



İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması *

*Burak CESUR***
*Ali Ekber ŞAHİN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek ve bunlar üzerinde sınıf öğretmenleri ve ilgili alanda çalışan öğretim elemanları arasında bir uzlaşma oluşturmaktır. Delphi tekniği ile yürütülen bu araştırma; uzman grubun belirlenmesi, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, birinci Delphi anketinin uygulanması ve ikinci Delphi anketinin uygulanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Delphi anketleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 15 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuş, Delphi anketlerinden elde edilen verilerin analizinde ise ortalama, standart sapma, ortanca, çeyreklik, çeyreklikler arası fark gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Görüş birliği tanımında ortanca, çeyreklikler arası fark, yüzdeler değeri dikkate alınmıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla aktarılabirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır. Görüşmelerin analizi sonucunda 40 yeterlik maddesi ve 7 yeterlik alanı ortaya çıkarılmıştır. Delphi anketlerinin uygulanmasının ardından da 40 yeterlik maddesinin tamamı üzerinde bir görüş birliğinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, sınıf öğretmeni yeterliği, Delphi tekniği, ilkökul öğrencileri

Competencies Classroom Teachers Should Have to Develop Reading Skills of Primary School Students: A Delphi Study

Abstract

The aim of this study was to reveal the competencies that primary school teachers should have for improving students' reading skills and to establish a consensus between primary school teachers and experts on these competencies. This Delphi study carried out in four stages: determining the expert group, interviews, implementation of the first Delphi questionnaire, and implementation of the second Delphi questionnaire. Semi-structured interview form and Delphi questionnaires were used as data collection tools in the research. The expert group of the research consisted of 15 academicians and 5 primary school teachers. As for data analysis, descriptive analysis was used. In the analysis of the data obtained from the Delphi questionnaires, descriptive statistics such as mean, standard deviation, median, percentage, quarter and interquartile difference were used. In the definition of consensus, median, interquartile difference and percentage values were taken into consideration. In order to ensure the validity and reliability of the data, transferability,

* Bu makale, Prof. Dr. Ali Ekber Şahin danışmanlığında yürütülen Burak Cesur'un "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, burakcesur@gantep.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5788-8512

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, alishahin@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3728-9982

credibility, consistency and confirmability strategies were used. As a result of the research, 40 competency items and 7 competency areas were revealed. As a result of the Delphi surveys applied in two stages, it was determined that there was a consensus on 40 items of competency.

Keywords: Reading skills, competency of primary school teachers, Delphi technique, primary school students

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın beklentilerine cevap verebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için öğrencilere öncelikle çeşitli zihinsel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Kuşkusuz bu zihinsel becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir. Zihinsel bir süreç olarak okuma becerisinin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olması, bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceği konusunda verilecek cevapları da güçleştirmektedir. Okuma becerisinin bütün boyutlarıyla ele alınarak özellikle ilkökul kademesindeki öğrencilerde etkili bir biçimde geliştirilmesi, öğrencilerin sonraki öğrenim yaşamındaki başarısının en önemli anahtarı olarak değerlendirilmektedir.

“Bireyin yaşamında bu kadar kritik bir öneme sahip olan okuma kavramının iyi bir şekilde tanımlanması gerekmektedir” (Arıcı, 2018, s. 2). Literatür incelendiğinde, okuma kavramına yönelik birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Geçmişte yapılan tanımlar genellikle yazılı ya da basılı işaretleri belirli kurallar çerçevesinde seslendirme ya da yazılanların şifresini çözmek üzerine yoğunlaşmıştır (Razon, 1982). Demirel (1999, s. 59) okumayı, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır. Güneş’e göre (2013) okuma, bireyin ön bilgileri yoluyla metindeki bilgileri yapılandırarak yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Nunan (2003) da okumanın amacının “anlama” olduğunu vurgulamış ve anlamının ancak okuyucunun kendi ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirmesi yoluyla meydana gelebileceğini savunmuştur. “Günümüzde okuma; ön bilgilerin harekete geçirildiği, belirli bir ortamda ve bir amaç doğrultusunda yazar ve okur arasında kurulan etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2020, s.1). National Reading Panel (NRP, 2000) okumayı, okuyucu ve metin arasında amaçlı ve düşünceye dayalı etkileşim gerektiren bir süreç olarak ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, görme, algılama, seslendirme, anlama gibi işlevlerin işe koşulduğu, görülmektedir. Fiziksel, duyuşsal ve bilişsel özellikleri kapsayan okuma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle nitelikli bir okuma eğitiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Birçok ülkede okuma eğitiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okuma uzmanları yetiştirilmekte ve okullarda bu uzmanlardan önemli oranda faydalanılmaktadır (Bean, 2015). Okuma uzmanları; okuma becerilerine yönelik tanımlama ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, okuma güçlüklerinin tespit edilmesinde ve giderilmesinde, okuma programlarının hazırlanmasında, okul yöneticileri ve ailelerle iş birliği yapılması ve onlara liderlik edilmesinde ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklenmesinde aktif bir şekilde sorumluluk üstlenmektedir (Bean, 2015; Dole, 2004; International Literacy Association [ILA], 2018). ILA (2018) Okuma uzmanlarının sahip olması gereken yedi temel yeterlik alanını şu şekilde belirtmektedir:

- *Temel Bilgiler:* Okuma-yazmanın ve dil becerilerinin teorik, tarihsel ve araştırmaya dayalı temelleri, birbirleriyle olan ilişkileri hakkında bilgi sahibi olma
- *Eğitim Programları ve Öğretimi:* Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okuma öğretimine yönelik stratejileri uygulamak için okuma programları geliştirebilme ve değerlendirebilme
- *Ölçme ve Değerlendirme:* Öğrenci başarısını tanılamak ve değerlendirmek için farklı türde geçerli, güvenilir ve adil araçları geliştirme, mevcut araçlardan uygun olanı seçebilme ve diğer paydaşlarla bu süreçte iş birliği yapabilme
- *Çeşitlilik ve Eşitlik:* Eşitlik ve çeşitlilik kavramlarının pedagojik ve kuramsal temellerini bilme, öğrencilerin sosyal, kültürel, dilsel ve ekonomik farklılıklarını merkeze alan kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturabilme
- *Öğrenme Ortamı:* Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak motivasyonlarını artırmak ve ilgilerini çekmek için yazılı ve dijital materyalleri ve teknolojileri öğrenme ortamına etkili bir biçimde entegre edebilme

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

- *Mesleki Gelişim ve Liderlik*: Liderlik rollerinin ve sorumluluklarının bir parçası olarak sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilme
- *Uygulamalı/Klinik Deneyimler*: Bir danışman tarafından gözlemlenen klinik deneyimlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilme ve geri bildirimleri uygulamalarına yansıtabilme

Yeterlik alanları incelendiğinde, okuma uzmanlarının okuma becerileri ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olma, okuma destek programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme, okuma strateji ve yöntemlerini etkili kullanma, okuma materyallerini seçme, okuma becerisini ölçme ve değerlendirme, okuma güçlüğü olan öğrencileri destekleme, kapsayıcı bir sınıf ortamında okuma öğretimi farklılaştırma, öğrenme ortamını zenginleştirme, aileler ve okul yöneticileri ile işbirliği yapma, mesleki öğrenme sürecini sürdürme ve uygulamaya katılma gibi farklı yeterliklere sahip olmalarının gerekliliği belirtilmektedir (ILA, 2018).

Türkiye’de okuma uzmanı yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi konusunda bazı araştırmalar (Akyol ve Yıldız, 2013; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011) yürütülmüş olsa da yetkili kurumlarca böyle bir girişim gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla, yukarıda belirtilen bilgi, beceri ve yeterliklerin ilkökul düzeyinde okuma eğitimi gerçekleştiren sınıf öğretmenlerini işaret ettiği söylenebilir. Türkiye’de ilkökul öğrencilerine okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesindeki birincil ve en önemli kişi olarak sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimi sürecindeki yeterlikleri, öğrencilerin okuma başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Baydık, 2011). Okuma becerilerinin kazandırılmasında öğretmene atfedilen bu önem yanıtlanması gereken bir dizi soruyu da beraberinde getirmiştir. Sınıf öğretmenleri;

- Okuma kavramı ve okumayı etkileyen faktörler vb. temel konularda ne düzeyde bilgiye sahiptir?
- Okuma becerilerini geliştirmek için derslerde ne tür etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirir?
- Hangi okuma yöntem, teknik ve stratejilerini kullanır?
- Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerini değerlendirme konusunda nasıl çalışmalar yürütür?
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda ne tür önlemler alır?
- Okuma ortamını organize etme konusunda nasıl bir yol izler?
- Okuma metinlerini ve kitapları seçme ve kullanma sürecinde hangi etmenleri ve ölçütleri dikkate alır?
- Okuma becerileri ile ilgili kişisel ve mesleki gelişimine nasıl katkılar sağlar?
- Okuma becerilerini geliştirme sürecinde paydaşlarla nasıl bir işbirliği içerisinde bulunur?

