

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL KADEMESİNDE OKUMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİN ANALİZİ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

YAZAR
FARUK MİDİLLİ

TEZ DANIŞMANLARI
Dr. Öğr. Üyesi HAYRİYE GÜL KURUYER
Doç. Dr. HASAN TABAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2022

ETİK BEYANI

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

Faruk MİDİLLİ

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
11/03/2020	03	2020-18

KARAR NO: 2020-18

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'in "İlkokul Kademesinde Okuma Eğitimi İle İlgili Görüşlerin Çok Taraflı Analizi ve Politika Önerisi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'in "İlkokul Kademesinde Okuma Eğitimi İle İlgili Görüşlerin Çok Taraflı Analizi ve Politika Önerisi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

TEZ KABUL VE ONAY SAYFASI

Faruk MİDİLLİ tarafından hazırlanan “**İlkokul Kademesinde Okuma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Analizi ve Politika Önerileri**” başlıklı bu çalışma, **17.12.2021** tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Emel Tüzel İŞERİ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Doç. Dr. Hasan TABAK
Aksaray Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇAKIROĞLU
Aksaray Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden bu yana derslerini severek dinlediğim, kıymetli bilgi birikimi ve tecrübeleri ile rehberliğini benden esirgemeyen, yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca beni destekleyen, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'e, bu çalışmanın hazırlanması sürecinde en başından sonuna kadar görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya ve ikinci tez danışmanım Doç. Dr. Hasan TABAK'a, bu süreçte desteğiyle hep yanımda olan Bilge ABACIOĞLU'na ve çalışmamın başarıyla tamamlanması için beni sürekli motive eden aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım ve tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nın değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Faruk MİDİLLİ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
KISALTMALAR	vi
TABLolar	vii
ŞEKİLLER.....	viii
EKLER.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar.....	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Okuma Eğitimi	10
2.2. Politika Nedir?.....	20
2.3. Eğitimde Politika Analizi	22
2.3.1. Eğitim Politikası Nedir?	23
2.3.2. Eğitim Politikası Oluşturma Süreçleri.....	25
2.3.3. Türkiye’de ve Dünya’da Okumaya Yönelik Politika Uygulamaları..	27
3. YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Katılımcılar.....	32
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Araştırmada İzlenen Etik Prosedür.....	37
3.6. Araştırmacının Rolü	38
3.7. Veri Analizi	38
3.8. Güvenilirlik ve Geçerlilik Stratejileri	40
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	42
4.1. Öğretim üyelerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler: Niteliğe Yönelik Anlayış.....	43

4.2. Öğretim üyelerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler: Nitelik Sorunları ve Kaynakları.....	45
4.3. Öğretim üyelerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler: Nitelik Sorunlarının Çözümüne Yönelik Öngörüler	55
4.4. Öğretmenlerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Niteliğe Yönelik Anlayış.....	61
4.5. Öğretmenlerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunları ve Kaynakları.....	64
4.6. Öğretmenlerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunlarının Çözümüne Yönelik Öngörüler	67
4.7. Ailelerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Niteliğe Yönelik Anlayış.....	70
4.8. Ailelerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunları ve Kaynakları	73
4.9. Ailelerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunlarının Çözümüne Yönelik Öngörüler	74
4.10. Çok taraflı görüşlere dayalı olarak oluşan politika gündemi - sorun alanı, politika ve uygulama önerileri	76
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	78
5.1. Sonuç ve Tartışma	78
5.2. Öneriler.....	83
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	83
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	84
KAYNAKÇA	85
EKLER	98
EK 1. Öğretim üyesi görüşme formu	98
EK 2. Öğretmen görüşme formu	99
EK 3. Aile görüşme formu	100
ÖZGEÇMİŞ	101

ÖZET

İLKOKUL KADEMESİNDE OKUMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN ANALİZİ VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

Bu araştırmada, ilkokul kademesinde okuma eğitimine ilişkin mevcut durumu ortaya koyarak oluşan sorunların alanlarına politika önerisi geliştirmeye odaklanılmıştır. İlkokulda okuma eğitiminin mevcut durumdaki ihtiyaçları ve sorunlarına yönelik öğretim üyelerinin, sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin görüş ve önerilerine göre politika önerisi belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; 11 öğretim üyesi, 10 sınıf öğretmeni ve 10 anneden oluşan toplam 31 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler ilk aşamada bilgisayar ortamına aktarılmış olup bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan MAXQDA kullanılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise veriler analiz sonucunda tema ve alt temalara ayrılarak kategorize edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular, ilgili literatüre dayanarak tartışılmış ve araştırmacının amaçları doğrultusunda sonuç ve öneriler oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar okuma eğitiminde niteliği olumsuz yönde etkileyen birçok duruma dikkat çekmişlerdir. Bu durumlarda niteliğe yönelik anlayışın belirleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılar nitelik sorunlarına öğretmen eğitimi, öğretim programı, ders içerik ve materyalleri, aile katılımı ve öğretmen yeterliklerinin kaynaklık ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte nitelik sorunlarının çözümü için okuma eğitiminin bileşenlerindeki dönüşüm ihtiyacı doğrultusunda katılımcıların öngörülleri ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların okuma eğitiminin niteliğine ilişkin ifade ettikleri görüşlere dayalı bir dizi politika gündemi-sorun alanı, politika ve uygulama önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, eğitim politikası, okuma politikaları

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE OPINIONS ON READING EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL LEVEL AND POLICY RECOMMENDATIONS

The purpose of this study is to determine the current state of reading education at primary school level and give some policy recommendations for the issue. The study aims to give some policy recommendations based on the opinions and suggestions of faculty members, primary teachers, and parents about the needs and problems of current reading education at primary school level employed the phenomenological design. The study participants consist of 31 individuals, including 11 faculty members, 10 primary teachers, and 10 mothers. A self-structured interview form was used as the data collection tool. The collected data were first transferred into a computer and then analyzed through MAXQDA, a computer-assisted qualitative analysis program. Then, based on the analysis' results, the data were categorized into themes and sub-themes. The findings of the data analysis were discussed within the context of the existing literature, and results and recommendations were constructed in line with the purpose of the study.

According to the study results, the participants emphasized several factors that negatively affect the quality of reading education. In these situations, the understanding of quality seems deterministic. Moreover, the participants stated that the quality problems are related to teacher education, curriculum, course content and materials, family participation, and teacher competencies. Furthermore, it has been observed that the participants' opinions emerged in line with the need for transformation in the components of reading education to solve quality problems. Based on the participants' opinions about the quality of reading education, some recommendations were made for developing policies and practices to find solutions to the identified problems.

Key Words: Reading education, education policy, reading policies

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ILA	Uluslararası Okuryazarlık Derneği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCLB	Hiçbir Çocuk Geride Bırakılmasın
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖSYM	Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

TABLolar

Sayfa

Tablo 1. Annelerin yaşlarına yönelik demografik bilgiler	33
Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdemlerine yönelik demografik bilgiler	33
Tablo 3. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerinin ve unvanlarına yönelik demografik bilgiler	34
Tablo 4. Verileri toplama şekline göre katılımcıların sayısı	37
Tablo 5. Öğretim üyelerinin, ailelerin ve öğretmenlerin okuma eğitime yönelik görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar	42
Tablo 6. İlkokul kademesinde okuma eğitimiyle ilgili çok taraflı görüşlere dayalı olarak oluşan politika gündemi - sorun alanı, politika ve uygulama önerileri.....	76

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Politika oluşturmada üç model.....	27
Şekil 2. Nitel araştırma süreci.....	31
Şekil 3. Nitel veri analizinin döngüsel gösterimi.....	39
Şekil 4. Öğretim üyelerinin niteliğe yönelik anlayışı	43
Şekil 5. Öğretim üyelerinin nitelik sorunlarına ve kaynaklarına yönelik görüşleri	45
Şekil 6. Öğretim üyelerinin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülleri ...	55
Şekil 7. Öğretmenlerin niteliğe yönelik anlayışı.....	62
Şekil 8. Öğretmenlerin nitelik sorunlarına ve kaynaklarına yönelik görüşleri	64
Şekil 9. Öğretmenlerin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülleri	68
Şekil 10. Ailelerin niteliğe yönelik anlayışı.....	71
Şekil 11. Ailelerin nitelik sorunlarına ve kaynaklarına yönelik görüşleri	73
Şekil 12. Ailelerin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülleri.....	74

EKLER

	<u>Sayfa</u>
EK 1. Öğretim üyesi görüşme formu	98
EK 2. Öğretmen görüşme formu	99
EK 3. Aile görüşme formu	100

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda eğitimin öncelikli hedefleri arasında çağın gerekliliklerini karşılayabilecek ve hızla gelişen bu dünyaya uyum sağlayabilecek insanların yetiştirilmesi yer alır (Tunç, 2018). Bu uyumu sağlamak için bireylerin bilgiyi kavrayabilmesi, çeşitli durumlarda kullanabilmesi, ön öğrenmelerinden yola çıkarak çözümlene yapabilmesi ve ölçütlere göre değerlendirebilmesi gerekmektedir (Aydın, 2020). Tarih boyunca bilgiye ulaşmanın en önemli araçlardan biri okuma olmuştur (Karatay, 2018). Okuma sayesinde ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmak daha kolay hale gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında teknolojinin gelişmesiyle birlikte birçok bilgiye kolayca ulaşabildiğimiz bu çağda okuma, ülkelerin gelişim düzeylerine doğrudan etkide bulunur.

Okuma, erken çocukluk döneminde bireye kazandırılması gereken ve hayat boyu devam eden bir beceridir. Okuma eğitiminin ilk olarak okul öncesi dönemde ailede başladığını söylemek mümkündür. Bunun nedeni ise günümüzdeki birçok çocuğun günlük yaşantılarında yazılı materyaller, resimler vb. pek çok uyaranla karşılaşması ve bu uyaranları fark edip algılamasıdır (Kasten ve Yıldırım, 2013). Okumanın bireyin akademik başarısı ve kişisel başarısı açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünüldüğünde ebeveynler çocuklarının okuma becerisi gelişimini erken yaşta desteklemelidirler (Sukhram ve Hsu, 2012). Bu nedenle çocuğun okuma becerisini geliştirilmesinde ebeveynlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Ebeveynlerin okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini desteklemesiyle birlikte çocuğun okul hayatının ilk yıllarında okuma becerisine yönelik kelime tanıma, doğru okuma ve noktalama işaretlerini kullanma hususunda yeterli bir seviyeye ulaşması beklenir (Keskin, 2012). Ayrıca bu yıllarda okuma eğitimi, hem okumayı destekleyen bilişsel becerileri geliştirmeye hem de çocukların ilgisini ve zevkini teşvik etmeye ve kelime anlama becerilerini

geliştirmeye odaklanır (McGeown, Johnston, Walker, Howatson, ve Stockburn, 2015).

İleri yaşlarda ise iyi bir konuşmacı, iyi bir dinleyici ve yaratıcı yazma becerisine sahip bireylerin yetişmesi okuma eğitimine yönelik okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama becerisi ve okuduklarını yorumlayarak eleştirebilme becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine bağlıdır (Gökçe, 2012). Bireyin okuma becerilerini kazanması; karşılaştığı sorunları çözebilmesi, yeni bilgiye ulaşması, ulaşılan bu bilgiyi gereksiz bilgilerden ayırması, ön bilgileriyle bağlantı kurması ve bu bilgiyi ihtiyaç duyduğu yerlerde kullanabilmesi açısından önemlidir (Bozkurt, 2016).

Okuma yeterliliğine sahip olmanın okuryazar bir birey olma gibi birçok amaçları vardır. Temizyürek ve Çiftçi (2008) okuma etkinliğinin amacını okunanı anlamak olarak tanımlamış ve bir bireyin okuduğu bir metnin analiz ve sentezini yapabilme, metni yorumlayabilme ve kendi cümleleriyle ifade edebilme becerilerine sahip olması gerektiği fikrini öne sürmüşlerdir. Ayrıca okuma belli başlı becerilerin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Şad ve Demir (2017) bu becerileri; bireylerin toplumla iyi ilişkiler kurmaları, süreçte meydana gelen yeni durumları izleyebilmeleri ve yeni olguları kavrayabilmeleri, bilişsel yönden gelişmeleri, dünyaya bakış açısını genişletmeleri, kültürel ve bilgi birikimlerini arttırabilmeleri olarak ifade etmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak okuma becerilerinin okuryazarlık kavramı ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Okuma eğitiminin günümüzdeki bir amacı da okuryazar bireyler yetiştirmektir. Nitekim “Okuryazarlık, yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesnelere, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme durumudur” (Aşıcı, 2009, s.11) ifadesi bir önceki düşünceyi destekler niteliktedir. İyi bir okuryazar olmanın günlük yaşamımızda karşılaştığımız problemleri nasıl çözmemiz gerektiği noktasında birçok faydası bulunmaktadır. Bu bağlamda okuryazar olmak, bireyin bağımsız bir şekilde hareket edebilmesi, diğer bireylerle güçlü ilişkiler kurabilmesi, kuvvetli bir benlik saygısı geliştirebilmesi ve toplumsal koşullara uyum sağlayabilmesi bakımından önem arz etmektedir (Rizopoulos ve Wolpert, 2004). Bunun yanı sıra yirmi birinci yüzyılda dünyadaki sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler de okuryazarlığı etkileyen unsurlar

arasındadır (Kress, 2003). Bu kapsamda okuryazar bireyler yetiştirmek için önceliğin okuma eğitimine verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Okuma eğitimi, yaşadığı çağa uyum sağlamış bireylerin problemleri çözebilme, çıkarımda bulunabilme, eleştirel düşünme becerisine sahip olma, doğruyu ve yanlışı ayırt edebilme, yaşadığı doğaya ve çevresine saygılı olma, kendi varlığını anlamlandırabilme yönünden yetiştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu bilinmektedir. Bu yeterlilikler çerçevesinde de okuma eğitiminin planlanması gerekmektedir (Bozkurt, 2016). Türkiye'nin geleceğe dönük kalkınması için okuryazarlık oranının artırılması okuma eğitimine bağlıdır.

Ülkeler açısından okuryazar oranının arttırılmasının önemli olduğu kadar eğitim durumunun ortaya çıktığı ölçüt olarak alınan uluslararası sınavlardaki başarılar da önemlidir. Bu sınavlardan okuma eğitimine yönelik yapılan Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), öğrenci başarılarını uluslararası karşılaştırmalı olarak değerlendiren, beş yılda bir 10 yaşındaki öğrenci grubuna uygulanmakta olan bir çalışmadır (Demirel ve Yağmur, 2017). PIRLS, okuma eğitimi ve başarısının değerlendirilmesiyle birlikte 4. sınıf öğrencilerinin okuma alanındaki başarılarına dair uluslararası karşılaştırmalı veriler sağlayarak eğitimcilere ve politika yapıcılara okumanın geliştirilmesine yönelik iyileştirme alanlarının belirlenmesinde yardımcı olur (IEA, 2001). Sınavın sonuçları, okuma becerilerinin okullarda ne düzeyde öğrenildiği ve anlamlandırıldığı hakkında bilgi vermektedir. Ülkemiz 2001 yılında PIRLS sınavına katılmıştır. PIRLS sonucunda ülkemiz 449 puanla genel ortalamadan (500) 51 puan düşük almıştır (Yazıcı, 2006). PIRLS 2001 sınavı sonrasında uzun bir süre bu sınava katılmayan Türkiye, PIRLS 2021 sınavına 48 ilde 192 okulda katılım sağlamıştır. Son olarak 2021 yılında yapılan bu sınava 61 ülkenin katılım sağladığını söylemek mümkündür (IEA, 2021).

Ülkelerin dünya standartlarında eğitim politikası oluşturması için yol gösteren diğer bir sınav ise Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) tarafından yapılan Programme for International Student Assessment (PISA), 2000 yılından beri üç yılda bir uygulanmakta Türkiye ise 2003 yılından beri düzenli bir şekilde katılmaktadır. 2015 yılında yapılan PISA sonuçlarını incelediğimizde 72 ülkenin katılım sağladığı değerlendirmede, Türkiye okuma becerisindeki başarı

sıralamasında önceki yıllarda yapılan değerlendirmelere göre devamlı düşüş yaşamış ve 50. sıraya gerilemiştir (Taş, Arıcı, Ozankan, ve Özgürlük, 2016). 2018 yılında ise bu durum olumlu anlamda değişmiştir. MEB'in (2019, s.16) PISA 2018 Türkiye Ön Değerlendirme Raporu'na baktığımızda,

Okuma becerileri alanında 2015 yılıyla karşılaştırma yaptığımızda performansını önemli ölçüde artıran Türkiye, ortalama puanını 428'ten 466'ya yükseltmiştir. Türkiye'nin ortalama puanı (466), katılımcı ülke ve ekonomilerin okuma becerileri alanındaki ortalama puanından (453) daha yüksektir. Bu performansı ile Türkiye okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır. Katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye, okuma becerileri alanında 50. sıradan 40. sıraya yükselmiştir.

Bu sonuçlar önceki yıllarda yapılan PISA sonuçlarına göre olumlu görünse de hâlâ diğer ülkelere göre düşük bir başarı söz konusudur. Okuma becerisinde ortaya çıkan bu düşük başarının öğrencilerin gelecekteki akademik hayatlarında da devam etmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla iyi bir okuma eğitimi vermek eğitim sistemimizde önemle üzerinde durulması gereken konulardan biridir.

Uluslararası yapılan sınavların sonuçlarını değerlendirdiğimizde dil, okuduğunu anlama becerileri gibi tüm değerlendirme alanlarında ülkemizin akademik başarısının uluslararası ortalamaların altında kaldığı görülmektedir (Akkuş, 2014; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014).

Okuma eğitiminde politika belirleme açısından önemli bir yeri olan danışma kurulu şûraları, yöneticilerin karar almasında ve gündem belirlemede yol gösterici niteliktedir. Bu şûraların yayınlandığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından (TTKB, 2021) elde edilen bilgiler doğrultusunda okumaya yönelik alınan kararlar şu şekildedir:

1957 yılında yapılan 6. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlarda 8. Maddede yer alan "Tekniker niteliğindeki personelin yetiştirilme işinin önceden planlanması" kararının 'd' alt maddesinde "Okuma yazma oranının yükseltilmesi" ifadesi yer almıştır.

1988 yılında yapılan 12. Millî Eğitim Şûrasında "Türkçe ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi" bölümü 7. Maddesinde "Öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması; bunun için, ilkokuldan başlayarak, sınıf seviyesine göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca tespit edilmiş, edebi değer taşıyan, yılda en az beş kitabın okutulması." kararı alınmıştır.

1996'da yapılan 15. Millî Eğitim Şûrasında "Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşlanması" bölümü 21. Maddesinde "Okuma yazma gibi temel eğitim niteliği taşıyan kurslar dışındaki yaygın eğitim faaliyetlerine katılan kursiyerlerden belirlenecek miktarda "Katkı Payı" alınmalıdır." kararı alınmıştır.

2006 yılında yapılan 17. Millî Eğitim Şûrasında karara bağlanan "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" başlığının, "Eğitimde Nicelik" kısmı 83. Maddesinde; "Eğitimin her kademesinde Türkçenin öğretimine önem verilmelidir. Bu bağlamda öğrencilere kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretmenler ve öğrenciler Türkçeyi gereksiz yabancı sözcüklerle kirletmekten kesinlikle kaçınmalı, Türkçeye ilişkin sorumluluklarının bilincinde olarak dilimizi özenle kullanmalıdırlar." ifadesi yer almıştır.

2014 yılında ise 19. Millî Eğitim Şûrasına baktığımızda "İlkokullarda okuma kültürünün kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması" kararı alınmıştır. Yapılan diğer şûralarda ise okuma ile ilgili karar alınmamıştır.

Bunun yanı sıra Türkiye'nin beş yıllık kalkınma planlarını okuma eğitimi açısından ele aldığımızda 2014-2018 yılları arasını içeren Onuncu Kalkınma Planı'nda okuma kültürüne yönelik 308. Madde olarak "Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır." ifadesi yer almaktadır. 1014. maddede ise 2008-2012 yılları arasında 6 ve üzeri yaş grubunda okuma-yazma bilmeyenlerin oranının %13,3'ten %7,3'e gerilediği vurgusunun yapıldığını söylemek mümkündür (Onuncu Kalkınma Planı, 2013).

