da kelimeler oluşturabilme gibi oldukça kapsamlı işlemleri içermektedir (Scarborough, 2009). Sesbilgisel farkındalık, cümlelerin kelimelerden; kelimelerin hecelerden; hecelerin ise harflerden meydana geldiğinin farkına varma şeklinde çok düzeyli hiyerarşik bir gelişim sürecini kapsamaktadır (Allor, 2002). Basit bir ifadeyle, sesbilgisel farkındalık; bir dilin alt birimlerini oluşturan uyak (kafiye), kelime, hece ve sesbirimlerine ilişkin farkındalık kazanılmasıdır (Gillon, 2017).

Sesbilgisel farkındalık becerisinin; uyak (kafiye) farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığı olmak üzere dört gelişimsel aşamada kazanıldığı söylenebilir (Gillon, 2002). Sesbilgisel farkındalık becerisinin temelini oluşturan uyak farkındalığı, söylenen kelimelerin hece sonu birimlerindeki seslerin benzer olduğunun fark edilme ve bu seslere yoğunlaşma becerisidir (Konza, 2011). Uyak farkındalığı gelişmiş öğrencilerden söylenişleri benzer olan kelimeler üretmesi, bu kelimeleri eşleştirmesi, söylenişleri farklı olan kelimeleri ayırt etmesi, kelimelerin hece başlarını ve sonlarını değiştirmesi ve birleştirmesi beklenmektedir (Lane, Pullen, Eisele & Jordan, 2002). Sesbilgisel farkındalık becerileri arasında önemli bir yere sahip olan kelime farkındalığı; Kelimeleri tanıma ve birbirinden ayırma, kelime ve hecenin farklılığını tespit etme, cümlelerin kelimelerden oluştuğunu kavrama ve bu kelimelerin değişebileceğini kavrama gibi becerileri kapsamaktadır (Moats & Tolman, 2009). Diğer bir beceri olan hece farkındalığı, kelimelerin hecelerden oluştuğunu kavrama ve kelimeyi oluşturan hecelerin sayısına ilişkin farkındalık kazanma becerisi olarak ifade edilmektedir (Beauchat, Blamey & Walpole, 2010; s. 72). Bu beceriye sahip olan öğrencilerin kullandıkları dilin ses yapılarına hakim olarak alfabetik kurallara uygun olarak oluşturulan kelimelerdeki ses yapılarını fark etme, kelimeleri hecelerine ayırma veya heceleri birleştirerek kelimeler oluşturma gibi işlemleri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu becerinin geliştirilmesinde iki nokta önemli görülmektedir. Bunlardan ilki her hecenin mutlaka bir sesli harf içermesi; ikincisi ise hecelerin ayrılmasında kelime vurgusuna ve hece bölüm yerine dikkat edilmesidir (Gillon, 2002). Son olarak sesbilgisel farkındalığın alt becerileri arasında en karmaşık ve yalın olan

sesbirimsel farkındalık becerisi, kelimelerin ve hecelerinin bir dizi sestenden oluştuğunun anlaşılması ve sesleri manipüle etme işlemlerini içermektedir (Moats, 2019). Bu yönüyle hece veya kelimeleri seslerine ayırma, sesleri birleştirme, kelimelerdeki sesleri atma, seslerin yerini bilinçli olarak değiştirme olarak ifade edilmektedir (Fukuda, 2013). Sözlü dile dayalı olan sesbirimsel farkındalık, harf-ses ilişkisinin ve hecelemenin öğrenilmesinde önemli bir role sahiptir. Yani, güçlü bir sesbirimsel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler, alfabe bilgisini kazandıktan sonra harfleri doğru bir biçimde seslendirebilmektedir (Moats, 2019). Sesbirimsel farkındalık becerisi farklı etkinlikler yoluyla geliştirilebilir (NRP, 2000). Bunlar; a) kelimeyi oluşturan sesleri tanıma, belirleme ve ayırt etme (Örn; “kat” kelimesi hangi sesle başlamaktadır? veya “kat” dediğimde hangi sesi duyuyorsunuz?) b) farklı kelimelerdeki ortak sesi tanıma (Örn; “kat”, “yat” ve “kot” kelimelerindeki ortak sesler nelerdir?) c) sesleri birleştirerek kelime oluşturma (Örn; /-t/-a/-k/ sesleri bir araya gelirse hangi kelime elde edilir?) d) kelimeyi seslerine ayırma (Örn; “okul” kelimesi hangi seslerden meydana gelmektedir?) e) kelimedeki ses atma (Örn; “okul” kelimesinden /-l/ sesi atılırsa geriye ne kalır?) d) kelimedeki sesi değiştirme (Örn; “yat” kelimesindeki /-y/ sesi ile /-k/ sesi değiştirilirse yeni oluşan kelime nedir?)

Sesbilgisel farkındalık becerisini oluşturan alt becerilerin (uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığı) kazandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bazı unsurlar bulunmaktadır (Erdoğan, 2011; Gökkuş, 2016; Konza, 2016; NRP, 2000; Uz Hasırcı, 2020, s. 25; Yopp & Yopp, 2009):

- Sesbilgisel farkındalık becerisinin öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin sesleri doğru ve net bir şekilde ifade edebiliyor olması gerekmektedir.
- Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerisini oluşturan alt becerilerden hangilerinde sorun yaşadığı tespit edilmeli ve bireysel ihtiyaca göre uygun etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

- Sesbilgisel farkındalık becerisinin öğretimi; cümle, kelime, hece ve ses düzeyinde aşamalı olarak kolaydan zora doğru gerçekleştirilmelidir. Bu eğitimler basit, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılabilir. Basit düzeydeki çalışmalar daha çok cümle ve kelime düzeyinde iken; üst düzey çalışmalar ses düzeyinde tasarlanmalıdır.
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin bir alt beceride uzmanlaşmadan diğerine geçilmemesi gerekmektedir. Örneğin, uyak farkındalığı kazandırılmadan, kelime farkındalığına yönelik çalışmalara geçilmemelidir.
- Sesbilgisel farkındalık öğretimi sırasında öğrencilerin seslerin yapısını, sayısını, sırasını ve özelliğini öğrenmeleri sağlanarak alfabetik ilişkiler oluşturması desteklenmelidir.
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin öğretimi sırasında çocukların ilgisini çekebilmek ve motivasyonlarını artırmak için farklı yöntem ve teknikler uygulanması faydalı olabilir.
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin öğretimi sırasında harflerin blok, kart, görsel, nesne vb. materyaller ile somut temsillerinin kullanılması gerekmektedir.
- Sesbilgisel farkındalık öğretimi sırasında hem analiz hem de sentez etkinlikleri kullanılmalıdır. Yani, uyak, kelime, hece ve ses düzeyinde yapılan çalışmalarda hem parçadan bütüne doğru (seslerden kelime oluşturmak) hem de bütünden parçaya doğru (kelimeleri hece ve seslere ayırmak) etkinlikler hazırlanmalıdır.

Kelime Hazinesi

Kelime dağarcığı, kelime serveti, söz varlığı, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı gibi kavramlarla aynı anlamda kullanılan kelime hazinesi, insanın yaşı, cinsiyeti, doğal ve sosyal çevresi yoluyla edindiği kelimeler (Koçak, 1999), bir bireyin tanıdığı, anladığı ve kullandığı kelimelerin bütünü (Akyol & Temur, 2013, s.195) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da

anlaşılacağı gibi, kelime hazinesinin sadece kelimeler ile ilgili bir kavram olduğu görülmektedir. Kelime hazinesinin zenginliği, dil gelişiminin özellikle de okuma becerilerinin niteliğini arttırdığı için hayat boyu canlılığını koruyan bir öğrenme sürecini içermektedir. Öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek ancak bildiği kelimelerin sayısını arttırmak ve bu kelimelerin kalıcılığını sağlama yoluyla sağlanabilir. Gelişmiş bir kelime hazinesinin göstergesi; kelimeyi doğru seslendirme ve telaffuz etme, kelimeyi doğru yazma, kelimenin ne anlama geldiğini bilme, kelimeyi doğru zamanda ve yerde etkin bir şekilde kullanma olarak belirtilmektedir (Yangın, 2002; s.17).

Literatürde iki farklı kelime hazinesinin varlığından bahsedilmektedir. Bunlar temel dil becerileri kapsamında anlamaya yönelik olan pasif/alıcı kelime hazinesi ve anlatmaya yönelik olan aktif/üretici kelime hazinesidir (Karatay, 2007). Daha çok anlatmaya dayalı olan aktif kelime hazinesi bireyin yazma ve konuşma becerilerinde kullanılmaktadır. Aktif kelime hazinesi; bireyin tanıdığı, anlamını bildiği ve günlük yaşantısında kullandığı kelimelerden oluşmaktadır. Kelimenin doğru bir şekilde kodlanması, anlamının bilinmesi, ihtiyaç duyulduğunda bellekten çağrılması ve günlük yaşamda kullanılması aktif kelime hazinesi açısından önem taşımaktadır. Aktif kelime hazinesine taşınmayan kelimeler zaman içerisinde unutulabilir. Pasif kelime hazinesi ise bireyin anlamını bildiği ancak günlük yaşamda kullanmadığı kelime bilgisi olarak ifade edilebilir. Bireyler bir kelimeyi duyduğunda ya da okuduğunda anlamı bildiğini fark eder ancak yazarken ya da konuşurken bu kelimeyi kullanamamaktadır. Bu nedenle pasif kelime hazinesindeki kelimeler anlamaya yani alıcı dil becerilerine yöneliktir. Bireyin sahip olduğu aktif ve pasif kelime hazinesindeki kelime sayıları da farklılık göstermektedir. Pasif kelime hazinesindeki kelime sayısı aktif kelime hazinesindeki kelime sayısından daha fazladır. Bunun temel sebebi ise pasif kelime hazinesinin okuma ve dinleme sürecinde çağrışımla ya da bağlamdan hareketle tahmin etme ya da hatırlama imkanı sunmasıdır (Yalçın, 2006). Karadağ (2013, s. 13) da pasif kelime hazinesinin en geniş kelime hazinesi olduğuna işaret ederek, doğal olarak pasif kelime hazinesinin aktif kelime hazinesini kapsadığını belirtmektedir. Bu kelime hazineleri

arasında geçişler de söz konusu olabilmektedir. Aktif kelime hazinesinde yer alan kelimeler zaman içerisinde kullanılmayarak pasif kelimeler haline gelebilir. Pasif kelimeler ise kullanım sıklığına bağlı olarak aktif kelime hazinesine taşınabilir (Karadağ, 2013, s.14).

Okuma becerilerinin etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için aktif ve pasif kelime hazinesinin zenginleşmesi gerekmektedir. Aktif ve pasif kelime hazinesi zayıf olan öğrenciler anlama ve anlatma becerilerinde sorunlar ile karşılaşmaktadır. Kelime hazinesinin gelişmesi sürekli, tekrarlı ve amaçlı bir okuma sürecinin geçirilmesine ve yapılan çalışmaların amacına ulaşmış olmasına bağlıdır. Bu bağlamda kelime hazinesinin olabildiğince zenginleşmesi, belli alanlarda derinleştirilmesi ve farklı alanlara doğru genişletilmesi faydalı görülmektedir. Akyol'a (2020, s. 248) göre, kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik önerilen yöntem ve tekniklerin kullanılmasından önce kelimenin özelliğinin ne olduğu, kelimeye ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinin ne durumda olduğu ve öğrencilerin kelimeyi nasıl kullanacaklarına ilişkin sorulara cevap aranması gerekmektedir. NRP (2000), çeşitli araştırmalardan yola çıkarak kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik aşağıda yer alan önerilerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir:

- Belirli bir metin ortamında kelimelerin doğrudan öğretilmesine ihtiyaç vardır.
- Tekrarların yapılması ve maruz kalma kelime hazinesinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Kelimeler tesadüfi olarak da edinilebilir.
- Kelimeler, öğrencilerin farklı bağlam ve ortamda karşılaşılabilecekleri kelimeler olmalıdır.
- Kelimenin tam olarak öğrenildiğinden emin olmak önemlidir.
- Öğrencilerin sürece aktif olarak katıldığı öğrenme etkinliklerinde kelime öğrenme süreci de etkili olur.
- Kelime hazinesini geliştirme sürecinde bilgisayardan etkin bir şekilde faydalanılabilir.

- Kelime hazinesini geliştirme sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Kelime hazinesinin zenginleşmesine ilişkin yapılan çalışmaların etkililiğini artırmak ve aynı zamanda okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için bazı ilkelerin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Uluçay, 2021, s. 495):

- Kelime hazinesini geliştirme sürecinde dilin en sık kullanılan kelimelerine öncelik verilmelidir.
- Yaş düzeylerine göre öğrencilerin kelime hazinesi tespit edilmeli ve hangi kelimelerin öğretileceğine karar verilmelidir.
- Öğretilecek kelimeye yönelik öğrencilerin ön bilgileri ve deneyimleri belirlenmeli ve bu kelime ile öğrencilerin sahip olduğu kelimeler arasında anlamsal olarak ilişki kurulmalıdır.
- Kelime hazinesinin çeşitlilik, derinlik ve kapsam bakımından geliştirilmesi amaçlanmalıdır.
- Kelime hazinesini geliştirme sürecinde öğrenilen kelimeler yoluyla aktif kelime hazinesi olabildiğince fazla desteklenmelidir.
- Hedeflenen kelimelerin metnin bağlamından hareketle söyleniş ve yazım özellikleri öğretilmelidir.
- Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğrencilere strateji, yöntem ve teknikler öğretilmelidir.

Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirme çalışmalarının etkili ve verimli olmasında yukarıdaki ilkelerin yanı sıra bazı temel bileşenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar; bireysel kelime öğretimi, kelime öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, dil öğrenme deneyimlerinin sağlanması ve öğrencilerin kelime bilinci kazanması olarak ifade edilebilir (Graves, 2009). Bireysel kelime öğretimi sırasında seçilen kelimelerin zengin ve geniş bir kelime hazinesine hizmet etmesi gerekmektedir. Kelime öğrenme stratejilerinin

öğretilmesinde, öğrencilerin tanıdık kelimeler ile karşılaşmaları, sözlük kullanmaları, kelimeleri tahmin etmeleri ve kelimeleri analiz etmeleri sağlanmalıdır. Dil öğrenme deneyimlerinin sağlanması için farklı metin türlerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca öğrencilerde kelime bilincinin oluşması için kelimelere yönelik farkındalık ve ilgi kazanacakları etkinlikler gerçekleştirilmelidir (Graves, 2009). Bunların yanı sıra kelime hazinesini geliştirme sürecinde literatürde yer alan bazı yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Akyol, 2020, s. 249; Sevim, 2018, s. 53). Bunlar; ilişkilendirici yöntem, parmak yöntemi, gruplama yöntemi, doğrudan kelime öğretimi, kavram geliştirme yöntemi, cümle ve metin ortamındaki ipuçlarını kullanma, anlam analizi tablosu, kelime gruplandırma yöntemi, sözlük kullanma, kelime haritası yöntemi beyin fırtınası, ven şeması, muhtemel (olası) cümleler, çağrışım, yaratıcı drama, tekrar tekniği vb. olarak sıralanabilir. Öğrencilerin gelişim ve yaş düzeylerine uygun olarak bu yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalar hazırlanabilir.

Akıcı Okuma

Okumanın nihai amacı olan anlam kurmanın gerçekleşebilmesinin ön koşulu olarak öncelikle sistematik aşamalardan biri olan akıcı okuma becerisinin okuyucuya kazandırılması gerekmektedir. Akıcı okuma kavramına yönelik yapılan tanımlar genel olarak “Okuma nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt aramak için ileri sürülmüştür. Akıcı okuma; metinde yer alan yazıların “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam ünitelerine dikkat edilerek ve konuşur gibi okuması (Akyol, 2020, s. 4), metindeki kelimelerin çaba sarf etmeden ve metnin anlamını yansıtacak şekilde okunması (Rasinski, 2010) metnin belirli bir hızla, doğru ve uygun bir ifade ile anlamı yansıtacak şekilde seslendirmeye okunması (Baştuğ, 2021, s. 35; Nugent, Gannon, Mullan & O’Rourke, 2019; NRP, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere akıcı okumanın yalın bir kavram olmadığı, aşamalı olarak birbiriyle ilişkili olan doğru okuma (hatasızlık), otomatikleşme (okuma hızı) ve prozodi (vurgu ve tonlama) olmak üzere üç bileşenden

etkilendiği görülmektedir. Yani okumanın akıcı olması ilk olarak doğru okumaya ardından okuma hızına ve prozodiye bağlıdır.

Doğru okuma becerisi, otomatikleşme sürecine geçiş için oldukça önemlidir. Doğru okumanın gerçekleşebilmesi için birbiriyle ilişkili olan kelimeyi tanıma ve kelimeyi ayırt etme kavramlarından bahsedilmektedir. Akıcı okuma becerisinin ilk adımını oluşturan doğru okuma sürecinde kelimeyi doğru tanıma anahtar bir role sahiptir (Baştuğ, 2021, s. 36). Kelime tanıma süreci; yoğun okuma, sürekli ve çok sayıda tekrar ile sağlanmaktadır (NRP, 2000). Bir kelimenin kodunu hatasız olarak çözmeden veya kelimeyi doğru seslendirmeden metnin vermek istediği anlama ulaşmak mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle kelime tanımada yaşanan bir sorun akıcı okumanın ötesinde anlam kurma ve yapılandırılma sürecinde bir eksikliğe sebep olmaktadır. Ayrıca kelimeyi doğru tanıma süreci ön bilgiler ve dilsel unsurlardan da önemli oranda etkilenmektedir. Burada ön bilgiler ile ilgili vurgulanan süreç, bireylerin sahip olduğu zihinsel sözlükteki ve aktif kelime hazinesindeki kelimeleri daha kolay ve hızlı tanımasıdır. Dilsel unsurlar ise genellikle harf-ses-hece-kelime bilinci edinme, anlam ipuçlarını kullanma ve sözdizimsel kuralları fark etme ile ilgili bir durum olarak belirtilmektedir (Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2008). Literatürde kelime tanıma sürecinde yapılan bazı hatalardan bahsedilmektedir (Akyol, 2020, s. 236; Begeny, 2009). Bunlar; tanınmayan kelimelerin okunmaması, duraksama, atlama, ekleme/bırakma, değiştirme/yanlış okuma, tekrar etme, ters çevirme olarak sıralanabilir. Sonuç olarak, kelime tanımada güçlüklerin yaşanması ya da yukarıda belirtilen hataların yapılması, okumanın akıcı olmasını engellemekte ve bilişsel boyutunda daha fazla çaba sarf edilmesine yol açmakta dolayısıyla anlam kurma sürecinin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Rasinski, 2012). Doğru okumanın gerçekleşmesinde kelimenin tanıma tek başına yeterli değildir. Kelime tanımının yanı sıra doğru okuma ile ilişkili olan diğer bir kavram ise kelimeyi ayırt etmedir. Bu kavram, kelimeyi tanımının yanında kelimeyi doğru seslendirme ve anlamını bilme ile ilişkilidir (Akyol, 2020, s. 237). Bu noktadan hareketle kelimeyi ayırt etmenin, kelimeyi tanımayı kapsayan daha geniş bir kavram olduğu söylenebilir. Kelimeyi

tanıma daha çok kelimeyi meydana getiren harf, ses ve hece gibi yapıların bilinmesiyle ilgili iken; kelimeyi ayırt etme için okuyucunun o kelime ile ilgili ön bilgilere ve deneyime sahip olması gerekmektedir (Ediger, 2000). Okuyucunun daha önceden karşılaşmadığı kelimeleri ayırt etmesi oldukça zordur. Okuyucu her ne kadar kelimeleri doğru bir şekilde okusa ya da seslendirse de anlam kurmada sorun yaşıyorsa bu durum kelimeyi ayırt etmede güçlük yaşadığının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime ayırt etme becerisinin kullanılması, okuyucunun bir amaç doğrultusunda anlamaya yönelik okuma yapıldığının ve metnin duygusal yönünün fark edildiğini ortaya koymaktadır (Baştuğ, 2021, s. 41).

Akıcı okuma sürecini etkileyen diğer önemli bir bileşen ise kelime tanımada otomatikliğin kazanılmasıdır. Doğru olarak okunan kelimenin prozodik bir şekilde gerçekleşmesinde otomatiklik olarak da bilinen hızlı okumanın gelişimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, hızlı okuma (otomatiklik), doğru okuma ve prozodi arasında bir köprü görevi üstlenmektedir. Otomatiklik, metinde yer alan her bir kelimenin tanınması ve kelimenin, cümlelerin ya da metnin takılmadan, pürüzsüz ve hızlı bir şekilde anlam kurularak okunması ve kurulan anlamın zihinde yapılandırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Hudson, Lane & Pullen, 2005; Stahl & Kuhn, 2002). Bu anlamda okuma hızı; kelime, cümle ve metin olmak üzere üç farklı şekilde gözlenmekte; akıcı okuma ve okuduğunu anlama için önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma hızı genel olarak kelime düzeyinde; okuyucunun kelimeyi ilk gördüğü andan sesli ya da sessiz okumayı tamamladığı ana kadar geçen süre üzerinden ölçülürken; cümle ve metin düzeyinde belirli bir sürede okunan kelime sayısı üzerinden belirlenmektedir. Bu durum akıcı okuma ile hızlı okuma kavramlarının özdeşleşmesine yol açmaktadır ancak akıcı okuma, hızlı okuma ile aynı anlama gelmemektedir. Okuma hızının gelişmesi, okuyucunun gösterdiği bilişsel çabanın büyük bir bölümünü metni anlamak için yönlendirmesini sağlamaktadır (Rasinski, 2017). Okumanın isteksiz, yavaş ve zahmetli olması, bilişsel çabanın büyük oranda kelime tanımaya ayrılmasına sebep olmakta dolayısıyla metne ilişkin anlam ünitelerinin ve bağlamın oluşmasını engellemekte, okunan metinden anlam kurulmasını ve çıkarım

yapılmasını zorlaştırmaktadır (Hudson ve diğerleri, 2005). Bu duruma karşın okuma hızına fazla odaklanması ya da okuma hızının çok fazla arttırılmaya çalışılması da metnin anlamının kaçırılmasına sebep olabilmektedir. Okuma hızının oluşturulmasında sınıf ve yaş düzeylerine uygun olarak okuma normları, okuma amaçları ve metin özellikleri ölçüt olarak kullanılabilir (Baştuğ, 2021, s. 47).

Akıcı okuma sürecinde dikkat çekilen diğer önemli bir bileşen de dilin ritimsel ve akustik özelliklerini yansıtarak vurgu ve tonlama ile ilişkilendirilen prozodidir. Prozodi kavramı, daha çok konuşma dilinde uygun ses tonu deseni ve ritmi ifade etmek için kullanılırken (Dowhower, 1991), son zamanlarda okuma becerisi alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir. Kuhn ve Schwanenflugel (2006) prozodik okumayı, konuşma sırasında cümleler arasında anlam oluşturma, duygu ve ritme telaffuza yansıtma gibi özelliklerin okuma sürecinde meydana gelmesi şeklinde tanımlarken; Deeney (2010), okuyucunun pürüzsüz bir şekilde uygun cümlecik veya ifadelerle okuma yeteneği; Stahl ve Kuhn (2002) ise kelimenin, cümlenin ya da metnin vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunması ve metinde oluşturulan anlam ünitelerine uygun olarak sesin şiddetinin ayarlanması biçiminde ifade etmektedir. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere prozodik okuma; kelime ya da cümlelerin söyleniş biçimlerinde vurgu, tonlama, ezgi, ulama, kelimeyi seslendirme süresi, duraklama, noktalama işaretlerine uyma, boğumlama, anlamlı birimlere bölme veya gruplama gibi özellikleri içeren bir süreçtir (Baştuğ, 2012; Dowhower, 1991; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Yıldırım & Ateş, 2011). Akıcı okuma sürecinde kelimeleri tanıma, ayırt etme, doğru okuma ve otomatiklik (okuma hızı) davranışlarını kazanmadan prozodik okumanın gelişmesinden bahsetmek mümkün değildir (Wilger, 2008). Yani prozodik okumanın ön şartının doğru ve hızlı okuma olduğu söylenebilir. Ayrıca, prozodinin anlama sürecinde nasıl bir görev üstlendiği, ilişkisinin ne düzeyde olduğu, anlamının bir nedeni mi yoksa bir sonucu mu olduğuna ilişkin literatürde çeşitli tartışmalar bulunmaktadır (Deeney, 2010; Schrauben, 2010). Prozodinin, okuyucunun okuduğu metni anlayıp anlamadığının bir göstergesi olduğu aynı şekilde

anlama olmadan da prozodinin unsurlarının uygulanmasının mümkün olmayacağı belirtilmektedir. Bu yönüyle, prozodi okuma sürecinde hem anlamayı etkileyen hem de anlamadan etkilenen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Baştuğ, 2021, s. 51).

Sonuç olarak, akıcı okumadan söz edebilmek için doğru okuma, otomatiklik (okuma hızı) ve prozodik okuma unsurlarının sesli ve sessiz okuma sırasında sergilenmesi gerekmektedir (Hudson ve diğerleri, 2005; Kuhn ve diğerleri, 2010; Schrauben, 2010). Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) da benzer şekilde doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma davranışlarının birbirlerinden etkilenen aynı düzeyde öneme sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu anlamda, becerilerden herhangi birinde eksiklik yaşanması, akıcı okuma sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca, akıcı okuma bileşenlerine ilişkin özelliklerin okuma sürecine yansıtılmaması, öğrencilerde akıcı okuma problemleri olduğunun önemli bir göstergesidir. Öğrencilerin akıcı okuma problemlerine sahip olmasının olası nedenleri gelişimsel ve öğretimsel faktörlere bağlanmaktadır. Bu problemler; genetik nedenler, dil yetersizlikleri, görsel ve işitsel yetersizlikleri nörolojik nedenler, disleksi, aleksi, optileksi, hiperleksi gibi gelişimsel faktörler; okulöncesi döneme ilişkin yaşantı eksikliği, okuma yazma sürecinin niteliksiz olması, akıcı okumaya ilişkin farkındalık oluşmaması, okuma materyallerinin bilinçsiz kullanılması, akıcı okuma problemine zamanında müdahale edilmemesi gibi öğretimsel faktörler olarak sıralanabilir (Baştuğ, 2021, s. 65-80). Akıcı okuma problemleri olan öğrencilerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Baştuğ, 2021, s. 85; Tompkins, 2006, s. 174):

- Başarısızlık duygusu nedeniyle okumaya karşı direnç gösterirler.
- Okuma ile ilgili ödevlerden hoşlanmazlar ve bu ödevleri reddederler.
- Metindeki kelimelerin çoğunu hatalı okurlar.
- Harfleri yeterince tanımazlar; harflere karşılık gelen sesleri fonetik olarak düzgün ifade edemezler.

- Kelimelerin, harf ve hecelerin yerini karıştırırlar; kelimenin kodunu çözmek için kelimeleri hecelerine ayırmakta güçlük yaşarlar.
- Benzer harf veya hece ile başlayan ve biten kelimeleri karıştırırlar.
- Bir metinde geçen aynı kelimeler ile metnin farklı bölümlerinde karşılaştıklarında hatırlamazlar ya da kelimeleri ve cümleleri tekrar ederler.
- Kelime ya da satır atlamalarını sıklıkla yaparlar.
- Sesli okuma sırasında vurgu, tonlama, ritm, ahenk ve noktalama işaretlerine dikkat etmezler.
- Kelimeleri duyma, tanıma, ayırt etme ve algılamada sorun yaşarlar; kelimeleri ilk hecelerine göre tahmin ederler.
- Okuma sırasında parmaklarıyla takip ederler.
- Okudukları metni anlamazlar.

Akıcı okuma becerisi öğrencilerde doğal olarak kendiliğinden gelişen bir beceri değildir bu nedenle akıcı okuma becerisinde sorun yaşayan öğrencilerin bu becerisini geliştirmek için planlı, programlı ve düzenli çalışmalar yapılması ve bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Benjamin & Schwanenflugel, 2010; Kasten & Yıldırım, 2011; Kuhn & Stahl, 2002; Rasinski, Yıldırım & Nageldinger, 2011). Literatürde akıcı okumayı geliştiren birçok stratejinin varlığından söz edilmektedir. Bunlardan bazıları; tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, okuyucu tiyatrosu, paylaşımlı okuma, kelime kutusu, nörolojik etki yöntemi, rehberli okuma, Fernald yöntemi, Orton-Gilligham, teknoloji destekli akıcı okuma yöntemi, koro okuma vb. olarak sıralanabilir (Baştuğ, 2021, s. 7).

Okuduğunu Anlama

Okuma kavramının geniş kapsamlı doğası ve karmaşık yapısı, okuduğunu anlama üzerine yapılan tanımların herkes tarafından kabul edilen ve genel-geçer olmasını güçleştirmektedir. Bunun temel sebebi, okuma kavramının herhangi bir sınırının olmamasıdır. Bu duruma rağmen, yapılan araştırmalar doğrultusunda okuduğunu anlama üzerine çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Reading Study Group (RAND, 2002), okuduğunu anlamayı; okuyucu, metin ve amaç ögeleri arasındaki etkileşim süreci olarak ele alırken bunun yanında daha geniş sosyokültürel bağlamda yazılı dile katılma ve yazılı dille etkileşim kurma yoluyla eş zamanlı olarak anlam kurma ve anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde NRP (2000), okuduğunu anlamayı, yazılı bir metni anlama ve anlamı yansıtma süreci olarak ifade etmiştir. Snow (2002, s. 11) da okuduğunu anlamayı, okuyucunun metin ile etkileşim kurması yoluyla ön bilgilerini ve metinde yer alan bilgileri işe koşarak anlam kurma ve oluşturma eylemi olarak tanımlamıştır. Yine Radoyevic (2006), okuduğunu anlamayı, metindeki bilgilerin okuyucu tarafından yorumlanmasını içeren ve elde edilen bilgilerin mantıksal bir çerçevede değerlendirilip yapılandırıldığı zihinsel bir süreç olarak belirtmiştir. Pardo'ya (2004) göre, okuduğunu anlama; okuyucunun sahip olduğu önbilgi, deneyim ve becerilerini metnin içeriği ve bağlamı ile bütünleştirmesi aracılığıyla metin ile etkileşerek anlam kurduğu süreçtir. Bu tanımlarda da görüldüğü üzere, okuma sonucunda anlam kurma işlevi yerine getirilmiyorsa okuma sürecinin tam olarak gerçekleştiğini söylemek oldukça güçtür.

Okumanın özünün ve nihai amacının anlama olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlamamanın meydana gelebilmesi için metinde sunulan düşünceleri yorumlama, eleştirme, çıkarımda bulunma, analiz etme, sentezleme, bağlantı kurma ve değerlendirme gibi birçok zihinsel becerinin kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Duke & Carlisle, 2011; Solso, Maclin & Maclin, 2013). Okuduğunu anlama; metindeki sözcükleri tanıma, dikkat, hatırlama, çıkarımda bulunma, önbilgiler ile yeni öğrenilen bilgileri sentezleme ve görselleştirme, inceleme, seçim yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, karar verme gibi zengin bir zihinsel

süreç içermektedir (Yıldırım, 2010). Metinde karşılaşılan bilgiler ancak sınıflama, sıralama, ilişkilendirme, irdeleme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçler yoluyla beyinde yapılandırılarak anlama ulaşılması sağlanabilir (Güneş, 2009). Birçok zihinsel becerinin kullanıldığı okuduğunu anlama sürecini etkileyen unsurlar ve bu süreci oluşturan hiyerarşik aşamalar bulunmaktadır. Örneğin; Duke ve Carlisle (2011), okuduğunu anlamının gelişmesini iki aşamada ele almıştır. İlk aşama, belirli bir sürede öğrenilen ve sınırları olan alfabe bilgisinin kazanılması; diğer aşama ise kazanılan alfabe bilgisinin kullanılarak metinden yeni bilgiler elde ederek anlam kurma ve zihinde yapılandırma sürecidir. Brassel ve Rasinski'den (2008) aktaran Khusniyah ve Lustyantie (2017), okuduğunu anlamaya yönelik üç anlama düzeyinden bahsetmektedir. Bunlar; “*Basit Anlama*”, “*Çıkarımsal (Derin) Anlama*” ve “*Eleştirel ve Değerlendirici Anlama*” olarak ifade edilmektedir.

- *Basit Anlama*: En alt basamakta yer alan bu anlama düzeyi bir metindeki bilgileri hatırlama, kavrama ve tekrar etme düzeyini temsil etmektedir. Bilginin yerini bulma, karakterleri ve yerleri belirleme, yönergeleri izleme vb. becerileri gerektirir.
- *Çıkarımsal (Derin) Anlama*: Bir metin içerisinde doğrudan yer almayan ve ima edilen bilgiyi anlamayı içermektedir. Ana fikir bulma, önemli fikirleri seçme, özetleme, ima edilen mesajları anlama, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin yapma, bilgileri karşılaştırma, yazarın amacını belirleme, genellemeler yapma, çıkarım yapma vb. becerileri içermektedir.
- *Eleştirel ve Değerlendirici Anlama*: En üst anlama düzeyini temsil eden bu aşama, metinde sunulan bilgileri sorgulama, eleştirme ve karar verme gibi üst düzey becerileri içermektedir. Yazarın amacını, tavrını, konuyu, kullanılan dili, ortamı, yazarın uzmanlığını ve bilgi kaynaklarını değerlendirme bu aşamada yer alan becerilerdir.

Benzer şekilde Güneş (2000, s. 60-62) de okuduğunu anlama sürecini “*Anlamı Bulma*”, “*Anlamı Kavrama*” ve “*Anlamı Değerlendirme*” olmak üzere üç aşamada ele almıştır.

- *Anlamı Bulma*: Anlamı bulma aşaması, anlam kurma sürecinin temelini oluşturur ve diğer iki aşama için önkoşul niteliği taşımaktadır. Bu aşama, kelime ya da kelime gruplarının, cümlenin, paragrafın ve metnin anlamını bilme, dil bilgisi ve noktalama işaretlerinin rolünü fark etme süreçlerinden oluşur.
- *Anlamı Kavrama*: Anlamı kavrama, anlamı bulmanın ötesinde anlamın içselleştirilerek metnin zihinde yeniden yapılandırılması sürecini içermektedir. Bu aşama, anlamı görseller yoluyla farklı şekilde ifade etme, anlamı yorumlayabilme ve anlamdan sonuç çıkarma, özetleme ve anlamı genişletme gibi anlamı öteleme çalışmalarından oluşur.
- *Anlamı Değerlendirme*: Okuduğunu anlamının en son aşaması olan anlamı değerlendirme sürecinde okuyucu; analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler yoluyla anlamı derinleştirir.

Yukarıda okuduğunu anlama ile ilgili belirtilen farklı düzeylerden her birinin okuduğunu anlamının yapısı ve gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmek gerekmektedir. Öğrencilerin özellikle Anlamı Değerlendirme/Eleştirel-Değerlendirici Anlama/Sorgulayıcı Anlama düzeylerine ulaşabilmeleri için okuduğunu anlamayı geliştirmenin temel ilkelerinin odaklanması gerekmektedir. Okuduğunu anlamayı geliştirmek için göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019, s. 27; Anderson & Armbruster, 2002, s. 657):

- Okuduğunu anlama için akıcı okuma ve kelime hazinesine yönelik becerilerin kazanılması gerekmektedir.
- Okuma etkinliğinin nihai amacı anlamadır. Dolayısıyla bu durum, mekanik okumanın ötesinde metinden anlam kurmayı ve yapılandırma sürecini gerektirmektedir.

- Okuduğunu anlama karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak aktif olması sağlanmalıdır.
- Anlam kurma sürecinin derinleşmesi için birçok becerinin aynı anda işe koşulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceriler, önbilgileri ve deneyimleri kullanma, ilişki kurma, tahmin etme, analiz, sentez, yorumlama, çıkarımda bulunma, sorgulama, değerlendirme vb. olarak sıralanabilir.
- Okuduğunu anlama, motivasyon, tutum, ilgi, kaygı gibi duyuşsal süreçlerden etkilenir. Bu noktada önlemlerin alınması gerekmektedir.
- Okuduğunu anlama strateji kullanmayı gerektirir. Sadece akıcı okumak ya da kelime hazinesine sahip olmak okuduğunu anlama için yeterli değildir. Okuduğunu anlamaya özgü stratejilerin kullanılması ve kullandırılması sağlanmalıdır.

Yukarıda belirtilen okuduğunu anlama ilkeleri arasında en önemli özelliklerden biri de okuduğunu anlama sürecinde stratejilerin kullanılmasıdır. Okuduğunu anlama stratejileri; belirli bir durumda okunan metinden anlam kurulmasına yardımcı olan bilişsel ve davranışsal eylemlerdir. (McNamara, 2007). Yani okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelmek için farkında olarak seçtikleri zihinsel yollar olarak tanımlanabilir. Okuduğunu anlama stratejileri, anlama hedefine ulaşmak için öğretmen ve öğrenciler arasında köprü işlevi görmektedir (Hartman, Akyol & Baş, 2021, s.2). Bu anlamda, okunan metinden anlama kurma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okudukları metinden anlam kurmalarını kolaylaştıran bu eylemler, okumanın amacına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Okuma stratejilerini kullanan okuyucular anlam kurma sürecinde eksikliklerinin, iyi yönlerinin, geliştirmesi gerek yönlerinin ve ihtiyaçlarının farkına varır. Bu kapsamda, okuyucuların okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları, aktif ve pasif okuyucular olarak ayrışmalarında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Literatürde okuduğunu

anlama stratejilerine yönelik çeşitli sınıflandırmalar yapılmasına karşın bu stratejiler genel olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler biçiminde sınıflandırılmaktadır (Akyol, 2020, s.18; Beydoğan, 2010):

- *Okuma Öncesi Stratejiler:* Okuma amacı belirleme, göz gezdirme, önbilgileri okuma ortamına taşıma, başlık ve görsellerden yola çıkarak konuyu belirleme, güdülenme, tahmin etme.
- *Okuma Sırası Stratejiler:* Akıcı bir biçimde okuma, altını çizme, not alma, irdeleme-sorgulama, soru sorma ve yanıt bulma, anlamayı kontrol etme, okunanları zihinde canlandırma, çıkarım yapma, ilişki kurma.
- *Okuma Sonrası Stratejiler:* Özetleme, analiz ve sentezleme, değerlendirme, ana ve yardımcı düşünce belirleme, soru sorma, kavram haritası, grafik ve tablo gibi görseller kullanma, anlatma, yansıtıcı düşünme.

Okunan metinden daha iyi anlam kurabilmek için yukarıda belirtilen okuduğunu anlama stratejilerinden birkaçı eş zamanlı olarak birlikte kullanılabilir. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanan okuyucular stratejik okuyucular olarak nitelendirilebilir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019, s. 32).

Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme

Okuma becerilerinin geliştirilmesi için sadece amaç ve kazanımların belirlenmesi ve bunlara ulaşmaya yönelik etkinliklerin hazırlanması ya da strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması yeterli değildir. Bu anlamda ele alınması gereken diğer bir unsur da öğrencilerin okuma becerilerinin ne düzeyde ve hangi nitelikte olduğuna yönelik durum saptama, gelişimi izleme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin işe koşulmasıdır (Ülper, 2021, s. 171). Bu noktada da sınıf öğretmenleri önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerinin okuma düzeylerinin tespit edilmesine yönelik yapılan ölçme-değerlendirmeler; okuyucuların ihtiyacını belirlemek, buna dayalı olarak öğretimi planlamak, bu planların etkililiğini sınamak ve amacın hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için yapılmaktadır (Temple, Crawford

& Gillet, 2009; Uzuner, 2008). Oakhill, Cain ve Elbro'ya (2015) göre, okuma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinin en önemli amacı; kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi, eksikliklerin tespit edilmesi ve bunlara müdahale edilmesidir. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme işlemi, her ne kadar farklı amaçlar için gerçekleştirilse de buradaki temel amaç, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve iyi bir okuyucu olmalarını sağlayacak gerekli verileri elde etmektir (Afflerbach, 2016). Akyol'a (2020, s. 265) göre, okumayı ölçme ve değerlendirme süreci; okuyucunun metindeki konuya ilişkin ön bilgilerini, metinden anlam kurma becerisini, okuma stratejilerini kullanma durumunu, okuma motivasyonunu, tutumunu ve alışkanlıklarını belirlemeye dayanmalıdır. Bu anlamda, okuma becerilerine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin ve okuma hatalarının etkili bir şekilde tespit edilmesi ve kısa, mantıklı ve ekonomik yollardan bunlara müdahale edilmesi için ölçme-değerlendirme sürecinin ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, ölçme-değerlendirme sonuçları; okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan planların, uygulamaların, etkinliklerin ve programların, kullanılan okuma strateji ve yöntemlerin, okuma ortamının, kullanılan materyallerin vb. konuların niteliği hakkında karar vermeye de yardımcı olmaktadır. Li (2016), okumaya ilişkin her bir alt becerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sönmez (2021) de okuyucuların, okumanın alt becerilerindeki gelişimlerini izlemek, okuma sorunlarını tespit etmek ve bu sorunları gidermek için bütüncül değerlendirmeden yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Okuma becerilerini bütüncül olarak değerlendirmeye ilişkin formel ve formel olmayan değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Formel değerlendirme; sınırları daha önceden çizilmiş, standartlaştırılmış testlere dayanan, bir sürecin izlenmesi ve yorumlanmasını temel alan norm referanslı yapılandırılmış değerlendirmelerdir. Değerlendirme sonrasında bir öğrencinin okuma performansı norm grubunu meydana getiren diğer öğrencilerin okuma performansı ile kıyaslanır (Blake & Wise, 2014; Leshi & Caldwell, 2009; Uzuner, 2008). Formel olmayan değerlendirme ise, karşılaştırmalı ya da normatif yorumlamalara dayalı olmayan, okuyucunun kendi içindeki okuma performansına ilişkin çıkarım ve bilgiler

sağlayan değerlendirmedir (Leshi & Caldwell, 2009). Bu iki tür değerlendirme araçlarının ilkelerinin, hangisinin ve nasıl etkili bir biçimde kullanılacağına anlaşılması, sınıf öğretmenleri açısından oldukça önemlidir (Snow ve diğerleri, 2005). Formel değerlendirme araçları standart testler ve grup başarı testleri; formel olmayan değerlendirme araçları ise sınıf içi değerlendirmeler, gözlemler, portfolyolar, görüşmeler, hata analizleri, ev ödevleri, kontrol listeleri, soru sorma (açık uçlu, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış), okuduğunu anlatma, taksonomik sınıflandırmalar, cümle doğrulama vb. olarak sınıflandırılabilir.

Bireysel Farklılıklar

Okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin dikkate alması gereken diğer önemli bir unsur da öğrencilerin bireysel gelişimlerinin, farklılıklarının ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasıdır. Bu kapsamda okumanın bireysel bir eylem olduğu gerçeği görmezlikten gelinmemeli ve okuma gelişim sürecinin de bu doğrultuda etkilendiğinin bilinmesi gerekmektedir. Okumanın bilişsel, fiziksel, duyuşsal, dilsel vb. unsurları içerdiği dikkate alındığında, okumanın gelişim sürecinde bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların varlığından söz etmek yanlış olmayacaktır.

Okuma becerilerinin geliştirilmesindeki bireysel farklılıklar; doğuştan gelen farklılıklar, öğrenilen farklılıklar ve ön yaşantılardan kaynaklanan farklılıklar olarak ifade edilmektedir. Doğuştan gelen farklılıklar; fiziksel farklılıklar, özel yetenekler, zihinsel yetersizlikler, zeka düzeyi, algısal özellikler; öğrenilen farklılıklar; dil gelişimi, duyuşsal gelişim, çalışma alışkanlıkları, davranış durumu; ön yaşantılardan kaynaklanan farklılıklar ise aile, çevre vb. olarak sınıflandırılabilir (Akyol, 2020, s. 40). Bunun yanı sıra, okuma becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilerin kültürel, sosyal, ekonomik ve dilsel farklılıklarına duyarlı olunması gerekmektedir (ILA, 2018). Sınıf öğretmenleri, bireysel farklılıkları dikkate alarak, okuma becerilerini geliştirme sürecinde bireyselleştirilmiş okuma

programı hazırlamalı, kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri, okuma materyallerini ve ölçme-değerlendirme araçlarını çeşitlendirmelidir.