Yukarıda yer alan sorulara verilecek yanıtların her biri temelde ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirme konusunda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerin ne olduğuna işaret etmektedir. Bu açıdan, yukarıda yer alan sorulara verilecek cevaplardaki yetersizlikler, okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerin desteklemesinde büyük bir engel oluşturabilir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinski, 2012). Bu durum, ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda ulusal düzeyde kapsamlı bir reform hareketi yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ulusal bir reform hareketinin amacına ulaşabilmesi için öncelikle okuma eğitimi gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine ilişkin bilgilerini, inançlarının, yeterliklerinin ve farkındalıklarının ortaya konması gerekmektedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, okuma becerileri ile ilgili birçok bilimsel araştırma ile karşılaşmak mümkündür ancak bu konuda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler, inançlar, bilgi ve beceriler ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Akyol ve Yıldız, 2013; Carter, 2021; Hudson, 2021; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Haverback ve Parault (2008) okuma becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin bilgilerinden, becerilerinden ve uygulamalarından önce özellikle kişisel yeterliklerinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Plourde (2002) de öğretmenlerin etkili bir okuma öğretimi gerçekleştirmelerine yönelik inançlarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Hudson (2021) yürüttüğü araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarına okuma öğretimi ile ilgili mesleki gelişim programı uygulamış ardından da öğretmenlerin okuma öğretimine yönelik bilgilerinin, sınıf içi uygulamalarını ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuma öğretimine yönelik öğretmen bilgisinin öğrenci başarısında kritik bir rol oynadığını tespit etmiştir. Carter (2021) tarafından

yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarına okuma öğretimine ilişkin uygulanan bire bir okuma öğretimi mesleki gelişim programı sayesinde okuma öğretimine ilişkin bilgilerinin, becerilerinin, öz yeterliklerinin arttığı ve pedagojik uygulamalarının geliştiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel bir yaklaşım kapsamında değerlendirilebilecek olan Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniğinin temel amacı, bir problem durumuna yönelik çözüm üretebilmek için farklı bakış açılarına sahip olan uzmanlardan sistematik ve kapsamlı görüşler elde etmek, geleceğe yönelik öngörülerde bulunmak ve öngörüler konusunda uzmanlar arasında görüş birliği olup olmadığını tespit etmektir (Davidson, 2013; Turoff ve Linstone, 2002; Şahin, 2004). Delphi tekniği; katılımda gizlilik, grup tepkisinin nitel ve nicel analizi, tekrarlama ve kontrollü geri besleme olmak üzere bazı temel özelliklere sahiptir (Dalkey, 1972). Araştırma süresince katılımcıların kişisel bilgileri ve yanıtları gizli tutulmakta, sadece araştırmacı tarafından bilinmektedir. Buradaki amaç, katılımcıların birbirlerinden etkilenmeden özgür bir biçimde nihai karar vermelerine olanak sağlamaktır. Bu bağlamda; statü, deneyim, yaş ve cinsiyet gibi özelliklerin etkisi karar verme sürecinde ortadan kaldırılarak uzman katılımcıların kararlarını nesnel bir şekilde ortaya koymasına amaçlanır (Westbrook, 1997). Sistematik olarak birbirini takip eden Delphi anketlerinin uygulanmasından sonra nitel ve nicel veriler analiz edilir. Grup tepkisinin istatistiksel analizinden sonra ilgili konu veya ilgili maddeler üzerinde ne derece uzlaştıkları veya ayrıştıkları ortaya çıkarılır (Mitchell, 1991). Ardından kontrollü geri besleme sürecinde analiz sonuçları hakkında katılımcılara sistematik olarak geri bildirim sağlanır. Bu şekilde grubun ilgili konu üzerinde ne düşündüğü, eğiliminin ne yönde olduğu katılımcılara raporlanır. Böylelikle uzman grubunun uzlaşma ve fikir ayrılığı oranını görmeleri sağlanarak ilgili konu hakkında diğer yanıtları veya genel eğilimi dikkate almaları ve kendi yanıtlarını tekrar değerlendirmeleri ve bir yargıya varmaları beklenir. Bu işlem, görüşlerde hareketlilik olduğu sürece ve görüş birliği sağlanıncaya kadar devam eder (Saekman, 1975; Şahin, 2001).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 15 öğretim elemanı ve 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Delphi araştırmalarında uzman sayısı hakkında bir fikir birliği bulunmamakla birlikte daha çok uzmanların niteliği, konuya ilişkin deneyimleri ve derin bir bakış açısına sahip olmaları önemli görülmektedir (Powell, 2003). Delphi araştırmalarında uzman görüşü elde etmek amaçlandığından dolayı uzmanların seçilme süreci ile ölçüt örnekleme yönteminin doğasının örtüştüğü belirtilmektedir (Skulmoski, Hartman ve Krhan, 2007). Bu araştırmada da ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uzman grubunda yer alan katılımcılar için belirlenen ölçütler aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretim elemanı ölçütleri;

- Eğitim fakültelerinin Temel Eğitim, Türkçe Eğitimi ya da Özel Eğitim bölümlerinden birinde öğretim elemanı olarak görev yapıyor olmak
- Okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime bilgisi, erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma öğretimi, öğretmen yeterlikleri, okuma programları, okuma uzmanlığı, okuma güçlüğü, okumayı ölçme ve değerlendirme, Türkçe öğretimi konularının birinde ya da birden fazlasına yönelik bilimsel çalışma yürütmüş olmak

Sınıf öğretmeni ölçütleri;

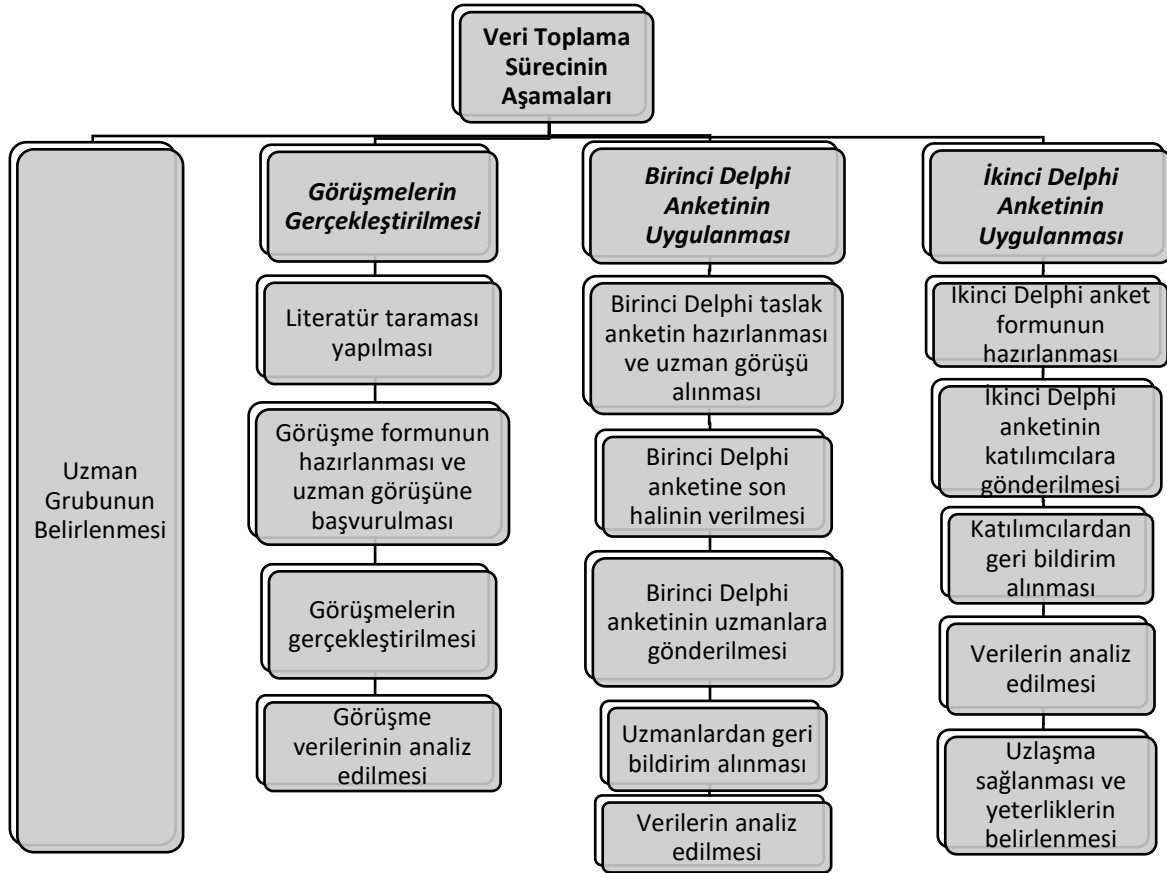
- Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu olmak

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

- İlkokul kademesinde fiilen sınıf öğretmenliği yapıyor olmak
- Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapıyor (tez aşamasına geçmiş olmak) veya yapmış olmak
- Okuma ya da okuduğunu anlama becerileri, Türkçe öğretimi, ilk okuma ve yazma öğretimi vb. konularda tez çalışması yürütüyor veya yürütmüş olmak.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada görüşme formu ve Delphi anketleri olmak üzere farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde literatür incelenmiş, görüşme formunun amacına uygunluğu, dil-anlatım ve teknik açılarından yeterliği değerlendirilerek, kapsam ve görüş geçerliliğini sağlamak amacıyla; sınıf eğitimi, ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanından birer uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, araştırmacı tarafından yeniden yapılandırılan görüşme formu, çalışma grubunun dışından bir kişi ile pilot görüşme yapılarak denenmiştir. Pilot görüşmeden sonra soruların sayısı azaltılarak ve bazı soruların yönergelerinde değişiklik yapılarak görüşme formuna nihai hali verilmiştir. Araştırmada görüşme formunun yanı sıra iki Delphi anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Birinci Delphi anketi; katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve literatür incelemesi sonucunda ortaya çıkan 40 yeterlik maddesi ve 7 yeterlik alanını içermektedir. İkinci Delphi anketi ise birinci Delphi anketinden elde edilen verilerin analizi sonucunda hazırlanmıştır. Yeterlik maddeleri ve yeterlik alanları üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bunun yanında ikinci Delphi anketindeki her bir yeterlik maddesinin altında, katılımcıların birinci Delphi anketinde verdikleri yanıtlara ilişkin istatistiklere yer verilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Sürecinin Aşamaları

Verilerin Toplanması

Veri toplamaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Komisyonundan etik kurul izni alınmış ve ardından Delphi tekniğinin uygulama sürecine geçilmiştir. Delphi tekniğinin uygulanma süreci bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde problem durumunun belirlenmesi, uzman seçimi ölçütlerinin belirlenmesi, uzman gruba ardışık Delphi anketlerinin uygulanması olarak sıralanabilir (Powell, 2003). Bu araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin çerçeve Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, Delphi tekniğinin uygulanma süreci sırasıyla uzman grubun belirlenmesi, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, birinci Delphi anketinin uygulanması ve ikinci Delphi anketinin uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak için 16 katılımcı ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler toplamda 732 dakika sürmüştür. Ardından, ikinci araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla ardışık iki Delphi anketi uygulanmıştır. Birinci Delphi anketine, çalışma grubunda yer alan 20 katılımcının tamamı geri bildirim sağlamış ve veri toplama süreci 3 hafta sürmüştür. İkinci Delphi anketine, çalışma grubunda yer alan 19 katılımcı geri bildirim sağlamış ve veri toplama süreci 3 hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde sırasıyla nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre derinlemesine analiz gerektirmeyen veriler, daha önceden belirlenen temalara veya kavramsal çerçeveye göre yorumlanarak araştırma soruları veya görüşme formunda yer alan sorulara göre yapılandırılabilir (Strauss ve Corbin, 1990). 40 yeterlik maddesinden oluşan veriler açık bir biçimde betimlenmiş ve ardından da 7 yeterlik alanının altında sistematik olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların Delphi anketlerindeki yeterlik maddelerini puanlayabilmeleri için 7’li likert tipi anket (1: “Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılmıyorum” 7: “Bir sınıf öğretmenin bu yeterliğe sahip olması gerektiğine kesinlikle katılıyorum”) kullanılmış ve ankette yer alan her bir yeterlik maddesine yönelik olumlu ve/veya olumsuz görüşlerini belirtebilecekleri açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Ayrıca ikinci Delphi anketinde de her bir yeterlik maddesinin altında o yeterliğe ilişkin birinci Delphi anketinin istatistiksel verileri (ortalama, standart sapma, grup yanıt yüzdeleri) sunulmuştur. Anketlerden elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama, medyan, standart sapma, çeyreklikler arası fark değeri gibi bazı betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Delphi araştırmalarında önemli olan noktalarından biri uzlaşma durumunun ve ölçütünün tanımlanmasıdır (Heiko, 2012; Şahin, 2010). Bu araştırmada yeterlik maddeleri üzerinde uzlaşma düzeyinin tespit edilmesinde Şahin (2010) tarafından belirtilen uzlaşma ölçütleri kullanılmıştır. Uzlaşma ölçütleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Uzlaşma Durumu ve Ölçütleri