2019-2023 yılları arasını içeren On Birinci Kalkınma Planı incelendiğinde ise 619.3. maddede "*Gençlerin okuma, anlama ve düşünme yetileri ile liderlik becerilerinin artırılmasına yönelik faaliyetler yaygınlaştırılacaktır.*" ve 633.2. maddede "*Okuma kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılması amacıyla kütüphanecilik hizmetleri geliştirilecek, kütüphaneler bu alandaki yeni teknolojiler ve yönetim yaklaşımlarından da istifade edilerek mekânsal ve işlevsel olarak yeniden yapılandırılacaktır.*" (On Birinci Kalkınma Planı, 2019) ifadelerine yer verilmiştir.

Okuma eğitimiyle ilgili okur profili ve okuma alışkanlığı durumunun ortaya konulması amacıyla yapılan diğer çalışma Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından

yapılmıştır. Bu çalışmada 2011 yılında “Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi” ile Türkiye’deki okur yönelimlerinin belirlenmesi, bilgiye ulaşmada karşısına çıkan problemlerin çözülmesine yönelik yolların belirlenmesi, toplumun kütüphane algılarının ortaya çıkarılması, Bakanlığa bağlı kütüphanelerin çeşitlilik kazanması, niteliğinin iyileştirilmesi, gelecekte neler yapılabileceğine dair yol haritası oluşturulması ve ilgili kurum ve kuruluşlara önerilerde bulunulması hedeflenmiştir. Araştırmada ülke genelinde yurttaşların okuma alışkanlıklarının yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek, eğitim düzeyi, coğrafi konum ve gelir durumu, anne-babanın eğitim seviyesi, kütüphane kullanım oranı gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011). Bu araştırma sonucuna dair bazı veriler şu şekildedir: 7-14 yaş grubu çocuklarda yıl içerisinde ortalama kitap okuma sayısı 12, öğrencilerde 11.1, erkeklerde 7.1, kadınlarda 7.3 kitaptır. 7-14 yaş grubu çocukların %35,4’ünün düzenli okuduğu bulgusu dikkat çekicidir.

Uluslararası yapılan sınav sonuçları ait raporlar, kalkınma planları, MEB Şûra Kararları ve araştırma sonuçlarını incelediğimizde ülkemizin okuma eğitimi konusunda planlama ve mevcut planların hayata geçirilmesi hususunda değişim ihtiyacı olduğu ve bu ihtiyacın belirli bir politika yapılarak ve belli bir sistem oluşturularak karşılanması öngörülmektedir. Bu okuma politikasında hedef sosyal, kültürel ve ekonomi temelinde gelişmiş bir toplumu inşa edecek okuryazar bireyler yetiştirmek olmalıdır. Okuryazarlık kavramı, kimler okuryazar olacak, hangi şekilde okuryazar olacaklar ve hangi amaçlarla okuryazar olacaklar? gibi sorular açısından bakıldığında açıkça politik bir kavramdır (Reutzel, Hollingsworth, ve Cox, 1996; Önal, 2010). Freire ve Macedo’ e (1987, s.141) göre “okuryazarlık, toplumsal bir hareket olarak öğretmenleri, toplum çalışanlarını ve okul içindeki ve dışındaki kişileri geliştirmek, düzenlemek ve kültürel olarak bakıldığında son derece politik bir olgudur ve iktidar ilişkileri, sosyal ve kültürel oluşumlar ve üretim anlayışı bağlamında analiz edilmelidir.”

Belirlenen hedefler doğrultusunda oluşturulacak okuma politikasında izlenen yaklaşım, bireylerin eğitimindeki güç ve imkânlarının eleştirel analizi için gerekli bir tamamlayıcı işlevi görmelidir ve sunulan perspektifin de ikna edici olup olmadığı dikkate alınmalıdır (Fraatz, 1989). Okuma politikaları öğretmenlerin sınıf uygulamalarının farklı yönlerini hedefleyen ve öğretmenlere çeşitli yollarla

çok sayıda mesaj iletilen tipik olarak karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır (Coburn ve Woulfin, 2012). Okuma politikaları, okulları programlardan veya uygulamalardan yalıtılmış olarak değil okul ortamındaki güç ve imkân gerçekliğine dayalı sosyal sistemler olarak ele alır (Fraatz, 1989). Okuldaki güç, öğretmen-öğrenci işlemlerinden daha çok okuma uzmanları, ebeveynler, müdürler ve bölge yetkilileri arasındaki ilişkileri de içerir (Fraatz, 1989). Okul ortamının etkili ve verimli bir şekilde olabilmesi yöneticilerinin kendi güçlerini tanıyabilmesine ve kullandıkları güce göre öğretmenlerin nasıl bir tepki verebileceklerini daha önceden tahmin edebilmelerine de bağlıdır (Diş ve Ayık, 2015). Yurt dışında öğretmen- okul yöneticileri- aile arasında işbirliği sağlayarak öğrencilerin okuma yeterliliklerinin artırılması amacıyla okullarda okuma uzmanları bulunur (Uyar, Ateş ve Yıldırım, 2011). Ancak bu uzmanlık alanının Türkiye’de gelişmediğini ifade edebiliriz. Okuma uzmanları, öğrencilerin okuryazarlık gelişimi konusunda okullarda işbirlikçi bakış açısıyla öğretmenlere; planlama, değerlendirme, öğretim döngüsünü anlama hususunda destek olmaktadır (Dole 2004; Pratt-Fartro ve Guth 2012). Öğretmen ve okul müdürleri ise politika uygulayıcısı olarak okuma öğretiminde önemli bir yeri olduğu ifade edilebilir (Lambirth 2007; Power ve Gewirtz, 2001). Okul müdürlerinin, öğretmenlerin okuma politikası yaklaşımlarını, sınıflarındaki politika fikirlerini nasıl anladıklarını ve hayata nasıl geçirdiklerini etkiler (Coburn, 2005; re ve Woulfin, 2012). Jacobson, Reutzler ve Hollingsworth (1992), okuma programının başarısının veya başarısızlığının, büyük ölçüde okul müdürlerinin okulda uygulanan okuma programındaki bilgisine ve katılımına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul programının başarılı olması ve etkililiği için ise programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin değişen ve yenilenen eğitim programına etkili ve gönüllü katılımları sağlanmalıdır (IBE, 1999; Akt., Tutkun, 2010). Ayrıca tüm öğretmenler okullarda ve toplumda okuryazarlık eğitime katkıda bulunduğu için politikanın bir parçası olduğu göz ardı edilmemelidir (Shannon, 1992). Bütün bu bileşenler düşünüldüğünde okuma eğitiminin Türkiye’nin gündeminde özenle durulması gereken bir konu haline gelerek okuma eğitimini iyileştirici bir politika oluşturulması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkelerin tamamına yakını okumayı teşvik etmek amacıyla devlet tarafından finansal anlamda destek vererek büyük çapta programlar oluştururlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2011). Bu ülkelerin başında gelen Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimsiz çocuk kalmaması ve eyaletler arası farkı kapatmak amacıyla [No Child Left Behind]- Hiçbir Çocuk Geride Bırakılmasın (NCLB) yasası ile çeşitli politikalar öne sürülmüş ve temel hedeflerinden biri olarak ise “Öncelikle Okuma Programı (Reading First)” gibi programlar eyaletlere sunularak erken okumaya öncelik verilmiştir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Yapılan bu çalışmalar ABD’de okumanın politik anlamda önemli bir yere sahip olduğunun göstergesidir. Bu ve benzeri okuma programları hazırlanarak politikalar belirlenmektedir (Goouch ve Lambirth, 2007). Bu politikalar okuma politikası alanını kapsayan öğretmen sendikalarını, yükseköğretim derneklerini, ebeveyn ve vatandaş gruplarını, düşünce kuruluşlarını, medyayı, işletmeleri ve vakıflar gibi birçok ilgi gruplarını içermektedir (Song ve Miskel, 2005; Mcdaniel, Sims, ve Miskel, 2001). Ülkemizde ise bu şekilde okumaya dönük programların olmadığı dolayısıyla da politika/lar oluşturulamadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, Türkiye’de ilkökul kademesindeki öğrencilere yönelik okuma ile ilgili öğretim üyeleri, sınıf öğretmeni ve aile gibi paydaşların görüşlerinin alınıp analiz edilmesi ve bu analiz doğrultusunda okuma eğitiminin niteliğinin artması hususunda okuma politika önerisi geliştirilmesidir. Ayrıca ilkökulda okuma eğitiminin mevcut durumdaki ihtiyaçları ve sorunları ile ilgili görüşlerin derinlemesine ve ayrıntılı olarak ele alınarak yapılacak olan politika önerisinin bu ihtiyaçlar ve sorunları gidermeye yönelik oluşturulması hedeflenmektedir.

Bu amaçlar çerçevesinde, okuma politikasıyla ilgili Türkiye’de herhangi bir araştırma yapılmaması ve okuma eğitiminin politika düzeyinde ele alınması ile ilgili paydaşlara önemli bir bakış açısı kazandırarak farkındalık oluşturması hedeflenmektedir.

Araştırmada son olarak, ilkökul eğitim kademesinde okuma eğitimine ilişkin mevcut durum ortaya koyularak oluşan sorun alanlarına politika önerisi geliştirmeye odaklanılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin okuma eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Ailelerin okuma eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. İlkokul kademesinde okuma eğitimiyle ilgili oluşan politika gündemi - sorun alanı, politika ve uygulamaya yönelik çok taraflı (öğretim üyeleri, öğretmen, aile) görüşlere dayalı önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yirmi birinci yüzyılda teknolojinin gelişmesi ve buna bağlı olarak bilimsel çalışmaların hız kazanması, bilgi birikiminin hızla artmasına ve yenilenmesine sebep olmaktadır. Bilginin hızla üretilmesiyle birlikte bu bilgiyi en kısa zamanda doğru bir biçimde ve özünü anlayarak algılamak önem arz etmektedir. Bireylerin bilgiyi bu şekilde kullanabilmesi ve içinde bulunduğu toplumun kültürel, sosyal, ekonomik, siyasal vb. alanlarındaki gelişmelerine uyum sağlayabilmesi okuma becerisiyle yakından ilgilidir.

Okuma, kişinin günlük yaşamının bir parçasını oluştururken etrafındaki insanlar okumaya model olduğunda ve okuma etkinliğine değer verdiğinde anlamlı, zevkli ve işlevsel bir kazanım haline gelir (Goouch ve Lambirth, 2007). Okuma esnasında okuyucu dilsel sembolleri anlamlı birimler haline getirir, semboller arasındaki ilişkileri fark eder, sözcük, cümle ve metinden aldığı mesajı önbilgileriyle karşılaştırarak bir sonuca ulaşır ve sentezleyerek yeni bir bakış açısı kazandırır (Şahin, 2011). Bir toplumun bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyesi ve halkının okuryazar oranı o toplumun gelişmişlik seviyesi hakkında fikir verir (Balcı, 2016; Epçaçan, 2018). Bunun yanı sıra okuma bireyin akademik başarısını da etkilemektedir. Yılmaz'ın (2011) yapmış olduğu araştırma sonucunda okuduğunu anlayan öğrenci grubunun Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinde başarılı oldukları görülmüştür. Bu nedenlerle okuma becerisini geliştirmek, ülkenin her alanda kalkınmasına yönelik çağdaş, bilinçli bireyler yetiştirmek ve okuryazar oranını arttırmak amacıyla okuma eğitimine önem verilmesi gerekmektedir. Goethe, okumayı öğrenmenin önemini ve okumanın hayat boyu devam ettiğini "Okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür. Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem." (Akt., Okur, 2013) sözleriyle ifade etmiştir.

Okuma eğitiminin amacı bireye geçmişi tanıma fırsatı sunma, içinde bulunan zamanın gereklerine uygun bireyler yetiştirme, kültürel değerleri mevcut ve gelecek nesillere aktarma olarak ifade edilebilir (Şahin, 2011). Okuma eğitiminin içeriğinin okuduğunu anlama temeli üzerine kurulduğu görülmektedir. Aydın vd. (2013) okuma öğretimini, okumayı bireye öğretmekten ziyade okumayı öğrenmiş bireye okuduklarını anlayabilecek şekilde okuma öğretimini sağlamak olarak ifade ederek okuma öğretiminde okuduğunu anlamının önemini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra okuma öğretiminde üzerinde durulması gereken diğer bir husus çocukların okumadan zevk almaları ve okuma isteğini geliştirmeleridir. Çocukların okumadan zevk almaları ve okumaya istekli olmaları okuma oranındaki düşüşün önlenmesi açısından önemlidir (Goouch ve Lambirth, 2007).

Eğitimin kaçınılmaz olarak kültür, ekonomi ve hükümetten etkilendiğini düşündüğümüzde okumanın da politikanın konusu olduğu ifade edilebilir (Fraatz, 1989; Karaaslan, 2016). Ancak ülkemizde yöneticilerin okuma sorununu çözümlenecek kamu politikası üretmede yetersiz kaldığını ve yeni politikalar belirlenmesi gerektiğini söylemek mümkündür (Bircan ve Tekin, 1989; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Bu durum mevcut okuma eğitimini tartışma konusu haline getirmekle birlikte programın güncellenmesi gerektiği ve okuma öğretiminin politik çerçevede yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Ülkemizdeki okuma alanyazını incelendiğinde okuma becerisine yönelik birçok çalışma olmasına karşın (Akyol ve Yıldız, 2013; Duran, 2013; Ateş ve Yıldırım, 2014; Akaydın ve Çeçen, 2015; Akoğlu, Ergül, ve Sarıca, 2016; Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018; Arıcı ve Taşkın, 2019) okuma politikası üzerine hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yapılan bu çalışma kapsamında oluşturulan okuma politikası önerisi, Türkiye’de okuma eyleminin planlı ve programlı bir şekilde öğretilmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma mevcut okuma eğitimini paydaşların (öğretim üyeleri, öğretmen, aile) görüşleri bağlamında analiz ederek mevcut programdaki ihtiyaçlara yönelik yeni bir politika önermesi açısından paydaşlara ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandırması ve okuma eğitiminin politik düzeyde incelenmesi açısından alanyazına yenilik getirerek katkı sağlaması öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu çalışmada tek yönlü bir veri toplama yapılmamıştır. Görüşmelerin tamamının yüz yüze gerçekleştirilmesi istenirken COVID-19 salgın dönemi olması nedeniyle görüşmelerin bazıları online platform ve e-posta yoluyla yapılmıştır. Bu araştırma görüşmelerin farklı ortamda yapılması ile,
- Veri toplama sürecine başlamadan önce çalışmaya 10 ebeveyn davet edilmiştir. Ancak çalışma davetini sadece anneler kabul etmiştir. Dolayısı ile ailelerin okuma eğitimine ilişkin görüşleri annelerin görüşleri ile,
- Okuma eğitimine yönelik sorunları ve ihtiyaçları ifade edebilecek üç taraf belirlenmiş olup bu tarafların görüşleri doğrultusunda politika önerilmiştir. Bu taraflar öğretim üyeleri, öğretmen ve anne ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmanın konusu okuma eğitimi ve okuma eğitimine yönelik politika önersidir. Bu nedenle okuma eğitimi; erken okuryazarlık becerileri, okumayı öğrenme, öğretmen yetiştirme programında okuma eğitimi, okumayı öğretme yöntemleri, öğretim programında okuma becerisinin nasıl ele alındığı, okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntemler, stratejiler, okuma güçlükleri, okuma güçlüklerinin giderilmesi, okuma becerisini geliştirecek destek, yardımcı personel değişkenleriyle ele alınmıştır. Politika ise politikanın toplumsal boyutu, politikanın amaç ve hedefleri, politik güç, politika yapma/belirleme, kamu politikası, eğitimde politika analizi, eğitim finansmanı ve eğitimde politik uygulamalar değişkenleriyle ele alınarak aşağıda verilmiştir.

2.1. Okuma Eğitimi

Okumak eylemi Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te (2021) “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek ve yazılmış bir metnin iletme istediği şeyleri öğrenmek” olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası Okuryazarlık Derneği, okumayı yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla aynı anda anlam çıkarma ve inşa etme süreci olarak ifade etmiştir (International Literacy Association [ILA], 2021). Literatüre baktığımızda ise okumanın birden fazla tanımı bulunmaktadır. Okuma üzerine birçok farklı tanımlamanın yapılmasının nedeni ise okuma becerisinin psikolojik, ekonomik, kültürel, sosyolojik ve eğitsel faktörlerinin etkileşim halinde olmaları sonucunda olmasından kaynaklanmaktadır (Özbay, 2006). Kalmane'a (2012, s.8) göre okuma “yazılı mesajlardan anlam üretmeyi sağlayan yol” olarak tanımlanmıştır. Akyol'a (2015, s.1) göre “okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” şeklinde tanımlanmaktadır. Güneş (2017, s.9) ise okumayı “Yazı harf ve işaretleri çözümlme, bunları zihinde düzenleme, seslendirme ve anlama; yazılı metinlerdeki bilgileri alma, yorumlama ve öğrenme” olarak ifade etmiştir.

Okuma çocukların tüm akademik hayatı boyunca öğrenmesini destekleyecek hayati öneme sahip bir beceridir. Okuma empatiyi geliştirir, ilgi alanlarımızı

keşfetme ve kendi düşüncelerimizi oluşturmamıza olanak sağlayarak yeni şeyler keşfetmemize yardımcı olur. Başarıya ulaşmak için iyi okuma ve anlama becerilerine sahip olmak gerekir. Okumak, kendimizi ve çevremizdeki dünyayı anlama, yorumlama ve iletişim kurma becerilerinin odağında olduğu için çocuklara bilgi kaynaklarını keşfetme olanağı sağlar. Diğer bir deyişle çocukları daha farklı perspektiflerle yaratıcı düşünceye teşvik eder ve her yönden gelişime olanak sağlar. Bireyin hayatının genelinde okuma hem okul yaşamı hem de sonrası için kendini eğitmesini, yaşanan olayları doğru bir şekilde ve anlamlandırarak analiz etmesini, sentezlemesini, yorumlamasını sağlayan bir görev üstlenir (Yurtbakan ve Erdoğan, 2020). Okuyan bireylerin bilimsel, akademik, tarihsel ve kültürel bilgi elde ederek okumayan bireylere göre kişisel gelişim yönünden avantajlı olduğu ifade edilebilir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Düşünsel zenginliğe ulaşmış, yaratıcı ve özgüvene sahip olan okuyan bireyler, topluluğunun yaşadığı problemleri sorgulamada ve çözümede daha rahattırlar ve bu özelliklere sahip bireylerin çocuklukta olduğu toplumların gelişmişlik seviyesinin okumayan toplumlara göre daha iyi olduğu istatistikî verilerle kanıtlanmıştır (Ortaş, 2014). Bireye kazandırdığı birçok işleve sahip olan okumanın okul öncesi dönemden başlayıp hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma eğitimi, erken okuryazarlık becerileri bileşeniyle ele alındığında okumanın temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocuklar bilişsel olarak yaratıcı ve özgür nitelikte olmalarından dolayı hayal güçleri sürekli olarak çalışır ve dünyaya yönelik zihinsel kavrayışlar geliştirmeye başlar (Santrock, 2018). Bu dönemde “Çocuklar basılı malzemenin solda sağa düzeldiği, kelimeler arasındaki boşlukların anlamının olduğu ve kitapların önden arkaya doğru okunduğu şeklinde basılı materyale ilişki kavram ve bilgilere sahip olmakla birlikte çoğu her bir sayfadaki resimleri yorumlayarak kitabı başından sonuna ‘okuyormuş’ gibi yapmaktadır” (Slavin, 2017, s.45).

Okuma eğitimi, okumayı öğrenme bileşeniyle ele alındığında okumayı öğrenmenin ilk adımları olan bu süreçte okuma eğitimi nitelikli olduğunda çoğu çocuk iyi okuyucu olabilir. Çocuklar erken yaşta okumayı öğrendiklerinde daha fazla genel bilgiye sahip olurlar, kelime dağarcıklarını genişletirler ve daha akıcı okuyucular olurlar. Erken okuma becerileri kazanıldığında, çocuklar çevrelerinden

hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlayan daha fazla sayıda kelimeyi görerek tanıyabilirler. Çocukların bilgiyi öğrenmesi kadar öğrenilen bilgiyi doğru bir şekilde uygulaması ve iyi yönetebilmesi de önemli bir husustur (Güneş, 2017).