İlkokulda öğrenciler bireysel farklılıklarından kaynaklı olarak okumanın alt becerilerinde (sesbilgisel farkındalık, kelime hazinesi, kelime tanıma, kelime ayırt etme, akıcı okuma, anlama vb.) ve duyuşsal boyutlarda (okuma motivasyonu, okuma tutumu, okuma ilgisi, okuma kaygısı vb.) farklı düzeyde performans sergileyebilmektedir. Özellikle ilkokulda bazı öğrenciler zihinsel veya fiziksel olarak bir sorun yaşamamalarına rağmen akranlarından farklı okuma performansı sergileyebilmektedir. Bu durum literatürde okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Kanık Uysal & Akyol, 2019; Kuruyer, 2014; Rasinski, 2003; Sirem, 2020). Bireysel bir farklılık olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilmesi, yaşadığını güçlüklerin belirlenmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik müdahale programlarının uygulanması büyük önem arz etmektedir (Christo, Davis & Brock, 2009). Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin bu konuda belirli bir farkındalığa ve yeterliliklere sahip olarak, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sorunlarını gidermeye yönelik bireyselleştirilmiş ya da küçük grupla çalışılabilecek plan ve programlar hazırlaması, çeşitli strateji yöntem ve teknikler kullanması, uygun okuma ortamı sağlaması, çeşitli okuma materyalleri hazırlaması ve öğretimi farklılaştırması gerekmektedir.

Okuma Ortamları

Okuma becerilerinin nitelikli bir biçimde geliştirilmesi sürecinde diğer önemli bir husus, sınıf öğretmenleri tarafından okuma ortamlarının düzenlenmesi ve organize edilmesidir. Sınıf öğretmenleri okuma ortamlarını, öğrencilerin okumaya yönelik düzeylerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına göre hazırlamalı ve öğrencilerin etkileşim kurabilecekleri şekilde çeşitlendirilmelidir (Yıldız, 2018, s. 180). Bu anlamda bireysel, küçük grupla ya da büyük grupla yapılabilecek etkinliklere yönelik okuma ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Okuma sürecinin amacına ulaşmasını,

anlama ve anlatma becerilerinin yaparak-yaşayarak gerçekleşmesini sağlayacak öğretme-öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, okuma sürecinin müzik, resim, drama, tiyatro vb. alanlar ile bütünleştirileceği çok uyaranlı okuma ortamlarının organize edilmesi gerekmektedir (Ağırelim, 2016). Sever (2007, s. 455) de nitelikli bir okuma sürecinin yalnızca bir metne ya da kitaba bağlı kalınmadan çoklu okuma ortamı anlayışıyla gerçekleştirilebileceği görüşü ile bu düşünceyi desteklemektedir. Çoklu okuma ortamları, bireyin duyu ve düşünce dünyasına hitap edecek şekilde çok kaynağın ve uyarının işe koşulmasıyla sağlanabilir. Çoklu okuma ortamları; dilsel uyarın, görsel uyarın ve işitsel uyarın olmak üzere üç farklı kaynaktan oluşmaktadır. Dilsel uyarınlar; yazınsal, düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli metinlerden; görsel uyarınlar; duyu ve düşünce gelişimini destekleyecek resim, karikatür, animasyon, grafik ve kısa filmlerden; işitsel uyarınlar ise çeşitli seslerden (çocuk şarkıları, klasik müzik yapıtları, çeşitli sesler vb.) meydana gelmektedir (Sever, 2007, s. 435-470). Özellikle son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte görsel ve işitsel uyarınların birlikte kullanıldığı çoklu okuma ortamların tasarlanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu doğrultuda, günümüzde sesli kitaplar, elektronik kitaplar, online metinler, interaktif elektronik kitaplar, online kütüphaneler vb. araçların çoklu okuma ortamlarına dahil edilmelidir (Ertem, 2014, s. 8). Literatürde çoklu okuma ortamlarının akıcı okuma, kelime bilgisi ve anlama düzeyini artırdığı, okuma hatalarını azalttığı ve öğrencilerin okuma tutumu ve ilgisini desteklediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Ertem, 2014, s. 8; İleri, 2011; Sert, 2010; Yıldız, 2010). Bu kapsamda okuma ortamlarının tasarlanması konusunda sınıf öğretmenlerine aşağıdaki öneriler sunulabilir (Yıldız, 2018, s.182-185):

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yaratıcılıklarını kullanmalarına imkan sağlayacak, ilgililerini artıracak, okumaktan keyif alacakları ve eğlenecekleri okuma ortamları tasarlanabilir.
- Okuma ortamlarının tasarlanmasında öğrencilerin düşünce ve görüşlerine başvurulması önemlidir.

- Öğrencilerin etkileşimde bulunabilecekleri gerektiğinde kitap ile ilgili canlandırmalar yapabileceği ve rahat bir şekilde hareket edebilecekleri bir ortam sağlanabilir.
- Düzenleme sorumluluğunun öğrencilere verildiği okuma köşeleri hazırlanabilir. Ayrıca, mümkün olduğunca okuldaki her ortama (sınıf, bahçe, koridor vb.) kitaplar yerleştirilmeli ve öğrencilerin bunlardan faydalanmaları sağlanabilir.
- Basılı materyallerin yanı sıra teknoloji ile bütünleştirilmiş ve çeşitli materyallerin yer aldığı çoklu okuma ortamları hazırlanabilir. Öğrencilerin bu çoklu ortamları nasıl kullanacağına yönelik öğretmenler rehberlik etmelidir.

Okuma Materyalleri

İlkokulda okuma becerilerini geliştirmede önemli olan faktörlerden birisi de öğrencilere sunulan okuma materyalleridir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin nitelikli ve çeşitli okuma materyalleri ile karşılaşmaları için fırsatlar sağlamalıdır. Okuma materyallerinin en önemli ve temel aracı okuma metinleri ve çocuk edebiyatı kitaplarıdır (Güneş, 2013). Okuma metinleri kullanımları açısından genel olarak, bilgilendirici (bilgi verici, düşünceye dayalı) metinler, öyküleyici (hikaye edici, olaylara dayalı) metinler ve şiir (coşku ve heyecana dayalı) olarak üç farklı türde sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2013; Karatay, 2011). Bilgilendirici metinler; bir konu hakkında bilgi vermek ya da o konuyu açıklamak amacıyla ele alınırken; bu metinler makale, eleştiri, deneme, gezi yazıları günlük, anı, röportaj vb. türlerden oluşmaktadır. Öyküleyici metinler, bilgi hazinesinden çok yaşantıları zenginleştiren metinlerdir. Bu metinler; roman, hikaye, fabl vb. türleri içermektedir. Şiir metin türü ise dilin ses, anlam ve ritim öğelerini belirli bir düzen içerisinde kullanarak bir duruma ilişkin duyguları ve düşünceleri anlatmak amacıyla kullanılır (Güneş, 2002; Sezer & Özkan, 2011, s. 72). Okumanın alt becerilerinin geliştirilmesinde farklı türdeki okuma metinlerinin kullanılması önerilmektedir. Örneğin; akıcı okuma ve kelime tanıma becerilerinde hikaye edici metinler daha etkiliyken; anlama becerisi, bilgilendirici metinlerinden daha fazla

etkilenmektedir (Best, Floyd & Mcnamara, 2008). Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişim düzeyleri dikkate alınarak, öncelikle okumada otomatiklik kazanılana kadar hikaye edici ve şiir türünde metinlerden faydalanılmalı; bağımsız okuma geliştikçe de bilgilendirici metinlere aşamalı bir biçimde geçiş yapılmalıdır. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde metinsel etmenler önemli bir rol oynamaktadır. Metinsel etmenler; yazıların büyüklüğü, kağıt düzeni, metin uzunluğu, sözcük uzunluğu ve sayısı, kelime uzunluğu ve sayısı, sözcük seçimi, görseller, konu bilgisi, önbilgi, artalan bilgisi ve tutarlılık gibi metinlerin okunabilirliği ile ilgili olan özelliklerdir (Ülper, 2021, s. 148). Bu kapsamda, bir metnin okunabilirliğini ortaya koyan etmenler görsel ve anlamsal etmenler olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, okuma becerilerini geliştirmede kullanılan metinler tür, uzunluk ve güçlük bakımından öğrencilerin düzeyine (yaş, sınıf, okuma performansı vb.) uygun olmalıdır (Baştuğ, 2021, s. 51). Sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan, kullanılan ya da seçilen metinler bu özellikler dikkate alınarak belirli ölçütlere göre değerlendirilmelidir. Aksi takdirde metnin öğrenciler tarafından okunması ve anlamlandırılması çok kolay ya da çok güç olabilir.

Göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli faktör, okuma metinlerinin yanı sıra çocuk edebiyatı eserlerinin seçilmesi, kullanılması ve öğrencilere önerilmesi hususunda sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu niteliklerin belirlenmesidir. Çocuk edebiyatı eserleri birçok kavramın ve konunun öğretilmesinde bağlam oluşturmaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, ilgilerine hitap eden farklı içerikte çocuk edebiyatı eserlerini tanımaları ve bilgi sahibi olmaları önemlidir. Sever'e (2012, s. 17) göre çocuk edebiyatı; "erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de içine alan bir yaşam döneminde, çocukların dil gelişimi ve anlama seviyelerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal nitelikte dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren beğeni seviyelerini yükselten ürünlerin genel adıdır." Tanımdan da anlaşılacağı üzere çocuk edebiyatı eserlerinin temel işlevi ve amacı, öğrencilere okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırarak okuma becerilerinin gelişim sürecini destekleme bağlamında ele alınabilir. Ayrıca, çocuk edebiyatı eserleri; dilsel gelişimi destekleme,

sevme, güvenme, başarma, kabullenme gibi psikolojik ihtiyaçları karşılama, yaratıcılık ve hayal gücünün sınırlarını geliştirme, eğleme odaklı okumayı sağlama, toplumsal duyarlılığı artırma, zihinsel ve kişisel gelişimi destekleme gibi çok yönlü amaçlara da sahiptir (Oğuzkan; 2001; Sever, 2012; Yalçın & Aytas, 2014). Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandığı ya da öğrencilere önerdiği çocuk edebiyatı eserlerinin bu amaçları yansıtması ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olması gerektiği söylenebilir. “Çocuğa görelilik ilkesi; çocuğun doğasını, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve dil evrenini göz önünde bulundurarak okuma metnini bu niteliklerle örtüşmeyi kapsamaktadır” (Sever, 2012, s. 17).

Çocuğa göre olan kitapların biçimsel, içeriksel ve eğitsel olarak bazı özelliklere ve ölçütlere sahip olması gerekmektedir (Karatay, 2011; Sever, 2012; Türkben & Avan, 2020). Çocuk edebiyatı eserlerinin biçimsel özellikleri; sayfa düzeni, harflerin özelliği, görseller, yazım, imla ve noktalama olarak ifade edilmektedir. Çocuk edebiyatı eserlerinin görsel ve fiziksel açıdan çocukların yaş ve gelişim düzeylerinin uygun olması gerekmektedir. Görseller ile metin bütünleştirilmeli, görseller metnin içeriğine hizmet edecek şekilde kullanılmalı ve metin ile aynı sayfada yer almalı ve oransal uyum sağlanmalıdır. Yine görseller sayfa düzenine ve metne uygun olarak konumlandırılmalıdır. Sayfa kenarlarında geniş boşluklara yer verilmeli, satır araları normal olmalı ve satır başlarının hizaları aynı olmalıdır. Metinler, yaş ve gelişim düzeyine uygun boyutlarda ve kolay okunabilir nitelikteki harflerden oluşmalıdır. Harflerin ve karakterlerin renk, boyut, punto ve kalınlıkları çocuklarda okuma isteği uyandırmalı ve okuma kolaylığı sağlamalıdır. Kitapların ağırlıkları ve boyutları, kullanılan hamur tipi kağıtların çocukların düzeyine uygun olması gerekmektedir. Yazımda bütünlük sağlanmalı ve yazım ve noktalama işaretlerinin kullanıma özen gösterilmelidir (Arslan & Kargın, 2022; Oğuzkan, 2001; Sever, 2012; Turan, 2011).

Çocuk edebiyatı eserlerinin içerik ile ilgili nitelikleri tema, konu, ana fikir, karakterler ve dil-anlatım olarak sınıflandırılmaktadır. Çocuk edebiyatı eserlerindeki tema açık ve net bir şekilde belirtilmelidir. Aile, ulus, sevgi, barış, dostluk, doğa, özveri, saygı, dürüstlük, duyarlılık vb. kavramlar üzerinden tema örtük değerler ile kurgulanmalıdır. Konu,

öğrencilerin düzeyi, ilgisi ve ihtiyaçları doğrultusunda çatışmalarla yapılandırılmalıdır. Bu çatışmalar; kişi-kişi, kişi-kendisi, kişi-doğa ve kişi-toplum arasındaki olaylar ile kurgulanmalıdır. Konunun ideolojik düşüncelerden ve bireysellikten uzak olması ve evrensel değerleri öncelmesi sağlanmalıdır. Çocuk edebiyatı eserlerinde konudan çıkarılması gereken bir ileti (ana fikir) vardır. Bu ana fikir, öğrencileri gerçek yaşamdaki problemleri çözmeye yönlendirmeli, öğrencilere yeni yaşantılar sunmalı ve öğrenciler bu yaşantılardan çıkarımda bulunmalıdır. Ana fikir bazen örtük bazen de açık olarak verilebilmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin yazar ve çizerle birlikte bu ana fikri bulma ve anlam oluşturma sürecinde katılması sağlanmalıdır. Çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterler düşünce, davranış ve eylemleriyle öğrencilere rol model olacak ve özdeşim kuracak özelliklerle donatılmalıdır. Bu nedenle, verilmek istenilen ileti de karakter yoluyla örtük olarak öğrencilere sezdirilmelidir. Kitaplarda gerçek yaşama uygun az sayıda karakterlere yer verilmelidir (Arslan & Kargın, 2021; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2001; Sever, 2012; Yalçın & Aytaş, 2014).

Çocuk edebiyatı eserleri, ana dilin incelikleriyle örülmüş ve dilin etkili anlatım olanaklarıyla zenginleştirilmiş olmalıdır. Çocuk kitaplarında dil ve anlatımın sade olmasına dikkat edilmeli; gereksiz sözcük kullanımından kaçınılmalı; duruluk, akıcılık, açıklık, sadelik gibi dil-anlatım unsurları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk edebiyatı eserlerinde “*çocuğa görelilik ya da çocuk gerçekliği ilkesinin*” gerçekleşmesinde en önemli ölçütlerinden birinin dil-anlatım olduğu söylenebilir (Arslan & Kargın, 2021; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2001; Sever, 2012; Şirin, 2000; Yalçın & Aytaş, 2014).

Çocuk edebiyatı eserlerinin taşıması gereken eğitsel nitelikler ise şu şekilde ifade edilebilir: Kitaplar, akıl ve mantık çerçevesinde değerlendirilebilmeli ve öğrencilerin değer yargılarını geliştirmelerine olanak tanıyacak biçimde yazılmalıdır. Toplumsal cinsiyet yargılarından ve ideolojik düşüncelerden arındırılmalıdır. Bu kitaplar öğrencilerin kişisel, duygusal, zihinsel, toplumsal ve dilsel gelişimlerini desteklemelidir. Kitaplarda geçen olaylarda baskıcı ve denetimci yaklaşımdan uzak durulmalı; kadercilik anlayışına yer

verilmemelidir. Bu kapsamda, kitaplar aracılığıyla öğrencilerin aktif bir birey olarak bilgi ve deneyimler kazanması sağlanmalı, duygu, düşünce ve hayal dünyası geliştirilmeli, sorgulama, tartışma ve eleştirel düşünme becerileri desteklenmelidir (Arslan & Kargın, 2021; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2001; Sever, 2012; Yalçın & Aytaş, 2014). Özetle, çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk gerçekliği ilkesine dayanarak, içeriksel (konu, tema, ileti, karakter, dil anlatım), biçimsel (boyut, kağıt kalitesi, kapak, sayfa düzeni, görseller vb.) ve eğitsel unsurlar bakımından bazı iç yapı ve dış yapı ölçütlerine göre hazırlanmış olması gerekmektedir.

Sadece yazılı ve basılı okuma metinlerinin ya da çocuk edebiyatı eserlerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde materyal olarak kullanılması günümüz koşullarına uygun bir yaklaşım değildir. Son yıllarda teknolojinin gelişimiyle birlikte elektronik kitapların ve dijital içeriklerin sayısı da oldukça artmıştır. Bu anlamda, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek için elektronik kitaplar, hipermetinler, interaktif kitaplar, sesli kitaplar, okuma öğretimi yazılımları ve uygulamaları, online kütüphaneler vb. dijital araçlar kullanılarak okuma materyallerinin çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Ertem, 2014, s. 8). Sonuç olarak, okuma materyallerinin çeşitlendirilmesi, seçilmesi, kullanılması, oluşturulması veya öğrencilere önerilmesi sürecinde, sınıf öğretmenlerinin belirtilen unsurları, özellikleri ve ölçütleri dikkate alması önemli görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içinde ve yurt dışında yürütülen ve okuma becerilerini geliştirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin uygulamaları ve sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerin ele alındığı araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt İçi Araştırmalar

Akyol ve Yıldız (2013) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde görev alacak ve sınıf öğretmenlerine destek olabilecek şekilde okuma uzmanlarını yetiştirilmesine yönelik bir yüksek lisans programı çerçevesi

sunulmuştur. Bu araştırma kapsamında, okuma uzmanlarına duyulan ihtiyaç, okuma uzmanlarının yeterlikleri, rolleri, yaptıkları uygulamalar gibi birçok başlık ele alınmıştır.

Okuma uzmanları ile ilgili farklı olarak Uyar, Yıldırım ve Ateş (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerinin, farkındalıklarının ve öğretmen eğitim sürecinde aldıkları eğitim vurgulanmıştır. Bu bağlamda uluslararası düzeyde okuma uzmanlığı programlarının içeriği incelenmiş ve programların Türkiye’de nasıl yapılandırılacağı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Erkuş ve Baştuğ (2014) da okuma uzmanlığına yönelik öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüşlerini incelediği araştırmasında, okuma uzmanlarının yetiştirilmesinde ve istihdam edilmesinde olumlu görüşlerin bulunduğu dikkat çekmiştir. Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) arasında işbirliği çerçevesinde okuma uzmanlığı yüksek lisans programının yapılandırılması gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Ateş ve Yıldırım (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında ne tür okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve anlama sürecine yönelik strateji öğretimine yer verip vermediklerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında en çok sırayla okuma etkinliklerine yer verdikleri ve sistematik bir strateji öğretim sürecini anlama öğretimlerinde kullanmadıkları saptanmıştır.

Karadüz ve Yıldırım (2011), ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme sürecini nasıl gerçekleştirdikleri, ne gibi problemlerle karşılaştıklarına ilişkin yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki yeterliliklerinin farklılığından dolayı sözcük öğretiminde birbirinden farklı teknikler kullanıldığını belirlemiştir. Yine bu araştırmada, sözcük öğretimi açısından öğretmenlerin istekli oldukları, doğru yöntemleri seçtikleri fakat uygulama konusunda plansız ve bilinçsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada, öğretmenler tarafından çoklu öğrenme

ortamlarının hazırlanması ve kelime hazinesini geliştirme sürecinde çeşitli tekniklere yer verilmesi gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Epçaçan (2009), sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini okuma sürecinde ne kadar işe koştüğünü ortaya koymak için betimsel bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini Türkçe derslerinde çok az düzeyde kullandığı belirlenmiştir.

Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013), akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla yürüttükleri araştırmada sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusuna yönelik öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığını belirlemiştir. Özellikle öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Yine bu araştırmada birçok öğretmenin akıcı okuma becerisi ile ilgili kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sönmez (2021), okuma becerilerini değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin nasıl uygulamalar yaptığını ortaya koymak için yürüttüğü araştırmada, sınıf öğretmenlerinin genel olarak geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının daha çok kullandığı, en çok hikâye edici metinlerden yararlandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, olarak sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirme amaçları olarak okuma ihtiyaçlarını belirleme ve öğretimi planlama olduğu, öğretmenlerin en çok okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için değerlendirme yaptığı ortaya konmuştur.

Baydık (2011), sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretimi sürecindeki uygulamalarını incelemiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin en az gerçekleştirdiği okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bu stratejilerin öğretimindeki uygulamaları yapan öğretmen öğretmenlerin okuduğunu anlama becerileri bağlamında eğitim gereksinimlerinin

belirlenmesini ve onlara bu stratejilerin kullanımının önemini fark ettirecek, konu ile ilgili uygulamalı eğitim programlarının hazırlanmasını gerektirdiği öneri olarak sunulmuştur.

Benzer bir araştırma İnce ve Duran (2013) tarafından yürütülmüş ve bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini Türkçe derslerinde kullanma düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada sonucunda, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, okuduğunu anlama stratejilerini uygulama süreci ile ilgili sınıf mevcutlarının yoğunluğu, ders sürelerinin yetersizliği ve okuma metinlerinin uygunsuzluğu gibi yapısal sorunlardan bahsetmiştir. Ayrıca, okuma öncesi kullanılan stratejilerde en çok kullanılan stratejinin ön bilgileri harekete geçirme stratejisi, en az kullanılan ise beklenti oluşturma stratejisi, okuma sırasında kullanılan stratejilerden en çok kullanılanı sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, en az kullanılanı ise metnin kenarlarına not alma stratejisi, okuma sonrası en çok kullanılan strateji soruları yanıtlama, en az kullanılan strateji ise stratejik not alma stratejisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2008), okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede öğretmenlere uygulamaya yönelik öneriler geliştirdiği çalışmasında, sınıf içerisinde okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında hangi stratejilerin kullanılabileceğine ilişkin veriler sunmuştur. Bunun yanı sıra özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yönelik uygulamalar yapılması ve öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren stratejilerin neler olduğu konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamıştır.

Okuyan (2009), tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatı yapıtlarını seçme ölçütlerindeki yeterlikler ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenler tarafından kitapların seçiminde çoğunlukla iç yapı ve eğitsel özelliklere dikkat edildiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013), sınıf öğretmenlerinin anlama becerisini değerlendirmek için nasıl sorular sorduğunu belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretim sürecinde soruların kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları; soru sormada, daha çok basit anlama düzeyine yönelik soruları tercih ettikleri ve metinlere yönelik büyük oranda düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorular sordukları tespit edilmiştir.

Polat ve Dedeoğlu (2020) tarafından sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya yönelik hazırladığı metin altı sorular incelenmiş, öğretmenlerin okuduğunu anlamaya değerlendirmek için en fazla hikâye edici metinleri kullandığı, büyük oranda kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruları tercih ettiği, cevap kaynağının tamamına yakınının metin içinde olduğu ve büyük oranda basit anlama düzeyindeki sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin kullandığı soru türündeki çeşitliliğin artırılması, farklı değerlendirme araçlarının kullanılması, üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru hazırlanması ve bunların dağılımın dengeli yapılması konularında öneriler geliştirilmiştir.

Baydık, Ergül ve Kudret (2012), yürüttükleri araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma problemlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğu, derslerinde prozodik okumaya model olduklarını, tekrarlı okuma ve fonik analiz tekniklerini kullandıklarını; koro okuma ve bütünsel sözcük öğretimi tekniklerini ise sınırlı olarak kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun okuma değerlendirmesi yapmadığı ya da sınırlı sayıda değerlendirme yaptığı tespit edilmiştir.

Benzer olarak Kodan (2020) da sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü kavramına yönelik bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik deneyimlerini ortaya koymaya çalıştığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin eksik ve hatalı bilgileri olmasına rağmen genel olarak bilgi düzeylerinin yüksek olduğu tespit etmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne sahip olan öğrencilerle genellikle ders zamanlarının dışında bireysel olarak çalıştıkları, daha çok bireysel değerlendirme yaptıkları ve gelişim sürecini değerlendirmedikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Yurt dışı Araştırmalar

Duke, Pearson, Strachan ve Bilman (2011) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, ilkokulda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde uygulama yaparken bazı dikkat etmeleri gereken unsurlar ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; okuduğunu anlamayı anlama, metinleri motive edici bağlamlarda kullanma, anlama stratejilerini öğretme, metin yapısını öğretme, öğrencileri tartışmaya teşvik etme, kelime hazinesini ve dil bilgisini artırma, okumayı diğer dil becerileri ile bütünleşme, öğrencileri gözlemlene ve değerlendirme ve öğretimi farklılaştırmadır.

Williams ve Ortlieb (2014), yürüttükleri araştırmada okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin sahip olduğu okumaya karşı olumsuz tutumlarını değiştirmek için sınıf öğretmenleri tarafından düzenli olarak okuma stratejilerinin kullanılması ve daha öğrenci merkezli müdahale programlarının uygulanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Wu, Wu ve Lu (2014) sınıf öğretmenlerin okumayı değerlendirmek için kullandıkları araçların planlanmasının okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarının sonucunda değerlendirilmenin etkili bir şekilde planlanmasının ve planlama sürecinde öğrencilerin düzeylerinin dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın, öğrencilerin okuma performansını artırmak için etkili ve uygun değerlendirme stratejilerin kullanılması konusunda sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yol gösterici olacağı vurgulanmıştır.

Amin (2019), etkili okuma yaklaşımlarının ilkokul öğrencilerinin okuma performansına etkisini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin okuma yaklaşımlarını ve stratejilerini öğrencilere öğretme konusunda bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Ness (2011), tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullandıkları okuma stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla soruları cevaplama, özetleme ve tahmin etme stratejilerini kullandıkları ve bu anlamda bir mesleki gelişime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir alan ile ilgili yeterliklerin belirlenmesi, o alanda bir işin ya da görevin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve niteliklerin davranış boyutuna yansıtılması ile mümkün kılınabilir (Mansfield, 1996). Bir alanda yeterliklerin belirlenmesi amacıyla çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; (a) Mesleğin ilgili alan yazınının incelenmesi, (b) İş analizi tekniklerinin kullanılması, (c) Uzmanlardan oluşan bir çalışma grubunun oluşturulması olarak sıralanabilir (Şahin, 2004, s. 59). İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, yukarıda belirtilen yeterlik belirleme yöntemlerinden “(a) ilgili alan yazınının incelenmesi” ve “(c) uzmanlardan oluşan bir çalışma grubunun oluşturulması” yöntemleri tercih edilmiştir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hem ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla hem de bu konuda kuramsal ve uygulama sürecinde deneyimi olan uzmanlardan oluşan bir çalışma grubunun oluşturulması yoluyla yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okuma becerisinin geliştirilme sürecinin; karmaşık, çok boyutlu ve mekaniklikten uzak bir doğasının olmasından dolayı bu konuda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesinde iş analizi tekniğinin kullanılması uygun görülmemiştir.

İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin belirlendiği bu çalışmada geleneksel Delphi tekniğinin değiştirilmiş şekli (Değiştirilmiş Delphi tekniği) kullanılmıştır. Değiştirilmiş Delphi (Modified Delphi) tekniğinde süreç içerisinde değişiklikler yapıldığı için geleneksel Delphi tekniğine göre farklılık göstermektedir. Değiştirilmiş Delphi tekniğinde ilk olarak yüz yüze görüşmeler

ya da odak grup görüşmeleri ile süreç başlar ve uygulanan aşama sayısı farklılık gösterebilir (McKenna, 1994). Delphi tekniğinin uygulanış şekli; araştırmanın amacına, problem durumuna ve yapısına göre değişkenlik gösterebilir. Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı, detaylı ve bütüncül bir bakış açısı elde edilmesi ve katılımcılarla ilk etkileşimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu çalışmada Delphi süreci ilk olarak birebir görüşmeler ile başlanmıştır. Bu nedenle çalışmada kullanılan tekniğin adı Değiştirilmiş Delphi tekniği olarak ifade edilmiştir (McKenna, 1994). Katılımcılardan elde edilen görüşler üzerinde uzlaşma sağlanarak okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmasından dolayı Değiştirilmiş Delphi tekniğinin araştırmanın amacını karşılayacak en etkili yöntemlerden biri olduğu düşünülmüştür.

Delphi Tekniği

Delphi tekniği; Norman Dalkey, Olaf Helmer, Nicholas Rescher, Ted Gordon ve meslektaşları tarafından 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde Research and Development (RAND) şirketinde bir grup uzmandan en güvenilir bilgiyi elde etmek, askeri araştırmalar yapmak ve bilim ve teknoloji ile ilgili yordamalarda bulunmak amacıyla geliştirilmiştir (Dalkey & Helmer, 1963; Linstone & Turoff, 2002; Şahin, 2001; Vernon, 2009). Adını Antik Yunan'da geleceğe ilişkin kehanetlerde bulunan bir kahinin yaşadığı yerden ya da bir Yunan tapınağından aldığı düşünülen bu teknik turizm, yönetim, tıp, askeri ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde, Delphi tekniğine yönelik birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Linstone ve Turoff (2002), karmaşık bir problem durumuna ilişkin çözüm önerileri getirmek için bir grup iletişimin yapılandırılması olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Davidson'a (2013) göre, bir grup uzmanın belirli bir probleme yönelik yüz yüze gelmeden görüşlerini bildirdiği bir tekniktir ve bu probleme yönelik "uzlaşma aracı" olarak kullanılır. Burada önemli olan nokta, katılımcıların baskı altında kalmadan özgür bir şekilde görüşlerini ifade edebilmesidir. Bir diğer tanımda ise belli sorunlar ya da konulara ilişkin bir grup uzman görüşünü sistematik olarak elde etme yöntemi

olarak ifade edilmektedir (Reid, 1988'den aktaran Şahin, 2001). Weaver (1971) delphi tekniğini, uzmanların geleceğe yönelik öngörülerini düzenlemek ve paylaşmak için tasarlanmış sezgisel bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Delphi tekniği, eğitim programı geliştirmek ya da eğitimsel sorunlar hakkında fikir üretmek için ideal bir alternatif olarak görülmektedir (Helmer, 1967). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, Delphi tekniğinin temel amacı, bir problem durumuna yönelik çözüm üretebilmek ya da karmaşık bir durum ile baş edebilmek için farklı bakış açılarına sahip olan uzmanlardan kapsamlı görüşler elde etmek, bu görüşleri yeniden düzenlemek ve öngörülen tahminler doğrultusunda uzlaşma sağlamaktır. Delphi tekniğinin temel dayanağı ise bir grubun görüşünün bireysel görüşe göre daha geçerli ve güvenilir olacağına düşünülmesidir. Delphi tekniği genel olarak üç temel özelliğe sahiptir (Şahin, 2001; 2004, s. 59):

1. *Katılımda Gizlilik (Anonimlik):* Araştırma süresince öne sürülen görüşlerin kime ait olduğu gizli tutulur. Katılımcıların kişisel bilgileri ve yanıtları sadece araştırmacı tarafından bilinmekte ve katılımcıların kendisi ile paylaşılmaktadır. Katılımcılar süreç içerisinde kesinlikle yüz yüze gelmemelidir. Böylelikle, katılımcılardan çok görüşlerinin ön plana çıkması sağlanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine, kimlikleri nedeniyle koşulsuz onay verme ya da ön yargılı olma gibi durumların önüne geçilir. Görüşler özgür bir şekilde ifade edilebildiği için yaratıcılık sürece dahil edilir. Katılımcılar arasındaki baskın bireylerin etkisi azaltılarak farklı ve yeni fikirlerin herkesten gelmesi güvence altına alınır.
2. *Grup Tepkisinin İstatistiksel Analizi:* Her bir Delphi anketi uygulandıktan sonra istatistiksel olarak analiz edilir. Bu analizlerde kullanılan istatistiksel yöntemlerin ve sonuçların ne ifade ettiği katılımcılar tarafından bilinmelidir. Ayrıca katılımcıların problem durumuna ilişkin görüşlerinin gerekçeleri de içerik analizi ile analiz edilir.
3. *Tekrarlama ve Kontrollü Geri Besleme:* Sistemik olarak geri bildirimlere dayalı olarak sürdürülen Delphi tekniğinde ardışık anketler uygulanır. Buradaki

sistematiçlikten kasıt birbirini takip eden Delphi anketlerinin belirli bir sisteme göre uygulanıyor olması ve katılımcılara kontrollü bir geri bildirim sağlanıyor olmasıdır. Ardışık olarak uygulanan anketler ile katılımcılara, aynı konuda farklı bilgi, beceri ve deneyimlere sahip bireylerin görüşlerinden haberdar olma ve kendi görüşlerini yeniden şekillendirme be karar verme fırsatı sağlanmaktadır. Anketlerin istatistiksel olarak analizleri tamamlandıktan sonra analiz sonuçları ve kime ait olduğu bilinmeyen katılımcı görüşleri, katılımcılara kendi görüşleriyle birlikte sunulur. Katılımcılardan diğer görüşleri veya genel eğilimi dikkate alarak kendi görüşünü tekrar değerlendirmesi ve bir yargıya varması beklenir. Ardından katılımcılardan bu yargıya ilişkin gerekçeler sunması istenir. Bu işlem, görüşlerde hareketlilik olduğu sürece ve görüş birliği sağlanıncaya kadar devam eder. Görüşler arasında uzlaşma sağlandığı aşamaya gelindiğinde istatistiksel olarak birinci çeyrek ve üçüncü çeyrek arasındaki genişliğin yakın olduğu maddeler üzerinde görüş birliği olduğu, uzak olan maddeler üzerinde ise görüş birliği oluşmadığı ifade edilebilir.

Delphi tekniğinin uygulanması, çalışılan konu üzerinde uzman olan katılımcıların problem durumuna ya da gerçekliklere ilişkin yaklaşımlarını ve bakış açılarını ortaya çıkarmaya veya önceliklendirmeye yönelik bir dizi aşamadan oluşmaktadır (Şahin, 2001). Bir Delphi araştırmasında uygulanacak genel aşamalar sırasıyla şu şekilde ifade edilebilir (Delbecq, Van de Ven & Gustafson, 1975; Mitchell, 1991; Powell, 2003; Paykoç & Ok, 1990; Şahin, 2001):

1. Katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde problem durumunun belirlenmesi ve ifade edilmesi
2. Uzman seçimi kriterlerinin belirlenmesi
3. Kriterlere uygun muhtemel uzman listesinin oluşturulması
4. Uzmanlar ile iletişime geçilmesi ve araştırmaya davet edilmesi

5. I. Delphi Anketinin Uygulanması: Araştırma problemine uygun olarak hazırlanan açık uçlu sorular uzman grubuna gönderilir. Her bir katılımcı sorulan soruya yönelik düşüncelerini ve cevaplarını cümle veya cümlecikler halinde sıralayarak araştırmacıya gönderir. Bu şekilde I. Delphi anketi tamamlanmış olur.
6. II. Delphi Anketinin Uygulanması: I. Delphi anketin sonuçlarının analizi doğrultusunda gelen cevaplar maddeler halinde sıralanır gerekirse alt başlıklar halinde sıralanır. Ardından sıralama ya da derecelendirme Likert ölçeğinde yapılandırılmış anket formuna dönüştürülür ve uzman grubuna gönderilir. Uzmanlar her bir maddenin önem düzeyini ya da her bir maddeye katılma düzeylerini bu anket üzerinde belirterek araştırmacıya gönderiler. Bu şekilde II. Delphi anketi tamamlanmış olur.
7. III. Delphi Anketinin Uygulanması: Buradaki anket II. Delphi anketi ile aynıdır. Bu aşamada, II. Delphi anketinden elde edilen veriler analiz edilerek ortalama, medyan, standart sapma, çeyrekler arası genişlik değerleri hesaplanarak istatistiksel ölçütler çıkarılır. Çıkarılan bu ölçütlerden yararlanılarak yeni bir anket geliştirilir ve katılımcılara gönderilir. Katılımcılara gönderilen anketin yönergesinde yukarıda belirtilen istatistiksel işlemlerin ne anlama geldiği örneklerle açıklanır ve bu anketteki her bir maddenin başında II. Delphi anketinde verilen cevaplar yer alır. III. Delphi anketi istatistiksel sonuçlarla birlikte tekrar katılımcılara iletilir. Katılımcılardan, ikinci ankete verdikleri cevapları gruba ilişkin istatistiklerle karşılaştırmaları, her bir maddeye ilişkin yapılan yorumları da değerlendirerek kararlarını yeniden gözden geçirmeleri istenir. Bu şekilde III. Delphi anketi de tamamlanmış olur.

Bir Delphi araştırmasında, uzman gruba bir önceki aşama hakkında geri bildirim sağlanarak ilerleme söz konusudur. Diğer bir ifadeyle, sonraki anket bir önceki anketin sonuçlarının genel eğilimine göre hazırlanmaktadır (Smulmoski, Hartman & Khran, 2007).

Yukarıda belirtilen aşamaların ardından uzman grup arasında uzlaşma yönünde hareketliliğin sağlanması amaçlanmaktadır. Delphi tekniğinde katılımcıların görüşleri hakkında uzlaşma sağlanabilmesi için ardışık olarak uygulanan anketlerin kaç turda tamamlanacağına yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Hasson, Keeney ve McKenna (2000) iki ya da üç aşamanın yeterli olacağını; Erlmeyer, Erlmeyer ve Lane (1986) ise uzlaşma yönünde hareketliliğin sağlanması için genel olarak dördüncü uygulama sonucunda sonuçların doyurucu olduğunu belirtse bile anketlerin gönderilme ve yanıtlanma sürecinin, uzmanların görüşlerindeki değişim durağanlaşana kadar devam etmesi gerekmektedir. Bu anlamda, uygulanacak anketlerin kaç aşamadan oluşacağına ilişkin ilkeler bulunmamaktadır (Howard, 2015). Süreç, katılımcılar arasında uzlaşma sağlandığında ya da yeterli oranda değişim gerçekleştiğinde sonlandırılır (Delbecq ve diğerleri, 1975).