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

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

Uzmanların yeterlik maddeleri üzerinde uzlaşma sağladığının göstergesi, Tablo 1’de gösterilen ölçütlere bağlıdır. Bir uzlaşmadan söz edebilmek için bir yeterlik maddesinin ortanca değerinin 5’e eşit ya da 5’ten büyük olması ve çeyreklikler arasındaki farkın da 1,5’a eşit ya da daha düşük bir değer almış olması ya da çeyreklikler arasındaki farkın 1,5’tan büyük fakat 2,5’a eşit ya da daha düşük bir değer almış olması durumunda o yeterliğe ilişkin verilmiş olan yanıtlardan 5, 6 ve 7 sıklığının toplam yanıtların en az %70’ini oluşturması gerekmektedir.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için araştırma süreci başlamadan önce literatür incelemesi gerçekleştirilmiş ve Delphi tekniğinin uygulanma süreci hakkında alan uzmanlarının görüşleri değerlendirilmiştir. Linstone ve Turoff (2002) iç geçerliği sağlamanın yollarından birini, uzman grubuna dahil edilen katılımcı sayısının 10'dan fazla olması şeklinde ifade etmiştir. Uzman grubuna 20 katılımcı dahil edilmiş ve bu katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile verilerin toplanmasına ilişkin doyum noktasına ulaşılmıştır. Yine görüşme sürecinde katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurma çabası içerisinde bulunulmuştur. Delphi sürecinde uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin değerlendirmelerin uzman grubundaki katılımcılar tarafından yapılması yoluyla katılımcı teyidi stratejisi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için gerekli görülen durumlarda doğrudan alıntılara yer verilmiş ve ham veri hiçbir yorum katılmadan ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Doğrudan alıntılara yer verirken öğretim elemanları *ÖE-U*; sınıf öğretmenleri ise *SÖ-U* şeklinde kodlanmıştır. Yine Delphi araştırmalarının dış geçerliği, uzman grubuna dahil edilen katılımcıların nitelikleri ile yakından ilişkilidir (Fish ve Busby, 1996). Uzman grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış ve uzmanlık ölçütleri açık bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler ve uygulanan anketler belirli bir sistematik takip edilerek sürdürülmüştür. Delphi anketleri arasındaki tutarlılığı tahmin etmek için her iki anket sonucunda ortaya çıkan uzlaşma oranları değerlendirildiğinde yeterlik maddelerinin çoğunun alan uzmanları tarafından kabul edildiği görülürse, anketteki yanıtların tutarlı bir şekilde sunulduğu yorumu yapılabilir (Fish ve Busby, 1996). Buna göre Delphi anketlerindeki görüş birliği durumuna bakıldığında, yeterlik maddelerinin tamamında görüş birliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır. Dış güvenirliliği sağlamak için veri toplama sürecinin ilk aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerin transkript edilmesi sonucu ortaya çıkan görüşme metinlerinden biri hem araştırmacı hem de çalışma grubunun dışından bağımsız bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %88,73 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliği oranının %70 ve üzerinde olması yeterli bir güvenirlilik değerine işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 18/12/2021
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00001925399

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

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

Bu araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla uzman grubuna dahil edilen 12 öğretim elemanı ve 4 sınıf öğretmeni ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve okuma becerileri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşmelerin betimsel analizi sonucunda 40 yeterlik maddesi ortaya çıkarılmıştır. Ardından birbiriyle ilişkili olan yeterlik maddeleri bir araya getirilerek 7 yeterlik alanının altında sınıflandırılmıştır. Yeterlik Maddeleri (YM) ve Yeterlik Alanları (YA) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Yeterlik Alanları ve Yeterlik Maddeleri

| Yeterlik Alanları (YA) | Yeterlik Maddeleri (YM) |
|---|---|
| Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi | YM1. Okuma becerileri ile ilgili temel bilgilere sahip olabilme |
| | YM2. Okumayı diğer dil becerileri ve dersler ile ilişkilendirebilme |
| | YM3. Okuma sürecinde olumlu sınıf iklimi oluşturabilme |
| | YM4. Türkçenin dil bilgisi yapısının ve özelliklerinin farkında olabilme |
| Okuma Becerilerini Geliştirme | YM5. Erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencileri destekleyebilme |
| | YM6. Sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilme |
| | YM7. Kelime bilgisi ve kelime hazinesini geliştirebilme |
| | YM8. Akıcı okuma becerisini geliştirebilme |
| | YM9. Anlama becerisini geliştirebilme |
| | YM10. Görsel okuma becerisini geliştirebilme |
| | YM11. Türkçe dersi öğretim programını ve okuma öğrenme alanını analiz edebilme |
| | YM12. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak etkili okuma programları ve planları hazırlayabilme |
| | YM13. Okuma sürecini zenginleştirmek için çeşitli araç-gereç ve kaynaklardan faydalanabilme |
| | YM14. Okuma sürecinde dijital araç ve teknolojilerden etkin bir biçimde faydalanabilme |
| Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme | YM15. Okumaya hazıroluşluk düzeyini belirleyebilme |
| | YM16. Okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme için bilimsel temelli teknikler kullanabilme |
| | YM17. Okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilme |
| | YM18. Okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde edilen verileri yorumlayabilme ve paydaşlara geri bildirim sağlayabilme |
| Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı | YM19. Okuma sürecini zenginleştirmek için farklı okuma ortamları oluşturabilme |
| | YM20. Okuma sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alabilme |
| | YM21. Okuma güçlüğüne ilişkin temel bilgilere sahip olabilme |
| | YM22. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıyabilme |
| | YM23. Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme ve okuma gelişim sürecini izleyebilme |
| | YM24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilme |
| | YM25. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda temel bilgilere sahip olabilme |
| | YM26. Dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı uygulamalar gerçekleştirebilme |
| Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri | YM27. Çocuk edebiyatı ve okuma metinlerine ilişkin temel bilgilere sahip olabilme |
| | YM28. Okuma sürecinde çocuk edebiyatı yapıtlarından ve okuma metinlerin etkin bir şekilde faydalanabilme |
| | YM29. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini seçme ve kullanma konusunda rol model olabilme |

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

| | |
|---------------------------------------|--|
| | YM30. Çocuk edebiyatı yapıtlarını ve okuma metinlerini değerlendirebilme |
| | YM31. Çocuk edebiyatı yapıtlarına ve okuma metinlerine yönelik soru hazırlayabilme ve soruları analiz edebilme |
| | YM32. Okuma kültürü oluşturabilme |
| Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim | YM33. Okuma sürecinde öğrencilere rol model olabilme |
| | YM34. Okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilme |
| | YM35. Okuma becerileri ile ilgili mesleki yeterliklerini belirleyebilme |
| | YM36. Okuma becerileri ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilme |
| | YM37. Okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergileyebilme |
| İş Birliği ve Destekler | YM38. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde paydaşlarla iş birliği yapabilme |
| | YM39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme |
| | YM40. Okuma becerileri kapsamında edindiği bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilme |

“Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM1” için katılımcılar genellikle okumanın kuram, ilke ve kavramları, okuma sürecini etkileyen bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve çevresel unsurların öneminden bahsetmiştir. Bir katılımcı, “...okumayı bina gibi düşünün, binanın en alt katı temeldir, bu temel okuma bağlamında teorik bilgilerden oluşur.” (ÖE-U9) şeklinde görüş ifade etmiştir. “YM2” için dört dil becerisi arasında ilişki kurmanın ve farklı derslerde okuma becerisini etkin bir şekilde kullanmanın önemi vurgulanmıştır. ÖE-U5, “...okuma; insan ilişkilerinde, arabada giderken trafikte, sokakta vb. her yerde kullanılır.” şeklinde bir görüş belirtmiştir.

“YM3”ün ortaya çıkmasında sınıf yönetimi stratejilerini kullanma, etkili iletişim ortamı oluşturma ve açık ve net yönergeler vermenin önemine dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü “...okuma sürecinde öğrencilerle etkileşim kurulması, yönergelerin açık ve net bir şekilde verilmesi okuma ortamı açısından önemlidir.” (SÖ-U3) şeklinde ifade etmiştir. “YM4”, sınıf öğretmenlerinin dil bilgisinin yapısına ve özelliklerine hâkim olmaları ve bununla birlikte ilkokulda dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir bakış açısı elde etmelerine yönelik ifadeleri içermektedir. Bu yeterlik maddesi ile ilgili olarak bir katılımcı, “...dil bilgisi öğretimi ilkokulda tartışmalı bir konu iken öğretmenlerin dil bilgisi kurallarını ezberletme yoluna gitmesi öğrencilerde giderilemeyecek hasarlara neden olabiliyor.” (ÖE-U10) şeklinde görüş bildirmiştir.

“Okuma Becerilerini Geliştirme” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM5”, erken okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri, bu öğrencilere yönelik etkili öğretim gerçekleştirilmesinin önemi ile ilgilidir. “...erken okuryazarlık becerisine sahip öğrenciler diğer akranlarından daha üst seviyede aynı seviyeye kadar gerileyebiliyor. Burada öğretim becerileri oldukça önem kazanıyor.” (ÖE-U10) şeklinde bir görüş ifade edilmiştir. “YM6” incelendiğinde, katılımcılar sınıf öğretmenlerinin bu beceriyi oluşturan alt becerileri bilmesinin yanında bunları uygulamalarına da yansıtabilmesinin gerekliliğinden söz etmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşü “...aynı sesle başlayan ve biten kelimeleri ayırt etme, uyak, kelimelerin hecelerden; cümlelerin kelimelerden oluştuğunu fark etme gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekiyor.” (ÖE-U7) şeklindedir.

