

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA UZMANLARININ YETİŞTİRİLMESİNE
İLİŞKİN AKADEMİSYEN VE SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Bahattin ERKUŞ

Niğde
Ağustos, 2013

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA UZMANLARININ YETİŞTİRİLMESİNE
İLİŞKİN AKADEMİSYEN VE SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Bahattin ERKUŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Niğde
Ağustos, 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr. MUHAMMET BAŞTUĞ danışmanlığında BAHATTİN ERKUŞ tarafından hazırlanan "**Okuma Uzmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Akademisyen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

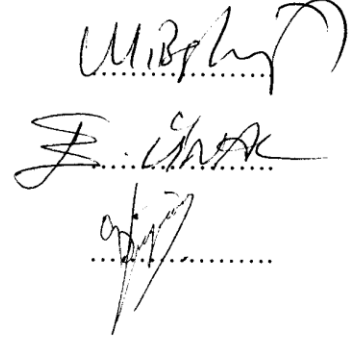
12 / 08 / 2013

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Üye : Doç. Dr. Emre ÜNAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuma Uzmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Akademisyen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/08/2013

Bahattin ERKUŞ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUMA UZMANLARININ YETİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN AKADEMİSYEN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ERKUŞ, Bahattin

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

AĞUSTOS–2013

Ağustos 2013, 95 sayfa

Bireyin hem akademik hayatında hem de iş hayatında başarılı olabilmesi için nitelikli bir okuma yazma becerisi şarttır. Çünkü bütün derslerin temelinde okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi yatmaktadır. Birinci sınıfta çocuğa kazandırılacak niteliksiz okuma yazma becerisi gelecekte onun başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri olacaktır. Tüm çocuklara okumayı öğretmek, her çocuğun mükemmel bir okuma öğretimi almasını sağlamak, bu çocukların, okumayla ilgilenen uzmanlaşmış kişiler tarafından yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. Bu da okuma uzmanlarına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Karma yöntemle yapılandırılan bu çalışmada okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, nicel araştırma yöntemlerinden de betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Sorgun ilçesinde görev yapan 133 sınıf öğretmeni ile çeşitli üniversitelerde görev yapan okuma eğitimi alanında uzman 8 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda gerek sınıf öğretmenleri gerekse akademisyenler okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin olumlu görüşler belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma uzmanlığı, ilk okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmeni yetiştirme.

ABSTRACT

INVESTIGATING ACADEMICIANS' AND CLASSROOM TEACHERS' VIEWS OF TRAINING READING SPECIALISTS

ERKUŞ, Bahattin

Department of Primary Teacher Education

Thesis Advisor: Assistant Professor Dr. Muhammet BAŞTUĞ

August 2013, 95 pages

Individuals must acquire reading and writing skills of high quality in order to be successful in both academic and business life since the skill of reading, reading comprehension and interpretation forms the basis of all courses. Inadequate reading and writing skills that first graders' acquire will be one of the main factors of their failure in the future. Teaching all children to read and ensuring that every child receives an excellent reading instruction is realized through guidance of these children by the specialists in reading. This raises the need for reading specialists.

This study, which was structured through mixed-method research design, aimed to investigate academics' and classroom teachers' views of training reading specialists semi-structured interview and descriptive survey techniques were used to collect data, benefiting from both qualitative and quantitative research methods. The participants of the study included 133 classroom teachers working in Sorgun, one of the counties of Yozgat and 8 academics working at various universities, during 2011-2012 academic year. The results of the study indicated that both classroom teachers and academics adopted positive views of training reading specialists.

Keywords: Reading, reading specialization, teaching first grade reading and writing, training classroom teachers.

ÖN SÖZ

PISA 2009 sonuçlarına bakıldığında Türkiye, Çek Cumhuriyeti, İspanya, Letonya, Litvanya, Romanya, Slovenya ve Slovakya'nın okuma ortalama performanslarının AB ortalamasına göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Türkiye'de sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretiminde sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu da okuma uzmanlarını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan bu çalışma, okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi ve okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin önerilerde bulunması açısından önemlidir.

Öncelikle beni yüksek lisansa teşvik eden, bu konuda cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Kadir ULUSOY'a, yüksek lisans eğitimim boyunca bana her türlü desteği veren, karşılaştığım sorunlarda yardımcı olan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Emre ÜNAL'a, tez çalışmamda karşılaştığım zorluklarda bana yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a ve yardım ve desteklerinden dolayı değerli hocam Doç. Dr. Kubilay YAZICI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yardımlarından dolayı değerli arkadaşım Arş. Gör. Özgür BABAYİĞİT'e, görüşlerini belirterek tezime katkıda bulunan değerli akademisyen ve öğretmenlere, her işimde her zaman yanımda olan ve beni destekleyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos 2013

Bahattin ERKUŞ

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
YEMİN METNİ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. OKUMANIN TANIMI.....	1
1.2. OKUMA YAZMANIN ÖNEMİ.....	3
1.3. OKUMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ.....	5
1.4. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ.....	9
1.5. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI: DÜNYADAN ÖRNEKLER..	11
1.6. OKUMA UZMANLIĞI NEDİR?.....	14
1.7. NEDEN OKUMA UZMANLIĞI?.....	14
1.8. OKUMA UZMANLARININ SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER ..	18
1.9. ÇEŞİTLİ ÜLKELERİN OKUMA UZMANLIĞI PROGRAMLARI.....	19
1.9.1. Salisbury Üniversitesi Okuma Uzmanı Yüksek Lisans Eğitimi Programı....	21
1.9.2. Program Koşulları.....	22
1.10. OKUMA UZMANLARININ GÖREV VE SORUMLULUKLARI.....	23

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. İLGİLİ ALAN YAZIN ARAŞTIRMASI: OKUMA UZMANLIĞI	34
---	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı.....	399
3.2. Araştırmanın Önemi	399
3.3. Araştırmanın Varsayımları.....	399
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	40
3.5. Tanımlar	40
3.6. Problem Cümlesi	40
3.7. Alt Problemler	40
3.8. Araştırmanın Yöntemi	40
3.9. Araştırmanın Modeli.....	41
3.10. Çalışma Grubu.....	41
3.10.1. Nicel Verilere Ait Çalışma Grubu.....	42
3.10.2. Nitel Verilere Ait Çalışma Grubu	43
3.11. Veri Toplama Araçları	43
3.12. Verilerin Toplanması ve Analizi	46
3.12.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	46
3.12.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi	46

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	50
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular (Nitel Verilere İlişkin Bulgular).....	52
4.5.1. Okuma Uzmanlığının Gerekliliğine İlişkin Bulgular.....	52
4.5.2. Okuma Uzmanı Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular.....	53
4.5.3. Okuma Uzmanların Seçimine İlişkin Bulgular.....	54
4.5.4. Okuma Uzmanlarının İstihdam Durumuna İlişkin Bulgular.....	55

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	56
5.2. ÖNERİLER.....	57
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	74
ÖZGEÇMİŞ	81

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği eğitiminin yapısı, süresi, modeli ve kabul koşulları açısından karşılaştırılması.....	12
Tablo 2. Okuma uzmanlarının görev ve sorumluluklarının tarihsel gelişimi.....	24
Tablo 3. Okuma uzmanlarının öğretim/yönlendirme, değerlendirme ve liderlik rolleri.....	29
Tablo 4. Çalışma grubu cinsiyet tablosu.....	42
Tablo 5. Çalışma grubu kıdem tablosu.....	42
Tablo 6. Çalışma grubu mezun olduğu alan tablosu.....	42
Tablo 7. Nitel verilere ait çalışma grubundan veri toplama süreci.....	43
Tablo 8. Okuma uzmanlığı görüş anketine ilişkin faktör analizi sonuçları.....	44
Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	48
Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	49
Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin anova sonuçları.....	49
Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	50
Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf okutma deneyim sayısına göre okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin anova sonuçları.....	51
Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre okuma uzmanlığı konusundaki görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları.....	51
Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin betimleyici istatistikler.....	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İlköğretimde okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardım etmede öğretmenlere destek olacak okuma uzmanı öğretmenler, 2009/10.....	17
Şekil 2. Okuma uzmanının rolleri.....	31

KISALTMALAR LİSTESİ

Aktarma	akt.
Çeviren	Çev.
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	vd.
Editör/yayına hazırlayan	Ed.
Millî Eğitim Bakanlığı	MEB
Türk Dil Kurumu	TDK
ve benzeri/ve benzerleri	vb
aynı eser	ae.
Uluslararası Okuma Derneği	IRA
Kamu Personeli Seçme Sınavı	KPSS
Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı	TTKB
The New England Reading Association	NERA
National Council for Accreditation of Teacher Education	NCATE
Avrupa Birliği	AB
Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü	OECD
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı	PISA

EKLER LİSTESİ

EK: 1 Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü oluru.....	74
EK: 2 Central Washington Üniversitesi yüksek lisans eğitimi programında yer alan dersler ve kredileri.....	75
EK: 3 Salisbury Üniversitesi okuma uzmanlığı yüksek lisans programında yer alan dersler ve süreleri.....	76
EK: 4 Nitel veri toplama aracı.....	77
EK: 5 Nicel veri toplama aracı.....	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. OKUMANIN TANIMI

Okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde günümüze kadar pek çok tanımın yapıldığı görülmektedir. İlk yapılan tanımlarda seslendirme üzerinde durulmuştur. Bu tanımlara göre amaç yazılı veya görsel bir öğeyi sesli bir şekilde sözcüklere dökmedir. Bu anlamda okumayı Biemiller ve Siegel, (1997) yazılı kelimeleri tanıma yetisi olarak ifade etmektedir (Akt. Ateş ve Yıldız, 2011: 102).

Okuma salt kelime anlamından daha fazlasını içeren bir kavramdır. Sadece harfleri, heceleri, kelimeleri seslendirme değil, aynı zamanda anlama ve anlamlandırmayı içeren bir süreçtir. Türkçe sözlükte (2010: 1793) okuma ile ilgili yapılan tanımlardan biri de “bir şeyin anlamını çözmek” olarak ele alınmıştır. Akyol (2006: 29) okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci; Çaycı ve Demir (2006: 438) ise bir yazıdaki sembollerini tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlamıştır. Ünal ve Köksal’a (2007) göre “okuma anlama ile sonuçlandığı takdirde amacına ulaşmış demektir”. Başka bir ifade ile okumanın amacına uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediği ancak anlamıyla ölçülebilir. Okuma aynı zamanda bir anlam üretme süreci olarak görülmelidir. Böyle bir okumanın gerçekleşmesi için şu prensiplere dikkat edilmelidir (Akyol, 2003: 14-15):

- Okuma, anlam kurma süreci olarak görülmelidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik olmalıdır.
- Çocuk, okumaya güdülenmelidir.
- Okuma, hayat boyu devam etmelidir.

Anlamaya yönelik bir okumanın akıcı olması gerekmektedir. Baştuğ ve Akyol (2012: 397) “okuduğunu anlamanın akıcı okuma ile; akıcı okumanın da okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu” belirtmiştir. Akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerinin okuma sürecinde aynı anda sergilenmesinden meydana gelir (Zarain, 2007). Anlamada öncelik doğru okuma ve prozodidir. Okuma hızı ise

gereklidir; ancak diğer becerilere göre daha az ilişkilidir (Baştuğ ve Keskin, 2012: 238). Günümüzde okumanın tam olarak gerçekleşmesi için metni anlama ile birlikte metin dışı anlam kurmanın gerekliliği de ifade edilmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012).

Okuma çok boyutlu bir kavramdır. Sesli okumanın gerçekleşmesi için birden çok beceri ve organ bir arada bulunmaktadır. Önce göz metni görmeli, görülen şekil veya yazı beyne iletilmeli, beyinde oluşan anlam dil ile seslendirilmeli, seslendirilen sözcük, cümle, şekil vb. kulağa iletilmeli, kulağa iletilen ses beyinde yeniden anlamlandırılmalıdır. Sessiz okumada ise metin-göz-beyin arasında bir ilişki vardır. Çünkü sessiz okumada göz, yazıyı görür görmez tanımakta ve belleğe göndermektedir. Ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulağın okuma sürecinden çıkarıldığı sessiz okumada okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir (Güneş, 2007: 136). MEB (2005: 20) okumayı; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Güneş de (2007: 27) okuma yazmayı bir beyin teknolojisi olarak görmektedir. Güneş'e (2007) göre okuma yazma:

1. Okuma yazma ve hesap becerilerinin öğretilmesidir.
2. Beyin teknolojisinin geliştirilmesidir.
3. Bireye gerekli temel bilgilerin kazandırılmasıdır.
4. Bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik rollerine daha iyi hazırlanmasıdır.
5. Herkesin temel hakkıdır.

Okuma sadece anlama ve metin dışı anlam kurmayla da sınırlı kalmamıştır. Bunlara ek olarak “multifonksiyonel (çok işlevli) okuma yazma kavramından bahsedilmektedir. Yani okuma yazma çok yönlü beyin teknolojisi olarak görülmektedir” (Güneş, 1997: 6). “Bu durum okumanın, anlama ve metin dışı anlam kurma tanımlarını daha ileri bir boyuta taşımaktadır. Beyin teknolojisi; anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, eleştirme, anımsama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu zihinsel yetenekler sayesinde bilgiler hızla öğrenilmekte ve belleğin gelişmesi sağlanmaktadır” (Güneş, 2003: 39).

Okuma ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde genel olarak; yazılı ve görsel öğelerin zihinde belirli işlemlerden geçerek anlamlandırılması süreci olduğu ortaya çıkmaktadır. Okumanın tanımı yapılırken anlamanın yanında metin dışı anlam kurmanın da önemi vurgulanmıştır. Yani okuyan kişi metinden çıkardığı anlamı metin dışı bilgileriyle de ilişkilendirebilmelidir. Aynı zamanda bir beyin teknolojisi olarak görülen okuma yazmanın gerekleri de yerine getirilmelidir. Okumaya ilişkin tanımlar göz önüne alındığında, okuma yazma eyleminin bireyin okul içi ve dışı yaşamında öğrenme başta olmak üzere pek çok ihtiyacını karşıladığı önemli becerilerden olduğu söylenebilir.

1.2. OKUMA YAZMANIN ÖNEMİ

Çağımızda bilgi üretimi ve tüketimi hız kazanmıştır. “Bireyin ve toplumun gelişimi ve geleceği de bilgiyi üretmeye ve kullanmaya bağlıdır. Bu durum nitelikli bir eğitim ile bunun temeli olan okuma yazma öğretimini gerekli kılmaktadır” (Güneş, 2003: 39).

Teknolojik gelişmeler günümüzde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin daha çok kullanılmasında önemli bir yere sahiptir. Yazılı iletişimin sürdürülmesinde ise okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Gelişmiş ülkelerde insanlar, iletişimini büyük oranda okuma yoluyla yapmakta hatta bu ülkeler yazılı iletişimde okuma becerisinin önemini farkına vararak eğitim sistemlerini bu yönde yapılandırmaktadır (Coşkun, 2002). Duran ve Akyol da (2010: 818) günümüzde bilgi aktarımının büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayalı olduğunu ve günümüz toplumunun en önemli gereksinimlerinden biri olan işlek, okunaklı bir yazma becerisinin de temelini ilkokul birinci sınıftan itibaren atıldığını belirtmiştir.

Okuma ve yazma becerisi birbiri ile bağlantılı iki temel beceridir. Kullanılan yöntemlerde de bu beceriler birlikte kazandırılmaktadır. Türkiye’de okuma yazma öğretiminde 2005-2006 eğitim yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) (MEB, 2005: 244) göre “Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta, yazılan her öge ise okunmaktadır. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı

harfleri kullanılmaktadır.” Bu yönüyle yazmanın da okuma kadar önemli bir beceri olduğu görülmektedir.

Yazma ile ilgili bugüne kadar çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yazma; beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (MEB, 2005: 21). Akyol, (2001: 51) yazmayı düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek olarak tanımlamaktadır. Çınar’a (2004) göre yazma, anlamları önce sese, sonra da sesleri harflere dönüştürerek kodlama ve kayıt altına alma eylemidir (Akt: Kayıkçı, 2008: 424). Yazma, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatması (Köksal, 2003: 6) biçiminde de tanımlanmaktadır.

Okuma yazma öğretiminin niteliği bireyin eğitim sürecini ve sonrasındaki öğrenme süreçlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. “İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki genel başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve ifade yetersizlikleri yatmaktadır. Bu yetersizliklerin birçoğu, ilk okuma ve yazma öğretimi sırasında iyi alışkanlıkların kazandırılmamış olmasına bağlanabilir” (Öz, 1998: 1). İyi okuyamayan ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları mümkün görünmemektedir (Demirel, 1995: 3). İlk okuma yazma eğitim sürecinde başarılı olamayan veya öğrenmesini zorlaştıracak etkilerle karşılaşan çocuğun okula, derslere ve eğitime karşı olumsuz bir düşünceye sahip olacağı kesindir (Topak ve Güvendi, 2007, Akt. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı, 2009: 69). Bu da niteliksiz bir okuma yazma eğitiminin, öğrencinin sadece akademik başarısını değil aynı zamanda derslere karşı tutumunu da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Juel (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, aynı grup öğrencilerin birinci sınıf sonunda ve dördüncü sınıf sonunda okuma ve yazma becerileri test edilmiştir. Test sonuçlarına göre; bir çocuk, birinci sınıf sonunda zayıf bir okuyucu ise, dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olma olasılığı %88 olarak bulunmuştur (Akt. Babayiğit, 2012: 20). Yapılan araştırma birinci sınıfta edinilen nitelikli ya da niteliksiz bir okuma yazma becerisinin öğrencinin sonraki dönemlerdeki akademik başarısını ne düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Niteliksiz bir okuma yazma becerisi nasıl olumsuz sonuçlar doğuruyorsa nitelikli bir okuma yazma becerisi de olumlu sonuçlar doğurmaktadır. “Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince

geliştirmelerine bağlıdır” (MEB, 2005: 20). Alperen (2001), okul etkinliklerinin en başında gelen ve en önemlisi olan okuma yazma eğitiminin okul hayatından başka iş hayatında da ön şart olduğunu belirtmiştir. Çelenk ise (1999; 2003: 34) uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesinin, önemli görevlere gelmesinin, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkün olacağı görüşündedir (Akt. Tok, Tok ve Mazi, 2008). Bu da bireyin eğitim ve iş hayatının kalitesinin ilkokulda kazandığı okuma becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Okuma yazmanın önemi ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında, hem bireyin eğitim hayatı ve sonraki yaşamı hem de ülkenin kalkınması için nitelikli bir okuma yazma eğitiminin şart olduğu görülmektedir. Nitelikli bir okuma yazma eğitiminin kazandırılmasında birçok değişken rol oynamaktadır. En büyük rolü ise uygulayıcı rolündeki öğretmenler oynamaktadır (Cemaloğlu 2001; Bembry, Jordan, Gomez, Anderson ve Mendro, 1998; Wright ve Sanders, 1997; Hattie, 2003).

1.3. OKUMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Okuma eğitim yoluyla kazanılan ve kazandırılan bir beceridir. Bu becerinin kazandırılması sürecindeki değişkenler; okul/sınıf ortamı, çocuğun hazır bulunuşluğu, öğretmen, yöntem vb. olarak söylenebilir. Okuma öğretiminde kullanılan pek çok yöntem vardır. Hatta Güneş (2000: 44) okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin 50’ye yakın olduğunu belirtmiştir. Bu yöntemlere değişik kaynaklarda harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri gibi adlar verilmektedir. Hangi şekilde ifade edilmiş olursa olsun ilk okuma yazmada öğretim yöntem ve tekniklerini şu üç başlık etrafında toplamak mümkündür (Çelenk, 2007: 45) :

1. Bireşim yöntem ve teknikleri: Birbirine benzeyen ve aynı türden olan parçaları bir araya getirip yeni bir bütün oluşturma işlemidir. İlk okuma yazma öğretiminde bireşim, cümlelerin sözcüklerinden yeni cümle, sözcüklerin hecelerinden yeni sözcük, hecelerinin seslerinden yeni hece, yeni seslerden yeni hece, yeni hecelerden yeni sözcük, yeni sözcüklerden yeni ve anlamlı cümleler oluşturma çalışmalarını kapsar (Güleryüz, 2002: 65). Bu yöntem hem tümevarım hem de tümdengelim şeklindedir.

a. Harf (alfabe) tekniği: . Bu yöntemde önce alfabadeki harfler tekrar ettirilmekte, daha sonra sessiz harf ile sesli harf yan yana getirilerek

çeşitli heceler oluşturulmakta ve bu heceler okunup yazılmaktadır (Ünüvar, 2002: 15).

b. Ses (fonetik) tekniği: Bu yöntemde harfler sesleriyle öğretilmektedir. Öncelikle harfin sesi öğretilmekte, sonra her sessiz harfin yanına sesli harf getirilerek heceler oluşturulmaktadır. Oluşturulan hecelerden yeni sözcükler, sözcüklerden de cümleler oluşturulmaktadır (Samancı, 2007: 10).

c. Hece tekniği: Okuma yazma öğretiminde heceyi temel alan bir yaklaşımdır. Öğrenciye önce çok sayıda hece öğretilmekte öğrenilen hece sayısı arttıkça yeni kelime ve cümleler oluşturulmaktadır (Uğuz, 2006: 15).