Erken Okuma sürecinde erken okuryazarlık becerilerinin belirli bir kısmı (yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık) sözcük çözümlenmeye diğer kısmı da (sözcük bilgisi, dinlediğini anlama, sesbilgisel farkındalık) sözcük çözümlenme ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Kargın, Güldenöglü, ve Ergül, 2017). Okuma eğitiminde aile ortamının ve aile fertlerinin eğitim düzeyleri, model olarak okuma eylemini çocuğun yanında yapmaları, bir kitaplık bulundurmaları, kitaplar hakkında ölçütlü tartışmaların olması ve problem çözmede kitaplardan faydalanılması çocuğun okumasını etkiler (Özbay, 2006). Çocuğun okuma yazmayı öğrenebileceği fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil bakımından belli bir gelişimsel olgunluk seviyesine ulaşması olarak açıklanan hazırbulunuşluluk, okuma eğitimi öncesinde çocukta bulunması gerekir (Özkara, 2014). Bireylerin bilgi edinme ve kendini ifade etme amacıyla kullandıkları iletişim araçlarından biri olan okuma yazmanın bilişsel ve fiziksel olgunlaşmaya bağlı olarak ilkokul döneminde öğrenilmesi beklenmektedir ve bu dönemdeki çocuğun okuma başarısı erken okuryazarlık ile kazanılan hazırbulunuşluğa bağlı olduğundan dolayı temelde erken okuryazarlığın okuma başarısı bakımından güçlü bir yordayıcı olduğunu söylemek mümkündür (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Güneş'e (2012) göre ise okuma, bilişsel gelişime önemli ölçüde katkı sağlayan bir beceri olduğundan dolayı erken yaşlardan itibaren okuma öğretimine önem vererek öğrencilerin okuma becerileri geliştirilmelidir.

Arıcı ve Taşkın (2019) yaptıkları araştırmada, okuma becerilerinin diğer dil becerileriyle aralarında bağlantı olduğu ve bir bütünlük içerisinde öğretilmesi gerektiği tespitinde bulunmuşlardır. Ebeveynler çocuklarının okuma becerisini geliştirmesi için çocukları erken yaşlardan itibaren çocuk kitaplarıyla buluşturabilir, aile olarak birlikte okuma zamanları planlayabilir, okuma sonrası kitaplar üzerinden tartışma etkinlikleri yapabilir, evde çocuğunda bir bölümünü tasarladığı kitaplık oluşturabilir, çocukla beraber kütüphaneye ve kitap fuarlarına gidilebilirler (Yılmaz, 2018).

Öğrencilere yeni bilgi ve beceri kazandırma ve onların davranışlarında istenilen değişikliği yapma amacıyla öğretim faaliyetleri yapılmaktadır (Karatay, 2018). Dolayısıyla erken okuryazarlık sonrası okuma becerisi edinme süreci öğretim faaliyetleri kapsamında kazandırılması gerekir. Öğretim faaliyetlerinin başlangıcı olarak sayabileceğimiz ilkökul döneminde çocuklar görsel okumadan dilsel okumaya geçtikleri için harf denilen simgelerle tanışır, simgeleri seslendirmeye ve anlamlandırmaya başlarlar, ana dilinin yapısını ve anlatım olanaklarını tanıyarak uygulamalar çerçevesinde sınıyabilmeye ve geliştirmeye fırsat bulurlar (Saltık, 2018). Bunun yanı sıra kelime hazinesinin geliştirilmesi açısından sosyo-kültürel çevrenin etkisiyle ilkökul ve ortaokul dönemi önem arz etmekle beraber dil ve okuryazarlık bu dönemde hızlı gelişir (Slavin, 2017).

Okumanın gelişimi fiziksel (görme ve seslendirme) ve zihinsel (anlamlandırma) yönlerinin etkileşim içerisinde çalışması sonucunda gerçekleşen bir süreçtir (Kaya ve Kardaş, 2020). Bu etkileşim sonucu olarak bireye okumanın kazandırılması etkinliklerine “okuma eğitimi” denmektedir (Özby, 2006). Okuma eğitimi kısaca bireylerin farklı zamanlarda farklı hedeflerini gerçekleştirebilmek için okumayı bir ihtiyaç olarak hissedebilmesini sağlama olarak tanımlamak mümkündür (Başoğul, Dilidüzgün, Edizer, ve Karagöz, 2019). Okuma eğitimi, formal ve informal yollarla gerçekleşen bireye sembolleri çözümleme, anlama ve anlamlandırma becerisi kazandırma etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Şahin, 2011).

Okuma eğitiminde okumayı öğrenme ve öğrenmek için okuma olarak iki farklı anlayış vardır. İlki harfleri tanıma, seslerle birleştirme, zihinde düzenleme, anlamlandırma ve seslendirme aşamaları açısından okumayı öğrenmedir. Diğer boyutu ise yazılı metnin içeriğini keşfetme, bilgi ve anlamları araştırma, yorumlama ve öğrenme gibi anlama işlemlerini içeren aşamaları açısından öğrenmek için okumadır (Güneş, 2017). Bu iki önemli husus aslında okuma sürecini “okumayı öğrenmekten, öğrenmek için okumaya geçme” olarak ifade edebilmemize fırsat tanımaktadır (Vacca ve diğerleri, 2006).

Okumayı öğrenmek harf ve sembolleri düşünce ya da konuşmaya aktarabilmek olarak basit bir eylem gibi görünse de okuma edinimi bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir olgudur. Okuyucunun okunan metnin derin anlamını kavraması için

metindeki sözcükler, metnin söylem yapısı ve sözdizimsel özellikleri arasında ilişki kurması gerekmektedir (Kaygısız, 2018).

Okuma edinimi, okurun yazılı metni anlamlandırma ihtiyacından dolayı etkin katılımının sağlanmasıyla birlikte metindeki iletilerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi süreçleri sonrasında oluşur (Karagül, 2010). Bu açıdan bakıldığında okuma edinimi sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir.

Okuma eğitiminin okuma güçlükleri ve okuma güçlüklerinin giderilmesi bileşenleri vardır. Genel anlamda okuma becerilerini kazandırma sürecinin sırasıyla okumayı öğrenme, sesli ve sessiz okumalar yapma, hızlı ve anlayarak okuma şeklinde olduğunu söylemek mümkündür (Boztepe, 2002). Ayrıca Güneş (2003), okuma eğitiminde cümlenin önemine vurgu yaparak belleğin bilgiyi tutma işleminde cümleleri kullandığını ifade etmiştir. Bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılma amacıyla yeniden işlendiği ve bilgileri tutma işlemlerinin gerçekleştiği çalışma belleğinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırt etme işlemlerinde normal olanından daha fazla zaman ayırmasından dolayı yükünün arttığının ve anlamın geri planda kaldığını söylemek mümkündür (Kuruyer ve Özdemir, 2020).

Okuma eğitiminde önemli olan diğer bir husus okuma stratejileridir. Okuma stratejileri; okurların okuduğunu anlamadaki başarısızlıklarının farkına varmaları, neler yapmaları gerektiğini kararlaştırmaları ve bu eksiklerin giderilmesi amacıyla düzeltmeye dönük değişimler yapmalarını sağlar (Akkaya, 2011). Okuma stratejisi; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamayı içinde barındırır (Bozkurt, Topçu ve Karadağ, 2018). Bu aşamaları kısaca özetlemek gerekirse; okuma öncesinde öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilme ve farklı uyarıcılarla zihni öğrenmeye hazır hale getirme, okuma anındaki stratejiler ise metnin dokusunu ve yapısını irdelemeye dönük etkinlikler yapma, okuma sonrasındaki stratejilerde ise metnin içerik, kullanılan dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi şeklindedir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016). İyi bir okuyucu okuma sürecinde ön bilgilerini harekete geçirmesi, sesli/sessiz okuma yapması, not alması, tahmin yürütmesi, konu/ana fikir ayrımını yapması, sorgulaması, çıkarımda bulunması ve okuma amacının ortaya koyması gibi stratejiler kullanır (Epeçan, 2018). Türkçe derslerinde kullanılan metin

çalışmalarının içeriği üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilmeyi sağlayan okuma yöntem-tekniklere yönelmeli ve bu okuma yöntem-teknikler ise metin türüne göre seçilmelidir (Başoğul, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz, 2019). Ateş ve Yıldırım (2014) araştırmalarında, öğretmenlerin birçok okuma etkinlikleri uyguladıkları ancak anlama öğretimi sürecinde belirli bir strateji öğretimi kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okuma stratejileri, okurların okumalarında başarılı olmak için okumayı nasıl yapacaklarını, metindeki ipuçlarına nasıl ulaşacaklarını, okuduklarını nasıl anlamlandıracaklarını ve anlamadıklarında da ne yapacaklarını içeren teknik ve yöntemler bütünüdür (Baker ve Boonkit, 2004).

Okuma eğitiminde başarılı olmak adına strateji öğretiminin yanı sıra paydaşların dikkat etmesi gerektiği temel ilkeler ve beceriler vardır. Bunlar özetle “okuma; öğrenilen ve uygulandıkça gelişen bir beceri, anlam kurma ve amaçları gerçekleştirme aracı, zihinde bilgi işleme etkinliği, kendine özgü kurallarla iletişim dünyasına açılma aracı, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirme aracı ve sınırsız öğrenme ve gelişme aracıdır” şeklinde ifade edilebilir (Güneş, 2017, s.13).

Birey; dinlenme, eğlenme, bir sorunu çözme, bilgi edinme vb. gibi nedenlerle okuma ihtiyacı hisseder (Başoğul, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz, 2019). Okumanın ise bireylere yönelik “hızlı, doğru ve anlamlı okuma, zevke ve düzeye uygun kitapları seçme yetisine sahip olabilme, sözcük hazinesini geliştirme, metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirebilme, bilgi edinmedeki gücünü anlayabilme, olumlu/olumsuz eleştirel beceri kazandırma, sözcükleri tanıma, sözcüklerin anlamsal araştırmalarını yapma ve kullanma, okunan metinleri art alan bilgileriyle karşılaştırma” gibi temel amaçları vardır (Kaya ve Kardaş 2020, s.69). Örgün eğitimde birçok bilgi doğrudan verilmekte fakat çocuklar okuduğunu anlama becerisinin eksikliğinden dolayı bütün kademelerde bu bilgilerden faydalanamamaktadırlar (Şengül ve Yalçın, 2004). Bu problemin giderilmesi için okuma öğretiminde öğrencilerin dikkati okuduğunu anlamaya çekilerek okumanın nihaî amacı olan bilgi edinebilmeyi kolaylaştırılmalıdır ve anlayarak okuma öğretimi uygulanmalıdır (Güneş, 2003). Okuma öğretiminin ilk aşaması olan ilk okuma-yazma öğretimi sadece okur-yazar bireyler yetiştirmek amacıyla değil; doğru, hızlı ve anlamlı bir okuma yapabilme,

okuduğunu anlama, anladığını anlatabilme ve anlattığına yorum yapabilme becerileriyle birlikte okuma yazmayı bilen bireyler yetiştirmek amacıyla yapılır (Şahin, 2005).

Okumanın başarılı olduğu bilgisine ulaşmak için okurun okuma hızı, doğruluğu ve okumanın prozodisine yönelik metni akıcı bir şekilde okuyabilmesi ve anlama ulaşması gerekir (Yılmaz ve Baydık, 2017). Prozodik özelliklerin birbirleriyle uyum içeresinde olması, doğru okuma yapma ve yeterli düzeydeki okuma hızı sonucunda akıcı okuma sağlanabilir (Keskin ve Akyol, 2014). Bireylerin akıcı okuyamaması okuduğunu anlamasına engel teşkil etmektedir (Erbasan ve Sağlam, 2020). Bunun yanı sıra okuma hızı kazanıldığında ise okuma becerisi otomatikleşir ve daha iyi okuma - anlama süreci olur (Keskin ve Akyol, 2014). Bu otomatikleşme kelime tanıma ve ayırt etme yönünde görülürken sözcükleri doğru ve hızlı bir biçimde çözümlmeyi, metin içerisinde yer alan bilgiler arasında bağlantı kurmayı dolayısıyla da okuduğunu anlamayı kolaylaştırır (Akyol, 2020). Akıcı okuma becerileri içerisinde yer alan prozodinin ise okuduğunu anlamayı etkileyen bir beceri olduğunu söylemek mümkündür (Aytaç, 2017). Bu becerinin içeriğinde tonlama, vurgulama ve zamanlama önemlidir (Keskin ve Akyol, 2014). Okuduğunu anlama ve okuma hızı okumanın önemli iki üst düzey becerisi olarak kabul edilirken okuduğunu anlamının bireyin kelime bilgisini ve okuduklarını organize etme becerisi, okuma hızının ise genel anlamda bireylerin belirli bir süre içerisinde okuduğu miktar olarak tanımlamak mümkündür (Yılmaz ve Ertem, 2020). Okuyucular okuma yaparken belli başlı hatalar da yapmaktadırlar. Yılmaz ve Baydık (2017) yaptıkları çalışmada okuma sürecinde okuma performansı düşük öğrencilerin okuma yaparken kelimeyi yanlış okuma, kelimenin bir bölümünü tekrarlama, harf – hece atlama, harf – hece ekleme, kendini düzeltme, harf değiştirme, harfi ters çevirerek okuma ile kelimenin sonunu değiştirme gibi okuma hataları yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma eğitiminin okuma becerisini geliştirecek destek, yardımcı personel bileşeni vardır. Bu bileşen doğrultusunda okuma hatalarının giderilmesi ve okuma gelişiminin desteklenmesi amacıyla yurt dışında okuma uzmanları vardır. Eğitim kurumlarında okuma başarısını nitelikli hale getirmek amacıyla çalışan profesyonellere okuma uzmanları denilmektedir (Akyol ve Yıldız, 2013). Okuma uzmanlarının görevleri arasında okuma becerisinin geliştirilmesi hususunda

problemleri olan öğrencilere hem nitelik hem de nicelik yönünden doğru öğrenme ortamları oluşturarak yaşanan güçlüklerin giderilmesi ve öğretmen ve öğrencilerle etkileşim halinde kalarak farklı sınıf seviyelerinde yeterli düzeyde okuma becerisi kazandırılmak yer alır. Bunlara ek olarak okuma uzmanları okuma yeterliliğinin artırılması için okul programları, okuma yazma kaynakları ve materyalleri konusunda okul yöneticileri, aileler ve öğretmenlerle işbirliği yaparak bunlara yönelik program hazırlarlar (Uyar, Ateş, ve Yıldırım, 2011). Okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik diğer ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında çeşitli üniversitelerde yüksek lisans eğitim düzeyi şeklinde okuma uzmanlığı programları yer almaktadır (Akyol ve Yıldız, 2013). Okuma uzmanı konusunda 236 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırma sonucunda ülkemizin ana dilde eğitim ve okuma yazma problemleri gibi sorunların çözümünde okuma uzmanı istihdamı sağlanması gerektiği görüşüne ulaşılmıştır (Turan vd., 2015). Öğretmenler, okuma eğitimi verdikleri süreçte mesleki başarısını ve öğrencilerinin okumadaki başarısını artırma konusunda uzman desteğine ihtiyaç duyarlar (Laplante, 2009). Türkiye’de okuma eğitiminde okuma uzmanlığının olması gerekliliği hususunda ilk kez resmi düzeyde okuma uzmanlarının sınıf öğretmenleri arasından olması yönünde 17. Millî Eğitim Şûrası kararı alınmıştır (MEB, 2006).

Okuma eğitimi, öğretmen yetiştirme programı bileşeniyle ele alındığında okuma becerisi edinme sürecinde ve eğitim politikalarının, öğretim faaliyetlerinin uygulanmasında uygulayıcı olarak rol üstlenen öğretmenlerin niteliği eğitim sisteminin başarılı olmasında önemli bir paya sahiptir (Abazoğlu, 2014). Bundan dolayı okuma eğitiminin başarılı olmasında öğretmenlerin aldıkları eğitimin niteliğinin de önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleki başarılarında önemli bir faktör olan hizmet öncesi eğitim, eğitim sisteminin ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verecek nitelikte olmalıdır (Şahin ve Kartal, 2013).

Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mesleki alan bilgileri ve genel kültür bilgileri teorik olarak ölçülmekte olup mesleki yeterlilik ve teorik bilgileri ise uygulama açısından sınanmamaktadır. Bunun yerine mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitimler yoluyla eksiklikleri giderilmektedir (Akdemir, 2013). Ancak okuma eğitimini verecek olan sınıf öğretmeni adayları çoğunluğu teorik olan bir program ile eğitilmekte olup sınıflarında yaşanacak her türlü senaryoya

hazır olmaları ve teorik bilgiyi nasıl uygulayacakları açısından yetersiz kalmaktadırlar (Taş, Akar ve Kıroğlu, 2017). Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları meslek bilgisi derslerinin içeriği daha çok teorik olarak verilmesinden ziyade uygulama ağırlıklı verilmesi öğretmen yetiştirme programının hedefe ulaşmasında daha olumlu olacaktır (Şahin ve Kartal, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgeler incelendiğinde 2008 yılında yayımlanan genelgede sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumda olan genç kız ve kadınlar için okuma yazma öğretimi kampanyası yapılmasına karar verilmiştir (MEB, 2008). Bu kampanya sonucunda 2008 yılının başlarında okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin sayısı 4.863.414 kişi olmasına karşın bu sayı 2012 yılında 2.784.257 kişiye düşürülmüştür (MEB, 2018). Örgün eğitim dışında olanların 2.462.613'ü okuma yazma bilmemesi ve bu sayının yüksek olmasından dolayı 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgede okuryazarlık seferberliği başlatılmıştır (MEB, 2018). Bunun yanı sıra nitelikli bir şekilde hazırlanmış okuma yazma yönergesi verilmesi ve bu yönergenin etkili bir biçimde uygulanması bütün çocukların okuma - yazma öğrenmesine fırsat tanıyacağını ifade etmek mümkündür (Erkuş ve Baştuğ, 2014).

Okuma eğitimi okumayı öğretme yöntemleri bileşenine göre ele alındığında Türkiye'de ses temelli cümle yöntemine geçene kadar cümle yöntemi kullanılmıştır. İlk okuma yazma öğretimine seslerin verilerek başlangıç yapılması, seslerin birleştirilmesi sonucunda anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve son olarak da cümlelere ulaşılması öğrenmeyi kolaylaştırdığından dolayı 2005-2006 eğitim öğretim yılında ses temelli cümle yöntemine geçilerek yapılandırıcı yaklaşıma uygun hale getirilmiştir (MEB, 2005).

Okuma eğitimi öğretim programında okuma becerisinin nasıl ele alındığı bileşenine göre ele alındığında MEB tarafından oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEBb, 2019) incelendiğinde öğrencilere okuma becerisi kazandırmak amacıyla;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,

- okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması hedeflenmiştir.

Okumanın politik bileşenlerine baktığımızda temel eğitim sürecinde resmi müfredatın ve örtük programın etkisiyle çocukların politik inşasının oluşması ve dönüşüm süreci yaşadıklarını söylenebilir. Bu süreçte en önemli kazanım olan okumayı öğrenmek ya da öğrenmek için okuma, resmî ideolojinin yansıması olarak okutulan metinler sayesinde sistemdeki görevini yerine getirir. Bu açıdan bakıldığında okuma-yazma, egemen güçlerin siyasal ve toplumsal değişim ve dönüşüm gerçekleştirmelerinde yararlandıkları, bireye siyasal yön veren bir olgudur (Kocaarslan, Öntaş, ve Atmaca, 2018).

Okuma eğitimini diğer bir bileşeni ailelerin sosyoekonomik durumlarıdır. Öğrencilerin okumaya ayırdığı vakit, okumaya karşı olan ilgi ve ihtiyaçları, bilgisayar, ev işleri, televizyona ayırdığı vakit, kitap sayısının azlığı gibi okumaya engel teşkil eden durumlardan dolayı okuma düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır (Yurtbakan ve Erdoğan, 2020). Bundan dolayı bireylerin sosyoekonomik durumlarının iyileştirilerek okuma başarısının artırılması gerekmektedir.