“YM7”ye ilişkin kelime tanıma ve ayırt etme, kelime hazinesinin gelişimi, kelime öğretiminin işlem basamakları, farklı stratejiler kullanma, kelime öğretimindeki problemler, bireysel etkinlikler tasarlama gibi süreçler ifade edilmiştir. ÖE-U8, bu konuda “...akıcı okuma ve okuduğunu anlama için kelime tanıma ve ayırt etme becerileri bir ön koşuldur.” şeklinde görüş ifade etmiştir. “YM8” için akıcı okumayı etkileyen faktörler, akıcı okuma problemleri, nedenleri, müdahale uygulamaları ve akıcı okuma

stratejileri konularına dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü “...öğrencilerin ne tür okuma hataları yaptığı tespit edilmeli ve buna göre okuma stratejileri kullanılmalıdır.” (ÖE-U3) şeklinde ifade etmiştir.

“YM9”, uzman grubunun üzerinde en çok uzlaşa sağladığı yeterli maddelerinden biridir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin anlama gelişiminin hangi boyutunda sorun yaşadığının tespit edilmesi ve metinler arası okuma yapılması katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar bu konuda, “... okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılacak stratejilerin bilinmesi, ayırt edilmesi ve kullanılması gerekiyor. (ÖE-U2) ...öğrencilere genellikle metin içi anlam kurmayı sağlayan sorular soruluyor. Ancak metinler arası anlam kurmayı önemsemeliyiz.” (ÖE-U7) şeklinde görüş ifade etmiştir. “YM10” incelendiğinde, görsel okumanın tanımı, özellikleri ve yaklaşımları, görselleri amacına uygun seçme, görsel okuryazarlık alanlarının gelişimi, görsel okuma etkinlik ve uygulamaları tasarlama gibi görsel okuma öğrenme alanı ile ilişkili kavramlara değinilmiştir. Bu yeterliğe ilişkin “...genellikle sınıfta görseller üzerinden metin oluşturma ve işleme yöntemi izliyorum.” (SÖ-U4) şeklinde bir görüş ifade edilmiştir.

“YM11” için katılımcılar tarafından programın yapısının, programda dikkat edilmesi gereken hususların, metin türlerinin, hangi okuma kazanımlarının ve metin türlerinin yer aldığı, bu kazanımların sınıf düzeyine uygunluğunun, programın önerdiği öğretmen-öğrenme yaklaşımlarının ve ölçme-değerlendirme araçlarının neler olduğu konularında programa okuryazarı olunmasının gerekliliği ifade edilmiştir. “...programın felsefesi, amaçları, kazanımları, sınırlılıkları, yapısı, metin işleme süreci öğretmen tarafından çok iyi bir şekilde bilinmesi gerekiyor. Örneğin, program diyor ki zıt anlamlı kelimeleri ikinci sınıfta öğret. Benim öğretmenim bunu birinci sınıfta kazandırmaya çalışıyor.” (ÖE-U7) şeklinde bir görüş belirtilmiştir. “YM12” için farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere uygun olarak bireysel okuma programlarının hazırlanması ve öğretim farklılaştırılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu konudaki görüşlerden biri “...öğrenci ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklarına ve okuma düzeylerine göre okuma çalışmaları farklılaştırılmalıdır” (ÖE-U11) şeklindedir.

“YM13”, okuma materyallerini çeşitlendirme, materyalleri kullanılabilirlik, güncellik ve etkililiğine göre seçme gibi konuların önemine vurgu yapmaktadır. Bu yeterlik ile ilgili yapılan bir benzetmeyi içeren görüş, “...bir cerrah ameliyat sırasında nasıl birden çok bıçak ya da araçla ameliyatını gerçekleştiriyorsa öğretmen de okuma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu materyaller ve enstrümanlar kullanılmalıdır.” (ÖE-U5) şeklinde belirtilmiştir. “YM14” için katılımcılar, günümüzde okuma sürecinin geleneksel basılı materyallerden çoklu ortamlara taşındığını ve çevrimiçi ortamların okuma sürecine dahil edilmesinin önemi vurgulamıştır. Bu yeterlik ile ilgili bir görüş, “...okuma becerisi; yazılımlar, web.2.0 araçları, elektronik metinler, kitaplar vb. ile geliştirilebiliyor. Okullara çoklu okuma ortamlarını içeren okuma laboratuvarları kurulmalıdır.” (ÖE-U2) şeklinde belirtilmiştir.

“Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM15” hakkında katılımcılar genellikle okumaya hazır oluşu etkileyen faktörler, hazıroluşluk düzeyinin belirlenmesi ve okuma çalışmalarına bu doğrultuda yön verilmesine dikkat çekmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini bir benzetme ile açıklamıştır. “...öğrenciler ellerinde farklı kavanozlarla sınıfa geliyorlar. Bazılarınınki bomboş, bazılarının yarısı dolu, bazılarının da neredeyse tamamı dolu.” (ÖE-U1) “YM16”ya yönelik katılımcıların görüşleri, alternatif ve geleneksel ölçme tekniklerini kullanma, taksonomik sınıflandırma yapma, formel ve formel olmayan okuma envanterinden faydalanma, geçerli ve güvenilir araçlar kullanma ile ilgilidir. ÖE-U11, bu konuda, “...örneğin ben doktora tezimde kelime tanıma envanteri geliştirdim. Bu envanter kelime tanıma ve ayırt etme sürecinde güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirmek için kullanılabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“YM17” için belirtilen görüşler, okuma becerilerinde gelişimi izleme, süreç değerlendirme yaklaşımını benimseme ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına olanak sağlama konularının önemine dikkat çekmektedir. Bir katılımcı, “...okuma becerilerindeki gelişimi izleyebilmek için performans görevi, okuma dosyası, portfolyo, gözlem gibi süreç değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerekiyor.” (ÖE-U3) şeklinde görüşünü belirtmiştir. “YM18”in ortaya çıkmasına yönelik belirtilen görüşlerde sıklıkla sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde ettiği verileri yorumlayarak öğrencilerin okuma düzeylerine uygun çalışmalar yürütmesi, değerlendirme sonuçlarını aileler ve

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

öğrenciler ile paylaşması ve aileleri okuma sürecine dahil etmesi gerektiği ifade edilmiştir. *“...en büyük eksikliğimiz ölçme-değerlendirmenin ardından paydaşlara geri bildirim sağlamıyoruz.”* (ÖE-U7) şeklinde bir görüş belirtilmiştir.

“Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM19” hakkında etkileşimli çoklu okuma ortamları tasarlama ve okuma sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarından etkin bir şekilde faydalanma gibi durumların önemine dikkat çekilmiştir. *“...çocukların kolayca ulaşabilecekleri kütüphane ve okuma alanları ve hayali kitap tanıtımlarının yapıldığı ortamlarla okuma ortamları zenginleştirilebilir.”* (ÖE-U3) “YM20”, iyi ve zayıf okuyucu olma, okuma güçlüğü yaşama, üstün yetenekli olma, zihinsel yetersizliğe sahip olma, görme bozukluğu, kas gelişimi, işitme yetersizliği, dil ve damak yapısı, konuşma bozukluğu gibi fiziksel yetersizlikler gibi bireysel farklılıkların okuma gelişim süreci üzerindeki etkisi ile ilişkilendirilmiştir. Bir katılımcı, *“...öğrencilerin gelişim süreci, okuma güçlüğü olma durumu, üstün yeteneklilik, fiziksel yetersizlik gibi bireysel farklılıkları mutlaka okuma sürecinde dikkate alınmalıdır.”* (ÖE-U8) şeklinde görüş belirtmiştir.

“YM21”, okuma güçlüğü tanımını, nedenleri, gelişim evreleri, türleri gibi konularda sınıf öğretmenlerinin bilgi sahibi olması gerektiğine yönelik belirtilen görüşler doğrultusunda elde edilmiştir. Bir katılımcı *“...öğrencilerin okuma sorunlarının hangi alt becerilerden kaynaklandığının belirlenmesi gerekiyor.”* (ÖE-U6) şeklinde bir görüş belirtmiştir. “YM22”ye yönelik belirtilen görüşlerin çoğu, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanıma, bu öğrencileri sınıf ortamında gözlemlenme, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleme üzerine odaklanmıştır. Bir katılımcı, *“...öğrencinin ses farkındalığı var mı, heceleme mi yapıyor, bir dakikada kaç kelime okuyor, fonetik olarak sesleri doğru çıkarıyor mu, tonlama, vurgulamaya dikkat ediyor mu, noktalama işaretlerine dikkat ediyor mu, anlam kurabiliyor mu gibi durumların tespit edilmesi ile öğrencinin özellikleri ortaya çıkarılmalıdır.”* (ÖE-U12) şeklinde görüş bildirmiştir.

“YM23”ün ortaya çıkmasında, okuma güçlüğü olan potansiyel öğrencileri aday gösterme ve okuma gelişim düzeylerini takip etme gibi konularla ilgili görüşler etkili olmuştur. Bu yeterliğe ilişkin bir katılımcının görüşü *“...okuma güçlüğü olan öğrencilerin erken tespit edilmesi, müdahale programlarının uygulanması ve ailelerin yönlendirilmesiyle güzel sonuçlar elde edilebiliyor.”* (ÖE-U10) şeklindedir. “YM24” hakkında, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel veya küçük grupla uygulanabilecek sistematik müdahale programlarının hazırlanması ve farklı stratejilerin kullanılması yoluyla okuma güçlüğü giderilmesinin amaçlanması gerektiğine yönelik görüşler belirtilmiştir. Bir katılımcının görüşü, *“...bu öğrencilerimin okuma hatalarının neyden kaynaklandığını tespit edip, bireysel programlar hazırlıyorum, onların düzeylerine uygun metinler seçip kullanıyorum.”* (SÖ-U1) şeklindedir.