2. Çözümleme yöntem ve teknikleri: Bu yöntemde önce çocuk için bir anlam ifade eden cümlelerden başlanır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise seslere ayrılır. Daha sonra elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümle ve metinler oluşturularak ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır (Çelenk, 2007: 51-52).

a. Öykü çözümleme tekniği: Bu yöntemde okuma yazma öğretimine çocuklar için düzeylerine uygun, anlamlı ve kısa öykülerle başlanır. Öykü tam olarak ezberlendikten sonra cümlelere ayrılır. Cümleler teker teker okutturularak yazdırılır (Ünüvar, 2002: 17). Diğer aşamalar cümle yönteminde uygulanan aşamalarla aynıdır.

b. Cümle çözümleme tekniği: Bu yöntemde cümle metin içerisinden okunur, tekrarlatılır ve yazdırılır. Sözcük, hece ve harf çalışmaları yapılır ve hatasız okunup yazılıncaya kadar çalışmalar sürdürülür (Özsoy, 2006: 14).

c. Kelime çözümleme tekniği: Bu yöntemde öğrenci için bir anlam ifade eden sözcükler öğretilerek başlanır. Öğrenciler öğrendikleri sözcükleri cümle içinde kullanır. Sözcükler öğretilirken genellikle resimlerden yararlanır (Demirel, 2006: 14). Öğretime metinlerle devam edilir.

3. Karma yöntem ve teknikleri: Bu yöntemde bir yandan cümle ve kelimeler öğretilirken diğer yandan da hece ve harfler öğretilmektedir. Çelenk'e (2003)

göre bu uygulamanın gerekçesi çözümleme yönteminin zaman alıcı özeliğini azaltmak ve bireşim yönteminin sakıncalarından öğrenciyi korumaktır (Gün, 2006 :17).

Ses temelli cümle yöntemi: Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılabacak şekilde düzenlenmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2005: 244). Ses temelli cümle yöntemi ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana kullanılmaktadır.

Bu yöntemlerin bir kısmı geçmişte kullanılmıştır ve bazıları ise halen kullanılmaya devam etmektedir. Geçmişten günümüze kullanılan yöntemlerin bir birine göre avantajlı veya dezavantajlı olduğu durumlar mevcuttur. Fakat hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın öğretmenin niteliği sürekli ön planda tutulmuştur. Yapılan çalışmalar birinci sınıfta öğretmenin rolünü vurgulamakta ve okuma yazma sürecinde uygulanan yöntemin yanında öğretmenin etkisine dikkat çekmektedir (Doumen, Buyse, Colpin ve Verschueren, 2011; Akyol ve Temur, 2008). Bu konuda Kavcar (1999: 1) eğitim sisteminin başarısının temelinde, sistemi uygulayacak öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlı olduğunu ve hiçbir eğitim modelinin o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyeceğini belirtmiş ve bundan dolayı, “bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” demiştir. Arslan ve Özpınar da (2008: 40) Kavcar’ın görüşlerine paralel olarak bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun, bu programın etkililiğini belirleyecek olanların hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin olduğunu belirtmiştir. Akyol (2006: 29), Sadioğlu ve Oksal (2008: 72), Bilir (2005: 98), Bembry, Jordan, Gomez, Anderson ve Mendro (1998), Hattie (2003) ve Wright ve Sanders de (1997) eğitimin başarısında, uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin önemi ve okuma yazma öğretimi konusunda öğretmenlerin bilgili, becerikli ve uzman kişiler olması gerektiği konusunda hem fikirlidir.

Okuma yazma konusunda öğretmenin rolü ile ilgili yapılan açıklamalar öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu vurgulamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde de; “Öğretmenlik mesleği, devletin

eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Uzmanlık gerektiren öğretmenlik mesleğinin niteliğini etkileyen bazı önemli hususlar bulunmaktadır. Örneğin sınıf öğretmenlerinin mesleğe hazırlanmasına yönelik lisans programları incelendiğinde okuma ve yazma öğretimi ile ilgili iki dersin olduğu görölmektedir (ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretimi). Bu derslerin içeriği ve süresi göz önünde bulundurulduğunda iyi bir okuma becerisini kazandırma konusunda yeterli olacağı söylenemez.

İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri hatta en önemlisi öğrenciye okuma yazma becerisini kazandırmaktır. Birinci sınıftan itibaren müfredatta yer alan “Türkçe Öğretim Programı’nın uygulanabilirliği daha çok, öğretmene bağlıdır. Öğretmenin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak programı öğrencileri için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir. Öğretmen, Türkçe’yi doğru ve etkili kullanmada öğrencilere örnek olmalı ve öğrencilerin zevk alarak okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik çaba harcamalıdır” (MEB, 2005: 160). İlkokulda okutulan Türkçe dersi saatlerinin fazlalığı da bunu destekler niteliktedir. İlkokuldaki Türkçe dersleri Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 25/06/2012 tarihli ve 69 sayılı kararı ile:

1. Sınıfta: Haftada 10 saat (% 33)
2. Sınıfta: Haftada 10 saat (% 33)
3. Sınıfta: Haftada 11 saat (% 37)
4. Sınıfta: Haftada 6 saat (% 20) şeklinde olup 4 yıl boyunca bütün derslerin %30.8’ini oluşturmaktadır.

Yukarıdaki Türkçe ders saatleri Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 28/05/2013 tarihli ve 22 sayılı kararı ile 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 1. ve 2. sınıflarda haftada 10’ar (%33) 3. ve 4. sınıflarda ise 8’er (%27) saat olarak değiştirilmiştir. İlkokulda haftalık ders çizelgesindeki Türkçe dersinin yoğunluğundan sınıf öğretmenin aynı zamanda bir okuma yazma eğitimci olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır.

İlk okuma yazma süreci öğretmen, öğrenci ve veli tarafından zor bir süreç olarak algılanmaktadır. Okuma yazma öğretme işinin zor olmasından dolayı bu süreç öğretmenler için daha zordur. Ingersoll (2001), Roulston, Legette ve Womack (2005),

Schlichtea, Yssela ve Merblera (2005), Swanson (2010) ve Yost (2006) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuzlukların, onların veriminin düşmesine, tükenmişlik yaşamasına ve bu durumun pek çok öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında mesleği bırakmalarına sebep olduğunu belirtmiştir.

1.4. SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin yetiştirilme programları tarih boyunca gelişim, değişim ve şartlara bağlı olarak birçok değişikliğe uğramıştır. Tarihsel süreç içerisinde Türk eğitim sistemine baktığımızda, ilk dönemlerinde yaygın ve informal biçimde sürdürülen eğitim faaliyetlerinin örgün eğitim kurumlarının ilk temsilcileri olan medreselerde formal eğitimin özelliklerini yerine getirdikleri görülmektedir. Medreseler, müderrislerin düzeyine göre orta ya da yüksek öğretim kurumları olarak nitelendirilebilir (Akyüz, 1993: 40. Akt. Genç, 2005: 89).

Osmanlıda ilk defa Fatih döneminde sübyan mektebi öğretmeni olacaklar için, medrese programlarından ayrı bir program hazırlanmış, bu programda medresede okutulan bazı dersler çıkarılarak yerine tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri gibi dersler konulmuştur. Bu nedenle bazı araştırmacılar Türkiye’de ilkökul öğretmeni yetiştirme tarihinin Fatih döneminden başlatılmaktadır (Arslanoğlu 1997: 174. Akt. Doğan, 2005: 134).

Türk eğitim tarihi öğretmen yetiştirme bakımından 150 yıl gibi köklü bir geçmişe, zengin bir deneyime sahiptir. Bu güzel deneyimin içinde köy enstitüleri, ilk öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulu, erkek teknik yüksek öğretmen okulu gibi çok olumlu örnekler bulunduğu gibi; YAYKUR, mektupla öğretim, hızlandırılmış eğitim, dışarıdan diploma verme, meslekten olmayanları öğretmen yapma gibi çok olumsuz örnekler de vardır (Kavcar, 1999: 4). Bu durum öğretmen yetiştirmede istikrarlı bir politikanın izlenmediğini, şartlara göre olumlu veya olumsuz yönde değiştiğini göstermektedir.

İlk defa bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren kurum olarak İstanbul’da 16 Mart 1848’de Darül Muallimin okulu açılmıştır. 1869’dan sonra erkek ve kız öğretmen okulu açılırken, 1874’te idadiler açılmaya başlanmış, bu dönemde öğretmen yetiştiren kurumlar sübyan, rüştiye ve idadiye olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır (Akyüz 2001: 150, Akt. Doğan, 2005: 134). 1913’lerden sonra eğitim bilimci ve

İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü (1909-1912) Satı Bey'in yetiştirdiği öğretmenler sayesinde ilköğretim kısmen bir canlılık göstermiş ancak bu öğretmenlerin sayıca ihtiyacı karşılamaktan çok uzak oluşları, Balkan Savaşları (1912-1913) ve I. Dünya Savaşı (1914-1918) felâketleri, bu alanda arzulanan gelişmeleri engellemiştir (Akyüz, 2002: 16).

Osmanlı'nın son döneminde eğitim öğretim alanında yenileşme gayretleri mektep - medrese ikiliğini ortaya çıkarmış, azınlıkların ve misyonerlerin kurduğu okullarla bu çokluğa dönüşmüştü. Bu nedenle 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılarak eğitim ve öğretim faaliyetleri birleştirilmiştir (Özkan, 2010: 137). Aynı yıl "Darümuallimin" ve "Darümuallimatın" adı "Muallim Mektebine" dönüştürülmüştür. 1935 yılından sonra da bu okullar "öğretmen okulu" adını almıştır. 1924 yılında altı yıllık ilköğretimin beş yıla indirilmesi sırasında 4 yıllık öğretmen okulları da 5 yıla çıkarılmıştır. 1926 yılında ise John Dewey' in etkisiyle ilkokullara, İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olmak üzere iki kaynaktan öğretmen yetiştirilmesine başlanmıştır (MEB, 2002: 158). 1927-1928 öğretim yılında üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla eğitime başlanmış, ancak beklenen sonuç elde edilemediği için bu okullar dört yıl sonra kapatılmıştır (MEB, 1992: 8).

1940'ta 6 yaşın üstündeki nüfusun %78'i okuryazar değildi. Köylerde bu oran %90'dı. Ayrıca köyler, sağlık, temizlik, gelişme imkânlarından uzaktı. Bu yaygın bilgisizlikle daha iyi mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak vb. amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 2012: 393). 1948 yılına kadar ülkede toplam 21 Köy Enstitüsü açılmış, bununla birlikte Köy Enstitülerine öğretmen, ilkokullara geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirmek maksadıyla Yüksek Köy Enstitüleri kurulmuştur (MEB, 1992). Köy Enstitüleri 1952-1953'ten sonra tek tip öğretmen okuluna dönüştürülmüştür (Doğan, 2005: 133). Bu okullar önce ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıla çıkarılmıştır. Öğretmenlerin daha iyi yetiştirilebilmeleri ve üniversiteye girmelerini sağlamak için 18 Mart 1970 tarihinden itibaren ilkokuldan sonra yedi, ortaokuldan sonra dört yıla çıkarılmıştır (Dilaver, 1994: 36-37). 1973'ten sonra bu okulların bazıları iki yıllık yüksek okula dönüştürülmüştür. Öğretmen okulları 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıllık eğitim süresine kavuşmuştur (Doğan, 2005: 133). 1981 yılında 2547 sayılı

Yükseköğretim Kanunu'yla eğitim fakülteleri kurularak tüm öğretmen yetiştiren kurumlar bu fakülteler kanalıyla üniversiteler bünyesine alınmış (YÖK, 2007: 108) ve öğretmen olmak için en az 4 yıllık lisans eğitimi şartı aranmıştır. Birçok ülkede öğretmen yetiştirme işi 4 yıllık bir lisans eğitimiyle üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bazı ülkelerde ise lisans eğitimi bile yeterli görülmemiş, öğretmen olmak için yüksek lisans şartı aranmıştır. “İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'da yalnız lisansüstü öğrenim görmüş öğretmen adayları, devlet okullarında iş bulabilmektedirler” (Aksarı, 1997: 52). Kavcar'a (1999: 1) göre “üniversitelerde nitelik bakımından ilkokuldan sonraki altı yıllık eski öğretmen okullarının, yani lise düzeyindeki bu okulların yetiştirdiği sınıf öğretmenleri bugün yetişmemektedir.” Bu durum sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi konusundaki yeterliklerinin gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bunun için de örnek uygulamaları incelemek gerekir.

1.5. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI: DÜNYADAN ÖRNEKLER

Dünyada okuma yazma öğretim alanında son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. “Türkiye'deki öğrencilerin okuma düzeyleri ise OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ülkelerinin ortalamasının altındadır” (PISA, 2003; 2009). Ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına ve bu programlardaki okuma eğitiminin yerine bakıldığında bazı farklılıklar ve benzerlikler görülmekle birlikte sınıf öğretmenin eğitimi dışında öğretmene destek sağlayan personellerden de bahsedilmiştir.

Almanya'da öğretmen yetiştirme kurumlarına temel giriş şartı 12/13 yıllık okula devam ve olgunluk (Abitur) sınavını geçtikten sonra edinilen Hochschulreife (yüksek okul olgunluk diploması/yükseköğretime giriş sertifikası) sertifikasıdır. Bu sertifika Federal Almanya'da üniversitede veya yüksekokula öğretmen yetiştirmenin tüm branşlarına giriş imkanı sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleğini elde etmek için bir yüksek eğitim görmek zorunludur (Kilimci, 2006: 132).

Fransa’da ilkokul öğretmenleri ile anaokulu öğretmenleri aynı akademik sınavdan geçerler. Lisansını (lise+3 yıl) tamamlayan öğretmen adayları Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü’ne (*institut universitaire de formation des maitres - IUFM*) dosyasını teslim eder; dosyalar incelenir ve gerekirse yapılan mülakat sonunda kabul edilirler (Kilimci, 2006: 133-134). Bu okullarda mesleki eğitim gören adaylar arasından başarılı olanlar, 2 yıllık bir üniversite öğreniminden sonra, girdikleri sınavları kazanmak koşuluyla, okulöncesi eğitim kurumlarına ve ilkokullara öğretmen olarak atanmaktadırlar (Aksarı, 1997: 51).

Tablo 1. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği eğitiminin yapısı, süresi, modeli ve kabul koşulları açısından karşılaştırılması

ÜLKE	ÖĞRENİM SÜRESİ	ÖĞRENİM KURUMU	ÖĞRENİM MODELİ	PROGRAMA GİRİŞ KOŞULU
Almanya	3 yıl	Üniversite / Bağımsız YO.	Kaynaşık	YO olgunluk diploması + seçme sınavı
Fransa	3+2 yıl	Yüksekeğitim + Eğitim YO. + Öğretmen Enstitüleri	Ardışık	YO olgunluk diploması + seçme sınavı
İngiltere	4 yıl 3-4+1 yıl	Üniversite / Eğitim Yüksek Okulu	Kaynaşık / Ardışık	Ortaeğitim II. Devre diploması + özel seçim ölçütleri
Türkiye	4 yıl	Üniversite / Eğitim Fakülteleri	Kaynaşık	Yüksekeğitime giriş sınavı

(Kilimci, 2006: 137)

Tablo 1 incelendiğinde Almanya, İngiltere ve Fransa’nın sınıf öğretmenliği eğitimi programına iki farklı giriş koşulunun olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise sadece yüksek eğitime giriş sınavı uygulanmaktadır.

İsveç’te ilkokul öğretmenleri belli başlı iki kaynaktan gelir:

- a) Hazırlayıcı okulların (smaskola) ilk iki sınıfına öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık bir program vardır ve bu programa yalnız kız öğrenciler kabul edilir. Giriş için iyi bir realskola (6 yıllık zorunlu ilköğretim) sertifikası şarttır.
- b) Memleketin ilkokul sisteminde görev alacak öğretmenler kurulmuş olan yirmi kadar öğretmen kolejlerinde yetişirler. Bu kolejler kız ve erkek öğrenci kabul ederler (Ada ve Üstün, 2008: 166-167).

Finlandiya’da öğretmen yetiştirme programının en önemli özelliği, motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri öğretmen adayı olarak kabul ederek öğretmen yetiştirme programının kalitesini sürekli yüksek tutmaktır (Malaty, 2006: 59). Öğretmen olmaya karar veren lise mezunu bir kişi bu programa katılabilmek için öncelikle Türkiye’de ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) sınavına benzer *articulation* sınavında ve daha sonra üç aşamadan oluşan kabul sınavında başarılı olmak zorundadır (Eraslan, 2009: 240). Bu sınavların sayısı, şekli ve içeriği üniversiteden üniversiteye değişebilmektedir. Öğretmen olmak isteyen adaylar yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını içeren bir seçme sistemine tabi tutulur (Ekinci ve Öter, 2010: 26). Finlandiya öğretmen yetiştirme programlarının en dikkat çekici özelliklerinden biri de uygulama ve teorinin bir sentez oluşturmuş olmasıdır. PISA sınavlarında çok önemli başarılar gösteren Finlandiya’da, öğretmen adayları eğitimleri sürecinde dört aşamadan oluşan ve iki yıl süren bir staj (öğretmenlik uygulaması) eğitimine tabi tutulmaktadır. Bu stajların üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarında, biri ise uygulama okulu dışındaki devlet okullarında yapılmaktadır (a.e. 28).

“Danimarka, İrlanda, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Norveç’te tam nitelikli öğretmenlerin okuma öğretimi alanında uzman olmak için ek bir nitelik elde edebileceği ülkelerdir. Danimarka’da 30 AKTS’lik bir üniversite programı, okuryazarlık öğretimi uzmanı (Laesevejleder) olma yeterliliğini sağlar. Okuma ve yazma zorlukları, değerlendirme ve rehberlik de dahil olmak üzere okuryazarlık, çocukların dil gelişimi konuları üzerinde durulmaktadır. Okullarda bu uzmanların temel işlevi, başarılı yöntem ve uygun öğrenme materyalleri konularında sınıf öğretmenlerine tavsiyelerde bulunmaktır. Ayrıca tarama testi sonuçlarını yorumlayarak öğretmen ve ailelerle iletişim kurarlar. Norveç’te ise tam nitelikli öğretmenler, okumaya odaklanan bir yükseköğrenim dersi alabilir. Bu da 60 kredidir ve sertifika almada yardımcı olur (EURYDICE, 2011:107).”

Türkiye’de 1998 yılında, ülke genelinde 8 yıllık eğitime geçilmesiyle, eğitim fakülteleri başta ilköğretime öğretmen yetiştiren programlar olmak üzere yeniden yapılandırılmıştır. İlköğretime öğretmen yetiştirmek üzere “ilköğretim bölümü”

oluşturulmuş, bu bünyede, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, ilköğretim matematik-fen-sosyal bilgiler öğretmenliği programları açılmıştır (YÖK, 2007: 109).

Türkiye’de eğitim fakülteleri liselerden sonra 4 yıldır. 4 yıllık eğitim fakültesini bitiren öğretmen adayları KPSS’ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) girer, başarılı olmaları durumunda ve istihdam çerçevesinde atanırlar.

Çeşitli ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde genellikle öğretmen adaylarının birden fazla sınava (mülakat vb.) tabi tutuldukları görülmektedir. Ayrıca çoğunluğunda ise olgunluk sınavının olması dikkat çekicidir. Bu ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarında uygulamanın (staj) önemli bir yeri vardır. Sınıf öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri hatta en önemlisi olan okuma yazma öğretimi konusunda bazı ülkeler okulda sınıf öğretmeni dışında sınıf öğretmenlerine okuma yazma konusunda destek verecek okuma uzmanlarına yer vermiştir.