Çalışma Grubu

Değiştirilmiş Delphi tekniği ile yürütülmüş olan bu araştırmanın çalışma grubunu on beş öğretim elemanı ve beş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında çalışma grubuna dahil edilen ve uzman grubunu oluşturan on iki öğretim elemanı ve dört sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmanın ikinci aşaması olan I. Delphi anketinde üç öğretim elemanı ve bir sınıf öğretmeni daha uzman grubuna dahil edilmiştir. Üçüncü aşama olan II. Delphi anketine ise bir öğretim elemanı katılmamıştır. Delphi araştırmalarında uzman olarak yer alacak katılımcı sayısı hakkında fikir birliği ya da kesin bir yargı bulunmamakla birlikte araştırmanın amacı ve yapısı doğrultusunda bu durum çeşitlilik gösterebilir (Clayton, 1997). Delphi tekniği ile yürütülecek araştırmalara dahil edilecek uzman sayısının ideal olarak 10-20 arasında olması (Hsu & Sandford, 2007; Şahin, 2001), elliden az olması (Hsu & Sandford, 2007) ya da 15-30 arasındaki homojen bir uzman grup ile çalışıldığında istenilen sonucun alınabileceği (Clayton, 1997) şeklinde farklı görüşler bulunmaktadır. Uzmanların sayısının istatistiksel olarak temsil edici bir örnekleme teşkil etmesinin ötesinde temsil edilebilirliğin, yürütülen tartışmanın niteliğine göre değerlendirilmesi gerekir (Powell, 2003). Yürütülen tartışmanın sağlıklı bir şekilde

sonuçlanmasında ise çalışma grubuna dahil edilen uzmanların niteliği ve konuya ilişkin deneyimleri oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Delphi araştırmalarında çalışma grubuna dahil edilen uzmanların seçilmesi araştırmanın tasarlanmasındaki en kritik konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Hsu & Sanford, 2007). Uzmanların seçilmesinin kritik bir konu olarak ele alınmasında iki durumdan söz edilebilir. Bu durumlardan birincisi, bir grubun kararının tek bir kişinin kararından daha geçerli olduğu; ikincisi ise seçilen uzmanların araştırmanın geçerliliğini ve üstünlüğünü etkilemesi olarak ifade edilmektedir (Clayton, 1997). Adler ve Ziglio (1996) tarafından Delphi uzmanlarının seçimindeki ölçütler; (a) araştırılan konu hakkında bilgi ve deneyime sahip olması, (b) katılım için kapasite ve istekli olması, (c) yeterli zamana sahip olması ve (d) etkili iletişim becerilerine sahip olması şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde Şahin (2001) de Delphi tekniğinde uzman olarak araştırmaya dahil edilen katılımcıların araştırma konusuna ilişkin derin bir bakış açısının, deneyiminin ve konuyu kavrayacak ve anlayacak bilgisinin olmasının araştırmanın niteliği açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin Değiştirilmiş Delphi tekniği ile ortaya konduğu bu araştırmanın uzman grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasında temel anlayış, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların incelenmesidir. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Delphi araştırmalarında uzman görüşü elde edilmeye çalışıldığından dolayı ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Skulmoski, Hartman & Krhan, 2007). Ayrıca Delphi araştırmalarında da uzman olarak araştırmaya dahil edilen katılımcılarda bazı ölçütler aranmaktadır. Bu açıdan ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasının Delphi araştırmalarının doğası ile birebir örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırmanın uzman grubu oluşturulurken de elde edilen verilerin geçerliliğini ve araştırmanın

niteliğini artırmak amacıyla öğretim elemanları ve sınıf öğretmenleri için bazı ölçütler belirlenmiştir. Uzman grubunun oluşturulmasına ilişkin belirlenen ölçütler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1

Uzman Grubu Ölçütleri

Uzman Grubu	Ölçütler
Öğretim Elemanı	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırmaya istekli ve gönüllü olarak katılmak • Üniversitelerin eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin Temel Eğitim, Türkçe Eğitimi ya da Özel Eğitim bölümlerinden birinde öğretim üyesi (Dr. Öğr. Üyesi, Doç. Dr., Prof. Dr.) ya da öğretim görevlisi olarak görev yapıyor olmak • Okuma, anlama, anlamlandırma, akıcı okuma, kelime bilgisi, erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma, öğretmen yeterlikleri, Türkçe öğretim programları, okuma programları, okuma uzmanlığı, okuma güçlüğü, okumayı ölçme ve değerlendirme, Türkçe öğretimi/egitimi, sınıf öğretmenliği eğitimi konularının birinde ya da birden fazlasına yönelik bilimsel çalışma(lar) yürütmüş olmak
Sınıf Öğretmeni	<ul style="list-style-type: none"> • Araştırmaya istekli ve gönüllü olarak katılmak • Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu olmak • Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapıyor (tez aşamasına geçmiş olmak) veya yapmış olmak • Özel ya da devlet okullarının ilkökul kademesinde fiilen sınıf öğretmenliği yapıyor olmak • Okuma ya da okuduğunu anlama becerileri, Türkçe öğretimi, İlk okuma ve yazma öğretimi vb. konularda tez çalışması yapıyor veya yapmış olmak

Tablo 1’de görüldüğü gibi, uzman grubunun ve bu grubu oluşturan ölçütlerin belirlenmesinde araştırmanın amacı ve içeriği göz önünde bulundurulmuştur. Uzman grubuna öğretim elemanlarının dahil edilmesinde, problem durumu ile ilgili yeterli düzeyde

kuramsal bilgiye sahip olan, konuya ilişkin bilgisini sürece yansıtabilen ve bu konuda bilimsel çalışmalar yürüten katılımcıların seçilmesi amaçlanmıştır. Öğretim elemanı uzman grubu için belirlenen ölçütler dikkate alınarak bünyesinde eğitim fakültesi bulunduran üniversitelerin akademik personel web sayfaları incelenmiş altmış beş kişilik uzman havuzu oluşturulmuştur. Bu aday katılımcılara çalışmanın amacı, içeriği, uzmanlık ölçütleri, araştırma yönteminin detayları ve araştırmaya katılıp katılmama durumlarını bildirecekleri bir davet mektubu e-posta yoluyla iletilmiştir. On iki gönüllü katılımcı, araştırmaya katılabileceğini ifade ederken diğer aday katılımcılar ise farklı gerekçelerle araştırmaya katılamayacaklarını belirtmiştir. I. Delphi ve II. Delphi anketlerinin uygulanma sürecinde öğretim elemanı uzman grubuna iki katılımcı daha dahil edilmiştir. Sınıf öğretmeni uzman grubunda yer alan katılımcıların seçilme sürecinde ise öğretim elemanı uzman grubunda yer alan katılımcıların önerileri ve yönlendirmeleri doğrultusunda iletişim kurulmuş ve davet mektubu gönderilmiştir. Davet mektubu gönderilen beş aday katılımcının hepsi araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzman grubuna dahil edilmesindeki temel amaç, hem sınıf ortamında okuma becerileri ile ilgili sürecin uygulayıcısı olan hem de bu konuda bilimsel bir çalışma yürütüyor/yürütmüş olan ve sürece bilimsel bakış açısı sunabilecek katılımcıların seçilmesidir. Böylece detaylı ve derinlemesine bir uzman belirleme yaklaşımı benimsenmeye çalışılmıştır. Uzman grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Uzman Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

	Kod	Unvan	Cinsiyet	Kıdem	Görev Yaptığı Üniversite Türü	Görev Yaptığı Bölüm	Uzmanlık Alanı
Öğretim Elemanı Uzman Grubu	ÖE-U1	Doçent Doktor	Kadın	25 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi
	ÖE-U2	Doktor Öğretim Üyesi	Kadın	13 Yıl	Devlet Üniversitesi	Özel Eğitim/ Zihinsel Engelliler Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim, İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi
	ÖE-U3	Doçent Doktor	Kadın	20 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi, Eğitim Programları ve Öğretimi
	ÖE-U4	Profesör Doktor	Kadın	30 Yıl	Vakıf Üniversitesi	Özel Eğitim	Özel Eğitim ve Okuma Eğitimi
	ÖE-U5	Doçent Doktor	Kadın	19 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi
	ÖE-U6	Doktor Öğretim Üyesi	Kadın	12 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma yazma ve Türkçe öğretimi
	ÖE-U7	Profesör Doktor	Erkek	19 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe öğretimi
	ÖE-U8	Doktor Öğretim Üyesi	Erkek	15 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe öğretimi

	ÖE-U9	Profesör Doktor	Erkek	13 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi
	ÖE-U10	Doktor Öğretim Üyesi	Kadın	3 Yıl	Devlet Üniversitesi	Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi
	ÖE-U11	Doktora Öğretim Üyesi	Erkek	9 Yıl	Devlet Üniversitesi	Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi
	ÖE-U12	Doçent Doktor	Erkek	15 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi
	ÖE-U13	Öğretim Görevlisi	Kadın	30 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	Türkçe Eğitimi
	ÖE-U14	Profesör Doktor	Erkek	28 Yıl	Devlet Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	Çocuk Edebiyatı ve Okuma Eğitimi
	ÖE-U15	Öğretim Görevlisi	Kadın	8 Yıl	Vakıf Üniversitesi	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi
		Cinsiyet	Kıdem	Öğretim Gerçekleştirdiği Sınıf Düzeyi	Lisansüstü Eğitim Durumu	Tez Konusu	
Sınıf Öğretmeni Uzman Grubu	SÖ-U1	Kadın	8 Yıl	3. Sınıf	Yüksek Lisans Mezunu	İlkokul öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumuna göre okuma becerilerinin incelenmesi	
	SÖ-U2	Kadın	2 Yıl	2. Sınıf	Yüksek Lisans (Tez Aşamasında)	İlk okuma ve yazma öğretimine yönelik özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi	

SÖ-U3	Kadın	8 Yıl	4. Sınıf	Yüksek Lisans (Tez Aşamasında)	Okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamaya etkisi
SÖ-U4	Kadın	6 Yıl	1. Sınıf	Yüksek Lisans (Tez Aşamasında)	Zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve tutumlarına etkisi
SÖ-U5	Kadın	20 Yıl	1. Sınıf	Yüksek Lisans (Tez aşamasında)	Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazırlık dönemindeki uygulamaları üzerine nitel bir analiz

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim elemanı uzman grubunda yer alan katılımcıların dördünün Profesör Doktor, dördünün Doçent Doktor, beşinin Doktor Öğretim Üyesi ve ikisinin de Öğretim Görevlisi unvanına sahip olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının dokuzu kadın, altısı ise erkektir. Yine Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının genel olarak Türkiye’deki çeşitli üniversitelerin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yaptıkları görülmektedir. Öğretim elemanı uzman grubunun çalışma alanlarının ise çoğunlukla ilk okuma ve yazma ile Türkçe öğretimi üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni uzman grubu yer alan katılımcıların tamamı kadındır. Sınıf öğretmenlerinden birisinin 1-4 yıl arasında, üçünün 5-10 yıl arasında ve birisinin de 10 yıl ve üzeri bir kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesinin farklı sınıf düzeylerinde öğretim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü durumları incelendiğinde ise dört sınıf öğretmenin tez aşamasında; bir sınıf öğretmenin ise tez çalışmasını başarı ile savunduğu ve tez konularının okuma becerileri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

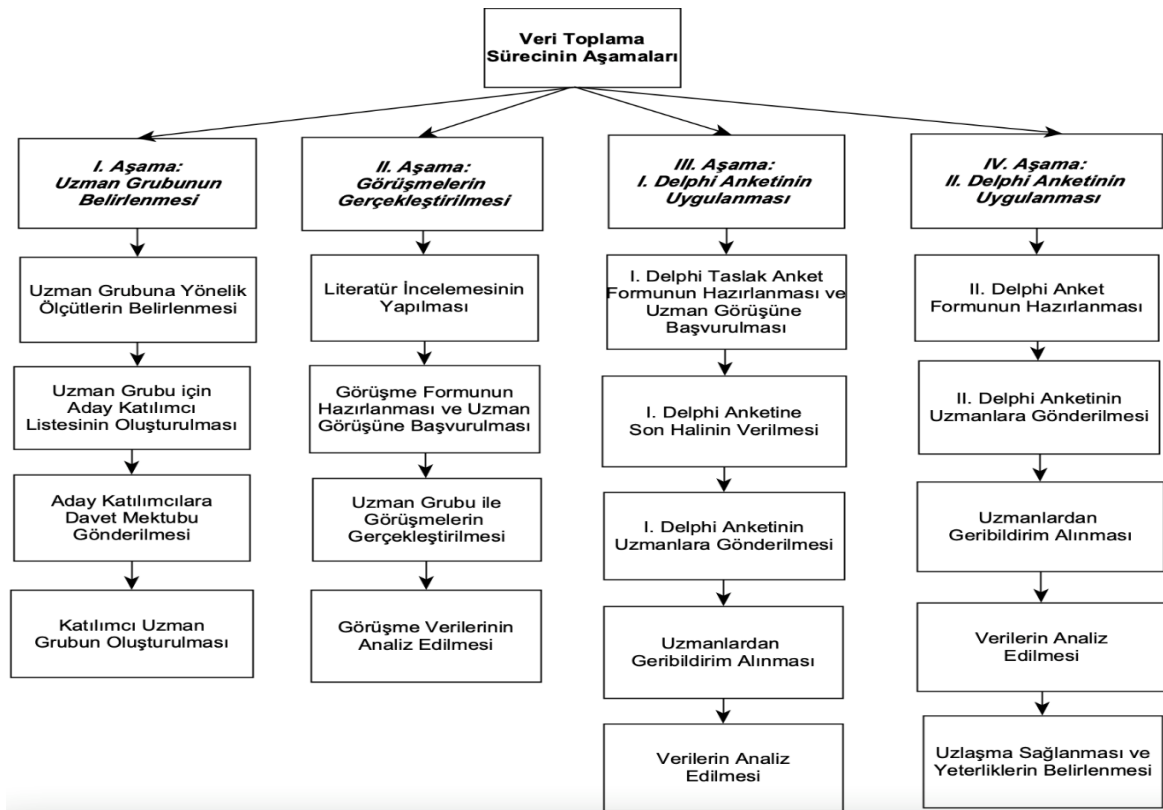
Veri Toplama Süreci

Değiştirilmiş Delphi tekniğinin aşamalarından oluşan bu araştırmanın veri toplama süreci, 2021-2022 öğretim yılı bahar dönemi ile 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinden önce problem durumu saptanmış ve araştırma, bu problem durumu üzerine yapılandırılmıştır. Ardından araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni (Ek-A) alınmıştır. Bu çalışmada veri toplama süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, uzman grubunda yer alacak katılımcılara yönelik ölçütler belirlenmiş ve bu ölçütleri sağlayan aday katılımcı listesi oluşturulmuştur. Aday katılımcılara e-posta aracılığıyla davet mektubu (Ek-E) gönderilmiş ve bu davet mektubunun içeriğinde Delphi tekniği ve bu tekniğin uygulanma süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların yer aldığı uzman grubu oluşturulmuştur. Bu süreçte katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin onay almak amacıyla gönüllü katılım onay formu (Ek-F) kullanılmıştır. İkinci aşamada,

literatür incelemesi sonucunda elde edilen açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman grubunda yer alan katılımcılar ile planlanan tarihlerde çevrimiçi ortamda (Zoom Meeting) birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcıların onayı doğrultusunda dijital ortamda kayıt altına alınarak saklanmıştır. Üçüncü aşamada, görüşme verilerinin analizi sonucu elde edilen yeterlik alanları, yeterlik maddeleri ve göstergeleri içeren I. Delphi anketi araştırmacı tarafından çevrimiçi ortamda (Google Formlar) hazırlanmış ve e-posta yoluyla uzman grubunda yer alan katılımcılara gönderilmiştir. Dördüncü aşamada ise, I. Delphi anketinden ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek II. Delphi anketi hazırlanmış ve uzman grubuna gönderilmiştir. II. Delphi anketinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ise yeterlik alanları, yeterlik maddeleri ve göstergeler üzerinde uzlaşa sağlanmasından dolayı Delphi aşama sayısı yeterli görülmüş ve anket süreci sonlandırılarak yeterlikler ortaya konmuştur. Veri toplama sürecinin aşamalarına ilişkin çerçeve Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Veri Toplama Sürecinin Aşamaları



Şekil 3'te görüldüğü gibi, veri toplama süreci; uzman grubunun oluşturulması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, I. Delphi anketinin uygulanması ve II. Delphi anketinin uygulanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin yapılandırılması, literatür incelemesi, görüşme formunun hazırlanması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, görüşme verilerinin analiz edilmesi, Delphi anketlerinin hazırlanması, gönderilmesi ve yanıtların alınma süreci yaklaşık olarak beş ay sürmüştür. Tablo 3'te Delphi tekniğinin uygulanma süreci ve yapılan işlemler özetlenmiştir.

Tablo 3

Delphi Tekniğinin Uygulanma Sürecinde Yapılan İşlemler

Veri Toplama Aracı	Araştırma Sorusu	Davet Edilen Katılımcı	Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Katılım Oranı	Süre	Toplanan Veriler	İşlem
Görüşme	İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?	69 (65 öğretim elemanı, 4 sınıf öğretmeni)	16 (12 Öğretim Elemanı, 4 Sınıf Öğretmeni)	11	%23	732 dakika	İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmeni yeterlikleri ve göstergeler	Yapılan görüşmelerin transkript edilmesi ve elde edilen verilerin betimsel analizi
I. Delphi Anketi	İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin uzmanlar arasında bir görüş birliği var mıdır?	20 (15 öğretim elemanı, 5 sınıf öğretmeni)	20 (15 Öğretim Elemanı, 5 Sınıf Öğretmeni)	40	%100	3 Hafta	Her bir yeterlik için görüş birliği düzeyinin saptanması, göstergelere yönelik görüşler ve eklenmesi önerilen yeterlikler ve göstergeler	Göstergelere ilişkin sunulan görüşlerin betimsel analizi, önerilerin değerlendirilmesi, II. Delphi anketi için ortalama, standart sapma, grup yanıt yüzdeleri birinci çeyrek (Ç1), üçüncü çeyrek (Ç3) ve genişlik (R) değerlerinin hesaplanması
II. Delphi Anketi	İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin uzmanlar arasında bir görüş birliği var mıdır?	20 (15 öğretim elemanı, 5 sınıf öğretmeni)	19 (14 Öğretim Elemanı, 5 Sınıf Öğretmeni)	40	%95	3 Hafta	Her bir yeterlik için nihai görüş birliği düzeyinin saptanması	Ortalama, standart sapma, grup yanıt yüzdeleri, birinci çeyrek (Ç1), üçüncü çeyrek (Ç3) ve genişlik (R) değerlerinin hesaplanması

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Delphi tekniğinin uygulanması sürecinde öncelikle birinci araştırma sorusuna cevap bulmak için ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler ve göstergeleri belirlemek üzere on altı görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplamda yedi yüz otuz iki dakika sürmüştür. Ardından, ikinci araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla ardışık Delphi anketleri uygulanmıştır. I. Delphi anketine, çalışma grubunda yer alan yirmi katılımcıların tamamı geri bildirim sağlamış ve veri toplama süreci üç hafta sürmüştür. I. Delphi anketinde katılımcılardan, yeterlik maddelerini puanlamaları, göstergelere yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini ifade etmeleri ve eklenmesini önerdikleri yeterlik veya gösterge maddelerini belirtmeleri istenmiştir. II. Delphi anketine, çalışma grubunda yer alan on dokuz katılımcı geri bildirim sağlamış ve veri toplama süreci üç hafta sürmüştür. Dolayısıyla I. Delphi anketine katılan bir katılımcı II. Delphi anketini cevaplamamıştır. II. Delphi anketinde, yeterlik maddelerinin altına katılımcıların bir önceki ankette verdikleri yanıtlar ve yeterlik maddesine verilen cevapların istatistiksel analizi eklenmiştir. Katılımcılardan bu verileri göz önünde bulundurarak yeterlik maddelerine yönelik nihai puanlamalarını yapmaları istenmiş ve her bir madde için görüş birliği düzeyi saptanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırma sürecinde benimsenen yaklaşıma bağlı olarak araştırmacının rolü farklılık göstermektedir. Değiştirilmiş Delphi araştırması, ilk aşamada birebir görüşmelerin gerçekleştiği ve ondan sonraki süreçte araştırmacının aynı katılımcılarla uzun süreli etkileşim halinde olduğu ve sahada elde ettiği bakış açılarını araştırmaya yansıttığı bir süreci içermektedir. Araştırmacının süreç içerisindeki bu durumu göz önünde bulundurulduğunda araştırmacı hakkında detaylı bilgilerin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2013). Bu bağlamda, araştırmacının rolü ve özellikleri hakkında detaylı bilgiler verilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasında, araştırmacı sürecin doğal bir parçası olarak sorumluluklarını yerine getirme çabası içerisinde olmuş, kendi varsayım ve ön yargılarının araştırma sürecini etkilememesine özen göstermiştir. Delphi tekniği, uzun zaman alan ve tekrarlanan bir süreç olmasından dolayı katılımcıları süreç içerisinde her aşamaya dahil edebilmek oldukça önemlidir (Şahin, 2001). Araştırmacı, katılımcıları motive etmek ve araştırma süreci içerisinde tutabilmek için sürekli iletişim halinde olmuş ve veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından kendileri adına bir adet fidan bağıışı yapılacağını belirtmiştir. Delphi tekniğinin ilk aşamasında, aday katılımcı listesinin oluşturulması, aday katılımcılara davet mektubunun gönderilmesi ve uzman grubunun oluşturulması araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, belirlenen uzman grubundaki katılımcılar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı sadece soruları yöneltmiş ve katılımcıları etkilememeye yönelik bir tutum içerisinde olmuştur. İkinci ve üçüncü aşamada Delphi anketlerin katılımcılara özgü olarak hazırlanmasında araştırmacı birincil rolü üstlenmiş; anketlerin uygulanmasında (anketlerin gönderilmesi, geri bildirimlerin alınması ve verilerin analiz edilmesi) ise moderatör görevi üstlenmiştir. Araştırmanın uzman grubuna dahil edilen katılımcılardan sadece biri ile aynı kurumda görev yapıyor olmasının dışında araştırmacının herhangi bir katılımcı ile geçmişi veya bir bağlantısı bulunmamaktadır.

Araştırmacı, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında lisans programını tamamlamış ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında yüksek lisans derecesi almıştır. Bu bakımdan araştırmacının daha önceden bilimsel araştırma sürecine ilişkin bir deneyime sahip olduğu söylenebilir. Araştırmacı 2015-2019 yılları arasında özel bir okulun ilköğretim kademesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmış halen Gaziantep Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Araştırmacının, ilköğretim öğrencilerinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler konusuna bakış açısı kendi kişisel

deneyimleriyle şekillenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlik yaptığı yıllarda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli problemlerle karşılaşması, sınıf içi uygulamalarda yetersiz kalması ve bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını fark etmesi üzerine bu araştırmaya yönelmiştir. Araştırmacı, edindiği yaşantı ve bireysel çıkarımlarına dayanarak sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda okuma becerilerinin nasıl geliştirileceğine yönelik yeterli donanıma sahip olmadığını düşünmektedir. Bu noktada araştırmacı, dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerde bir dizi farklılıkların olması gerektiği yönünde bir görüşe sahiptir. Özetle araştırmacı, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinde gelişiminin sağlanması için öncelikle sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin artırılması ile sağlanabileceği görüşündedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; görüşme ve Delphi anketleri olmak üzere farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Görüşme

Delphi araştırmalarında ilk aşama oldukça önem arz etmektedir. Bir durum hakkında derin, güçlü bilgiler vermesi ve araştırmacıya anlık tepkileri ve yanıtları gözlemlene şansı ve esneklik sağlaması nedeniyle araştırmacının ilk aşamasında veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Patton'a (2002) göre, bir konu hakkında bireylerin algılarını, hislerini, bilgilerini ve fikirlerini anlamak için derinlemesine görüşmeler yapılması gerekmektedir. Araştırmalarda çok sık bir şekilde kullanılan veri toplama aracı olan görüşme, kendi içerisinde farklı türleri barındırmaktadır. Merriam (2009) bu türleri; tam yapılandırılmış (standartlaştırılmış), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (informel) görüşmeler olarak sıralarken; Patton (1987), "sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı olarak üç farklı görüşme yaklaşımından bahsetmektedir" (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 131). Bu araştırmada, görüşme

türlerinden görüşme formu yaklaşımı tercih edilmiştir. Görüşme formu yaklaşımı genel hatlarıyla benzer konulara yönelmek yoluyla farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Bu yaklaşımda araştırmacı incelediği konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak için ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşme formu yaklaşımında; görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirilebilir, bazı sorular tartışılabilir, bazı konuların detayına girilebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yaklaşım benimsenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 132).

Bu araştırmanın ilk aşamasında, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin derinlemesine bilgiler elde etmek ve bu alandaki deneyimleri ortaya çıkarmak için uzman grubunda yer alan on iki öğretim elemanı ve dört sınıf öğretmeni ile çevrimiçi ortamda birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun (EK-G) hazırlanma sürecinde, araştırma problemi dikkate alınarak literatür incelemesi yapılmıştır. Literatür ile ilgili farklı bakış açılarını ortaya koymak amacıyla çeşitli görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunun amacına uygunluğu, dil-anlatım ve teknik açılardan yeterliği değerlendirilerek, kapsam ve görüş geçerliliğini sağlamak amacıyla; sınıf eğitimi, ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanından birer uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, araştırmacı ve danışman tarafından yeniden yapılandırılan görüşme formu, çalışma grubunun dışından bir kişi ile pilot görüşme yapılarak denenmiştir. Pilot görüşmeden sonra soruların sayısı azaltılarak ve bazı soruların yönergelerinde değişiklik yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma sürecinde yapılan görüşmelere temel oluşturan ana sorular şu şekildedir:

1. Bir sınıf öğretmeni okumanın teorik temelleri (okumanın tanımı, okuma süreci, okuma yaklaşımları, okuma türleri, okuma amaçları, okuma ilkeleri vb.) hakkında nasıl bilgilere sahip olmalıdır?

2. Bir sınıf öğretmenin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirme konusunda ne tür yeterliklere sahip olması beklenir?
3. Bir sınıf öğretmenin okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri neleri kapsamalıdır?
4. Bir sınıf öğretmeni okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlayacağı ders planında nelere dikkat etmelidir? Bu konuda hangi yeterliklere sahip olmalıdır?
5. Bir sınıf öğretmenin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim programları (müfredat) ve okuma programları ile ilgili bilgisi neleri içermelidir?
6. Bir sınıf öğretmeni okuma metinleri ve çocuk kitapları seçerken ve değerlendirirken neleri göz önünde bulundurmalıdır?
7. Bir sınıf öğretmeni öğrencilere okuma kültürü kazandırmak için neleri dikkate almalıdır?
8. Bir sınıf öğretmeni, okuma becerilerinin geliştirilmesinde bireysel farklılıklar ve gelişim süreçleri konusunda hangi yeterliklere sahip olmalıdır?
9. Bir sınıf öğretmeni, okuma becerilerini geliştirmek için okuma ortamını nasıl düzenlemelidir?
10. Okuma becerileri bağlamında bir sınıf öğretmenin mesleki gelişim ve öğrenme süreci neleri kapsamalıdır?
11. Bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için eğitimin hangi paydaşları ile iletişimde bulunmalı ve iş birliği yapmalıdır? Bu iş birliklerine örnekler vererek açıklar mısınız?

Delphi Anketleri

Değiştirilmiş Delphi tekniği ile yürütülen bu araştırma sürecinde I. Delphi anketi (Ek-H) ve II. Delphi anketi (Ek-I) olmak üzere ardışık iki anket uygulanmıştır. Aşağıda bu anketlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

I. Delphi Anketi. I. Delphi anketi, sekiz bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; anketin içeriğine, katılımcılardan beklenenlere, araştırmanın amacına yönelik

ayrıntılı bir yönergeye, araştırmacı hakkında bilgilere ve katılımcıların mesleği ile e-posta adresini belirtmelerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Diğer bölümler ise yeterlik alanları, yeterlikler ve göstergelerden oluşmaktadır. I. Delphi anketi; literatür incelemesi sonucu belirlenen yeterlik alanlarını, uzman grubunda yer alan katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan yeterlik maddelerini ve bu yeterlik maddelerini oluşturan gösterge ifadelerini içermektedir. Görüşmelerin analizi sonucunda, ilk aşamada yüz yetmiş yedi gösterge ifadesine ulaşılmıştır. Göstergelere yönelik tez danışmanının ve Türkçe Eğitimi alanında çalışan iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda; on bir gösterge ifadesi aynı içeriğe sahip olduğu için kendi aralarında birleştirilerek dört gösterge ifadesine dönüştürülmüştür. On gösterge ifadesi ise diğer gösterge ifadeleri ile benzer olduğu, birbirini kapsadığı ya da konu kapsamının dışında yer aldığı için çıkarılmıştır. On sekiz gösterge ifadesi ise dil-anlatım, içerik ve teknik açıdan yeniden düzenlenmiş ve yüz altmış gösterge ifadesi elde edilmiştir. Ardından gösterge ifadeleri kendi içerisinde gruplandırılarak kırk yeterlik maddesinin oluşturduğu bir çatı ortaya çıkartılmıştır. Son olarak, yeterlik maddeleri ve göstergeler yedi farklı yeterlik alanının altında sınıflandırılarak ankete yerleştirilmiştir. I. Delphi anketine son halinin verilmesiyle birlikte yirmi katılımcıya e-posta yoluyla iletilmiştir. Katılımcıların yeterlik maddelerini değerlendirebilmeleri için 7'li likert tipi ölçeğe (1: "Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum" 7: "Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum") ve her bir yeterlik maddesinin altında yer alan göstergelere yönelik olumlu ve/veya olumsuz görüşlerini belirtebilecekleri açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Ek olarak anketin sonunda, ankette verilmiş olan yeterliklerden farklı olarak katılımcıların eklenmesini düşündükleri yeterlik ve gösterge ifadelerini yazabilecekleri boş bir alan bırakılmıştır.

II. Delphi Anketi. II. Delphi anketi, sekiz bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; anketin içeriğine, katılımcılardan beklenenlere, araştırmacı hakkında bilgilere ve e-posta adresini belirtmelerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Diğer bölümler ise yeterlik

alanları, yeterlik maddeleri ve gösterge ifadelerinden oluşmaktadır. II. Delphi anketi, önceki Delphi anketinden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulmuştur. Katılımcıların değerlendirme ve önerileri doğrultusunda bir gösterge ifadesi eklenmiş, altı gösterge ifadesi dil-anlatım ve teknik yönden yeniden düzenlenmiş ve bir gösterge ifadesi listeden çıkarılmıştır. II. Delphi anketinde katılımcıların yeterlik maddelerini değerlendirebilmeleri için 7'li likert tipi ölçeğe (1: “Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum” 7: “Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum”) ve her bir yeterlik maddesinin altında o yeterliğe ilişkin I. Delphi anketinin istatistiksel verileri (ortalama, standart sapma, grup yanıt yüzdeleri) sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Değiştirilmiş Delphi tekniği ile yürütülen bu araştırmada nitel ve nicel veriler olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde sırasıyla nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Strauss ve Corbin (1990) nitel verilerin analizinde iki veri analizi sürecinden bahsetmektedir. Bunlar; betimsel analiz ve içerik analizi olarak sıralanabilir. Bu araştırmanın ilk aşamasında görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre derinlemesine analiz gerektirmeyen veriler, daha önceden belirlenen temalara veya kavramsal çerçeveye göre yorumlanarak araştırma soruları veya görüşme formunda yer alan sorulara göre yapılandırılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz sürecinde tematik bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama şeklinde dört farklı aşama takip edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşmelerin analizi için öncelikle ses kayıtları manuel olarak transkript edilmiştir. Ardından transkript edilen veriler, ücretsiz bir web tabanlı açık kaynak programı olan “Taguette” programında analiz edilmiştir. Yüz altmış gösterge ifadesinden oluşan veriler açık bir biçimde betimlenmiştir. Ardından gösterge ifadeleri yeniden gözden geçirilmiş, anlamlı ve birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilen veriler bir araya getirilerek yeterlik maddelerine ulaşılmıştır. Son olarak, gösterge ifadeleri ve yeterlik maddeleri, yeterlik

alanlarının altına sistematik olarak sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Bu yeterlik alanları, veri toplama sürecinden önce literatür incelemesi sonucunda oluşturulmuş ve görüşme formu bu yeterlik alanları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, araştırmanın temaları ve kavramsal yapısı önceden oluşturulmuş, elde edilen veriler bu çerçevede sunulmuştur. Nitel olarak elde edilen verilerde tema, kategori ve kodlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak ve karşılaştırma yapmak adına veri analizinde tablo, şekil, görsel vb. araçlardan faydalanarak veriyi sunmak önemlidir (Merriam & Grenier, 2019). Bu araştırmada da daha anlaşılabilir olması için temalar yeterlik alanları, kategoriler yeterlik maddeleri, kodlar ise gösterge ifadeleri olarak bulgularda sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamasında Delphi anketlerinden elde edilen nicel verilerin analizinde merkezi eğilim (ortalama, medyan) ve merkezi dağılım ölçüleri (standart sapma, çeyreklikler arası fark) hesaplanmıştır. Delphi anketlerinden elde edilen verilerin analizinde önemli olan noktalarından biri de uzlaşma ölçütünün belirlenmesi ve uzlaşmanın nasıl olacağını tanımlanmasıdır (Heiko, 2012; Şahin, 2010). Bu araştırmada yeterlik maddeleri üzerinde uzlaşma düzeyinin tespit edilmesinde Şahin (2010) tarafından tavsiye edilen uzlaşma ölçütleri kullanılmıştır. Uzlaşma durumu ve uzlaşma ölçütleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Uzlaşma Durumu ve Ölçütleri

Uzlaşma Durumu	Uzlaşma Ölçütleri
Var (+)	Ortanca ≥ 5 ve $\text{ÇAF}^* \leq 1,5$
	Ortanca ≥ 5 , $\text{ÇAF} \leq 2,5$ ve 5-7 sıklığı $\geq \%70$
Yok (-)	Ortanca ≤ 3 ve $\text{ÇAF} \leq 1,5$
	Ortanca ≤ 3 , $\text{ÇAF} \leq 2,5$ ve 1-3 sıklığı $\geq \%70$

(Şahin 2010'dan uyarlanmıştır) * ÇAF : Çeyreklikler Arasındaki Fark

Çalışma grubunda yer alan uzmanların yeterlik maddeleri üzerinde uzlaşma sağladığının göstergesi, Tablo 4'te gösterilen ölçütlere bağlıdır. Tablo 4'te görüldüğü gibi, uzlaşmadan söz edebilmek için bir yeterlik maddesinin ortanca değerinin beşe eşit ya da beşten büyük olması ve çeyreklikler arasındaki farkın da bir buçuğa eşit ya da daha düşük bir değer almış olması ya da çeyreklikler arasındaki farkın bir buçuktan büyük fakat iki buçuğa eşit ya da daha düşük bir değer almış olması durumunda o yeterliğe ilişkin verilmiş olan yanıtlardan 5, 6 ve 7'lerin sıklığının toplam yanıtların en az %70'ini oluşturması gerekmektedir. Delphi anketlerinden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, I. ve II. Delphi anketlerindeki yeterlik maddelerine ilişkin istatistiksel değişimin incelenmesi için anketler arasındaki bağıl değişkenlik katsayısı hesaplanmıştır. Bağıl değişkenlik katsayısı (Bağıl Değişkenlik Katsayısı (V) = Standart Sapma (s) / Ortalama (\bar{x}) x 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bağıl değişkenlik katsayısı 19 ve altında ise değerlerin birbirine yakın ve homojen olarak dağıldığı; 20 ile 25 arasında ise değerlerin normal dağılım gösterdiği; 26 ve üzerinde ise değerlerin birbirinden uzak ve heterojen dağılım gösterdiği ifade edilmektedir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Değiştirilmiş Delphi tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasına yönelik farklı stratejiler kullanılmıştır. Bir araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamanın farklı yolları mevcuttur. Uzman incelemesi, detaylı literatür taraması, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, katılımcı sayısı ve katılımcı teyidi gibi stratejiler daha çok iç geçerlik (inandırıcılık) ile ilgiliyken ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerinin dış geçerlik (aktarılabirlik) ile ilgili stratejiler olduğu ileri sürülmektedir (Lincoln & Guba, 1990'dan akt. Yıldırım & Şimşek, 2013; Paykoç & Ok, 1990). İç ve dış güvenirliği sağlamak için de belli önlemlerin alınması gerekmektedir. İç güvenirlik (tutarlık) ancak tutarlık incelemesi ile sağlanabilmektedir. Tutarlık incelemesi, araştırma sürecinin her adımında (uzman grubun belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların sunulması) tutarlı davranılıp davranılmadığının ortaya konması ile ilişkilidir. Dış güvenirlik

(teyit edilebilirlik) ise ancak bağımsız bir uzman değerlendirmesi ile sağlanabilir. Teyit incelemesindeki temel amaç, ulaşılan bulguları, ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasının işleyip işlemediğinin kontrol edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için öncelikle araştırma süreci başlamadan önce detaylı bir literatür incelemesi gerçekleştirilmiş ve Delphi tekniğinin uygulanma süreci hakkında alan uzmanlarının görüşleri değerlendirilmiştir. Linstone ve Turoff (2002) iç geçerliği sağlamanın yollarından birisini, uzman grubuna dahil edilen katılımcı sayısının 10'dan fazla olması şeklinde ifade etmiştir. Uzman grubuna 20 katılımcı dahil edilmiş ve bu katılımcıların tamamıyla görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile verilerin toplanmasına ilişkin doyum noktasına ulaşılmıştır. Yine görüşme sürelerinin uzatılması ve süreç içerisinde katılımcılarla temas halinde bulunulması ile uzun süreli etkileşim kurma çabası içerisinde bulunulmuştur. Derinlik odaklı veri toplama konusunda da ilk aşamada görüşmelerden elde edilen veriler duruma göre belirli aralıklarla incelenerek kayıt altına alınmış ve veriler sorgulayıcı bir bakış açısıyla irdelenerek araştırma sorularına cevap verme durumları değerlendirilmiştir. Delphi sürecinde uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin değerlendirmelerin uzman grubundaki katılımcılar tarafından yapılması ile de katılımcı teyidi stratejisi sağlanmaya çalışılmıştır.

Dış geçerlik, genel olarak araştırma sonuçlarının benzer bağlamlarda veya ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin değerleri ortaya koyma veya birtakım varsayımları oluşturma ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için gerekli görülmüş durumlarda doğrudan alıntılara yer verilmiş ve ham veri hiçbir yorum katılmadan ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Yine Delphi araştırmalarının dış geçerliği, uzman grubuna dahil edilen katılımcıların özellikleri ile yakından ilişkilidir (Fish & Busby, 2005). Bu anlamda, uzman grubuna dahil edilen katılımcıların özenli ve dikkatli bir şekilde seçilmesi ve özelliklerinin açıklanması önemli görülmektedir. Bu araştırmada da uzman grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği

kullanılmıştır. Uzman grubuna yönelik bazı ölçütler belirlenmiş ve uzmanlık ölçütleri açık bir şekilde ifade edilmiştir (bkz. Tablo 4).

Bu araştırmada iç güvenilirliği sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler ve uygulanan anketler belirli bir sistematik takip edilerek sürdürülmüştür. Elde edilen her veri, dijital ortama aktarılmış ve kaydedilmiştir. Delphi anketleri arasındaki tutarlılığı tahmin etmek için her iki anket sonucunda ortaya çıkan uzlaşma oranları değerlendirildiğinde yeterlik maddelerinin çoğunun alan uzmanları tarafından kabul edildiği görülürse, anketteki yanıtların tutarlı bir şekilde sunulduğu yorumu yapılabilir (Fish & Busby, 2005). Buna göre Delphi anketlerindeki görüş birliği durumuna bakıldığında, yeterlik maddelerinin tamamında görüş birliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, toplanmış olan verilerin kodlanması, kavramsallaştırılması ve verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesi konularındaki tutarlılığın sağlanması da tez danışmanının inceleme ve değerlendirmeleri ile sağlanmıştır.

Bu araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için de bazı adımlar atılmıştır. Toplanmış olan veriler, veri toplama araçları ve analiz aşamasında yapılan her türlü işlem bağımsız bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca, veri toplama sürecinin ilk aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerin transkript edilmesi sonucu ortaya çıkan görüşme metinlerinden biri hem araştırmacı hem de okuma becerileri ile ilgili bilimsel araştırmaları olan çalışma grubunun dışından bağımsız bir uzman tarafından kodlanmıştır. Yani, uzmandan bu görüşme metninden yola çıkarak gösterge ifadeleri oluşturması istenmiştir. Böylelikle her iki araştırmacı tarafından kodlanan benzer gösterge ifadeleri için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiştir. Buna göre dış güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman’ın (1994) ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}] \times 100}$) formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %88.73 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kod listelerinin (gösterge ifadelerinin) uyum yüzdelerinin %70 ve üzerinde olması yeterli bir güvenilirlik değerine işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bölüm 4

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında sırayla sunulmuştur. Ayrıca bulgulara ilişkin tartışmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler Nelerdir?

Bu araştırma problemini yanıtlamak üzere Delphi araştırmasının uzman grubuna dahil edilen on iki öğretim elemanı ve dört sınıf öğretmeni olmak üzere on altı katılımcı ile önceden hazırlanmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik literatür incelemesi yapılmıştır. Uzman grubu ile yapılan görüşmeler ortalama yedi yüz otuz iki dakika sürmüştür. Görüşmeler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiş kod- kategori -tema hiyerarşisi takip edilmiştir. Araştırmanın bulguları sunulurken, gösterge ifadeleri kod; yeterlik maddeleri kategori; yeterlik alanları ise temalar olarak belirtilmiştir. İlk aşamada, veriler kullanılarak elde edilen toplam gösterge ifadesi sayısı yüz yetmiş yedidir. Gösterge ifadelerinden on biri aynı içeriğe sahip olduğu için kendi aralarında birleştirilerek dört gösterge ifadesine dönüştürülmüş ve on gösterge ifadesi de diğer gösterge ifadelerini kapsadığı, benzer olduğu ya da konu kapsamının dışında yer aldığı için listeden çıkarılmıştır. On sekiz gösterge ifadesi ise dil-anlatım, içerik ve teknik açıdan yeniden düzenlenmiş ve sonuç olarak yüz altmış gösterge ifadesi (kod) elde edilmiştir. Ardından gösterge ifadeleri kendi içerisinde gruplandırılarak kırk yeterlik maddesinin (kategori) oluşturduğu bir çatı ortaya çıkartılmıştır. Son olarak, yeterlik maddeleri ve göstergeler ilişkili olduğu yedi farklı yeterlik alanının (tema) altında sınıflandırılmıştır. Gösterge ifadelerinin gruplandırılması ve sınıflandırılması ile oluşturulmuş olan yeterlikler Tablo 5'te verilmiştir. Ayrıca yeterlik maddelerine ve gösterge ifadelerine son halinin verilmesi sırasında yapılan düzenlemeler tablonun altında açıklanmıştır.

Tablo 5

Yeterlikler ve Gösterge İfadeleri

Yeterlikler (Kategoriler)	Gösterge İfadeleri (Kodlar)
Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme	Okuma becerisinin temelinde yer alan kuram, ilke ve kavramları açıklar. Okuma becerisinin türlerini, amaçlarını ve kurallarını tanımlar. Okuma kavramının tarihsel gelişim süreçlerini açıklar. Okuma becerisinin doğasını, meydana geliş sürecini ve bu süreci açıklayan yaklaşımları açıklar. Okuma becerisinin gelişimsel evrelerini ve aşamalarını açıklar. Okuma becerisini etkileyen bilişsel, duyuşsal, fiziksel, psikolojik ve çevresel unsurları açıklar. Okuma becerisini oluşturan bileşenleri bilir. Okuma becerisini oluşturan bileşenler arasındaki ilişkiyi açıklar.
Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve ile ilişkilendirebilme	Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olur. Okuma becerisi ile diğer dil becerileri arasındaki ilişkiyi açıklar. Okuma becerisini geliştirirken diğer dil becerisi alanları ile ilişkilendirilmiş etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirir. Okuma becerilerini geliştirirken diğer dersler ile ilişkilendirilmiş etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirir.
Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme	Okuma sürecinde çeşitli sınıf yönetimi stratejilerinden faydalanır. Okuma sürecinde sınıfta etkili bir iletişim ortamı sağlar. Okuma sürecinde yönergeleri açık ve net bir şekilde ifade eder.
Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme	Dil bilgisi öğretiminin amaç ve ilkelerini açıklar. Dilin ses, biçim, kelime ve cümle bilgisi gibi konu alanlarının öğretimini gerçekleştirir.
Erken okuryazarlık becerisi gelişmiş öğrencileri destekleyebilme	Erken okuryazarlık kavramını ve bu kavramı oluşturan becerileri açıklar. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencilerin özelliklerini ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını ayırt eder. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri desteklemek için farklı öğrenme fırsatları sunan etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir.

Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerisini geliştirebilme	<p>Sesbilgisel farkındalık becerisini, konuşma dilinin farklı sesbilgisel bileşenleri ile ilişkilendirir. Sesbilgisel farkındalık becerisini oluşturan alt becerileri ve bu becerilerin gelişim aşamalarını açıklar.</p> <p>Sesbilgisel farkındalık becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirir.</p>
Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme	<p>Kelime tanıma ve ayırt etme işlemi açıklayan teori ve modelleri açıklar.</p> <p>Kelime öğrenme ve kelime bilgisinin olası gelişim aşamalarını açıklar.</p> <p>Kelime öğretiminin ilkelerini ve işlem basamaklarını sırasıyla uygular.</p> <p>Kelime bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanır.</p> <p>Öğrencilere zihinsel sözlük oluşturma ve zenginleştirme konusunda rehberlik eder.</p> <p>Kelimeyi tanıma, ayırt etme, kullanma ve öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri tanır.</p> <p>Kelime bilgisi ve dağarcığı ile ilgili problemleri gidermeye yönelik bireysel etkinlikler/uygulamalar hazırlar ve uygular.</p>
Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme	<p>Akıcı okumayı etkileyen temel faktörleri açıklar.</p> <p>Akıcı okumanın gelişim basamaklarını oluşturan modelleri açıklar.</p> <p>Akıcı okumayı geliştirmek için uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanır.</p> <p>Akıcı okuma problemlerinin olası nedenlerini belirtir.</p> <p>Akıcı okuma problemlerini gidermeye yönelik bireysel müdahale programları hazırlar ve uygular.</p>
Öğrencilerin anlam becerisini geliştirebilme	<p>Anlamayı etkileyen temel faktörleri açıklar.</p> <p>Öğrencilerdeki anlam kurmanın gelişim evrelerini ve düzeylerini bilir.</p> <p>Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılması gereken anlama stratejilerini ayırt eder.</p> <p>Okuma stratejilerini kullanma konusunda öğrencilere rehberlik eder.</p> <p>Anlama sürecinde kullanılan bilişsel/üstbilişsel becerileri açıklar.</p> <p>Metinler arası kavramını ve metinler arası anlam kurmanın yollarını bilir.</p> <p>Anlama sürecinde metinler arası anlam kurmanın gerçekleşmesi konusunda öğrencilere rehberlik eder.</p> <p>Anlama sürecinde karşılaşılan problemleri tanır.</p> <p>Anlama problemlerini gidermeye yönelik bireysel etkinlikler/uygulamalar hazırlar ve uygular.</p>
Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme	<p>Görsel okumanın tanımı, önemi, özellikleri ve yaklaşımlarını açıklar.</p> <p>Görsel okuma sürecinde kullanılacak görselleri amacına uygun olarak seçer.</p> <p>Görsel okuma etkinlikleri ve uygulamaları gerçekleştirir.</p>

	Öğrencilerin görsel okuryazarlık alanlarındaki gelişimini destekler.
Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme	Türkçe dersi öğretim programının amaçlarını, yapısını, programın uygulanma sürecindeki sınırlılıklarını ve dikkat edilmesi gereken hususları dikkate alır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanına ait kazanımları analiz eder. Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğretme-öğrenme yaklaşımını ve ölçme-değerlendirme sürecini dikkate alır.
Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma planları ve programları hazırlayabilme	Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına yönelik okuma planları hazırlar. Öğrencilerin okuma düzeylerine, bireysel farklılıklarına ve öğrenme ihtiyaçlarına göre okuma plan ve programları hazırlayarak öğretimi farklılaştırır. Gerekli durumlarda uzaktan eğitim sürecinde uygulanabilecek okuma planları ve etkinlikleri hazırlar.
Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme	Okuma sürecinin amacına uygun olarak araç-gereç ve materyalleri zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlar. Okuma sürecinde kullanacağı araç-gereç ve materyalleri kullanılabilirlik, güncellik ve etkililik vb. ilkelere göre değerlendirir. Okuma sürecinde öğrencilerin okuma düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik materyaller kullanır.
Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme	Okuma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için dijital araç ve teknolojinin önemini fark eder. Okuma sürecinde kullanılacak Web 2.0 uygulamalarını, internet sitelerini ve yazılımları ayırt ederek bunları kullanır. Ekran okuma ve e-kitap uygulamalarının özelliklerini, olumlu ve olumsuz yönlerini ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurları belirtir. Ekran okuma ile kağıttan okuma sürecinde öğrencinin okuma becerisinde (akıcı okuma, anlama vb.) ve okuma sürecinin boyutlarında (ortam, metin vb.) meydana gelen değişimleri fark eder. Dijital okumanın ilişkili olduğu kavramları ve çeşitli okuryazarlık becerilerini açıklar.
Okumaya hazır oluşluk düzeyini belirleyebilme	Okumaya hazır oluşluğu oluşturan kavramları açıklar. Okumaya hazır oluşluğu etkileyen faktörleri sıralar. Okumaya hazır oluşluğu belirlemeye yönelik etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir.
Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme	Öğrencilerin okuma becerilerindeki (akıcı okuma, anlama, kelime bilgisi vb.) düzeylerini belirlemek için geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanır. Okuma becerilerinin ölçülmesinde çeşitli taksonomik sınıflandırmalardan faydalanır.