“YM25” ile ilgili belirtilen görüşler genellikle dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan veya iki dilli öğrencilerin okuma süreçleri ile ilgili kapsayıcı dil öğretimi yaklaşımının benimsenmesi, bölgesel ve kültürel farklılıkların dikkate alınması, dil çatışması ve karmaşası gibi kavramların dikkate alınması gibi durumlar ile ilişkilendirilmiştir. Bu yeterlik ile ilgili *“...Güneydoğu, Doğu Anadolu ve Karadeniz gibi bölgelerdeki öğrencilerin kültürel farklılıkları, ana dili ve iki dillik sorunlarına yönelik kapsayıcı dil öğretimi ilkelerinin bilinmesi gerekiyor.”* (ÖE-U8) şeklinde bir görüş belirtilmiştir. “YM26”, kapsayıcı dil öğretiminin ilkelerine uygun olarak etkinlikler planlanması, uygulamalar gerçekleştirilmesi, farklı okuma stratejileri kullanılması ve materyaller geliştirilmesi gerekliliğine yönelik görüşleri içermektedir. Bir katılımcı *“...dil bariyerini aşamayan, okuma güçlüğü olan, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik kapsayıcı okuma etkinlikleri uyarlanmalıdır.”* (ÖE-U8) şeklinde görüş bildirmiştir.

“Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM27”ye yönelik belirtilen görüşler, sınıf öğretmenlerinin, nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının ve metinlerin temel özelliklerini ve işlevlerini bilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bir katılımcının bu konudaki görüşü *“...bir çocuk edebiyatı kitabının iç yapı, dış yapı ve eğitsel özelliklerini tespit edebilecek düzeyde sınıf öğretmenlerinin yetkin olması gerekiyor.”* (ÖE-U3) şeklindedir. “YM28” hakkında çocuk edebiyatı yapıtlarını farklı disiplinlerde etkin bir şekilde kullanabilme, çocuk edebiyatı yapıtlarını kazanımlar ile ilişkilendirebilme, farklı türde okuma metinleri kullanma gibi çocuk edebiyatı kitaplarının

ve okuma metinlerinin farklı derslerde de kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Bir katılımcı “...çocuk edebiyatı ürünlerinden matematikte de yararlanılması gerekir. Bu kitaplar sayılarla, rakamlarla, gündelik problem çözme ile ilgili olabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

“YM29” milli, manevi ve evrensel değerlere sahip kitapları seçme, ölçütlere uygun nitelikli kitaplardan oluşan sınıf kitaplığı oluşturma, kütüphaneden etkin bir şekilde faydalanma, kitaplar ile ilgili estetik ve sanatsal bakış açısına sahip olma gibi durumlara yönelik görüşlerden elde edilmiştir. “YM30”a ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından okuma metinlerinin türlerine ve sınıf düzeylerine uygunluğu açısından okunabilirliğinin değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Örnek bir katılımcı görüşü “...okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmeli ve çocuğa görelilik ilkelerini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmelidir.” (ÖE-U10) şeklindedir.

“YM31”, farklı türdeki okuma metinlerine yönelik etkili metin altı sorular hazırlama, soruları taksonomik olarak sınıflandırma, öğrencilerin soru sormasını teşvik etme ve kendi sorularını oluşturmalarına fırsat sağlama ile ilgilidir. Bir katılımcı bu konuda “...Öğretmenler metne yönelik basit anlama soruları soruyor ancak ihtiyacımız olan şey derinlemesine anlama, çıkarım yapma ve deneyime dayalı soruların sorulması. (ÖE-U3) şeklinde görüş bildirmiştir. “YM32”ye yönelik katılımcılar, okuma kültürü edinmenin bir süreç gerektirdiğini belirtmiştir. Bunun da ancak okuma sürecinde rol model olma, farklı okuma ortamları oluşturma, öğrencileri okumaya teşvik etme, destekleyici ve yönlendirici uygulamalar gerçekleştirme ile sağlanabileceği ifade edilmiştir. Bir katılımcı “...öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve otantik kitaplarla karşılaşması sağlanabilir. Yine okul dışında okuma etkinlikleri yapılması, ev ziyaretlerinin yapılarak okuma gerçekleştirilmesi okuma kültürüne katkı sağlayabilir.” (ÖE-U8) şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM33”, öğrencilerin en etkili rol modeli olan sınıf öğretmenlerinin okuma sürecindeki kişisel tutum ve davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Okuma sürecinde ses, vurgu ve tonlamalara dikkat etme, doğru okuma ve okuma hızına özen gösterme, sözlük ve yazım kılavuzu kullanmaya teşvik etme, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma vb. durumların önemine vurgu yapılmıştır. Bir katılımcı “...öğrencileri telkin etmek yerine uygulayarak örnek olunması gerekiyor. Ayrıca sınıf ortamında Türkçenin etkili ve güzel kullanılması gerekiyor.” (ÖE-U1) “YM34”, öğrencilerin okuma becerilerinin bilimsel temellere dayalı olarak desteklenmesi ve yapılandırılması açısından kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda, ulusal ve uluslararası bilimsel yayınları ve araştırmaları izleme ve lisansüstü eğitime katılma gibi mesleki gelişim süreçlerine değinilmiştir. Bir katılımcı “...araştırmacı öğretmen kavramı önemlidir. Lisansüstü eğitime devam etmek, güncel akademik araştırmaları izlemek, bunları sınıf ortamında uygulamaya geçirmek gerekiyor.” (ÖE-U11) şeklinde bir görüş belirtmiştir.

“YM35” için sınıf öğretmenlerinin okuma becerileri önceliğinde mesleki yeterlikleri konusunda öz değerlendirme yapması, mesleki ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu doğrultuda bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması gerektiği dile getirilmiştir. Bir katılımcı “...öğretmenler öğrenen bireyler olduğu için mesleki gelişimin önkoşulu olan mesleki yeterliklerini gözden geçirmesi gerekiyor.” (ÖE-U1) şeklinde bir görüş ifade etmiştir. “YM36” bağlamında, günümüz koşullarında mesleki gelişimi sürdürmenin kolaylaştığı ve bu anlamda dijital teknoloji araçlarının ve sosyal medyanın etkin bir şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir. Çevrimiçi ve yüz yüze bilimsel toplantılarda dinleyici ya da katılımcı olarak yer almanın, yayınları takip etmenin, edinilen bilgi ve becerileri sınıf içi uygulamalara yansıtmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bir katılımcı bu konuda “...akademisyenler ve okul yönetimleri ortaklaşa çevrimiçi ya da yüz yüze olarak mesleki gelişim seminerleri planlayabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir. (ÖE-U9) “YM37” ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin takip etmesi gereken yasalar, yönetmelikler, mevzuat, etik ve ahlaki ilkeler vb. türden yazılı ve yazılı olmayan ifadeler vurgulanmıştır. Bir katılımcının bu konudaki görüşü “...örneğin, özel gereksinimli öğrencilerin kişisel verileri özel eğitim merkezleri, rehabilitasyon merkezleri ya da rehberlik birimi dışında kimse ile paylaşılmaması gerekir.” (ÖE-U2) şeklindedir.

“İş Birliği ve Destekler” Yeterlik Alanı Altında Yer Alan Yeterlik Maddelerine İlişkin Bulgular

“YM38”, okuma sürecinde aile, okul yönetimi, diğer meslektaşlar, sivil toplum kuruluşları, çeşitli kamu kurum ve kuruluşları ve yayınevleri gibi paydaşlarla iş birliği yapmanın önemini ifade

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

edildiği yeterlik maddesidir. Bazı katılımcıların görüşleri “...okuma güçlüğü olan öğrencilerin gelişimi için çeşitli paydaşların olduğu (okul yönetimi, akademisyenler, aileler, doktorlar, özel eğitim merkezleri, rehberlik birimi vb.) geniş katımlı iş birliklerinin yapılması gerekiyor.” (ÖE-U2) şeklindedir. “YM39”, uzman grubun en düşük düzeyde uzlaşma sağladığı yeterlik maddesidir. Bu yeterliğe ilişkin aileleri ve toplumu okuma etkinliklerine ve kitap fuarlarına katılmaya teşvik etme, okuma becerileri ile ilgili toplumdaki ihtiyaçları tespit etme ve çözüm önerileri sunma gibi öğretmenlere atfedilen özelliklere vurgu yapılmıştır. “YM40” için öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemlemeleri, bunların etkililiği hakkında tartışmaları, okuma süreciyle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri hakkında paylaşımda bulunmalarına yönelik görüşler sunulmuştur. Bir katılımcının bu konudaki görüşü “...zümre toplantılarının etkililiği artırılarak ve içeriği düzenlenerek öğretmenler arasında bilgi paylaşım toplantılarına dönüştürülebilir.” (ÖE-U8) şeklindedir.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterliklere İlişkin Uzmanlar Arasında Bir Görüş Birliği Var mıdır?

Bu araştırma sorusu kapsamında, ortaya konan yeterlikler üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, iki ardışık Delphi anketi uzman grubunda yer alan katılımcılara uygulanmıştır. Birinci Delphi anketinden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yeterliklere İlişkin Birinci Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular

| Yeterlikler | Ortalama | Standart Sapma | Ortanca | ÇAF* | Birinci Çeyreklik | Üçüncü Çeyreklik | Görüş Birliği |
|-------------|----------|----------------|---------|------|-------------------|------------------|---------------|
| YM1 | 6.75 | .44 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM2 | 6.95 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM3 | 6.85 | .36 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM4 | 6.55 | .60 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM5 | 6.60 | .75 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM6 | 6.65 | .67 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM7 | 6.75 | .55 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM8 | 6.95 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM9 | 6.95 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM10 | 6.70 | .47 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM11 | 6.55 | .82 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM12 | 6.70 | .57 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM13 | 6.95 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM14 | 6.75 | .55 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM15 | 6.65 | .58 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM16 | 6.65 | .58 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM17 | 6.85 | .36 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM18 | 6.70 | .57 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM19 | 6.65 | .58 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM20 | 6.95 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM21 | 6.75 | .44 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM22 | 6.80 | .41 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM23 | 6.80 | .41 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM24 | 6.85 | .36 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM25 | 6.35 | .98 | 7 | 1.75 | 5.25 | 7 | Var |
| YM26 | 6.60 | .75 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM27 | 6.55 | .75 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM28 | 6.85 | .36 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM29 | 6.65 | .58 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |

| | | | | | | | |
|------|------|------|---|------|------|---|-----|
| YM30 | 6.65 | .74 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM31 | 6.65 | .67 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM32 | 6.85 | .36 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM33 | 6.85 | .36 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM34 | 6.25 | .63 | 6 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM35 | 6.30 | .73 | 6 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM36 | 6.50 | .68 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM37 | 6.75 | .44 | 7 | 0.75 | 6.25 | 7 | Var |
| YM38 | 6.55 | .82 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM39 | 6.05 | 1.27 | 6 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM40 | 6.55 | .60 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |

Tablo 3 incelendiğinde, 37 yeterlik maddesinin ortalamasının 6.50 ile 6.95 arasında değişen değerler aldığı; 3 yeterlik maddesinin ise 6 ile 6.49 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu durum, yeterliklere ilişkin ortalamaların oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir. Yeterliklere ilişkin standart sapma değerleri ise .22 ile .27 arasında değişmektedir. Yeterliklere ait ortanca değerlerin çoğunluğu 7 olmakla birlikte 3 yeterlik maddesinin ortanca değeri 6'dır. Yeterlik ifadelerine ilişkin birinci ve üçüncü çeyrek değerlerine bakıldığında, birinci çeyreğe ait en küçük değer 5.25; en yüksek değer 7 olduğu, üçüncü çeyreğe ait değerlerin tamamının 7 olduğu görülmektedir. Çeyreklikler arasındaki fark ise 0 ile 1,75 arasında değişen değerler almaktadır. Yeterlik maddelerini 5, 6 ve 7 olarak puanlayan katılımcıların oranı %90 ile %100 arasında değişmektedir. Yeterlik maddelerine yönelik elde edilen değerler, Şahin (2010) tarafından ortaya konan uzlaşma ölçütlerine göre incelendiğinde, 40 yeterlik maddesinden 39'unun ortanca değerlerinin 5'ten büyük olduğu; çeyreklikler arası farkın ise 1.5'ten küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bir yeterlik maddesinin ise ortancasının 5'ten büyük; çeyreklikler arası fark değerinin 2.5'ten küçük olduğu ve (5-7) arasında puanlanma oranının %95 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, yeterlik maddelerine ilişkin birinci Delphi anketinden elde edilen değerler, uzmanlar arasında görüş birliğinin olduğunu göstermektedir. Birinci Delphi anketinin sonuçları doğrultusunda ikinci Delphi anketinin hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. İkinci Delphi anketinden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yeterliklere İlişkin İkinci Delphi Anketinden Elde Edilen Bulgular

| Yeterlikler | Ortalama | Standart Sapma | Ortanca | ÇAF* | Birinci Çeyreklik | Üçüncü Çeyreklik | Görüş Birliği |
|-------------|----------|----------------|---------|------|-------------------|------------------|---------------|
| YM1 | 6.63 | .59 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM2 | 6.89 | .31 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM3 | 6.84 | .31 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM4 | 6.47 | .69 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM5 | 6.73 | .45 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM6 | 6.68 | .47 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM7 | 6.73 | .45 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM8 | 6.84 | .50 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM9 | 7.00 | .00 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM10 | 6.73 | .45 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM11 | 6.26 | .65 | 6 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM12 | 6.68 | .58 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM13 | 6.94 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM14 | 6.47 | .61 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM15 | 6.68 | .58 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

| | | | | | | | |
|------|------|------|---|---|---|---|-----|
| YM16 | 6.63 | .76 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM17 | 6.84 | .37 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM18 | 6.68 | .58 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM19 | 6.68 | .47 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM20 | 7.00 | .00 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM21 | 6.84 | .37 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM22 | 6.94 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM23 | 6.94 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM24 | 6.84 | .37 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM25 | 6.47 | .69 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM26 | 6.47 | .69 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM27 | 6.63 | .59 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM28 | 6.94 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM29 | 6.47 | .77 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM30 | 6.73 | .73 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM31 | 6.73 | .73 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM32 | 6.94 | .22 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM33 | 6.84 | .50 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM34 | 6.26 | .87 | 6 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM35 | 6.31 | .67 | 6 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM36 | 6.47 | .69 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM37 | 6.73 | .45 | 7 | 0 | 7 | 7 | Var |
| YM38 | 6.63 | .49 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM39 | 6.05 | 1.43 | 6 | 1 | 6 | 7 | Var |
| YM40 | 6.47 | .77 | 7 | 1 | 6 | 7 | Var |

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 29 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinin 6.50'nin üzerinde olduğu; 11 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinin ise, 6.05 ile 6.49 arasında değişkenlik göstermektedir. Yeterlik maddelerinin standart sapma değerleri, .00 ile 1.43 arasında değişen değerler almaktadır. Ortanca değerlerin ise çoğunluğu 7 olmakla birlikte 4 yeterliğin ortanca değeri 6'dır. Yeterlik ifadelerine ilişkin birinci ve üçüncü çeyrek değerlerine bakıldığında, birinci çeyreğe ait en küçük değer 6; en yüksek değer 7 olduğu, üçüncü çeyreğe ait değerlerin tamamının 7 olduğu görülmektedir. Çeyreklikler arasındaki fark ise 0 ile 1.43 arasında değişen değerler almaktadır. Yeterlik maddelerini 5, 6 ve 7 olarak puanlayan katılımcıların oranı %89,4 ile %100 arasında değişmektedir. Yeterlik maddelerine yönelik elde edilen değerler, Şahin (2010) tarafından ortaya konan uzlaşma ölçütlerine göre incelendiğinde, yeterliklerin tamamının ortanca değerlerinin 5'ten büyük ve çeyreklikler arası fark değerlerinin 1.5'tan küçük olduğu görülmektedir. Yeterlik maddelerine ilişkin ikinci Delphi anketinden elde edilen değerler de uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Birinci ve ikinci Delphi anketlerinden elde edilen istatistiksel değerler karşılaştırıldığında, birinci Delphi anketinde en düşük ortanca değerin 6.05 ile "YM39. Okuma becerilerini geliştirme konusunda topluma liderlik edebilme" yeterlik maddesine ait olduğu ve ikinci Delphi anketinde yine en düşük ortalama değerin 6.05 ile bu yeterlik maddesine ait olduğu tespit edilmiştir. Birinci Delphi anketinde 6.95 olan en yüksek ortalama değer, 0.05'lik artış ile ikinci Delphi anketinde 7 olarak belirlenmiştir. Tüm yeterlik maddelerinin ortalamaları karşılaştırıldığında, 21 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinde 0.1 ile 0.29 arasında değişen bir azalış; 19 yeterlik maddesinin ortalama değerlerinde ise 0.1 ile 0.14 arasında değişen bir artış meydana geldiği görülmektedir. Bir yeterlik maddesinin ortalamasında ise değişiklik görülmemiştir. Bu durum, uzmanların görüşlerinde çok az düzeyde hareketlilik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, birinci Delphi anketinde 39 yeterlik maddesinde çeyreklikler arası fark değeri 1.5'in altındayken; bu durum ikinci Delphi anketinde kırk maddenin tamamı için gerçekleşmiştir. Bu durum, tüm yeterlik maddeleri üzerinde bir görüş birliği sağlandığı

şeklinde yorumlanabilir. Birinci Delphi anketi ile ikinci Delphi anketlerinde hareketliliğin çok az düzeyde olması nedeniyle üçüncü Delphi anketinin uygulanmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma becerisi her ne kadar bireysel bir eylem olsa da ilkökul öğrencilerinde bu becerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli bir rol düşmektedir. Bu açıdan, sınıf öğretmenlerinin okuma alanına özgü olarak çeşitli yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek ve bu yeterlikler üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 7 yeterlik alanı altında yer alan 40 yeterliğe sahip olması gerektiği belirlenmiştir.

“Okuma Becerilerine Yönelik Temel Bilgi” yeterlik alanı kapsamında, sınıf öğretmenlerinin okuma kavramının kuramsal boyutuna ilişkin bilgi sahibi olması gerektiği söylenebilir. Yine dil alanında dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerin birlikte gelişmesine ve bunlar arasındaki ilişkinin iyi kavranmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Temizyürek ve Çevik (2017) de dil becerilerinin bütünsellik içerisinde kazandırılıp geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra okuma becerisi ile diğer dersler arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapılmaktadır. Okuduğunu anlama ve diğer derslerdeki başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Obalı, 2009). Ayrıca, nitelikli bir okuma sürecinin gerçekleşebilmesi için sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme, öğrencilerin dikkatini çekme, motivasyonunu sağlama, soru sormalarını teşvik etme, derse katılımlarını artırma gibi durumlara özen göstererek olumlu sınıf iklimi oluşturması beklenmektedir. Bunun için okuma sürecinin iyi planlanması, uygun okuma stratejilerinin seçilmesi, zamanın iyi yönetilmesi, okuma materyallerinin çeşitlendirilmesi ve bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gibi birçok unsurun göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çelenk ve Baycan, 2013).

“Okuma Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanı kapsamında, yazı farkındalığı, küçük kas becerileri, görsel algı, işitsel algı, dikkat vb. erken okuryazarlık becerileri farklı düzeyde gelişmiş öğrencilerin desteklenmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının olması gerektiği ifade edilmektedir. Yine öğrencilerin sesbilgisel bileşenlerindeki sınırlılıklar kelimeyi kodlama, çözümleme ve anlama süreçlerine olumsuz olarak yansımaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin başarılı bir okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014). Diğer önemli bir bileşen olan kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme süreci ilkökul düzeyinde öğretmenler tarafından genellikle göz ardı edilmektedir (Yıldız ve Okur, 2010). Bunun temel sebebi, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerindeki eksiklikler olabilir. Bu bağlamda, öğrencilere kapsamlı okuma yapma imkânı tanınması, öğrencilerin aktif ve pasif kelime sayılarını artırmaya yönelik etkinliklerin hazırlanması, bireysel kelime öğretimi yapılması, kelime öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gibi çalışmalar yürütülmelidir. Benzer şekilde akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların çeşitli sebeplerden dolayı öğretim süreçlerinde görülmediği bilinmektedir. Bunlar; öğretmenlerin akıcı okuma yönelik kavram yanlışlarının olması, akıcı okuma unsurlarını bilmemesi, akıcı okuma problemlerini tespit edememesi ya da bunlara müdahale edememesi ve akıcı okumayı değerlendirmedeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013; Walsh, Glaser ve Wilcox, 2006). “Anlama becerisini geliştirebilme” yeterliği, uzman grubun üzerinde en çok uzlaş sağladığı yeterlik maddelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, metinler arası okuma yapılması, okuduğunu anlamının etkili bir şekilde değerlendirilmesi ve izlenmesi, anlama için çeşitli stratejilerin kullanılması ve etkinliklerin hazırlanması gibi durumların öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yansımaları beklenmektedir. Bunlar, öğretmenler tarafından bazen ihmal edilmekte bazen de bunların öğretiminde çeşitli sebeplerden dolayı başarısız olmaktadır (Baydık, 2011). Öğretmenlerin görsel okumaya ilişkin düşük düzeyde bilgi sahibi oldukları, bu alanla ilgili lisans düzeyinde yeterli öğrenimi görmedikleri, derslerinde bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlik yapmadıkları ve bu beceriyi kazandırmada kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir (Ateş, Sur ve Çelik, 2020). Bu açıdan, öğrencilerin görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bir diğer önemli yeterlik, öğretmenlerin