1.6. OKUMA UZMANLIĞI NEDİR?

Okuma uzmanları, genelde okuma yazma öğreten, özelde ise okuma yazmada zorluk çeken öğrencilerin okuma yazmayla ilgili problemlerini gidermede onlara yardımcı olan, ileri seviyede yetiştirilmiş ve eğitilmiş profesyonel bireylerdir. Bu bireyler çeşitli yaş gruplarına (erken çocukluk dönemi, ilköğretim ve ortaöğretim, yetişkin öğrenciler, resmi ve ticari kuruluşlarda çalışanlar vb.) eğitim hizmeti sunabilirler (IRA, 2000: 116). Okuma uzmanı öğretmen, okuma güçlüğü çeken öğrencilere destek sağlamak için özel eğitim almış olanlar ve eğitim personeli niteliğinde özel ihtiyaçlarla ilgilenen, ayrıca okuma öğretimi ve okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olmada uzman olanlar olarak iki biçimde tanımlanabilir (EURYDICE, 2011: 74). Harris ve Hodges’e (1995) göre ise okuma uzmanı okuma eğitimi alanında üst düzey eğitim almış; okuma öğretmeni, okuma danışmanı, okuma denetmeni ve okuma koordinatörü olarak görev yapan profesyonel kişilerdir.

1.7. NEDEN OKUMA UZMANLIĞI?

Kaliteli bir okuma yazma eğitimi öğrencinin eğitim hayatında başarılı olabilmesi için şarttır. “İyi okuyamayan ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağı düşünülemez” (Demirel, 1995: 3). İlk okuma yazma eğitimi birinci sınıfta başlayan bir süreçtir. Bu durumda ilk okuma yazma öğretimi

sürecinin en önemli öğelerinden biri olan sınıf öğretmenlerinin okuma yazma eğitimi konusunda uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir.

Snow, Burns ve Griffin'in (1998: 333) yaptığı bir araştırmada, Ulusal Araştırma Komitesinin tavsiyelerinden bir tanesinin okullardaki okuma problemlerine dikkat çekecek ve sınıflardaki öğretmenlere rehberlik yapabilecek uzman ihtiyacına odaklandığından bahsedilmiştir. Rapor, okuma uzmanı olmayan okulların, ihtiyaçlarını tekrar gözden geçirmek zorunda kaldıklarını, çünkü uzmanların okuma zorluklarını engelleme ve iyileştirme adına liderlik ve uzmanlık sağladıklarını öne sürmektedir. Bütün çocukların başarılı okuyucular olabilmeleri noktasındaki endişelere çözüm niteliğinde olan komitenin sonuçları yine aynı komitenin okuma ve okuma yönergeleri üzerine yapılan araştırmalarının sonuçlarına dayanmaktadır.

Ulusal Araştırma Komitesinin yaptığı araştırmalar sonucunda şu sorular ortaya çıkmıştır:

- a. Niçin tüm çocuklara okuma yazma öğretmek okuma uzmanlarına bağlıdır?
- b. Okuma uzmanları kimdir?
- c. Okuma uzmanlarının rolleri nelerdir?
- d. Okuma uzmanlarının görevlerine hazırlanması konusundaki yorumlar nelerdir?

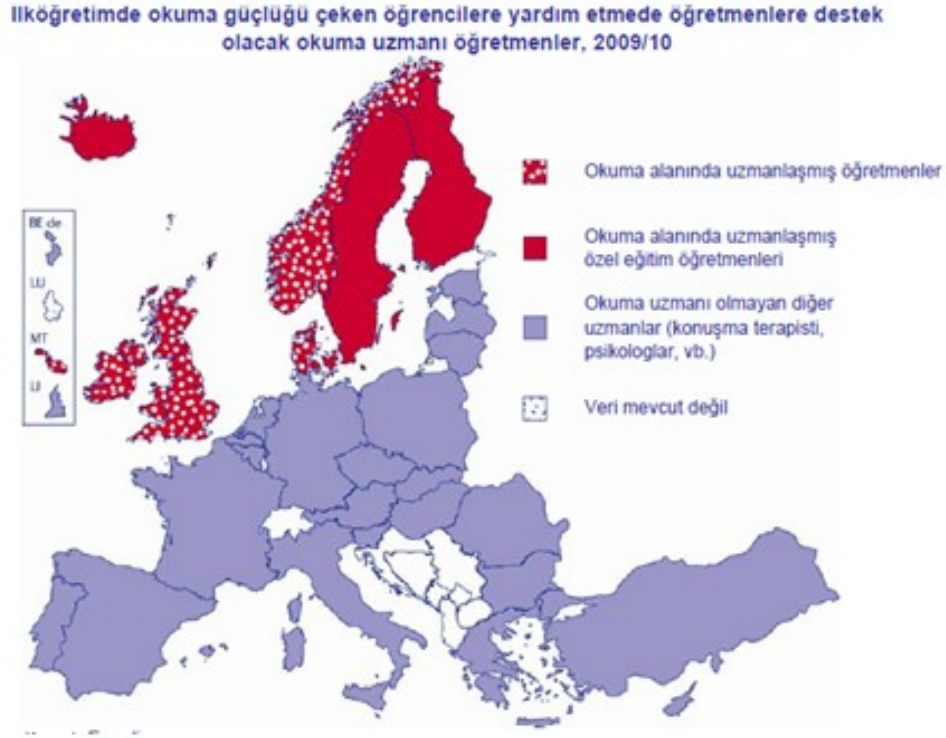
Bütün çocuklara okuma yazmayı öğretmek mükemmel bir okuma yazma yönergesi verilmesini gerektirir. Okumada güçlük çeken öğrenciler, kendilerine okuma yazma öğretilmesi için özel olarak hazırlanan profesyonellere ihtiyaç duyarlar (IRA, 2000: 115). Ayrıca okuma uzmanlarının daha iyi okuma başarıları sağlamakta ana faktör olduklarına dair kanıtlar vardır. Bean'ın (1997; Akt. IRA, 2000) çalışmasında; okuma uzmanlarının bulunduğu örnek okullardaki müdürler, okuma programlarında bu uzmanların hayati role sahip olduklarını belirtmiştir. Baron'un (1999: 57) Connecticut'ta yaptığı bir çalışmada okuma danışmanı olan okulun okuma danışmanı olmayan okuldan daha yüksek okuma puanı olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma uzmanlarının önemi üzerinde duran ulusal araştırma konseyinin önerileriyle birlikte bu sonuçlar öğrencilerin okuma performanslarını arttırmak için okuma uzmanlarına olan ihtiyacı desteklemektedirler.

Öğretmenler sınıflarda öğrencilerin kelime tanımadaki yetersizlikleri, dudak kıpırdatarak okumaya yeltenmeleri, konsantre olamamaları, gözle takip edememeleri vb. problemleri çok rahat görebilmektedir. Okumada asıl yetenek hız ve okuduğunu anlamadır. Okuma programı kolaydan zora doğru ilerler. Öğrenciler önce kısa paragrafların daha sonra da bir makalenin, hikâyenin vb. ana fikrini anlamayı öğrenirler (Taylor & Francis, 1954: 287-288).

Eğitici yönlendirmelerin olmadığı yerlerde özel eğitim programlarında okuma güçlükleri olan öğrencilerin ortaya çıktığı görülmüştür (Allington & Walmsley, 1995. Akt: IRA, 2000: 116). Birçok öğretmen kendilerine verilen görevin altında kendilerini ezilmiş hissetmektedir. Çoğu zaman bu ürkütücü görev okuma uzmanlarının yardımıyla geliştirilebilecek eğitici yazınsallara öncülük eder (IRA, 2000: 116).

Okumayla ilgili sorunlar tanımlanır, erken müdahale edilir ve okuma materyalleri hazırlanıp öğretmenlere mesleki gelişim sağlanırsa okuma zorluklarıyla etkili bir şekilde mücadele edilebilir. Bireysel ya da küçük gruplara yönelik yoğun ve hedefe uygun eğitim okuma zorluklarıyla mücadelede etkili olabilir. Ancak bu alanda uzmanlaşan öğretmen ve öğretmeni destekleyecek okuma uzmanı çok azdır, olan mevcut ülkeler ise İrlanda, Malta, Birleşik Krallık, Danimarka, Norveç, İsveç, Finlandiya, İzlanda ve ABD'dir. Bu ülkelerde sınıf öğretmenleri sınıfta kendilerine yardım etmesi için okuma uzmanlarından yardım talep edebilirler (EURYDICE, 2011: 74).

Şekil 1. İlköğretimde okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardım etmede öğretmenlere destek olacak okuma uzmanı öğretmenler, 2009/10.



(EURYDICE, 2011: 74)

PISA 2009 araştırmalarına göre Belçika (Almanca konuşan topluluğu), Danimarka, Estonya, Hollanda, Polonya, Finlandiya, Lihtenştayn ve Norveç eğitim seviyeleri açısından verimli ve eşitlikçi kabul edilen ülkeler olurken; Çek Cumhuriyeti, İspanya, Letonya, Litvanya, Romanya, Slovenya, Slovakya ve Türkiye öğrenci başarısının yüksek olmaması nedeniyle okuma ortalama performansının AB ortalamasına göre daha düşük olan ülkeler arasında yer almıştır.

PISA 2009 sonuçlarından okuma ortalama performansının AB ortalamasına göre düşük olan ülkelerin bir dizi tedbir alması gerektiği anlaşılmaktadır. Eğitim sisteminin değişmesi, kullanılan yöntem ve teknikleri değiştirme vb. alınacak tedbirler arasında gösterilebilir. Alınacak en önemli tedbir, uygulayıcı rolündeki öğretmenleri uzmanlaştırmak ya da bu alanda profesyonel kişiler olan okuma uzmanlarını istihdam etmektir.

1.8. OKUMA UZMANLARININ SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER

Okuma uzmanlarının sahip olması gereken bazı yeterlikler vardır. Bu yeterlikleri kazanabilmek için yeterlikleri gösteren standartlarda adı geçen kriterlere uygun eğitimi almalıdırlar. Okuma uzmanı olabilmek için etkileşimli, gelişime açık ve yoğunlaştırılmış bir hazırlık sürecinden geçmiş olmak gerekir (IRA, 2000: 116).

PIRLS 2006'ya göre, AB öğrencilerinin yaklaşık %44'ünün sınıfında öğretmenleri ile birlikte çalışan bir destek kişi mevcuttur. Ancak bu kişiler okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olacak düzeyde becerileri olmayan öğretmen asistanı ya da yetişkinleri kapsamaktadır. Birçok Avrupa ülkesinin öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermede başarılı girişimleri vardır. Bu girişimler genelde telafi eğitimi şeklinde sorunların erken teşhis edilmesi, eğitim materyallerinin adaptasyonu veya öğretmen eğitimine odaklanır (PIRLS, 2006).

IRA (2007) farklı araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında altı önemli unsurdan bahsetmiştir:

- ***Araştırma ve teori temeli*** - Öğretmenlerin eğitime ilişkin etkili bir şekilde karar vermek için dil ve okuma gelişimini, öğrenme kuramları ve motivasyonu tamamen anlamaları gerekir.
- ***Kelime düzeyinde eğitim stratejileri*** - Öğretmenler, öğrencilerin kelime anlamı bilgisini geliştirmek için çoklu stratejiler ve kelime tanımlaması için stratejiler kullanmaya hazırlıklı olması gerekir. Bu çalışma, sözel dil için fonemik temel, sesbilgisi öğretimi ve kelime tanıma ile kendini izlemeyi destekleyen sözdizimi ve anlambilim içerir.
- ***Metin düzeyinde kavrama stratejileri*** - Öğretmenler okuyucuların metin anlamını oluşturmak ve anladığını izlemek için kullanabileceği birden fazla stratejiyi öğretmeye hazırlıklı olmalıdır. Kelime (kelime anlamı) ve akıcılık öğretiminin anlamayı ve çoklu bakış açılarını göz önünde bulunduran eleştirel metin analizi için kapasite geliştirmeyi nasıl desteklediğini anlamalıdır.
- ***Okuma yazma bağlantıları*** - Öğretmenlerin, anlamaya destek olarak yazmayı edebi ve bilgilendirici metinler okumayla ilişkilendirecek stratejileri öğretmeye hazırlıklı olması gereklidir.

- **Eğitim yaklaşımları ve materyaller** - Öğretmenler çeşitli eğitim stratejileri ve materyalleri seçici, uygun ve esnek bir şekilde kullanmaya hazırlıklı olmalıdır.
- **Değerlendirme** - Öğretmenler karar verme ve kendilerine dönük yorumlama yapmayı destekleyecek uygun değerlendirme tekniklerini kullanmak için hazır olmalıdır (IRA, 2007: 2).

Okuma uzmanları statüleri gereği bir dizi yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Uluslararası Okuma Derneğinin (2004) okuma uzmanı adayları için belirlediği standartlar aşağıda yer almaktadır:

- 1. Temel bilgi:** Adaylar okuma yazma ve okuma yazma öğretimi konusunda temel bilgi sahibi olurlar.
- 2. Müfredat ve öğretim:** Adaylar öğrencilere okuma yazma öğretimini sağlamak için öğretimsel yaklaşımlar, materyaller ve birleşik, kapsamlı ve dengeli bir müfredat programı kullanır.
- 3. Tanılama ve değerlendirme:** Adaylar okuma yazma öğretiminde planlama ve değerlendirmeyi etkin kılmak için çeşitli değerlendirme araçları kullanır uygulamalar yapar.
- 4. Çeşitlilik:** Adaylar okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin farkındalık, anlayış, saygı ve değer kavramlarını geliştirecek uygulamalara yer verir.
- 5. Okur çevresi:** Adaylar okuma, yazma, öğretim uygulamaları, yaklaşımları ve yöntemleri, müfredat materyalleri ve değerlendirmelerin uygun kullanımını teşvik eden bir okur ortamı oluşturur.
- 6. Profesyonel öğrenme ve liderlik:** Adaylar profesyonel öğrenme ve liderliği iş hayatı-kariyerleri boyunca sorumluluk ve uğraşı olarak görürler.

Yurt dışındaki okuma uzmanlığı yüksek lisans programları incelendiğinde programlarda yer alan dersler ve programların içerikleri genellikle IRA'nın okuma uzmanları için belirlediği standartlara göre yapılandırılmıştır. Bu noktadan sonra çeşitli ülkelerdeki okuma uzmanı programlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.9. ÇEŞİTLİ ÜLKELERİN OKUMA UZMANLIĞI PROGRAMLARI

Yurt dışındaki okuma uzmanlığı programları incelendiğinde genellikle derslerin birbirine benzediği görülmektedir. Bunun yanında bazı farklılıklar da vardır.

Programlarda genellikle okuma yazma güçlükleri, tanı ve iyileştirme, değerlendirme ve öğretim dersleri yer almaktadır. Programlarda zorunlu ve seçmeli dersler bulunmaktadır. Penn State (<http://www.sgps.psu.edu/prospective/academicprograms/education/curriculum/reading/default.ashx?linkidentifier=id&itemid=556>), Kent State (<http://www.kent.edu/ehhs/le/masters-degree-in-reading-specialization2.cfm>), Salisbury (<http://www.salisbury.edu/educationspecialties/med-reed.html>), Virginia Tech, California (<http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/prior-reading-1998.pdf>) ve Depaul (http://education.depaul.edu/_downloads/Grad_Admission_/SOE_R%26LD_May10_v1.pdf) üniversitelerinin okuma uzmanlığı programlarında yer alan bazı dersler şunlardır:

- Çağdaş okul programına genel bakış
- Okuma psikolojisi
- İçerik okuma
- Öğretimde edebiyat ve dil değerlendirmesi
- Okuma güçlüklerinin iyileştirme ve değerlendirmesinde teori ve uygulama
- Uygulama: tanı ve iyileştirme
- Müfredat tasarımı: kuram ve uygulama
- Öğretim denetleme ilkeleri
- Personel geliştirme program tasarımı
- Sınıf denetleme ve koçluk yöntemleri
- Eğitimde liderlik
- Özel eğitimde aile ve uzmanlarla çalışma
- Yetişkin eğitimi
- Okuma güçlüklerini tanılama ve iyileştirme
- Okuma yazma öğretiminde teori ve uygulama
- Okumayı düzeltmede klinik uygulama
- Okuma eğitiminde araştırma
- Yazılı ve sözlü dil gelişimi
- Okuryazarlığın temelleri
- Çeşitlilik ve okuryazarlık

- Çocuk ve ergen edebiyatı
- Okumada araştırma semineri
- Okuma programlarında liderlik
- Klinik uygulama I
- Klinik uygulama II
- Dil, okuryazarlık ve kültür
- Okuma yazma öğretiminde değerlendirme
- Okur ve teknoloji
- Öğretim düzeni: yöntem ve materyaller
- İleri eğitim psikolojisi
- Okuma uzmanlığı stajı I
- Okuma uzmanlığı stajı II
- Liderlik ve profesyonel gelişim
- Araştırma ve değerlendirme yöntemleri
- Bütün öğrencilerin okuma ihtiyaçlarının karşılanması
- Profesyonel liderlik
- Öğrenme psikolojisi
- Okuma yazma güçlükleri

Yurt dışında çeşitli üniversitelerde okuma uzmanlığı yüksek lisans programlarında okutulan derslere bakıldığında genel olarak teorik derslere ve uygulama derslerine yer verildiği görülmektedir. Metodoloji ile ilgili derslere ise çok az üniversitede yer verilmektedir.

1.9.1 Salisbury Üniversitesi Okuma Uzmanı Yüksek Lisans Eğitimi Programı:

Okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimi programı, okuma öğretmenlerinin öğrenim ve liderlik becerilerini K12 okul ayarlarına hazırlamak için tasarlanmış mesleki bir ünvan ve sertifika programıdır. Teori ve uygulama programı boyunca birbirini tamamlar. Okuma uzmanlığı eğitimi yüksek lisans programını tamamlayan öğrenciler okuma uzmanlığı sertifikasını almaya hak kazanırlar. Okuma uzmanlığı programı, Uluslararası Okuma Derneği ve NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) tarafından belirlenen okuma uzmanlarının hazırlanması için gerekli ulusal standartlara uygundur. Müfredat, okuryazarlık

gelişimindeki tüm üretken ve alıcı dil süreç ilişkilerinin anlaşılmasının yanı sıra bu gelişmeyi bozan faktörlerin de anlaşılmasını destekler. Araştırma ve çalışma sayesinde adaylar okuma alanı bilgi tabanına aşına olurlar. Bu bilgi, gerçek sınıf ortamındaki araştırma projeleri ile arttırılmaktadır. Okuma uzmanlığı programının bir önemli unsuru da her yaştan bireyin okuma yazma ihtiyaçlarını değerlendirmek ve uygun eğitim programlarını tasarlamaktır. Deneyimli uzmanlar gözetimindeki bireysel ve küçük gruplarla olan klinik uygulamalar uygulamalı deneyim sunmaktadır. Kendi programlarının sonuna doğru adayların uzman yardımcıları veya hizmet öncesi öğretmenleri denetleme fırsatı bulunmaktadır. Okuma uzmanları öğretim konusunda lider kişilerdir. Program süresince müfredat geliştirme ve okuma programları organizasyonları hakkında deneyim kazanılmaktadır. Adaylar mesleki sunumlar ve yayınlar hazırlamak için, toplumun okuryazarlıkta liderlik rolü üstlenmek gibi fırsatlara sahip olurlar. Adaylar için okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimi programının genel amaçları şu şekildedir:

1. Verilen çeşitli koşul ve durumlarda, dil edinimi için teorik temel bilgi birikimi geliştirmek,
2. Okuryazarlık gelişimindeki dil süreçlerinin bütün etkileşimleri için kuramsal temel bilgi birikimi kazanmak,
3. Okuma öğretmenliği için bütün gelişim seviyelerinde kuramsal temel bilgi birikimi ve pratik uygulama kazanmak,
4. Okuma zorluğunun doğasını ve nedenlerini anlamayı öğrenmek,
5. Bir dizi araç ve stratejilerden, okuryazarlık eğitimi için değerlendirme bulguları bulma kabiliyetini geliştirmek,
6. Okuma yazma programı geliştirme ve organize etme yeteneğini kazanmak,
7. Yerel, bölgesel ve ülke çapındaki mesleki gelişim aktivitelerine katılmak.

1.9.2. Program Koşulları

Okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimi programı derecesini isteyen adaylar dönem başına 33 saat dersi 3.0 veya daha yüksek kümülatif ortalama ile (minimum 24 saati Salisbury Üniversitesinde tamamlanmış), C'den düşük notu olmadan ve en fazla 6 saatlik kredisi C veya C+ olacak şekilde tamamlamalıdır. Okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimi programını tamamlayan adaylar ve 27 aylık başarılı öğretim performansı şartını karşılayanlar okuma uzmanlığı sertifikası almaya hak kazanırlar.

Salisbury Üniversitesi okuma uzmanlığı yüksek lisans programında yer alan dersler ve süreleri EK 3'te verilmiştir (http://www.salisbury.edu/catalog/12-14/184_212_Seidel.pdf).