	<p>Okuma becerilerini değerlendirme için formel ve formel olmayan okuma envanterlerinden faydalanır.</p> <p>Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için geçerlik ve güvenilirliğe sahip araçlar seçer.</p> <p>Öğrencilerin okuma becerilerine yönelik duyuşsal ve psikomotor özelliklerini değerlendirmek için farklı araçlar kullanır.</p>
Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme	<p>Öğrencilerin okuma becerilerindeki (akıcı okuma, kelime bilgisi, anlama vb.) gelişimi izlemeye yönelik ürün ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.</p> <p>Öğrencilerin kendi okuma becerilerini değerlendirmelerine ve izlemelerine olanak tanır.</p> <p>Öğrencilerin akranlarını değerlendirmelerine olanak tanır.</p>
Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme	<p>Öğrencilerin okuma becerilerindeki (akıcı okuma, anlama, kelime tanıma vb.) düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre paydaşlara geri bildirim sağlar.</p> <p>Ölçme ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda okuma becerilerinin gelişimi için gerekli önlemleri alır.</p> <p>Öğrencilerin okuma hatalarının ya da sorunlarının okumanın hangi bileşeninden kaynaklandığını ve nedenlerini tespit eder.</p>
Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme	<p>Okuma ortamını; okuma materyali, okuma stratejisi, öğrenci ilgi ve ihtiyacına ve bireysel farklılıklara göre tasarlar.</p> <p>Yazar, şair, uzman ya da kurumlarla birlikte etkileşimli çoklu okuma ortamları oluşturur.</p> <p>Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okul dışı öğrenme ortamlarından etkin bir şekilde faydalanır.</p> <p>Sınıfında öğrencilerin okuma ile ilgili çeşitli materyal ve kaynaklara ulaşabileceği bir okuma köşesi hazırlar.</p>
Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme	<p>İyi ve zayıf okuyucu olarak nitelendirilen öğrencilerin özelliklerini ayırt eder.,</p> <p>Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını belirler.</p> <p>Öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve motivasyonunun gelişim aşamalarına uygun olarak etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir.</p> <p>Öğrencileri okumaya güdüleyen etmenleri okuma sürecinde dikkate alır.</p>
Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	<p>Okuma güçlüğünün tanımını, okuma güçlüğü olan öğrencilerin genel özelliklerini ve bu öğrencilerde okumanın gelişim evrelerini bilir.</p> <p>Okuma güçlüğünün meydana gelmesinde etkili olan unsurları göz önünde bulundurarak okuma güçlüğünün belirtilerini sıralar.</p>

	Okuma güçlüklerini sınıflandırır.
Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme	Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma sorunlarının nedenlerini ve kaynağını belirlemeye yönelik uygulamalar yapar. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf ortamında karşılaşılabileceği sorunlara yönelik önlemler alır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirir.
Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme	Okuma güçlüğü olma potansiyeline sahip öğrencileri etkili bir şekilde belirler ve aday gösterir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik farklı ölçme-değerlendirme araçları kullanır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma gelişim düzeylerini izleyerek kayıt altına alır. Değerlendirme sonuçlarına göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri hakkında paydaşlara geri bildirim sağlar.
Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme	Okuma sürecinde kullanacağı materyalleri, etkinlikleri, okuma strateji, yöntem ve tekniklerini okuma güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik seçer. Okuma ortamını okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik düzenler. Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik okuma planları ve bireysel müdahale programları hazırlar.
Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme	Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerde okuma becerisini geliştirme ilgili kavramları, tanımları, modelleri ve yaklaşımları bilir. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde kapsayıcı dil öğretimine yönelik bir anlayış benimser. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen unsurları ve gelişim evrelerini tanımlar. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde bölgesel ve kültürel farklılıklara, dil çatışması ve dil karmaşası gibi durumlara karşı duyarlı davranır. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin dil edinimine yönelik ülkenin eğitim politikasını inceler.

<p>Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan ve iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme</p>	<p>Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan ve iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda çeşitli araç-gereç, strateji, yöntem ve teknikler kullanır.</p> <p>Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan ve iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda çeşitli araç ve teknikler kullanır.</p> <p>Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan ve iki dilli öğrencilerin Türkçeye ve okuma becerisine karşı ilgi, tutum ve motivasyonlarını arttıracak uygulamalar gerçekleştirir.</p>
<p>Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme</p>	<p>Kavramsal olarak çocuk edebiyatının tanımını, işlevlerini, ilkelerini ve temel öğelerini açıklar.</p> <p>Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini bilir.</p> <p>Dünyada ve Türkiye’deki çocuk edebiyatı yapıtlarını ve yazarlarını tanıır.</p> <p>“Çocuk edebiyatı” ile “edebiyat” arasındaki farklı özellikleri ayırt eder.</p> <p>Kavramsal olarak metnin tanımını, yapısını ve sahip olması gereken özellikleri açıklar.</p> <p>Metin türlerini bilir ve metinleri bu türlere göre sınıflandırır.</p>
<p>Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerinden etkin bir şekilde faydalanabilme</p>	<p>Okuma sürecinde kullanılacak çocuk edebiyatı yapıtlarını Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkilendirir.</p> <p>Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarını etkili ve bilinçli bir şekilde kullanır.</p> <p>Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarını işlemeye yönelik farklı etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir.</p> <p>Okuma becerisinin gelişmesinde metinlerin ve metinsel etmenlerin önemli bir rol oynadığını kavrar.</p> <p>Metin türlerinin özelliklerini göz önünde bulundurarak okuma sürecinde farklı metin türlerinden faydalanır.</p> <p>Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türlerinin ilkökul sınıf düzeyine ve temalara göre dağılımlarını analiz eder ve metinleri kullanma konusunda dikkat edilmesi gereken hususları tanımlar.</p>
<p>Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme</p>	<p>Çocuk edebiyatı yapıtları başta olmak üzere farklı kitap türlerini içeren kendisine ait kitaplık oluşturur.</p> <p>Öğrencileri milli, manevi ve evrensel değerlere sahip metinleri ve yapıtları okumaya teşvik eder.</p> <p>Çocuk edebiyatı ölçütlerine ve niteliklerine sahip farklı türdeki ürünlerden oluşan sınıf kitaplığı oluşturur.</p> <p>Öğrencileri kütüphane kullanımı konusunda desteklemesinin yanında kendisi de kütüphaneden etkin ve düzenli bir şekilde faydalanır.</p>

	Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve metinleri seçme, kullanma ve önerme konusunda estetik ve sanatsal bir bakış açısına sahip olur.
Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme	Çocuk edebiyatı yapıtlarını dış yapı (biçimsel), iç yapı (içerik) ve eğitsel özelliklere göre değerlendirir. Çocuk edebiyatı yapıtlarını sınıflandırır. Çocuk edebiyatı yapıtlarını seçme, kullanma, paydaşlara önerme sürecinde belirli ölçütleri göz önünde bulundurur. Öğrencilerin güncel olarak ilgi duyduğu kitap türlerini ve okuma tercihlerini analiz eder. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin içeriğini ve biçimini değerlendirir. Metinlerin okunabilirliğini etkileyen unsurları göz önünde bulundurarak bir metnin okunabilirlik düzeyini belirler.
Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve metinlere yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme	Metinler ile ilgili soruları; çeşitli taksonomi ve sınıflandırmalardan faydalanarak analiz eder ve bu sınıflandırmalara göre farklı türde sorular hazırlar. Kitap ya da metin ile ilgili soru sorma sırasında etkili soru sormanın özelliklerini, ilkelerini ve tekniklerini dikkate alır. Kitap ya da metin ile ilgili öğrencilerin soru sormasını teşvik eder.
Okuma kültürü oluşturabilme	Öğrencilere okuma kültürü kazandırma konusunda rol model olur. Okuma kültürü kazandırmak amacıyla sınıfta, okulda ve okul dışında farklı okuma ortamları oluşturur. Öğrencileri ilgi alanlarına yönelik farklı türdeki ürünleri okumaya yönlendirir. Okuma kültürü oluşturmak için düzenli olarak yönlendirici ve destekleyici etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir.
Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme	Okuma sırasında ses, vurgu, tonlama ve kurallara dikkat eder. Okuma sırasında doğru okumaya ve okuma hızına özen gösterir. Okuma süreçleri ile ilgili kavramları doğru ve etkili bir şekilde kullanır. Okuma süreçlerinde yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe karşılığını açıklamaya özen göstererek sözlük ve yazım kılavuzu kullanımının önemine vurgu yapar.
Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme	Okuma becerisi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası bilimsel araştırmaları, yayınları, çalışmalarını ve güncel gelişmeleri takip eder. Okuma eğitimi önceliğinde yerel, ulusal ve uluslararası eğitim politikalarını takip eder.

	Alanı ile ilgili lisansüstü eğitimine devam ederek bilimsel araştırma sürecine uygun akademik düzeyde ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamalar yapar.
Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme	Okuma becerileri önceliğinde sahip olduğu mesleki ve kişisel yeterlikleri belirlemek için öz değerlendirme yapar. Okuma becerileri önceliğinde kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili katıldığı faaliyetleri kayıt altına alarak bireysel mesleki gelişim planı hazırlar.
Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme	Araştırma, bilgiyi üretme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma sürecinde dijital teknoloji araçlarından, internet sitelerinden ve sosyal medyadan etkin bir biçimde faydalanır. Konferans, bilimsel toplantı, seminer, atölye vb. faaliyetlerde dinleyici ya da katılımcı olarak rol alır. Mesleki gelişim faaliyetlerinde edindiği bilgi ve becerileri öğretim sürecindeki uygulamalarına yansıtır.
Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde bilimsel ve mesleki etik ilkelerine uygun davranır. Okuma güçlüğü olan ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tanılanma sürecindeki mesleki mevzuatı ve yönetmelikleri uygular. Okuma güçlüğü olan ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle ilgili gizlilik taşıyan bilgileri saklı tutar.
Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla işbirliği yapabilme	Öğrencilerde okuma kültürü oluşturmak için aileler, okul yönetimi ve diğer meslektaşları başta olmak üzere yakın/uzak çevresinde bulunan sivil toplum kuruluşları, çeşitli kurum ve kuruluşlar ve yayınevleri gibi paydaşlarla iş birliği yapar. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminin izlenmesinde özellikle aile katılımının ve desteğinin önemini kavrar. Okuma süreci ile ilgili bilimsel araştırmalar yürüten araştırmacı, uzman ve yazarlar ile iş birliği yapar. Dijital teknoloji araçlarını ve sosyal medyayı; paydaşlarla (öğrencilerle, ailelerle, yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve uzmanlarla) etkileşimli okuma ortamları oluşturmak için kullanır. Okuma güçlüğü olan ya da özel gereksinimi olan öğrencilerin aileleri, okul rehberlik servisi, var ise doktorları ve rehabilitasyon merkezleri gibi kişi ve kurumlarla iletişim kurar.
Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme	Okulun bulunduğu çevrenin okuma kültürü kazanması açısından ihtiyaçlarını önemseyerek bu konuda topluma mesleki liderlik yapar. Aileleri ve toplumun diğer üyelerini sınıfta, okulda ve çevrede düzenlenen kitap okuma etkinliklerine düzenli bir şekilde dâhil eder.

	Okuma becerileri ile ilgili sahadaki ihtiyaçları tespit ederek bunları gidermeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme	Okuma becerileri ile ilgili sorunlar ve çözümleri konusunda paydaşları aydınlatıcı bilgilendirmelerde bulunur. Okuma sürecinde gerçekteştirdiği etkili uygulama ve etkinlikleri meslektaşları ile paylaşır.

Tablo 5'te verilen yeterlikler ve gösterge ifadeleri; araştırma sonucunda son hali verilmiş yeterlik maddeleri (kategoriler) ve gösterge ifadelerinden (kodlar) oluşmaktadır. Bu kapsamda, araştırma sürecinde ortaya çıkan yeterlik maddelerine ve gösterge ifadelerine yönelik yapılan düzenlemeler şu şekilde belirtilebilir:

a) “okuma becerisi ile diğer derslerdeki başarı arasında ilişki olduğunu bilir”, “okuma sürecinde beden dilini ve etkili bir şekilde kullanılır”, “anlamayı geliştirmek için çeşitli strateji, yöntem ve teknikler kullanır”, “öğrencilerin okuma hatalarını gidermeye yönelik etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir”, “ölçme aracını Türkçe dersi öğretim programının okuma alanında yer alan kazanımlara ve ölçme etkinliğinin amacına yönelik hazırlar”, “metin oluşturma, seçme ve kullanma sürecinde belirli amaçları ve ölçütleri göz önünde bulundurur”, “okumanın eğlenceli ve zevkli bir etkinlik olduğunu içselleştirme konusunda öğrencilere rehberlik eder”, “dünyada ve Türkiye’de okuma becerisinin gelişim, değişim ve sorunlarını izler”, “ulusal ve evrensel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekler”, “okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması ve yapılmaması gerekenleri öğretim sürecinde uygulamalarına yansıtır” ve “okuma sırasında sözlük kullanmanın önemine ve gerekliliğine vurgu yapar” gösterge ifadelerinden bazıları diğer gösterge ifadelerini kapsadığı için bazıları diğer gösterge ifadeleri ile benzer olduğu için bazıları da yeterliklerle ilişkilendirilemediği için gösterge ifadeleri arasından çıkarılmıştır. Bunların aksine “öğrencilerin akranlarını değerlendirmelerine olanak tanır” gösterge ifadesi eklenmiştir.

b) “öğrencilerin okuma düzeylerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre okuma planları hazırlar” ve “okuma planları hazırlama sürecinde bireysel farklılıkları gözetererek öğretimi farklılaştırır” gösterge ifadeleri bir araya getirilerek, “öğrencilerin okuma düzeylerine, bireysel farklılıklarına ve öğrenme ihtiyaçlarına göre okuma plan ve programları hazırlayarak öğretimi farklılaştırır” biçiminde tek bir gösterge ifadesi olarak düzenlenmiş; “öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanır”, “öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek için geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanır” ve “öğrencilerin kelime bilgisinin yeterli

ya da yetersiz yönlerini tespit etmek için geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanır” gösterge ifadeleri bir araya getirilerek, “öğrencilerin okuma becerilerindeki (akıcı okuma, anlama, kelime bilgisi vb.) düzeylerini belirlemek için geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanır” biçiminde tek bir gösterge ifadesi olarak düzenlenmiş; “öğrencilerin akıcı okuma becerisindeki gelişimi izlemeye yönelik ürün ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanır”, öğrencilerin kelime hazinesi becerisindeki gelişimi izlemeye yönelik ürün ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanır” ve “öğrencilerin anlama becerisindeki gelişimi izlemeye yönelik ürün ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanır” gösterge ifadeleri bir araya getirilerek “okuma becerilerindeki (akıcı okuma, kelime bilgisi, anlama vb.) gelişimi izlemeye yönelik ürün ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanır” biçiminde tek bir gösterge ifadesi olarak düzenlenmiş; “öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre paydaşlara geri bildirim sağlar”, “öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre paydaşlara geri bildirim sağlar” ve “öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre paydaşlara geri bildirim sağlar” gösterge ifadeleri bir araya getirilerek “öğrencilerin okuma becerilerindeki (akıcı okuma, anlama, kelime tanıma vb.) düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre paydaşlara geri bildirim sağlar” biçiminde tek bir gösterge ifadesi olarak düzenlenmiştir.

c) “öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine göre anlamanın gelişim evrelerini ve düzeylerini bilir” gösterge ifadesi, “öğrencilerde anlam kurmanın gelişim evrelerini ve düzeylerini bilir” olarak; “anlama sürecinde karşılaşılan engelleri belirtir” gösterge ifadesi, “anlama sürecinde karşılaşılan problemleri tanır” olarak; “anlamanın ölçülmesinde çeşitli taksonomik sınıflandırmalardan faydalanır” gösterge ifadesi, “okuma becerilerinin ölçülmesinde çeşitli taksonomik sınıflandırmalardan faydalanır” olarak; “okuma bileşenlerini ölçme ve değerlendirme için kullanılacak araçların geçerlik ve güvenilirliğini test eder” gösterge ifadesi, “okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için geçerlik ve güvenilirliğe

sahip araçlar seçer” olarak; “çocuk edebiyatı yapıtlarını çeşitli ölçütlere ve türlere göre sınıflandırır” gösterge ifadesi, “çocuk edebiyatı yapıtlarını sınıflandırır” olarak; “çocuk edebiyatı yapıtı ya da metin ile ilgili soruları; amaçlarına, hazırlanış şekillerine, türlerine, düzeylerine ve dağılımlarına göre ayırt eder ve bu unsurları dikkate alarak sorular hazırlar” gösterge ifadesi, “çocuk edebiyatı yapıtları ya da metinler ile ilgili soru sorma sırasında etkili soru sormanın özelliklerini, ilkelerini ve tekniklerini dikkate alır” olarak; okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırmak için okul ve sınıf dışı öğrenme ortamlarını etkin bir biçimde kullanır” gösterge ifadesi, “okuma kültürü kazandırmak amacıyla sınıfta, okulda ve okul dışında farklı okuma ortamları oluşturur” olarak; “öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyasını zenginleştiren, merak uyandıran, günlük yaşam ile uyumlu ve ilgi alanlarına yönelik farklı türdeki ürünleri okumaya yönlendirir” gösterge ifadesi, “öğrencileri ilgi alanlarına yönelik farklı türdeki ürünleri okumaya yönlendirir” olarak; “okuma süreci ile ilgili kavramları doğru ve etkili bir biçimde kullanarak yanlış kullanımlar konusunda duyarlı davranır” gösterge ifadesi “okuma süreçleri ile ilgili kavramları doğru ve etkili kullanır” olarak; “alanı ile ilgili lisansüstü eğitime devam edecek bilimsel araştırma sürecine uygun akademik düzeyde ulusal ve uluslararası araştırmalar ve çalışmalar yapar” gösterge ifadesi “alanı ile ilgili lisansüstü eğitime devam ederek bilimsel araştırma sürecine uygun akademik düzeyde ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamalar yapar” olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca bunların yanı sıra sekiz gösterge ifadesi de dil-anlatım, yazım kuralları ve teknik açıdan yeniden düzenlenmiştir.

d) “okuma sürecini etkili bir şekilde sürdürebilmek için olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilme” yeterlik ifadesi, “okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme” olarak; “çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olma ve öğrencileri teşvik edebilme” yeterlik ifadesi, “çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme” olarak; “okuma kültürü ve alışkanlığı oluşturabilme” yeterlik ifadesi, “okuma kültürü oluşturabilme” olarak; “okuma becerilerini geliştirme sürecinde kişisel ve mesleki sorumluluklarının farkında olma yeterlik

ifadesi, “okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme” olarak yeniden düzenlenmiştir.

Gösterge ifadeleri (kodlar) aracılığıyla ortaya çıkarılan her bir yeterlik maddesi aşağıda açıklanmış ve tartışılmıştır.

Okuma Becerileri ile ilgili Temel Bilgilere Sahip Olabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme” yeterliği için “okuma becerisinin tanımı, okuma becerisini oluşturan kavram ve kuramlar, okuma becerisinin ilkeleri ve amaçları, okuma becerisinin doğası ve meydana gelişi, okuma becerisinin gelişimi, okuma becerisini etkileyen unsurlar ve okuma becerisinin bileşenleri” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlik maddesi bu becerisinin öğrencilere kazandırılmasından ve geliştirilmesinden önce sınıf öğretmenleri tarafından okuma kavramının doğasındaki karmaşıklığın çözümlenmesine, içselleştirilmesine ve bu kavramın temeline ilişkin bilgi sahibi olunmasını destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerin tarafından öncelikli olarak okuma kavramının ne olduğunu saptanması, okuma becerilerinin geliştirilmesinde yol gösterici olacaktır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...sınıf öğretmeni adaylarına Türkçe Öğretimi dersinde bunları anlatıyoruz. Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olurken aslında bu teorik bilgileri edinmiş oluyorlar. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma ilgili teorik kısımları biliyor olması gerekir.” (ÖE-U1)

“...okuma becerisinin teorik boyutunu bilmeden uygulamaya geçirilmesi çok zordur. Elbette okuma kavramının kitabi olarak bilinmesini kastetmiyorum ancak okuma ile ilgili temel kavramların, tanımların bilinmesinde fayda vardır. Öğretmenlik kalfalık mesleği değil ki birisinin yanında yetişsin de öğrensin... ki usta bile kalfasına teorik bilgiler mutlaka sunar.” (ÖE-U12)

“...okuma nasıl gerçekleşir, örneğin, okumanın fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak nasıl meydana geldiği bilinmelidir. Okumayı bina gibi düşünün, binanın el alt katı temeldir, bu okuma bağlamında teorik bilgilerden oluşur. Okumanın teorik boyutuna ilişkin en azından öğretmenlerimizin bir farkındalığının olması gerekir. Yani alan bilgisinin olması gerekiyor sınıf öğretmenin.” (ÖE-U9)

“...sınıf öğretmenlerimiz tarafından okumanın teorik boyutunun biraz ihmal edildiğini ve kavram yanılgısı yaşadıklarını gözlemliyorum. Örneğin, akıcı okuma nedir diye sorduğumda öğretmen bir dakikada okunan kelime sayısı diye söylüyor. Öğretmen bu beceriyi değerlendirirken de kendi oluşturduğu bu tanımı kullanıyor. Bu anlamda okuma ile ilgili temel kavramların, tanımların ve bilgilerin bilinmesi gerekir.” (ÖE-U6)

“...örneğin öğretmen, okumayı sesleri ve harfleri söylemek olarak tanımlarsa, bu kavrama bu bakış açısı ile yaklaşır, derste yapacağı uygulamalar da bu bakış açısı çerçevesinde olur. Bu nedenle okuma ile ilgili teorik bilgilerin bilinmesi elzemdir.” (ÖE-U5)

“...öğretmenlerin okuma ile ilgili kuramsal temellere sahip olması gerekmektedir. Alanda gördüğümüz kadarıyla öğretmenler okumayı halen mekanik bir süreç ve seslendirme olarak algılıyorlar. Okumanın altında yatan zihinsel, fiziksel, psikolojik süreçleri fark etmiyorlar. Önbilgiler, yorumlama, anlama, çıkarımda bulunma bunların okuma içi önemli olduğunu bilmiyorlar.” (ÖE-U7)

Okumanın Bir Dil Becerisi Olduğunun Farkında Olarak Okumayı Diğer Dil Becerileri ve Dersler ile İlişkilendirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme” yeterliği için “okumanın dil becerisi olduğuna ilişkin farkındalık, okumanın diğer dil becerileri ile ilişkisi, okumanın diğer dersler ve dil becerileri ile ilişkilendirilmesine yönelik etkinlik ve uygulamalar” kodları kullanılmıştır. Bu yeterliğin ortaya çıkması aslında Türkçe’deki dil becerilerinin bütünsellik ilkesi çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Dil alanında yetkinlik kazanılabilmesi için dinleme, konuşma, yazma ve okumanın birlikte gelişmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Temizyürek ve Çevik (2017) de dilin, anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) olmak üzere iki beceriden oluştuğunu bunların bütünsellik içerisinde kazandırılıp geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda okumanın diğer dil becerileri ile ilişkilendirilmesi ile diğer dil becerilerinin de destekleneceği ve güçleneceği söylenebilir. Bu hususlar göz önünde bulundurularak okuma eğitiminin ve öğretiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Arıcı & Taşkın, 2019). Bunların yanı sıra okumanın özellikle de okuduğunu anlamının diğer derslerdeki (örneğin fen, matematik vb.) başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Obalı, 2009; Tatar & Soylu, 2006). Bu anlamda, okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde diğer dersler ile entegrasyon sağlaması, etkinlik ve uygulamaların bu yönde tasarlanması önemli görülebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma becerisinin bir dil becerisi olduğu sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmiyor. Okuma hayatın her alanında kullanılan bir beceridir. Örneğin insan ilişkilerinde, arabada giderken trafikte, problem çözme vb. bu yönü düşünülduğünde bu becerinin sadece Türkçe dersi ile sınırlandırılması ne kadar doğru olur? Öğrencilerin bu beceriyi farklı derslerde geliştirmelerine yönelik öğretmenler tarafından ortamlar ve etkinlikler mutlaka sağlanmalıdır.” (ÖE-U5)

“...okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtları kullanıldığı zaman ister istemez diğer dersler ya da disiplinler de ilişki kurulmuş olunuyor. Örneğin; rakamlar, tarihsel bir olayı ya da doğa olayları vb. hakkında bir kitap üzerinden bu bir ders işlerseniz o dersi disiplinler arası yapmış olursunuz. Bunun yanı sıra diğer branş öğretmenleri ile işbirliği yapılabilir. Örneğin, prozodik okuma için müzik dersinden işitsel etkinliklerden, şarkılardan faydalanılabilir. Ya da oyun drama, tiyatro gibi alanlarla ilişkilendirilmesi okuma becerilerindeki niteliği önemli oranda etkiler.” (ÖE-U10)

“...dört temel dil becerisi birbiri ile bağlantılıdır. Öğrencilerin okumada başarılı olması demek diğer dil becerilerinde de başarılı olması demektir. Dört dil becerisini birlikte geliştiren bir anlayışa sahip olunması gerekir.” (ÖE-U3)

“...dört dil becerisinin birlikte kullanıldığı planların diğer derslerle ilişkili ve bağlantılı planların hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.” (ÖE-U1)

“... okuma becerileri ile diğer dersler arasında bir ilişki kurulmalı. Matematikte problem çözme becerisinin oluşması için ilk olarak okuduğunu anlaması gerekir öğrencinin. Okuma stratejileri disiplinler arası olarak kullanılabilir ve uyarlanabilir.” (ÖE-U6)

“... birinci sınıf itibariyle öğretmenler sadece okuma ve yazma üzerinde yoğunlaşıyor. Bu iki beceri üzerinde çalışmalar, uygulamalar, etkinlikler yapılıyor. Bu nedenle konuşma ve dinleme hep ihmal ediliyor. Ama dört dil becerisi bir arada gelişir. Bu becerilerin nasıl geliştirileceğinin bilinmesi gerekiyor... Okuma metinleri mutlaka gündelik yaşamla ilişkili olmalı. Çocukların günlük yaşamda karşılaştığı durumları metinlere aktarmalıyız. Böyle olunca hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve matematik dersi ile ilişki kurulması da daha kolay oluyor.” (ÖE-U7)

Okuma Sürecinde Olumlu Sınıf İklimi Oluşturabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme” yeterliği için “okuma sürecinde sınıf yönetimi stratejilerini kullanma, etkili bir iletişim kurma ve yönergeleri açık ve net bir şekilde ifade etme” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlik, nitelikli bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için sınıf öğretmenlerinin sınıf düzenini sağlamak ve istenmeyen davranışlarla baş etmek için izleyeceği yollarla ilgili bir görüş sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin sesli okuma, akranla okuma, sessiz okuma vb. stratejilerin kullanılmasında kullanacağı sınıf yönetimi stratejileri önemli görülebilir. Yine okuma sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmek, motivasyonunu sağlamak, okuma metinlerinden ya da kitaptan yola çıkarak soru sormalarını teşvik etmek, derse katılımlarını artırmak için sınıf içerisinde olumlu bir ortam oluşturmak gerekmektedir.

Okuma sürecinde olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması için öğrencileri tanımak, okuma sürecini iyi planlamak, uygun okuma stratejilerini seçmek, zamanı iyi yönetmek, okuma sürecinde öğrencilere rol model olmak, öğrencilerin okumadan zevk alacağı etkinlikler planlamak, okuma materyallerinin çeşitlendirmek, bireysel farklılıklara dikkat etmek gibi birçok unsurun göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çelenk & Baycan, 2013). Bu yeterlik ile ilgili bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“...okuma sürecinde sınıf yönetiminin önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle öğrencilerle etkileşim kurulması, etkili bir şekilde iletişimde bulunulması, yönergelerin açık ve net bir şekilde verilmesi okuma ortamı açısından da oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.” (SÖ-U3)

Türkçenin Dil Bilgisi Yapısının ve Özelliklerinin Farkında Olabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Türkçe'nin bir dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme” yeterliği için dil bilgisi yapısı ve özellikleri ile dil bilgisi öğretimi” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlik incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dil bilgisinin yapısına ve özelliklerine hakim olmaları ve bununla birlikte ilkokulda dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir bakış açısı elde etmelerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul düzeyinde dil bilgisi öğretimi tartışmalı bir konu olmakla birlikte Türkçe dersi öğretim programında bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. Ancak sınıf öğretmenleri genel olarak Türkçe derslerinde dil bilgisine ilişkin kuralları ve kavramları öğrencilere kazandırmak için etkinlikler yapmaktadır. İlkokul düzeyinde bir öğrencinin sıfat, zamir, edat, fiil vb. kavramları öğrenmesi için öğretmenler tarafından kurallar öğretilmekte çok sık bir şekilde tekrarlar yapılmaktadır. Tam da bu nokta da önemli olan husus dil bilgisinin öğretiminde davranışçı yaklaşımın terk edilmesi, tekrarlı ve yalın olarak kuralları ezberletmek yerine bu alanın bir beceri haline dönüştürülmesi gerekmektedir (Güneş, 2013, s.177). Dil bilgisinin, konu adlandırılması yapılmadan ve bütün dil becerileri içerisinde uygun yöntemlerle, somut uygulamalar yapılarak ve sezdirme yoluyla öğretilmesi gerektiği ifade edilebilir (Bulut, 2015). Bu kapsamda, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini uygun bir şekilde

gerçekleştirmeleri için bu yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...dil bilgisi öğretimi ilkokulda zaten tartışmalı bir konu iken öğretmenlerin bilinçsiz bir şekilde dil bilgisi öğretimi yapması ve derslerin çoğunluğunu buna ayırarak birtakım şeyleri ezberletme yoluna gitmese öğrencilerde giderilemeyecek hasarlara neden olabiliyor. Dil bilgisi öğretiminin gereklilikleri, süreçleri, soyut ve somut dönemleri hakkında sınıf öğretmenlerinin kesinlikle bilinçli olması gerekmektedir.” (ÖE-U10)

“...sınıf öğretmeni Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma konusunda öncelikle dilin özelliklerini ve yapısını bilmesi gerekmektedir.” (ÖE-U2)

“...Türkçenin kendine has özellikleri var. Dil becerileri geliştirilirken bunlar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.” (ÖE-U4)

Erken Okuryazarlık Becerileri Gelişmiş Öğrencileri Destekleyebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme” yeterliği için “erken okuryazarlık kavramı, erken okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin ihtiyaçları, erken okuryazarlık becerisine sahip öğrencileri destekleme” kodları kullanılmıştır. Erken okuryazarlık becerisinin okuma becerileri için bir temel oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda, sınıf öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi sahibi olması ve farkındalık kazanması önemli olarak görülebilir. Bunun yanı sıra, erken okuryazarlık becerileri her ne kadar okul öncesi dönem ile ilişkilendirilse de sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, küçük kas becerileri, görsel algı, işitsel algı, dikkat vb. becerileri farklı düzeyde gelişmiş ilkokul öğrencilerinin desteklenmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması da uygulama boyutunda neler yapacağı konusunda yön gösterebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...örneğin bazı öğrenciler erken okuryazarlık becerileri edinmiş olarak birinci sınıfa başlıyor. Öğretmenler bu öğrencilerle diğer öğrencileri karşılaştırabiliyor ya da bu öğrencileri nasıl farklı olarak destekleyeceğini bilemeyebiliyor. Böyle olunca bu öğrenciler diğer akranlarından daha üst seviyedeysen aynı seviyeye kadar gerileyebiliyor. Burada öğretim becerileri oldukça önem kazanıyor.” (ÖE-U10)

“...dört dil becerisi birbirinden ayrılamıyor. Okul öncesi dönemde bir çocuğun kelime hazinesi ne kadar gelişmişse, görselleri ne kadar anlamlandırabiliyorsa ilkokulda okumayı öğrenmesi de o kadar kolay oluyor. Ayrıca okuma becerilerinin gelişmesinde de bu durum etkili oluyor.

Bu öğrenciler daha akıcı okuyor, okuduğunu anlıyor. O yüzden erken okuryazarlık becerileri mutlaka desteklenmeli öğrencilerde.” (ÖE-U9)

Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Geliştirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme” yeterliği için “konuşma dilinin sesbilgisel bileşenleri, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim aşamaları ve sesbilgisel farkındalık becerisinin geliştirmeye yönelik uygulamalar” kodları kullanılmıştır. Okuma kazanım süreçlerinin detaylı olarak incelendiği araştırmalarda, sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, başarılı bir okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson & Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins & Grigorenko, 2014’ten aktaran; Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016). Öğrencilerin sesbilgisel bileşenlerindeki bilgi ve becerilerindeki sınırlılıklar, kelimeyi kodlama, çözümleme ve anlama süreçlerine olumsuz olarak yansımaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin başarılı bir okuma performansına sahip olmaları için sesbilgisel bilgi ve becerileri edinmiş olmaları gerektiği söylenebilir. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilere sesbilgisel farkındalık becerilerini kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerine önemli bir rol düşmektedir. Sınıf öğretmenleri sesbilgisel farkındalığın öğrencilerde gelişim sürecini ve bu beceriyi oluşturan alt becerileri bilmesinin yanında bunların uygulamalarına da yansıtılabilmelidir. Sesbilgisel farkındalık becerisini oluşturan alt becerilerin (uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığı) öğrencilere kazandırılması, bireysel gelişim, müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması, çeşitli strateji ve tekniklerin kullanılması vb. birçok durum dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması önemli görülebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...sesbilgisel farkındalık okumaya hazıroluşluğun en önemli göstergesidir. Bu nedenle bu becerinin erken çocuklukla birlikte gelişmeye başlaması gerekiyor. Sınıf öğretmenleri de bu becerinin öğrencilerde ne düzeyde var olduğunu tespit etmesi ve uygulamalar gerçekleştirmesi önemli.” (ÖE-U3)

“...fonolojik farkındalık öğrencilerin okulöncesi dönemden getirdiği önemli bir beceri. Bu beceri okuduğunu anlamayı ciddi düzeyde yorduyor. Öğretmenler belki bu beceriyi kavramsal olarak biliyordur ancak uygulamaya gelince o noktada maalesef eksik. Mesela

fonolojik farkındalık için öğrencide hangi becerilerin olması gerektiği bilinmiyor. Ayna sesle başlayan ve biten kelimeleri ayırt etme, uyak, kelimelerin hecelerden oluştuğunu fark etme, cümlelerin kelimelerden oluştuğunu fark etme gibi becerilerin geliştirilmesi gerekiyor. Öğretmenlerimiz uygulamada maalesef yetersiz kalıyor.” (ÖE-U7)

“...örneğin ben drama eğitimi aldım. Orada yaptığımız bir ısınma çalışmasında kelimeleri hecelerine ayırıp her heceye uygun bir hareket yapıyorduk. Mesela bu etkinlik sesbilgisel farkındalık becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Yani uygulama ve etkinliklerimizi çeşitlendirebiliriz.” (SÖ-U1)

Öğrencilerin Kelime Bilgisi ve Kelime Hazinesini Geliştirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme” yeterliği için “kelime hazinesinin gelişim süreci, kelime öğretimi, kelime öğretiminde kullanılan strateji ve teknikler, kelime tanıma, kelime ayırt etme, zihinsel sözlük oluşturma, kelime bilgisi ve hazinesi ile ilgili problemler” kodları kullanılmıştır. Okuma performansını etkileyen en önemli bileşenlerinden biri olan kelime hazinesinin geliştirilmesi, aslında bütün dil becerilerinin gelişmesine de önemli oranda katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, okumanın nihai amacı olan anlama ulaşılmasını sağlamak için kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme çalışmalarının öğretmenler tarafından bilinçli ve özenli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesi ya da kelime öğretiminin yapılması ilkökul düzeyinde öğretmenler tarafından genellikle göz ardı edilmektedir (Yıldız & Okur, 2010). Bunun temel sebebi de öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerindeki eksiklikler olarak gösterilebilir. Bu kapsamda, öğrencilere kelime öğretimi yaparken ya da kelime hazinelerini geliştirmek için çalışmalar yaparken; öğrencilere kapsamlı okuma yapma imkanı tanınması, bu becerinin gelişim sürecine ilişkin bilgi sahibi olunması, öğrencilerin aktif ve pasif kelime sayılarını artırmaya yönelik etkinliklerin, planların ve programların hazırlanması, bireysel kelime öğretimi yapılması, kelime öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi, bu beceriye özgü yöntem, teknik ve stratejilerin ve ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması, bu beceride sorun yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Belirtilen bu çalışmaların hepsi bu beceri alanında çeşitli yeterliklere sahip olan sınıf öğretmenleri ile

gerçekleştirilebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...bu alt beceri ile de ilgili yanlış uygulamalar mevcut. Öğretmenler çocuğun bir metindeki her kelimenin anlamını bilmesi, tanıması, ayırt etmesi gerektiğini düşünüyor ancak çocuğun günlük hayatında işe yarayacağı ya da diğer derslerde kullanacağı en çok karşılaştığı kelimeleri bilmesi yeterli aslında. Bütün kelimeleri bilmesi ya da kullanması hedeflenen bir durum değildir. Kelime hazinesini geliştirmede bu doğrultuda çalışmalar yapılmalıdır.” (ÖE-U11)

“...akıcı okuma ve okuduğunu anlama için kelime hazinesi, kelimeyi tanıma ve kelimeleri ayırt etme becerilerinin bir ön koşul olduğunu sınıf öğretmeninin bilmesi gerekir. Yani bu alt becerilerin birbirine bağlı zincir halkaları olduğunu fark etmesi gerekir” (ÖE-U8)

“...sözcük hazinesini geliştirme ilgili birçok yöntem ve strateji var. Öğretmenler genellikle cümle içinde kelimeyi kullanma sözlükten karşılığını bulma olarak bu çalışmalarını yapıyor. Örneğin, çağrışımlar, kelime haritaları, kelime kutusu gibi birçok yöntem bu beceri için kullanılabilir. (ÖE-U7)

Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerisini Geliştirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme” yeterliği için “akıcı okuma etkileyen faktörler, akıcı okumanın gelişimi, akıcı okumayı geliştirmedeki teknik ve stratejiler, akıcı okuma problemleri, akıcı okuma problemleri ile baş etme” kodları kullanılmıştır. Akıcı okumanın, anlama üzerindeki etkisinden dolayı okuma performansının önemli bileşenlerinden biridir. Bu yönüyle, akıcı okuma öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansıtması beklenen en önemli becerilerden biridir fakat çeşitli sebeplerden dolayı bu durumun öğretim süreçlerinde görülmediği bilinmektedir. Özellikle öğretmenlerin akıcı okuma kavramına yönelik yanlışlarının olması, akıcı okuma unsurlarını tanınamaması, akıcı okuma problemleri tespit edememesi ya da bunlara müdahale edememesi, akıcı okumanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik bilgi ve becerilerindeki yetersizlikler bu durumun kaynağı olarak gösterilmektedir (Yıldırım, Çetinkaya & Ateş, 2013; Walsh, Glaser & Wilcox, 2006). Bu doğrultuda, araştırmada ortaya çıkarılan bu yeterlik, öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi yapmaları noktasında bir çerçeve sunmaktadır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...bağımsız okumaya geçilmesiyle birlikte akıcı okuma becerilerinin de gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi gerekiyor. Öğrencilerin ne tür okuma hataları yaptığı ve bunlara yönelik bireysel müdahale çalışmaları ortaya konulmalıdır. Bunları yapabilmesi için sınıf öğretmenlerinin bilgilerinin olması gerekiyor.” (ÖE-U3)

“...akıcı okuma en önemli bileşenlerden birisidir. Burada öğretmenlerin kullanacağı yöntem ve teknikleri iyi bilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenci seviyesine uygun materyalleri tasarlaması ve bulması gerekir.” (ÖE-U12)

“...akıcı okumanın unsurlarını, nasıl geliştireceğinin bilinmesi gerekiyor. Öğrencilerin gelişimleri de burada önemli. Örneğin; ikinci sınıfın ikinci döneminde olan öğrenci kaç doğru kelime okumalı, hangi hızda okumalı gibi kriterlerin bilinmesi gerekiyor. Buna ilişkin kaynaklar var ülkemizde. Yine prozodi kavramının da bilinmesi gerekiyor.” (ÖE-U11)

“...öğretmene akıcı okuma nedir diye sorunca hızlı okuma diye cevap verebiliyor. Bu noktada bir bilgi eksikliği var. Akıcı okuma stratejilerinin nasıl kullanılması gerektiğini bilmesi gerekiyor. Yine akıcı okumanın en önemli kavramı prozodidir. Bu da vurgu ve tonlama demektir. Öğretmenlerimizden kaç okuma süreci ile müzik dersini ilişkilendiriyor. İşte bunların hepsi bu beceriye yönelik bilgi gerektirir.” (ÖE-U8)

“...akıcı okuma ile ilgili eşli okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma, koro okuma, okuyucu tiyatrosu gibi çok farklı stratejiler var. Bunları alanda göremiyoruz. Öğretmenlerin bu konuda yeterliği yok demek çok iddialı olabilir ama çeşitli sebeplerle bunların uygulamadığını biliyoruz, gözlemliyoruz.” (ÖE-U7)

Öğrencilerin Anlama Becerisini Geliştirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Anlama becerisi geliştirebilme” yeterliği için “anlamayı etkileye faktörler, okuduğunu anlamamanın gelişim evreleri, anlama stratejilerinin aşamalara uygun olarak kullanılması, metinler arası anlam kurma, anlama problemleri, anlama problemlerini gidermeye yönelik etkinlikler planlama” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlik, uzman grubunun üzerinde en çok uzlaşa sağladığı yeterlik maddelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumanın nihai amacı anlamadır. Bu amaca ulaşılmasında bir faktör etkili olabilmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, anlamayı etkileyen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor unsurların belirlenmesi, diğer alt becerilerdeki (kelime tanıma, kelime ayırt etme, akıcı okuma vb.) eksikliklerin tespit edilmesi, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin anlama gelişiminin hangi boyutunda sorun yaşadığının tespit edilmesi ve bu bağlamda desteklenmesi, okuduğunu anlamamanın etkili bir şekilde değerlendirilmesi ve izlenmesi, anlama için çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması ve etkinliklerin hazırlanması gibi durumların öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yansımaları beklenmektedir. Bu durumların çoğu, öğretmenler

tarafından bazen ihmal edilmekte bazen de bu becerinin geliştirilmesinde çeşitli sebeplerden dolayı başarısız olunmaktadır (Baydık, 2011; Epçaçan, 2009). Bu noktadan hareketle, bu yeterlik, öğrencilerde anlama becerisini geliştirebilmek için sınıf öğretmenlerine yol haritası çizmektedir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuduğundan anlam kurması bir öğrencide beklediğimiz temel yeterlik aslında. Bu nedenle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılacak stratejilerin bilinmesi, ayırt edilmesi ve kullanılması gerekiyor. Yine bilişsel gelişim ve bilişsel farkındalık kavramları da bilinmeli çünkü anlama sürecinde bunlar önemli bir rol oynuyor.” (ÖE-U2)

“...anlama olmadan okuma yapmak sadece seslendirmedir. Bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi için okuma öncesi, sırası, sonrası stratejilerin mutlaka kullanılması gerekir.” (ÖE-U12)

“...anlama becerisini geliştirmek için farklı metin türleri kullanarak tekrarlı ölçümler yapılması gerekiyor. Öğretmenler bazen tek bir metin ile ilgili beş tane soruyla öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemeye çalışıyor bu yanlış bir uygulama. Anlama karmaşık aşamalardan oluşuyor. Basite indirgenmemesi gerekiyor.” (ÖE-U11)