Okuma eğitiminin diğer bir bileşeni okuryazarlıktır. Teknolojik gelişmelerle beraber çocukların okumaya yönelmesini engelleyen ve dikkatini dağıtan televizyon, tablet, video oyunları ve internet gibi nedenlerden dolayı okuryazar olmaları hususunda ders dışı okuma yapmanın önemi artmakta olup bu okumalar okul çevresi ve aile ile ilgilidir (Ateş, Çetinkaya, ve Yıldırım, 2012). Okuryazarlığın bireylerin kendini geliştirmenin yanı sıra içinde bulunduğu toplumun problemlerinin çözülmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Güneş, 1997; Uzun ve Çelik, 2020). 1990'dan günümüze teknolojik gelişmelere bağlı olarak okuryazarlık kavramı çoğul olguları kapsayan bir kavrama dönüşerek internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık çeşitleri ile kullanılabilir hale gelmiştir (Altun, 2005). Okuryazarlık toplumların gelişmişlik seviyesini gösteren önemli bir ölçüttür (Aşıcı, 2009). Okuryazarlığın devlet politikası olarak kanıksanması gerektiğinin en iyi örneklerinden biri okuryazarlığı 1991 yılından itibaren devlet

politikası haline dönüştüren ve bu konuda başarıyı yakalayan bir ülke olan Avustralya’da görmek mümkündür (Aşıcı, 2009).

Bireyin kendini geliştirmesi belli bir bilgi birikimi ile bu bilgi birikimi ise okuma alışkanlığı ile mümkündür (Yılmaz, 1989; Karatay, Külâh, ve Kaya, 2020). Okuyan toplumların kültür düzeyi yüksek olduğu için okuma alışkanlığı kazandırmak tüm öğretmenlerin, anne-babaların ve eğitimcilerin önemli bir görevi olmakla birlikte okul ve ailede uygulanmakta olan plan ve programlar okuma göre düzenlenmelidir (Çetin ve Karaata, 2010). İlkokuma sürecinden okuma alışkanlığı kazanmaya kadar önemli görevler üstlenen öğretmenler okuma eğitiminin önemli bir unsurudur (Akaydın ve Çeçen, 2015; Özbay, 2006). İyi bir okuma eğitimi verilmesi çocuğun anlama becerisini geliştirilmesi ve alışkanlık kazanması açısından gereklidir (Bulut, Orhan, ve Kırbaş, 2012). Çocukta okuma alışkanlığı oluşmasında sırasıyla aile, okul, öğretmen ve yaşadığı toplumun sorumluluğu vardır (Yurtbakan ve Erdoğan, 2020). Okuma alışkanlığının temeli, çocuğun kitaplara karşı ilgisinin geliştirilmesine yönelik yapılan okul öncesi etkinlikleri ve okuma ilgisi oluşturacak kitaplarla tanıştırlarak atılmalıdır (Yavuzer, 2000). Ebevyenler çocuklara okuma araçları ve kaynaklarıyla etkileşim halinde bulunabileceği okuma ortamları oluşturmalı ve çocuğun okumaya yönelik ilgisini arttırması ve alışkanlık kazanması yönünden kütüphaneyle buluşmalarını sağlamalıdır (Öztürk ve Aksoy, 2016).

Okuma eğitiminin ulaşmak istediği hedefler arasında son aşamanın bireye okuma kültürü kazandırma olduğunu ifade edebiliriz. Okuma kültürü; bireylerin yazılı kültürü tanımaları, bu kültürün kendisine sunulan mesajları paylaşma, sorgulama ve sınama becerisine ulaşmaları ve bunların sunduğu imkânlarla yaşamayı alışkanlık haline getirmeleri sonucu elde ettiği kültürdür (Saltık, 2018). Son olarak ülkemizin okumaya yönelik eğitim ve kültür politikalarında kapsayıcı ve yenilikçi bir politikaya ihtiyaç duyduğunu söyleyebiliriz (Ortaş, 2014).

2.2. Politika Nedir?

Politika kavramı İtalyanca “politica” sözcüğünden gelmekte olup Türk Dil Kurumu (TDK)’nun güncel sözlüğünde “Devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü, siyaset, siyasa” ve “Davranış biçimi, düşünce yapısı” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Bu

tanımdan da yola çıkarak politikanın kapsayıcı bir biçimde devletin hedeflerine ulaşmak amacıyla ortaya koyduğu genel bir plan ya da program olduğunu söyleyebiliriz. Genel anlamda ise politikanın toplumsal sorunların çözümü, ihtiyaç ve taleplerin karşılanması amacıyla toplumun belirlenmiş amaç ve hedeflerle tutarlı, tüm unsurları kapsayacak planlı, uzun vadeli ve sürekli hükümet eylemlerini, niyetini ve eylemsizliğini de içine alan bir karar alma sürecini ifade ettiğini belirtebiliriz (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Ancak politika sadece kanunlar, belirli bir problemi yönetmek için yapılmış düzenlemeler olarak ifade edilmemeli, kanunları uygulayan kişilerin yapılan politikalardan kimlerin faydalanacağı ve kimin maliyetine katlanacağı hususunda politika yaptıkları gerçeğini görerek geniş çerçeveden ele almaları gerekmektedir (Aypay, 2015). Politika işlevsel olarak ise “Açık veya örtük bir şekilde gelecekteki kararlara rehberlik etmek, eylemi başlatan veya geciktiren ya da önceki kararların uygulanmasını yönlendirmek için yönergeleri ayırabilen birey veya grup kararı” anlamını taşımaktadır (Haddad, 1995).

Politikaya ilişkin özellikler şöyle sıralanabilir (Yıldız ve Sobacı, 2013, s.18);

- Politika amaç ve hedef yönelimlidir, rastlantısal değildir,
- Politika bir süreçtir,
- Politika, karardan daha geniş ve onu kapsayan bir süreçtir,
- Politika, eylemleri olduğu kadar eylemsizliği de kapsamaktadır,
- Politika, toplumsal talebin bir sonucu olabilir.

Bu özellikleri içinde barındıran politika sürecinde var olan problemin tanımlanması ve politik olarak destek bulması için gündem oluşturulması ve hükümetin sorunu ele alarak çözmesi önem arz etmektedir. Gündem oluşturulması güç ile doğrudan alakalıdır. Bu noktada gücün politika yapısında yerinin ne olduğunu incelemek politika yapımı ve değişimi kavramlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır (Aypay, 2015). Diğer bir ifadeyle politik anlamda bir bireyin zorla ya da ikna ederek diğer birey veya gruplara kendi isteğini yaptırması gücün kullanımı ile ilgilidir (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Günümüzde üst düzey yöneticilerin de Twitter kullanmasıyla birlikte bu sosyal medya ağı sayesinde kullanıcılar (halk) mesajlarını ileterek politika gündemi üzerinde etkin rol alırken; bazen de politika gündemi kamu gündemi üzerinde etkili olabilmektedir (Demir ve Ayhan, 2020). Eğitim politikalarının

planlanmasından kamuoyuna aktarılmasına kadar birçok işlevi olan medya (televizyon, radyo, gazete, internet, sosyal medya) hükümetin faaliyetlerini takip edip belli konulara odaklanarak politikada gündem belirleme hususunda etkilidir (Aypay, 2015). Sonuç olarak içsel büyüme teorisi kamu politikalarına büyüme alanında önemli görevler yüklemektedir. Bu gereklilik üretim ve yatırımların taşıdığı pozitif dışsallıktan, beşerî sermayenin üretimdeki öneminden, altyapı ve istikrar gibi kamu politikalarının doğrudan sonuçlarından kaynaklanmaktadır. Çünkü eğitilmiş bir kişi, olayları kolayca kavrayarak geliştirilmesine ve çalışma arkadaşları ile birlikte bir bilgi birikiminin oluşmasına katkıda bulunabilir (Tabak, 2019, s.370). Ancak bir problemin gündeme girebilmiş olması o problemin çözüme kavuşacağı anlamına gelmemesinin yanı sıra politika yapıcıların desteklediği çözümün kabul edilmesinin önemli olduğunu vurgulamak gerekir (Jones, Baumgartner, ve Talbert, 1993).

2.3. Eğitimde Politika Analizi

Eğitim politikası analizi süreci politika analizi ve eğitim politikasını kapsayan kamu politikası irdelenerek açıklanmıştır.

Politika analizi üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde “politika oluşturma sürecini daha iyi anlamak ve politikaları oluşturan aktörler üzerinde önemli etkileri bulunan sosyoekonomik koşullar hakkında güvenilir bilgiler edinmek için yapılan bilimsel bir çalışma” (Usta, 2013) ve "bilgiyi yapılandırma ve politika yapıcı için alternatif seçenekler geliştirme fırsatları sağlama yöntemi" olarak tanımlanabilir (Gill ve Saunders, 1992).

Kamu politikası, kamu yararı için politika oluşturmaya belirli çıkarların aksine, normatif düşünceleri, politika oluşturma araçlarını ve araştırma ve analiz için teknik araçları içeren bir politika türüdür (Gow ve Sutherland, 2004). Genel olarak kamu politikasını hükümetin yapmayı veya yapmamayı seçtiği şey, hükümetin bir sorunu çözmek için harekete geçip geçmeme kararı, belirli bir alanda bir dizi ilgili eyleme rehberlik eden bir eylem biçimi, tek bir sorunu ya da birbirine dolanmış ve uzun vadeli sorunların çözümü için uğraşılan ve hükümetlere rehberlik, vatandaşlarla hesap verebilirlik bağlantıları sağlayan bir bütünsel çerçeveye ifade edebiliriz (Mackay ve Shaxton, 2011).

Kamu politikası kısa sürede çözüme kavuşmasına odaklanırken kamu politikası analizi kamu politikasına göre kavramsal ve kuramsal olmaktan ziyade daha uygulamaya dönük devlet müdahalesinin oluşumunu ve etkilerini araştırmaya ve anlamaya odaklanmaktadır. Kamu politikasının analizi; kamu politikasına ve sürecine yönelik taleplerin, kaynakların, ihtiyaç ve isteklerin daha açık ve veriye dayalı olarak anlaşılabilir, politika yapıcılara yol göstererek doğru karar vermelerini sağlamayı hedeflemektedir (Gül, 2015).

2.3.1. Eğitim Politikası Nedir?

Eğitim, birden fazla boyutu ve işlevi, uzun vadeli amaçları ve planları olan içeriği ve biçimi vb. itibarı ile her zaman gündemde olan bir olgudur (Kocaarslan, Öntaş, ve Atmaca, 2018). Bu açıdan bakıldığında kamu politikasının alt politikasından olan eğitim politikasını vatandaşların (öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ve akademisyenler) eğitime yönelik amaç, içerik ve pedagojik öğrenme biçimini sorgulama, kasıtlı olarak açık bir şekilde düşüncelerini yansıtmaya ve gerekli görülmesi halinde onları değiştirme faaliyetleri olarak tanımlayabiliriz (Moutsios, 2010).

Eğitim politikası eğitim kurumlarının alt yapı çalışmaları, eğitimde özelleştirme, okul ve sınıfların büyüklüğü, eğitim programları, öğrencilerin okul tercihleri, öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı, öğretim yöntemleri, öğretmen maaşları ve eğitimde öncelikler konularıyla ilgilenir (Aypay, 2015). Bu başlıklara yönelik eğitim politikası ve politika oluşturulmasında Cumhurbaşkanlığı, TBMM, hükümet, Millî Eğitim Bakanlığı ve birimleri, YÖK ve üniversiteler, mahkemelerin yanı sıra eğitim vakıfları, sendikalar, medya ve gönüllü kuruluşlar, istatistik hizmetleri ve değerlendirme kurumları ana aktör kurumlardır (Aypay, 2015; Moutsios, 2010).

Eğitim politikasında literatürü (Aypay, 2015; Bakioğlu ve Korumaz, 2019; Tabak, 2019; Slavin, 2017) incelediğimizde eğitim hakkı, eğitimde eşitlik, kapsayıcı eğitim, eğitimin finansmanı gibi kavramların ele alındığı görülmektedir. Bu açıdan bu kavramlar kısaca açıklanmıştır.

1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde insan hakkı olarak kabul edilen eğitim resmi nitelik kazanmış ve devletlerin yerine getirmekle yükümlü olduğu kamusal hizmet olarak ele alınmıştır (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Bunun

yanı sıra ülkemizde de Anayasanın 42. Maddesinde eğitim hakkına yönelik “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesine yer verilerek eğitim hakkı yasal güvenceye alınmıştır.

Eğitimde cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik düzey gibi kişisel ve sosyal durumların eğitimi aksatmaması gerekliliği ve tüm bireyler için en basit düzeyde okuma, yazma ve matematik işlemlerini yapabilmesini sağlayacak standartların oluşturulması gerekliliği eğitimde eşitlik ile ilgilidir (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Türkiye eğitim politikalarında uluslararası kuruluşlar, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları iş birliğiyle “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Kardelenler-Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları”, “Anne-Kız Okuldayız”, “Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası” gibi kampanyalar ve “Eğitime %100 Destek”, “Temel Eğitime Destek Projesi” gibi projeler hayata geçirmiştir (Atlama ve Özsoy, 2009). Bu doğrultuda ulusal düzeyde bakıldığında genelde eğitim özelde ise öğrenci başarısını olumlu düzeyde etkileyici faaliyetlerin gerçekleştirildiği görülmektedir.

Eğitimin finansmanı devlet (kamu), özel finans kaynakları ve bazı küçük ülkelerde ise uluslararası kaynaklar üzerinden karşılanır (Saavedra, 2002; Akt., Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Ülkemizde eğitimin finansman kaynaklarını Tuzcu (2006, s.163) şu şekilde özetlemiştir;

Genel bütçeden ayrılan paylar, eğitime katkı payı (ilköğretim, 4306 sayılı Yasa gereğince), öğrenci katkı payı (yükseköğretim, 2547 sayılı Yasa gereğince), Çıracılık ve Meslekî-Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu gelirlerinden ayrılan paylar (3308 sayılı Yasa gereğince), Eğitim, gençlik, spor hizmetleri vergisi (3412sayılı Yasa gereğince), döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler, dernek gelirleri (okul yaptırma, onarım, öğrenci koruma dernekleri vb), il özel idareleri bütçesinden ayrılan paylar, halk (kişi ve kuruluşlar) katkıları-bağışlar, dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan krediler, burslar ve bağışlar, YÖK, YURT-KUR özel bütçeli kuruluşlar olup, MEB bütçesi dışında kalmaktadır.

Bu finansman kaynaklarına rağmen OECD’ye katılan ülkelerin genelinde ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi sınıflar için bir öğrenciye yapılan ortalama harcama 9.999 dolar olurken, Türkiye’de ise yapılan harcama 4.594 dolar ile OECD ortalamasının yarısının bile altındadır (TEDMEM, 2020).

Eğitim politikasının diğer bir önemli konusu eğitimde fırsat eşitliğidir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun Türk Millî Eğitiminin İlkeleri bölümü 8. Maddesinde “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.

Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” ifadesine yer verilerek eğitimde fırsat eşitliği sağlama yükümlülüğünü devlet üstlenmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu yasal dayanak çerçevesinde genel uygulamaların devlet tarafından yapılan harcamalar, ekonomik olarak fırsat eşitliğinin sağlanması için devletin uygulayacağı gerek merkezi gerekse yerel yönetimler tarafından izlenen sosyal politikaların yanında, toplumsal olarak bilinçlenmeyi sağlayacak eğitim politikalarının geliştirilmesi (Tabak, 2019) gerektiği vurgusu dikkati çekmektedir.

2.3.2. Eğitim Politikası Oluşturma Süreçleri

Politika oluşturma süreci basit ve kolay anlaşılır bir süreç değildir. Politika oluşturma, herhangi bir planlama döngüsünün ilk adımıdır ve planlamacıların, uygulama ve değerlendirme prosedürlerini etkili bir şekilde tasarlamadan önce politika formülasyonunun dinamiklerini takdir etmesi gerekir (Haddad, 1995). Politikanın formülleştirilme süreci politika problemlerinin nasıl tanımlandığı ve hangi düzeyde politika yapıcılarının dikkatini çektiği, gündeme getirildiği ve toplumun tamamı tarafından ne düzeyde önemsendiğiyle ilgilidir (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Genel olarak politika analizi süreci değerlendirildiğinde sürecin, problemin hem doğru belirlenmesinde hem de problemin doğru tanımlanmasında başlangıç niteliği taşıdığı düşünülebilir. Tanımlanan problemin çözülmesi amacıyla birtakım çözüm önerilerini oluşturma ise kendi içerisinde bazı aşamaları barındırmaktadır. Probleme çözüm üretmede ilk olarak konu ile ilgili bilginin (veri) oluşturulması aşaması gelmektedir (Tabak, 2021). Bu doğrultuda veriden hareketle tanımlanan probleme çözüm önerileri farklı vadelere politika uygulamalarına dönüşmektedir. Nitekim Peters (2015, s. 219) bürokrasilerin politika yapımındaki yeri hakkında şöyle der:

Örgütlerin saha personeli (bürokratlar) politikaların etkilerini ve politikaların uygulandığı değişen koşulları birebir görürler. Bundan dolayı politika yapımında bürokratik kuruluşlar hükümette işlerin nasıl gerçekleştirileceğini bilirler ve bu nedenle söz konusu politikalara bağlı kalırlarsa eylemi hızlandırabilirler ya da kaynaklarını politikaların yapılmasını engellemek, bunların yapılmasını ve uygulanmasını sağlamak için kullanabilirler.

Günümüzde eğitimde ve diğer alanlarda politikaların oluşturulması yalnızca ulus devlet bürokrasileri tarafından üretilen hedeflere ve verilere dayanmamaktadır; uluslararası kuruluşlar ve devletlerarası siyasi varlıklar tarafından giderek daha

fazla üretilmekte ve ulus devlet düzeyinde uygulamaya konulan politikalar için yaygın olarak kullanılmaktadır (Moutsios, 2010). Devletin formüle edilmiş ve ortak karara bağlanmış bir politika kararını ilgili organlarınca yasal metin olarak oluşturması eğitim politikasının yasalaştırılması anlamına gelmektedir (Matti, 2009). Eğitim politikasının yerelden bağımsız bir şekilde formüle edilmesi politikanın yerel düzeydeki bürokratlara uygulama için gönderildikten sonra söz konusu bürokratların kendi öncelik ve ihtiyaçlarına göre değiştirmesi ve uyarlaması gibi problemlerle karşı karşıya kalınabilir. Formüle edilerek ve yasallaştırılarak metin haline dönüşen politika kararlarının hayata geçirilmesi eğitim politikasının uygulama sürecini oluşturur (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Eğitim politikasının değerlendirme aşaması (Bakioğlu ve Korumaz, 2019, s.46);

- Problemin tanımlanmasından son aşamaya kadar her aşamanın kendi amaçlarına ne ölçüde ulaşılabildiğine ve varsa eksiklerin giderilmesine fırsat sunar.
- Devletin kurumlarının ve politika aktörlerinin hesap verebilirlik işleyiş biçimiyle şeffaflık ilkesine uygun bir şekilde rollerine devam etme imkânı sunar.
- Eğitim politikasının uygulanmasına ayrılan finansal kaynakların ne kadar uygun bir şekilde kullanıldığının göstergesidir.

Türkiye’de eğitim politikasına yönelik toplumsal taleplerin alınması, devletin eğitime yönelik planlarındaki önceliklerin belirlenmesi, toplum tarafından gelen taleplerin gündeme alınarak politika metnine dönüştürülmesi ve öncelikli olan politika taleplerinin politika kararına dönüştürülmesi ve kanunlaştırılması sürecinin işletilmesinde Talim Terbiye Kurulu ve Millî Eğitim Şuralarında ortaya çıkan belgeler ve bu belgelere dayanan eğitim politika kararları etkili olmaktadır (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Türkiye’de eğitime yönelik politikalar çoğunlukla merkezden toplumun çeşitli birey ve gruplarının görüşlerinin ortaya çıktığı bir oluşum olan Millî Eğitim Şuraları, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, hükümet programları, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı öncülüğünde hükümetlerce oluşturulur ve uygulanır (Aypay, 2015; Bakioğlu ve Korumaz, 2019).