Okuma uzmanlığı yüksek lisans programı birçok üniversitede program koşulları, kabul şartları, okutulan dersler vb. açısından benzerlik göstermektedir. Dersler ve kredileri temelde birbirine benzese de üniversitelere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Salisbury Üniversitesi okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimi programı için 33 kredi iken Central Washington Üniversitesi okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimi programı 38 kredi zorunlu ve 7 kredi seçmeli olmak üzere 45 kredidir. Central Washington Üniversitesi yüksek lisans eğitimi programında yer alan dersler ve kredileri EK 2'de verilmiştir (http://www.cwu.edu/~ectl/ncate_wastate/programs/adv-reading.html). California Üniversitesinde ise okuma uzmanı olabilmek için üst düzey sertifika programı ve yüksek lisans düzeyinde sertifika programı olmak üzere iki farklı seçenek sunulmuştur. Her iki programda da adayların zorunlu olarak almaları gereken dersler bulunmaktadır (<http://www.calu.edu/academics/graduate-programs/files/reading-specialist-handbook.pdf>).

IRA'ya (2007) göre okuma uzmanlarının mutlaka öğretmenlik deneyimine sahip olmaları ve 24 saat dil ve okuma becerilerinden, 6 saat ise denetlemeli bir uygulama eğitiminden oluşan yüksek lisans sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir. Buna ek olarak bazı ülkelerde sertifika için yüksek lisans eğitimi sonrasında yetenek sınavı uygulanmaktadır.

1.10. OKUMA UZMANLARININ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

Okuma uzmanlarıyla ilgili ilk görüşler yaklaşık 60 yıl öncesine dayanmaktadır. Kern (2011) geçmişten günümüze okuma uzmanlarının görev ve sorumluluklarının tarihsel gelişimine yönelik ayrıntılı bir literatür ortaya koymuştur. Kern 1950'li yıllardan 2010'lu yıllara 10 yıllık aralarla okuma uzmanlarının değişen rollerinden bahsetmiştir. Kern'in (2011) Robinson, (1967), Dietrich, (1967), Quatroche, Bean ve Hamilton, (2001) ve Gray, Monroe, Artley ve Arbuthnot (1956) kaynakçalarını temel alarak hazırladığı çalışmada okuma uzmanlığının tarihsel gelişimi ve değişen rolleri hakkında aşağıdakiler ortaya konmuştur.

Tablo 2. Okuma uzmanlarının görev ve sorumluluklarının tarihsel gelişimi

Yıllar	Okuma Eğitimi Adına Yapılanlar ve Okuma Uzmanlarının Görev ve Sorumlulukları
1950'lerde	<p>1930'lara doğru okuma uzmanlarına duyulan ihtiyaç ortaya çıktığında sadece büyük şehirlerde okuma uzmanı bulunmaktaydı. Bu yıllarda okuma uzmanlarının ilk görevi okuma programlarını geliştirmek amacıyla öğretmenlerle çalışmaktı. "II. Dünya savaşından sonra halk okulların verdiği eğitimden memnun kalmamış ve öğretmenlerin okuma öğretiminde yetersiz olduklarını belirtmiştir" (Bean & Wilson, 1981, Akt. Kieffer, 2010: 12). NERA'nın (The New England Reading Association) kurucusu ve ilk başkanı olan Dr. Cooper ve birkaç araştırmacı bu yıllarda okuma uzmanlarının öncelikli görevinin ne olması gerektiği hakkında bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma daha çok okuma güçlüğü çeken öğrencilerle bireysel ilgilenme üzerine odaklanmıştır. NERA'nın genç kardeşi olarak görülen IRA da (1956) bu dönemde kurulmuş ve öğretmenler açısından okuma problemlerine çare bulma konusuna yönelmiştir. Bu on yılda okuma uzmanlarının ilk görevi iyileştirici okuma eğitimi olmakla birlikte bunun dışında çeşitli görev ve sorumlulukları vardı. Fakat bu görev ve sorumluluklar belirli bir kalıba konulmamıştır.</p>
1960'larda	<p>İlk ve ortaöğretimde okuma sorunu olan öğrencilere yönelik programlar düzenlenmeye başlanmıştır. Aynı yıllarda bireyselleştirilmiş okuma programlarına da rastlanır.</p> <p>1961'de IRA'nın etik ve danışma kurulu tarafından okuma uzmanlarının eğitimi için minimum standartlar oluşturulmuştur. Bu standartlar 1965'te revize edilmiş olup meslekle ilgili ilk yönergelerdir. 1960'larda okuma eğitimi ile uğraşan profesyonel kişilerin öne çıkan 5 görevi şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none">-Okuma uzmanı (reading teacher) ilköğretim ve liselerde okumayı iyileştirici ve geliştirici etkinliklerde direkt olarak öğrencilerle çalışır.-Okuma danışmanı (reading consultant) okuma müfredatını uygulama ve geliştirme aşamasında okul yönetimi ve öğretmenlerle birlikte okulun sürekli çalışanıdır.-Okuma koordinatörü (reading coordinator) okuma programları verilerini yorumlama ve öneri sunma aşamasında okul yöneticilerine liderlik yapar.-Okuma klinisyeni (reading clinician) genellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin iyileştirilmesi ve planlanması aşamalarını yürütmeye yardımcı olur. Ayrıca 1960'lı yıllardaki okuma klinisyenleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aşamasında bulunan okuma uzmanlarına eğitim vermiştir.-Yükseköğretim öğretmeni (college instructor) okuma talimatlarını geliştirmek için öğrencilere yöntemler öğretir ve bu konu ile ilgili araştırmaları yürütür. <p>Bu yıllarda okuma uzmanlarının yetiştirilmesi ve niteliğinden de bahsedilmiştir. Okuma uzmanlarının eğitimi sonraki yıllarda ayrı bir konu olarak karşımıza çıkacaktır.</p>

1970'lerde	<p>1960'larda IRA'ya başkan seçilen Robinson (1967) okuma uzmanlarının gelecekteki rolleri için aşağıdaki konuları önermiştir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sınıf öğretmeni ve okuma uzmanı öğrencinin okuma başarısını artırmak için işbirliği içinde çalışmalıdır ➤ Okuma etkinliği günlük bir etkinlik olmaktan çıkarılmalıdır ➤ Bireylerarası okuma farklılığı önem kazanmalıdır ➤ Bilgisayar eğitimi, yüksek okuma becerileri için gerekli olacaktır ➤ Klasik okuma yöntemleri çok etkili değildir. <p>1978'lerde yapılan bir çalışma okuma uzmanlığının üniversitelerde uygulanabilirliğini araştırmıştır. Yapılan çalışmaya göre üniversitedeki öğrenciye “uzun vadede uygulamaya yönelik okuma uzmanlığı konusunda eğitim verilmelidir” kanısına varılmıştır. Okuma uzmanlarının “okuma yazma koçluğu” alanındaki rolü de 1970'lerde ortaya çıkmıştır.</p>
1980'lerde	<p>1980'lerde okuma eğitiminde bütüncül dil felsefesi temel paradigma olarak benimsenmişti. 80'li yılları daha çok okuma tartışmaları meşgul etmiş ve bunlar okuma savaşları (reading wars) olarak adlandırılmıştır. Bu yıllarda okuma konusunda profesyonel kişiler bütüncül dil yaklaşımının mı yoksa fonetik dil yaklaşımının mı daha etkili olduğu konusunda sürekli tartışmışlardır.</p> <p>1984'te okuma seviyesi düşük olan birinci sınıflar için okumayı iyileştirici birebir program uygulanmaya başlanmış, okumayı iyileştirici müdahalenin 80'lerde ve gelecek on yıllarda okuma uzmanlarının rolünü önemli ölçüde değiştireceği öngörülmüştür.</p> <p>1986'da IRA'nın (International Reading Association) okuma konusunda profesyonel kişiler için özel hazırlanmış kurallarında bu alandaki profesyoneller için üç ana kategoride on rol tanımlanmıştır:</p> <p>-Sınıf Öğretmenleri (Classroom Teachers)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Okul öncesi öğretmenliği / ilköğretim öğretmenliği (Early Childhood/Elementary Teacher) 2- Orta öğretim öğretmenliği (Secondary School Teacher) <p>-Okuma Uzmanı (Reading Specialist)</p> <ol style="list-style-type: none"> 3- Tanılayıcı okuma uzmanı (Diagnostic Reading Specialist) 4- Okumayı geliştirici uzman (Developmental Reading - Study Skills Specialist) 5- Okuma danışmanı (Reading Consultant/Reading Resource Teacher) 6- Okuma denetmeni (Reading Coordinator/Supervisor) 7- Okuma uzmanı (Reading Professor) <p>-İşbirliği içinde çalışan uzmanlar (Allied Professional)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8- Özel eğitim öğretmeni (Special Education Teacher) 9- Okul yöneticisi (Administrator) 10- Destek sağlayıcı birim (Support Service Provider)
	<p>1990'larda okuma uzmanlığı okullarla işbirliği içinde yansıtılmaya başlandı. Sınıf öğretmeni, okuma uzmanı, destek birim arasındaki işbirlikçi yaklaşım ortaya çıktı. Bu noktada okul yönetimi ve özel eğitim öğretmenlerine de iş düşmeye başladı.</p>

<p>1990’larda</p>	<p>Yukarıdaki 10 görev 1990larda 2 azalarak ve kısmen değişerek 8’e düşmüştür. Bu görevler:</p> <p>-Sınıf öğretmeni (Classroom Teacher)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Anasınıfı, ilkokul ve ortaokul öğretmeni (Early Childhood, Elementary or Middle School Teacher) 2- Lise öğretmeni (Secondary Teacher) 3- Yetişkin eğitmeni (Adult Educator) <p>-Okuma uzmanı (Reading Specialist)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4- Klinisyen (Teacher or Clinician) 5- Danışman/koordinatör (Consultant/Coordinator) 6- Araştırmacı (Teacher Educator/Researcher) <p>-İşbirliği içinde çalışan uzmanlar (Allied Professional)</p> <ol style="list-style-type: none"> 7- Destek sağlayıcı birim (Support Servie Provider) 8- Okul yöneticisi (Adminstrator) <p>1998 yılında Uluslar arası Okuma Derneği bu rolleri tekrar revize ederek 10’a çıkarmıştır. Yeni rollerde öğretmenin görevleri arttırılmış, okuma uzmanlarının görevi koordinatörlük yapmak ve öğretmenleri eğitmek olarak düzenlenmiştir.</p> <p>Yukarıdaki değişen rollere bakıldığında sınıf öğretmenlerine yetişkin eğitmenliği rolünün eklendiği ve özel eğitim öğretmenin rolünün ortadan kalktığı görülmektedir.</p>
<p>2000’lerde</p>	<p>Uluslararası Okuma Birliği (IRA), “Bütün çocuklara okumayı öğretme: Okuma uzmanının rolleri” (2000) başlığı ile öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına bağlı olarak okuma uzmanlarının rollerini yeniden tanımlamıştır. 21. yüzyılın başlarında bu görevler üç anahtar rol olarak ortaya çıkmıştır: Tanılama, değerlendirme ve liderlik.</p> <p>Bu rollerden ayrı olarak ABD’deki okuma uzmanlarının rolleri incelenmiş ve okuma uzmanları için aşağıdaki roller önerilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Okuma uzmanlarının birinci görevi okuma problemi olan öğrencileri teşhis etmektir. ➤ Okuma uzmanları okuldaki öğretmen ve yöneticileri bilgilendirmelidir. ➤ Okuma uzmanları kendi rollerinin farkında olmalıdır. ➤ Okuma uzmanının başarılı olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin desteği ve işbirliği gereklidir. ➤ Okul müdürleri okuma uzmanlarının görev alanlarını bilmelidir. ➤ Okuma uzmanları liderlik ve danışmanlık yapmalıdır.
<p>2010’larda</p>	<p>2010 yılında okuma uzmanlarının standartları revize edilmiştir. Her okuma uzmanı/okuma yazma koçu adayı aşağıdaki 6 standart beceriye sahip olmalıdır:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Temel bilgi (okuma uzmanlığı, okuma uzmanlığı alanında yapılmış araştırmalar, uygulamalar ve okuma uzmanlığının tarihi hakkındaki temel bilgileri içerir) ➤ Müfredat programı ve yönlendirme ➤ Ölçme ve değerlendirme ➤ Çok yönlülük (planlama, yönlendirme, değerlendirme, tanılama,

	<p>uygulama stratejileri geliştirme vb.)</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Okuma çevresi (öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirecek çevre oluşturma çabasını içerir)➤ Profesyonel öğrenme ve liderlik.
--	---

Okuma uzmanlarının tarihsel gelişimine bakıldığında görev, sorumluluk, çalışma alanları ve iş yoğunluğu açısından günümüze kadar birçok değişikliğe uğradığı görülmektedir. Okuma uzmanları ilk olarak okuma programları ile uğraşmışlardır. Okuma uzmanlarının rolleri 1950’lerde okuma gücünü çeken öğrencilerle uğraşmaya kaymıştır. Bu da okuma uzmanının tanımının ve rollerinin değişmesine ortam hazırlamıştır. 1960’larda okuma uzmanları okuma yazma gücünü çeken öğrencilerle uğraşmaya başlamıştır. Bu yıllarda okuma uzmanı ilköğretim ve liselerde okumayı iyileştirici ve geliştirici etkinliklerde direkt olarak öğrencilerle çalışan personel olarak görev yapmıştır. 1970’lerde okuma uzmanlarının sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışması okuma uzmanlarının “okuma koçluğu” görevini gündeme getirmiştir. 1986’da IRA okuma uzmanları için tanılayıcı, okumayı geliştirici, okuma danışmanı, okuma denetmeni gibi yeni roller tanımlamıştır. Okuma uzmanlarının okullarla işbirliği içerisinde yansıtılmaya başlanması ve sınıf öğretmeni, okuma uzmanı ve destek birimlerin işbirliği ilk olarak 1990’larda ortaya çıkmıştır. 2000’lerde okuma uzmanlarının görevleri 3 başlık olarak ortaya çıkmıştır: Tanılama, değerlendirme ve liderlik. Bu görevler halen geçerliliğini halen sürdürmektedir.

Okuma uzmanlarının rolleri her ne kadar belli olsa da bu görev ve sorumluluklar şartlara göre değişebilmekte, artmakta veya azalmaktadır. Dole (2004: 463) bazı okuma uzmanlarının değişen rollere bağlı olarak kendilerini mesleklerinin dışına ittiklerini ve milyonlarca dolar harcanmasına rağmen öğrenciler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Assaf (2006) ise 7 yıldır okuma uzmanlığı yapan bir okuma uzmanını gözlemlemiş ve okuldaki yüksek riskli sınavlardan dolayı okuma uzmanlarının rollerinin değiştiğini belirtmiştir. Okuma uzmanlarının görevlerinin kendi alanları dışına çıkması konusunda Dole ve Assaf’ın görüşleri uyusmaktadır.

Okuma uzmanlarının görev ve sorumlulukları farklı kaynaklarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Uluslararası Okuma Derneğine göre (IRA, 2007) etkili

okuma öğretmenleri bilgili, stratejik, adaptif ve yansıtıcıdır, yani onlar okuma bilimini anlar, ilgi çekici ve motive edici öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarını bilirler.

Bean, Swan ve Knoub örnek okuma programları ile ilkokullarda yer alan okuma uzmanlarının 5 temel görevi bulunduğunu öne sürmektedir. Bunlar:

- 1- Öğretmenlere kaynak sağlamak
- 2- Okul ve toplumla işbirliği
- 3- Okuma programlarının koordinesi
- 4- Değerlendirmeyi sağlamak
- 5- Yönerge vermek (Tatum, 2004: 28).

Okuma uzmanlarının görevleri öğrenci ihtiyaçlarına veya öğretmenlere göre çeşitlilik arz edebilir. Geçmişte uzmanlar okuma yazmada güçlük çeken öğrencilerle ilgilenen eğitimciler olarak görev yapmaktaydılar. Gelişen teknoloji ve değişen eğitim sistemleri okuma uzmanlarına yeni sorumluluklar yüklemiştir. Uzmanların en önemli görevi öğretmenlere destek vermek ve kaynak sağlamaktır (IRA, 2000: 117). Assaf (2006: 162) öğrencilerde yüksek baskı oluşturan sınavların bulunduğu okullardaki okuma uzmanlarının, öğrenci için daha çok önem arz ettiğinden uzmanların öğrencilerin sınavlarıyla ilgilenmelerinden dolayı asıl işlerini yapamadıklarını vurgulamaktadır. Öğrenciler kendileri için daha önemli olan sınava odaklanmaları nedeniyle gerçek okuyucu olamamaktadır. Bu durum okuma uzmanlarını asıl görev ve sorumluluğundan uzaklaştırmakta ve okuma uzmanlarının motivasyonlarını düşürmektedir.

Okuma uzmanları okuldaki öğrenci sayısına ve bölgedeki öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre farklı roller üstlenmişlerdir. Bazı uzmanlar öncelikle eğitici/öğretici bir rolü sahiplenmişken bazıları da daha resmi bir lider rolüyle sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitiminde vaktinin çoğunu harcamıştır. Tüm rolleri göz ardı ederek uzmanlar sınıf öğretmenlerinin çalışmalarını desteklemeli ve tüm öğrenciler için gerekli olan eğitim programlarının gelişiminde yer almalıdırlar. Her bir rolü öğrenci gelişimine katkıda bulunan okuma uzmanlarının en önemli rolleri öğretim/yönlendirme, değerlendirme ve liderliktir (IRA, 2000: 117). IRA (2000) temel alınarak okuma uzmanlarının öğretim/yönlendirme, değerlendirme ve liderlik rolleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 3. Okuma uzmanlarının öğretim/yönlendirme, değerlendirme ve liderlik rolleri