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

Türkçe dersi öğretim programına hâkim olması, okuma programları ve planları hazırlayabilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle okuma güçlüğü olan ya da farklı öğrenme ihtiyaçları bulunan öğrencilere yönelik hazırlanmış etkili okuma programları bulunmaktadır (Akyol ve Kodan, 2016; Sirem, 2020). Sınıf öğretmenlerinden bu programlardan faydalanması beklenebilir. Okuma süreci ile ilgili belirtilen diğer bir yeterlik, çeşitli araç-gereçlerden ve dijital teknolojilerden etkin bir şekilde faydalanabilme ile ilgilidir. Okuma sürecinde yazılımlar, interaktif kitaplar ve etkinlikler, hipermetinler, e-kitaplar, dijital hikayeler, Web 2.0 araçları ile tasarlanmış oyunlar ve uygulamalar gibi çoklu okuma ortamlarından faydalanılabilir. Yapılan araştırmalarda okuma sürecinde dijital araç ve teknoloji kullanımının kelime öğretimi, kelime tanıma, kelime ayırt etme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, sesleri tanıma ve okumaya karşı duyuşsal gelişim konularında faydalı olduğu ortaya konmuştur (Ertem, 2016).

“Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme” yeterlik alanı kapsamında, okumaya hazır oluşluk, bilimsel temelli ölçme araçları kullanma, okuma gelişim sürecini izleme, verileri yorumlama ve paydaşlara geri bildirim sağlama gibi durumlar ele alınmıştır. Okuma becerilerinin istenilen düzeyde öğrencilerde geliştirilememesinin en önemli sebeplerinden biri de okumaya hazır oluşluk düzeyi olarak gösterilmektedir. Okumaya hazır oluşluk, öğrencilerin okumaya ilişkin bilgi ve becerilerine bağlı olarak sahip olduğu olgunluk düzeyini ifade etmektedir (Akyol, 2020, s.12). Bu kapsamda öğrencilerin okumaya ilişkin olgunluk düzeylerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler tarafından genellikle düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Sönmez, 2021). Bu durumun aksine öğrenci gereksinimlerinin ortaya çıkarılması, buna dayalı olarak okuma sürecinin planlanması, okuma öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi ve okuma sürecinin nasıl gelişim gösterdiğinin ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Leshi ve Caldwell, 2009; Uzuner, 2008). Okuyucuların, okumanın boyutlarındaki gelişimlerini gözlemlemek, yaşadığı okuma sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara müdahale etmek için okuma süreciyle bütünleştirilmiş süreç değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması gerekmektedir (Sönmez, 2021). Yine sınıf öğretmenlerinden okuma becerilerini değerlendirme sonucunda elde ettiği verileri raporlaştırması, bu verileri yorumlayarak öğrencilerin okuma düzeylerine uygun çalışmalar yürütmesi, değerlendirme sonuçlarını aileler ile paylaşması ve aileleri okuma sürecine dahil ederek onlara rehberlik etmesi beklenmektedir.

“Bireysel Gelişim ve Okuma Ortamı” yeterlik alanı kapsamında, öğrencilerin okumaya yönelik düzeylerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına göre çoklu okuma ortamlarının hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Çoklu okuma ortamlarının kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Ertem, 2014, s. 8; İleri, 2011). Diğer önemli bir yeterlik, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin aday gösterme, belirleme, müdahale ve değerlendirme süreçleri ile ilgili deneyimleri ve bilgi düzeylerini kapsamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerinin hatalı ve eksik olduğu; bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya konmuştur (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Kodan, 2020). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma sorunları genel olarak kelime çözümleme, sesbilgisel farkındalık, kelime hazinesi, akıcı okuma ve anlama becerilerindeki herhangi birinde ya da birkaçındaki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır (Morrison, 2016; NRP, 2000). Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerini gözlemleyerek bu öğrencilerin yaptığı okuma hatalarını ve yaşadığı sorunların kaynağını tespit etmesi gerekmektedir. Okuma güçlüğüne belirtilerinin fark edilmesi ve okuma güçlüğüne belirlenmesinin ardından bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel veya küçük grupla uygulanabilecek sistematik müdahale programları hazırlanması, farklı okuma stratejilerinin kullanılması yoluyla okuma güçlüğüne giderilmesi amaçlanmalıdır. Yıldız ve Aydoğmuş (2021) tarafından yapılan bir araştırmada okuma güçlüğüne gidermeye yönelik yapılan çalışmalar incelenmiş ve akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, birlikte okuma, koro okuma, rehberli okuma, okuma tiyatroları vb.), 3P, PQRS, altı dakika, kelime kutusu, video öz değerlendirme, nörolojik etki gibi yöntemlerin ve bireyselleştirilmiş okuma destek programlarının etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer önemli bir yeterlik dezavantajlı, ana dili Türkçe olmayan ve iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin desteklemesi ile ilişkilidir. Son yıllarda Türkiye’deki göçmen öğrenci sayısının artmasıyla birlikte ana dili Türkçe olmayan öğrenci sayısının da arttığı söylenebilir. Yine belirli bölgelerindeki ilkokul öğrencilerinin iki dilli ve dezavantajlı durumda olmaları nedeniyle dil karmaşası ve dil çatışması yaşadıkları ve okuma

becerilerinde akranlarına göre düşük performans sergiledikleri bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kapsayıcı dil öğretiminin ilkelerine uygun olarak uygulamalar gerçekleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020).

“Çocuk Edebiyatı ve Okuma Metinleri” yeterlik alanı kapsamında, sınıf öğretmenlerinin nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının ve metinlerinin temel özelliklerini ve işlevleri konusunda yeterli olmaları gerektiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin temel bilgilere sahip olmalarına rağmen yeni yazar ve yapıtları takip etmedikleri ve çocuk edebiyatı ile ilgili uygulamalarında çocuğa yönelik farklı yapıtlara yer vermedikleri tespit edilmiştir (Çevik ve Müldür, 2019). Bir çocuk edebiyatı kitabının nitelikli olup olmadığının belirlenmesinde, seçilmesinde, kullanılmasında veya çocuklara önerilmesinde sınıf öğretmenlerinin bazı iç yapı, dış yapı ve eğitsel ölçütlerini göz önünde bulundurarak estetik ve sanatsal bakış açısıyla değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Bu durum, okuma kültürünün oluşması için birbirini takip eden ve bütünleyen bir dizi aşamanın gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında okuma yaşantıları ve okuma çevresi önemli bir yer tutmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin okumaya yönelik yaşantılarında, yetişkinlerin ve akranlarının önemli sorumluluklar üstlendiği ifade edilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Öğretmenlerin çocuk edebiyatı yapıtlarından farklı derslerde etkin bir şekilde faydalanması, öğrencilerin okuma kültürü, dil bilinci ve dil duyarlılığı kazanmaları ve öğretimin niteliğinin artması açısından oldukça önemlidir. Durmaz, Can ve Özer (2022), matematik dersinin çocuk edebiyatı yapıtları ile bütünleştirilmesinin, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu etkileri olacağını belirtmiştir. Çocuk edebiyatı ya da okuma metinlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesinde önemli olan diğer bir nokta, bu kitaplara ve metinlere yönelik etkili soru hazırlanması, öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi ve kendi sorularını oluşturmalarına fırsat sağlanmasıdır. İlkokul döneminde metin altı sorulara sıklıkla yer verilmektedir. Bu sorular türlerine göre çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme vb. olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılan araştırmalar, sınıf öğretmenleri tarafından genellikle kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruların tercih edildiği, cevap kaynağının tamamına yakınının metin içinde yer aldığı ve çoğunlukla basit anlama düzeyi ve düşük düzey zihinsel becerilerin ölçüldüğü sorular sorulduğu tespit edilmiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Polat ve Dedeoğlu, 2020).

“Kişisel Sorumluluk ve Mesleki Gelişim” yeterlik alanı kapsamında, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma, okuma sırasında yazım ve imla kurallarına dikkat etme, akıcı okumaya özen gösterme, okul ve okul dışı ortamlarda kitap okuma konusunda öğrencilere model olma gibi durumlar öğretmenlerin kişisel sorumlulukları arasında değerlendirilebilir. Erkek (2019), kitap okuma konusunda rol model olan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin kitap okuma konusunda daha istekli hale geldiklerini gözlemlemiş, yanında kitap bulduran, kitaplar hakkında konuşan ve boş derslerde kitap okuyan çocukların sayısında artış olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin okuma becerileri ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmesi ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılması; bilimsel temellere dayalı öğretim gerçekleştirilmesi ve hazırladığı etkinlik ya da uygulamaların niteliğini artırması açısından kritik bir role sahiptir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılması, farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duymasını gerekli kılabilir. Bu mesleki ihtiyaçların karşılanması için öncelikle sınıf öğretmenlerinin öz-değerlendirme yapması ve mesleki yeterliklerini ortaya koyması gerekmektedir. Diğer önemli bir yeterlik olarak sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini geliştirme sürecinde mesleki etik ve ilkelere uygun davranış sergilemesi beklenmektedir. Özellikle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kişisel bilgilerini ve verilerini gizli tutma, üçüncü bir şahısla paylaşmama, gerektiğinde okul yönetimi ve diğer paydaşları bilgilendirme, okul yönetiminden destek talep etme, ahlaki ve etik kurallara aykırı davranmama vb. hususlara dikkat edilmelidir. Bu konudaki yasalar, yönetmelikler ve mevzuatlar sınıf öğretmenleri tarafından dikkatle takip edilmelidir.