Scott (2014), politika yapıcılara yol gösteren ve onların politika oluşturma süreçlerinde kullanabileceği Merkezi Kontrollü Model (Model A), Çoğulcu

Model (Model B), Parçalanmış ve Çok Yönlü Model (Model C) olmak üzere üç farklı model öne sürmüştür (Şekil 1).

Model A

Politika oluşturur



Politika uygulanır

Model B

Politika oluşturulur



Politika tartışılır ve yeniden oluşturulur



Politika uygulanır

Model C

Politika oluşturulur



Politika tekrar yazılır

Politika tartışılır ve yeniden oluşturulur



Politika uygulama sırasında tekrar oluşturulur

Şekil 1. Politika oluşturmada üç model (Scott, 2014, s. 24)

2.3.3. Türkiye’de ve Dünya’da Okumaya Yönelik Politika Uygulamaları

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze eğitim politikaları değerlendirildiğinde alınan politika kararlarının teorik ve ampirik olarak bilimsel bilgiye ve uzlaşmış bir eğitim politikası modeline dayandırılmadan oluşturulması bu alanda zayıf kaldığımızı gösterir (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Ancak son

dönemlerde müfredatların güncellenmesi, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH projesi), Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin açıklanması, orta vadeli eğitim politikası hedeflerini belirlemiş ve politika alanında atılmış önemli adımlardır (Hamarat, 2019). Bunun yanı sıra 2023 eğitim vizyonu incelendiğinde “eğitim politikalarının uygulanmasına yönelik politikaların reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlı olduğundan dolayı çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine önem verileceği” vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Ancak okuma eğitimine yönelik bir hedef ya da politika bulunmamaktadır.

PISA ve TIMSS gibi uluslararası yapılan sınavlara alternatif olması açısından ulusal düzeyde geliştirilen 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla yapılan ABİDE sonucunda derslerde yetersizlik ilkokulda başlamakta olduğunu ve artarak devam ettiğini söyleyebiliriz. ABİDE sonucuna göre yayınlanan raporda ilkokul 4. sınıfların Türkçe'de öğrencilerin %27,9'u temel ve temel altı seviyede, 8. sınıf öğrencilerinin ise durumu bundan farksız bir şekilde Türkçe testi sonucuna göre %1,6'sının temel altı, %23,5'inin temel, %41'inin orta, %26,8'inin orta üstü ve %7,2'sinin ileri düzeyde olduğu dikkat çekicidir (Anadolu Ajansı, 2019). Buna göre her dört öğrenciden birinin Türkçe bilgisinin temel ve temel altı seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum ülkemizde acil olarak okuma başta olmak üzere eğitim sistemlerinin temel çıktısı olan öğrenci başarısına yönelik politikaları geliştirmemiz gerektiğinin önemli bir göstergesidir.

Son yıllarda Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sisteminde yaptıkları okuma reformlarının temel özelliklerini; okumaya daha fazla zaman ayrılması (İspanya ve Macaristan), okumanın müfredatlar arası bir hedef olması (Belçika, Danimarka, İspanya, Fransa, Avusturya, Kuzey İrlanda, Galler, İskoçya ve Norveç), okul öncesi dönemde erken okuryazarlık (Danimarka, İtalya, Avusturya, Portekiz ve İngiltere) öğretim yöntemlerinin nitelikli hale getirilmesi (Fransa, Avusturya, İngiltere ve Norveç) yönünde olduğunu söylemek mümkündür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2011).

Politikaların konunun paydaşlarıyla oluşturulmasının ve değiştirilmesinin önemine yönelik “Batı Virginia Eğitim Kurulu tarafından 2005 yılının Ağustos ayında eyaletin acil olarak eğitim sisteminin değiştirilmesi talep edilmiştir. Bunun üzerine vali, Kasım 2005’te eyalet meclisini, eğitimcileri, okul sistemini ve ilgili işletmeleri bir etkinlikte bir araya getirmiştir. Bu buluşma sonrası eyalette birçok alanda değişim yaşanmış ve her çocuğun bir vatandaş ve çalışan olarak başarılı olması için 21. yüzyıl becerileri odaklı bir eğitime imkân sağlanmıştır.” örneği dünyaya örnek bir model olmalıdır (Hamarat, 2019, s.19).

Birçok Avrupa ülkesi, ilk ve ortaöğretim kademelerinde okuma güçlüğü bulunan öğrencilere destek olmak amacıyla iyileştirici faaliyetler, sorunların erken fark edilmesi, uyarlanmış öğretim materyali ya da öğretmen eğitimine odaklanarak psikolog, terapistler ve okuma uzmanları gibi personelleri bu öğrencilere rehber ederek ulusal düzeyde başarılı kabul edilen girişimde bulunmuştur. Ülke bazında ise İrlanda, Malta, Birleşik Krallık ve beş İskandinav ülkesinde görev yapan sınıf öğretmenleri, uzman okuma öğretmenlerinden destek alabilme imkânına sahiptir. Bunun dışında Finlandiya’da (Yetişkin Göçmenlerin Okuma Yazma Eğitimi) göçmen çocukların ve yetişkinlerin akıcı bir şekilde okuması ve bulunduğu ülkenin dilini öğrenmesi için, sosyoekonomik yönden düşük olan ailelere ise Slovenya’da (Bilgi ve keyif için okuma), Belçika Almanca konuşan Topluluğunda (Multikulturelles Deutschatelier), Kıbrıs’ta (Okuryazarlık desteği) program girişimleri olmuştur. Ülkemizde ise cinsiyete odaklı bir programda, yoksul olan ve eğitime katılamayan kızlar ve kadınlara yönelik belli bir nüfusa yönelik okuma gelişimini destekleyen bir dizi temel program girişimleri olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2011).

Okuma ve yazma problemleri hakkında laboratuvar destekli tıbben bilgilendirilmiş araştırmalar İsveç’te 1900’lerde başlamış ve okuma ve yazma problemlerinin tanımlanması ve politikası İsveç eğitim sistemi gündeminde bugün de yer almaktadır (Nelson ve Sandin, 2005). Amerika Birleşik Devletleri’nin ise okuryazarlık alanındaki çabalarının başarısız olması özellikle hükümet ve özel olarak finanse edilen okuma girişimlerine verilen mali destekleri ve ülkenin ekonomik refahı göz önüne alındığında durumun talihsiz ve şaşırtıcı olduğunu söyleyebiliriz (Lee, 2004).

Gelişmekte olan çoğu ülkelerde yetişkin okuryazarlık sorunu yaşanmaktadır. Bu ülkeler ise çözüme yönelik “okuma yazma kampanyaları” düzenlemektedir (Maya, 2019). Sahra – Altı Afrika, Arap ülkeleri ve Latin Amerika yetişkin temel eğitimi olarak okuryazarlık eğitimine önem verilmiştir (UIL, 2009).

Afrika’da ise Dünya Bankası gibi uluslararası örgütlerin desteğiyle eğitimdeki krizler aşılmaya çalışılmıştır. Afrika ülkelerinde son yıllarda okullaşma oranının artmasıyla birlikte eğitime erişim sağlanmış ve okuryazarlık oranında da artış olmuştur. Buna rağmen okuryazarlık oranı istenen düzeyde değildir (Maya, 2019).

Latin Amerika ülkelerinde okuryazarlık 2009 yılı itibariyle %8.9 iken kadınların %9.6’sı okuma bilgisine sahiptir. Burada yaklaşık 20 milyon kadın okuryazarlık sorunu çekmektedir. Bu rakamlar Latin Amerika ülkelerinde okuryazarlık sorunu bulunduğunu göstermektedir. Bolivya ve Guatemala en fazla sorun yaşayan ülkelerdendir (Arnove, Franz, ve Torres, 2013).

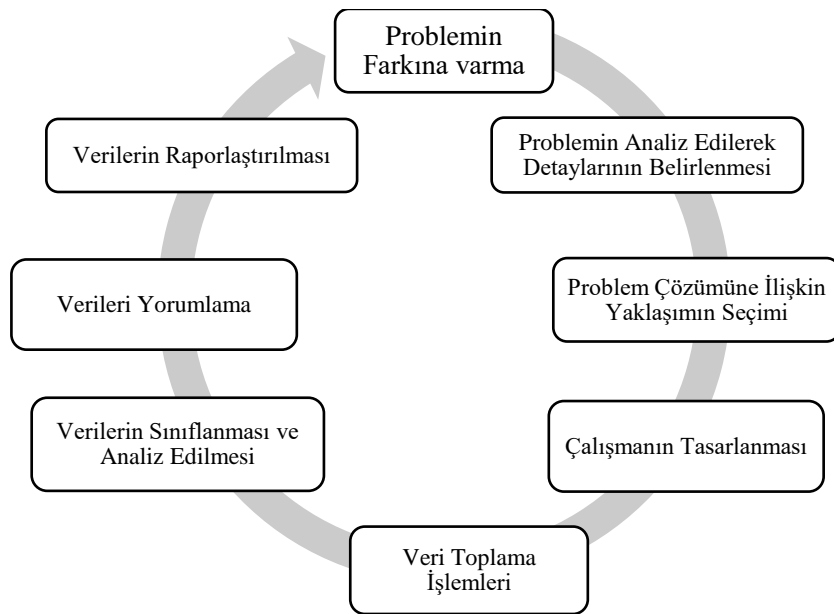
Son olarak Türkiye ve dünyada okuma politikalarının geliştirilmesine yönelik çabaların günümüzde sürdüğü ve gelişime açık bir alan olarak devam ettiğini ifade edebiliriz. Ancak ülkemizde okuma politikalarına dönük çalışmaların yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, etik prosedür, araştırmacının rolü, geçerlilik stratejileri ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokulda okuma eğitiminin mevcut durumdaki ihtiyaçları ve sorunlarına yönelik öğretim üyelerinin, sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin görüş ve önerilerine göre politika önerisi belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıya araştırma sürecini tekrardan biçimlendirme hususunda esneklik sunan, algıların ve olayların doğal mekânda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde açıklanmasına yönelik sürecin izlendiği ve gözlem, doküman analizi ve görüşme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41). Asıl amacı ana olguyu ayrıntılı bir biçimde incelemek olan nitel çalışmada araştırmacı, ana olguyu daha iyi kavramak için katılımcıları ve araştırma mekânlarını bilinçli, amacına yönelik bir şekilde kendi seçer ve nicel çalışmaya göre esnektir (Creswell, 2020). Bu doğrultuda araştırmacı, katılımcıların bakış açılarına önem vererek bu bakış açılarını doğru bir şekilde anlamak, yakalamak ve yansıtabilmek için çaba gösterir (Özden ve Saban, 2019). Araştırmanın yöntemine yönelik nitel araştırma süreci Şekil 2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Nitel araştırma süreci Creswell’den (2002) uyarlanmıştır.

Araştırmanın modeli, farkında olduğumuz ama bütünüyle ayrıntılı olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı hedefleyen ve bu olgulara odaklanan nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim modeli olarak belirlenmiştir. Olgu bilim, felsefi bakışla bireylerin deneyimlerinin asıl anlamını ortaya çıkararak psikolojik gerçekliği ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır (Kocabıyık, 2016).

Olgu bilim, derinlemesine yapılan görüşmeler ile deneyimlerin anlamı ya da doğası üzerinde derinlemesine bir anlayışın kazanılması amacıyla araştırmanın yoğunlaştığı fenomene yönelik yaşanmış deneyimlere sahip bireylere odaklanır (Patton, 2018). Buna göre bu araştırmanın veri kaynağı olan katılımcıları, araştırmanın olgusunun içerisinde yer alan ve bu olguya yönelik yaşantılarını yansıtabilecek deneyime sahip olan okuma eğitiminin paydaşları; öğrencilerle etkileşim halinde olan sınıf öğretmenleri, öğretmenleri yetiştiren öğretim üyeleri ve öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını birlikte geçirdiği aileler oluşturmaktadır.

Araştırmada görüşme yoluyla okuma eğitimine yönelik görüşlerin alınıp bu görüşler doğrultusunda araştırmacı tarafından politika önerilmesi aslında bilinen ama derinlemesine irdelememiz gereken olguları daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Bu nedenlerle bu çalışmanın modeli olgu bilim modeli olarak belirlenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Öncelikle amaçlı örnekleme, araştırmanın ana olgusu üzerinde bilgilenmek ya da anlamak amacıyla katılımcıları ve mekânları araştırmacı tarafından seçilen bir nitel örnekleme stratejisidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olup özelliklerin ve niteliklerin belirlenmesini, bu özellikler ve niteliklere uygun farklı taraflarını gösteren araştırma mekânlarının ya da bireylerin dâhil olmasını sağlayarak çoklu bakış açısını görmemizi sağlar (Creswell, 2020). Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinin amacı küçük bir örneklem oluşturarak probleme yönelik farklı açıdan taraf olabilecek bireylerin arasında ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını aramaya çalışmak ve bu farklılıklara göre problemin farklı boyutlarını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek,

2018). Diğer bir ifadeyle maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi, çok çeşitlilikle merkezi ve geniş kapsamlı temaları yansıtmayı, tanımlamayı ve temel deneyimleri ve paylaşılan boyutların ortaya çıkmasını amaçlamaktadır (Patton, 2018). Araştırmaya on bir ğretim yesi, on aile ve 2020-2021 eğitim-ğretim yılında resmi ilkokullarda görev yapan on sınıf ğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan ğretim üyelerinden 2'si Dr. Öğretim yesi, 6'sı Doçent ve 3' Profesrdr. Toplamda ise otuz bir görüşme yapılmıştır. Araştırmanın ğretmen görüşü boyutunda Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınarak belirlenen okullarda görüşme yapılmıştır. Araştırmanın ğretim yeleri görüşü boyutunda ise çeşitli devlet üniversitelerinde çalışan ğretim üyeleriyle görüşme sağlanmıştır. Araştırmanın aile veri kaynağında ise çocuğu ilkokula gitmekte olan aileler ile görüşme yapılmıştır. Tarafların görüşmelere gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Tablo 1'de annelerin yaşlarına yönelik demografik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 1. Annelerin yaşlarına yönelik demografik bilgiler

Katılımcı	Yaş
AN1	34
AN2	34
AN3	34
AN4	36
AN5	34
AN6	38
AN7	35
AN8	35
AN9	35
AN10	34

Tablodaki bilgiler doğrultusunda annelerin yaşlarının 34 ile 38 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 2'de öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdemlerine yönelik demografik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdemlerine yönelik demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem Yılı
1	Erkek	32
2	Kadın	2
3	Kadın	2
4	Erkek	25
5	Kadın	2
6	Kadın	2

Tablo 2 (Devamı). Öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdemlerine yönelik demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem Yılı
Ö7	Erkek	31
Ö8	Erkek	18
Ö9	Erkek	12
Ö10	Erkek	2

Tablodaki bilgilere göre katılımcı sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 4'ünün kadın, 6'sının erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı ise ortalama 12.8 yıl olduğunu söyleyebiliriz. Tablo 3'te öğretim üyelerinin cinsiyetleri ve unvanlarına yönelik demografik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerinin ve unvanlarına yönelik demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Unvan
A1	Kadın	Prof.
A2	Erkek	Prof.
A3	Erkek	Doç.
A4	Erkek	Doç.
A5	Kadın	Doç.
A6	Kadın	Doç.
A7	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi
A8	Kadın	Doç.
A9	Erkek	Doç.
A10	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi
A11	Erkek	Prof.

Tablodaki bilgilere göre öğretim üyelerinin 6'sı kadın 5'i ise erkektir. Katılımcılardan 3'ü Profesör, 6'sı Doçent, 2'si ise Doktora Öğretim Üyesi unvanına sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Olgu bilim araştırmalarının en önemli veri toplama aracının birey veya grupların olgulara yönelik yaşantıları ve anlamlarına ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından güven ve empati temelli etkileşim sağlanarak araştırmacının kendisine sunulan esneklik ve irdeme özellikleriyle yapılması gereken görüşme olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgu bilim araştırmaları katılımcıların daha çok anlam ve deneyimlerine önem verdiğinden dolayı araştırma sorularının süreç odaklı olması gerekir (Ersoy, 2019, s.101). Bu doğrultuda ülkemizdeki okuma eğitiminin ihtiyaçları, sorunları ve iyileştirilmesine yönelik neler yapılabileceğine dair paydaş görüşlerini almak amacıyla alanyazın (Akyol, 2015; Ateş ve Yıldırım, 2014; Aytaç, 2017; Balcı, 2016; Bozkurt, 2016; Bircan ve Tekin ,1989; Boztepe, 2002; Cemiloğlu ve Oğur, 2016; Epçaçan, 2018; Ergül, Sarıca, ve Akoğlu, 2016; Erkuş ve Baştuğ, 2014; Güneş, 2017ddd; Gökçe, 2012; Kaya ve Kardaş, 2020; Karaaslan, 2016; Karatay, 2018; Kasten ve Yıldırım, 2013; Kuruyer ve Özdemir, 2020; Keskin, 2012; Ortaş, 2014; Okur, 2013) okuması yapılmış sonrasında ise uzman görüşleri alınarak açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu tekniğiyle oluşturulmuş üç görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formları araştırmacı tarafından öğretim üyeleri, sınıf öğretnenleri ve ailelerin görüş ve önerilerini almak için geliştirilmiştir. Geliştirilen bu görüşme formlarının geçerliliğini sağlayabilmek için biri sınıf eğitimi ve biri eğitim yönetimi alanında görev yapmak üzere iki uzmanın görüşleri alınarak forma son hali verilmiştir. Bu süreçte alanyazın okuması ile sürece başlanmış ve bu temeller üzerinden soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü sonrasında soru havuzunun ilk halinden bazı sorular çıkartılarak öğretim üyelerine yönelik olan görüşme formundaki 7 soru 4 soruya düşürülmüş olup öğretim üyeleri, aile ve öğretnen formlarına nihaif hali verilmiştir (bkz. Ek1, Ek2, Ek3).

Ön uygulama 2018-2019 eğitim öğretnen yılı bahar döneminde çeşitli üniversitelerde, araştırmacının görev yaptığı kurum ve diğer belirtilen iki okulda gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte 4 öğretnen üyesi, 3 sınıf öğretneni ve 3anne ile görüşülmüş, katılımcıların uygun gördüğü saatlerde, uygun mekânlar kullanılarak ön uygulama yapılmıştır. Çalışmaya katılacak olan öğretnen üyeleri, sınıf öğretnenleri ve aileler gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş ve sağlıklı bir süreç yürütölmeye özen gösterilmiştir. Her bir öğretnen üyesi, sınıf öğretneni ve aile ile bireysel olarak yaklaşık ortalama 20 dakikalık zaman diliminde uygulama yapılmıştır. Ön uygulama verileri bir haftada toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Olgu bilim modelinin kullanıldığı araştırmalarda veri kaynaklarını araştırmanın olgusunu yaşayan ya da bu olguyu yansıtabilecek kişi veya kişiler oluşturur

(Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kişi veya kişilerden oluşan katılımcılara tecrübelerini önceki araştırmalar ve bulgularla sınırlandırmadan ifade etmelerini sağlayacak açık uçlu sorular sorulacak (Creswell, 2020) olmasından dolayı bu araştırmada nitel araştırmanın temel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Okuma eğitiminin paydaşlarına araştırmanın amacına yönelik hazırlanan yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yüz yüze, online olarak, ses kayıt cihazı ve e-posta kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında 4 öğretim üyesi, 8 sınıf öğretmeni ve 8 aile ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Çeşitli üniversitelerden katılan 6 öğretim üyesi ise e-posta yoluyla görüş bildirmişlerdir. 1 öğretim üyesi ise online olarak video konferans yoluyla görüşlerini ifade etmiştir. Yüz yüze ve video konferans yoluyla yapılan bütün görüşmelerde görüşmeler öncesi katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Görüşme formu e-posta ile gönderilen 12 öğretim üyesinden 6'sından dönüt alınabilmiştir. Geriye kalan 6 öğretim üyesine hatırlatma e-postası gönderilmiş ancak dönüt alınamamıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen aile görüşmelerinin dışında 2 aileden e-posta yoluyla görüş alınmıştır. Bunun dışında 2 öğretmenle ise e-posta yoluyla görüşme sağlanmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen aile görüşmesinde ailelerin izni doğrultusunda ses kaydı alınarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ve online olarak video konferans yoluyla yapılan öğretim üyesi görüşmeleri öncesinde görüşme saati ve toplantıya nasıl bağlanılacağına dair katılımcı ile araştırmacı etkileşim halinde olup belirtilen zamanda görüşme gerçekleşmiştir. 3 yüz yüze gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerine yönelik gönüllü katılım sağlanarak ve ses kaydı izni alınarak görüşmeler okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Verileri toplama şekline göre katılımcıların sayısı Tablo 4'te verilmiştir

Tablo 4. Verileri toplama şekline göre katılımcıların sayısı

Katılımcılar Verileri Toplama şekli	Öğretim üyeleri (A)	Aile (A)	Öğretmen (Ö)
Yüz Yüze	4	8	8
Online	1	0	0
E-posta	6	2	2
Toplam	11	10	10

3.5. Araştırmada İzlenen Etik Prosedür

Araştırma uygulamasında sınıf öğretmenlerine yönelik görüşme yapmak için öncelikle “Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi” dikkate alınarak <http://ayse.meb.gov.tr> üzerinden ön başvuru yapılarak Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır.