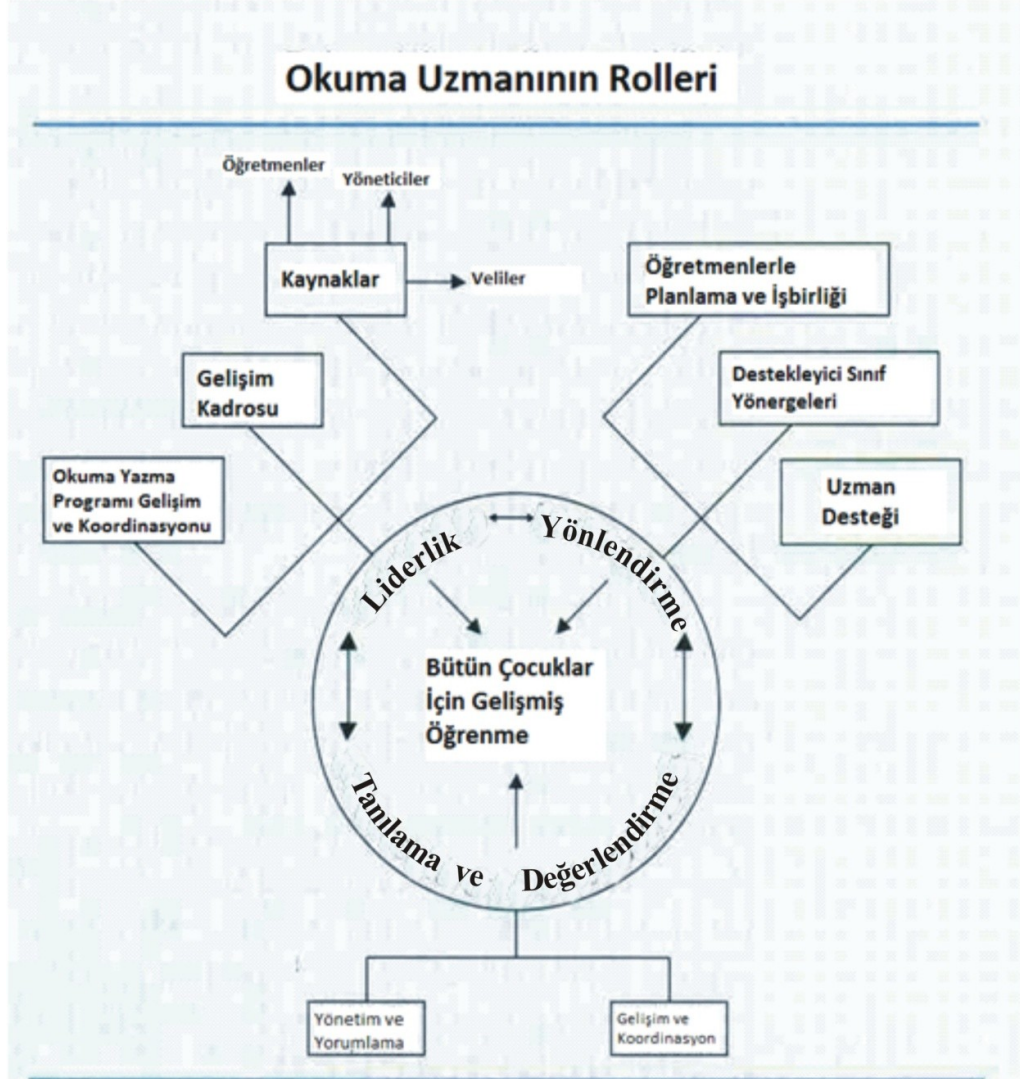
Öğretim / yönlendirme:	<p>Geçmişte okuma uzmanları genellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilere destek veren ve sınıfta öğretmenin rolünü tamamlayan uzmanlar olarak görülmekteydi. Günümüzde ise bu roller farklılaşmış ve yeni boyutlar kazanmıştır. Okuma uzmanının etkili gözükme rolü ise öğretimi tamamlaması, desteklemesi ve mükemmel sınıf tekniklerini geliştirmesidir. Bu rol de öğretmeni ve uzmanı araştırma merkezli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilen kaliteli bir okuma programı uygulamak için birlikte çalışmasını sağlamaktadır. Okuma uzmanı ve sınıf öğretmeni öğretimi aynı seviyeye getirebilir, böylelikle öğretim uyumlu ve yüksek kalitede olur. Sınıf öğretmenleri ve okuma uzmanları arasındaki uygunluk, işbirliği ve iletişimi desteklemek için okuma uzmanları tarafından verilen yönlendirme/öğretim sınıflarda yer alabilir. Bu yaklaşım düzenli eğitsel yaklaşımın önemini vurgular. Diğer taraftan uzmanın sınıf dışında da eğitim sağladığı programlar vardır. Bu durum, çocuk için özel ve bireyselleştirilmiş öğretim gerektiğinde ortaya çıkar. İyi planlanmış uyumlu ve kaliteli bir programda okuma uzmanları gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında yer alır.</p>
Değerlendirme	<p>Okuma uzmanları tanılama ve değerlendirme konusunda ileri düzeyde bilgiye sahiptirler. Tanılama, okuma yazma programlarını genel olarak geliştirip uygulama, değerlendirme ve öğrenciler için öğretim aşamasını planlarken önemlidir. Okuma uzmanları okuma güçlüğü çeken öğrencilere ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına ulaşabilir ve etkili okuma programı için sınıf öğretmenlerine, ailelere, psikologlara ve özel eğitmenlere bilgi sunabilir. Okuma güçlüğü çeken öğrencinin tespit ve değerlendirmesi için kapsamlı resmi testler gerektirmez. Aksine çocuğu sınıfta gözlemlene, çeşitli sınıf içi değerlendirme yöntemlerini kullanma, öğretmenle iletişime geçme ve çeşitli okuma yazma görevlerine çocuğun nasıl karşılık verdiğine karar vermek için çocukla çalışmayı gerektirir. Okuma uzmanı sınıf öğretmeni ile çocuk için uygun bir eğitim programını planlayıp uygulamak amacıyla değerlendirme sonuçlarını kullanır ve öğretmen veli ve okul idaresiyle iş birliği içerisinde çalışır. Okuma uzmanlarının bölge ve devlet standartları ile ilgili çabaları koordine etmekte de görevleri vardır. Bu standartlar sık sık farklı değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasını gerektirir. Uzmanlar eğitsel kararların alınmasında ve okuryazarlığın değerlendirilmesi için rubriklerin ve farklı ölçeklerin geliştirilmesinde öğretmenlerle birlikte çalışabilirler. Ayrıca okuma uzmanları değerlendirme sonuçlarını yorumlama yönetme konusunda öğretmenlere yardımcı olarak onlar için önemli bir kaynak olabilirler.</p>
	<p>Liderlik rolü çok boyutludur. Tüm okuma uzmanları diğer eğitmenlere ailelere ve topluma kaynak olmalıdırlar. Ayrıca eğitimi geliştirecek strateji ve materyaller önererek öğretmenlere yardımcı olabilirler. Okuma uzmanları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin</p>

Liderlik	<p>ve yöneticilerin okuma konusunda daha bilgili olmalarını sağlamada önemli role sahiptirler. Okuma uzmanları öğrenci gruplarına ve diğer uzmanlara eğitsel destek sunarak kaynaklık ederler. İyi bir okul ve ev ilişkisi kurmada önemli role sahiptirler bunu velilerle çalışarak ve öğretmenlerin etkili bir öğretmen-aile iletişimi kurmalarına yardımcı olarak başarırlar. Okuma uzmanları ayrıca öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlere yardımcı olan gönüllü öğretmenlere ve yardımcılara eğitsel rehberlik sağlarlar.</p> <p>Okuma uzmanları okuldaki tüm okuma programlarının üzerinde etkilidir. Okul okuma uzmanlarını böyle bir liderlik rolüne atadığında öğrencilerin okuma başarılarında ciddi bir artış görülür. Bu uzmanlar toplu okul reformunu yaratmak için öğretmenlerle çalışan değişim temsilcileri olurlar. Bu pozisyondaki uzmanların okul genelinde okuryazarlık programlarına önderlik etmek ve koordine etmekte önemli sorumlulukları vardır. Bu okuryazarlık programları, materyallerin seçimini ve konunun gelişimini de içerir. Okuma uzmanları okul çalışanları için mesleki yardım sağlarlar. Böylelikle öğretmenler okuma yazma öğretmede kullanılan yöntem ve stratejilerden haberdar olurlar.</p> <p>Okuma uzmanları okul liderleri olarak okuma yazma programlarını desteklemede hizmet ederler. Okul yönetim kurulu, aile ve toplum kuruluşlarını da içeren kitleyle iletişime geçmeleri gerekmektedir. Bu yüzden okul genelinde okuma programlarını diğer kitlelere de açık bir şekilde söyleyebilmeliler. Okuma uzmanları sık sık bölge gözetmeni ya da koordinatörü olarak görevlendirilirler ve bölge okuma programını ve getirilerini değerlendirme konusunda sorumlulukları vardır. Sonrasında diğer çalışanların ve uzmanların mesleki gelişimlerinden sorumlu olabilirler.</p>
-----------------	--

Yukarıdaki tabloda okuma uzmanının ana rolleri ve bu rollere ilişkin görevlerden bahsedilmiştir. Özet olarak okuma uzmanının rollerini değerlendirme, yönetim ve sonuçları yorumlama (Helf ve Cooke, 2011: 140); bunun dışında öğretim-yönlendirme, değerlendirme ve liderlik (Bean, 2004; Akt. Hall, 2009) kavramları altında toplamak mümkündür. Bu kaynaklarda okuma uzmanlarının bahsedilen rollerle ilgili iyi düzeyde bilgiye sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu roller arasında öğretim-yönlendirme büyük bir yere sahiptir. Bean'in (2002: Akt. Hall, 2009) yaptığı ulusal çaplı çalışmada okuma uzmanlarının %90'ından fazlası günlerinin belli bir bölümünü öğrencilere yönelik öğretim-yönlendirme yaparak geçirmekte ve günlük olarak geçirilen bu sürelerin %75'ini öğretimsel rol oluşturmaktadır.

Rita, Cassidy, Grumet, Shelton ve Wallis (2002: 739) okuma uzmanlarının rollerine ilişkin yaptıkları çalışmalarında okuma uzmanlarının rollerini 12 başlık altında incelemiş ve okuma uzmanlarının en çok yaptığı 3 görevin öğretim, yönetim ve değerlendirme olduğunu belirtmiştir.

Şekil 2. Okuma uzmanının rolleri



(IRA, 2000: 117)

Yukarıdaki tabloya bakıldığında bütün çocuklar için nitelikli bir okuma yazmanın gerçekleşebilmesi için okuma uzmanlarının rollerinin ve öğrencinin okuma sürecinde içinde bulunduğu çevrenin işbirliği içerisinde olması gerektiği görülmektedir. Nitelikli bir okuma yazma öğretimi için okuma uzmanının liderlik, yönlendirme, tanılama ve değerlendirme rollerinden bahsedilmektedir. Okuma uzmanı okulda okuma yazma programı gelişim ve koordinasyon ekibine, gelişim

kadrosuna ve insan kaynaklarına (öğretmen, yönetici ve veli) liderlik yapmakla sorumludur. Öğretmenlerle planlama ve işbirliği yapmak, onlara sınıf içi eğitimi destekleyici gerek eğitim gerekse yönergeler vermek ve uzman desteği sağlamak da okuma uzmanlarının görevleri arasındadır. Ayrıca okuma uzmanları liderlik ve öğretim, tanılama ve değerlendirme sürecinin koordinasyonu ve gelişiminden de sorumludur.

Uluslararası Okuma Derneği (IRA) tarafından yapılan ve farklı araştırmalarda (örn., Jaeger, 1996; Quatroche, Bean ve Hamilton, 2001) IRA'ya atıf yapılarak ortaya konulan kriterlerde okuma uzmanlığının yeterlilikleri ve görev alanları şu şekilde ifade edilmiştir (2007: Akt. Uyar, Y, Yıldırım, K, Ateş, S. 2011: 139-141):

1. Okuma uzmanı, tanı ve tedavi öğretmeni olarak çeşitlilik gösteren öğretim etkinliklerini sınıf içinde veya sınıf dışında gerçekleştirerek okuma güçlüğü çeken öğrenciye yardımcı olmaya çalışır.
2. Öğrencilere yönelik farklı değerlendirmeler gerçekleştirerek öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesini sağlar. Değerlendirmeler sonrasında öğrencilerin becerileri ve öğrenme stilleriyle uyumlu okuma planlarını hazırlar.
3. Okuma öğretimini ve değerlendirme sürecini geliştirecek materyal ve uygulamaları öğretmenlerle paylaşır. Öğretmenlere stratejiler öğretir, onların uygulamalarını izler ve dönütler verir.
4. Öğretmen ve ailelerle iş birliği yaparak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek stratejilerin evde kullanılmasına yönelik önerilerde bulunur. Ailelerle birlikte çalışarak onları öğrencilerin eğitim süreçlerine nasıl dâhil olabilecekleri konusunda bilgilendirir.
5. Öğrencilerin seviyelerine uygun okuma yazma materyallerinin bulundurulması ve yeni materyallerin temini konusunda ilgili kişilerle görüşerek rehberlik yapar, materyallerin kullanışlılığını ve uygunluğunu test eder.
6. Okul genelindeki okumaya yönelik çalışmaları ve okuma yazma programlarını koordine eder.
7. Yeni öğretmenlere danışmanlık yapar.
8. Okul yöneticisiyle işbirliği halinde çalışarak mesleki gelişim seminerleri düzenler.
9. Okuma güçlüğü olan öğrencilere yardım konusunda özel eğitimcilerle, psikologlarla, konuşma terapistleriyle, danışmanlarla, kütüphanecilerle ve diğer eğitim paydaşlarıyla birlikte çalışır.

10. Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve seçimi konusunda yardımcı olur, bireysel ve grup değerlendirme süreçlerini gerçekleştirir, test sonuçlarını öğretmen ve ailelerle birlikte değerlendirir.
11. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere bireysel veya grupta öğretim etkinliklerini uygular, bu tür öğrencilerle kısa süreli çalışmalar yapar, bu çalışmaları sınıf içerisinde veya dışında gerçekleştirebilecek şekilde düzenler, araştırma destekli programları öğretim süreçlerine dâhil eder ve sınıf öğretmenlerine takip edebilecekleri programlar sunar.

Okuma uzmanları, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu durumu aşabilmeleri için bireysel veya grupta öğretim yapabilirler. Lapp, Fisher, Flood, ve Frey'in (2003:34) çalışmasından elde edilen veriler birebir çalışılan öğrencinin daha kazançlı olduğunu ortaya koymaktadır. Uzmanlığın ilk dönemindeki personel bu çalışmalar sayesinde rahat hareket etmekte; teşhis, değerlendirme ve yönlendirme konusunda bilgi ve tecrübeleri artmaktadır.

Öğrencilerin okuma güçlüğü gidermede uzmanlaşmış personel tek destek şekli değildir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardım konusunda EURYDICE'de (2011) yer alan bazı ülkelerdeki örnek uygulamalarda çoğu ülke en az iki başarılı girişimden bahsetmektedir. Temel olarak sorunlarının erken tanımlanması, öğrenme desteğinin sağlanması, öğretim materyali adaptasyonu veya okuma zorlukları ile mücadele hakkında bilginin yayılması üzerinde durmaktadır. Bulgaristan, Estonya, Lihtenştayn ve Türkiye'de bu alanda iyi uygulama örnekleri verilmemiştir (EURYDICE, 2011: 78).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. İLGİLİ ALAN YAZIN ARAŞTIRMASI: OKUMA UZMANLIĞI

Akyol ve Yıldız'ın (2013) literatür taramasına dayalı olarak yürütülen çalışmada öncelikle "okuma uzmanlığı" kavramının tarihsel gelişimi incelenerek son yıllarda okuma uzmanlarının rollerinde yaşanan değişim ve sahip olmaları gereken nitelikler üzerinde durulmuştur. Daha sonra okuma uzmanlarının Türkiye açısından önemi ve gerekliliği vurgulanarak, dünyada okuma uzmanı yetiştirme programlarından bahsedilmiştir. Çalışmanın sonunda, gelişmiş ülkelerde uygulanan "okuma uzmanı yetiştirme programları" da dikkate alınarak olası bir "okuma uzmanlığı" yüksek lisans programı için genel bir çerçeve önerilmiştir.

Çalışma sonucunda şu önerilere yer verilmiştir. Okuma uzmanlığı yüksek lisans/sertifika programına sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri başvurabilmeli. Programa başvurabilmek için en az 4 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olunmalı. Program, uzman adayına okuma güçlüğü olan çocuklarla çalışabilecek bilgi ve deneyimi kazandırmalı, okuma programı hazırlayabilecek becerileri kazandırmalı ve adayı öğretmenlere danışmanlık yapabilecek yöntem ve yaklaşımlar konusunda yeterli düzeyde yetiştirebilmelidir. Program okuma ve ilgili dersleri içeren yaklaşık 18 kredilik uygulama ve 12 kredilik teorik olarak toplam 30 krediden oluşabilir. Uygulama etkinlikleri okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışmayı ve öğretmenlerle çalışarak danışmanlık ve işbirliği deneyimi kazandırmayı kapsamalıdır. Okuma uzmanı olarak atanan ya da görevlendirilen öğretmenin özlük haklarında ve maaşlarında iyileştirme yapılmalı, okuma uzmanlarının tam gün esasına göre çalışmaları sağlanmalıdır.

Çalışma kapsamında incelenen araştırma, görüş ve öneriler Türkiye'de okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir lisansüstü programın gerekli olduğunu göstermektedir. Okuma uzmanlığı yüksek lisans programının Türkiye'de okuma eğitimi alanının akademik olarak şekillenmesine, gelişmesine, dünya standartlarına ulaşmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. MEB okuma uzmanı yetiştirilmesini ve istihdamını teşvik edecek yasal alt yapıyı bir an önce oluşturmalı, buna paralel olarak üniversiteler dünya standartlarında okuma uzmanı yetiştirmek için lisansüstü eğitim programları hazırlamalıdır. YÖK, gereken şartları sağlayan ve bu

konuda istekli olan üniversitelerde okuma uzmanlığı lisansüstü programların açılmasına izin vermelidir. Okuma becerilerindeki yetersizliklerden dolayı akademik ve sosyal süreçlerde hak ettiklerini elde edemeyen milyonlarca öğrenci için daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Bunun; Türkiye'nin siyasal, akademik ve sivil aktörlerinin öğrencilere karşı sorumluluğu, borcu ve görevi olduğu düşünülmektedir.

Uyar, Yıldırım ve Ateş (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı okuma uzmanlığının üniversitelerde bir lisansüstü eğitim programı olarak yapılandırılmasına yönelik bir yaklaşım ortaya koymak, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumuna bu alanda ihtiyaç duyulan böyle bir programın nasıl yapılandırılacağına ilişkin önerilerde bulunmaktır. Araştırmada okuma uzmanlarının tanımı, gerekliliği, görevleri vb. konular incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ülkemizin okuma konusundaki mevcut durumundan bahsedilmiş ve örnek olarak verilen okuma uzmanlığı programlarının incelenerek kendi değerlerimize uygun okuma uzmanlığı programlarının doğru olanaklara sahip üniversitelerde açılması çalışmalarına başlanılabileceği ve bu programlardan mezun okuma uzmanlarının istihdamına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Assaf (2006), çalışmasında bir okuma uzmanının öğretim şekli hakkında bilgi edinmek için 300 saatten fazla gözlem yapmıştır. Bu gözlem sonucunda notlar tutup bu notları okuma uzmanı ile günlük paylaşmıştır.

Araştırma sonucunda okuma uzmanının okuldaki sınav baskılarından dolayı rolünün giderek değiştiği ve okuma uzmanlığı görevlerinin farklı alanlara kaydığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okullardaki yüksek riskli sınavların okuma uzmanlarının ister istemez sorumluluklarını arttırdığı ve motivasyonlarını düşürdüğü sonucuna varılmıştır.

Kern (2011) yaptığı araştırmada okuma uzmanlığını 62 yıllık tarihini incelemiştir. Bu süreçte okuma uzmanlarının değişen rollerine ve okuma uzmanlığı ile ilgili izlenen politikalara yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda okuma uzmanlarının rollerinin revize edilmesi gerektiği ve bu rollerin sadece okuma güçlüğü çeken öğrencilerle uğraşmak değil iyi bir lider

ve uzman öğretmen olarak da profesyonel bir şekilde yetişmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bean, Cassidy, Grumet, Shelton ve Wallis'in çalışmasında 34 maddeli ve cevaplayanların çalışma ortamlarındaki değişiklikleri tartışmalarını gerektiren bir soru içeren anket uygulanmıştır. Anket, kendilerini okuma öğretmenleri olarak adlandıran rastgele 4.452 Uluslararası Okuma Birliği üyesine gönderilmiştir (Okuma öğretmeni unvanı kullanıldı, çünkü okuma uzmanı bu demografik formda mevcut bir tanımlayıcı değildir). Birleşik Devlette kendilerini okuma uzmanı olarak belirten kişilerden tamamlanmış 1517 anket alınmıştır (iade oranı %38).

Araştırma sonucunda okuma uzmanlarının temel görevinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışmak olduğu, bununla beraber, bu rolün uygulanmasında değişimler yaşadıkları görülmüştür. Çoğu okuma uzmanı artık tanı koyucu-kuralcı modele dayalı öğrencilere okuma öğretimi vermeye ve belirlemeye odaklanmaktan çok (a) öğrencilerin sınıf başarılarının artmasına yardımcı olan ve (b) bireysel olarak öğrencilerin ihtiyacı olan okuma yöntem ve becerilerini geliştiren programları uygulamaya koymak ve geliştirmek için sınıf öğretmenleri, özel eğitim fakülteleri ve diğer uzmanlarla işbirliği yapma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır. Böyle bir rol okuma uzmanlarının diğer eğitimcilerle işbirliği içinde çalışmasını ve okulda ve toplumda kaynak olarak hizmet etmesini gerektirir.

Helf ve Cooke (2011) yaptığı araştırmada çok katmanlı bir okul modelinde; okul çapında, uyumlu, bütünleşmiş bir okuma için okuma uzmanlarının kritik rolleriyle ilgili önerilerde bulunmuştur.

Çalışma sonucunda vurgulanan en önemli noktalardan biri, çocukların ileride akademik başarılarını garanti altına almak için okuma bozukluklarının erken yaşlarda giderilmesi gerektiğidir. Bu da okuma yazma öğrenmeye başlangıç döneminde sistematik, bütünleşmiş bir okuma modeli ve okul çapında verileri inceleyerek bilinçli kararlar verebilen personellerin olmasını gerektirir. Bu model ayrıca günden güne dikkati canlı tutacak ve modellerle ilgili personellere liderlik yapacak okuma uzmanlarını gerektirir.

Nemeth 2006'da 71 kişiyle yaptığı çalışmada Pennsylvania'da Allegheny ilindeki okuma uzmanlığı uygulamasının IRA'nın 2003'te revize edilen okuma uzmanlarının rollerine uygunluğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda katılımcılar okuma uzmanları için en ideal rollerin öğretim, değerlendirme ve mesleki gelişim olduğunu belirtmişlerdir. Okulda okuma uzmanlarının bir kaynak rol oynadıkları da rapor edilmiştir. Katılımcılar ayrıca okuma uzmanlarının öğretim, değerlendirme ve diğer okulların okuma uzmanlarıyla işbirliği için zaman konusunda sınırlamanın olduğunu ve bunun da ciddi bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Okuma uzmanlarının rollerine diğer okullardaki okuma uzmanlarıyla işbirliği rolünün de eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dole, Liang, Watkins ve Wiggins'in (2006) ABD'de yaptıkları çalışmada 50 eyaletteki okuma uzmanlarının güncel durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 50 eyaletin eğitim departmanlarıyla telefon veya e-mail yoluyla irtibata geçilmiş ve 48 eyaletten tam olarak dönüt alınmıştır.