“İş Birliği ve Destekler” yeterlik alanı kapsamında, okuma sürecinin çeşitli paydaşların desteği ile de gelişebilecek bir beceri alanı olduğu vurgulanmıştır. Özellikle ilkokulda aile katılımının sağlanması, okuma becerilerinin geliştirilmesinde vurgulanan en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, yayınevlerini ve çocuk edebiyatı yazarlarını sınıfa davet etme, söyleşiler düzenleme, öğrencileri kitap fuarlarına yönlendirme, kütüphanelere gezi düzenleme, araştırmacılarla iş birliği yaparak öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bilimsel veriler toplama, sivil toplum kuruluşları ile çalışmalar yapma vb. faaliyetler açısından birçok paydaş ile iş birliği gerçekleştirilebilir.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

Okuma sürecinde topluma liderlik edebilme yeterliği ile toplumu oluşturan bireyleri organize etme ve toplumun öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenme konusunda öğretmenlerin toplumla olan bağı vurgulanmıştır. Ancak bu yeterlik, uzman grubunun üzerinde en düşük düzeyde uzlaşa sağladığı yeterlik maddesi olmuştur. Bu durum günümüzde, öğretmenlerin toplumdaki yerinin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer önemli bir yeterlik, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları ile bilgi ve deneyimlerini paylaşmasıdır. Okuma becerileri kapsamında sınıf öğretmenleri arasında meslektaş gözlemlerinin yapılması ve uygulamaların etkililiği hakkında paylaşımda bulunulması iş birliğine dayalı bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişiminin, özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının arttığı ve bunun da okul atmosferi üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir (Başaran ve Göksoy, 2018; Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011).

Sonuç olarak, bu çalışmada ortaya konan 40 yeterlik maddesi üzerinde uzmanlar arasında bir görüş birliği olduğu saptanmıştır. “YM8. Anlama becerisini geliştirebilme” yeterlik maddesi üzerinde en fazla görüş birliği sağlanan yeterlik maddesi iken; “YM39. Okuma becerilerini geliştirebilme konusunda topluma liderlik edebilme” yeterlik maddesi ise üzerinde en az görüş birliği sağlanan yeterlik maddesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında uygulayıcılara ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğunun belirlenmesine ihtiyaç duyulabilir. Ardından sınıf öğretmenlerine yönelik verimli ve etkili hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenerek bu yeterliklerinin artırılması sağlanabilir. Yine sınıf öğretmenlerine yönelik okuma uzmanlığı kapsamında lisansüstü düzeyde tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ya da sertifika programlarının açılması, sınıf öğretmenleri ile iş birliği yapabilecek okuma uzmanlarının yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi, sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programlarındaki bazı derslerin ve ders içeriklerinin güncellenmesi ve sağlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 18/12/2021
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00001925399

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %50 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %50’dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2), 7-21.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(17), 80-101.

- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Turkish teachers' opinions on visual reading. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 6(1), 1-15
- Başaran, Y. ve Göksoy, S. (2018). Anaokulunda meslektaş gözlem ve yardımı; neden ve nasıl yapılmalı? *Researcher*, 6(1), 451-472.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 302-319.
- Bean, R. M. (2015). *The reading specialist: Leadership and coaching for the classroom, school, and community*. Guilford Publications.
- Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Carter, J. (2021). Supporting preservice teachers to become informed teachers of reading through one-to-one tutoring in an English initial teacher education setting. *Education*, 3(13), 1-14. DOI: 10.1080/03004279.2021.1985578
- Çelenk, S., ve Baycan, D. (2013). İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri. S. Çelenk (Ed.), *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* içinde (ss. 1-11). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çevik, A., ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956.
- Dalkey, N. C. (1972). The Delphi method: An experimental study of group opinion. In N. C. Dalkey, D. L. Rourke, R. Lewis, & D. Snyder (Ed.). *Studies in the quality of life: Delphi and decision-making* (ss. 13-54). Lexington, MA: Lexington Books.
- Davidson, P. L. (2013). The Delphi technique in doctoral research: Considerations and rationale. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 6(22), 53-65.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmaz, B., Can, D. ve Özer, A. (2022). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımı sürecine ilişkin uygulayıcıların görüş ve deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Erkek, G. (2019). Rol modelim: "Öğretmenim". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 88(7), 677-688.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10.
- Ertem, İ. (2014). Okuma yazma eğitiminde teknolojinin rolü: gelişmeler, yaklaşımlar ve yeni okuryazarlık. *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dole, J. A. (2004). The changing role of the reading specialist in school reform. *The Reading Teacher*, 57(5), 462-471.
- Fish, L. S., & Busby, D. M. (1996). The Delphi method. In D. H. Sprenkle & S. M. Moon (Eds.), *Research methods in family therapy* (pp. 469-482). NY: The Guilford Press.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haverback, H. R., ve Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.
- Heiko, A. G. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: review and implications for future quality assurance. *Technological forecasting and social change*, 79(8), 1525-1536.
- Hsu, C. C. ve Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 10.
- Hudson, A. K. (2021). *Elementary teachers' knowledge of reading comprehension, classroom practice, and students' performance in reading comprehension* (Doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- International Literacy Association. (2018). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, DE: Author Press.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. ve Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Kızıltaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Leshi, L. ve Caldwell, J. (2009). *Formal and informal measures of reading comprehension*. In S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 403-427). MA: Routledge Press.
- Linstone, H. A. ve Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and applications*. Addison Wesley Newark, NJ: New Jersey Institute of Technology.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. LA: Sage Publishing.
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: an exposition and application. *Technology Analysis and Strategic Management*, 3(4), 333-358. DOI: 10.1080/09537329108524065
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran 'klinisyenler için tanı rehberi'*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. USA: McGrawHill Publications.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245.
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. ve Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Saekman, H. (1975). *Delphi critique: Expert opinion*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. ve Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 1-21.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 58-62.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Şahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, 16(4), 437-459.

- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114.
- 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.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma ve yazma öğretimi. G. Can (Ed.), *İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme* içinde (ss. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 753-773.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S. ve Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225.
- Westbrook, L. (1997). Information access issues for interdisciplinary scholars: Results of a Delphi study on women's studies research. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(3), 211-216. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90101-4](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90101-4)
- Walsh, K., Glaser, D. ve Wilcox, D. D. (2006). What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning. *National Council on Teacher Quality*.

Extended Abstract

Introduction

The primary and most important person in the process of imparting and developing reading skills to primary school students in Türkiye is the primary school teacher, and their competence in the reading education process is of significant importance for the reading achievements of students. The importance attributed to teachers in imparting reading skills has raised a series of questions that need to be addressed. With regard to primary school teachers:

- To what extent do they have knowledge of basic concepts related to reading and the factors that affect reading?
- What kind of activities and practices do they carry out in order to develop reading skills?
- Which reading methods, techniques, and strategies do they use?
- How do they conduct studies on evaluating the reading development levels of students?
- What measures do they take to meet the individual differences and needs of students regarding reading development?
- How do they organize the reading environment?
- Which factors and criteria do they consider in selecting and using reading texts and books?
- How do they contribute to their personal and professional development related to reading skills?
- How do they collaborate with stakeholders in the process of developing reading skills?

The answers to the aforementioned questions essentially indicate the competencies that primary school teachers need to have in order to develop the reading skills of primary school students. This indicates the need for a comprehensive reform movement at the national level regarding the development of the reading skills of primary school students. In order for a national reform movement to achieve its goal, it is necessary to first identify the competencies that primary school teachers should have in reading instruction. In this regard, the primary objective of the present study was to determine

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: Bir Delphi Çalışması

the competencies that primary school teachers should have in order to develop the reading skills of primary school students. Two research questions were added to the study.

1. What are the competencies that classroom teachers should have in order to improve the reading skills of primary school students?
2. Is there a consensus among experts regarding the competencies that classroom teachers should have in order to develop reading skills of primary school students?

Method

The primary objective of the present study was to determine the competencies that primary school teachers should possess for improving the reading skills of primary school students, and to establish a consensus among experts on these competencies. Therefore, Delphi technique was used in the study. The expert group of the research consisted of 15 academicians and 5 primary school teachers. A criterion sampling technique was used to determine the expert group and criteria were established for the selection of experts. Two different data collection tools were used in the research: an interview form and Delphi questionnaires. Delphi technique was applied in four stages: determining the expert group, conducting interviews, administering the first Delphi questionnaire, and administering the second Delphi questionnaire. Descriptive analysis was used to analyze qualitative data, while descriptive statistics such as mean, median, standard deviation, and interquartile range were calculated for quantitative data obtained from the questionnaires. One of the important points in Delphi research is determining the level of consensus and criteria. The consensus criteria specified by Şahin (2010) were used to determine the level of consensus on competency items. Transferability, credibility, consistency and confirmability strategies were used to ensure the validity and reliability of the data obtained.

Result and Discussion

The research described 7 competency areas and 40 competency items related to the competencies that primary school teachers should have for improving reading skills of their students. The first competency area was "*Basic Knowledge of Reading*," including theoretical knowledge of the concept of reading. The second competence area was "*Developing Reading Skills*," covering supporting early literacy, phonemic awareness, vocabulary, fluent reading, visual reading, and reading comprehension sub-skills, being familiar with the Turkish language curriculum, preparing reading programs and plans, and making effective use of various tools and digital technologies during the reading process. The third competency area was "*Measuring and Evaluating Reading Skills*," involving determining the readiness level for reading, using scientific measurement tools, monitoring the reading development processes, interpreting data, and providing feedback to stakeholders. The fourth competency area was "*Individual Development and Reading Environment*," including preparing multiple reading environments, determination, intervention, and evaluation processes of students with reading difficulties, and supporting the reading skills of disadvantaged, non-native Turkish and bilingual students. The fifth competency area was "*Children's Literature and Reading Texts*," focusing on the competencies that teachers should have regarding the basic characteristics and functions of qualified works of literature for children as well as reading texts. The sixth competency area was "*Personal Responsibility and Professional Development*," including competencies related to teachers' personal responsibilities such as effective and fluent use of Turkish language, paying attention to spelling and grammar rules while reading, showing care about fluent reading, setting an example for students in reading books at school and outside of school environments, following scientific developments related to reading skills, and participating in professional development activities. The seventh competency area was "*Collaboration and Support*," emphasizing that the reading process could be improved with the support of various stakeholders. Specifically, the competencies related to involving families in primary school, inviting publishers and authors of children's literature to the class, organizing conversations and directing students to book fairs and libraries, collaborating with researchers to collect scientific data on the reading skills of students, working with NGOs, and sharing knowledge and skills with colleagues were mentioned. A consensus was reached among experts on 40

competency items. The competency item with the highest level of consensus was "CI8. Ability to improve comprehension skills," while the competency item with the lowest level of consensus was "CI39. Ability to lead the community in developing reading skills." Based on the findings of the research, recommendations were developed and presented to practitioners and institutions working in the field of training teachers.