“...öğretmenler anlama ile ilgili bir kısır döngü ve sınırlılık içerisindedir. Mesela sadece 5N1K ile anlamayı ölçmeye çalışıyoruz. Sadece metin ve soru üzerinden gidiliyor ancak farklı uygulama ve etkinlikler tasarlanmalı bu beceri için.” (ÖE-U6)

“...öğrencilerin genellikle metin içi anlam kurmayı sağlayan sorular soruluyor. Ancak metinler arası anlam kurmayı atlıyoruz. Buna yönelik çalışmalar yapılması, anlama ile ilgili bu düzeyde sorular sorulması gerekiyor.” (ÖE-U7)

“...kendi tezimde çalıştığım için rahatlıkla söyleyebilirim ki bir sınıf öğretmenin okuma stratejilerini biliyor, uyguluyor ve öğrencilerin de bu stratejileri öğrenmelerine yönelik teşvik ediyor olması gerekir.” (SÖ-U1)

Öğrencilerin Görsel Okuma Becerisini Geliştirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme” yeterliği için “görsel okuma kavramı, görsel okumanın önemi ve özellikleri, görsellerin kullanımı, görsel okuma etkinlikleri ve görsel okuryazarlık” kodları kullanılmıştır. Türkçe dersi öğretim programında (2005), görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına ayrı bir yer verilmesi, yine uluslararası araştırmalarda (PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study], PISA [Programme for International Student Assessment]) ele alınması ve bu alana yönelik sorulara yer verilmesi bu alana ilişkin becerilerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu beceriyi

öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin görsel okumaya ilişkin düşük düzeyde bilgi sahibi oldukları, bu alanla ilgili lisans düzeyinde yeterli öğrenimi görmedikleri, derslerinde bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlik yapmadıkları ve bu beceriyi kazandırmada kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir (Ateş, Sur & Çelik, 2020; Kuru, 2008). Bu bağlamda, görsel okuma becerisinin geliştirilmesinde çeşitli yaklaşımların benimsenmesi, nitelikli görsel okuma etkinliklerinin tasarlanması, görsellerin ölçütlere uygun olarak seçilmesi, görsel okuma alanı ile diğer okuma becerilerinin ilişkilendirilmesi gibi durumlara yönelik sınıf öğretmenleri bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir. Bu yeterlik de öğretmenlerin bu alan ile ilgili sahip olması gereken bilgi ve becerileri tanımlamaktadır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma becerileri arasında görsel okuma ve görsel sunu vardı. Şu anki programda maalesef yok. Bunlar çok önemli iki beceri. Bunların geliştirilmesi okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında çok anlam ifade ediyor.” (ÖE-U1)

“...görsel okumanın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ben genellikle sınıfımda görseller üzerinden metin oluşturma ve işleme yöntemi izliyorum. Çocukların bu anlamda yaratıcılıkları da gelişiyor.” (SÖ-U4)

Türkçe Dersi Öğretim Programını ve Okuma Öğrenme Alanını Analiz Edebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme” yeterliği için “Türkçe öğretim programının yapısı, okuma öğrenme alanı kazanımları, dikkat edilmesi gereken hususlar, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, öğretme-öğrenme yaklaşımları” kodları kullanılmıştır. Okumanın Türkçe'nin dört dil becerisinden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu becerinin kazandırılmasında rehber rolü üstlenen Türkçe dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenleri tarafından programın yapısının, programda dikkat edilmesi gereken hususların, okuma kazanımlarının neler olduğunun, programda yer alan metin türlerinin, hangi sınıf düzeyinde, kaç tane, hangi okuma kazanımlarının ve metin türlerinin yer aldığı, bu kazanımların sınıf düzeyine uygunluğunun, okuma becerilerini geliştirme ve

değerlendirme sürecinde programın önerdiği öğretmen-öğrenme yaklaşımlarının ve ölçme-değerlendirme araçlarının neler olduğunun analizi edilmesi ve programa hakim olunmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığına yönelik yeterliklerinin de artırılması da gerektiği söylenebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmen plan ya da program hazırlarken Türkçe dersi öğretim programına uygun hareket etmelidir. Kazanımları bilmelidir. Programa uygun değerlendirme araçları kullanmalıdır. Yine programın önerdiği metin türlerini bilmeli, nerede hangi kazanım için hangi metin türünü kullanacağını ayırt edebilmelidir.” (ÖE-U2)

“...öğretmenler ders kitabı odaklı dersi işliyorlar. Ders kitabının bitirme endişesi güdüyorlar bu nedenle öğretim programını, kazanımları göz ardı ediyorlar. Bu noktada bir eksiklik var. Öğretmenlerin kitaptan biraz bağımsızlaşması gerekiyor. Kitapların amaç değil araç olduğunu farkında olunması gerekiyor.” (ÖE-U3)

“...öğretmenlerimizin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmeliyiz.” (ÖE-U6)

“...yapılan araştırmalar bin öğretmen sadece üçünün programı açık okuduğunu gösteriyor. Programlara hakim olması gerekiyor öğretmenlerin. Programın felsefesi, amaçları, kazanımları, sınırlılıkları, yapısı, metin işleme sürecinin öğretmen tarafından çok bir şekilde bilinmesi gerekiyor. Örneğin, program diyor ki zıt anlamlı kelimeleri ikinci sınıfta öğret. Benim öğretmenim bunu birinci sınıfta kazandırmaya çalışıyor. Neden çünkü programı okumuyor ya da bilmiyor. Programın iyi özümsemesi gerekiyor” (ÖE-U7)

“...okuma öğrenme alanında öğretmenlerimizin hangi kazanımların hangi sınıf seviyesinde olduğunu bilmesi bir zorunluluktur. Özellikle ilk okuma yazma sürecinde hangi aşamaları izlemesi gerektiği hangi metinleri kullanması gerektiği gibi durumların her biri öğretim programında yer alıyor. Kazanımlar öğretmen için bir yol haritası oluyor. Öğretmenin programı içselleştirmesi gerekiyor. Bu olmazsa öğretmenin işi zorlaşıyor.” (ÖE-U9)

“...ben şu anda üçüncü sınıf okutuyorum. Sınıfımda okuma bilmeyen iki öğrencim var ve ben bunlara ilk okuma yazma sürecine yönelik bir plan uygulamam gerekiyor. Mesela benim ilk okuma sürecindeki harf gruplarına hangi sırayla öğreteceğimi, kazanımların neler olduğunu bilmem gerekiyor.” (SÖ-U1)

Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme” yeterliği için “okuma planları ve programları hazırlama, okuma programları ve planları hazırlarken öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alma ve uzaktan eğitim sürecine uygun planlar ve etkinlikler tasarlama” kodları kullanılmıştır. Bu yeterliğin ortaya çıkmasının önemli noktalarından birisi, okuma

güçlüğü olan ya da daha farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olarak çeşitli stratejilere ve yöntemlere yer verilen bireysel okuma programlarının hazırlanmasının önemine dikkat çekilmesidir. Bu anlamda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış ve etkili olmuş okuma programları bulunmaktadır (Akyol & Kodan, 2016; Sirem, 2020; Şahin & Baştuğ, 2020). Öğretmenlerin de okuma güçlüğü olan öğrencilerine yönelik benzer programları hazırlayabilmesi ya da bunlardan faydalanabilmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra Covid-19 salgınıyla birlikte hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan uzaktan eğitim sürecine uygun olarak okuma etkinliklerinin tasarlanmasının önemine vurgu yapılmasıdır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve okuma düzeylerine göre bir ders planı hazırlanmalı ve stratejiler ona göre seçilmelidir. Örneğin; sosyoekonomik düzeyi birçok okulda dördüncü sınıfta halen okumada sorun yaşayan birçok öğrenci var. Bunların ihtiyacı çok farklı...” (ÖE-U4)

“...öğrenci ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına göre okuma planlarının farklılaştırılması gerekiyor. İyi ve zayıf okuyuculara yönelik ayrı olarak ders planlarını uyarlamalıdır.” (ÖE-U11)

“...plan ve program hazırlama sürecinde öğrencileri tanıma, ön bilgilerini bilme ve ihtiyaçlarını tespit etme, kendi koşullarını gözden geçirme, programdaki kazanımları dikkate alma, metni amaç değil araç olarak görme, yöntem ve teknikleri planlama gibi durumları göz önünde bulundurması gerekir.” (ÖE-U7)

Okuma Sürecini Zenginleştirmek için Çeşitli Araç-Gereç ve Kaynaklardan

Faydalanabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme” yeterliği için öğrenci ihtiyaçlarına uygun özgün materyaller hazırlama ve kullanma ve materyalleri belirli ölçütlere göre değerlendirebilme” kodları kullanılmıştır. Okuma materyalleri denilince ilk olarak akla ders kitaplarında yer alan metinler ya da çocuk kitapları gelmektedir. Bunların yanı sıra çocuk dergileri, metinlere ya da kitapların içeriğine yönelik tasarlanmış olan materyaller (örn; karakterleri, olayları, ana fikri vb. yönelik görseller), dijital araçlar, yazılımlar, interaktif kitaplar ve etkinlikler, hipermetinler, e-kitaplar, dijital hikayeler, Web 2.0 araçları ile

tasarlanmış oyunlar ve uygulamalar, etkileşimli okuma etkinlikleri gibi birçok materyal okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmalıdır. Burada önemli diğer nokta bu materyallerin öğrencilerin yaş düzeyine, çocuk gerçekliğine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmesi ve kullanılmasıdır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmenlerin okuma sürecinde farklı materyalleri kullanması gerekiyor. Sadece ders kitabındaki metinlere bağlı kalınmamalı. Metin ya da kitap işleme sürecinde o kitabın içeriğine uygun araç-gereçler veya materyaller tasarlanması, drama yöntemi ile o dersin işlenmesi, karakterlerin canlandırılması, kostümler giyilmesi vb. etkili olabilir.” (ÖE-U11)

“...öğretmenlerin teknolojiye ayak uydurması gerekiyor çünkü öğrencilerin ilgi alanları değişti. Elektronik kitaplar, çeşitli online uygulamalar ile materyaller farklılaştırılmalıdır. Materyal geliştirme işine daha fazla önem vermeliyiz.” (ÖE-U6)

“...okuduğu metinle ilgili şarkı söylediği zaman, resim yaptığı zaman ya da bir doğa gezisi yaptığı zaman okuma anlam kazanıyor. Örneğin, bir yaprak üzerinden çalışma yapılabilir. Yaprak ile ilgili bir metin okut, doğaya çık yaprakları topla, yapraklara kelimeler yaz okut, yapraklarla harfler yaz okut, yaprak baskısı yap, resim çiz vb. gördüğün gibi birçok etkinlik yaptırabiliriz. Yani şunu demek istiyorum sadece metne bağlı kalmaya gerek yok. Okuma metinleri ile ilgili birçok kaynak ve materyal kullanabiliriz ve çeşitlendirebiliriz. Kitap-oyun-şarkı bu üçünü okuma sürecine katmadan olmaz. Bu üçünde öğretmenin dağarcığının zengin olması gerekir. Gözlediğim kadarıyla Türkçe dersleri en az materyal kullanılan dersler. Sadece kitap ve defter kullanıyoruz. Bu doğru bir yaklaşım değil.” (ÖE-U7)

“...okuma becerilerinin geliştirilmesinde sadece okuma metinleri ya da çocuk kitapları enstrüman olarak kullanılmamalıdır. Bir cerrah ameliyat sırasında nasıl özenli davranım nasıl birden çok bıçak ya da araçla ameliyatını gerçekleştiriyorsa öğretmen de okuma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu materyaller ve enstrümanlar kullanılmalıdır. Örneğin, okunana kitaplara yönelik oyunlar ve drama uygulamaları ile bu ürünler gerçek yaşantıya dönüştürülebilir.” (ÖE-U5)

“...bence okuma sürecinin en önemli materyali okuma metinleridir. Öğretmenlerin bunun üzerine çok fazla kafa yoması gerekiyor. Yeri geldiğinde bir sınıf öğretmeni kendisi de metin hazırlayabilmeli diye düşünüyorum.” (SÖ-U1)

Okuma Sürecinde Dijital Araç ve Teknolojilerden Etkin Bir Biçimde Faydalanabilme

Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme” yeterliği için “okumada dijital araçların önemi, Web 2.0 araçları ve uygulamaların kullanma, ekran okuma kavramının özellikleri, ekran okuma ile kağıttan okumanın farkı, dijital okuryazarlık” kodları kullanılmıştır. Günümüz koşullarında teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlığın tanımı

da değişmektedir. Bu anlamda öğrencilerin çeşitli okuryazarlık becerilerine sahip olması beklenmektedir. Dijital araçlar ve eğitim teknolojileri; okuma sürecini, geleneksel basılı materyallerden çoklu ortamlara ve elektronik metinlere taşımıştır. Okuma ortamlarının değişimine paralel olarak okuma stratejileri, okuma yaklaşımları, okuduğunu anlama süreci de paradigmatik bir değişime uğramıştır. Dijital araçlar, okuma eğitiminde önemli bir potansiyele sahiptir. Yapılan araştırmalar da dijital araçların ve teknoloji kullanımının kelime öğretimi, kelime tanıma, kelime ayırt etme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, sesleri tanıma, okumaya karşı duyuşsa gelişim konularında faydalı olduğunu ortaya koymaktadır (Ertem, 2016). Okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital araç ve teknolojilere yer verilmesi gerektiği bu kapsamda dijital araç ve teknolojilere uygun olarak okuma etkinliklerinin tasarlanması, okuma stratejilerinin kullanılması, ölçme-değerlendirme araçlarının yapılandırılması ve çevrimiçi ortamların okuma sürece entegre edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda bu yeterliğe ilişkin sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...bildiğiniz gibi okuma yazma süreci artık dijital ortamlara taşındı. Burada çeşitli yazılımlar web.2.0 araçları, elektronik metinler, kitaplar, görseller, oyunlar ile okuma becerisi kazandırılabilir ya da geliştirilebilir. Bence ülkemizde her okulda okuma laboratuvarları olması gerekiyor. Burada öğrencilerin çoklu ortamlarda metinler ve kitaplar ile karşılaşması sağlanması gerekiyor. Günümüzde dijital araç ve teknolojiye vazgeçmemiz mümkün değil.” (ÖE-U2)

“...artık 21. yy’de yaşıyoruz. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital teknoloji ve araçların kullanılması mutlaka gerekiyor.” (ÖE-U12)

“...etkileşimli tahtaların kullanılması, teknolojinin kullanılması, dijital araçların derslere entegre edilmesi noktasında öğretmenlere destek verilmeli ve öğretmenler de bu konuda istekli davranmalıdır.” (ÖE-U8)

“...ben okuma sürecinde dijital araçları çok önemsiyorum. Öğretmenler dijital hikayeler ve kitaplar hazırlayabilir. Oyun temelli okuma programları, kelime oyunları var bunlardan faydalanabilir. Öğrencilerin ilgisini çekecek eğlenmelerini sağlayacak dijital içerikler üretebilir. Bu konuda öğretmenlerin yetkinlik sahibi olması gerekiyor.” (ÖE-U9)

“...çocuk kitapları ya da metinlerin hazırlanmasına yönelik, görsellerin çizilmesine yönelik bloglar ve uygulamalar var. Bunlar ders sürecinde kullanılabilir. Okunulan bir metne yönelik görseller, kapak tasarımı vb. öğrencilere bu dijital araçlarla çizdirilebilir. Yani artık bu konuda öğretmenlerimiz yetkinlik kazanmak zorundalar.” (ÖE-U5)

“...neredeyse iki yılımızı ekrandan okumaya ayırdık. Öğrencilerin bu anlamda ekrandan okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekiyor. Mesela ben “storytell” diye bir uygulama kullanıyorum. Kitapları size okuyan bir uygulama. Öğrencilerde de böyle uygulamalar kullanılabilir. Sonuçta dinleme becerisi de okuma becerisini geliştiren bir beceri.” (SÖ-U1)

“...web 2.0 araçlarını çok önemsiyorum. Bu araçlar ile okuma sürecinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. MEB tarafından düzenlenen bir eğitime katıldım ve çok fazla araç öğrendim. Örneğin; lumi, wordwall, vfabrika vb. metin işleme, kelime hazinesini geliştirme, okuduğunu anlama vb. beceriler için bu araçları derslerimde çok fazla kullanıyorum.” (SÖ-U4)

Okumaya Hazıroluşluk Düzeyini Belirleyebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okumaya hazıroluşluk düzeyini belirleyebilme” yeterliği için “okumaya hazıroluşluk kavramı, okumaya hazıroluşluğu etkileyen unsurlar, okuma hazıroluşluğunun belirlenmesi” kodları kullanılmıştır. Okuma becerilerinin istenilen düzeyde öğrencilerde geliştirilememesinin altında yatan en önemli sebeplerinden biri de okumaya hazıroluşluk olarak gösterilmektedir. Okumaya hazıroluşluk, öğrencilerin okumaya ilişkin bilgi ve becerilerine bağlı olarak sahip olduğu olgunluk düzeyini ifade etmektedir (Akyol, 2020, s.12). Bu noktada öğrencilerin okumaya ilişkin olgunluk düzeylerinin ve okumaya yönelik deneyimlerinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Okumaya hazıroluşluk düzeyi sadece birinci sınıfa başlayan öğrenciler için düşünülmemeli, ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin de çeşitli sebeplerden dolayı okumaya hazıroluşluk düzeyinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin okumaya hazıroluşluğunu etkileyen faktörlerin bilinerek hazıroluşluk düzeyinin belirlenmesi ve okuma çalışmalarına bu doğrultuda yön verilmesi gerekmektedir. Bir katılımcının bu yeterlik ile ilgili görüşü şu şekildedir:

“...hazırbuluşluğu çok önemsiyorum. Öğrenciler ellerinde farklı kavanozlarla sınıfa geliyorlar. Bazılarınınki bomboş, bazılarının yarısı dolu, bazılarının da neredeyse tamamı dolu. Bunları göz önünde bulundurarak okuma becerileri için düzey belirleme çalışmalarının yapılmasını çok elzem bir durumdur.” (ÖE-U1)

Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme için Bilimsel Temelli Teknikler

Kullanabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme” yeterliği için “geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları, taksonomik sınıflandırmalar, formel ve formel

olmayan envanterler, değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği, okumanın duyuşsal ve psikomotor özellikleri” kodları kullanılmıştır. Sesbilgisel farkındalık, kelime tanıma, kelime ayırt etme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin dinamik yapısı, bu becerilerin değerlendirilmesi ve gelişiminin izlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesindeki temel amaç, öğrenci gereksinimlerinin ortaya çıkarılması, buna dayalı olarak öğretimin planlanması, okuma öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi ve okuma başarısının ne düzeyde olduğunun saptanmasıdır (Leshi & Caldwell, 2009; Uzuner, 2008). Bu kapsamda, okuma becerilerinin düzenli olarak değerlendirilmesinin okuma performansını önemli oranda etkilediğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Postlethwaite & Ross, 1992). Sınıf öğretmenleri tarafından okuma becerilerinin her bir boyutunun (akıcı okuma, anlama, kelime hazinesi vb.) değerlendirilmesi için sınıf içinde çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Örneğin, akıcı okumanın öğeleri olan prozodi, hız ve doğru okumanın her biri ayrı olarak değerlendirilmelidir. Ancak sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla okuduğunu anlama becerisini değerlendirdikleri ve genellikle düzey belirlemeye yönelik, tanılayıcı ve geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları saptanmıştır (Kline, 2013; Sönmez, 2021). Formel ya da formel olmayan okuma envanterlerinin, biçimlendirici ve süreç odaklı değerlendirme araçlarının ve taksonomik sınıflandırmaların kullanılması; bunların yanı sıra okumaya yönelik duyuşsal ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi de önemli görülmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2018; s. 234; Karasu, Girgin & Uzuner, 2011; Sönmez, 2021). Bu bilgiler ışığında, sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerinin nasıl değerlendirmesi gerektiğine yönelik bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...örneğin ben doktora tezimde kelime tanıma envanteri geliştirdim. Bu envanter kelime tanıma ve ayırt etme sürecinde güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirmek için kullanılabilir. Okuma sürecinde formel ve formel olmayan yani bir norma ya da norma bağlı olmayan değerlendirme araçları sınıf öğretmeni tarafından bilinmeli ve sınıfta kullanılmalıdır. Burada önemli olan öğrenci düzeyine uygun araçların tercih edilmesidir.” (ÖE-U2)

“...akıcı okuma becerilerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği bilinmesi gerekiyor. Yanlış analiz envanteri var öğrencilerin okuma hatalarının değerlendirildiği orada semboller var hata

türüne göre bunların bilinmesi oldukça önemli. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme araçlarını bilmesi ve çeşitli olarak kullanması gerekiyor.” (ÖE-U11)

Öğrencilerin Okuma Becerilerindeki Gelişimi İzleyebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme” yeterliği için “okuma becerilerinin gelişimi, bireysel değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme” kodları kullanılmıştır. Okuma becerilerinin değerlendirilmesi sadece tanılamaya ya da düzey belirlemeye dönük yapılmamalıdır. Bunların sonuçlarına göre, okuyucuların, okumanın boyutlarındaki gelişimlerini gözlemlemek, yaşadığı okuma sorunları tespit etmek ve bu sorunlara müdahale etmek için okuma süreciyle bütünleştirilmiş süreç değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmadır (Sönmez, 2021). Bu anlamda, değerlendirme çalışmaları hem okumanın başlangıç noktasını hem de öğrencilerin okuma becerilerindeki ilerleme ya da gerilemeyi gözleme açısından önem teşkil etmektedir. Bu doğrultuda, akran değerlendirme yaklaşımının kullanılması, öğrencilerin kendi okuma becerilerine yönelik öz değerlendirme yapmalarına fırsat sağlanması yoluyla okuma performansları değerlendirilebilir ve öğrencilerin iyi ya da zayıf okuyucu olduklarına ilişkin bilgi sahibi olunabilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilmek için genel olarak süreç değerlendirme ve performans görevi, okuma dosyası, portfolyo, gözlem vb. alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerekiyor.” (ÖE-U3)

“...öğrenciler için bireysel okuma dosyaları hazırlanmalı ve süreç içerisindeki gelişimleri takip edilmeli ve öğrenciler gözlemlenmelidir.” (ÖE-U11)

“...öğretmenlerin bu anlamda kayıt tutma ile ilgili yetersizlikleri var. Öğrencileri bireysel gelişimlerini maalesef takip etmiyorlar. Bir öğrencinin sene başındaki okuma düzeyi ile sene sonundaki okuma düzeyi arasındaki farkı ya da bir strateji uygulama sonucundaki gelişim düzeyini kayıt altına almıyorlar maalesef.” (ÖE-U6)

“...bir öğrenci hangi okuma düzeyindeydi hangi okuma düzeyine geldi şeklinde bir süreç değerlendirme yaklaşımı benimsenmesi gerekiyor. Burada sonuçtan ziyade sürecin etkililiği hakkında bir değerlendirme yapılması gerekiyor. Bunun için geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından vazgeçmeliyiz. Grupla değerlendirme, doğaçlama ya da dramatizasyon içerisinde değerlendirme, performans ödevi, gözlem vb. alternatif araçlara yönelmeliyiz.” (ÖE-U7)

“...her öğrenciyi kendi içerisinde bireysel gelişimine göre değerlendirmeye çalışıyorum. Okuma becerileri bağlamında diğer öğrencilerle bir karşılaştırma yapmamaya özen gösteriyorum.” (SÖ-U3)

Okuma Becerilerini Değerlendirme Sonucunda Elde Edilen Verileri Yorumlayabilme ve Paydaşlara Geri Bildirim Sağlayabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme” yeterliği için “değerlendirme sonuçlarını yorumlama, paydaşları bilgilendirme, okuma hatalarını tespit etme, okuma hatalarına müdahale etme, geri bildirim” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlik kapsamında sınıf öğretmenlerinden okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde ettiği verileri raporlaştırması, bu verileri yorumlayarak öğrencilerin okuma düzeylerine uygun çalışmalar yürütmesi, değerlendirme sonuçlarını aileler ile paylaşması ve aileleri okuma sürecine dahil ederek onlara rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi değerlendirme sonuçları hakkında bilgilendirilmesi sonraki öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olabilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...öğrencilerin okuma hatalarının tespit edilmesine yönelik süreç değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerekiyor. Bir de öğretmenler dönem başında ve dönem sonunda hedeflerine ulaşip ulaşmadığı konusunda bir değerlendirme yapmalı. Bu ancak ölçme-değerlendirme ile topladığı verileri yorumlaması ile sağlanabilir. Öğretmen buna göre uyguladığı stratejileri ya da programları değiştirebilir.” (ÖE-U9)

“...değerlendirmeyi genelde not için yapıyoruz ama gelişim için yapmalıyız. En büyük eksikliğimiz ölçme-değerlendirmenin ardından geri bildirim sağlamıyoruz. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin değerlendirme sonuçları hem öğrenciyle hem de aileleriyle mutlaka paylaşılmalı ki katkı sağlansın.” (ÖE-U7)

Okuma Sürecini Zenginleştirmek için Farklı Okuma Ortamları Oluşturabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme” yeterliği için “okuma materyali, bireysel farklılıklar, çoklu okuma ortamları, paydaş işbirliğine dayalı okuma ortamı, okul dışı öğrenme ortamlarında okuma, okuma köşesi oluşturma” kodları kullanılmıştır. Bir sınıf

öğretmenin sahip olması gereken en önemli yeterliklerinden birisi de okuma ortamlarını organize etme olarak ifade edilebilir. Öğretmenler bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuma ortamlarını tasarlamalı ve materyalleri o doğrultuda seçmelidir. Bu kapsamda farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilir. Yıldız (2018, s.180) da sınıf öğretmenlerinin okuma ortamlarını, öğrencilerin okumaya yönelik düzeylerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına göre hazırlaması ve öğrencilerin etkileşim kurabilecekleri şekilde çeşitlendirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Okuma ortamlarının düzenlenmesinde sadece bir okuma metnine ya da kitaba bağlı kalınmadan çoklu okuma ortamlarının oluşturulmasına odaklanılmalıdır. Çoklu okuma ortamları; dilsel uyaran, görsel uyaran ve işitsel uyaran olmak üzere üç farklı kaynaktan beslenmektedir. Çoklu okuma ortamlarının kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Ertem, 2014, s. 8; İleri, 2011; Sert, 2010; Yıldız, 2010). Bunların yanı sıra kütüphaneler, yayınevleri, çocuk kitabı yazarları, kitap fuarları, bu alanda çalışan akademisyenler, aileler, çocuk kitaplarını resimleyen görsel tasarım uzmanları, sivil toplum kuruluşları vb. paydaşlarla işbirliği yapılarak söyleşiler planlanması, imza günü düzenlenmesi, etkinlikler planlanması ya da çevrimiçi okuma ortamları oluşturulması okuma sürecine önemli katkılar sağlayacaktır. Yine sınıf ve okul ortamında öğrencilerin okuma etkinliği yapabileceği alanların yaratılması da öğrencilerin okuma kültürü kazandırılmasında önemli bir etken olabilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...örneğin, bir öğretmen okuma çalışması yapmak için sadece sınıfı kullanmamalı. Öğrencilerle birlikte bahçeye çıkıp orada kitap okumak, çimlerin üzerinde yatıp orada kitap okumak, kütüphaneye gidip ya da kitap fuarlarına gidip orada kitap okumak gibi farklı ortamları mutlaka kullanmalıdır.” (ÖE-U1)

“...çocukların ilgisini çekeceği ve kolayca ulaşabilecekleri kütüphane ve okuma köşeleri, okuma etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği ve etkileşim kurulabileceği okuma alanları ve panolar, hayali kitap tanıtımlarının yapıldığı ortamlarla sınıf ortamları zenginleştirilebilir.” (ÖE-U3)

“...okuma ortamları düzenlenirken öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınması gerekiyor. Yine destekleyici materyallerin kullanılması, sınıf yönetimi stratejilerinin kullanılacağı bileceği ortamların oluşturulması, teknolojinin kullanılması gerekiyor.” (ÖE-U6)

“...öğrencilerin yeri gelince grupta yeri gelince eşli yeri gelince de bireysel çalışmalar yapabileceği öğretmenin rehber rolünde olduğu, doğru kaynaklar ve materyallerin bulunduğu, akran desteğinin sunulabildiği etkileşimli okuma ortamları düzenlenmelidir.” (ÖE-U10)

“...bir okuma ortamında uyarıcıların olması gerekiyor. Öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurabileceği, panoların öğrenci boyunda olduğu, öğrencilerin okumakta zorlandığı ya da bilmediği kelimelerin renkli olarak duvarlara asıldığı, oturma düzeni, dergiler, sınıf sergileri, okuma köşeleri, okuma müzeleri bunların hepsi ortam için kullanılabilir.” (ÖE-U7)

Okuma Sürecinde Öğrencilerin Gelişim Özelliklerini ve Bireysel Farklılıklarını Dikkate

Alabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme” yeterliği için “iyi ve zayıf okuyucu olma, duyuşsal gelişim, fiziksel yetersizlikler, bireysel farklılıklar, öğrenme ihtiyacı, bireysel gelişim, yaş, cinsiyet, üstün yetenekli olma” kodları kullanılmıştır. Okuma becerilerinin gelişimi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerden ve bunlara dayalı olarak ortaya çıkan bireysel özellik ve farklılardan büyük oranda etkilenir. İyi ya da zayıf okuyucu olma, okuma güçlüğü yaşama, üstün yetenekli olma, zihinsel yetersizliğe sahip olma, görme bozukluğu, kas gelişimi, işitme yetersizliği, dil ve damak yapısı, konuşma bozukluğu gibi fiziksel yetersizlikler yaşama vb. bireysel özellikler veya farklılıklar göz önünde bulundurularak okuma gelişim sürecinin ele alınması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin okuma gelişim süreci, büyük oranda öğrenme ihtiyaçlarını da belirlemektedir. Örneğin; iyi okuyucular ile zayıf okuyucular arasında bilişsel kaynakları kullanma ve farkında olma konusunda önemli farklılıklar bulunmaktadır. Zayıf okuyucularda dikkat dağınıklığı, kaygılı ve endişeli olma, metni anlamlandıramama, okuma stratejilerini seçememe, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramama gibi özellikler gözlemlenirken bu karşın; iyi okuyucularda okuma sürecinde dikkatlerini yoğunlaştırabilme, okuma stratejilerini etkili kullanma, yeni ve eski bilgileri organize etme, anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerinin bilincinde olma gibi özellikler bulunmaktadır (Braten, Amundsen & Samuelstuen, 2010). Ataş ve Baş (2022), iyi okuyucu, zayıf okuyucu ve üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını incelemiş ve her grupta farklılıklar olduğunu bunun da bireysel özelliklerden

kaynaklandığı bulgusuna ulaşmıştır. Okuma süreci, bilişsel becerileri kullanmanın yanında fiziksel unsurları da içeren bir süreçtir. Bu bağlamda, okumanın meydana gelişinin fiziksel özelliklere bağlı olduğu söylenebilir (Kurudayıoğlu, 2011). Yine, gelişim sürecinde zihinsel işlevler bakımından normal gelişim gösteren öğrencilerden önemli derecede gerilik ve uyumsuz davranışlarda yetersizlik yaşayan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerileri diğer akranlarına göre büyük oranda farklılık gösterdiği bilinmektedir (Güldenoğlu, 2008). Bu kapsamda, okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin, etkinliklerin ve uygulamaların öğrencilerin bireysel farklılıklar ve özelliklere göre yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...öğrencilerin gelişim süreci, okuma güçlüğü olma durumu, üstün yeteneklilik, fiziksel yetersizlik, okuma düzeyleri gibi bireysel farklılıkların mutlaka okuma sürecinde dikkate alınmalıdır. Yine öğrencinin dezavantajlı bir geçmişi olması, iki dilli olması, ana dil sorunu gibi durumların hepsi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerimiz bazen farkında olmadan ya da olarak öğrencileri ötekileştirebiliyor. Bunlar çok önemli hususlar” (ÖE-U8)

“...halen okuma yarışmaları yapan öğretmenlerimiz mevcut. Bunlar doğru şeyler değil. Bir çocuk üç ayda okur diğeri beş ayda okur. Burada bireysel farklılıklar önemli. Bunlar göz ardı edilmemelidir. Ayrıca önemli olan öğrencinin okuduğundan anlam kurabilmesi, akıcı okuma kurallarına uygun okumasıdır.” (ÖE-U1)

“...öncelikle öğrencilerin ön bilgilerinin ve bireysel farklılıklarının belirlenmesi gerekir. Çoklu zeka kuramı bize her çocuğun farklı bir alanda beceriye sahip olduğunu söylüyor. Ayşe bu etkinlikten verim alabilir mi? Bu etkinlik Ahmet’e ne katar? Ön bilgileri olmayan öğrenciye nasıl bunu kazandırabilirim gibi soruları kendisine sorması; bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alarak okuma sürecini yapılandırması gerekir.” (ÖE-U10)

“...öğretmenin temel yaş gelişim düzeylerini bilmesi gerekiyor. Okuma gelişim süreci de bu yönde ilerliyor. Bununla ilgili okuma gelişim modelleri var. Öğretmenlerin bunları dikkate etmesi gerekiyor.” (ÖE-U9)

“...bir sınıfta zayıf okuyucu, iyi okuyucu, normal düzeyde okuyucu, okuma güçlüğü olan öğrenci var bunların düzeylerinin mutlaka dikkate alınması gerekiyor.” (ÖE-U7)

“...çocukların dil psikolojilerinin göz önünde bulundurulması gerekiyor. Dil psikolojisinden kastettiğim çocuk okuma becerilerini etkileyen bütün unsurlar... Yani çocukların gelişim özellikleri mutlaka dikkate alınmalıdır.” (ÖE-U5)

Okuma Güçlüğüne İlişkin Temel Bilgilere Sahip Olabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme” yeterliği için “okuma güçlüğü nedir, okuma güçlüğü olan

öğrencilerin özellikleri, okuma güçlüğü'nün belirtileri, okuma güçlüğü'nün türleri, okuma güçlüğü'nün kaynakları” kodları kullanılmıştır. Okuma güçlüğü, temel olarak okuma sürecinde çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkan yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Okuma güçlükleri, bilişsel, fiziksel, çevresel, genetik ve öğretimsel sebeplerden kaynaklanabilmektedir (Snow Burns & Griffin, 1998). Okuma güçlüğü'nün belirtileri, ses farkındalığında zayıflık, ses-harf eşleştirmesinde güçlük, kelime tanıma ve ayırt etmede zorluk, akıcı okumada problem, yavaş okuma, odaklanma sorunu, çabuk sıkılma vb. davranışlar okuma güçlüğü'nün belirtileri olarak sıralanabilir. Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik öğretimsel faaliyetlerini farklılaştırması önemli görülmektedir. Okuma güçlüğü, okuma yazmanın başlamasıyla birlikte kendisini gösterdiği için genellikle ilkokulda fark edilebilmektedir. Bu nedenle, öncelikle sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve farkındalık sahibi olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin deneyimleri ve bilgi düzeyleri tanımlama, müdahale ve değerlendirme olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalara göre sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerinin hatalı ve eksik olduğunu; bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Altun, Durmuş & Odabaşı, 2011; Doğan; 2013; Kodan, 2020). Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve yeterliklerinin artırılması hususunda lisans düzeyinde eğitimlerin verilmesinin yanı sıra seminerler sunulması gerekmektedir. Yine okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansını artırmaya yönelik bu alanda uzmanlar yetiştirilmesi ve okuma uzmanları ile sınıf öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışması sağlanabilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...maalesef bu konuda çok sorun yaşıyoruz. Öğretmenimizin okuma güçlüğüne ilişkin farkındalıkları yok. Bu konuda temel düzeyde bilgileri dahi yok. Bunları gözlemliyoruz gittiğimiz okullarda. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde hangi güçlüğü'nün yaşadığını ne olduğunu teorik olarak mutlaka bilmesi gerekiyor. Sınıf öğretmenliği alanında bu tez çalışmalarının artması gerekiyor.” (ÖE-U4)

“...okuma becerilerinin geliştirilmesinden önce öğrencilerin okuma düzeylerinin okuma sorunlarının tespit ve teşhis edilmesi gerekiyor. Öğrencilerin hangi alt becerilerde ne tür

sorunlar yaşadığının belirlenmesi gerekiyor. Ancak bu noktada öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili bir bilgi yetersizliği var.” (ÖE-U6)

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerini Tanıyabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme” yeterliği için okuma hatalarının sebepleri ve kaynakları, okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışları, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaşılabileceği sorunlar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik önlemler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma gelişim düzeyi ve özellikleri” kodları kullanılmıştır. Bu yeterliğin, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerini gözlemleyerek bu öğrencilerin yaptığı okuma hatalarını ve yaşadığı sorunları tespit etme ve bunlara yönelik önlemler alma ile ilgili bilgi ve becerilerini içerdiği söylenebilir. Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma sorunları genel olarak kelime çözümleme, sesbilgisel farkındalık, kelime hazinesi, akıcı okuma ve anlama becerilerindeki herhangi birinde ya da birkaçındaki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır (Morrison, 2016; NRP, 2000). Okuma güçlük yaşayan öğrencilerin ekleme yapma, kelimeleri atlama, yerine koyma, tekrar etme, yanlış okuma, tersinden okuma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma gibi hatalar yaptığı bilinmektedir. Bu hatalar öğrencilerin okuma başarısızlığına sebep olmakta dolayısıyla öğrencilerin sınıf içerisinde istenmedik davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Bu davranışlar; hırçınlık, içe kapanıklık, yetersizlik, saldırganlık, kâğıt kesme, başka şeylerle ilgilenme, okuma yaparken takip etmeme ve sınıf içinde dikkat çekme vb. olarak sıralanabilir (Sirem & Baş, 2021). Bunun yanı sıra okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler bu davranışlarından ve okumadaki başarısızlığından dolayı diğer akranları tarafından sınıf ortamında dışlanabilir ya da etiketlenebilir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini bilmeleri, bu öğrencilerin davranışlarını gözlemlemeleri ve davranış sorunu yaşayan öğrencilere yönelik önlemler almaları, öğrencilerin okuma hatalarının kaynaklarını tespit etmeleri ve buna yönelik

bireysel programlar hazırlamaları için çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma güçlüğü beraberinde davranış bozuklukları, psikolojik sorunlar, diğer derslerde başarısızlık gibi durumları getiriyor. Bu nedenle öğrencileri iyi gözlemlemek, özelliklerini iyi analiz etmek gerekiyor.” (ÖE-U1)

“...bu durum ilk okuma sürecinde ortaya çıkıyor. Sesleri doğru çıkartıyor mu, ses farkındalığı var mı, heceleme mi yapıyor, bir dakikada kaç kelime okuyor, fonetik olarak sesleri doğru çıkarıyor mu, tonlama, vurgulamaya dikkat ediyor mu, noktalama işaretlerine dikkat ediyor mu, anlam kurabiliyor mu gibi durumların tespit edilmesi ile öğrencinin özellikleri ortaya çıkarılmalıdır.” (ÖE-U12)

“...öğrencileri en başta doğru tanımlayamıyoruz. Öğretmene soruyorum. Öğrencinin okuması nasıl tanımlarsınız?... İyi okumuyor diyor. Neye göre iyi okumuyor, kazanımları mı gerçekleştiriyor ya da nerede sorun yaşıyor diyorum detay veremiyor, karşılığı yok. Bu öğrenciye yönelik ne tür önlemler alıyorsunuz ya da destekliyor musunuz diyorum yine cevap yok. Bu konuda eksikiz. Öğrenciyi tanımalıyız.” (ÖE-U6)

“...örneğin okumanın ön fiziksel ve zihinsel ön koşulları var. Öğrencinin görme, işitme, dil, diş, damak yapısı gibi sorunların varlığı okuma sorunlarını da beraberinde getiriyor. Öğretmenlerin bu öğrencileri yönlendirmesi ve ona göre planlama yapması gerekir. Öğrenciyi detaylı bir şekilde tanımalıdır bir sınıf öğretmeni.” (ÖE-U10)

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme ve Okuma Gelişim Sürecini İzleyebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme” yeterliği için “okuma güçlüğünü belirleyebilme, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini ölçme-değerlendirme, okuma gelişimini takip etme, ailelere geribildirim sağlama” kodları kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından okuma güçlüğü problemlerinin belirtilerinin fark edilmesiyle birlikte okuma güçlüğünün belirlenmesi ve bu öğrencilerin tanınması büyük önem taşımaktadır (Razon, 1982). Okuma güçlüğü ile ilgili problemlerin belirlenmesi, bu problemlerin giderilmesine ilişkin uygulamaların ortaya konulması bir ön koşul olarak görülmektedir (Baydık, Ergül & Bahap Kudret, 2012). Okuma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğünün altında yer alan bir yetersizlik olduğu için ilk olarak tıbbi tanılama ardından da eğitsel değerlendirme ile belirlenmektedir. Okuma güçlüğünün belirlenmesinde tıbbi tanılama ve eğitsel değerlendirme süreçlerinin yanı sıra, okuma becerileriyle ilgili sınıf içi

standart olmayan değerlendirme araçları da kullanılabilir. Örneğin; Türkçeye uyarlanan ‘Yanlış Analizi Envanteri’ öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı ve okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmenlere kolaylık sağlayabilmektedir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü’nün belirlenmesinde ve müdahale sonrasında kullanacağı sınıf içi ölçme-değerlendirme araçlarını çeşitlendirmeli, öğrencilerin okuma problemlerini gidermeye yönelik etkili programlar uygulamalı, okuma gelişim sürecini takip etmeli ve aileleri de bu konuda bilgilendirmelidir. Ayrıca bu konuda çeşitli paydaşlarla işbirliği yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma güçlüğü çok erken sınıfta tanınması gereken bir özel öğrenme güçlüğü. Bu konuda eksiklerimiz çok fazla. Okuma yazmanın öğrenilmesiyle en geç birinci sınıfın ikinci döneminde bu sürecin tanınması gerekiyor. İYEP diye program var ama bu program üçüncü sınıfta başlıyor. Doğru değil tabi ki çok geç başlıyor. Nasıl ki erken teşhis sağlıkta can kurtarıyorsa burada erken teşhis okuma becerileri için çok önemli.” (ÖE-U1)

“...öğrencilerin ayrıntılı bir değerlendirmesi yapılmalıdır. Örneğin, yaşadığı fiziksel sorunlar, görme bozuklukları, işitme kayıpları vb. durumlar ile okuma becerileri bütün olarak değerlendirilmelidir. İlk olarak öğrencilerin ihtiyaçlarının ortaya konması gerekmektedir.” (ÖE-U4)

“...okuma güçlüğü olan öğrencilerin ne tür sorunları var, bu sorunların kaynağı ne, zihinsel bir engel mi, fiziksel bir engel mi var, yoksa akranları ile aynı düzeyde mi bunların etkili bir şekilde belirlenebilmesi gerekiyor.” (ÖE-U11)

“...sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü’nün belirtilerini gördüğünde bu öğrencileri çeşitli programlara (İYEP, destek eğitim vb.) ya da teşhis koyacak kurumlara yönlendirmesi gerekmektedir.” (ÖE-U8)

“...okuma güçlüğü olan öğrenciler neredeyse her sınıfta var. Bu öğrencilerin erken tespit edilip erkenden müdahale programlarının uygulanması, aile eğitimi ve ailelerin yönlendirilmesi durumlarında çok güzel sonuçlar elde edilebiliyor ama iş ortaokula kalırsa ondan sonra giderek karmaşık bir hal alıyor.” (ÖE-U10)

“...okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilmek için yanlış analiz envanteri gibi araçlar var onların kullanılması, gözlemler yapılması, ailelerden çocuğun hikayesi hakkında bilgi alınması gerekmektedir.” (ÖE-U7)

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini Destekleyebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme” yeterliği için “okuma güçlüğüne yönelik müdahale, okuma güçlüğü’nün giderilmesi, farklı strateji, yöntem, teknikler kullanma,