Araştırma sonuçlarında eyaletler teker teker değerlendirilmek yerine bazı nedenlerden dolayı gruplar halinde ele alınmıştır. Çalışma sonucunda okuma ile ilgilenen profesyonel bireylere farklı eyaletlerde farklı isimler kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre 48 eyaletin 14'ünde "okuma öğretmeni" 33'ünde ise "okuma uzmanı" kavramı kullanılmaktadır. Ayrıca 20 eyalette de okuma koçluğu kavramından bahsedilmektedir. Bütün eyaletler bu üç kavramın kombinasyonuna sahiptir: okuma öğretmeni ve uzmanı (okuma koçu olmayan), okuma uzmanı ve koçu (öğretmen olmayan). Çalışmada bu kavramlar ve kavramlar arasındaki benzerlik ve farklar ele alınmıştır.

Jones, Barksdale, Triplett, Potts, Lalik ve Smith'in (2010) yaptıkları çalışmada, okuma uzmanlarının değişen rollerine çerçevesinde, kırsal kesimde ve şehirlerde; ilkokul ve ortaokulda görev yapan 12 okuma uzmanı ile görüşülmüştür.

Araştırma sonucunda okuma uzmanlarının farklı öğretimsel modeller kullandıkları ve bu modellerin okul müdürleri ve öğretmenler tarafından yanlış anlaşıldıkları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak okuma uzmanlarının ailelerle iletişiminin sınırlı olduğu ve öğrencilerin davranış problemleriyle uğraştıkları belirtilmiştir. Buna karşılık olarak ise okuma uzmanlarının işlerinin doğası gereği

oluşan birçok karmaşıklığın üstesinden gelebilecek destek sistemleriyle donatılmadıkları ifade edilmiştir.

Helberg (2010) yaptığı çalışmada okuma uzmanlarının problem çözmedeki rolünü incelemiştir. Bu amaçla Prairie West Consortium'daki 207 okuma uzmanına anket gönderilmiş, 10 okuma uzmanıyla da görüşme yapılmıştır.

Profesyonel hazırlık sürecinden dolayı okuma uzmanları problem çözmenin başarılı bir şekilde uygulanması için önemli görülmüştür. Sonuçlar okuma uzmanını araştırma temelli öğretim stratejilerini tanımlayan ve okuma konusunda sıkıntı çeken öğrencilere en yararlı şekilde uygulayan kişi olarak göstermektedir.

Justice ve Purcell (2003) konuşma-dil patologlarının son dönemlerde okuma-yazma temelli güçlükleri tanılama, önleme ve iyileştirme ile ilgili görevlerinin giderek arttığını vurgulamışlardır. Çalışmanın amacı konuşma-dil patologlarının okuma uzmanlarıyla işbirliği içerisinde çalışmasının gerekliliğini ortaya koymaktır. Bu çalışmada konuşma-dil patolojisi öğrencilerinin meslekleri öncesinde okuryazarlığa ilişkin farkındalık ve becerilerini artırmaya yönelik bir pilot çalışmaya yer verilmiştir.

Quatroche ve Wepner'in (2008) yaptıkları araştırmanın amacı okuma uzmanı yetiştiren yüksek lisans programlarının okuma uzmanlarının liderlik rolüne verdiği önemi ortaya koymaktır. Uygulanan anket sonuçlarında okuma uzmanlığı yüksek lisans programlarında daha fazla liderlik dersi olması gerektiği ve bu derslerin okullarda uygulamaya yönelik olması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar ayrıca okuma uzmanlarının okullarda okuma alanında bir lider olarak hizmet etmesi gerektiğini ve bunun bir ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel olarak araştırmalarda okuma uzmanlarının öğrencilerin başarısını artırmada büyük rol oynadığı görülmektedir. Okuma alanında OECD ülkeleri arasındaki sıralamaya bakıldığında okuma uzmanı olan ülkelerin başarısının daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum Türkiye'de okuma uzmanlarına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın okuma uzmanları konusunda akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemesi ve Türkiye'de okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin önerilerde bulunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

PISA sonuçlarına göre Türkiye, okuma seviyesi düşük ülkeler arasında yer almaktadır. Ülkemizde sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretirken güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu noktadan hareketle 17. Milli Eğitim Şurasında “Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yolu ile üniversitelerce yetiştirilmelidir” maddesinde okuma uzmanları ilk defa gündeme getirilmiştir. Araştırmanın amacı okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak okuma uzmanı yetiştirme konusunda önerilerde bulunmaktır.

3.2. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknolojiye meydana gelen değişikliklerin bireylerin yaşamlarına hızla uyum sağladığı günümüz dünyasında öğretmen yetiştirme modelleri de hızla değişmektedir. Son yıllarda özellikle sınıf öğretmenlerin görevleri sorgulanır hale gelmiştir. Bu gelişmeler ışığında bilim dalları sürekli güncellenmekte ve yeni bilim alanları bilim dünyasına kazandırılmaktadır. Okuma uzmanlarının yetiştirilmesi ülkemizde ilk olarak 17. Milli Eğitim Şurasında alınan bir kararla gündeme getirilmiştir. Bu yönüyle de ülkemizde bu konuda yapılacak olan ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir.

Okuma uzmanları ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara ve uygulamalara bakıldığında okuma uzmanlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynadıkları görülmektedir. Türkiye'nin de OECD ülkeleri arasındaki başarı sırasını artırma konusunda bir dizi önlem alması gerekmektedir. Okuma uzmanları alınacak bu önlemlerin arasında önemli bir yer kaplamaktadır. Bu çalışma ayrıca Türkiye’de yapılandırılacak olan bir okuma uzmanı yetiştirme programının nasıl olabileceği ile ilgili önerilerde bulunması açısından önemlidir.

3.3. Araştırmanın Varsayımları

Görüşme yapılan akademisyen ve öğretmenler sorulara samimiyetle cevap vermiştir.

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Yozgat ili Sorgun ilçesinde bulunan 133 sınıf öğretmeni ve görüşme yapılan çeşitli üniversitelerdeki 8 akademisyenle sınırlıdır.

3.5. Tanımlar

Okuma: Görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2005: 20).

Yazma: Beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (MEB, 2005: 21).

Okuma uzmanı: Genelde okuma yazma öğreten, özelde ise okuma yazmada zorluk çeken öğrencilerin okuma yazmayla ilgili problemlerini gidermede onlara yardımcı olan, ileri seviyede yetiştirilmiş ve eğitilmiş profesyonel bireylerdir (IRA, 2000: 116).

3.6. Problem Cümlesi

Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3.7. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri birinci sınıfları kaçınıcı defa okuttuğuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri mezun olduğu alana göre farklılık göstermekte midir?
5. Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin görüşleri nelerdir?

3.8. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.9. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı “karma yöntem” benimsenmiştir. Karma yöntemli bir araştırmada araştırmanın bir safhasında nitel araştırma, başka bir safhasında da nicel araştırmanın kullanması anlaşılmaktadır. Araştırmacı araştırmanın herhangi bir aşamasında nitel ya da nicel araştırma paradigmasının çeşitli modellerini kullanabilmektedir (Kıral ve Kıral, 2011: 295-296). Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada akademisyenlerin görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile, sınıf öğretmenlerinin görüşleri nicel araştırma yöntemlerinden anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın ilk basamağı tarama modeli ile yapılandırılmıştır. “Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2012: 77).

Araştırmanın ikinci basamağında araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak akademisyenlerle görüşülmüştür. “Yapılanmış görüşme, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı şekilde saptayan görüşme planının aynen uygulandığı bir görüşmedir; görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulur (Karasar, 2012: 167). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve esnek olması nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000: 547).

3.10. Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu nicel ve nitel veriler için ayrı ayrı oluşturulmuştur.

3.10.1. Nicel Verilere Ait Çalışma Grubu

Nicel verilere ait çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Sorgun ilçesinde görev yapan 133 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin demografik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4. Çalışma grubu cinsiyet tablosu

Cinsiyet	N	%
Kadın	24	18
Erkek	109	82
N	133	100

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubunun %18'ini kadın, %82'sini erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5. Çalışma grubu kıdem tablosu

Kıdem	N	%
1-5 yıl	22	17
6-10 yıl	38	29
11-15 yıl	32	24
16 yıl ve üstü	41	30
N	133	100

Tablo 5'e göre, çalışma grubunun %17'sini 1-5 yıl, %29'unu 6-10 yıl, %24'ünü 11-15 yıl, %30'unu ise 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 6. Çalışma grubu mezun olduğu alan tablosu

Alan	N	%
Sınıf öğretmenliği	88	66
Diğer alan	45	34
N	133	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunun %66'sının sınıf öğretmenliğinden %34'ünün ise diğer alanlardan mezun olduğu görülmektedir.

3.10.2. Nitel Verilere Ait Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasına ilişkin çalışma grubunu okuma alanında akademik çalışma yapan 8 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, görüşme yapılacak akademisyenlerin okuma alanında çalışma yapmış olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubu veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerin şekilleri ve süresi tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Nitel verilere ait çalışma grubundan veri toplama süreci

Kod adlar	Unvan	Görüşme yeri	Görüşme süresi (yaklaşık olarak)	Görüşme şekli
A1	Prof. Dr.	Ofis	30 dk.	Yüz yüze/ses kaydı yapılarak
A2	Doç. Dr.	Ofis	25 dk.	Yüz yüze/not olarak
A3	Doç. Dr.	Ofis	25 dk.	Yüz yüze/not olarak
A4	Yrd. Doç. Dr.	Ofis	30 dk.	Yüz yüze/not olarak
A5	Yrd. Doç. Dr.	Ofis	25 dk.	Yüz yüze/not olarak
A6	Yrd. Doç. Dr.	-	-	E-posta yoluyla
A7	Yrd. Doç. Dr.	-	-	E-posta yoluyla
A8	Öğrt. Gör. Dr.	Ofis	25 dk.	Yüz yüze/ses kaydı yapılarak

3.11. Veri Toplama Araçları

Okuma Uzmanlığı Görüş Anketi

Okuma uzmanı yetiştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri anketi açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .79, Barlett küresellik testi ise ($p<0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna

ulaşmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .45 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analyses) dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Okuma uzmanlığı görüş ölçeği açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okuma uzmanlığı görüş anketine ilişkin faktör analizi sonuçları

Madde no	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri							
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	
m45	,764	,638	,861							
m44	,722	,692	,841							
m46	,766	,721	,821							
m47	,710	,503	,768							
m43	,675	,617	,757							
m42	,580	,615	,706							
m40	,541	,602	,558							
m29	,680	,642		,841						
m19	,623	,560		,763						
m25	,616	,716		,759						
m31	,688	,673		,726						
m23	,714	,674		,699						
m21	,678	,651		,677						
m38	,691	,586		,534						
m16	,737				,776					
m22	,691	,461			,687					
m18	,657	,548			,668					
m8	,608					,770				
m41	,533					,745				
m9	,641					,583				
m37	,630						,713			
m13	,688						,611			
m6	,786							,829		
m7	,771							,764		
m4	,767								,830	
m5	,642									,697

Okuma uzmanı yetiştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri anketi ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 7 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17,56'sını, ikinci faktör %16,66'sını, üçüncü faktör %7,84'ünü, dördüncü faktör %7,68'ini, beşinci faktör %6,55'ini, altıncı faktör %5,98'ini, yedinci faktör %5,40'ını açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %67,69'unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Okuma uzmanlığı görüş ölçeğinin ilk etapta 47 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılrken, bu çalışma için belirlenen örnekleme herhangi bir faktörde yer almayan veya .45'in altında yük değerine sahip maddeler (1, 2, 3, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 39) ölçekten atıldıktan sonra ölçek 26 maddeye düşmüştür ve kalan maddeler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 7 maddeden (45, 44, 46, 47, 43, 42, 40); ikinci faktörünün 7 maddeden (29, 19, 25, 31, 23, 21, 38); üçüncü faktörünün 3 maddeden (16, 22, 18); dördüncü faktörünün 3 maddeden (8, 41, 9); beşinci faktörünün 2 maddeden (37, 13); altıncı faktörünün 2 maddeden (6, 7); yedinci faktörünün 2 maddeden (4, 5) oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .87, ikinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .711, dördüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .654, beşinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .37, altıncı faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .67, yedinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .48 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu

sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yedi faktörde de yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

3.12. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.12.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel veriler 2012 Mayıs ayında Yozgat ili Sorgun ilçesinde görev yapan 133 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu uygulanmıştır. Uygulanan anket formu 4 maddeden oluşan kişisel bilgiler bölümü ve 47 maddeden oluşan anket soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anket soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların geçerlik ve güvenilirliği ilgili bölümde ele alınmıştır. Katılımcılara gönderilen 270 anketten 135 tanesi geri gönmüş olup iki anket tam doldurulmamıştır. Diğer 133 anket araştırma kapsamına alınmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı ile aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve anova testi kullanılmıştır.

3.12.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nitel verileri 2013 Nisan, Mayıs ve Haziran ayında okuma eğitimi alanında uzman 8 akademisyenden toplanmıştır. Bu konuda 18 akademisyenle irtibata geçilmiştir. Bu konuda bilgileri ve çalışmalarını olan 8 akademisyenden dönüt alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde yer alan kişisel bilgiler bölümü doldurulduktan sonra, 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları akademisyenlere yöneltilmiştir. Verilerin bir kısmı yüz yüze görüşülerek ve ses kaydı yapılarak, bir kısmı ise mail yoluyla toplanmıştır. Ses kayıt cihazındaki veriler bilgisayarda yazılı hale getirilmiştir.

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında (örneğin temalar) özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilir gibi, veri toplama aşamalarında (gözlem ya da görüşme) elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2001: 222):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
3. Bulguların tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması: Bu aşamada araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Böylece verilerin hangi temaların altında sunulacağı belirlenmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, bir önceki aşamada oluşturulan genel çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir.

Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulguların yorumlanması: Bu aşamada tanımlanan bulgular açıklanmış ve ilişkilendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{x}	s	Sd	t	p
Kadın	24	4,05	0,40	131	3,00	0,003
Erkek	109	3,73	0,48			

Tablo 9'da sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(131)}=3,01$, $p<0,05$). Okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşler arasındaki farklılık kadın sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss
1-5 yıl	22	4,00	,38
6-10 yıl	38	3,91	,56
11-15 yıl	32	3,72	,46
16 yıl ve üstü	41	3,61	,39

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarına ilişkin görüşleri ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kıdemleri 1-5 yıl olanların ortalamaları (\bar{x}) 4,00, standart sapmaları (SS) 0.38; 6-10 yıl olanların ortalamaları (\bar{x}) 3,91, standart sapmaları (SS) 0,56; 11-15 yıl olanların ortalamaları (\bar{x}) 3,72, standart sapmaları (SS) 0.46; 16 yıl üstü olanların ortalamaları (\bar{x}) 3,61, standart sapmaları (SS) 0,39 olarak bulunmuştur. Buna göre en düşük ortalama 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin iken, en yüksek ortalama 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Mesleklerinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin okuma uzmanlığına ilişkin olumlu görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin anova sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	3,030	3	1,010	4,673	,004	16 yıl ve üstü-1-5 yıl, 16 yıl ve üstü-6-10
Gruplariçi	27,885	129	,216			
Toplam	30,916	132				

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşlerine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, okuma uzmanlığı hakkındaki görüşler mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(3,129)}=4,673$ $p<0,05$). Buna göre mesleki kıdem arttıkça okuma

uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleri “katılıyorum” dan kararsıza doğru gitmektedir. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlayanlar, okuma uzmanlığı konusunda, kıdemi yüksek olanlara göre daha olumlu düşünmektedir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss
1	24	3,87	,38266
2	25	3,68	,48096
3	25	3,78	,46631
4	18	3,92	,58119
5 ve üstü	41	3,75	,50420
Toplam	133	3,79	,48395

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarına ilişkin görüşleri ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden 1 kere birinci sınıf okutanların ortalamaları (\bar{x}) 3,87, standart sapmaları (SS) 0,38; 2 kere birinci sınıf okutanların ortalamaları (\bar{x}) 3,68, standart sapmaları (SS) 0,48; 3 kere birinci sınıf okutanların ortalamaları (\bar{x}) 3,78, standart sapmaları (SS) 0,46; 4 kere birinci sınıf okutanların ortalamaları (\bar{x}) 3,92, standart sapmaları (SS) 0,58; 5 kere ve üstü birinci sınıf okutanların ortalamaları (\bar{x}) 3,75, standart sapmaları (SS) 0,50 olarak bulunmuştur. Genel olarak sonuçlara bakıldığında ortalamaların birbirine çok yakın olduğu, 4 defa birinci sınıf okutan öğretmenlerin kısmen de olsa daha fazla olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri birinci sınıfları kaçınıcı defa okuttuğuna göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf okutma deneyim sayısına göre okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin anova sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	,866	4	,217	,923		
Gruplarıçi	30,049	128	,235		,453	
Toplam	30,916	132				

Tablo 13'te sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğrencilerini kaç defa okuttuklarına göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 13'e göre sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlığı hakkındaki görüşleri 1. sınıf okutma deneyim sayısına farklılık göstermemektedir ($F_{(3,129)}=,923$ $p>0,05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf okutma sayısı, onların okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerini değiştirmemektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri mezun olduğu alana göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre okuma uzmanlığı konusundaki görüşlerine ilişkin t-testi sonuçları

Mezuniyet alanı	n	\bar{x}	s	Sd	t	p
Sınıf öğretmenliği	88	3,79	0,47	131	0,037	0,97
Diğer	45	3,79	0,51			

Tablo 14'te sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleriyle ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 14'e göre sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(131)}=0,037$, $p>0,05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu alan, onların okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerini istatistiksel olarak değiştirmemektedir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerine ilişkin betimleyici istatistikler

Kişi sayısı	Minimum	Maksimum	Aritmetik ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (SS)
133	2.33	5.00	3.79	0.48

“Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00”, “Katılıyorum: 3.41-4.20”, “Kararsızım: 2.61-3.40”, “Katılmıyorum: 1.81-2.60” ve “Tamamen Katılmıyorum: 1.00-1.80” şeklinde belirlenmiştir.

Anket sonucunda ortalama 3,79 çıkmıştır. Tamamen katılıyorum 5, tamamen katılmıyorum 1 olarak kodlanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri okuma uzmanı yetiştirme konusunda katılıyorum yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular (Nitel Verilere İlişkin Bulgular)

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Okuma Uzmanlığının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan akademisyenlerin tamamı (%100) okuma uzmanlığının önemli olduğunu ve gerekliliğini ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak ise ülkemizde okuma yazma öğretiminde sıkıntıların olmasını göstermişlerdir. Diğer taraftan katılımcıların bir kısmı (% 12.5) bu bağlamda okuma uzmanı yetiştirmeye bir an önce geçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar Türkiye’deki öğrencilerin okuma düzeylerinin OECD ülkelerinin ortalamasının altında olduğunu göstermektedir (PISA, 2003; 2009). Bu durum da okumayı iyileştirme adına bir dizi tedbirler alınması gerektiğini göstermektedir. Yurt dışındaki örnek uygulamalara bakıldığında ise okuma uzmanlarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bean’ın (1997) çalışmasında; okuma uzmanlarının bulunduğu örnek okullardaki müdürler, okuma programlarında bu uzmanların hayati role sahip olduklarını belirtmiştir. Snow, Burns ve Griffin’in (1998: 333) yaptığı bir araştırmada, Ulusal Araştırma Komitesinin tavsiyelerinden birinin

okullardaki okuma problemlerine dikkat çekecek ve sınıflardaki öğretmenlere rehberlik yapabilecek uzman ihtiyacına odaklandığından bahsedilmiştir. Baron'un (1999: 57) Connecticut'ta yaptığı bir çalışmada okuma danışmanı olan okulun okuma danışmanı olmayan okuldan daha yüksek okuma puanı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda Akyol ve Yıldız (2013) Türkiye'de okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir lisansüstü programın gerekli olduğunu belirtmiştir.