Araştırmanın etik uygunluğu ve uygulanabilirliği için Ordu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan (2020-18) sayılı kararla etik kurul izni alınmıştır. Görüşme formlarının uygulanmasında gönüllülük esas alınarak, araştırma hakkında katılımcılara araştırmada ses kayıt cihazının kullanılacağı, araştırmada hiçbir şekilde isimlerinin geçmeyeceği, kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyeceği ve cevapların kime ait olduğu bilgisinin tamamen gizli tutularak 3. kişilerle paylaşılmayacağı ve titizlikle saklanacağı bilgisi verilmiş ve onayları alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmanın gizliliği konusunda katılımcılara güven temin edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı resmi okullarda görev alan sınıf öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda izin alınan okullara bizzat gidilerek öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve görüşmeler sağlanmıştır. Katılımcıların bir kısmı ise öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Öğretim üyelerine e-posta yoluyla ve birinci tez danışmanından telefon numaraları alınarak iletişime

geçilmiş ve görüşmeler sağlanmıştır. Katılımcıların diğer bir kısmı ise ailelerdir. Araştırmacının çevresinde bulunan çocuğu ilkokula giden ailelerle iletişime geçilmiş ve yüz yüze görüşme sağlanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

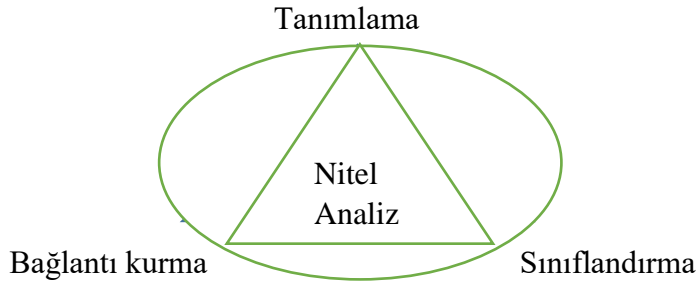
Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı aynı zamanda da eğitim hayatına Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olarak devam etmektedir.

Araştırmacı, araştırma sürecinde görüşme soruları oluşturma, katılımcıları ve mekânı belirleme, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma işlemlerinde bizzat etkin olarak katılım sağlayarak süreci ardışık bir şekilde yürütmüştür. Ayrıca araştırmacı araştırmanın yapılabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli iznini almıştır.

Araştırmacı uygulama sürecinde katılımcıların belirttikleri görüş ve önerilerini ses kayıt cihazı ile kaydetmiş olup elde edilen verileri araştırma konusu ve amacı ışığında dikkatlice inceleyip analiz etmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı veri toplama sürecinde katılımcılarla etkili bir iletişim kurarak ve süreci sorgulayarak dönüşümlü bir şekilde hem empati kurmuş hem de yansıtıcı biri olarak süreci yürütmüştür.

3.7. Veri Analizi

Nitel veri analizi, gözlem ve görüşme vs. yöntem ve tekniklerle toplanan verilere düzen verilerek gereksiz bilgilerden arındırılması, verilerin kategorilere ayrılması ve temaların keşfedilip rapora aktarılması gibi bir dizi etkinlikleri içerir (Özdemir, 2010). Nitel veri analizi, alandaki problemleri keşfetmek ve tanımlamak maksadıyla tercih edilen ve araştırmacı tarafından sınıflandırma ve yorumlama yapılarak ham veriye dayalı anlam oluşturmak için yapılan bir süreçtir (Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Dey (1993) bu süreçteki ilişkileri görsel hale getirmiştir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Nitel veri analizinin döngüsel gösterimi (Dey, 1993)

Araştırmanın veri analizi yapılırken görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında transkripsiyon yapılarak yazılı hale dönüştürüldükten sonra her bir katılımcı için semboller kullanılarak öğretim üyeleri “A1, A2, A3...”, öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3...”, aileler ise “AN1, AN2, AN3...” biçiminde kodlanmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile bilgisayar destekli nitel veri analiz programı MAXQDA programı kullanılarak kategorize edilmiş, temalara ulaşılmış ve doğrudan alıntılar yapılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte öğretmenler, öğretim üyeleri ve ailelerle yapılan görüşmelere ait deşifreler MaxQDA programına yüklenmiş olup Vivo kodlar oluşturularak kategorize süreci yapılmıştır. Buna göre öğretim üyelerine yönelik verilerden toplam 596, öğretmenlere yönelik verilerden toplam 277 ve ailelere yönelik verilerden ise 140 vivo kod oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi genel anlamda verilerdeki ilk örüntüleri belirleme, kodlama, kategorize etme ve temaları etiketleme süreçlerini içermekle birlikte nitel verileri ele alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye dönük indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek amacıyla kullanılır (Patton, 2018). Verilerin analizi yapılırken temel olarak verileri kodlama, temalar keşfetme, kodlara ve temalara düzen verilmesi son olarak da bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada içerik analizi, görüşme soruları üzerinden katılımcıların genel anlamda okuma eğitimi ve bu okuma eğitimi etkileyen unsurlara yönelik görüşleri çerçevesinde ele alınıp kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak ulaşılan 25 alt kategori, 32 kategori, 3 alt tema ve 1 temadan yola çıkarak bulgular sunulmuştur.

3.8. Güvenirlik ve Geçerlilik Stratejileri

Araştırmanın güvenirliliğini oluşturan iç güvenirlik ve dış güvenirlik, bazı ilkeleri bakımından (araştırmanın benzer gruplarla tekrar edilebilirliğin mümkün olamayacağı ve olayları algılama, yorumlama biçimlerinin farklı olabileceği) şeklinde bazı ilkeleri bakımından nitel yöntemle çelişse de nitel araştırmacının araştırmanın güvenirliliğini arttırması için önlemler alması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın güvenirliliğini artırabilmek amacıyla araştırmanın her basamağında (yapılandırılmış formun hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması) tez danışmanlarının görüş ve önerileri alınarak süreç koordineli bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın yöntemi açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmiş, yapılan içerik analiz sonucunda ise sonuçlar ile bulgular açıklanmış, katılımcıların ifadelerinde doğrudan alıntılara yer verilmiş ve veriler bir başka araştırmacının değerlendirebilmesi için kodlanarak araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu, güvenirlik ise, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Nitel araştırma verilerinde araştırmacının öğretmen olması (araştırma alanına yakınlık), konunun paydaşlarıyla yüz yüze görüşmeler yapması (yüz yüze görüşmeler ile ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama) ve elde edilen bulguların teyit edilmesi araştırmada geçerliliğini sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Geçerliliğin sağlanması nedeniyle 4 öğretim üyesi, 8 sınıf öğretmeni ve 8 anne ile yüz yüze görüşülmesi konusunda yönünde titiz davranılmıştır.

Creswell (2019), nitel araştırmalarda çalışmaların “doğruluğunu (inandırıcılığını)” kanıtlamak için araştırmacılara kabul görmüş sekiz stratejiden (uzun süreli görüşme ve bu kapsamlı zamanı raporlama, olumsuz durumun kanıtlarını arama, araştırmacı önyargılarının açıklanması, veri üçlemesi, temalara yönelik detaylı açıklamalar yazma, katılımcı teyidi, dış denetim, akran denetimi) iki veya üç yöntem kullanmalarını önermektedir. Bu araştırmada araştırmacı bu stratejilerden temalara yönelik detaylı açıklamalar yazma ve katılımcı teyidini kullanmıştır. Bunun yanında araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak amacıyla ilgili alanyazın

taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve buna göre yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formda yer alan sorular katılımcının anlayacağı şekilde açıkça ifade edilmiştir. Bu aşamada forma son şekli verilirken tez danışmanlarından ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırma esnasında katılımcıların görüşlerini herhangi bir endişe veya korkuya kapılmadan samimiyetle ifade etmeleri için araştırmanın amacı açıklanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılara, görüşme soruları haricinde konuya ilişkin eklemek istedikleri ifadeler olup olmadığı da sorulmuştur. Araştırmanın geçerliğini artıran diğer bir faktör ise katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya dâhil olmalarıdır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliğini) artırmak için ise araştırma süreci ve bu süreçte yapılan aşama ve işlemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması detaylı ve dikkatli bir şekilde tanımlanmıştır. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde tez danışmanlarından destek alınarak verilerin yanlış yorumlanması engellenmiştir. Analiz sürecinde ise veriler ışığında kavramsal çerçeve dışına çıkılmadığını söylemek mümkündür. Dış geçerliği artırabilmek için yapılan diğer bir işlem ise katılımcılar açısından azami çeşitlilik sağlanmaya çaba gösterilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde tez danışmanlarının desteği alınmış, verilerin yanlış yorumlanması engellenmiştir.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde çocuğu ilkokula giden ailelere, sınıf öğretmenlerine ve öğretim üyelerine yönelik sorulan soruların yanıtları içerik analizi yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretim üyelerine, çocuğu ilkokula giden ailelere ve sınıf öğretmenlerine yöneltilen araştırma soruları bağlamında elde edilen veriler; nitelik temasına ve niteliğe yönelik anlayış, nitelik sorunları ve kaynakları, nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bu tema ve alt temalar aşağıdaki Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretim üyelerinin, ailelerin ve öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	Öğretim üyelerinden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler	Öğretmenlerden elde edilen kategoriler	Ailelerden elde edilen kategoriler
<i>NİTELİK</i>	Niteliğe yönelik anlayış	Okuma eğitiminin kuramsal temelleri ve mevcut uygulamalar arası tutarsızlık olduğuna yönelik anlayış Okuma eğitiminde bilimsel temelli bakış açısı olmadığına yönelik anlayış	Profesyonel desteğin olmadığına yönelik anlayış Okul temelli bir beceri olduğuna yönelik anlayış Değişim hızı ve uygulamalar arasında tutarsızlık olduğuna yönelik anlayış Toplumsal normların getirdiği bakış açısına yönelik anlayış	Mevcut uygulamalar Öğretmen yeterliği Aile yaklaşımı
	Nitelik sorunları ve kaynakları	Öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunlar <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Ders veren öğretim üyelerinin mesleki yeterliği</i>▪ <i>Öğretmen adaylarını seçme süreci</i>▪ <i>Sınıf içi uygulamalar</i> Öğretim programı kaynaklı sorunlar <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Yeterlik</i>▪ <i>Program okuryazarlığı</i> Ders içerik ve materyalleri kaynaklı sorunlar <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Ders kitaplarının yetersizliği</i>▪ <i>Metinlerin yetersizliği</i>▪ <i>Dijital içerik eksikliği</i>▪ <i>Materyal eksikliği</i>	Öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunlar <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Yeterlik</i> Öğretim programı kaynaklı sorunlar <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Yeterlik</i>▪ <i>Okuma yazma öğretim yöntemi</i>▪ <i>Uygulanan program</i> Ders içerik ve materyalleri kaynaklı sorunlar <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Kütüphane eksikliği</i>▪ <i>Ders eksikliği</i>▪ <i>Dijital araç eksikliği</i>	Ders içerik, kitap ve materyal kaynaklı sorunlar Katılım kaynaklı sorunlar Aile katılımı kaynaklı sorunlar

Tablo 5 (Devamı). Öğretim üyelerinin, ailelerin ve öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalar

Tema	Alt Tema	Öğretim üyelerinden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler	Öğretmenlerden elde edilen kategoriler	Ailelerden elde edilen kategoriler
NİTELİK	Nitelik sorunları ve kaynakları	<ul style="list-style-type: none"> ▪ İçerik, kitap ve materyal hazırlama süreci <p>Aile katılımı kaynaklı sorunlar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sosyokültürel bakış açısı ▪ Sosyoekonomik faktörler ▪ Okul aile işbirliği <p>Öğretmen yeterliklerinden kaynaklı sorunlar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alan bilgisi ▪ Öğretim bilgisi ▪ Bireysel çaba ▪ Hizmet içi eğitim 		
	Nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngüler	<p>Okuma becerisinin doğasına yönelik bakış açısında dönüşüm</p> <p>Okuma uzmanı ihtiyacı</p> <p>Öğretmen yetiştirmede dönüşüm</p> <p>Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde dönüşüm</p> <p>Ders içerik, kitap ve materyallerinde dönüşüm</p> <p>Politikada dönüşüm</p>	<p>Sınıf içi uygulamaların desteği</p> <p>Ders içerik, kitap ve materyal desteği</p> <p>Hizmet içi eğitim desteği</p>	<p>Çocuk ilgisinin desteklenmesi</p> <p>Anlama becerisinin gelişiminin desteklenmesi</p> <p>Mevcut uygulamaların var olan haliyle sürdürülmesi</p>

4.1. Öğretim üyelerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler: Niteliğe Yönelik Anlayış

Öğretim üyelerinin niteliğe yönelik anlayışı okuma eğitiminin kuramsal temelleri ve mevcut uygulamalar arasında tutarsızlık olduğuna yönelik anlayış ve bilimsel temelli bakış açısı olmadığına yönelik anlayış alt kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu kategoriler Şekil 4’te verilmiştir.

Niteliğe yönelik anlayış	Okuma eğitiminin kuramsal temelleri ve mevcut uygulamalar arası tutarsızlık olduğuna yönelik anlayış
	Okuma eğitiminde bilimsel temelli bakış açısı olmadığına yönelik anlayış

Şekil 4. Öğretim üyelerinin niteliğe yönelik anlayışı

Öğretim üyeleri okuma eğitiminin sınıf öğretmenliği lisans programında, sınıflarda verilen okuma eğitiminin niteliğinin okuma eğitiminin kuramsal temelleriyle tutarsız olduğunu ifade etmektedirler. Konuyla ilgili öğretim üyesi görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okuma eğitimi konusunda... sınıf içi uygulamalarda deneysel süreçler baskın, bilimsel planlı ve sistematik bir süreç işletilmemektedir (A3).

İlkokulu bitiren öğrencilerin okuma becerisi bakımından durumu değerlendirildiğinde ..., öğretim programının tam olarak uygulanmaması, ... öğretmenler

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma becerisinin doğasının farkında olduğunu sanmıyorum. Bu konuda önemli yetersizlikleri olduğunu düşünüyorum. Çünkü fakültedeki öğretim üyesi ne yaparsa yapsın kendisi de ulusal eğitim sisteminin bir çıktısı olarak öğretmen adayı/öğretmen fakültede aldığı Türkçe Öğretim dersinin ilkokuldaki Türkçe dersinin program amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla olduğu kabulü ile hareket ediyor. Oysa bu okuma eğitimi için oldukça yetersiz (A5).

Yani okuma eğitiminden kastımızın sınırlarını önce bir anlamaya çalışalım. Burada kastettiğimiz şey Türkçe dersi bağlamında Türkçenin bir öğrenme alanı ya da becerisi olan dinleme, konuşma, yazmanın yanın da bir diğer beceri olan sınırlar anlamında bir okumadan mı bahsediyoruz. Onun sınırlarının dışına çıkan daha genel anlamıyla okumanın kültürünü, alışkanlığını kapsayan daha geniş anlamda bir hayat yaşam becerisi olarak okumayı mı kastediyoruz. Belki önce bu sınırları netleştirmemiz gerekebilir. Bana kalırsa böyle bir soruyu programdaki okumanın ötesinde anlam taşıyor gibi buradaki okuma eğitimi daha geniş anlamda kullanıyoruz gibi. Belki de öyle kullanmamız gerekiyor. Bu bakış açısını netleştiremediğimiz için belki de okumayla ilgili bu sorulara cevap verecek ya da bu soruların içeriğini doldurabilecek derinlikte bir kültür politika inşa edemedik. Yani biz okumayı çok sıradan bir işi onlarca dersin içinden Türkçe, Türkçe içerisindeki onlarca alandan ya da dört temel dil becerilerinden birisi de okuma. Müfredatın işiymiş gibi görüyoruz. Ben temel krizin okuma eğitimi konusundaki önce bu bakış açısındaki karmaşadan kaynaklandığını düşünüyorum. (A11)

Yukarıdaki alıntılarda öğretim üyelerinin sınıf öğretmenliği lisans programının okuma eğitimi bakımından yetersiz, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin, sınıflarda verilen okuma eğitiminin yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. İlkokul düzeyinde sınıf içi uygulamaların öğretmenlerin deneyimleri bağlamında şekillendiği, okuma becerisinin programda ele alındığı biçimiyle, okuma eğitiminin ve okuma becerisinin doğasının gerektirdiği okuma eğitimi anlayışının özelliklerini tanımadığı düşünülmektedir. Özellikle ilkokul öğrencilerine sunulan okuma eğitiminin, okuma eğitiminin taşınması gereken

niteliğinin kuramsal temel bağlamında düşünüldüğünde zayıf olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2. Öğretim üyelerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler: Nitelik Sorunları ve Kaynakları

Öğretim üyelerinin niteliğe yönelik sorunları ve kaynaklarını öğretmen eğitiminde kaynaklı sorunlar, öğretim programı kaynaklı sorunlar, ders içerik ve materyalleri kaynaklı sorunlar, aile katılımı kaynaklı sorunlar ve öğretmen yeterliklerinden kaynaklı sorunlar alt kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu kategoriler Şekli 5'te verilmiştir.