öğrenci gereksinimi, bireysel okuma planları ve programları hazırlama ve uygulama” kodları kullanılmıştır. Okuma güçlüğüünün belirtilerinin fark edilmesi ve okuma güçlüğüünün belirlenmesinin ardından okuma güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel veya küçük grupla uygulanabilecek sistematik müdahale programları hazırlanması, farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılması yoluyla okuma güçlüğüünün giderilmesi amaçlanmalıdır. Yıldız ve Aydoğmuş (2021) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğüünü gidermeye yönelik yapılan çalışmalar incelenmiş ve araştırmada akıcı okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin (tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, birlikte okuma, koro okuma, rehberli okuma, okuma tiyatroları vb.), 3P, PQRS, altı dakika, kelime kutusu, video öz değerlendirme, nörolojik etki vb. çeşitli stratejilerin ve bireyselleştirilmiş okuma destek programlarının kullanıldığı ve bunların etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle okuma güçlüğüünün giderilmesinde sadece bilişsel süreçlerin göz önüne alındığı ancak okuma güçlüğü olan öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesinin göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Okuma güçlüğüünün giderilmesinde kullanılacak stratejilerin seçilmesi, müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması, bu öğrencilerin duygusal gelişimlerinin desteklenmesi hususunda sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin, bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiği söylenebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalar yürütülmelidir. Bu öğrenci okuma ile ilgili ses-harf, akıcılık, kelime hazinesi, anlama hangisinde sorun yaşıyorsa ona göre bir müdahale programı hazırlanmalıdır. Bu öğrencilere daha çok görsel destekli materyaller kullanılması da bu sürecin verimliliğini artırabilir.” (ÖE-U2)

“...öğrencinin yaşadığı güçlüğü hangi alt beceriden kaynaklandığı tespit edilmeli ve ona göre materyal, çalışma kağıdı ve ödev konularında uyarılama yapılmalıdır. Özel eğitim merkezleri ve aile ile işbirliği yapılmalıdır.” (ÖE-U4)

“...tekrarlı okuma, eşli okuma, zenginleştirilmiş okuma vb. stratejilerin kullanılması gerekiyor. Özellikle bireysel çalışmaların yürütülmesi gerekiyor bu süreçte.” (ÖE-U3)

“...okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik etkili eylem planlarının hazırlayabilmesi gerekmektedir.” (ÖE-U12)

“...ders gözlemlerine gittiğimde öğretmenlere okuma güçlüğü olan öğrencileriniz var mı diye soruyorum. Öğretmenler kaynaştırma ya da akranlarından biraz daha geride olan öğrencileri söylüyorlar. Buraya kadar her şey tamam. Bu öğrenciler için ne yapıyorsunuz dediğimde orada bir tıkanıklık söz konusu oluyor. Öğretmenler kullanacakları stratejileri bilmiyorum

maalesef aslında stratejileri kullanıyorlar ama bilinçli ve farkında olarak değil... örneğin yardımcı okuma, akranla okuma yaptırıyor ama bunu bilerek yaptırmıyor. Adını koyamıyor öğretmen.” (ÖE-U6)

“...okuma güçlüğünün neden kaynaklandığını bilmesi ve ona göre bireysel müdahale programının, stratejilerin uygulanması gerekmektedir.” (ÖE-U7)

“...ben Almanya’ya gittim ve orada okullarda sosyal pedagogların çalıştığını öğrendim. Bu kişiler okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışıyorlar. Ailelerine danışmanlık yapıyorlar, bu öğrencilere yönelik etkinlikler düzenliyorlar, farklı stratejilerin kullanıldığı müdahale programları hazırlıyorlar, düzeylerine uygun kitapları seçiyorlar vb. yani bu öğrencilere yönelik böyle bir destek mekanizması oluşturulabilir.” (ÖE-U5)

“...ben şahsen bu öğrencilerime okuma hatalarının neyden kaynaklandığını tespit edip, bireysel programlar hazırlıyorum, onların düzeylerine uygun metinler seçip kullanıyorum.” (SÖ-U1)

Dezavantajlı, Ana Dili Türkçe Olmayan veya İki Dilli Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirme Konusunda Temel Bilgilere Sahip Olabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme” yeterliği için “iki dillilik, yabancılara Türkçe öğretimi, kapsayıcı dil öğretimi, bölgesel ve kültürel farklılıklar, dil çatışması, dil karmaşası, dezavantajlı öğrenciler, göçmen ve mülteci öğrenciler” kodları kullanılmıştır. Türkiye’de son yıllarda artan mülteci ve göçmen öğrenci sayısı ile birlikte her sınıf öğretmenin ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile karşılaşma ihtimalinin de arttığı söylenebilir. Bu öğrencilere okuma becerisinin kazandırılması ya da geliştirilmesi süreci Türk öğrencilere göre daha farklı bilgi ve beceriler gerektirmektedir. Erdem (2017), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel sorunlar yaşadığı, içeriği düzenlenmekte zorlandığı, materyal ihtiyaçlarına gereksinim duyduğu, okuma strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmada yetersiz kaldığı ve değerlendirme araçlarını nesnel olarak hazırlayamadığını belirtmektedir. Yine Türkiye’nin belirli bölgelerindeki ilkökul öğrencilerinin iki dilli ve dezavantajlı durumda olmaları ve bu öğrencilerin dil karmaşası, dil çatışması ve kelime tanımda yetersizlik yaşamalarından dolayı okuma becerilerinde akranlarına göre düşük performans sergiledikleri söylenebilir. İki dilli öğrencilerin yaşadığı dilsel

dezavantajların okumaya, okuduğunu anlamaya, okula devamlılık durumuna ve nihayetinde akademik performansa olumsuz bir etkide bulunması kaçınılmaz hale gelmektedir. İkinci dil edinimindeki öğrencilerin yaşadıkları sorunlara kaynaklık eden birçok unsurun etkili olduğu bilinmektedir (Kızıldaş, 2021). Bu öğrencilerin okuma becerilerindeki sorunların tespit edilmesi ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunulması noktasında sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Sonuç olarak, ana dili Türkçe olmayan, iki dilli ve dezavantajlı gruptaki öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin temel bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öğretmen adaylarına yönelik lisans döneminde ders verilmesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler sunulması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“...Güneydoğu, Doğu Anadolu ve Karadeniz gibi bölgelerde işin içine iki dillik (Arapça, Kürtçe, Lazca vb.), kültürel farklılıklar, ana dili sorunu gibi faktörler devreye giriyor. Buradaki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme noktasında bu durumların göz önünde bulundurulması gerekiyor. Öğretmenlerin bu anlamda kapsamlı okuma gibi kapsayıcı dil öğretimi uygulamalarını gerçekleştirmesi gerekiyor.” (ÖE-U8)

Dezavantajlı, Ana Dili Türkçe Olmayan veya İki Dilli Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirme Konusunda Farklı Uygulamalar Gerçekleştirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme” yeterliği için uygulamalar gerçekleştirme, farklı stratejiler kullanma, ölçme-değerlendirme araçlarını çeşitlendirme” kodları kullanılmıştır. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin temel bilgilere sahip olmasının yanında bu öğrencilere yönelik etkili uygulamalar gerçekleştirmesi de kritik öneme sahiptir. Bu anlamda, sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıkları ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kapsayıcı dil öğretiminin ilkelerine uygun olarak iki dilli ve dezavantajlı öğrencilere yönelik etkinlikler planlaması, uygulamalar gerçekleştirmesi, farklı okuma stratejileri kullanması ve

materyaller geliştirmesi, aile katılımı ve desteğini sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Kızıltaş & Kozikoğlu, 2020). Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“...kırsal kesimlerde dil ğretimi olmazsa olmaz ve üzerinde hassas olarak durulması gereken bir durumdur. Çok çok fazla heterojen gruplar var. Burada belirttiğim gibi farklı durumlar söz konusu. YK zaten kapsayıcı dil ğretimi diye programa bir ders getirdi. Bu ders zorunlu olmalı ve bu dersin dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin dil becerilerinin nasıl geliştirilebileceği, hangi stratejilerin, materyallerin ve lme-değerlendirme araçlarının kullanılacağı, ne tür kapsayıcı etkinlikler düzenlenebileceği gibi işlevlerinin olması gerekiyor.” (E-U8)

“...dil bariyerini aşamayan, okuma güçlüğü olan, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik kapsayıcı okuma etkinliklerin hazırlanması, planlar ve programlar uyarlaması gerekir.” (E-U8)

ocuk Edebiyatı ve Okuma Metinlerine İlişkin Temel Bilgilere Sahip Olabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “ocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme” yeterliği için “ocuk edebiyatının tanımı, işlevleri, ocuk edebiyatı yapıtları ve özellikleri, ocuk edebiyatı yazarları, okuma metinlerinin özellikleri ve metin türleri” kodları kullanılmıştır. ocuk edebiyatı yapıtları, çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyasına hizmet ederek; hayal dünyasını zenginleştirmelerinde, duygularını ifade etmelerinde, özgün ve zgr düşünmelerinde aracı bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte, farkındalık oluşturma, çeşitli yaşam deneyimleri sunma, dünya görüşü ve kişilik özellikleri kazandırma, ahlaki değerleri benimsetme ve çocuğu yaşama hazırlama gibi pek çok aında da öğrencilere katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle nitelikli ocuk edebiyatı yapıtları ile çocukları bir araya getirme ve aralarında bağ kurulmasında birçok kişiye özellikle de sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu hususta sınıf öğretmenlerinden ocuk edebiyatı yapıtları ve okuma metinleri hakkında temel bilgilere sahip olma, ocuk ve edebiyat arasında bağ oluşturma, ocuk edebiyatı yapıtlarının ve metinlerin temel niteliklerini ve işlevlerini bilme, ocuk edebiyatı yazarlarını takip etme, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ocuk edebiyatının ve metinlerin işlevini fark etme gibi konularda bilinçli ve donanımlı olmaları beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin ocuk edebiyatının gereğine ve

önemine inandıkları, çocuk edebiyatının kapsamı, taşınması gereken özellikler, çocuk edebiyatı yazarında bulunması gereken özellikler, çocuk edebiyatının geliştirdiği alanlar ve çocuk edebiyatı tür ve ürünleri ile ilgili farkındalıklarının olduğu, çocuk edebiyatına ilişkin temel bilgilere sahip olmalarına rağmen yeni yazar ve yapıtları takip etmedikleri, çocuk edebiyatı ile ilgili uygulamalarında çocuğa yönelik farklı yapıtlara yer vermedikleri tespit edilmiştir (Çevik & Müldür, 2019; Kuran & Ersözlü, 2009). Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...sınıf öğretmenleri halihazırda çocuk edebiyatı dersini alıyorlar. Bu nedenle bir çocuk edebiyatı kitabının iç yapı, dış yapı ve eğitsel özellikleri, cümle uzunluğu, kelime sayısı, dil-anlatım yapısı, kullanılan görsellerin amaca uygunluğu, verdiği mesajın ya da iletinin ne olduğunu tespit edebilecek düzeyde sınıf öğretmenlerinin yetkin olması gerekiyor.” (ÖE-U3)

“...öğretmenlerin kitap dağarcığının geniş olması gerekiyor. Nitelikli çocuk kitabının ne olduğunu, bunların yazarlarını bilmesi gerekiyor. Bir kitabı nitelikli yapan özelliklerin ne olduğunu bilmesi gerekiyor. Bir kitabı eline aldığı anda onun bütün özelliklerini sıralayabilmesi gerekiyor. Öğretmene on tane nitelikli çocuk edebiyatı yapıtı say dediğimizde sayabilmesi gerekiyor.” (ÖE-U7)

Okuma Sürecinde Çocuk Edebiyatı Yapıtlarından ve Okuma Metinlerinden Etkin Bir Şekilde Faydalanabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerinden etkin bir şekilde faydalanabilme” yeterliği için “çocuk edebiyatı yapıtlarını kullanma, çocuk edebiyatı yapıtlarına yönelik etkinlik ve uygulama gerçekleştirme, metinsel etmenleri dikkate alma, disiplinler arası yaklaşım, metin türlerinden faydalanma, öğretim programındaki ve Türkçe ders kitaplarındaki metinleri analiz etme” kodları kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve Türkçe dersi öğretim programındaki okuma öğrenme alanına ait kazanımlara ve amaçlara ulaşılmasında ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve çocuk edebiyatı yapıtlarının ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bu nedenle, öğrencilerin dil bilinci, dil duyarlılığı ve dil sevgisi kazanmaları için araç olarak kullanılan çocuk edebiyatı yapıtları ve metinlerinin nitelikli olması gerekmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerine düşen en önemli sorumluluk, ders kitaplarını ve öğretim programındaki okuma öğrenme alanını analiz ederek metin türlerini

sınıflandırmaları, öğrencilerin nitelikli metin ve kitaplarla buluşmalarını sağlamaktır. Metinlerin ve çocuk kitaplarının niteliği kadar okuma becerilerini geliştirmeye yönelik metinlerle ve kitaplarla birlikte hazırlanacak etkinlikler ve bu etkinliklerin bütünleştirilmesi ve etkili yöntem ve tekniklerle işlenmesi de önem arz etmektedir. Ayrıca, farklı derslerin öğretimi ile çocuk edebiyatı yapıtları ve metinlerin bütünleştirilmesi de öğretim sürecinin zenginleştirilmesi ve niteliğinin artırılması açısından faydalı olabilir. Örneğin; Durmaz, Can ve Özer (2022), çocuk edebiyatı ile matematik öğretiminin bütünleştirilmesi üzerine yaptıkları araştırmada, matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı ile bütünleştirilen derslerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etkileri olacağını ortaya koymuştur. Bu anlamda, sınıf öğretmenlerinin sadece okuma becerileri ya da diğer dil becerileri geliştirmek için değil; farklı disiplinlerde de kapsamlı ve etkili bir şekilde çocuk edebiyatı ve metinlerinden faydalanması önerilebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli materyal okuma metinleri ya da kitaplardır. Öğretmenlerin bunlardan etkili bir şekilde faydalanabilmeleri için öncelikle bunlar hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Örneğin; yaş düzeyine uygunluk, punto yapısı, görsel-metin uyumu ve hiyerarşik yapısı vb. özelliklerin her birini sınıf öğretmeni bilmelidir. Hatta öğretmen adayları ile piyasadaki olumlu ve olumsuz örnekler üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Yoksa öğretmenlerimiz de öğrencileri yanlış yönlendirebiliyor. Kullandıkları kitaplar ya da metinler amacına hizmet etmeyebiliyor.” (ÖE-U12)

“...çocuk edebiyatı ile ilgili dersler sadece Türkçe dersi ile ilişkilendirilmemelidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden örneğin matematikte de yararlanılması gerekir. Bu kitaplar sayılarla, rakamlarla, gündelik problem çözme ile ilgili olabilir. Bu yolla okuma, anlama ve matematiksel işlemler bir arada geliştirilebilir. Yani çocuk edebiyatından her derste faydalanılabilir.” (ÖE-U6)

“...metnin içeriği önemsenmelidir. Okuduğunu anlamanın yanında öğrencilere hangi mesajı vereceğim, başka hangi evrensel değeri ya da beceriyi kazandıracam. Metin ya da kitapları ders sürecinde kullanmadan önce bunlara cevap verilmesi gerekiyor.” (ÖE-U6)

“...ders işleme sürecine çocuk edebiyatı yapıtlarını dahil etmesi lazım. Özellikle nitelikli resimli çocuk edebiyatı resimleri ile başlayıp ilkokulun sonuna doğru daha çok metin ağırlıklı kitaplardan etkin bir şekilde faydalanması lazım.” (ÖE-U10)

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını ve Okuma Metinlerini Seçme ve Kullanma Konusunda Rol

Model Olabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Çocuk edebiyatı yapıtlarını

ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme” yeterliği için “kendisine ait kitaplık oluşturma, nitelikli çocuk edebiyatı, kütüphane kullanma, sınıf kitaplığı, rol model olma, usta okuyucu olma, estetik ve sanatsal bakış açısına sahip olma” kodları kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma yaşantıları, okuma çevresi ile yakından ilgilidir. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik yaşantılarında yetişkinlerin ve akranların anahtar modeller olarak hizmet ettikleri ifade edilmektedir (Schunk & Zimmerman, 2007). Özellikle sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimine yönelik sanatsal ve estetik bakış açıları ile yaklaşımları, öğrencilerin okumaya yönelik bakış açısını da önemli oranda etkilemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlere rol model olma açısından ne kadar önemli roller düştüğü anlaşılabilir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2011), ilkökul öğrencilerinin okuma çevrelerini betimledikleri araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilere rol model olmak yerine genellikle telkinler yoluyla okumaya yönlendirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu anlamda, Öğretmenlerin kendine ait bir kitaplık oluşturarak öğrencilere rol model olması ve öğrencileri kitap okuma konusunda teşvik etmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilgilerine hitap edecek, zengin çeşitlilik sağlayacak ve kolayca ulaşılabilir şekilde kitaplara yer verildiği ve konforlu oturma yerleri, yastıklar, hayvan figürleri şeklinde minderler, halı, sallanan sandalyeler, interaktif okuma materyalleri ve kitapların işitsel ortamda kayıtlarının bulunduğu çekici okuma köşeleri ve sınıf kütüphaneleri başta olmak üzere farklı uyarıcıların olduğu çoklu ortamlarda okumanın gerçekleştirilmesi de öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyon, tutum ve becerilerini destekleyecektir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...sınıf kitaplığının oluşturulmasında kitap içeriklerinin çok iyi oluşturulması gerekiyor. Örneğin; sınıf kitaplığında bir kitaba denk geldim. Kitapta bir karakter yağmur nasıl yağıyor? diye soruyor. Diğer karakter, Tanrının işi şeklinde bir cevap veriyor.” Elbette Tanrının işi ancak bu içeriklerle bilimsel bir bakış açısı maalesef geliştiremeyiz. İlk olarak öğretmenin kitaplığa seçtiği kitapları değerlendirmesi gözden geçirmesi lazım. Öğretmenler bu anlamda kendini geliştirmeli ve rol model olmalı” (ÖE-U1)

“...pedagojik ve edebi açıdan uygun olan kitapları seçme ve sınıfına taşıma konusunda bilgi düzeyi yüksek olmalıdır. Bunun için estetik ve sanatsal bir bakış açısına sahip olması gerekir sınıf öğretmenin.” (ÖE-U10)

“...sınıf düzeyi, okuma düzeyi, cinsiyet, vb. bunların her biri göz önünde bulundurularak çocuk kitapları seçilmeli ve öğrencilere önerilmelidir. Örneğin, dezavantajlı ya da kırsaldaki çocuklar için önerilen kitap ile şehir merkezindeki çocuğa yönelik kullanılan kitap aynı olmamalıdır.” (ÖE-U9)

“...sonunda öğüt veren, mesaj veren, kitapları bırakalım artık. Çocukta merak uyandıran, hayal dünyasına ve gerçek yaşamına hizmet eden, sonu belli olmayan, çocuğun ilgisini çeken kitapları derslerimizde kullanalım. Bunlar nitelikli çocuk edebiyatı diye adlandırılıyor artık. Nitelikli çocuk kitapları çocukların da yetişkinlerin de dikkatini çeker. Bir de ders kitaplarındaki metinlerden zaten kurtulamıyoruz, onların dışına çıkamıyoruz. Çocuk kitapları konusunda çocuklara seçme hakkı tanınmalı, özgür bırakmalıyız.” (ÖE-U7)

“...sınıf kitaplığı öğretmenin okuma kültürünü de yansıtıyor. Bu nedenle sınıf kitaplıklarının nitelikli olması gerekiyor. Gelişigüzel kitaplara yer verildiğinde öğrenciler bu kitaplar ile yanlış şeylere yönlendiriliyor. Sınıf kitaplığındaki her kitap öğretmen tarafından mutlaka okunmalıdır. Bu anlamda öğretmenler usta okuyucu olmalıdır ve usta okuyucular yetiştirmelidir. Usta okuyucu okuduğu kitabın yazarını tanır, kitabı tanır, kitabı etkili bir şekilde değerlendirir, kitabın ödül alıp almadığını, bu kitapla ilgili bir etkinlik düzenlenip düzenlenmediği bilir.” (ÖE-U5)

“...örneğin ben şuna dikkat ediyorum. Ben bir kitap kulübüne üyeyim. Her sabah sınıfa girdiğimde elimde bir kitap ile sınıfa girmeye özen gösteriyorum. Nitelikli çocuk kitaplarının olduğu bir sınıf kitaplığı oluşturdum. Kırtasiyelerden seçilmiş rastgele setler yerine öğrenci düzeyine uygun kitaplar eklemeye çalışıyorum.” (SÖ-U1)

“...öğrencilerin ilgi duydukları, sevdikleri, tercih ettikleri kitapları seçme konusunda özgür bırakıyorum ben.” (SÖ-U4)

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını ve Okuma Metinlerini Değerlendirebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme” yeterliği için “iç yapı, dış yapı, eğitsel özellikler, çocuk kitabı türleri, sınıflandırma, ölçütleri değerlendirme, öğrenci ilgisi, okuma tercihi, metin içeriği, metin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği” kodları kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik seçilen ve kullanılan nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının ve metinlerin belirli ölçütlere sahip olması gerektiği söylenebilir. Temel olarak sınıf öğretmenlerinin bu ölçütlere yönelik bilgi sahibi olması, bu ölçütleri göz önünde bulundurarak estetik ve sanatsal bakış açısıyla okuma metinlerini ve çocuk edebiyatı yapıtlarını değerlendirebilmesi gerekmektedir. Çocuk kitaplarının işlevini ve amacını yerine getirebilmesi için kitapların dış yapı, iç yapı ve eğitsel özelliklerinin çocuk gerçekliğine göre hazırlanması gerekmektedir. Bu kitapların seçilmesi, kullanılması, sınıflandırılması ve öğrencilere önerilmesi konusunda öğretmenlerin bu ölçütleri göz önünde bulundurmasında

fayda görülmektedir. Yine sınıf öğretmenleri tarafından okuma metinlerinin türlerine ve sınıf düzeylerine uygunluğu açısından okunabilirliği ve anlaşılabilirliği tespit etmeye yönelik değerlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Diğer önemli bir nokta, kitap seçme konusunda öğrencilerin ilgi alanlarının ve eğilimlerinin dikkate alınmaması, düşüncelerinin sorulmaması; onların kitap seçme, tercih ettikleri kitap konusunda görüş geliştirme, yazarlar hakkında bilgi sahibi olma gibi etkin bir okur olmada gerekli becerilerinin de gelişimini engellemektedir. Bu durumda öğrenciler öğretmenlerinin kendileri için en uygun tercihi yapacaklarına inandıklarından okumayı özellikle tercih ettikleri kitaplar ve yazarlar konusunda ciddi bir kütüphaneye sahip olamamaktadır. Bu bağlamda, her öğrencinin bireysel özellikleri ve ilgi alanlarına öğrencilerin okuma eğilimleri ve tercihleri öğretmen tarafından analiz edilmeli öğrencilerin dikkati çekeceği ve ilgi duyacakları kitaplara yönlendirilmeleri sağlanmalıdır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...bu konuda öğretmenlerin dünyadaki gelişmeleri, güncel kitapları, en çok satan kitapları bilmesi gerekiyor. Bu konuda öğretmenlerin önyargılarını bırakması gerekiyor. Günümüz öğrencilerin literatürü bambaşka. Türk klasikleri, yüz temel eser vb. kitaplardan ziyade çocukların sevdiği, ilgilerine uygun kitaplara yönelinmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocukların artık ilgileri bambaşka. Okuma tercihleri bambaşka.” (ÖE-U1)

“...okuma metinleri ve kitapları mutlaka öğrenciye verilmeden önce öğretmen tarafından okunmalıdır. Kitaplar öğrencilerin dil düzeyi, okuma düzeyi, dil özellikleri, okuma ilgileri ve cinsiyetlerine göre değerlendirilmelidir. Örneğin, ikinci sınıfta öğrenciye okusun diye destan veren öğretmen var. Bir de bunu anlamasını bekliyor çocuktan...” (ÖE-U4)

“...sınıf öğretmeni adaylarına yönelik ilkökul ders kitaplarının incelenmesi ve çocuk edebiyatı gibi seçmeli dersler mevcut. Bu derslerde bir Türkçe kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri, dış yapısı, iç yapısı, metinlerin niteliği vb. durumlar ile çocuk edebiyatı yapıtlarının nasıl seçilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğine yönelik yetkinliğin kazandırılması gerekiyor.” (ÖE-U12)

“...çocuk edebiyatı yapıtlarının iç yapı ve dış yapı özellikleri, bilişsel gelişim, duyuşsal gelişim ile çocuğa görelilik ilkelerini karşılayıp karşılamadığı sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmelidir.” (ÖE-U10)

“...öğretmenlerin metin ile ilgili okunabilirlik düzeylerini, güçlük düzeylerini tespit etmesi gerekiyor. Bu da biraz alan bilgisi ile oluyor. Cümle uzunluğu, dil bilgisi yapısı, kelime yapısı, görseller bunların her birini değerlendirebilmesi gerekiyor.” (ÖE-U9)

“...kitabın fiziksel yapısının (kapak, baskı, görselleri) değerlendirilmesi gerekiyor çünkü çocukta estetik ve sanatsal bakış açısı oluşması ilk olarak orada başlıyor. İçeriksel olarak da klasik masallardaki çocuk gerçekliğine ve psikolojisine uygun olmayan öğeleri ayıklamamız gerekiyor. Ahlaki değerlere, etik değerlere sahip olması gerekiyor kitapların.” (ÖE-U7)

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarına ve Okuma Metinlerine Yönelik Soru Hazırlayabilme ve Soruları Analiz Edebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme” yeterliği için “taksonomik sınıflandırma, metin altı soru, etkili soru sorma, soru hazırlama, öğrencileri teşvik etme” kodları kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken en önemli yeterliklerden birisi de farklı türdeki okuma metinlerine ve kitaplara yönelik etkili soru sorma, soru hazırlama ve öğrencileri de soru sormaya teşvik etmek ve kendi sorularını oluşturmalarına fırsat sağlamaktır. Özellikle okuma becerilerinin öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde en önemli araçlardan biri olarak sorular kullanılmaktadır. Soruların kullanım amacı; merak uyandırmak, dikkat çekmek, öğrenciyi etkin hale getirmek, öğrenciyi kendine veya başkasına soru sormaya teşvik etmek, kendini ifade etmeye fırsat vermek, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak, dersi takip etmesini sağlamak ve ödüllendirmeye dayanak oluşturmak şeklinde sıralanmaktadır (Akyol, 2011). İlkokul döneminde özellikle metin altı sorulara sıklıkla yer verilmektedir. Bu sorular türlerine göre çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme vb. olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılan araştırmalar, sınıf öğretmenleri tarafından büyük oranda kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruların tercih edildiği, cevap kaynağının tamamına yakınının metin içinde yer aldığı ve çoğunlukla basit anlama düzeyi ve düşük düzey zihinsel becerilerin ölçüldüğü sorular sorulduğu tespit edilmiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013; Aslan, 2011; Polat & Dedeoğlu, 2020). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin, taksonomik olarak üst düzey düşünme becerilerine hizmet edecek sorular hazırlama ve etkili soru sormanın ilkelerini bilme konularında hizmet içi eğitime tabi tutularak yeterlikleri desteklenmelidir. Yine bu yeterlik kapsamında önemli olan diğer bir husus, öğrencilerin metinlere ya da çocuk kitaplarına yönelik kendi sorularını oluşturmalarına fırsat sağlanmalıdır. Bu yönüyle öğrencilerin soru sorma becerilerinin

geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmenlerin okuduğunu anlamayı ölçmesi ve değerlendirmesi için metinlere yönelik sorular hazırlaması gerekiyor. Tabi ki bu soruların bazı özellikleri olması lazım. Bunların zorluk düzeyi, metinsel açık soru-kapalı soru, deneyime dayalı soru gibi türlerinin dikkate alınması gerekiyor. Bu konuda teknik bilgilere sahip olmalıdır.” (ÖE-U3)

“...öğretmenler ya çok basit soru soruyor ya da ezbere dayalı soru soruyor. Soru yazma teknikleri ile ilgili eğitimler alınması lazım. Soruları çeşitli taksonomilere göre değerlendirmeleri gerekiyor.” (ÖE-U11)

“...öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için öncelikle metne yönelik soru hazırlama yetkinliklerinin olması gerekiyor. Öğretmenlerin neredeyse çoğu metne yönelik basit anlama soruları soruyor. Örneğin, Ahmet yaz mevsiminde nereye gitti? Cevap: Ormana gitti. Ormanda ne gördü? Cevap: Göl gördü. Bunların hepsi metinde var. Ama bizim ihtiyacımız olan derinlemesine anlama soruları hazırlaması. Ayrıca öğrencilerin de soru sormaya yönelik teşvik edilmesi gerekiyor.” (ÖE-U7)

“...günümüzde soru soran değil soru sorduran öğretmenlere ihtiyacımız var. Öğretmenlerimiz soru sorsalar bile bu soruları artık test zihniyetinden 5n1k sorularından arındırmamız gerekiyor. Örneğin, bir kitaba yönelik -bu kitap bize ne söylüyor, bu kitaba bir kapak tasarlan nasıl olur, bu kitabı kime önerirsin neden, kitabın yazarına söylemek istediğin bir şey var mı vb.- sorular sorulması gerekiyor. Soru sormak da bir yeterlik istiyor aslında.” (ÖE-U5)

Okuma Kültürü Oluşturabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma kültürü oluşturabilme” yeterliği için “okuma kültürünün gelişimi, okul dışı okuma ortamları, öğrencileri yönlendirme, okuma ilgisi, okumayı sevdirmeye, etkinlik ve uygulama gerçekleştirme” kodları kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinde okuma kültürünün oluşması birbirini takip eden ve birbirini bütünleyen bir dizi aşamalar ile oluşmaktadır. Özellikle okuma-yazma becerisinin gelişmesinin ardından öğrencilerde okuma alışkanlığı kazanma; bağımsız okuma ile birlikte de eleştirel ve evrensel okuryazarlık kültürü gelişir. Bu bağlamda, bireyin ilkokuldan başlayarak nitelikli kitaplarla etkileşime ve iletişime geçmesine olanak sağlanması, bireylerin okuma kültürü edinmesinde temel önceliklerdir. Bu bağlamda, ilkokul boyunca öğrencilerin tek bir sınıf öğretmeni ile karşılaşmaları; okuma kültürünün kazanılmasında ve öğrencilerde okuma kültürünün bir yaşam biçimi haline gelmesinde en önemli paydaşlardan birisinin öğretmen olduğunu göstermektedir. Okuma kültürü edinme sürecinde ilkokul dönemi öğrencilerinin yaş ve gelişim düzeyleri ve okuma ilgileri dikkate

alınarak etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirilmesi, çocuk edebiyatı yapıtlarının bu süreçte aktif bir araç olarak kullanılması ve okul dışı öğrenme ortamlarından etkin bir şekilde faydalanılması okuma kültürünün oluşmasında önemli bir rol oynayabilir. Sonuç olarak, ilkokul döneminde okuma kültürünün temellerinin atılması ve sınıf öğretmenlerinin okumaya yönelik uygulamalarının okuma kültürü oluşturma sürecinde etkili bir araç olması nedeniyle yapılan uygulamalarının amaca hizmet etmesi ve nitelikli olması ancak sınıf öğretmenlerinin konu hakkında yeterli olmaları ile mümkündür. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okuma kültürü edindirme sürecinde çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarını sınıf öğretmenlerinin tanınması, bunları çocuklarla buluşturması çok güzel olur.” (ÖE-U4)

“...öğrencilerin ilgilerini çekeceği, otantik kitapların öğrencilerin karşılaşması sağlanabilir. Yine sınıf ortamının dışında okuma etkinlikleri yapılması, ev ziyaretlerinin yapılarak okuma gerçekleştirilmesi, okuma saatleri, okuma köşeleri bunların her biri okuma kültürüne katkı sağlayacak nitelikte unsurlardır.” (ÖE-U8)

“...okuma kültürü ve alışkanlığı kazandırmak için sevdiği, ilgi çekici, öğrencide merak uyandıran kitapların süreçte kullanılması gerekiyor. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden ziyade biz bu kültürü nitelikli çocuk kitapları ile sağlayabiliriz.” (ÖE-U9)

Okuma Sürecinde Öğrencilere Rol Model Olabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme” yeterliği için “okuma sürecinde okuma hızı, doğru okuma, vurgu, tonlama, ses düzeyine dikkat etme, okuma kurallarını bilme, okuma süreci ile ilgili kavramları doğru yerde kullanma, motivasyonu artırma, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma” kodları kullanılmıştır. Okuma becerilerinin nitelikli bir şekilde gelişmesi ve okuma kültürünün oluşması için sınıf öğretmenlerine birtakım kişisel sorumluluklar düşmektedir. En önemli sorumluluklardan biri de okuma sürecinde öğrencilerin örnek alacağı şekilde rol model olmaktır. Sınıf öğretmenleri okuma sürecinde öğrenciye rehberlik etme, öğrencinin aktif katılımını ve katkısını sağlama ve onu sürekli motive etmekle sorumlu olmalıdır. Çünkü öğrencilerin okuma sürecine katkı sağlayacak en önemli dışsal motivasyon kaynaklarından birisi sınıf öğretmenleridir. Özellikle öğrencilerin en etkili rol modeli olan sınıf öğretmenlerinin okuma sürecindeki tutum ve davranışları büyük önem taşımaktadır.

Türkçeyi etkili ve güzel kullanma, okuma sürecinde örnek oluşturacak davranışlar sergileme, okuma sırasında yazım ve imla kurallarına dikkat etme, metin türüne özgü olarak okumayı şekillendirme, akıcı okumaya özen gösterme, Türkçenin dil yapısına ve özelliklerine hakim olarak zengin bir kelime dağarcığına sahip olma, öğrencilerin Türkçe dili ya da okuma sürecinde sordukları sorulara cevap verebilecek düzeyde bilgi sahibi olma, kitap okumaya özendirme, kitap okuma konusunda öğrencilere model olma, derslere ellinde kitapla girme, okul ve okul dışı ortamda kitaplarla gezme ve öğrencilerle kitaplar hakkında sohbet etme gibi özelliklerin her biri sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel sorumluluklar arasında değerlendirilebilir. Erkek (2019) tarafından okuma sürecinde öğretmenlerin öğrencilere rol model olmaları ile ilgili yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin kitap okuma konusunda daha istekli hale geldikleri gözlemlenmiş, yanında kitap bulunduran, kitaplar hakkında konuşan ve boş derslerde kitap okuyan çocukların sayısında artış tespit edilmiştir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...öncelikle bir sınıf öğretmenin kendisi okuma becerilerine sahip olmalıdır. Okuduğunu anlayabilmelidir. Kendisinin kitap okuduğunu öğrencilere kanıtlamalıdır. Okuma kültürü edinmemiş bir öğretmen öğrencilere nasıl rol model olabilir. Öğrencileri telkin etmek yerine kendisi uygulayarak örnek olması gerekiyor. Ayrıca sınıfta ses tonunu güzel kullanması, akıcı konuşması, Türkçeyi etkili ve güzel kullanması gerekiyor.” (ÖE-U1)

“...ben öğrencilerime hep söylüyorum. Sizler iyi bir okuyucu olmadan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeniz mümkün değil. Okumayı sevmeniz gerekir. Ders kitabı dışında elinizde bir kitapla sınıfa girmek bile onları motive etmek için yeterli olur ya da okul bahçesinde bir bankta sizi kitapla görmeleri...” (ÖE-U12)

“...öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırmak tamamen öğretmenin elinde olan bir durum. Örnek davranışlar ile rol model olarak bunu sağlayabilir öğretmen.” (SÖ-U2)

“...özellikle sesli okuma sırasında vurgu ve tonlamalara, akıcı okumaya dikkat ediyorum, Türkçeyi etkili ve güzel konuşmaya özen gösteriyorum. Olabildiğince öğrencilere rol model olmaya çalışıyorum. Yine sürekli elimde kitap ile dolaşıyorum okulda öğrenciler görsünler diye...” (SÖ-U1)

Okuma Becerileri ile İlgili Bilimsel Gelişmeleri Takip Edebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme” yeterliği için “ulusal ve uluslararası bilimsel araştırmaları

tanıma, yayınları izleme, güncel gelişmeleri takip etme, lisansüstü eğitim yapma, bilimsel çalışmalar ışında uygulama yapma” kodları kullanılmıştır. Bilimsel gelişmeleri takip etmek ve onları dikkate alarak etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirmek, güncel gelişmeleri takip etmek ve kendisini sürekli geliştirmek her öğretmende bulunması gereken özelliklerdir. Ancak konu okuma alanı gibi daha spesifik bir alan olunca öğretmenlerden de bu bağlamda bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Örneğin; okuma becerileri ile Türkiye’de çok fazla bilimsel kaynak bulunduğu bilinmektedir. Bunların elektronik ortamda erişilebilir olması öğretmenlerin bu kaynaklara hızlı bir şekilde ulaşabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bir sınıf öğretmenin ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla teorik ve pratik birçok güncel bilgi ve uygulamalar için bu kaynaklara ulaşabilme ve bu kaynakları takip edebilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra sınıf eğitimi alanında lisansüstü düzeyde tezli ve tezsiz yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini sürdürmesi ve bu süreçte okuma becerileri ile ilgili dersler alması, bilimsel çalışmalar yürütmesi ve uygulamalar yapması bu konuda farklı bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacaktır. Bu yeterliğin bir sınıf öğretmenin de bulunmasının okuma becerileri ile ilgili olarak öğrencilerine bilimsel temellere dayalı bir destekleme sürecini yapılandırabilmesi ve yürütebilmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülebilir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...bilimsel çalışmaların, makalelerin, tezlerin vb. güncel akademik araştırmaların takip edilmesi gerekiyor. Örneğin, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan eylem araştırmaları var. Öğretmenlerin bunları inceleyip, sınıflarında bunları uygulamaları gerekiyor.” (ÖE-U11)

“...öğretmenlerin güncel yaklaşımları ya da kavramlara aşina olması lazım. Örneğin, etkileşimli okuma, ekran okuma, kapsamlı okuma, yoğun okuma gibi kavramlara hakim olması gerekir ve bunları sınıfında uygulaması gerekir. Tabi ki bunları bilmesi için de bilimsel araştırmaları takip etmesi, kongrelere ve bilimsel toplantılara katılması gerekmektedir. (ÖE-U8)

“...öğretmenler aynı zamanda araştırmacı rolü üstlenmelidir. Örnek veriyorum, sınıfında okuma güçlüğü olan bir öğrenci için güncel yayınları ve uygulamaları takip etmeli, akademisyenlerle iletişime geçmeli ve neler yapabileceği konusunda destek almalıdır.” (ÖE-U10)

“...ben bu durumu araştırmacı öğretmen ya da öğrenen öğretmen kavramı ile açıklıyorum. Öğretmenlerin lisansüstü değime devam etmelerini çok önemsiyorum çünkü öğretmenler yaptıkları uygulamaları kulaktan dolma ya da internetten bulduğu çalışma yaprakları yerine bilimsel temellere dayandırmalı diye düşünüyorum.” (ÖE-U5)

“...okuduğunu anlamayı geliştirmek görüldüğü kadar kolay bir şey değil. Öğretmenler genellikle bir metni okutup onun altında yer alan soruları cevaplamasını istiyor öğrencilerden ancak ben bunun böyle olmadığını lisansüstü eğitim sürecimde anladım. Örneğin; lisansüstü bir derste okuma çemberini öğrendim. Sınıfımda uyguladım faydasını gördüm ben tez konusu olarak çalışıyorum şu anda. Lisansüstü eğitim beni bu anlamda çok geliştirdi.” (SÖ-U3)

Okuma Becerileri ile İlgili Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekteşirilmifitir. “Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme” yeterliği için “mesleki ve kişisel yeterlik, öz değerlendirme, özeleştiri, mesleki gelişimi planlama, farkındalık, mesleki deneyim” kodları kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sınıf öğretmenin sahip olduğu mesleki bilgi ve becerilerine ek olarak farklı bir dizi bilgi ve becerilere de gereksinim duymasına yol açabilmektedir. Bu ihtiyaçların bir sınıf öğretmeni tarafından öz-değerlendirme ve öz-eleştiri yapılarak sorgulanması, öğretmenin okuma becerilerine yönelik mesleki ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve bir anlamda kendisini geliştirebilmek için kritik bir öneme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili mesleki yeterliklerinin farkında olarak kendilerini geliştirmek üzere mesleki gelişim eğitimlerine katılması ve bunları kayıt altına alarak kendisine bir plan ve program hazırlaması gerekmektedir. Elde edilen bulgular dolaylı da olsa sınıf öğretmenlerinde bu yeterliğin bulunması gerektiğine işaret etmektedir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...sınıf öğretmenlerinin ara sıra dönüp kendilerini ve yaptıkları uygulamaları gözden geçirmesi gerekiyor. Yani kendilerine yönelik bir özeleştiri ve öz değerlendirme yapmaları gerekiyor. Bu mesleki gelişim için de bir şart. Öğretmenler sürekli öğrenen bireylerdir. Öğrenmeyi öğrenmeleri gerekir.” (ÖE-U1)

“...öğretmenin kendisini güncellemesi, mesleki gelişim planı hazırlayıp okuma ile ilgili yeni yaklaşımları, stratejileri takip etmesi, teknolojik olarak kendisini yenilemesi gerekir. Burada öğretmenin öncelikle kendini sorgulaması gerekiyor.” (ÖE-U9)

“...neleri iyi yaptığımdan çok neleri yapamadığım konusunda kendi gelişimime katkı sağlamaya çalışıyorum. Kendi yeterliklerimi bu anlamda sorguluyorum. Uygulayıcı biz olduğumuz için kendimizi sürekli geliştirmemiz gerekiyor.” (SÖ-U4)

Okuma Becerileri ile İlgili Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme” yeterliği için “çevrimiçi mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, bilimsel faaliyetlere katılım, bilgilerini uygulamaya yansıtma” kodları kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirme ile ilgili öğretim sürecine yönelik bilgi ve becerilerini artırmak ve öğretme-öğrenme süreci ve öğrenciler hakkında derin bir anlayış elde etmek için sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine ve hizmet içi eğitim faaliyetlere aktif olarak katılması gerekmektedir. Bu etkinlik ve faaliyetlere yüz yüze katılmasının yanı sıra son yıllarda çevrimiçi olarak düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine de katılabilir. Çevrim içi mesleki gelişim ortamları; motivasyon, bilgi, beceri ve fikirler, kendi kendine öğrenme, etkileşimde bulunarak yeterlilik kazanma ve dijital teknoloji ve becerileri elde etme konusunda sınıf öğretmenlerine katkı sağlayabilir. Bu yeterlikle ilgili olan diğer önemli bir nokta da sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim, hizmet içi eğitim ve bilimsel faaliyetlerde edindiği bilgi ve becerileri sınıf ortamında okuma becerilerini geliştirmek üzere hazırladığı plan, program, etkinlik ya da uygulamalara yansıtabilmesidir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri özelinde öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak mesleki gelişim çalışmalarına katılması önemli görülmektedir. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...ben şöyle söylüyorum günümüzde kendini geliştirememek büyük bir başarı. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte online olarak da nitelikli seminerler, mesleki gelişim faaliyetleri düzenleniyor. Okuma becerileri ile de ilgili çok fazla eğitime katılabilir öğretmenler. Yine sınıf öğretmenliği alanına özgü kongre ve konferanslar var öğretmenler oralara da katılabilir.” (ÖE-U12)

“...akademisyenler tarafından öğretmenlere yönelik olarak mesleki gelişim seminerleri verilmeli özellikle okuma becerileri kapsamında uygulamalı eğitimlerin de verilmesi gerekiyor.” (ÖE-U6)

“...akademisyenler ve okul yönetimleri ortaklaşa online olarak mesleki gelişim seminerleri planlayabilir. Yine youtube gibi online sitelerden faydalanabilir. Bunun gibi kanallar mesleki gelişimde kullanılabilir.” (ÖE-U9)