4.5.2. Okuma Uzmanı Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular

Okuma uzmanının nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusundaki görüşler incelendiğinde katılımcıların tamamı (%100) bu programın lisansüstü eğitimde olması gerektiğini ifade etmiştir. Okuma uzmanı yetiştirmeye yönelik lisansüstü eğitim tezli ya da tezsiz olabilir. Katılımcılar, bu programların daha çok uygulamaya dönük olması gerektiği konusunda hemfikirdir. Katılımcılardan 2 kişi (%25) ise bu konuda bir sertifika düzenleme yoluna da gidilebileceğini söylemiştir.

Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine yönelik hazırlanan programlarda yer alacak derslerin neler olması gerektiğine ilişkin katılımcıların görüşlerini "Okuma uzmanlığı programında alan bilgisi, metodoloji dersleri ve uygulama dersleri" başlıkları altında toplamak mümkündür. Ancak katılımcılar bunların içerisinde uygulama derslerinin ağırlıklı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Okuma uzmanlığı yüksek lisans programında olması gereken derslere literatürde ve eklerde geniş şekilde yer verilmiştir.

Okuma uzmanlarını kimlerin yetiştireceği konusunda ise katılımcılar (%100), bu programda görev alacak kişilerin en az Yrd. Doç. Dr. düzeyinde ve başta okuma uzmanlığı olmak üzere okuma alanında akademik çalışma yapanlardan seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Okuma uzmanı olabilmek için etkileşimli, gelişime açık ve yoğunlaştırılmış bir hazırlık sürecinden geçmiş olmak gerekir (IRA, 2000: 116). IRA'ya (2007) göre okuma uzmanlarının mutlaka öğretmenlik deneyimi ve 24 saat dil ve okuma becerilerinden oluşan, 6 saat ise denetlemeli bir uygulama eğitiminden oluşan yüksek lisans sertifikasına sahip olması gerekmektedir. Buna ek olarak bazı ülkelerde sertifika için yüksek lisans eğitiminden sonra yetenek sınavı uygulanmaktadır. Akyol ve Yıldız'a (2013) göre ise okuma uzmanlığı yüksek lisans programı okuma ve ilgili

dersleri içeren yaklaşık 18 kredilik uygulama ve 12 kredilik teorik olarak toplam 30 krediden oluşabilir.

Salisbury Üniversitesinde ise adaylar için okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimi programının genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Verilen çeşitli koşul ve durumlarda, dil edinimi için teorik temel bilgi birikimi geliştirmek,
2. Okuryazarlık gelişimindeki dil süreçlerinin bütün etkileşimleri için kuramsal temel bilgi birikimi kazanmak,
3. Okuma öğretmenliği için bütün gelişim seviyelerinde kuramsal temel bilgi birikimi ve pratik uygulama kazanmak,
4. Okuma zorluğunun doğasını ve nedenlerini anlamayı öğrenmek,
5. Bir dizi araç ve stratejilerden, okuryazarlık eğitimi için değerlendirme bulguları bulma kabiliyetini geliştirmek,
6. Okuma yazma programı geliştirme ve organize etme yeteneğini kazanmak,
7. Yerel, bölgesel ve ülke çapındaki profesyonel gelişim aktivitelerine katılmak.

4.5.3. Okuma Uzmanın Seçimine İlişkin Bulgular

Okuma uzmanı olacak kişilerin nasıl seçileceğine ilişkin görüşlere bakıldığında, katılımcıların (100) bu kişilerin sınıf öğretmenleri bunun yanında (%75) Türkçe öğretmenleri arasından seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (%25) ise okuma uzmanlarının sadece sınıf öğretmenlerinin arasından seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da öğrencilere temel okuryazarlık becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından kazandırılmasını, Türkçe öğretmenlerinin ise okuma yazma becerisini kazanmış olması beklenen öğrencilere dil becerisini kazandırmalarını ve okumayı, öğrenme için kullanmalarını göstermişlerdir. Bunun dışında katılımcıların tamamı (%100) okuma uzmanı olacak kişilerin mutlaka öğretmenlik deneyiminin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik deneyimine ilişkin sürenin ise en az 2 en fazla 5 yıl (%87.5) olması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılardan 1 kişi (%12.5) ise bu sürenin 5-10 yıl olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, okuma uzmanı yetiştirme programlarına, özellikle okuma uzmanı olma konusunda istekli kişilerin seçilmesinin faydalı olacağını söylemişlerdir.

Okuma uzmanı olabilmek bazı gereklilikler bulunmaktadır. Salisbury Üniversitesinin okuma uzmanlığı yüksek lisans kabul şartlarına bakıldığında 2.75 ortalama, K12 belgesi ve mülakatın olduğu görülmektedir. Herhangi bir okuma uzmanı adayının okuma uzmanlığı programında öğrenim görmeye başlayabilmesi için öğretmenlik yapabilme diploması (lisans düzeyinde) ve belirlenen lisans mezuniyet not ortalamasına sahip olması gerekmektedir (Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Akyol ve Yıldız (2013) Okuma uzmanlığı yüksek lisans/sertifika programına en az 4 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin başvurabileceğini belirtmiştir.

4.5.4. Okuma Uzmanlarının İstihdam Durumuna İlişkin Bulgular

Yetiştirilen okuma uzmanının nasıl ve nerede istihdam edileceği önemlidir. Bununla ilgili olarak, katılımcıların tamamı (%100) MEB ve YÖK arasında bir işbirliği yapılması gerektiğini ve bunların okullarda kadro tahsisi yoluyla istihdam edilmesini önermişlerdir. Hatta katılımcılar (%100) her okulda en az 1 okuma uzmanının olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Bu bulgulara benzer bir görüşü Uyar, Yıldırım ve Ateş (2011) çalışmalarında belirtmiştir. Uyar, Yıldırım ve Ateş'e (2011) göre mezun olan okuma uzmanları MEB ve YÖK'e bağlı kurumlarda okuma uzmanı, belli sayıda okulların oluşturduğu bölgelerde okuma danışmanı ya da öğretmenlere mesleki eğitim seminerleri vermek üzere görevlendirilebilirler. Akyol ve Yıldız'a (2013) göre ise MEB okuma uzmanı yetiştirilmesini ve istihdamını teşvik edecek yasal alt yapıyı bir an önce oluşturmalı, buna paralel olarak üniversiteler dünya standartlarında okuma uzmanı yetiştirmek için lisansüstü eğitim programları hazırlamalıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

1. Okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşler arasındaki farklılık kadın sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu da kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre okuma uzmanları konusunda daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.
2. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleri “katılıyorum”dan “kararsız”a doğru gitmektedir. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlayanlar, okuma uzmanlığı konusunda, kıdemi yüksek olanlara göre daha olumlu düşünmektedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf okutma sayısı, onların okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerini değiştirmemektedir. Bu da sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma sayısının okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.
4. Sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu alan, onların okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerini istatistiksel olarak değiştirmemektedir. Başka bir deyişle hangi alandan mezun olursa olsun sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanları hakkındaki görüşleri paralellik göstermektedir.
5. Okuma uzmanlığına ilişkin akademisyen görüşlerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular 4 başlık altında toplanabilir:

Okuma Uzmanlarının Gerekliliği

Görüşme yapılan akademisyenlerin tamamı Türkiye’de okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin olduğunu ve bu güçlüklerin giderilmesi için okuma uzmanlarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Akademisyenlerden biri bu uygulamaya hemen başlanması gerektiği ile ilgili görüş belirtmiştir.

Okuma Uzmanı Yetiştirme Programı

Akademisyenlerin tamamı okuma uzmanı yetiştirmeyle ilgili olarak tezli veya tezsiz yüksek lisans programı olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca akademisyenler

bu programda yer alacak derslerin özetle alan, uygulama ve metodoloji derslerinden oluşması gerektiğini ifade etmiştir.

Okuma uzmanının seçimi

Katılımcıların biri hariç okuma uzmanı adaylarının 2-5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi ise okuma uzmanı adaylarının sadece 3-5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip sınıf öğretmenlerinin arasından seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Okuma uzmanının istihdamı

Katılımcıların tamamı okuma uzmanlarının MEB ve YÖK işbirliği içinde okullarda istihdam edilmesi gerektiği görüşündedir. Hatta her okulda en az bir okuma uzmanının bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Okuma uzmanı yetiştirmek için bir veya iki yıllık bir yüksek lisans programı olmalıdır. İlk etapta ciddi anlamda bir okuma uzmanı ihtiyacı olacağı için bu eksikliğin giderilmesi amacıyla okuma uzmanları belli bir sayıya ulaşıncaya kadar belli bir saat kurs alacak şekilde bir sertifika programı hazırlanabilir. Okuma uzmanlığının içeriğindeki dersler ve bu derslerin yoğunluğu ele alındığında bu süre 250-300 saatlik bir kursa tekabül etmektedir.
2. Okuma uzmanlığı yüksek lisans programında ağırlıklı olarak okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüklerini gidermeye yönelik dersler olmalıdır. Bunun yanında alan dersleri içerisinde yer alan hızlı, akıcı ve anlayarak okuma dersleri ve literatürde belirtilen liderlik, iletişim, metodoloji vb. derslere de yer verilmelidir.
3. Okuma uzmanı adayları en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip sınıf öğretmenleri arasından seçilmelidir ve bu 3 yıllık süre içerisinde en az bir kez birinci sınıf okutmuş olma şartı aranmalıdır. Okuma yazmayı öğretmek daha çok sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır ve bu durum okuma uzmanlarının çalışma alanlarına girmektedir. Sınıf öğretmenlerinin

mesleklerinin ilk yıllarındaki bilgi donanımı ve motivasyonları açısından bakıldığında adaylarda aranacak sürenin 3-5 yılı geçmemesi gerekmektedir.

4. Okuma uzmanlarının istihdamı konusunda MEB ve YÖK işbirliği içinde olmalıdır. İstihdamın olmaması yapılandırılacak olan bir okuma uzmanlığı programını gereksiz kılmaktadır. Ayrıca okuma uzmanı statüsüne sahip kişilerin maaş ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır. Her okulda en az bir okuma uzmanı istihdam edilmelidir. Okuma uzmanlarının görev ve sorumlulukları öğrenciyle çalışmayı gerektirmektedir. Bundan dolayı her ilçe, ilçeye vb bir okuma uzmanı uygulaması okuma uzmanını, en önemli görevi olan öğretim rolünden dolayısıyla asıl amacından uzaklaştırmaktadır. Okuma uzmanlarının bu yönüyle istihdam edilmesi danışmanlık görevini yerine getirmesi açısından uygundur fakat danışmanlık okuma uzmanlarının öncelikli görevleri arasında yer almamaktadır.
5. Okuma uzmanı yetiştirmeye en kısa zamanda başlanmalıdır. PISA araştırmalarına dahil olan ülkelerin okuma alanında yaptıkları çalışmalar incelendiğinde Türkiye'nin okuma uzmanı yetiştirme ve istihdam konusunda geç kaldığı görülmektedir.

Ülkemizde uygulanabilirliği yüksek olan program önerisi aşağıda sunulmuştur.

OKUMA UZMANLIĞI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI ÖRNEĞİ

Okuma uzmanlığı yüksek lisans programı okuma alanında ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere ve yetişkinlere profesyonel destek sağlayan ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma güçlüklerini giderecek ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olacak profesyonel uzmanlar yetiştiren bir mesleki unvan ve tezli yüksek lisans programıdır. Program Uluslararası Okuma Derneğinin (IRA) okuma uzmanları için belirlediği standartlara uygun şekilde hazırlanmıştır. IRA'nın okuma uzmanları için belirlediği standartlar:

Okuma uzmanları için uluslararası okuma derneğinin standartları

1. Temel bilgi: Adaylar okuma yazma ve okuma yazma öğretimi konusunda temel bilgi sahibi olurlar.

2. Müfredat ve Öğretim: Adaylar öğrencilere okuma yazma öğretimini sağlamak için öğretimsel yaklaşımlar, materyaller ve birleşik, kapsamlı ve dengeli bir müfredat programı kullanır.

3. Tanılama ve Değerlendirme: Adaylar okuma yazma öğretiminde planlama ve değerlendirmeyi etkin kılmak için çeşitli değerlendirme araçları kullanır ve pratik uygulamalar yapar.

4. Çeşitlilik: Adaylar okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin farkındalık, anlayış, saygı ve değer kavramlarını geliştirecek uygulamalara yer verir.

5. Okur Çevresi: Adaylar okuma, yazma, öğretim uygulamaları, yaklaşımları ve yöntemleri, müfredat materyalleri ve değerlendirmelerin uygun kullanımını teşvik eden bir okur ortamı oluşturur.

6. Profesyonel Öğrenme ve Liderlik: Adaylar profesyonel öğrenme ve liderliği iş hayatı-kariyerleri boyunca sorumluluk ve çaba olarak görürler.

Program 4 dönemden oluşmaktadır. Her dönem için belirlenen haftalık ders saatlerinin AKTS karşılığı 30'dur. Teorik ve uygulamalı derslerin dağılımı dönemlere göre değişmektedir. 4 dönem boyunca bütün derslerin %58'i teorik, %42'si ise uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Teorik ve uygulamalı dersler program boyunca iç içe yer almaktadır. Okuma uzmanı adayları için mesleki tecrübe şartının aranması teorik ve uygulamalı derslerin bütünlüğünü ve verimliliğini sağlamaktadır. Okuma uzmanlığı yüksek lisans eğitimini başarılı bir şekilde (2.5/4.00) tamamlayan öğrenciler okuma uzmanlığı yüksek lisans diplomasını almaya hak kazanırlar.

Okuma uzmanlığı yüksek lisans programı okuma uzmanlarının, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine rehberlik yapmalarına da olanak sağlar. Bu programın bir önemli unsuru da her yaşta bireyin okuma yazma ihtiyaçlarını değerlendirmek ve uygun eğitim programları tasarlamaktır.

Okuma uzmanları okuma eğitimi konusunda lider kişilerdir. Program süresince müfredat geliştirme ve okuma programları hazırlama konusunda araştırmalar yapılmakta ve deneyim kazanılmaktadır.

Programın genel amaçları

1. Okuma yazma konusunda kuramsal temel bilgi birikimi kazanmak,
2. Okuma yazma güçlüklerini tanılama ve iyileştirme konusunda teorik bilgi ve uygulama yeteneği kazanmak,
3. Okuma yazma öğretiminin bütün seviyelerinde teorik bilgi ve uygulama yeteneği kazanmak,
4. Okuma zorluğunun doğasını ve nedenlerini öğrenmek,
5. Verilen çeşitli koşullarda okuma yazma öğretimi ve dil becerilerini geliştirmede teorik bilgi ve uygulama yeteneği kazanmak,
6. Okuma yazma programı geliştirme ve organize etme yeteneğini kazanmak,
7. Yerel, bölgesel ve ülke çapındaki mesleki gelişim aktivitelerine katılmak,
8. Okuma öğretiminde farklı yöntem ve stratejilerden yola çıkarak bulguları bulma ve değerlendirme yeteneği kazanmak,
9. Okuma yazma alanında bulunduğu okul/kurum da liderlik yeteneği kazanmak,
10. Ülkenin okuryazarlık seviyesini artırmak,
11. Ülkenin okuryazarlık seviyesini daha üst seviyelere taşımak.

Okuma uzmanlığı yüksek lisans programından mezun olan okuma uzmanları:

1. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin teşhis ve tedavi aşamasında gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında yardım eder.
2. Öğrencilerin okuma ve anlama seviyelerini tespit eder, gerek duyulan öğrenciler için bireysel program hazırlar. Bu programları okuyan ve okuduğunu anlayan fakat okumaktan zevk almayan öğrenciler için de hazırlar.
3. Öğretmen, okul idaresi ve velilerle işbirliği yaparak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik gerek okulda gerekse evde kullanılacak yöntem, materyal ve stratejiler hakkında öğretmen ve velileri bilgilendirir.
4. Okuma öğretiminde kullanılacak materyal ve uygulamaları öğretmenlerle paylaşır, onları izler ve dönütler verir.
5. Okuma yazma ile ilgili materyallerin kullanılabilirliğini ve uygunluğunu test eder, yeni materyal temini konusunda ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla görüşerek rehberlik yapar.
6. Okuma yazma konusunda okulda liderlik yapar ve okuma yazma ile ilgili çalışmalarını koordine eder.

7. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere danışmanlık yapar.
8. Okuma yazma ile ilgili mesleki gelişim seminerleri düzenler.
9. Okuma güçlüğü olan öğrencilere yardım konusunda özel eğitimcilerle, psikologlarla, konuşma terapistleriyle, danışmanlarla, kütüphanecilerle ve diğer eğitim paydaşlarıyla birlikte çalışır. Gereken durumlarda öğrenciyi ilgili kuruma yönlendirir.
10. Okuma yazma güçlüklerini giderme sürecinde elde edilen sonuçları sınıf öğretmeni ve aile ile değerlendirir.
11. Okuma yazma konusunda güçlük çeken öğrencilerle gerek duyulduğunda sınıf içinde, sınıf dışında, bireysel ve küçük gruplarla çalışmalar yapar. Öğretmenlere ve velilere takip edecekleri programlar hazırlar ve bu programların değerlendirmesini yapar.
12. Okuma yazma programları hazırlama sürecinde ilgili kurum ve kuruluşlarla çalışır.

Başvuru şartları

Okuma uzmanlığı yüksek lisans programına başvuracak adayların;

- 1- Sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olması,
- 2- En az 3 yıl mesleki deneyime sahip olması (3 yıllık mesleki deneyim sürecinde en az bir defa birinci sınıf okutmuş olması),
- 3- En az 2.75 lisans ortalamasına, 70 ALES (eşit ağırlık) ve 50 yabancı dil (YDS veya dengi bir sınav) puanına sahip olması gerekmektedir.

Değerlendirme sürecinde lisans not ortalamasının %35'i ALES (eşit ağırlık) puanının %35'i, mülakatın %15'i ve yabancı dil puanının %15'i alınarak hesaplanır.

OKUMA UZMANLIĞI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI DERSLERİ

Okuma uzmanlığı yüksek lisans dersleri genellikle okuma güçlüklerini tanılama ve iyileştirmeye yönelik araştırma, teorik ve uygulamaya dayalı derslerden oluşmaktadır. Bunun yanında okuma uzmanında bulunması gereken liderlik, değerlendirme, işbirliği içinde çalışma vb. konuları içeren dersler de bulunmaktadır.

1. Dönem okuma uzmanlığı yüksek lisans programı dersleri

Dersler	Teorik	Uygulama	Kredi	AKTS
Okuma yazma öğretiminde teori ve uygulama	2	2	4	6
Okuma yazma güçlükleri ve tanılama	2	2	4	6
Eğitimde liderlik	2	2	4	6
Okuma türleri	2	2	4	6
Bilimsel araştırma yöntemleri	2	2	4	6
TOPLAM	10	10	20	30

2. Dönem okuma uzmanlığı yüksek lisans programı dersleri

Dersler	Teorik	Uygulama	Kredi	AKTS
Okuma yazma güçlüklerini iyileştirme	3	3	6	12
Okuma psikolojisi	2	2	4	4
Özel eğitimde aile ve uzmanlarla çalışma	2	2	4	6
Seminer	2	2	4	4
Dil, okuryazarlık ve kültür	3	0	3	4
TOPLAM	12	9	21	30

3 ve 4. Dönem: Tez dönemi

Okuma Uzmanlığı Yüksek Lisans Programında Yer Alan Derslerin Kısa İçerikleri:

Okuma yazma öğretiminde teori ve uygulama: Okuma yazma ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilir ve okuma yazma öğretimi ile ilgili örnek uygulamalar incelenir. Türkçe dersinin 5 temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu kavramları, okuma yazma eğitiminde kullanılan yöntemler vb. konular bu dersin içeriğinde teorik ve uygulamalı olarak yer alır.

Okuma yazma güçlükleri ve tanılama: Okuma güçlükleri ve çeşitleri incelenir. Kısmen de olsa bu güçlüklerin nörolojik boyutuna yer verilir. Disleksi, diskalkuli, disgrafi, dispraksi, disortografi, aleksia vb. okuma güçlükleri ve kavramlar ayrıntılı bir şekilde ele alınır.

Eğitimde liderlik: Eğitim ğretim ortamında sorumluluk alabilme, karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilme ve liderlik özelliklerini kavrayabilme vb. konuları içerir.

Okuma türleri: Anlayarak okuma, sesli okuma, sessiz okuma, zevk alarak okuma, hızlı okuma, vakit geçirmek için okuma, paylaşarak okuma, not alarak okuma, sorgulayıcı okuma vb. okuma türleri ayrıntılı olarak ele alınır.

Bilimsel araştırma yöntemleri: Temel bilimsel araştırma yöntemlerini inceler. Bu derste teorik bilgiler uygulama ile birlikte devam ettirilir.