Nitelik sorunları ve kaynakları	Öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunlar	Ders veren öğretim üyelerinin mesleki yeterliği Öğretmen adaylarını seçme süreci Sınıf içi uygulamalar
	Öğretim programı kaynaklı sorunlar	Yeterlik Program okuryazarlığı
	Ders içerik ve materyalleri kaynaklı sorunlar	Ders kitaplarının yetersizliği Metinlerin yetersizliği Dijital içerik eksikliği Materyal eksikliği İçerik, kitap ve materyal hazırlama süreci
	Aile katılımı kaynaklı sorunlar	Sosyokültürel bakış açısı Sosyoekonomik faktörler Okul aile işbirliği
	Öğretmen yeterliklerinden kaynaklı sorunlar	Okuma becerisinin doğasına yönelik anlayış Alan bilgisi Öğretim bilgisi Bireysel çaba Hizmet içi eğitim

Şekil 5. Öğretim üyelerinin nitelik sorunlarına ve kaynaklarına yönelik görüşleri

Öğretim üyeleri öğretmen eğitiminde yaşanan sorunların, ders veren öğretim üyelerinin mesleki yeterliğinden, öğretmen adaylarını seçme sürecinden,

uygulama eksikliğinden ve sınıf içi uygulamalardan kaynaklandığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili öğretim üyesi görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmen eğitimi açısından baktığımızda okuma öğretimi ve okumanın geliştirilmesi konularında öğretmen adaylarımız yeterince eğitim alamamaktadır. Bunun nedenlerinden bazıları şunlardır. Eğitimi verenlerin alanda yetersiz olması, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmayışı, yeterince uygulama çalışmasına yer verilmeyişi, öğretmen adaylarının sadece sınavlarla seçilmesi ve bundan dolayı da öğretmenliğe elverişli olmayan kişilerin elenemeyişi, adayların yeterince sorumluluk almamaları vb. (A2)

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve iş başında, okuma eğitiminin teorik ve pratik yönlerinin kazandırılması konusunda sorunlar ve yetersizlikler vardır. ... Öğretmen eğitimlerinin okuma eğitiminin niteliğini geliştirmede yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sınıf içi uygulamalarda deneyimsel süreçler baskın, bilimsel, planlı ve sistematik bir süreç işletilmemektedir. (A3)

Öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarına bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ilk okuma yazma öğretimi ve Türkçe öğretimi derslerinde öğretilmektedir. Ancak bu noktada bazı eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Birincisi her zaman bu dersleri veren öğretim elemanları alan uzmanı olmamaktadır (öğretim elemanı yetersizliği nedeniyle tamamen farklı alan uzmanı ya da edebiyat, Türk Dili ya da ortaokul Türkçe vb. alan uzmanları). Bu durumda öğretmen adayları okuma becerisinin kazandırılması konusunda yeterli eğitim almamaktadır. (A4)

Türkiye'de öğretmen eğitimi sürecinde okuma eğitimi üniversitenin personel yapısı, öğretim üyelerinin uzmanlık alanı ve sayısı, eğitim fakültesinin öğretim üyesi profiline (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vs.) göre farklılık gösterebilmektedir. Okuma eğitimi bir yana ses öğretiminin nasıl yapılacağı ile ilgili farklı fakültelerdeki farklı hocalar arasında ciddi görüş ve uygulama farklılıkları mevcuttur. Öğretim üyelerinin dünya görüşleri bile bu konuyu etkilemektedir. (A5)

Öğretim programı açısından yine orda da lisans öğretim programında bir döneme sıkıştırılması dolayısıyla 15 haftalık örneğin bir ders içeriği var bu ders içeriğinin 15 haftada verilmesi mümkün değil ve daha alt bilişsel yüklerle girilmesi gerekiyor ama girilmiyor. Tabi programda bu konuda genel geçer kalıyor. Uygulama basamağı yok. (A7)

... zaman kısıtlı, çok uygulamaya dönük pratiğe dönük değil. (A8)

... Nitelikli öğrencilerin seçilmesi ile ilgili problem var. Çünkü eğitim fakültesine gelen öğrencinin niteliği başta her şeyin belirleyicisi oluyor. ... Öğretmen eğitimi programlarının nitelikli bir şekilde yerine getirilebilmesi için öğretmen eğitimcilerinin nitelikleri bu sefer gündeme geliyor. (A10)

... öğretmen eğitimi yine dar anlamıyla müfredatla Türkçe derslerinde bir beceri olarak okumayı nasıl kazandırırızdan öteye gitmeyen oldukça kendi içinde sınırdadır. Lisansla Türkçe Öğretimi diye bir ders var. 14 hafta var ve o 14 haftanın 1-2 haftası okumayla ilgili kazanımlara ayrılıyor. Dolayısıyla burada bir okuma eğitimi konusunda profesyonelleşmiş beceri kazanmış bakış açısı kazanmış bir öğretmen grubundan bahsedemeyiz. ... (A11)

Yukarıda öğretim üyeleri görüşleri incelendiğinde okuma eğitiminde ders veren öğretim üyelerinin niteliğinin lisans düzeyinde verilen okuma eğitiminde önemli olduğu vurgusu görülmektedir. Bununla birlikte öğretim üyeleri ders veren öğretim üyelerinin yaklaşımlarının öğretmen adaylarının okuma eğitimi konusunda bilgi ve deneyimlerinin belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Okuma eğitiminin teorik temellerinin Türkçe Öğretimi adlı lisans dersinde verildiği, bu dersin kredisi ve süresi düşünüldüğünde okuma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca lisans ders içeriğinde okuma eğitiminin ilkökul programında okuma eğitimine verilen önem ve yer bakımından ele alınmasının sınırlı bir bakış açısı sunduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak okuma eğitimine yönelik öğretim üyelerinin okuma eğitimi konusunda alan uzmanı olmaması veya bakış açılarındaki farklılıklar, dersin uygulamasının olmaması görüşleri dikkat çekicidir. Ayrıca okuma eğitiminin niteliğini sınıf eğitimi lisans programlarına gelen öğrencinin yani öğretmen adaylarının niteliği ile ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir.

Öğretim üyeleri öğretim programında yaşanan sorunların yeterlik ve program okuryazarlığı kaynaklı olduğunu dile getirmiştir. Yeterlik kaynaklı sorunlar hem lisans programı hem de ilkökul programı bağlamında ifade edilmiştir. Konuyla ilgili öğretim üyesi görüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye’de okuma eğitimi konusunda öğretim programları yetersiz. Lisans derslerinde birkaç dersle geçtiriliyor. İlk ve ortaokul programlarında kazanımlar yetersiz. (A1)

Öğretim programları açısından bakarsak, programlar ağırlıklı olarak teorik temellidir. Alana uymayan dersler programlarda yer alabilmektedir. Program çocukların ihtiyaçları doğrultusunda bilimsel temelli hazırlanamamaktadır. Program içeriği güncel değildir. Program kazanımları çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenememektedir. (A2)

Öğretim programı ile hizmet içindeki öğretmenlerin nitelikleri konusunu birlikte değerlendirmek istiyorum. İlkokulu bitiren öğrencilerin okuma becerisi bakımından

durumu değerlendirildiğinde öğretim programının yetersiz olduğu düşünülebilir. Ancak öğretim programı ne kadar nitelikli olursa olsun programın uygulayıcıları öğretmenlerdir. ... Öğretmenlerin birçoğu öğretim programını okumadığını, ders ve çalışma kitaplarının yeterli olduğunu düşünmektedir. ... Bu nedenle öğretim programının –her ne kadar geliştirilmesi gereken yönleri olsa da- yetersiz olarak değerlendirilmesinin yanlış olduğu kanaatindeyim. ... (A4)

Türkçe programı 2. sınıftan itibaren okuma eğitimi için oldukça yetersizdir. (A5)

Kazanımlara bakıldığında çok sıkıntı yok ama ben her zaman şeyi düşünürüm yani öğretim programı mı sorun olan o programı uygulayan öğretmen mi? Acaba öğretmen programa bakıyor mu? İkisini de dengelemesi gerekir. ... Program o yüzden kazanımlar açısından sıkıntılı değil bence tabii ki bu benim tek başıma araştırmadan karar verebileceğim bir şey değil fakat içerik kısmında sıkıntı olduğunu düşünüyorum. (A8)

Türkiye’de eğitim programı 2005 yılında kapsamlı bir değişikliğe gitti. 2005 yılındaki programın temel felsefesi yapılandırmacılık. Yapılandırmacılıktan önce davranışçılık yaklaşımının esintilerini görüyorduk. 2005 yılındaki değişim çok önemliydi aslında yalnız Türkiye’deki yansımalarına baktığımızda 2005 yılındaki programdan 15 yıl sonra 2020 yılına gelinceye kadar bu yansımaları çok fazla etkili göremedik. Bunun nedeni de programdan kaynaklı olmadığını düşünüyorum. O süreçte yapılandırmacılık felsefesinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin yeterli bir şekilde bu programı anlamadığından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. ... (A8)

Program açısından düşündüğümüz zamanda program 2004-2005’ten beri programları yakinen takip ediyorum. Bizim için 2005’i kırılma kabul edebiliriz yeni bir müfredat. 2005’te uygulanmaya başlandı, 17 yıl oldu. Mesela ben 17 yıldan beri program da üç dört sefer değişti. Programların dilini anlamış, öğretim programlarını özünde okumaya nasıl baktığını keşfetmiş öğretmene rastlamadım (A11)

Öğretim üyeleri öğretim programının okuma eğitimi açısından hem lisans düzeyinde hem de ilkokul düzeyinde yetersiz olduğu görüşündedirler. Özellikle ilkokul düzeyinde öğretim programının, uygulayıcıların özellikleri yani öğretmen yeterlilikleriyle birlikte düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. 2005-2006 yılı itibarıyla program çalışmalarının olduğu, programın güncellendiği dolayısıyla okuma eğitimi açısından olumlu gelişmeler olduğu ancak program direnciyle karşılaşıldığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin programı okumadıkları, öğrenme ortamını programı esas alarak yapılandırmadıklarını en nihayetinde program okuryazarı olmadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak programın niteliğiyle birlikte program doğrultusunda hazırlanan kaynak ve materyallerin programın

okuma eğitimiyle ilgili felsefesini yansıtmadığı ifade edilmiştir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşü aşağıda verilmiştir:

... Programların şöyle bir doğası var. Programlara ne yazarsanız yazın yazanı bağlıyor. Bu ülkede okuma eğitiminde en ciddi hatalardan birisi program değiştirerek eğitimin niteliğini o konuya bakış açısını değiştireceğimizi zannediyoruz. Bunlar mümkün değil. Dolayısıyla programların okuma eğitimi konusunda programlara yazdığımız şeyler okuma eğitimini ne kadar kapsıyor tartışılabilir. İkincisi Türkiye’ de programlar konusundaki sancı. Dünyada literatürde bir program var, okumayla ilgili birtakım bilgiler var, akademisyenlerin de kafasında bazı bilgiler var. Başka akademisyenlerle öğretmenlerin bir araya gelip adı program diye bir şey oluyor o mutlaka düşündüklerimizden farklı bir şey oluyor. O program kitaba dönüşürken değişiyor. Kitabı yazacak adam kendine göre yorumluyor. O kitap sınıfa gidiyor. Öğretmen bambaşka uyguluyor. Çünkü öğretmeni hiç ilgilendirmiyor o program. Dolayısıyla hayalimizdeki programla uygulanan programa arasında okuma eğitimi konusunda dağlar kadar fark olmuş oluyor. Öğretmenleri program aracılığıyla dönüştürmenin de çok mümkün olmadığını düşünüyorum. (A11)

Bir öğretim üyesi ise güncellenen öğretim programında yapılan sadeleştirme çalışmalarının okuma eğitiminin niteliğini olumsuz yönde etkilediği düşüncesindedir. 2005-2006 yılında öğretim programında yer alan kazanımlar ve açıklamalar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar, ders işleniş örneklerinin 2018 öğretim programıyla birlikte kaldırılmasının öğretmenlerin öğretim programının okuma eğitimiyle ilgili felsefesini sınıf içi uygulamalara dönüştürmenin önünde engel olduğunu düşünmektedir. Konuyla ilgili öğretim üyesi görüşü aşağıdadır:

Biliyorsunuz 2017 de bir taslak program çalışması ve 2018 de yeni bir program ortaya konuldu bu programda 2005 in yanında çok küçük bir program olarak karşımıza çıkıyor ve yeterli bir program değil ve 2005 yılında ortaya konulan programdan çok çok eksik bir program. Çünkü 2005’teki programda uygulama örnekleri vardı. Öğretmenlerim derslerde farklı yöntemleri stratejileri nasıl kullanacaklarına dair ders planları ve uygulama örneklerini görüyorlardı. En son 2018 programında ise bunlar yok ve biraz yüzeysel ve sadeleştirilmiş bir program karşımıza çıkıyor. Tabii programın sade olması her zaman güzeldir ama uygulama sürecinde öğretmenlere yönlendirici bazı adımların aşamalarında programda açıklanmış olması gerekir. Programın elle tutulur bir yanı yok. Sadece sadeleştirmeleri iyi olan taraf olarak karşımızda duruyor. (A8)

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre ders içerik ve materyal sorunlarının ders kitaplarının yetersizliği, metinlerin yetersizliği, dijital içerik eksikliği ve materyal eksikliği kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye’de okuma eğitimi konusunda ders içerik ve materyalleri sınırlı düzeydedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek düzeyde ve nitelikte değildir. Metinlerde sorgulama, eleştirel düşünme, çıkarım yapma vb. becerileri geliştirici içerikler söz konusu değildir. Hep aynı doğrusal mantıkla yazılmış metinler vardır. (A1)

Ders içerikleri ve materyaller açısından bakarsak, ders içeriklerinin yetersizliği ve güncel olmayışı söz konusudur. Materyallerin yetersizliği söz konusudur. Ders ortamları materyal çeşitliliği ve ulaşılabilirliği açısından yetersizdir. (A2)

Okuma materyalleri niteliği tartışılır metin kitaplarından ve gramer ağırlıklı materyallerden oluşmaktadır. Bu materyallerin yeterli olduğunu düşünmüyorum. (A3)

Ders materyali denildiğinde öncelikle akla gelen ders ve çalışma kitaplarıdır. Bu kitapların öğrenciler için birçok sıkıcı ve tekrara düşen etkinliklerle dolu olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle kitapların, çocuklara uygun şekilde metinler ve eğlenceli etkinlikler içerecek şekilde düzenlemesi gerekmektedir. Farklı bir sorun da birçok öğretmenin yasak olmasına rağmen ek kaynak kullanmasıdır. Yardımcı kaynaklar TTKB tarafından incelenmediği için birçok hata içermekte, bazıları faydadan çok zarar getirmektedir. ... (A4)

Çok yakın zaman da tek tek incelemedim tabii ki kitaptaki metinleri ama öyle çok öğrencilerin ilgisini çekecek ancak keyif alacakları metinler olmadığını gözlemledim. (A8)

Program iyi bir şekilde yapılandırılırsa ders içerik ve materyalleri bağlamında da mesela ne yazık ki ders kitabı hala Türkiye’de en etkin kullanılan materyallerden bir tanesi. O zaman Türkiye şartlarında değerlendireceksek ders kitapları öğretmenlere yazdırılıyor. Yani içinde herhangi bir programcı yok, ölçmeci yok, ondan sonra herhangi bir yurt dışı deneyimi yok. Belki dünyada hiçbir kitabı görmemiş öğretmen 6 ay görevlendiriliyor ve kitap yazdırılıyor. Böyle bir kitabın niteliği olur mu? Grafikçi çalışmıyor, bilgilendirme tasarımcısı yok. Kitap oluşturmada Türkiye’nin zihin takımı bir araya getirip bir yıl yurt dışı deneyimi kazandırıp her birinin çok sağlam bir şekilde çalışması gerekiyor ki bu sadece öğretmenle de olacak hatta sadece eğitim bilimleriyle de olacak bir şey değil. Burada tasarımcı var, ressam var, bilgilendirme tasarımı dünyada çok önemli bir noktada. Bunu grafik tasarımı bölümleri yapıyor. Öğretmenlere resim çizdiriyorlar yani kitap tasarlamak gibi ve görselleri tasarlamak gibi bilgilendirme tasarımı gibi bir olguyu sen resim öğretmenine nasıl verebilirsin ki. Bu ne bilim iki farklı bölüm. Resim öğretmeni, kitap, resim çizme... (A10)

Materyal de aynı şekilde yine en kritik aşamalardan işlerden birisi. Yıllardır bu materyaller üzerine de çalışıyorum. Programlara hayat verecek şey materyallerdir. Sizin iyi ders kitaplarınız yoksa o ders kitaplarında iyi metinleriniz yoksa o ders kitaplarındaki etkinliklerimiz sorularımız okumayı anlamayı buna ilişkin becerileri geliştirecek durumda değilse dolayısıyla istediğimiz okuma eğitimi çerçevesine bir türlü ulaşamıyorsunuz.

Kitapların en azından müfredatın mutlaka bir yönüyle bir parçasıyla belki aileleri işin içine katacak boyutlara sahip olması gerekiyor. (A11)

Yukarıda öğretim üyeleri görüşleri incelendiğinde ilkökul düzeyinde okuma eğitiminde okuma ve yazma materyalleri kullanımının oldukça kısıtlı olduğunu ve ders içeriklerinin belirlenmesinde ders kitaplarının öğretmenler tarafından birincil kaynak olarak düşünüldüğünü vurguladıkları görülmektedir. Ancak öğretim üyeleri öğretmenlerin ders kitaplarına atfettiği bu öneme rağmen ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının ve kitaplarda yer alan metinlerin bir ders kitabının veya bir metnin taşıması gereken özellikleri taşımadığı vurgusu dikkat çekicidir. Buna ek olarak ders kitapları hazırlanma sürecinin niteliğinin tartışmalı olduğu görüşünün ortak olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretim üyeleri aile katılımı sorunlarının sosyokültürel bakış açısı, sosyoekonomik farklılıklar ve okul aile iş birliği kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye’de okuma eğitimi konusunda aile katılımı düşüktür. Aile okuma konusunda öğrencileri yalnız bırakıyor. Örnek olmalı nasıl ve neler okuması konusunda yardımcı olmalıdır. Çoğu evde kitap kültürü zayıftır. (A1)

Aile eğitimi özellikle temel eğitim açısından son derece önemlidir. Okumayla ilgili bazı alışkanlıkların ve kısmen motivasyonun ailede kazandırılması gerekir. ... Bundan dolayı da okula hazırlık açısından son derece yetersiz durumdadır. (A2)

Aile katılımı, kendi içinde birçok değişkeni barındırmaktadır. Öncelikle toplumumuz maalesef okumayı sevmemektedir. Her ne kadar birçok ebeveyn okumamasına sebep olarak vakit yetersizliğini ve ekonomik durumunu gösterse de ülkemizde halk kütüphaneleri sayesinde kitaba ulaşmak sanıldığı kadar zor değildir. Kitap okumaya vakit ayırmak da bireyin tercihidir. Çünkü saçma televizyon programları ya da diğer teknolojik araçlar için ayrılan zaman düşünüldüğünde bu durum daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Bununla birlikte aile katılımının sağlanması, öğretmenlerin bu konudaki çabalarına ve velilerle kurdukları iletişime bağlıdır. Ancak ülkemizde aile katılımının yetersiz olduğunu düşünüyorum. (A4)

Aile katılımı ailenin, ekonomik düzeyine göre değişmektedir. Bu konuda çevresel faktörler çok etkili olmakla beraber öğrencilerin aile desteği yaşadığı durum uçurum oluşturmaktadır. Bir tarafta her türlü olanağa sahip özel okul öğrencileri diğer tarafta anne babası okuma yazma bilmeyen çocuklar uç örneklem durumundadır. (A6)

...okula başladıktan sonra çocuğunu desteklemesi işte "Sen odana git, kitabını oku.", "Öğretmenin verdiği ödevi oku." deyip çocuğa kitaplarla ilgili hiçbir soru yönelmemesi "Ne anladın?", "Sevdim mi, sevmedin mi?" "Sence sıkıcı mıydı?" "Keyifli miydi?". Kitap üzerinden daha önce hiç konuşulmaması çocuğun okuma üzerinde hiç faydası olmaz. Model olma konusunda da aile rol model olma çok önemli. Rol model olmada sadece eline kitap almak ve okumak değil çocukla okuduğun hakkın da konuşmak. Hem çocuğun okuduğu kitapla ilgili konuşmak hem de kendi okuduğu kitap ile ilgili konuşmak. Kendi okuduğun kitap üzerinde bazı örnekler çıkarımlar yaparak sohbet etmek gerekiyor. Ama bizde bu hep çocuğun göreviymiş gibi. Yani okumak zorunda olan tek kişi öğrenciymiş gibi öğrenciyken okunmuş gibi. Diğerlerinin anne babanın zaten yorgunluğu var okumasa da olur görüşü etkiliyor çocukları. (A7)

Yani ben açıkçası katıldığını düşünen velilerin de aile konusunda soru işaretleri var. ... Çünkü şöyle bir şey var: öğretmen de aslında aileyi nasıl işin içine katacağını biliyor mu acaba? Aile öğrenciye destek olduğunu düşünürken mesela okuma eğitimi açısından bakalım. İşte evde hangi metinleri ya da hangi hikâyeye kitaplarını okuyorlar. Öğretmenlerin o evde okunan kitapların metin türlerinden haberi var mı? Mesela nasıl okumasını istiyor evde? O yaş çocuğunun evde sesli okuması gerekir. Acaba bunu biliyor mu? Yoksa odana git sessiz oku mu diyor? Okuduğu kitap hakkında sorular soruyor mu? Ya da çocuğunun okuyacağı kitapları önce kendisi okuyup gerçekten uygun olup olmadığına karar veriyor mu? Ben bu noktada en eğitim düzeyi yüksek ailelerin bile aile katılımının okuma eğitimine eksik kalabileceğini düşünüyorum. ... (A8)

Geçmişe nazaran aileler okumaya ilişkin farkındalıkları gelişti. Yalnız aile katılımı halen çok düşük. Mesela önceleri anne babaların çocuklara kitap okuması ya da dedelerin ninelerin hikâyeye masal anlatmaları okuma eğitimine çok büyük katkı verirken günümüzde aileler kitap okumuyor çocuklarıyla. Anne baba okumadıkça çocuğa rol model olamıyor aile içinde. (A9)

Öğretim üyeleri görüşleri incelendiğinde ilkökul düzeyinde okuma eğitiminde aile katılımının yetersiz olduğu görüşündedirler. Bunun sebeplerini ailelerin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleriyle açıklamışlardır. Ailenin çocuğa okuma konusunda nasıl rol model olacaklarını bilmediklerini ve çocuklarının okuma becerilerinin gelişimi sürecinde desteğe ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler. Buna ek olarak öğretmenlerin aile katılımı konusunda profesyonel bir yol izlemedikleri vurgulanmıştır. Bir öğretim üyesi bu destekle ilgili okul liderliğinin önemi vurgulamıştır. Konuyla ilgili öğretim üyesi görüşü aşağıda verilmiştir.