“...pandemi süreci mesleki gelişim için harika bir dönemdi. Çok fazla online seminer düzenlendi. Mesleki gelişim faaliyetlerini artık teoriden arındırıp atölye çalışmaları ve uygulamaya yönelik olarak düzenlemeliyiz. Böyle olunca da öğretmenlerin katılmaya daha istekli oluyor. Çünkü onlar aldığı bilgiyi uygulamak istiyor artık. Örneğin, akıcı okumaya yönelik strateji kullanma yönelik atölyeler, okuma güçlüğüne yönelik uygulamalar gibi...” (ÖE-U7)

“...mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulamaya yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin ben drama ve Türkçe öğretimi diye bir atölyeye katıldım ve orada atasözleri ve kelime öğretimi ile ilgili çalışmalar yaptık. Dedim ki işte ben bunları uygulayarak derslerimi işleyebilirim.” (SÖ-U1)

“...okuma becerileri özelinde mesleki gelişim faaliyetlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum ve mutlaka bunların her birinin sınıf öğretmeninin sınıfta uygulayabileceği nitelikte olması gerektiği kanaatindeyim.” (SÖ-U3)

Okuma Becerilerini Geliştirme Sürecinde Mesleki Etik ve İlkeler Uygun Davranış

Sergileyebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme” yeterliği için “bilimsel ve mesleki etik, özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, mesleki mevzuat ve yönetsel metin, gizlilik, ahlaki sorumluluk, okul yönetimi” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlikte ifade edilen mesleki etik ve ilke kavramı ile yasalar, yönetmelikler, mevzuat, etik ve ahlaki ilkeler vb. türden yazılı ve yazılı olmayan ifadeler vurgulanmaktadır. Türkiye’de MEB tarafından hazırlanmış ve yayınlanmış olan farklı mevzuatlar içerisinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ve onların eğitimlerine yönelik önlem ve düzenlemeleri işaret eden ifadeler yer almaktadır (MEB, 2014a; 2014b). Bir sınıf öğretmenin bu yönetsel metinleri ayrıntılı bir biçimde inceleyerek okuma güçlüğü ya da özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda mevzuata hakim olması gerekir. Çünkü, o öğrenciye yönelik olarak yapacağı uygulamalarını bu yönetsel metinlerden destek alarak gerçekleştirmesi öğretmene yasal bir dayanak ve destek sağlayabilecektir. Özellikle sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü ya da okuma güçlüğü konusunda tanısı bulunan öğrencilerin kişisel bilgilerini ve verilerini gizli tutma, gerektiğinde okul yönetimi ve diğer paydaşlarla paylaşma, okul yönetiminden destek talep etme, ilgili olmayan üçüncü bir

şahısla paylaşmama ve ahlaki ve etik kurallara aykırı davranmama gibi hususlara dikkat etmelidir. Burada önemli olan diğer bir nokta, yasal metinleri temel alarak sınıf öğretmenlerinin bu konuda okul yönetiminden ve uzmanlardan destek talep etmesidir. Özetle, bir sınıf öğretmeni öğrenme güçlüğü ya da özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda yönetsel metinlere hakim olmalı, okuldan ve diğer paydaşlardan destek almalı, mesleki etik ve ahlaki ilkelere uygun davranmalıdır. Uzman grubunda yer alana bazı katılımcıların bu yeterliğe ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmenlerinin çoğu özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili yönetmelikleri, yasaları bilmiyorlar. Bu sadece sınıf öğretmenin suçu değil elbette. Öğretmenler bu öğrenciler ile ilgili süreçleri bilmeli ve gerekli kurumlardan ve kişiler mutlaka yardım almalı ama bu noktada bir kopukluk iletişimsizlik olduğunu gözlemliyorum.” (ÖE-U4)

“...özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgilerinin özel eğitim merkezleri, rehabilitasyon merkezleri ya da pdr birimi dışında kimse ile paylaşılmamalı. Biliyorsunuz bunlar artık suç teşkil ediyor. Bu etik kurallar son yıllarda biraz daha etkin işliyor.” (ÖE-U2)

Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Paydaşlarla İşbirliği Yapabilme

Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla işbirliği yapabilme” yeterliği için “aile katılımını sağlama, meslektaş paylaşımı, çocuk edebiyatı yazarları, sivil toplum kuruluşları, kütüphaneler, yayınevleri, araştırmacılar ve uzmanlar, işbirliği, etkileşimli okuma, çevrimiçi ortamlar, okuma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, kişilerle ve kamu kurum ve kuruluşlarıyla çalışma” kodları kullanılmıştır. Okuma süreci bireysel bir eylem olmasının yanında çeşitli paydaşların desteği ile de gelişebilecek bir beceri alanıdır. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin paydaşlarla işbirliği yapması, etkileşimde bulunması ve bu paydaşlarla ortak etkinlikler düzenlemesi kritik bir unsur olarak görülmektedir. Bu yeterlik altında yer alan aile katılımının sağlanması, okuma becerilerinin geliştirilmesinde vurgulanan en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde bir sınıf öğretmenin belki de en

önemli ortağı o öğrencinin ailesidir. Çünkü okuma kültürünün, alışkanlığının ve sevgisinin kazanılması ya da okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılan uygulamaların ve etkinliklerin okul dışında da sürdürülmesi açısından aileye önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada açıklanmış olan diğer farklı yeterlikler altında verilmiş bazı tespitlerin içerisinde ya da kaynağında ailenin yatmakta olduğu görülebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilme sürecinde aileden bilgi edinme, aileyi aktif kılma, ailenin tutumunu değerlendirme, aile becerilerini geliştirme ailelere eğitim verme konusunda aileleri desteklemesi; planlama, program yapma ve uygulama aşamalarında da aileden destek alması gerekmektedir. Bunların yanı sıra, yayınevleri ve çocuk edebiyatı yazarlarını sınıfa davet etme, söyleşiler düzenleme, kitap fuarlarına yönelik çalışma yapma, kütüphanelerden randevu alarak öğrencilere yönelik gezi düzenleme, uzmanlar ve araştırmacılarla işbirliği yaparak öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bilimsel dayanakları olan veriler toplama, çevrimiçi ortamlarda paydaşların katılım sağladığı okuma ortamları oluşturma, sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği okuma etkinliklerine ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılma vb. açıdan birçok paydaş ile işbirliği yapılabilir. Bunlara ek olarak, okuma güçlüğü ya da özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde doktorlar, psikiyatristler, psikologlar, kamu kurum ve kuruluşları, uzmanlar, rehberlik birimleri, rehabilitasyon merkezleri vb. kişi ve kurumlarla birlikte çalışma yapılması gerekmektedir. Özetle, okuma becerilerinin daha nitelikli ve güçlü bir şekilde geliştirilmesinde çeşitli paydaşlarla işbirliği yapılması ve sınıf öğretmenlerinin de bu konuda yeterliğe sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...okul idaresi öğretmenlere mesleki gelişim seminerleri planlayabilir. Yine yaş düzeyi küçüldükçe okuma başarısı için aile desteğinin artması gerekiyor. Aile ile işbirliği yapılmadan bu becerinin geliştirilmesi pek mümkün değil. Öğrencinin ne okuması, nasıl okuması gerektiği, öğretmenin bu süreçte beklentileri neler bu konularda aile ile iletişim mutlaka kurulmalıdır.” (ÖE-U3)

“...okul çatısı altındaki herkes bu sürece dahil edilmelidir. Okul yönetimi, görevli personeller herkes bu süreci bir parçası olması gerekiyor. Okul yönetimi projeler ile okuma sürecine yönelik katkı sağlayabilir. Örneğin, çocuklar bir yerde okuma yaparken okul görevlisi onları bulunduğu yerden kaldırmamalı bu noktada onlar da sınıf öğretmeni tarafından

bilgilendirilmelidir. Yine aileler en önemli paydaştır. Onlarla sürekli iletişim ve etkileşim kurulmalıdır.” (ÖE-U12)

“...velilerle işbirliği yapılması, öğrencilerin takip edilmesi için önemli. Gerekirse ev ziyaretleri yapılmalı ve ailelerle okuma süreci ile ilgili paylaşımlarda bulunulmalıdır.” (ÖE-U11)

“...aile ile sıkı bir bağ kurulması gerekiyor. Gerçekten aile ile doğru iletişim kurulursa ve aileler yönlendirilirse, çocuklar okuma becerileri anlamında önemli bir yol alıyorlar. Aileler çoğu kez ne yapacağını ya da nasıl yapacağını bilmiyor. Aileler bu yönde bilinçlendirilmelidir ve rehberlik edilmelidir.” (ÖE-U10)

“...öğretmenler genel olarak kitap ve programı yetiştirme kaygısı güdüyorlar ve asıl yapılması gerekenlere odaklanıyorlar. Bu anlamda okuma uzmanlarının ülkemizde yetiştirilmesi sınıf öğretmenleri ile birlikte çalışarak işbirliği yapmaları gerektiğini düşünüyorum.” (ÖE-U6)

“...özellikle okuma güçlüğü olan öğrenciler için kısa ve uzun vadede geliştirebilmek adına çeşitli paydaşların olduğu (okul yönetimi, akademisyenler, aileler, diğer öğretmenler, kurum ve kuruluşlar, doktorlar, özel eğitim merkezleri, pdr birimi vb.) geniş katılımlı işbirliklerinin yapılması gerekiyor. İnfomal bilgi paylaşımları da çok kıymetli” (ÖE-U2; ÖE-U5; ÖE-U6; ÖE-U9)

“...öğretmenlerin online olarak paylaşımda bulunabilecekleri platformlar mevcut. Bunlar telefon uygulamaları olabilir ya da MEB bünyesinde EBA diye bir platform var buralar bu paylaşımlar için kullanılabilir.” (ÖE-U9)

“...veliler bu sürecin en önemli boyutunu oluşturuyor. Evde mutlaka okuma ortamını oluşturulması gerekiyor. Öğrenciye ait bir kitaplığın mutlaka olması gerekiyor. Kitap fuarlarını takip eden, yazarları tanıyan aileler bu anlamda çok fark yaratıyor. Yine okul yönetiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Okulumuza gelen bir müdür kütüphaneyi boşaltıp kendisine oda yapmıştı. Bu noktada bazen elinizden bir şey gelmiyor. Yine çocuk kitabı yazarları ile işbirliğini çok önemsiyorum. Okulumuza davet ettiğim kitap yazarları oldu.” (SÖ-U1)

“...bu anlamda meslektaş paylaşımını çok önemsiyorum. Mesela zümre olarak ortak etkinlikler geliştirmek, sınıfta yapılan bir uygulamayı diğer öğretmenlerle paylaşmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ben web 2.0 araçları ile ilgili eğitim aldım bu araçlarla okuduğunu anlamaya yönelik içerikler ürettim ve eğitim bilişim alanında paylaştım ki öğretmenlerden bundan faydalanabilsin diye...” (SÖ-U3)

Okuma Becerilerini Geliştirme Konusunda Topluma Liderlik Edebilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme” yeterliği için “toplumsal liderlik, okuma kültürü, kitap okuma etkinlikleri, toplumsal gelişim, ihtiyaç analizi” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlik maddesi, uzman grubunun üzerinde en düşük düzeyde uzlaşa sağladığı yeterlik maddesidir. Bu yeterlik, toplumu oluşturan bireyleri organize etme, onlara model olma, toplumun öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenme, toplumu doğru bir şekilde yönlendirme ve yol gösterici olma gibi sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklere vurgu yapmaktadır. Sınıf öğretmenleri tarafından okulun bulunduğu çevrenin, ailelerin ve

toplumun ihtiyaç duyduğu öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu doğrultuda toplumun bu üyelerine yönelik eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, ailelerin ve okul çevresinin eğitim düzeyleri, okuma alışkanlıkları, okuma yazma düzeyleri vb. durumlar analiz edilerek bu konuda onlara liderlik edilmesi önemli görülebilir.

Okuma Becerileri Kapsamında Edindiği Bilgi ve Deneyimlerini Meslektaşları ile Paylaşabilme Yeterliği

Bu yeterlik maddesinin ortaya çıkarılması, gösterge ifadelerini oluşturan kodların sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme” yeterliği için, “bilgi ve deneyim, mesleki gelişim, meslektaş gözlemi, meslektaş paylaşımı, işbirliği” kodları kullanılmıştır. Bu yeterlik, genel olarak sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri kapsamında birbirlerinin uygulamalarını ve etkinliklerini karşılıklı olarak gözlemlenmeleri, uygulamalar ve etkinlikler hakkında tartışma yürüterek etkililiği hakkında paylaşımda bulunmaları gibi işbirliğine dayalı bir süreci ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin diğer meslektaşları ile okuma süreciyle ilgili sahip olduğu bilgi ve deneyimler hakkında paylaşımda bulunması, birbirlerini gözlemlemesi hem öğretmenlerin mesleki gelişimi hem de güçlü ve zayıf yönlerine yönelik öz değerlendirme yapmaları açısından olumlu sonuçlar meydana getirebilir. Dolayısıyla geri bildirimler yoluyla elde edilen bilgiler sayesinde sınıf içinde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının niteliği de artırılabilir. Meslektaş gözlemi ya da paylaşımda bulunma ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artması, öğretmenlerin mesleki gelişimini, özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının artmasına katkı sağlaması, öğretmenlerin birbirleri arasında bilgi ve tecrübelerini aktarmaları, okul atmosferi üzerinde olumlu bir etki yaratması ve öğretim sürecinin niteliğinin artması gibi sonuçlar elde edilmiştir (Başaran & Göksoy, 2018; Bozak, Yıldırım & Demirtaş, 2011). Bu yeterliğe ilişkin uzman grubunda yer alan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...psikolojik danışmanlar ve diğer sınıf öğretmenleri ile bu süreçte etkileşimde bulunabilir. Sınıflar arasında kitap kampanyaları, kitap günleri, kitap alışverişleri düzenlenebilir. Özellikle

okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenleri yaptıkları uygulamalar konusunda bilgi paylaşımını çok kıymetli buluyorum.” (ÖE-U3)

“...hem okul içerisinde hem de okullar arasında zümre toplantılarının yapılma durumu var. Bunların etkililiği artırılarak ve içeriği düzenlenerek öğretmenler arasında bilgi paylaşım toplantılarına dönüştürülebilir.” (ÖE-U8)

“...örneğin ben bu süreçte mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin deneyimlerine başvuruyorum. Onlarla paylaşımlarda bulunuyorum. Yine kendi zümrem ile çalışmalar yapıyorum.” (SÖ-U4)

Gösterge ifadeleri (kodlar) aracılığıyla ortaya çıkarılan her bir yeterlik maddesi kendi bağlamı içerisinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Ortaya çıkarılan yeterliklerin, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde sınıf öğretmenlerine yönelik kapsamlı bir bakış açısı sağladığı görülmektedir. Yeterlik maddelerinin ortaya çıkarılmasının ardından bu yeterliklerin, yeterlik alanları altında sınıflandırılmasına geçilmiştir. Yeterliklerin sınıflandırılması sonucunda yedi farklı yeterlik alanı belirlenmiştir. Yeterliklerin sınıflandırılması sonucu belirlenmiş olan yeterlik alanları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Yeterlik Alanları ve Yeterlikler

Yeterlik Alanları (Temalar)	Yeterlikler (Kategoriler)
<i>Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi</i>	1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme
	2. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme
	3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme
	4. Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme
<i>Okuma Becerilerini Geliştirme</i>	1. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme
	2. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme
	3. Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme
	4. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme
	5. Öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilme
	6. Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme
	7. Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme
	8. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme
	9. Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme
	10. Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme
<i>Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme</i>	1. Okumaya hazıroluşluk düzeyini belirleyebilme
	2. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme
	3. Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme
	4. Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme
<i>Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı</i>	1. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme
	2. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme

	3. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme
	4. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme
	5. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme
	6. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme
	7. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme
	8. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme
Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri	1. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme
	2. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerin etkin bir şekilde faydalanabilme
	3. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme
	4. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme
	5. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme
	6. Okuma kültürü oluşturabilme
Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim	1. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme
	2. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme
	3. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme
	4. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilmek
	5. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme
İşbirliği ve Destekler	1. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla işbirliği yapabilmek
	2. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme
	3. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilmek

Tablo 6’da görüldüğü gibi, yeterlik alanları, okuma becerileri ile ilişkili olan bütün boyutları kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu yeterlik alanları sırasıyla “okuma becerilerine yönelik temel bilgi”, “okuma becerilerini geliştirme”, “okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme”, bireysel gelişim ve okuma ortamı”, “çocuk edebiyatı ve okuma metinleri”, “kişisel sorumluluk ve mesleki gelişim” ve “işbirliği ve destekler” olarak belirlenmiştir. Okuma becerilerine yönelik temel bilgi ve okuma becerilerini ölçme değerlendirme yeterlik alanları dört farklı yeterliği; okuma becerilerini geliştirme yeterlik alanı on farklı yeterliği; bireysel gelişim ve okuma ortamı yeterliği sekiz farklı yeterliği; çocuk edebiyatı ve okuma metinleri yeterlik alanı altı farklı yeterliği; kişisel sorumluluk ve mesleki gelişim yeterlik alanı beş farklı yeterliği ve işbirliği ve destekler yeterlik alanı ise üç farklı yeterliği içermektedir.

Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının ortaya çıkarılması, yeterlik ifadelerinin sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerilerine yönelik temel bilgi” yeterlik alanı; “okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olma”, “okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme”, okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme” ve “Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme” yeterliklerinden oluşmuştur. Yeterlik maddelerinden de anlaşıldığı gibi bu yeterlikler; okuma etkinliği ile ilgili temel kavramların ve tanımların ortaya konması, okuma başarısını etkileyen unsurların belirlenmesi, okumanın dil becerisi olarak ele alınması, okumanın etkinliğinin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde nasıl bir sınıf ortamının oluşturulması ve yönetilmesi gerektiği ile ilgili temeller oluşturabilecek türdedir. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri ile ilişkili temel kavramlar ve tanımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olması, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkileyebilir. Bu kapsamda belirtilen yeterlikler okuma becerilerine yönelik temel bilgi yeterlik alanı altında toplanmıştır.

Okuma Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının ortaya çıkarılması, yeterlik ifadelerinin sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerilerini geliştirme” yeterlik alanı; “erken okuryazarlık gelişmiş öğrencileri destekleyebilme”, “öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme”, “öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme”, “öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme”, “öğrencilerin anlama becerilerini geliştirebilme”, “öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirebilme”, “Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme”, “öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme”, “okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme” ve “okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme” yeterlik ifadelerinden oluşmaktadır. Bu yeterlik alanı genel olarak, öğrencilerin okul öncesi döneme ait okuma deneyimlerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi ve ortaya konması; okumayı meydana getiren alt becerilerin (sesbilgisel farkındalık, harf-ses ilişkisi, kelime tanıma, kelime ayırt etme, akıcı okuma ve anlama) neler olduğu ve bu becerilerin nasıl desteklenebileceği; hangi stratejilerin ve yöntemlerin bu süreçte kullanılacağı, Türkçe dersi öğretim programının genel yapısı ve programdaki okuma öğrenme alanının kazanımları, kazanımların ilişkili olduğu sınıf düzeyleri ve bu kazanımları edindirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususların fark edilmesi, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik planlama ve programlama yapılması ve okuma becerilerini geliştirme sürecinde okuma materyallerinin çeşitlendirilmesi ile ilgili bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu nedenle çatı kavram olarak okuma becerilerini geliştirme yeterlik alanı altında toplanmıştır.

Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının ortaya çıkarılması, yeterlik ifadelerinin sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme” yeterlik alanı; “okumaya hazıroluşluk düzeyini belirleyebilme”, “okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme”, “öğrencilerin okuma

becerilerindeki gelişimi izleyebilme” ve “okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme” yeterlik ifadelerinden oluşmaktadır. Bu yeterliklerin tümü, öğrencilerin sahip oldukları okuma becerilerinin değerlendirilmesine, iyi ya da zayıf okuyucu olup olmadıklarının tespit edilmesine, okumanın alt becerilerinin hangisinde sorun yaşadıklarının belirlenmesine, bu alt becerileri değerlendirmek için formel ya da formel olmayan araçların seçilmesine ve kullanılmasına, değerlendirme sonuçları hakkında paydaşlara geri bildirim sağlayarak olası risklerin ve alınacak önlemlerin ortaya konmasına işaret etmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu yeterlikler, okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlik alanı altında gruplandırılmıştır.

Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının ortaya çıkarılması, yeterlik ifadelerinin sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Bireysel gelişim ve okuma ortamı” yeterlik alanı; “okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme”, okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme”, “okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme”, “okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme”, “okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme”, “okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme”, “dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme” ve “dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme” yeterlik ifadelerinden oluşmaktadır. Belirtilen bu yeterlikler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak okuma çevresi ve ortamının organize edilmesi, bireysel farklılıklara göre okuma strateji ve yöntemlerinin farklılaştırılması, bireysel farklılık olarak okuma güçlüğü olan öğrencilere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin artırılması, bu öğrencilerin desteklenmesi ve yine çeşitli sebeplerle dil bakımından dezavantajlara ve sorunlara sahip olan öğrencilere yönelik uygulamalar

gerçekleştirilmesi gibi durumları kapsamı nedeniyle bireysel gelişim ve okuma ortamı yeterlik alanı altında yer almıştır.

Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının ortaya çıkarılması, yeterlik ifadelerinin sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Çocuk edebiyatı ve okuma metinleri” yeterlik alanı; “çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme”, okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerinden etkin bir şekilde faydalanabilme”, “çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme”, “çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme”, çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme” ve “okuma kültürü oluşturabilme” yeterlik ifadelerinden oluşmaktadır. Bu yeterlikler; okuma sürecinin en önemli materyali olan çocuk edebiyatı eserlerinin ve okuma metinlerinin okuma becerilerini geliştirme, temel işlevi olarak okuma kültürü ve sevgisi kazandırma sürecindeki önemini bilmesine, bu kitapların özelliklerinin ve niteliklerinin ayırt edilmesine, çocuk kitaplarının ve metinlerin belirli ölçütlere göre değerlendirilmesine, okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin rolüne ve bu metinlerden ve kitaplardan anlam kurmaya yönelik soruların amacına hizmet etmesi, nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve soruların çeşitli değişkenlere göre sınıflandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin niteliklerine işaret etmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu yeterlikler, çocuk edebiyatı ve okuma metinleri yeterlik alanı altında sınıflandırılmıştır.

Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının ortaya çıkarılması, yeterlik ifadelerinin sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Kişisel sorumluluk ve mesleki gelişim” yeterlik alanı; “okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme”, “okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme”, “okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme” ve “okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme”

yeterliklerinden oluşmaktadır. Bu yeterlikler, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine öncülük edecek bir sınıf öğretmenin, bu süreçte üstleneceği sorumluluklarının bilincinde olmasına, sorumlulukları çerçevesinde okul ve okul dışı ortamlarda öğrencilere rol model olmasına, bir anlamda mesleki hazırbulunuşluğunu sorgulamasına ve bu kapsamdaki ihtiyaçlarını belirleyerek okuma becerilerin nasıl geliştirileceğine yönelik mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlamasına odaklanmaktadır. Bundan dolayı bu yeterlikler, kişisel sorumluluk ve mesleki gelişim yeterlik alanı altında toplanmıştır.

İş birliği ve Destekler Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının ortaya çıkarılması, yeterlik ifadelerinin sınıflandırılması ve gruplandırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. “İş birliği ve Destekler” yeterlik alanı; “okuma becerilerin geliştirilmesinde paydaşlarla iş birliği yapabilme”, “okuma becerileri geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme” ve “okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme” yeterliklerinden oluşmaktadır. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin çeşitli kaynaklardan destek alması, gerektiğinde farklı paydaşlarla paylaşımda bulunması, çevresine ve öğrencilere rol model olması ve iş birliği yapması önemli görülmektedir. Yukarıda belirtilen yeterlik ifadelerinin her biri sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duyacağı iş birliği ve destek alabileceği kaynakları işaret ettiği için bu yeterlikler iş birliği ve destekler yeterlik alanı altında sınıflandırılmıştır.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Gereken Yeterliklere İlişkin Uzmanlar Arasında Bir Görüş Birliği Var mıdır?

İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin elde edilen bulguların işaret ettiği yeterlikler ve yeterlik alanları çerçevesinde oluşturulmuş olan Delphi anketleri aracılığıyla uzman grubuna dahil edilen öğretim elemanları ve sınıf öğretmenleri arasında bu yeterliklere ilişkin görüş birliğinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Delphi araştırmasının ikinci ve üçüncü

aşamasını oluşturan süreç, iki ardışık Delphi anketinin katılımcılara uygulanması yoluyla tamamlanmıştır. I. Delphi anketinden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Yeterliklere İlişkin I. Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular

Yeterlikler	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	ÇAF*	Birinci Çeyreklik	Üçüncü Çeyreklik	Yanıt Yüzdeleri (%)			Görüş Birliği
							(1-3)	(4)	(5-7)	
1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme	6.75	.44	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
2. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme	6.95	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme	6.85	.36	7	0	7	7	0	0	100	Var
4. Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme	6.55	.60	7	1	6	7	0	0	100	Var
5. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme	6.60	.75	7	1	6	7	0	0	95	Var
6. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme	6.65	.67	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
7. Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme	6.75	.55	7	0	7	7	0	0	100	Var
8. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme	6.95	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
9. Öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilme	6.95	.22	7	0	7	7	0	5	100	Var
10. Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme	6.70	.47	7	1	6	7	0	0	100	Var
11. Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme	6.55	.82	7	1	6	7	0	5	95	Var
12. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme	6.70	.57	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
13. Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme	6.95	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
14. Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme	6.75	.55	7	0	7	7	0	0	100	Var

15. Okumaya hazır oluşluk düzeyini belirleyebilme	6.65	.58	7	1	6	7	0	0	100	Var
16. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme	6.65	.58	7	1	6	7	0	0	100	Var
17. Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme	6.85	.36	7	0	7	7	0	0	100	Var
18. Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme	6.70	.57	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
19. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme	6.65	.58	7	1	6	7	0	0	100	Var
20. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme	6.95	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
21. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	6.75	.44	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
22. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme	6.80	.41	7	0	7	7	0	0	100	Var
23. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme	6.80	.41	7	0	7	7	0	0	100	Var
24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme	6.85	.36	7	0	7	7	0	0	100	Var
25. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme	6.35	.98	7	1.75	5.25	7	0	5	95	Var
26. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme	6.60	.75	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
27. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	6.55	.75	7	1	6	7	0	0	100	Var

28. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerin etkin bir şekilde faydalanabilme	6.85	.36	7	0	7	7	0	0	100	Var
29. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme	6.65	.58	7	1	6	7	0	0	100	Var
30. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme	6.65	.74	7	0.75	6.25	7	0	5	95	Var
31. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme	6.65	.67	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
32. Okuma kültürü oluşturabilme	6.85	.36	7	0	7	7	0	0	100	Var
33. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme	6.85	.36	7	0	7	7	0	0	100	Var
34. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme	6.25	.63	6	1	6	7	0	0	100	Var
35. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme	6.30	.73	6	1	6	7	0	0	100	Var
36. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme	6.50	.68	7	1	6	7	0	0	100	Var
37. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme	6.75	.44	7	0.75	6.25	7	0	0	100	Var
38. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla iş birliği yapabilme	6.55	.82	7	1	6	7	0	5	95	Var
39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme	6.05	1.27	6	1	6	7	5	5	90	Var
40. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme	6.55	.60	7	1	6	7	0	0	100	Var

Tablo 7 incelendiğinde, otuz yedi yeterlik maddesinin ortalamasının 6.50 ile 6.95 arasında değişen değerler aldığı; üç yeterlik maddesinin ise 6 ile 6.49 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu durum, yeterliklere ilişkin ortalamaların oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir. Yeterliklere ilişkin standart sapma değerleri ise .22 ile .27 arasında değişmektedir. Yeterliklere ait ortanca değerlerin çoğunluğu 7 olmakla birlikte üç yeterlik maddesinin ortanca değeri 6'dır. Yeterlik ifadelerine ilişkin birinci ve üçüncü çeyrek değerlerine bakıldığında, birinci çeyreğe ait en küçük değer 5.25; en yüksek değerin 7 olduğu, üçüncü çeyreğe ait değerlerin tamamının 7 olduğu görülmektedir. Çeyreklikler arasındaki fark ise 0 ile 1.75 arasında değişen değerler almaktadır. Yeterlik maddelerini 5, 6 ve 7 olarak puanlayan katılımcıların oranı %90 ile %100 arasında değişmektedir. Yeterlik maddelerine yönelik elde edilen değerler, Şahin (2010) tarafından ortaya konan uzlaşma ölçütlerine göre incelendiğinde, kırk yeterlik maddesinden otuz dokuzunun ortanca değerlerinin 5'ten büyük olduğu; çeyreklikler arası farkın ise 1.5'ten küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bir yeterlik maddesinin ise ortancasının 5'ten büyük; çeyreklikler arası fark değerinin 2.5'ten küçük olduğu ve (5-7) arasında puanlanma oranının %95 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, yeterlik maddelerine ilişkin I. Delphi anketinden elde edilen değerler, uzmanlar arasında görüş birliğinin olduğunu göstermektedir. Uzman grubunda yer alan katılımcılar, I. Delphi anketinde yer alan yeterlik maddelerine ve gösterge ifadelerine ilişkin bazı olumlu ve olumsuz görüşler ve öneriler belirtmiştir. Belirtilen bu görüşler ve öneriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

I. Delphi Anketinde Belirtilen Görüşler

Yeterlikler	Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme	-Bu yeterliliğin ve bu yeterliği oluşturan gösterge ifadelerinin, eğitim fakültesinde öğrenilmesini desteklemekle beraber, bunların sınıf ortamında, meslek hayatı boyunca bilinmesi gereken zorunlu bilgiler olduğunu düşünmüyorum. Diğer tüm kazanımların bilinmesi gerektiğine inanıyorum.	Bu yeterliğe ait bazı gösterge ifadelerinde benzer durumları sorgulama var. Örneğin; gelişimsel evresi ile doğası aynı kapıya çıkabilir. Gelişim süreci ve aşamaları da aynı şekilde. Bunların gözden geçirilmesi gerekmektedir.
2. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme	-Bu yeterliklerin tamamen kazanılması gerektiğini düşünüyorum. İlkokulda bu durumlara dikkat edilmesi gerektiğine inanıyorum. Çünkü okuma becerisinin sadece Türkçe ders kitabı metinlerine bağlı kalmamasını, günlük hayatında ve diğer derslerinde karşılaştığı her türlü metni okuması bu beceriyi geliştirirken, o alanlarda yeterliliklerini de arttıracığına inanıyorum.	Bu yeterlik altındaki göstergelerden bazıları ölçülebilecek ya da gözlenebilecek niteliklere sahip değildir. Bu nedenle tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.
3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme	-Öğrencilere hitap ederken ve okuma sürecini gerçekleştirirken sınıf içindeki seslendirmenin de sınıf iklimi üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri rahatsız edecek kadar yüksek boyutta olmamalı ve en uzaktaki öğrencinin anlayamayacağı kadar da düşük olmamalıdır. -Doğru bir sınıf yönetimi becerisi için olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilmeyi tüm öğretmenlerin edinmesi gereken bir beceri olarak görüyorum. Bunun da tüm derslere olduğu gibi okuma becerisine de yansıtılacağına inanıyorum.	
4. Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme	İlkokulda dilbilgisi süreci, birinci sınıfta harf ve ses öğretimiyle ile başladığı için öğretmenlerin bahsedilen yeterlik hakkında donanımlı olması gerektiğine inanıyorum.	

5. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme	Ayrıca bu tür öğrencilere ve ailelerine rehberlik edebilmek, uygun eğitim vb. merkezleri bilmek ve yönlendirebilmek de gereklidir diye düşünüyorum.	
6. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme	Bu yeterlik alanına ait özelliklerin ilk okuma öğretiminde çok kritik olduğunu düşünüyorum.	
7. Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme		Sözlük kullanma zaten kelime geliştirme stratejisidir/yöntemidir. Bu nedenle gösterge ifadeleri arasından çıkarılmalıdır çünkü halihazırda strateji ve yöntemlerle ilgili bir gösterge ifadesi mevcuttur.
8. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme	Sınıf öğretmenlerinin bu konuda gerçekten yeterli olması gerektiğine inanıyorum.	
9. Öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilme	Okumanın anlam kurma süreci olduğunu düşündüğümüzde okumanın temel amacı budur zaten. Bu yeterliğin ve göstergelerinin yer alması doğru bir tespittir.	Anlama becerisinin geliştirilmesi için sadece metinler değil, farklı eğitim yöntemleri (deney, dijital etkinlikler, görsele dayalı çalışmalar vb.) de kullanılabilir.
10. Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme		
11. Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme	Öğretmenlerin eğitim programını tanımaları bir zorunluluktur. Bu nedenle sınıf öğretmenlerin bu yeterliliğe sahip olması gerektiğine inanıyorum.	
12. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme		
13. Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme	-Öğrencilerin sadece kitap ve ders kitabı üzerindeki metinler yerine günlük hayatlarıyla ilişkili de olabilecek, farklı kaynakları bilmek ve bunları doğru şekilde işe koşturmak gerekli bir yeterliktir. -Sınıf ve okul kütüphanelerinin kullanımı bu anlamda sıklaştırılabilir.	

14. Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme	
15. Okumaya hazıroluşluk düzeyini belirleyebilme	
16. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme	Öğretmenlerimizin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçleri ile özellikle de okuma becerileri ile ilgili yetersizlikleri mevcut. Bu konuda yapılan birkaç araştırma var. 5N1K sorularını sormak okuma becerilerini ölçmek yeterli değildir. Bu konuda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması uygun olur.
17. Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme	Ek olarak, akran değerlendirmede uygun bilgilendirme ve yönlendirmeler yapılması uygun olur.
18. Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme	
19. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme	Öğrencileri artık teknolojiden tutmak pek mümkün değil. Öğrencilerin ekrandan okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar da yapılması gerekiyor. Günümüzde basılı materyaller tek başına yeterli değil maalesef.
20. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme	
21. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	Okuma güçlüğüne ilişkin maalesef yeterli bilgileri yok öğretmenlerin. Bu öğrencilerle özel çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle bireysel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okuma güçlüğünü sadece disleksi olarak düşünmemeliyiz. Bu konuda da öğretmenlerde farkındalık oluşması lazım.
22. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme	Ek olarak aile/ebeveyn rehberliği yeterliliği, okumadan kaynaklı sorunlarda okul rehber öğretmeni ve şubeye giren diğer

	öğretmenlerle işbirliği, tüm bu süreci doğru yönetebilme yeterliliği gereklidir.
23. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme	
24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme	Bu süreçte kimlerden destek alabileceğini bilmek ve kullanacağı araçları etkili şekilde kullanabilme becerisi gereklidir.
25. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme	bu sürece dahil edilebilecek kişi, kurum ve kaynaklara nasıl ulaşım işe koşacağını bilmek gereklidir.
26. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme	
27. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	
28. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerin etkin bir şekilde faydalanabilme	Erken okuryazarlık döneminde görsel okumayı destekleyen nitelikte resim-metin bütünlüğünün olması gerekmekte. Bu nedenle resimden arı şekilde metni ele alan bu göstergelerin yanında, görsellere yönelik vurgu da eklenebilir.
29. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme	Çocuk edebiyatı eserlerini dramatisasyon, görsel, müziksel ya da benzer sanat dallarıyla ilişkilendirecek şekilde, okumayı ve anlamayı içselleştirebilecek uygulamaları bilmek, bunları kullanmak faydalı olacaktır.
30. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme	
31. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme	Öğrencinin de soru sorma becerisini geliştirme, sorduğu soruları sınıflandırma, onlara bu soru türleri hakkında bilgilendirmeler yapmak faydalı olacaktır.
32. Okuma kültürü oluşturabilme	

33. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme	Öğrencilerin öğretmeni, öğrencinin öğrenciyi inceleyip, değerlendirebileceği fırsat sunulabilir. Ebeveyn/velinin de rol model olması için gerekli rehberliği yapması uygun olur.	
34. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme		
35. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme		Bu yeterlik maddesini oluşturan gösterge ifadelerinden hepsini öğretmen için zorunlu olduğunu düşünmüyorum. Ülkemiz açısından bunu destekleyecek bir kariyer altyapısı bulunmamaktadır.
36. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme	Öğretmenlerimiz öğretmen yetiştirme programından okuma becerilerini bu kadar detaylı öğretecek bilgi ve becerileri edinmeden mezun olmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin bu eksiklikleri giderilebilir diye düşünüyorum.	
37. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme	Mesleki mevzuat ve yönetmelikleri, “katı” anlayışla değerlendirmek; bazı öğrencilerdeki tanılamayı, o öğrencinin hayatı boyunca taşıyacağı olumsuz bir etikete dönüştürmemeli. Bazen “inisiyatif” kullanmak, tanılamada doğru olabilir.	
38. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla iş birliği yapabilme	Okuma becerileri için özellikle aile ile birlikte çalışmalar yürütmek çok önemlidir. Öğrencilerin okumayı sevmesi için ailenin rol model olması gerekir. Öğretmenler de ailelerini bunun için teşvik etmelidir.	
39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme		
40. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme		

Tablo 8’de görüldüğü gibi, bazı yeterlik maddelerine ve gösterge ifadelerine yönelik olumlu ve olumsuz olarak görüş ve önerilerin sunulduğu görülmektedir. Genel olarak olumlu görüşlerin ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, ifade edilen olumsuz görüşler ve öneriler göz önünde bulundurularak yeterlik maddeleri ve gösterge ifadelerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin; “kelime bilgisi ve hazinesini geliştirebilme” yeterlik maddesini oluşturan göstergelerden birine yönelik “sözlük kullanma zaten kelime geliştirme stratejisidir/yöntemidir. Bu nedenle gösterge ifadeleri arasından çıkarılmalıdır çünkü halihazırda strateji ve yöntemlerle ilgili bir gösterge ifadesi mevcuttur” şeklinde bir öneri sunulmuş ve II. Delphi anketinin hazırlanmasında bu öneri dikkate alınmıştır. II. Delphi anketinden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

II. Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular

Yeterlikler	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	ÇAF*	Birinci Çeyreklik	Üçüncü Çeyreklik	Yanıt Yüzdeleri (%)			Görüş Birliği
							(1-3)	(4)	(5-7)	
1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme	6.63	.59	7	1	6	7	0	0	100	Var
2. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme	6.89	.31	7	0	7	7	0	0	100	Var
3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme	6.84	.31	7	0	7	7	0	0	100	Var
4. Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme	6.47	.69	7	1	6	7	0	0	100	Var
5. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme	6.73	.45	7	1	6	7	0	0	100	Var
6. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme	6.68	.47	7	1	6	7	0	0	100	Var
7. Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme	6.73	.45	7	1	6	7	0	0	100	Var
8. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme	6.84	.50	7	0	7	7	0	0	100	Var
9. Öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilme	7.00	.00	7	0	7	7	0	0	100	Var
10. Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme	6.73	.45	7	1	6	7	0	0	100	Var
11. Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme	6.26	.65	6	1	6	7	0	0	100	Var
12. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme	6.68	.58	7	1	6	7	0	0	100	Var
13. Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme	6.94	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var

14. Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme	6.47	.61	7	1	6	7	0	0	100	Var
15. Okumaya hazır oluşluk düzeyini belirleyebilme	6.68	.58	7	1	6	7	0	0	100	Var
16. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme	6.63	.76	7	1	6	7	0	5.3	94.7	Var
17. Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme	6.84	.37	7	0	7	7	0	0	100	Var
18. Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme	6.68	.58	7	1	6	7	0	0	100	Var
19. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme	6.68	.47	7	1	6	7	0	0	100	Var
20. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme	7.00	.00	7	0	7	7	0	0	100	Var
21. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	6.84	.37	7	0	7	7	0	0	100	Var
22. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme	6.94	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
23. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme	6.94	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme	6.84	.37	7	0	7	7	0	0	100	Var
25. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme	6.47	.69	7	1	6	7	0	0	100	Var
26. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme	6.47	.69	7	1	6	7	0	0	100	Var

27. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	6.63	.59	7	1	6	7	0	0	100	Var
28. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerin etkin bir şekilde faydalanabilme	6.94	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
29. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme	6.47	.77	7	1	6	7	0	5.3	94.7	Var
30. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme	6.73	.73	7	0	7	7	0	5.3	94.7	Var
31. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme	6.73	.73	7	0	7	7	0	5.3	94.7	Var
32. Okuma kültürü oluşturabilme	6.94	.22	7	0	7	7	0	0	100	Var
33. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme	6.84	.50	7	0	7	7	0	0	100	Var
34. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme	6.26	.87	6	1	6	7	0	5.3	94.7	Var
35. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme	6.31	.67	6	1	6	7	0	0	100	Var
36. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme	6.47	.69	7	1	6	7	0	0	100	Var
37. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme	6.73	.45	7	0	7	7	0	0	100	Var
38. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla iş birliği yapabilme	6.63	.49	7	1	6	7	0	0	100	Var
39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme	6.05	1.43	6	1	6	7	5.3	5.3	89.4	Var
40. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme	6.47	.77	7	1	6	7	0	5.3	94.7	Var

Tablo 9’da görüldüğü gibi, yirmi dokuz yeterlik maddesinin ortalama değerlerinin 6.50’nin üzerinde olduğu; on bir yeterlik maddesinin ortalama değerlerinin ise, 6.05 ile 6.49 arasında değişkenlik göstermektedir. Yeterlik maddelerinin standart sapma değerleri, .00 ile 1.43 arasında değişen değerler almaktadır. Ortanca değerlerin ise çoğunluğu 7 olmakla birlikte dört yeterliğin ortanca değeri 6’dır. Yeterlik ifadelerine ilişkin birinci ve üçüncü çeyrek değerlerine bakıldığında, birinci çeyreğe ait en küçük değerin 6; en yüksek değerin 7 olduğu, üçüncü çeyreğe ait değerlerin tamamının 7 olduğu görülmektedir. Çeyreklikler arasındaki fark ise 0 ile 1.43 arasında değişen değerler almaktadır. Yeterlik maddelerini 5, 6 ve 7 olarak puanlayan katılımcıların oranı %89.4 ile %100 arasında değişmektedir. Yeterlik maddelerine yönelik elde edilen değerler, Şahin (2010) tarafından ortaya konan uzlaşma ölçütlerine göre incelendiğinde, yeterliklerin tamamının ortanca değerlerinin 5’ten büyük ve çeyreklikler arası fark değerlerinin 1.5’tan küçük olduğu görülmektedir. Yeterlik maddelerine ilişkin II. Delphi anketinden elde edilen değerler de uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak I. ve II. Delphi anketlerinden elde edilen istatistiksel değerler karşılaştırıldığında, I. Delphi anketinde en düşük ortama değerin 6.05 ile “okuma becerilerinin geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme” yeterlik maddesine ait olduğu ve II. Delphi anketinde yine en düşük ortalama değerin 6.05 ile bu yeterlik maddesine ait olduğu tespit edilmiştir. I. Delphi anketinde 6.95 olan en yüksek ortalama değer, 0.05’lik artış ile II. Delphi anketinde 7 olarak belirlenmiştir. Tüm yeterlik maddelerinin ortalamaları karşılaştırıldığında, yirmi bir yeterlik maddesinin ortalama değerlerinde 0.1 ile 0.29 arasında değişen bir azalış; on dokuz yeterlik maddesinin ortalama değerlerinde ise 0.1 ile 0.14 arasında değişen bir artış meydana geldiği görülmektedir. Bir yeterlik maddesinin ortalamasında ise değişiklik görülmemiştir. Bu durum, uzmanların görüşlerinde çok az düzeyde hareketlilik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, I. Delphi anketinde otuz dokuz yeterlik maddesinde çeyreklikler arası fark değeri 1.5’in altındayken; bu durum II. Delphi anketinde kırk maddenin tamamı için gerçekleşmiştir. Bu durum, tüm yeterlik maddeleri

üzerinde bir görüş birliği sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. I. Delphi anketi ile II. Delphi anketlerinde hareketliliğin çok az düzeyde olması nedeniyle III. Delphi anketinin uygulanmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

I. ve II. Delphi anketinin uygulanmasının ardından anketler arasındaki değişimleri tespit etmek için yeterlik maddelerine ilişkin bağıl değişkenlik katsayıları hesaplanmıştır. Bağıl değişkenlik katsayılarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Bağıl Değişkenlik Katsayıları

Yeterlikler	I. Delphi Anketi	II. Delphi Anketi
1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme	6.5	8.8
2. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme	3.1	4.4
3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme	5.2	4.5
4. Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme	9.1	10.6
5. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme	11.3	6.6
6. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme	10.0	7.0
7. Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme	8.1	6.6
8. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilme	3.1	7.3
9. Öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilme	3.1	0
10. Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme	7.0	6.6
11. Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme	12.5	10.3
12. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme	8.5	8.6
13. Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme	3.1	3.1
14. Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme	8.1	9.4
15. Okumaya hazır oluşluk düzeyini belirleyebilme	8.7	8.6
16. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme	8.7	11.4
17. Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme	5.2	5.4

18. Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme	8.5	8.6
19. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme	8.7	7.0
20. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme	3.1	0
21. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	6.5	5.4
22. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme	6.0	3.1
23. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme	6.0	3.1
24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme	5.2	5.4
25. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme	15.4	10.6
26. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme	11.3	10.6
27. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme	11.4	8.8
28. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerin etkin bir şekilde faydalanabilme	5.2	3.1
29. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme	8.7	11.9
30. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme	11.1	10.8
31. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme	10.0	10.8
32. Okuma kültürü oluşturabilme	5.2	3.1
33. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme	5.2	7.3
34. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme	10.0	13.8
35. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme	11.5	10.6
36. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme	10.4	10.6
37. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme	6.5	6.6
38. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla iş birliği yapabilme	12.5	7.3

39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme	20.9	23.6
40. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme	9.1	11.9

Tablo 10'da I. ve II. Delphi anketlerindeki yeterliklere ilişkin bağıl değişkenlik katsayıları incelendiğinde, kırk yeterlik maddesinden otuz dokuzunun 19 ve altında bir değer aldığı görülmektedir. Bir yeterlik maddesi (39) ise 20-25 arasında bir değer almıştır. Bu durum, katılımcıların görüşlerinin her bir ankette birbirlerine çok benzer olduğu ve çok az düzeyde değişkenlik gösterdiği dolayısıyla da otuz dokuz yeterlik maddesi üzerinde yüksek düzeyde görüş birliği sağlandığı ve bir yeterlik maddesi üzerinde de görüş birliği sağlandığı söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, bulgular ve tartışmalar ışığında elde edilen sonuçlar ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Okuma becerisi her ne kadar bireysel bir eylem olsa da ilkokul öğrencilerinin bu beceriyi kazanmasında ve bu becerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli bir rol düşmektedir. Öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını önemli oranda etkileyen ve akademik hayatın temelini oluşturan okuma becerilerini geliştirmek için temel eğitim kademesinde sınıf öğretmenlerinin okuma alanına özgü olarak çeşitli bilgi ve becerilerle donatılması gerektiği söylenebilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik okuma uzmanlarının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken standartlar “temel bilgiler, eğitim programı ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, çeşitlilik ve eşitlik, okuma çevresi ve mesleki liderlik ve öğrenme” olmak üzere altı yeterlik alanının altında yirmi dört yeterlik maddesi ile tanımlanmış ve ortaya konmuştur (ILA, 2017). Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin yanında okuma becerisi alanına özgü olarak sahip olması gereken bilgi ve becerilere odaklanması gerektiği ve bu araştırmanın da bu yönde bir görüş yansıtacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin yedi yeterlik alanı, kırk yeterlik maddesi ve bu yeterlikleri yansıtan yüz altmış gösterge ifadesi ortaya çıkarılmıştır. Bu yeterliklerin tamamında uzmanlar arasında bir görüş birliği olduğu saptanmıştır. “Anlama becerisini geliştirebilme” yeterlik maddesi üzerinde en fazla görüş birliği sağlanan yeterlik maddesi iken; “okuma becerilerini geliştirebilme konusunda topluma liderlik edebilme” yeterlik maddesi ise üzerinde en az görüş birliği sağlanan yeterlik olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkarılan yeterlik alanları ve yeterlikler aşağıda belirtilmiştir.