Okuma yazma güçlüklerini iyileştirme: Okuma güçlükleri olan öğrencilerle çalışılır. Çalışmalarda tespit edilen okuma güçlüklerine uygun okuma programları ve materyaller geliştirilir. Süreç raporlaştırılır.

Okuma psikolojisi: Öğrencinin okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutumlarını, bu tutumların nedenlerini ve alınması gereken önlemleri içerir.

Özel eğitimde aile ve uzmanlarla alışma: Okuma yazma güçlüğü çeken öğrencileri ilgilendiren kurum ve kuruluşların çalışma alanları incelenir.

Dil, okuryazarlık ve kültür: Dilin önemi, Türkçe'nin yapısı, okuryazarlığın temelleri, dil-kültür ve okuryazarlık-kültür arasındaki ilişkilere vb. yer verilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Üstün, A. (2008). İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-173.
- Aksarı, M. (1997). Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemi. *Eğitim ve Yaşam, Bahar*, 49-56.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma Uzmanlığı ve Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine Yönelik Bir Program Önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Akyüz, Y. (2002). *Türkiye’de İlköğretim, Dünü, Bugünü, Yarını*. Ankara: MEB.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi* (23. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi* (7. baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış*, 9(1), 101-124.

- Assaf, L. (2006). One Reading Specialist's Response To High-Stakes Testing Pressures. *International Reading Association*, 158-167.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Baron, J. B. (1999). *Exploring High And Improving Reading Achievement In Connecticut*. Washington DC. National Goals Panel.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(3), 227-244.
- Bean, R, M, Cassidy, J, Grumet, J, E, Shelton, D, S. ve Wallis, S, R. (2002). What Do Reading Specialists Do? Results From a National Survey. *The Reading Teacher*, 55(8), 736-744.
- Bembry, K. L., Jordan, H. R., Gomez, E., Anderson, M. C. ve Mendro, R. L. (1998). *Policy Implications of Long-Term Teacher Effects on Student Achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2 ed.). Ankara: Nobel.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Tubar*, XI, 231-244.

- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 4(4), 437-456.*
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi (Genişletilmiş ve Yenilenmiş 6. baskı)*. Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, M. (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Dilaver, H. H. (1994). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilgi, Güz, 35, 133-149.*
- Dole, J. A. (2004). The Changing Role of The Reading Specialist In School Reform. *The Reading Teacher, 57(5), 462-471.*
- Dole, J. A., Liang, L. A., Watkins, N. M., ve Wiggins, C. M. (2006). The State of Reading Professionals In The United States. *International Reading Association, 194–199.* doi:10.1598/RT.60.2.10.
- Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H. ve Verschueren, K. (2011). Teacher-Child Conflict and Aggressive Behaviour In First Grade: The Intervening Role of Children's Self-Esteem. *Infant and Child Development, 20(6), 449-465.* doi: 10.1002/icd.725
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik EĞİK Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4), 817-838.*
- Ekinci, A. ve Öter, M. Ö. (2010). Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi (Çalışma Ziyareti Raporu).

- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- EURYDICE. (2011). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. *Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency.*
- Genç, S, Z. (2005). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 86-99.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *Tübar*, XIII: 39-48
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hall, R. J. (2009). *A Study of The Qualifications, Roles, Responsibilities, and Characteristics of Reading Specialists In Independent, Private Schools*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Capella University.
- Harris T. L. ve Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What Is The Research Evidence?* Paper Presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality.

- Helberg, P. A. (2010). *Literacy Definer: The Role of the Reading Specialist in Problem Solving*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Department of Literacy Education Northern Illinois University. Illinois.
- Helf, S. ve Cooke, N. L. (2011). Reading Specialist: Key to a Systematic Schoolwide Reading Model. *Preventing School Failure, Taylor & Francis Group, 55(3), 140-147*.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal, 38(3), 499-534*.
- International Reading Association. (2000). *Teaching All Children To Read: The Roles of The Reading Specialist*. 115-119.
- International Reading Association. (2007). *Teaching Reading Well: A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation For Reading Instruction*. Newark.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the Factors and the Roles of Hrd in Organizational Learning Styles as Identified by Key Informants at Selected Corporations in The Republic of Korea; Major Subject: Educational Human Resource Development*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University, Amerika.
- Jones, T., Barksdale, M. A., Triplett, C. F., Potts, A., Lalik, R. ve Smith, C. (2010). Complexities in the Roles of Reading Specialists. *International Journal of Education, Vol. 2(2), 1-21*.
- Justice, L, M. ve Purcell, T. (2003). Promoting Cross-Disciplinary Collaboration at the Preprofessional Level: The Reading Specialist in the Speech-Language Clinic. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders. University of Virginia, Charlottesville, 30: 70-75*.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (23. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. D. E. Ü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 11, 1-13*.

- Kayıkcı, K. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.
- Kern, D. (2011). 62 Years of Pendulum's Swing: The Role of The Reading Specialist. *The NERA Journal*. 46(2), 67-72.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Kieffer, V. (2011). Reading Specialists' Role in Curriculum Development. *ProQuest Dissertations and Theses*. University of Illinois at Chicago.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Köksal, K. (2003). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lapp, D., Fisher, D., Flood, J. ve Frey, N. (2003). Dual Role of The Urban Reading Specialist. *National Staff Development Council*. 24(2), 33-36
- Malaty, G. (2006). What Are The Reasons Behind The Success of Finland In PISA?. *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- MEB. (1992). *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*. Ankara.
- MEB. (2002). İlköğretim Genel Müdürlüğü. *Türkiye'de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*, Ankara: MEB.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Nemeth, B. J. (2006). *Reading Specialist Practices at The Third Grade Level In Allegheny County*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Duquesne University Pennsylvania.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yay.

- Özkan, S. (2010). *Türk Eğitim Tarihi* (3. baskı). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir il örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- PIRLS 2006 International Report (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- PISA (2003). *Pisa 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. MEB, EARGED.
- PISA (2003). *Pisa 2003 Projesi Ulusal Ön Rapor*. MEB, EARGED.
- Quatroche, D. J. ve Wepner, S. B. (2008). Developing Reading Specialists as Leaders: New Directions for Program Development. *Literacy Research and Instruction, 47: 99-115*.
- Roulston, K., Legette, R., & Womack, S. T. (2005). Beginning Music Teachers' Perceptions of the Transition From University to Teaching in Schools. *Music Education Research, 7(1), 59-82*.
- Samancı, S. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Sadioğlu, Ö. ve Oksal, A. (2008). Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olan Öğretmenlerle Başka Alanlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 7(1), 71-90*. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Schlichtea, J., Yssela, N., & Merblera, J. (2005). Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure, 50(1), 35-40*.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P.(Eds). (1998). Preventing Reading Difficulties In Young Children. Washington DC. *National Academy Press*.

- Swanson, P. B. (2010). Teacher Efficacy and Attrition: Helping Students at Introductory Levels of Language Instruction Appears Critical. *Hispania (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Stable)*, **93(2)**, 305-321.
- Tatum, A. W. (2004). A Road Map For Reading Specialists Entering Schools Without Exemplary Reading Programs: Seven quick lesson. *The Reading Teacher*, **58(1)**, 28-39.
- Taylor & Francis. (1954). Building a Remedial Reading Program. *Peabody Journal of Education*. **31(5)**, 285-288.
- TDK. (2010). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yay.
- TTKB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Ortaokul Kısımında Değişiklik Yapılması. *Tebliğler Dergisi Haziran 2013*. **2669 (76)**, 260.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (2. Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tok, T., Tok, Ş. ve Mazi, A. (2008). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, **53**, 123-144.
- Tosunoğlu, M., Aköz, Y., ve Katrancı, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim*, **183**, 68-80.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, **24**, 543-559.
- Uğuz, S. (2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

- Uyar, Y., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Okuma Uzmanlığının Türkiye'deki Üniversitelerde Lisansüstü Bir Program Olarak Yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-149.
- Ünal, E, Köksal, K. (2007). Okuduğunu Anlama ve Sorular. *Üniversite ve Toplum*. 7(4).
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Wright, S. P., & Sanders, S. P. H. a. W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yost, D. S. (2006). Reflection And Self-Efficacy:Enhancing The Retention of Qualified Teachers From A Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-74.
- YÖK, (2007). *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Zarain, X. U. (2007). *Growth Mixture Modeling With A Distal Outcome: An Application To Reading And High Stakes Testing*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Delaware, Newark, USA.

İNTERNET ERİŞİM ADRESLERİ

<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> 16.03.2013

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf 10.03.2013

<http://www.sgps.psu.edu/prospective/academicprograms/education/curriculum/reading/default.ashx?linkidentifier=id&itemid=556> 02.06.2012

<http://www.kent.edu/ehhs/le/masters-degree-in-reading-specialization2.cfm> 02.06.2012

<http://www.salisbury.edu/educationspecialties/med-reed.html> 02.06.2012

<http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/prior-reading-1998.pdf> 02.06.2012

http://education.depaul.edu/_downloads/Grad_Admission_/SOE_R%26LD_May10_v1.pdf 02.06.2012

http://www.salisbury.edu/catalog/12-14/184_212_Seidel.pdf 07.02.2013

http://www.cwu.edu/~ectl/ncate_wastate/programs/adv-reading.html 07.02.2013

<http://www.calu.edu/academics/graduate-programs/files/reading-specialist-handbook.pdf> 10.08.2013

EKLER

EK: 1 Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü oluru

T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.66.20.02-605.01/

19.07.12 09306

Konu : Araştırma İzni


VALİLİK MAKAMINA

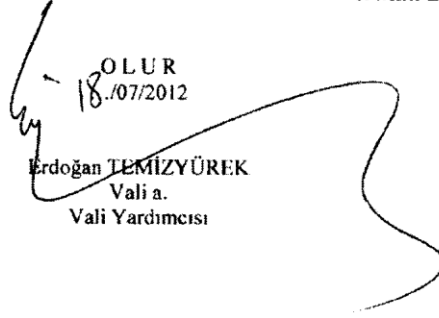
İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
b) Niğde Üniversitesinin 11/05/2012 tarihli ve 893 sayılı yazısı.
c) Araştırma Değerlendirme Formu.

Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bahattin ERKUŞ' un "Okuma Uzmanlarının Yetiştirilmesine ilişkin Akademisyen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırma izin isteği ile işlemler belgeleri ekte sunulmuştur.

İlgi (b) yazıda belirtilen Araştırma çalışmasının ilgi yazıda belirtilen okullarda uygulanması düşünülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Saim KUŞ
İl Milli Eğitim Müdürü


OLUR
18./07/2012
Erdoğan TEMİZYÜREK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1- Anket Formları
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu



Adres : Aşağı Nohutlu Mahallesi Hükümet Konağı, MEM 2 Kat No 208 A.B.P.K.B Bürosu
Tel : (0354) 212 27 27-28-29 (Dahili-1164-1184) Faks : (0354) 212 27 06
Web : <http://Yozgat.meb.gov.tr> e-mail : arge66@meb.gov.tr

EK: 2 Central Washington Üniversitesi yüksek lisans eğitimi programında yer alan dersler ve kredileri

ZORUNLU DERSLER	KREDİ
Profesyonel odaklı gerekli altyapı ve araştırma dersleri	10
İçerik alanında okuma	3
İlköğretimde okuma	4
Okumada araştırma taramaları	3
Okuma psikolojisi	3
Okuma güçlüklerini tanılama	3
Okuma güçlüklerini iyileştirme	3
Uygulama: Okuma güçlüklerini tanılama ve iyileştirme	3
Bitirme tezi, proje çalışması ve/veya sınav	6
Toplam Zorunlu Ders Saati	38
SEÇMELİ DERSLER (Aşağıdaki listeye sınırlı değildir)	KREDİ
Dil ve okuma	3
Hikaye anlatma teknikleri	3
İkinci dil olarak İngilizce okuma	3
Okul personeli	5
Seminer	1-5
İlköğretimde ileri derece dil sanatları eğitimi	3
Üst düzey okuma eğitimi: materyal ve yöntemler	3
Toplam Seçmeli Ders Saati	7
TOPLAM KREDİ	45

EK: 3 Salisbury Üniversitesi okuma uzmanlığı yüksek lisans programında yer alan dersler ve süreleri

DERSLER	KREDİ
Okuma eğitiminde araştırma	3
Yazılı ve sözlü dil gelişimi	3
Okuma kurumu: ilköğretim	3
Okuma kurumu: lise	3
Çeşitlilik ve okuma yazma	3
Çocuk ve genç edebiyatı	3
Okuma gelişimini değerlendirme	3
Klinik uygulama 1	3
Klinik uygulama 2	3
Okuma programlarında liderlik	3
Okumada araştırma semineri	3

EK: 4 Nitel veri toplama aracı

Araştırma Konusu

Okuma Uzmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Akademisyen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Yeni Bir Model Önerisi

**Tarih: Başlangıç:..... Bitiş: Saat : Başlangıç:..... ..
Bitiş:.....**

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Mesleki Yılı:

Bulunduğu Kurumdaki Meslek Yılı:

GİRİŞ

Merhaba ben Bahattin ERKUŞ. Sorgun/YOZGAT'ta Sınıf öğretmeni olarak çalışıyor ve Niğde Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapıyorum. “Okuma Uzmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Akademisyen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Yeni Bir Model Önerisi” adlı tez konum ile ilgili olarak siz değerli akademisyenlerle görüşmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca rapor yazılırken görüşülen kişilerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1-Okuma uzmanı yetiştirme hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2-Okuma uzmanı yetiştirme programları nasıl yapılandırılmalıdır?

3-Okuma uzmanlarının seçiminde nelere dikkat edilmelidir?

4-Okuma uzmanı yetiştirme programında olması gereken dersler nelerdir?

5- Okuma uzmanı yetiştirme programında görev alacak kişilerin yeterlikler neler olmalıdır?

6-Okuma uzmanlarının istihdamında olması gerekenler nelerdir?

7-Belirtmek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK: 5 Nicel verileri toplama aracı

Değerli Meslektaşlarım,

Yapacağım çalışma ile ilgili yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım. Ekte size sunulmuş olan formda 48 maddeden oluşan görüş ifadeleri sunulmuştur. Bunların herhangi bir doğru ya da yanlış değeri bulunmamaktadır, burada amaç sizin görüşlerinizi almaktır. Bu ifadelerden size uygun olanın karşısında bulunan kutucuklarda yer alan “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Tamamen Katılmıyorum” seçeneklerinden yalnızca bir tanesini işaretleyiniz.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Bahattin ERKUŞ
Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz:

1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16 Yıl ve üstü

3. Birinci Sınıfları kaçınıcı okutuşunuz:

İlk 2 3 4 5 ve üstü

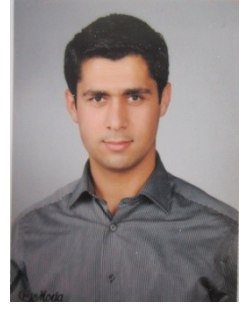
4. Mezun Olduğunuz Alan:

Sınıf Öğretmenliği Diğer

	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Kaliteli bir okuma yazma öğretimi için okuma uzmanları gereklidir.					
Okuma uzmanları sadece okuma bozukluğu olan öğrenciler için gereklidir.					
Okuma uzmanlarının görevini sınıf öğretmenleri de yapabilir.					
Okuma uzmanları, okuma ile ilgili bütün sorunları giderebilir.					
Okuma uzmanı her yaş grubuna yardım etmelidir.					
Okuma uzmanları sadece birinci sınıflar için yetiştirilmelidir.					
Birinci sınıfta okuma uzmanının görev yapması gerekir.					
Bütün sınıf öğretmenleri okuma uzmanı olmalıdır.					
Okuma uzmanları sınıf öğretmenleri arasından seçilmelidir.					
Okuma uzmanları Türkçe öğretmenleri arasından seçilmelidir.					
Okuma uzmanı, öğretmenin taşıdığı özellikleri taşımalıdır.					
Okuma uzmanı olmak için bu alanda yüksek lisans bitirmiş olmak gerekir.					
Sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilerek okuma uzmanı statüsü verilebilir.					
Okuma uzmanlığı için ayrı bir lisans programı olmalıdır.					
Okuma uzmanı olabilmek için birkaç yıl öğretmenlik yapmış olma şartı aranmalıdır.					

Okuma uzmanlığı(OU) yüksek(YL) lisans programında Okuma Sürecinin Doğası dersi olmalıdır.					
OU YL programında Dil, Yazın ve Okuma yazma Arasındaki İlişkiler dersi olmalıdır.					
OU YL programında Okuma Yazma Öğretimi dersi olmalıdır.					
OU YL programında Öğrenme ve Zevk Amaçlı Okuma dersi olmalıdır.					
OU YL programında Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin İhtiyaçları Dersi olmalıdır.					
OU YL programında Okuma Problemlerinin Tanı ve Tedavisi dersi olmalıdır.					
OU YL programında Okuma Öğretiminde Teori ve Uygulama dersi olmalıdır.					
OU YL programında Okuma Araştırmaları ve Araştırma Destekli Uygulamalar dersi olmalıdır.					
OU YL programında Okuma Programlarının Değerlendirilmesi dersi olmalıdır.					
OU YL programında Sözlü ve Yazılı Dil Gelişimi dersi olmalıdır.					
OU YL programında Klinik Uygulama dersi olmalıdır.					
OU YL programında Dil, Okuryazarlık ve Kültür dersi olmalıdır.					
OU YL programında Okuryazarlıklar ve Teknoloji dersi olmalıdır.					
OU YL programında Konu Alanlarında Okuma ve Anlama süreçleri dersi olmalıdır.					
OU YL programında Uygulama: Tanı ve İyileştirme süreçleri dersi olmalıdır.					
OU YL programında okuryazarlık eğitiminde farklı araç ve stratejiler kullanılmalıdır.					
OU YL programında Okuryazarlıklar ve Teknoloji dersi olmalıdır.					
OU YL programında Deneyim: Mastır Projesi olmalıdır.					
OU YL programında İlkokuma yazma Öğretimi dersi olmalıdır.					
OU YL programında İlkokuma yazmada Karşılaşılan Güçlükler dersi olmalıdır.					
OU YL programında İlkokuma yazmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler dersi olmalıdır.					
OU YL programında Türkçe Öğretimi dersi olmalıdır.					
OU YL programında Hızlı Okuma Teknikleri dersi olmalıdır.					
OU YL programında birinci sınıf öğrencisinin özelliklerine ilişkin bir ders olmalıdır.					
Her okulda bir okuma uzmanı bulunmalıdır.					
Her sınıf öğretmeni aynı zamanda okuma uzmanı olmalıdır.					
İl, ilçe veya kasaba merkezlerinde RAM benzeri okuma uzmanlarının hizmet vereceği kurumlar bulunmalıdır.					
Bütün birinci sınıflarda sınıf öğretmenleriyle beraber çalışmak amacıyla okuma uzmanları istihdam edilmelidir.					
Okuma uzmanları, “okuma yazma danışmanı” olarak da istihdam edilebilirler.					
Her ilçede bir okuma uzmanı olmalıdır.					
Her RAM’da bir okuma uzmanı olmalıdır.					
Her 250 öğrenci için bir okuma uzmanı istihdam edilmelidir.					

ÖZGEÇMİŞ



KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Bahattin ERKUŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Alanya 1986
Medeni Hali : Bekar
İletişim Bilgileri : bahattinerkus@hotmail.com
0 536 702 07 07 (GSM)

EĞİTİM

2001-2005 Alanya Lisesi (YDA)
2005-2009 Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2010-2013 Niğde Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2009-2010 ANTALYA / Alanya Emişbeleni İlköğretim Okulu – Ücretli Öğretmenlik
2010-2010 ANTALYA / Alanya Özel Beyaz Zambak Kreş ve Gündüz Bakımevi – Sorumlu Müdür
2010-2011 YOZGAT / Sorgun Şehit Bekir Öncül İlkokulu – Sınıf Öğretmeni
2011- YOZGAT / Sorgun Gedikhasanlı Şehit Mustafa Önder İlkokulu - Sınıf Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce KPDS: 54

YAYINLARI

Bildiriler

1. ÖZTÜRK, Havva, ERKUŞ, Bahattin ve ÖZTÜRK Mehmet Fatih (2011). “Bir Okuma Güçlüğü Olarak Disleksi”. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 125-129.
2. ERKUŞ, Bahattin, ÜNAL, Emre, İŞERİ, Kamil ve TANERİ, Ahu (2012). “Okuma Uzmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Bir İnceleme”. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, (yayında)
3. ERKUŞ, Bahattin, ÇAYLI, Ömer. Faruk ve BABAYİĞİT, Özgür. (2013). “İlkokul Birinci Sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Kitaplarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. 12. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 559-562.