Yeterlik Alanı: Okumaya Yönelik Temel Bilgi

Yeterlikler:

1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilmek
2. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilmek
3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilmek
4. Türkçe'nin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilmek

Yeterlik Alanı: Okuma Becerilerini Geliştirebilme

Yeterlikler:

1. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilmek
2. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilmek
3. Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilmek
4. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilmek
5. Öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilmek
6. Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilmek

Yeterlik Alanı: Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme

Yeterlikler:

1. Okumaya hazıroluşluk düzeyini belirleyebilmek
2. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilmek
3. Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilmek
4. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilmek ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilmek

Yeterlik Alanı: Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı

Yeterlikler:

1. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilmek

2. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme
3. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme
4. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme
5. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme
6. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme
7. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme
8. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme

Yeterlik Alanı: Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri

Yeterlikler:

1. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme
2. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerinden etkin bir şekilde faydalanabilme
3. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme
4. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme
5. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme
6. Okuma kültürü oluşturabilme

Yeterlik Alanı: Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim

Yeterlikler:

1. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olma
2. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme
3. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme

4. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme
5. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme

Yeterlik Alanı: İşbirliği ve Destekler

Yeterlikler:

1. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla işbirliği yapabilme
2. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme
3. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi deneyimleri meslektaşları ile paylaşabilme

Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçları doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştiren kurumla ve okuma becerileri ile ilgili çalışmalar yürüten araştırmacılar olmak üzere ilgili paydaşlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından;

1. Araştırma sonucunda ortaya konana yeterlikler dikkate alınarak sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin desteklenmesi için hizmet içi eğitim faaliyetleri ya da mesleki gelişim eğitimleri düzenlenebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ek olarak bu araştırma sonucunda ortaya çıkan yeterliklere, sınıf öğretmenlerinin hangi düzeyde sahip olduğu belirlenebilir.
3. Bu araştırmada ortaya konana yeterliklerin sınıf öğretmenlerine kazandırılması için gerekli çalışmalar yapılabilir.
4. Türkiye’de sınıf öğretmenleri arasından bu yeterliklere sahip okuma uzmanı yetiştirilmesine ve istihdam edilmesine yönelik gerekli yasal zemin oluşturulabilir.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlar tarafından;

1. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan okuma becerileri ile ilgili yeterliklerin sınıf öğretmeni adaylarına kazandırılması için sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programının güncellenmesi ya da iyileştirilmesi sağlanabilir. Örneğin; “Çocuk Edebiyatı” gibi ilkokulda çok önemli olan bir dersin seçmeli dersler arasından çıkarılıp zorunlu dersler arasına eklenmesi sağlanabilir.
2. Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik okuma becerileri kapsamında seçmeli dersler sunulabilir.
3. Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak okuma uzmanlığı kapsamında lisansüstü düzeyde tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ya da sertifika programı açılabilir ve okuma uzmanlığının programı, bu yeterlikler kapsamında ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılandırılabilir.
4. Sınıf öğretmenliği lisansüstü programlarında okuma becerileri ile ilgili derslerin açılması ya da ders içeriklerinin güncellenmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin bu araştırma sonucunda ortaya çıkarılmış olan yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemek üzere ölçek, doküman, gözlem vb. veri toplama araçları araştırma sürecine dahil edilerek sınıf içi uygulamalar incelenebilir.
2. Bu araştırmaya benzer olarak daha geniş ve çeşitli katılımcıların dahil edildiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin ya da sınıf öğretmeni adaylarının bu araştırma sonucunda ortaya çıkarılmış olan yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemek üzere farklı araştırma yöntemleri ve desenleri kullanılabilir.
4. Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilebilecek muhtemel bir okuma uzmanlığı lisansüstü ya da sertifika programına yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkarılmış olan yeterlikler çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
6. Sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan “İlkokuma ve Yazma Öğretimi”, Türkçe Öğretimi” ve “Çocuk Edebiyatı” gibi derslerde okuma becerileri kapsamında nasıl çalışmalar yapıldığını belirlemek üzere araştırmalar yürütülebilir.

,

Kaynaklar

- Adler, M. & Ziglio, E. (1996). *Gazing into the oracle: The Delphi Method and its application to social policy and public health*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69(4), 413-419.
- Ağrelim, H. T. (2016). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Journal of Language Education and Research*, 2(3), 16-50.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2).
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., & Temur T. (2007). *Kelime hazinesinin geliştirilmesi*. H. Akyol ve A. Kırkkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 195-232). Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu (disleksi) olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 47-57.

- Altun, T., Ekiz, D. & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(17), 80-101.
- Amin, M. (2019). Developing reading skills through effective reading approaches. *International Journal of Social Science and Humanities*, 4(1), 35-40.
- Anderson R. C., Hiebert E. H., Scott J. A., & Wilkinson I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. National Academy of Education, National Institute of Education, & Center for the Study of Reading.
- Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (2002). Studying. P. D. Pearson (Eds.), In handbook of reading research (pp. 657-680). Lawrence Erlbaum Associates.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Arslan, G., & Kargın, T. (2022). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(4), 567-588.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Ataş, M. S. & Baş, Ö. (2022). Özel yetenekli ve tanılanmamış 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 352-364.
- Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1).

- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Ateş, M., Sur, E., & Çelik, H. (2020). Turkish teachers' opinions on visual reading. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 6(1), 1-15.
- Başaran, Y., & Göksoy, S. (2018). Anaokulunda Meslektaş Gözlem ve Yardımı; Neden ve Nasıl Yapılmalı?. *Researcher*, 6(1), 451-472.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 302-319.
- Baydık, B., Ergül, C., & Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 29-36.
- Bean, R. M. (2015). *The reading specialist: Leadership and coaching for the classroom, school, and community*. Guilford Publications.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L. & Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: Guilford Press.

- Begeny, J. C. (2009). Helping early literacy with practice strategies (HELPS): A one-on-one program designed to improve students' reading fluency, Raleigh, NC: Tje HELPS Education Fund.
- Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Blake, B.S., & Wise, L.L. (2014). What is the role and importance of the revised AERA, APA, NCME standards for educational and psychological testing?. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(4), 4-12.
- Bozak, A., Yıldırım, C. & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12(2), 65-84
- Brassel, D., & Rasinski, T.V. (2008). Comprehension that works. Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension. Huntington Beach.
- Bråten, I., Amundsen, A., & Samuelstuen, S. M. (2010). Poor Readers- Good Learns: A Study of Dyslexic Readers Learning with and without Text. *Reading ve Writing*, 26, 166-187.
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Journal of International Social Research*, 8(37), 719-725.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*.

- Christo, C., Davis, J. M., & Brock, S. E. (2009). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. Springer Science & Business Media.
- Clark, C. (2019). Children and Young People's Reading in 2017/18: Findings from Our Annual Literacy Survey. National Literacy Trust Research Report. *National Literacy Trust*.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational psychology*, 17(4), 373-386.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çelenk, S., & Baycan, D. (2013). İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri. *İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde (1-11)*. Ankara: Eğiten.
- Çevik, A. & Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956.
- Daly, E. J., Neugebauer, S., Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2015). *Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies*. Guilford Publications.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management science*, 9(3), 458-467.
- Davidson, P. L. (2013). The Delphi technique in doctoral research: Considerations and rationale. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 6(22).
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Değirmenci, H. (2014). *İlk okuma öğretimi ve teknoloji*. İ. S. Ertem (Ed.) *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji* (ss. 29-50). Nobel Yayınları.

- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Scott, Foresman,
- Demirel, Ö. (1999), *Türkçe öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Dole, J. A. (2004). The changing role of the reading specialist in school reform. *The Reading Teacher*, 57(5), 462-471.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165- 175.
- Duke, N. & Carlisle, J. F. (2011). Comprehension development. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, P. A. Afflerbach ve E. B. Moje (Eds). *Handbook of Reading Research*. Vol. 4 (pp. 199-228). NY: Routledge
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 4, 286-314.
- Durmaz, B., Can, D., & Özer, A. (2022). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımı sürecine ilişkin uygulayıcıların görüş ve deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Dweck C.S., & Leggett E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Ediger, M. (2000). *Assessing Student Word Recognition Skills*. U.S. Department of Education / Educational Resources Information Center.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erkek, G. (2019). Rol modelim: "Öğretmenim". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 88(7), 677-688.
- Erkuş, B., & Baştuğ, M. (2014). Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 125-150.
- Erlfmeier, R., Erffmeyer, E., & Lane, I. (1986). The Delphi Teehniqe: An Empirieal Evaluation of the Optimal Number of Raunds. *Group & Organization Management*, 2(1), 120-129.
- Ertem, İ. (2014). Okuma Yazma Eğitiminde Teknolojinin Rolü: Gelişmeler, Yaklaşımlar ve Yeni Okuryazarlık. *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji*. Nobel Yayınları.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10
- Eurydice (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education.

- Fox, N. P., Reilly, M., & Blumstein, S. E. (2015). Phonological neighborhood competition affects spoken word production irrespective of sentential context. *Journal of Memory and Language*, 83, 97-117.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum.
- Fukuda, C. (2013). Evaluation of a Phonological Awareness Intervention for Kindergarten and First Grade Students (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Colifornia Riverside.
- Gillon, G. (2002). Phonological awareness intervention for children: From the research laboratory to the clinic. *The ASHA Leader*, 7(22), 4-17.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökkuş, İ. (2016). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002), *Teaching and researching reading*. Published By Pearson Education.
- Graves, M. F. (Ed.). (2009). *Essential readings on vocabulary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Green, H. & Pretty, W. (1971). *Developing language skills in elementary schools*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Guthrie, J.T., Cox, K.E., Knowles, K.T., Buehl, M., Mazzoni, S., & Fasculo, L. (2000). Building toward coherent instruction. In L. Baker, J. Dreher, & J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 209-237). New York: Guilford.

- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergöl, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability a guide to developmental remedial methods*. Longman.
- Hartman, D., Akyol, H., & Baş, Ö. (2021). *Anlama Stratejileri: Dijital Etkinlikler ile Dört Temel Dil Becerisi*. Pegem Akademi Yayınları
- Hasson, F., Keeney, S. ve McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of advanced nursing*, 32(4), 1008-1015.
- Heiko, A. V. D. G. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: review and implications for future quality assurance. *Technological forecasting and social change*, 79(8), 1525-1536.
- Helmer, O. (1967). *Analysis of the future: The Delphi method*. Rand Corp Santa Monica CA.

- Howard, K. (2015). *Educating cultural heritage information professionals for Australia's galleries, libraries, archives and museums: A grounded Delphi study* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 10.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (1), 4-32.
- International Literacy Association. (2018). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, DE: Author.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- İnce, Y., & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Kanık Uysal, P. and Akyol, H. (2019). Reading Disabilities and Intervention: An Action Research. *Education and Science*, 44(198), 17-35.
- Karadüz, A., & Yıldırım, İ. (2011). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2). 961-984.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Kriter Yayınevi.

- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı (ss.77-123). Grafiker Yayınları.
- Kasten, W.C., & Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Maya Akademi.
- Kavcar, C., Oguzkan, F., & Sever, S. (1994). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayıncılık.
- Khusniyah, N. L., & Lustyantje, N. (2017). Improving English Reading Comprehension Ability through Survey, Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R). *English language teaching*, 10(12), 202-211.
- Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kızıldaş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. Routledge.

- Koçak, H. (1999). Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi ile İlgili Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi.Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Konza, D. (2011). Understanding the literacy process: Phonological awareness. *Research into Practice*, 1(2), 1-6.
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. (2006). All oral reading practice is not equal or how can I integrate fluency into my classroom?, *Literacy, Teaching and Learning*, 11(1), 1–20.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). A long theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuran, Ş. B., & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Kuru, A. (2008). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuruyer, H. G. (2014). The effect of enrichment reading program on cognitive process and neural structure of students having reading difficulty. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.

- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., & Jourdan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing Reading Failure*, 46(3), 101-110.
- Leshi, L. & Caldwell, J. (2009). *Formal and informal measures of reading comprehension*. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 403-427). Routledge.
- Li, H. (2016). How is formative assessment related to students' reading achievement? Findings from PISA 2009. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 473-494.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
- Mansfield, R. S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35(1), 7-18.
- McKenna M. C., & Stahl K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction*. Guilford Press.
- McKenna, H. P. (1994). The Delphi technique: a worthwhile research approach for nursing?. *Journal of advanced nursing*, 19(6), 1221-1225.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and Technologies*. Mahwah, Nj: Erlbaum.
- MEB. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr>
- MEB. (2014a). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013/2014*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2014b). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2684.

- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 10.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: An exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), 333-358.
- Moats, L., & Tolman, C. (2009). Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): The speech sounds of English: Phonetics, phonology, and phoneme awareness (Module 2). Boston, MA: Sopris West.
- Moats, L. (2019). Structured Literacy™: Effective instruction for students with dyslexia and related reading difficulties. *Perspectives on Language and Literacy*, 45(2), 9-11.
- Morrison, J. (2016). DSM-5'i kolaylaştıran 'klinisyenler için tanı rehberi'. (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117.
- Nugent, M., Gannon, L., Mullan, Y. & O'Rourke, D. (2019). Effective interventions for struggling readers. A good practice guide for teachers. National Educational Psychological Service, 1-158.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. USA: McGrawHill Publications
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Okuyan, H. Y. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 135-159.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Paykoç, F., & Ok, A. (1990). Delfi tekniği ile Türk eğitim sistemindeki bazı problemlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(75). 14-20.

- Perfetti, C. A. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill, and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 11-21.
- Perfetti, C. A. (2011). Phonology is critical in reading: But a phonological deficit is not the only source of low reading skills. In S. A. Brady, D. Braze, & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading* (pp. 153–171). New York, NY: Routledge.
- Polat, İ., & Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1468-1482.
- Postlethwaite, T. N., & Ross, K. N. (1992). *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners. An Exploratory Study.*
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of advanced nursing, 41*(4), 376-382.
- Radoyevic, N. (2006). Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills. Master's thesis, Retrieved from <https://proquest.com>. (Thesis No. MR18007).
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 395-414.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D program in Reading Comprehension.* Santa Monica, CA: RAND
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2nd ed.), New York, NY: Scholastic.

- Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519-524.
- Rasinski, T. V., Yildirim, K., & Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 250-253.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Reid, N. (1988). The Delphi technique: its contribution to the evaluation of professional practice. *Professional competence and quality assurance in the caring professions*, 230, 262.
- Sayır, M. F. (2018). *Okuma eğitimiyle ilgili temel kavramlar*. Sevim, O. & Söylemez, Y. (2018). (Ed.), *Okuma eğitimi* (ss. 1-11). Nobel Yayıncılık.
- Scarborough, H. S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31(1), 82-92.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Sert, A. (2010). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Konya*.
- Sever, S. (2011). *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Katalogu, Eğitim Sen Yayınları.

- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat* (6. Baskı). Tudem Yayıncılık.
- Sevim, O. (2018). *Okuma, kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi*. Sevim, O. ve Söylemez, Y. (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (ss. 41-62). Nobel Yayıncılık.
- Sezer, A., & Özkan, E. (2011). *Dil ve anlatım sanatları*. Pulat Basımevi.
- Sirem, Ö. (2020). The recovery effect of reading support program on primary level students reading difficulties. Doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara.
- Sirem, Ö. & Baş, Ö. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 645-662.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 1-21.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Disabilities in Young Children*. National Academy of Sciences National Research Council, Washington, DC.
- Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an r&d program in reading comprehension. Rand Corporation.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. & Maclin, O. H. (2013). Bilişsel Psikoloji, (Çev. Ed. Ayşe Ayçiçeği Dinç), Kitabevi.
- Sönmez, M. (2021). Okuma Becerilerini Nasıl Değerlendiriyoruz?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146.
- Stahl, S. A., & S. Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, 55(6), 582-584.

- Stone Fish L., & Busby D. M. (2005). The Delphi method. In Sprenkle D. H. & Piercy F. P. (Eds.), *Research methods in family therapy* (2nd ed., pp. 238–253). New York: Guilford Pres
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 58-62.
- Şahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 16(4), 437-459.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Şahin, M., & Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğüne gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The elementary school journal*, 101(2), 121-165.
- Tennessee Department of Education. (2016). *Setting the Foundation: A Report on Elementary Grades Reading in Tennessee*.

- Temizyürek, F., & Çevik, A. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114.
- Temple, C., Crawford, A. & Gillet, J. W. (2009). *Developmental literacy inventory*. Allyn & Bacon.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Triplett, J. D. (2016). Students' phonological awareness literacy screening and school readiness (Unpublished Doctoral Dissertation). East Tennessee State University, USA.
- Turan, L. (2011). Çocuğun dünyasında oyun, hayal ve merak unsurları. Yılar ve Turan (Ed.), Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turoff, M., & Linstone, H. A. (2002). The Delphi method-techniques and applications.
- Türkben, T. ve Avan, H. G. (2020). Michael Ende'nin "Momo" adlı eserin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 451-467.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Uyar, Y., Yıldırım, K & Ateş, S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-149.
- Uz Hasırcı, S. (2020). Gillon fonolojik farkındalık eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma ve yazma öğretimi. G. Can (Ed.), İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme (209-237). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Vander Stappen, C., & Reybroeck, M. V. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. *Frontiers in psychology*, 320(9), 1-16.
- Vernon, W. (2009). The Delphi technique: a review. *International Journal of Therapy and rehabilitation*, 16(2), 69-76.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A., & Aytas, G. (2014). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Dersal.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2011). Prozodi: Anlamayı yordayan yükselen bir değer mi? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 143-160.
- Yıldırım, K. (2010). İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 753-773.

- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S. & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M., & Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de okuma güçlüğüne gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225.
- Yıldız, D. (2018). *Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları*. Sevim, O. & Söylemez, Y. (2018). (Ed.), *Okuma eğitimi* (ss. 1-11). Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. Beyond the Journal, Young Children on the Web. National Association for the Education of Young Children.
- 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*.
- Weaver, W. T. (1971). The Delphi forecasting method. *The Phi Delta Kappan*, 52(5), 267-271.
- Wegenhart, T. A. (2015). Better reading through Science: Using research-based models to help students read Latin better. *Journal of Classics Teaching*, 16(31), 8-13.
- Wilger, M. P. (2008). Reading fluency: a bridge from decoding to comprehension, http://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acadread/fluency_research.pdf.

Williams, A., & Ortlieb, E. (2014). Reading Specialists' Perceptions and Pedagogical Practices towards Struggling Readers. *International Journal of Education*, 6(2), 82.

Wu, R., Wu R., ve Lu, J. (2014). A practice of reading assessment in a primary classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 1-7

EK-A: Uzman Grubu Davet Mektubu Örneği

Sayın [REDACTED] Hocam Merhabalar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN danışmanlığında, "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler" başlıklı yüksek lisans tez çalışmamı sürdürmekteyim.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin fikir birliğinin oluşturulmasıdır. Bir sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmanız ve okuma güçlüğü, okuma, anlama, akıcı okuma, erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma, öğretmen yeterlikleri, Türkçe öğretim programları, okuma programları, okuma uzmanlığı, okumayı ölçme ve değerlendirme, Türkçe eğitimi, sınıf öğretmenliği eğitimi konularının birine yönelik bilimsel bir çalışma yürütüyor ya da yürütmüş olmanız nedeniyle bu tartışmaya panelist olarak davet edilmektesiniz.

Delphi tekniği ile yürütülecek bu araştırma üç aşamadan oluşacaktır.

I. AŞAMA: Zoom üzerinden yeterliklere yönelik görüşme gerçekleştirilmesi (30-40 dakika)

II. AŞAMA: I. Delphi anketlerinin gönderilmesi

III. AŞAMA: II. Delphi anketlerinin gönderilmesi

Bu araştırmaya katılmanız; ilkokul öğrencilerinin okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarına yönelik belirli özel yeterliklerin kazandırılması adına yürütülmesi planlanan farklı çalışmaların hayata geçirilebilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya yönelik 18.12.2021 tarihli Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni ekte yer almaktadır. Herhangi bir sorunuz olması durumunda bu e-posta adresi ya da aşağıda yer alan telefon numaraları üzerinden benimle iletişime geçebilirsiniz. Talep ettiğiniz takdirde görüşme formu önceden sizlerle paylaşılacaktır. Ayrıca araştırmada yer almanız dahilinde sizin adınıza TEMA vakfına bir adet fidan bağışı yapılacaktır.

Katkılarınız için çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla.

[REDACTED]

Arş. Gör. Burak CESUR

Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi ABD

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu

Araştırmanın Adı: İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

A. Giriş Bölümü

Sayın Gönüllü,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sunulmak üzere planlanmış olan yukarıda adı geçen yüksek lisans tez çalışmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

B. Bilgilendirme Bölümü

- 1) Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın genel amacı, "İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?" sorusuna yanıt aramaktır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak literatür incelemesi yapılacak ve uzman görüşlerini belirlemek amacıyla delphi anketleri uygulanacaktır. Elde edilen bulgular doğrultusunda da öneriler sunulacaktır.
- 2) Çalışmaya Katılma Koşulları:** Bu çalışmaya katılmanın ön koşulları her bir çalışma grubu için farklı olarak belirlenmiştir.
 - a) Sınıf öğretmenleri için aktif olarak sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmak,
 - b) Akademisyenler için de ilköğretim, okuma güçlüğü, Türkçe öğretimi, okuma eğitimi, okuduğunu anlama vb. konularda bilimsel çalışmaları olmak şeklinde belirlenmiştir.
- 3) Çalışma Kapsamında Yapılacak Uygulama:** Bu çalışma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sizden veri toplanacaktır. Görüşmeye katılmak için gönüllülük esastır. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir. İziniz olması durumunda görüşme ses formatında kayıt altına alınacaktır.
- 4) Araştırmaya Dahil Edilecek Gönüllü Sayısı:** Araştırmaya yaklaşık olarak 15 ile 20 arasında katılımcının dahil edilmesi planlanmaktadır.
- 5) Araştırma için Harcanacak Süre:** Sizinle yapılacak görüşme yaklaşık 45-60 dakika sürecektir.

- 6) **Araştırmaya Katılma Durumunda Karşılaşılabilecek Riskler:** Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isim belirtilmeyeceği için araştırmaya katılma durumunda herhangi bir risk ile karşı karşıya kalınmayacaktır.
- 7) **Araştırmaya Katılmama veya Ayrılma Durumu:** Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu nedenle araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda hiçbir olumsuz sonuç ile karşı karşıya kalınmayacaktır.

C. Güvence Bölümü

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler, araştırma yayınlanmadan önce ve yayınlandıktan sonra gizli tutulacaktır. Yukarıda amacı açıklanmış olan bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma sonuçlarını dilediğiniz zaman benimle iletişime geçerek öğrenebilirsiniz.”

D. Onay Bölümü

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

Yukarıdaki tüm açıklamaları okuyarak sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağıma dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

E. İmza Bölümü

Tarih:
İmza:
e-mail:
Katılımcının Adı-Soyadı:

Tarih:
İmza:
Sorumlu Araştırmacının Adı-Soyadı:
Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
e-mail: alieshin@hacettepe.edu.tr

Tarih:
İmza:
Araştırmacının Adı-Soyadı: Burak
CESUR
e-mail: burak.cesur@hacettepe.edu.tr

EK-C: Görüşme Formu

Görüşme tarihi	:
Başlama saati	:
Bitiş saati	:

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN danışmanlığında, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışmamı sürdürmekteyim. Bu görüşmede paylaşacağınız bilgiler ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin ve niteliklerin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir.

İzniniz olması durumunda görüşmeyi kayıt altına almayı planlamaktayım.

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Burak Cesur

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

A. Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	: Kadın () Erkek ()
Yaşınız	:
Görev yaptığınız üniversite	:
Meslekteki kıdeminiz	:
Uzmanlık Alanınız	:
Görev yaptığınız bölüm/ana bilim dalı	:
Akademik unvanınız	:

Cinsiyet	: Kadın () Erkek ()
Yaşı	:
Meslekteki kıdeminiz	:
Mezun olduğunuz üniversite/yüksekokul/enstitü	:
Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm	:
Lisansüstü eğitim durumunuz	:
Öğretim gerçekleştirdiğiniz sınıf düzeyi	:
Tez Konunuz	:

B. Görüşme Soruları

1. Sizce ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir? Bu yeterliklere yönelik 10 madde sıralar mısınız?

1.1. Mesleki bilgi ve becerilere yönelik yeterlikler nelerdir?

1.1.1. Bir sınıf öğretmenin okuma becerileri ile ilgili alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından yeterli olduğunun göstergesi/ölçütü nedir?

1.1.2. Bir sınıf öğretmeni, okumanın bileşenleri (akıcı okuma, fonolojik farkındalık, anlama, sözcük tanıma, sözcük dağarcığı vb.) açısından hangi yeterliklere sahip olmalıdır?

1.1.3. Bir sınıf öğretmeni okumanın teorik temelleri (okumanın tanımı, okuma süreci, okuma yaklaşımları, okuma türleri, okuma amaçları, okuma ilkeleri vb.) hakkında nasıl bilgilere sahip olmalıdır?

1.1.4. Bir sınıf öğretmeni sözlü ve yazılı dil becerileri ile okumayı etkileyen diğer dil becerileri konusunda hangi yeterliklere sahip olmalıdır?

1.1.6. Okuma becerilerinin geliştirilmesi için diğer disiplinler ile bağlantı kurulmalı mıdır? Örnekler vererek açıklar mısınız?

1.2. Eğitim programları ve öğretimine yönelik yeterlikler nelerdir?

1.2.1. Bir sınıf öğretmeni okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlayacağı ders planında nelere dikkat etmelidir? Bu konuda hangi yeterliklere sahip olmalıdır?

1.2.2. Bir sınıf öğretmenin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim programları (müfredat) ve okuma programları ile ilgili bilgisi neleri içermelidir?

1.2.3. Bir sınıf öğretmeni okuma becerilerini geliştirme sürecinde etkinlik hazırlama, okuma stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanma, materyal hazırlama vb. açılardan hangi hususlara dikkat etmelidir?

1.2.4. Bir sınıf öğretmeni okuma metinleri ve çocuk kitapları seçerken ve değerlendirirken neleri göz önünde bulundurmalıdır?

1.2.5. Bir sınıf öğretmeni öğrencilere okuma kültürü kazandırmak ve okumayı sevdirmek için neleri dikkate almalıdır?

1.3. Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili yeterlikler nelerdir?

1.3.1. Bir sınıf öğretmeni öğrencilerin okuma becerilerinin hangi düzeyde olduğu konusunda nasıl bilgilere sahip olmalıdır? Okuma becerilerine yönelik düzeylerini belirlemek için hangi ölçme-değerlendirme araçlarını ve tekniklerini kullanmalıdır? Neden?

1.3.2. Bir sınıf öğretmeni okuma güçlüğü ya da okuma problemleri olan öğrenciler ile nasıl bir izleme-değerlendirme çalışması yürütmelidir?

1.4. Öğrenme Ortamı ve bireysel gelişim sürecine yönelik yeterlikler nelerdir?

1.4.1. Bir sınıf öğretmeni, okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci özellikleri ve gelişim süreçleri konusunda hangi yeterliklere sahip olmalıdır?

1.4.2. Bir sınıf öğretmeni okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü ya da üstün zekalı olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hangi yeterliklere sahip olmalıdır?

1.4.3. Bir sınıf öğretmeni, okuma becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamını nasıl düzenlemelidir?

1.4.4. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital araçlar ve teknoloji kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnekler vererek açıklayınız?

1.5. Mesleki gelişim ve öğrenme süreci ile ilgili yeterlikler nelerdir?

1.5.1. Okuma becerileri bağlamında bir sınıf öğretmenin mesleki gelişim ve öğrenme süreci neleri kapsamalıdır?

1.5.2. Bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için eğitimin hangi paydaşları ile iletişimde bulunmalı ve işbirliği yapmalıdır? Bu işbirliklerine örnekler vererek açıklayınız?

1.6. Uygulamaya yönelik yeterlikler nelerdir?

1.6.1. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilecek olan öğretmenlik uygulamaları neleri kapsamalıdır?

EK-Ç: I. Delphi Anketi Örneği

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER: I. DELPHİ ANKETİ

Değerli Hocam,
Sizinle yapılan görüşmelerden elde edilmiş olan verilerin derinlemesine analizi sonucunda, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin yedi farklı yeterlik alanı, kırk bir yeterlik maddesi ve bu yeterlikleri oluşturan yüz altmış dört gösterge belirlenmiştir. Bundan sonraki aşamada, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin uzmanlar arasında bir fikir birliğinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, bir uzlaşma sağlama tekniği olan ve ardışık anketler kullanılarak yürütülen Delphi tekniği kullanılacaktır. Birinci Delphi Anketi'nde; yeterlik alanları, yeterlik maddeleri ve yeterlik maddelerini oluşturan göstergeler yer almaktadır. Siz değerli katılımcılardan;

1. Yeterlik maddelerini, her bir yeterliğin altında yer alan göstergeler ile birlikte dikkate alarak yedili likertin derecelerine göre değerlendirmeniz ve verilen seçeneklerden size uygun olan tek bir seçeneği işaretlemeniz,
2. Dilerseniz; yeterlik maddeleri ve göstergeleri ile ilgili görüşlerinizi belirtmeniz,
3. Anketin sonunda yer alan boş alana burada yer alan yeterlik ya da göstergelerden farklı olarak sizin eklemek istediğiniz yeterlik ve/veya ilgili gösterge ifadelerini yazmanız beklenmektedir.

Anketi yanıtlamak ortalama 20-30 dakika sürmektedir. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Burak CESUR
Hacettepe Üniversitesi
Sınıf Eğitimi Tezli YL Öğrencisi
E-posta: [Redacted]
Numara: [Redacted]

[Redacted] (paylaşılmıyor)
[Hesap değiştir](#)

* Gerekli

Mesleğiniz *

- Öğretim Elemanı
 Sınıf Öğretmeni

E-mail adresinizi belirtiniz. *

Yanıtınız

YETERLİK ALANI 1: OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK TEMEL BİLGİ

Yeterlik 1.1. Okuma becerisi ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme *

- 1.1.1. Okuma becerisinin temelinde yer alan kuram, ilke ve kavramları açıklar.
- 1.1.2. Okuma becerisinin türlerini, amaçlarını ve kurallarını tanımlar.
- 1.1.3. Okuma kavramının tarihsel gelişim süreçlerini açıklar.
- 1.1.4. Okuma becerisinin doğasını, meydana geliş sürecini ve bu süreci açıklayan yaklaşımları açıklar.
- 1.1.5. Okuma becerisinin gelişimsel evrelerini ve aşamalarını açıklar.
- 1.1.6. Okuma becerisini etkileyen bilişsel, duyuşsal, fiziksel, psikolojik ve çevresel unsurları açıklar.
- 1.1.7. Okuma becerisini oluşturan bileşenleri bilir.
- 1.1.8. Okuma becerisini oluşturan bileşenler arasındaki ilişkiyi açıklar.

1 2 3 4 5 6 7

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle
katılmıyorum

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle katılıyorum

Yeterlik 1.1 ve göstergelerine yönelik açıklamalarınızı belirtiniz. (Varsa)

Yanıtınız

Yeterlik 1.2. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olarak okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme *

- 1.2.1. Okumanın bir dil becerisi olduğunun farkında olur.
- 1.2.2. Okuma becerisi ile diğer dil becerileri arasındaki ilişkiyi açıklar.
- 1.2.3. Okuma becerisini geliştirirken diğer dil becerisi alanları ile ilişkilendirilmiş etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirir.
- 1.2.4. Okuma becerilerini geliştirirken diğer dersler ile ilişkilendirilmiş etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirir.

1 2 3 4 5 6 7

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle
katılmıyorum

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle katılıyorum

Yeterlik 1.2 ve göstergelerine yönelik açıklamalarınızı belirtiniz. (Varsa)

Yanıtınız

Yeterlik 1.3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme *

1.3.1. Okuma sürecinde çeşitli sınıf yönetimi stratejilerinden faydalanır.

1.3.2. Okuma sürecinde sınıfta etkili bir iletişim ortamı sağlar.

1.3.3. Okuma sürecinde yönergeleri açık ve net bir şekilde ifade eder.

1 2 3 4 5 6 7

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle
katılmıyorum

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle katılıyorum

Yeterlik 1.3 ve göstergelerine yönelik açıklamalarınızı belirtiniz. (Varsa)

Yanıtınız

Yeterlik 1.4. Türkçe'nin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme *

1.4.1. Dil bilgisi öğretiminin amaç ve ilkelerini açıklar.

1.4.2. Dilin ses, biçim, kelime ve cümle bilgisi gibi konu alanlarının öğretimini bilir.

1 2 3 4 5 6 7

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle
katılmıyorum

Sınıf öğretmenlerinin
bu yeterliğe sahip
olması gerektiğine
kesinlikle katılıyorum

Yeterlik 1.4 ve göstergelerine yönelik açıklamalarınızı belirtiniz. (Varsa)

Yanıtınız

EK-D: II. Delphi Anketi Örneği

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER: II. DELPHİ ANKETİ

Değerli Hocam,

İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin tartışmamızda sonraki aşamaya gelmiş bulunmaktayız. I. Delphi anketindeki yeterlik maddelerine ilişkin verilen yanıtlar üzerinde bazı istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gösterge ifadelerine yönelik belirtilen görüşler, II. Delphi anketine yansıtılmıştır.

II. Delphi anketinde, yeterlik maddeleri ile her bir yeterlik maddesine ilişkin bazı istatistiksel bilgilere ve sizin bir önceki ankette o yeterlik maddesine yönelik vermiş olduğunuz puana yer verilmiştir.

Örneğin;

Yeterlik 1.1. Okuma becerisi ile ilgili temel bilgilere sahip olabilmek
I. Delphi Anketi: Sizin yanıtınız: 6; \bar{X} : 6.75; ss: 0.44
1, 2 veya 3 olarak puanlayanlar: %0;
4 olarak puanlayanlar: %0;
5, 6 veya 7 olarak puanlayanlar: %100

Kısaltmalara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

\bar{X} : Bir merkezi eğilim ölçüsü olan aritmetik ortalama değeridir. Tüm uzmanlardan gelen yanıtların ortalamasını ifade etmektedir.

ss: Bir değişim ölçüsü olan standart sapma değeridir. Bu değer, puanların çoğu ortalamaya yakın ise küçük; puanların çoğu ortalamaya uzak ise büyüktür.

Siz değerli katılımcılardan;

1. Yeterlik maddesini dikkatlice okumanız;
2. Yeterlik maddesine ilişkin istatistiksel bilgileri, o yeterlik maddesine ilişkin I. Delphi anketinde sizin vermiş olduğunuz puanı incelemeniz;
3. Yeterlik maddesine ilişkin istatistiksel bilgileri ve önceki yanıtları dikkate alarak nihai değerlendirmenizi yapmanız beklenmektedir.

Anketi yanıtlamak ortalama 10 dakika sürmektedir. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Burak CESUR
Hacettepe Üniversitesi
Sınıf Eğitimi Tezli YL Öğrencisi
E-posta: burakcesur@gmail.com
Numara: [03122222222](tel:03122222222)

burakcesur@gmail.com (paylaşılmıyor)
[Hesap değiştir](#)

YETERLİK ALANI 2: OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

Yeterlik 2.1. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) geliştirebilme *

I. DELPHİ ANKETİ: Sizin yanıtınız: 7; \bar{X} : 6.95; ss: 0.22
 1, 2 veya 3 olarak puanlayanlar: %0
 4 olarak puanlayanlar: %0
 5, 6 veya 7 olarak puanlayanlar: %100

- 2.1.1. Akıcı okumayı etkileyen temel faktörleri açıklar.
- 2.1.2. Akıcı okumanın gelişim basamaklarını oluşturan modelleri açıklar.
- 2.1.3. Akıcı okumayı geliştirmek için uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanır.
- 2.1.4. Akıcı okuma problemlerinin olası nedenlerini belirtir.
- 2.1.5. Akıcı okuma problemlerini gidermeye yönelik bireysel müdahale programları hazırlar ve uygular.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum

Yeterlik 2.2. Öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilme *

I. DELPHİ ANKETİ: Sizin yanıtınız: 7; \bar{X} : 6.95; ss: 0.22
 1, 2 veya 3 olarak puanlayanlar: %0
 4 olarak puanlayanlar: %0
 5, 6 veya 7 olarak puanlayanlar: %100

- 2.2.1. Anlamayı etkileyen temel faktörleri açıklar.
- 2.2.2. Öğrencilerdeki anlam kurmanın gelişim evrelerini ve düzeylerini bilir.
- 2.2.3. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılması gereken anlama stratejilerini bilir.
- 2.2.4. Okuma stratejilerini kullanma konusunda öğrencilere rehberlik eder.
- 2.2.5. Anlama sürecinde kullanılan bilişsel/üstbilişsel becerileri açıklar.
- 2.2.6. Metinler arası kavramını ve metinler arası anlam kurmanın yollarını bilir.
- 2.2.7. Anlama sürecinde metinler arası anlam kurmanın gerçekleşmesi konusunda öğrencilere rehberlik eder.
- 2.2.8. Anlama sürecinde karşılaşılan problemleri tanıır.
- 2.2.9. Anlama problemlerini gidermeye yönelik bireysel etkinlikler/uygulamalar hazırlar ve uygular.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum

Yeterlik 2.3. Öğrencilerin kelime bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirebilme *

I. DELPHİ ANKETİ: Sizin yanıtınız: 5; \bar{X} : 6.75; ss: 0.55

1, 2 veya 3 olarak puanlayanlar: %0

4 olarak puanlayanlar: %0

5, 6 veya 7 olarak puanlayanlar: %100

2.3.1. Kelime tanıma ve ayırt etme işlemi açıklayan teori ve modelleri açıklar.

2.3.2. Kelime öğrenme ve kelime bilgisinin olası gelişim aşamalarını açıklar.

2.3.3. Kelime öğretiminin ilkelerini ve işlem basamaklarını sırasıyla uygular.

2.3.4. Kelime bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanır.

2.3.5. Öğrencilere zihinsel sözlük oluşturma ve zenginleştirme konusunda rehberlik eder.

2.3.6. Kelimeyi tanıma, ayırt etme, kullanma ve öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri tanıır.

2.3.7. Kelime bilgisi ve dağarcığı ile ilgili problemleri gidermeye yönelik bireysel etkinlikler/uygulamalar hazırlar ve uygular.

1 2 3 4 5 6 7

Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum

Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum

Yeterlik 2.4. Öğrencilerin görsel okuma becerisini geliştirebilme *

I. DELPHİ ANKETİ: Sizin yanıtınız: 6; \bar{X} : 6.70; ss: 0.47

1, 2 veya 3 olarak puanlayanlar: %0

4 olarak puanlayanlar: %0

5, 6 veya 7 olarak puanlayanlar: %100

2.4.1. Görsel okumanın tanımı, önemi, özellikleri ve yaklaşımlarını açıklar.

2.4.2. Görsel okuma sürecinde kullanılacak görselleri amacına uygun olarak seçer.

2.4.3. Görsel okuma etkinlikleri ve uygulamaları gerçekleştirir.

2.4.4. Öğrencilerin görsel okuryazarlık alanlarındaki gelişimini destekler.

1 2 3 4 5 6 7

Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum

Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum

EK-E: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 18/12/2021
Sayı: E-35853172-300-00001925399



00001925399

Sayı : E-35853172-300-00001925399
Konu : Burak CESUR Hk. (Etik Komisyon İzni)

18.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 03.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001846757 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim yüksek lisans programı öğrencisi **Burak CESUR**'un **Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN** danışmanlığında yürüttüğü "**İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Kasım 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Burak CESUR

EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
06/12 /2022	183	259388	19/12/2022	%12	1973208595

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Burak Cesur

Öğrenci No.: N19235663

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Basic Education

...../...../.....

Thesis Title: Competencies for Classroom Teachers to Improve Reading Skills of Primary School Students

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
06/12 /2022	183	259388	19/12/2022	%12	1973208595

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Burak Cesur

Student No.: N19235663

Department: Temel Eğitim

Program: Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Burak CESUR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