Ancak bilimsel temelli ve okul liderliğinde bir okul aile ilişkisi oluşturulamadığı için çocuklarımızın bir kısmı aileden yeterince destek alamamaktadır.

Öğretim üyeleri öğretmen yeterliklerinde yaşanan sorunların alan bilgisi, öğretim bilgisi, bireysel çaba, hizmet içi kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretim üyesi görüşleri aşağıda verilmiştir.

Okuma sadece dil becerileri için değil zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri geliştirme açısından da ele alınmalıdır. Geleceğe yön verme, önümüzdeki yüzyıla hazırlık, yaşam boyu öğrenme, mesleki ilerleme, sağlıklı yaşam, psikolojik sorunları çözümleme gibi çok yönlü ele alınmalıdır. (A1)

Okuma eğitimi konusunda akademik araştırmalar ve bilimsel araştırma sonuçlarının pratik uygulamalarını içeren metot ve materyal eksikliği vardır. Öğretmen eğitimlerinin okuma eğitiminin niteliğini geliştirmede yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sınıf içi uygulamalarda deneyimsel süreçler baskın, bilimsel, planlı ve sistematik bir süreç işletilmemektedir. (A3)

Bu nitelikler öğretmenlerin kendi çabalarıyla ilgilidir. Bazı öğretmenler zamanlarının olmadığı okumayla ilgili yeni bir programa ihtiyaçlarının olduğunu dile getirmektedirler. Bazı öğretmenler de kendi çabalarıyla sınıflarında çalışmalar yapmaktadırlar. (A5)

Şimdi öğretmenler bu konuda istekli. Çünkü onlar da biliyorlar çocuğun okuma becerisi olmadan ne matematik ne hayat bilgisi yapabileceklerini. Ama müfredat yetiştirme kaygısıyla okuma becerisi temellerini göz ardı ediyorlar. Şöyle 1. sınıfın ilk dönemi harfleri öğretmekle sesleri tanıtmakla geçiyor. Çocuklar sesleri tanıdıktan sonra her şeyin bittiğini sanki çocuk okumaya geçmiş gibi düşünüyor. Halbuki çocuğun çok pratik yapmaya, okuma alışkanlığı geliştirmeye, farklı kaynaklardan, farklı metinlerden okumaya ihtiyacı var. Örneğin sesli okumada öğrenciye yeterince süre tanınmıyor. Çocuğa birden ikinci dönemde küçükten dil bilgisi konuları anlatılmaya başlanıyor. Test soruları çözdürülmeye başlanıyor. Halbuki bir öğretmenin ilk 3 yıl ciddi anlamda çocuğuna bol bol okuma yaptırması değişik kaynaklardan onu beslemesi gerekiyor. Okuduğu şeyin üzerine konuşturması gerekiyor, düşündürmesi yorum yaptırması gerekiyor. Türkçe dersinin becerisi olan okuma becerisi nedense birden zıt anlamlar eş anlamlar, deyimler işte bunlara geçiyor. Bu çocuklar ortaokula geçtiklerinde okumadan iyice uzaklaşıyorlar. Niye bu acele bilmiyorum. Öğretmenlerim bu konuda gerekli yöntem ve stratejileri de bilmiyorlar. Yani bir okuma becerisi nasıl geliştirilir, hangi yöntemler kullanılır. Öğrencilerin okuma öncesi kullanacakları okuma stratejileri nelerdir. Sonrasında neler yapılır bu konuda çok vakıf olmadıkları için öğrenciler üzerinde de uygulayamıyorlar. (A7)

Aynı klişe düzeyde öğretim yapan birçok öğretmen var. Ders kitabındaki metni aç oku bir sen oku bir diğeri okusun, etkinlikleri yap, etkinlikleri kontrol edelim. %90'ı bunu böyle yapıyor olabilir. Ama bazı öğretmenleri de görüyoruz hizmet içi gerçekten emek vermiş, farklı alanlarda kendini geliştirmiş, okumuş, araştırmış, öğrencilerin özelliklerine göre farklı etkinlikleri sınıfa getirmiş öğretmenlerimiz de var emek harcayan. Ama bu

öğretmen sayısı ne yazık ki az. Okumayı çok basit algılayan öğretmenler var ne yazık ki. Metni okusun, seslendirsün etkinlikleri de yapsın onu okumayı öğrendiğini ve özümsemiğini sanan öğretmenler var. Bu da bizde şu eksikliği ortaya çıkarıyor okuduğunu anlayamayan binlerce üniversite mezunu öğrencilerle karşılaşabiliyoruz. Sadece okuma seslendirme ya da etkinlikleri yapma değil onun yanında okuduğunu anlayabilen öğrencileri geliştirmemiz lazım. Bu öğrencilerde okuduğunu anlama süreçlerinin farkında olarak yetişirse daha nitelikli bir nesil yetiştirebiliriz. Okuduğunu anlama süreçlerini de bilmesi gerekiyor. Yani çocuğa hadi okuduğunu anla diyemezsin. Nasıl anlayacağını gösterecek olan öğretmendir. Ona bir yıl göstermesi lazım. Anlama stratejilerini yöntemlerini kullanması lazım. Bu da bir eksiklik. (A9)

Türkiye’de ne yazık ki Türkçe her konuda olduğu gibi öğretmenlerin nitelikleri konusu ciddi bir soru işareti. Niteliğin çok iyi düzeyde olmadığını biliyoruz. Bunu zaten her türlü ortak sınavlar gösteriyor, PISA gösteriyor. Üniversite sınavındaki Türkçe ortalamaları gösteriyor gibi. Okuduğunu anlamanın şöyle bir kritik noktası var. Diğer derslerdeki başarıyı etkiliyor. Biz biliyoruz ki çok okuyan okuduğunu anlayan bir nesil değil ki öğretmen nitelikleri de bu konuda çok iyi değil. Yıllarca Türkçe dil bilgisi olarak görüldü. Şimdi soyut ya okuduğunu anlama. Çocuğa oku diyor bitti. Mesela sessiz oku diyor gidiyor orda defterini dolduruyor. Kafasına göre bir şeyler yapıyor, okuyor zannediyor. Biraz önce de dedim ya okumanın becerinin emarının çekilmesi gerekiyor. Dil bilgisi öğretmen için büyük bir kolaylık. Ne anlatacağı belli. Onu yazdırıyor, örnek yaptırıyor, testi de hazır yaptırıyor ama okuma çok soyut karmaşık. Biraz önce de dedim ölçme araçları çok iyi geliştirilmemiş. Okumanın içine aldığı zihinsel beceriler çok iyi tanımlanmamış. Zihinsel becerilerin nasıl geliştirileceği çok iyi basamaklandırılmamış. Yani okuduğunu anlamada 4n 1k sorusuyla çıkarımda bulunma sorusu aynı yerde değildir. Arada da dağlar kadar yapılması gereken başka etkinlikler vardır ki 4n 1k dan çocuk çıkarımda bulunmaya gelebilsin. ... (A10)

Yukarıdaki öğretim üyeleri görüşleri incelendiğinde ilkökul düzeyinde okuma eğitiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yaşanan sorunların okuma becerisinin doğasına yönelik anlayış, alan bilgisi, öğretim bilgisi, bireysel çaba ve hizmet içi eğitim kaynaklı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okuma becerisinin geliştirilmesinde güncel ve eklektik yaklaşımlardan yararlanmadıkları, okuma becerisini sadece okumanın prozodi boyutuyla değerlendirdikleri, anlama ve akıcı okuma, strateji öğretimi, okumayı duyuşsal, sosyal, psikolojik, nörobilişsel ve toplumsal boyutlarıyla vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okuma eğitime yönelik alan bilgisi ve öğretim bilgisinde yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bazı öğretmenlerin tüm bu yetersizliklere rağmen çocukların okuma eğitimleri ile bireysel çaba gösterdiklerine dikkat çekilmiştir.

Ayrıca hizmet iç eğitimlerin nitelikli ve kapsamlı olmadığı ifade edilmiştir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıda verilmiştir.

... Hizmet içi eğitim açısından ise herkese ulaşabilecek, profesyonel manada bir hizmet içi eğitim yapılamamaktadır. Çalışmalar yetersiz ve kapsayıcı değildir. (A2)

... Lisans düzeyindeki boşluklar öğretmenlerin mesleki yıllarında da devam ediyor. Dolayısıyla hizmet içi eğitiminde bu anlamıyla öğretmenin bu konulardaki becerilerini güçlendirecek mekanizmalarla desteklenmesi gerekiyor. (A11) ...

Bir öğretim üyesi öğretmenlerin okuma güçlüğü olan çocuklara ulaşma, onları tanıma ve onlara ulaşma konusunda yetersizliklerine de dikkat çekmiştir. Konuyla ilgili öğretim üyesi görüşü aşağıda verilmiştir.

... Böylece öğretmenler öğrencilerinin okuma (ve yazma) güçlüklerinin tespit edilmesinde ... Şu anki uygulamada öğretmenlerin birçoğu ya öğrencilerinin bu sorunlarını tespit edememekte ya da sorunla karşılaştığında ne yapacağını tam olarak bilmediği için sorunu olan öğrencilere sanki sınıfta yokmuş gibi davranmaktadır. ... (A4)

4.3. Öğretim üyelerinden elde edilen kategori ve alt kategoriler: Nitelik Sorunlarının Çözümüne Yönelik Öngörüler

Öğretim üyelerinin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler; okuma becerisinin doğasına yönelik bakış açısında değişim, öğretmen yetiştirmede dönüşüm, öğretmen eğitiminde dönüşüm, ders içerik, kitap ve materyallerinde dönüşüm, politikada dönüşüm alt kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu kategoriler Şekli 6'da verilmiştir.

Nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler	Okuma becerisinin doğasına yönelik bakış açısında dönüşüm
	Okuma uzmanı ihtiyacı
	Öğretmen yetiştirmede dönüşüm
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde dönüşüm
	Ders içerik, kitap ve materyallerinde dönüşüm
	Politikada dönüşüm

Şekil 6. Öğretim üyelerinin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler

Öğretim üyeleri okuma becerisinin doğasına yönelik bakış açısında değişim olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretim üyeleri görüşleri aşağıda verilmiştir:

... okuma konusunda teorik çalışmalara ağırlık verilmeli özellikle anlama becerileri nasıl geliştirilir konusunda alandaki çoğu öğretmen yetersizdir. Bu konuda çalışmalar yapılmalıdır. ... Türkiye’de okuma eğitiminin ihtiyaçları sorunları konusunda çok yönlü çalışmalar yapılmalıdır. Okuma konusuna herkes destek vermeli önemi üzerinde durulmalıdır. ... (A1)

... Okuma sürecinde dil öğretimini düşünce üretim aracı olarak öğretmiyoruz. En büyük sorun da budur. Okuma eğitimine okul öncesinden itibaren önem verilmelidir. Ana sınıfı zorunlu hale getirilip okumaya hazırlık açısından değerlendirilmelidir. ... (A2)

Okuma becerisinin ölçülmesi ve yorumlanmasına yönelik standartlar geliştirmeli ve uygulanmalıdır ... (A4)

Öğretim üyeleri, aileler, öğretmen adayları, öğrenciler, öğretmenler ve politika belirleyicileri okumanın metni seslendirmekten başka bir şey olduğunu artık anlamalıdır. Okullarda okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi, tanılama ve müdahale programları oluşturulmalı, güvenilir bir şekilde aile ve çocuğu incitmeyecek şekilde bir üst kademeye geçmeden gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Ancak bu politik, gündelik, basmakalıp ve tabu yaklaşımlarla değil; tarafsız, ülke çapında kabul gören ve itiraza mahal vermeyecek bir kalite sürecinde yapılması gerekmektedir. Ne yazık ki ülkemizde pek çok çalışma tabuları yıkamamakta, ezberci ve basmakalıp düşüncelerle pek çok yeni çalışma gündelik, geçici süreç içinde yapılandırılmamaktadır. Özellikle toplumdaki popüler bakış açısı, “oldukça önemli olan okuma eğitimi” ni çok sıradan bularak bilen bilmeyen herkesin konuştuğu vasat bir sürece esir edebilir. Bu bakımdan bunun gelecek nesilleri ilgilendiren, tıpkı bir sağlık konusu gibi veya ülke güvenliğini etkileyen siyasi bir konu gibi titiz bir şekilde ele alınması gerekmektedir. (A5)

Okumanın bir dil becerisi olduğu nörolojik, psikolojik, dilbilim ve sosyokültürel bileşenleri olduğu ilkökul programının ve öğretmen eğitiminin felsefesinde yer almalıdır. Öğretim üyeleri, aileler, öğretmen adayları, öğrenciler, öğretmenler ve politika belirleyicileri okumanın metni seslendirmekten başka bir şey olduğunu artık anlamalıdır. ... Türkiye’de ilkökul öğrencilerinin okuma eğitimine dair son 10 yılda önemli araştırmalar ve yayınlar mevcuttur. Bunların sonuçları baz alınarak bu alanda çalışan akademisyenler okuma eğitim programının temel felsefesinin oluşturulmasında rol alabilirler. (A6)

... Okumuyoruz, neden sevmiyoruz? Bunun gerçekten araştırılması ve çözümünün ne olacağı araştırılması gerekir. En büyük sıkıntı bu yoksa çocuklar bir şekilde okuyorlar. ... (A8)

... Diğer bir şeyde okuma alanında mevcut öğretmenlerin gerçekten sadece ders kitapları materyalleri dışında farklı strateji yöntemleri çalışmalarıyla tanıyıp bunları sınıf uygulamalarında uygulamaları gerekiyor. Yani alanındaki öğretmenlerin en büyük eksikliği budur. (A9)

İhtiyaçları biraz önce de söyledim ihtiyaç okuma becerisinin çok net olarak tanımlanması okuma becerisi aracılığıyla öğrencilerde hangi zihinsel becerin geliştirilmesinin hedeflendiğinin net olarak ortaya konulması... (A10)

İlk ihtiyaç bakış açısı ikinci ihtiyaçta biraz önce söylediğimiz parçaların tamamındaki eksiklikler. Tanımlayamadığınız bir şeyi doğru tanımlamadığınız, başlangıcı doğru yapamadığımız bir konuda mesafe kat edemezsiniz. Dolayısıyla okumanın temel meselesinin bakış açısının meselesi olduğunu düşünüyorum. ... en çok ihmal ettiğimiz alan okumanın tutumu, alışkanlıklar boyutu. Bunu müfredat meselesi olarak görmekten çıkarmamız gerekiyor. Çok erken yaşlardan itibaren çocukta okuma kültürünü geliştirmeye dönük daha büyük bir kültüre dönüşme ihtiyacımız var bizim bu ülkede. Bunlar derslerle falan olacak şeyler değil. ... (A11)

Yukarıdaki alıntılarda öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve paydaşların okuma becerisine yönelik bakış açısında değişim ihtiyacı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Okuma becerisinin okul öncesi dönemde desteklenmeye başlanması, okul öncesi eğitime önem verilmesi, okumanın bilişsel, duyuşsal, sosyal, nörobilişsel ve toplumsal boyutlarla ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının okuma becerisinin doğası gereği anlama çalışmaları, strateji öğretimi, okuryazarlık becerilerinin gelişimi, yaşam boyu öğrenme becerisi bağlamında geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretim üyeleri okuma uzmanı ihtiyacı olduğu düşünmektedirler. Buna ek olarak okuma uzmanlarının okuma eğitim programlarının geliştirilmesi, okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel tanılanması ve müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde aktif görev almaları ve öğretmenlerin onlarla iş birliği içinde çalışmasının gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye’de, bazı ülkelerde de uygulanan okuma uzmanı uygulamasına ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum. Yetiştirilecek okuma uzmanları sayesinde, öğretmenlerin bu konuda danışacakları uzman kişiler olacaktır. Böylece öğretmenler öğrencilerinin okuma (ve yazma) güçlüklerinin tespit edilmesinde ve bu sorunların giderilmesinde, öğrencilerine yönelik okuma programlarının hazırlanmasında uzman desteği

alabileceklerdir. ... Okuma uzmanı yetiştirmek için lisansüstü programlar açılabilir. Ancak bu programların açılması için isteyen her üniversiteye onay verilmemeli, bu konudaki yetkinliği incelendikten sonra programın açılmasına izin verilmelidir. (A4)

Öğretmen yetiştirmek ile okuma uzmanı yetiştirmek farklıdır. Okullarda dil eğitimi müdahale sürecini başlatacak pozisyonlar oluşturulmalı, bunların uzmanlık isteyen konular olduğu eğitim politikaları belirleyicileri tarafından sürdürülebilir bir çerçevede ele alınmalıdır. ... Öğretmenin okuma uzmanı olması bir gerekliliktir. (A5)

Diğer konu ise okuma koçlarının yetiştirilmesidir. Bu okuma koçları tıpkı rehber öğretmenler gibi okullarda görev yapmalı diğer öğretmenlere yol göstermelidir. (A6)

Günümüzde okuma eğitiminin en önemli ihtiyaçlarının birisi okuma uzmanları. Mevcutta bir okuma uzmanı her okulda olması gerekir. Çünkü sınıf öğretmeni sınıfında bulunan, okuma sorunları olan öğrencilerin hepsine yetişemiyor ya da Millî Eğitim tarafından konulan etütler ek dersler bu sorunlu olan öğrencilerin sıkıntılarını gidermede yetersiz. Bu alanda uzman olmuş lisansüstü düzeyde eğitim almış farklı çalışmalarda eğitim almış okuma uzmanlarının muhakkak Millî eğitim tarafından görevlendirilip okullarda çalışması gerekiyor. Yani her okulda en az bir kaç tane okuma uzmanının yer alması gerekiyor. En büyük ihtiyaç bunu olarak görüyorum. (A9)

Öğretim üyeleri öğretmen yetiştirmede özellikle okuma eğitimi açısından değişim ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye'de öğretmen profesyonel şekilde yetiştirilmelidir. ... (A2)

Bununla birlikte öncelikle öğretmenlerin bu materyalleri kullanabilecek şekilde yetiştirilmesi ve bu materyalleri kullanmaya istekli hale getirilmesi gerekir. ... Bu nedenle okuma becerisinin farklı bir ders olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yönergenin değişmesi ile birlikte sınıf öğretmeni adaylarının sadece kendinden sorumlu uygulama öğretmeninin sınıfında derse girmesi ve bir dönem boyunca sadece dört kez uygulama yapmasının yeterli görülmesi de öğretmen adayının gerçek sınıf ortamında yeterli uygulama yapmasını engellemektedir. Bu durumda önemli bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. (A4)

Okumanın bir dil becerisi olduğu nörolojik, psikolojik, dilbilim ve sosyokültürel bileşenleri olduğu ilkökul programının ve öğretmen eğitiminin felsefesinde yer almalıdır. (A5)

Yani öğretmen iyi seçilmesi, iyi eğitilmesi ve mezun olan öğretmenlerin gelişimlerinin garanti altına alacak politik ve program yapılandırılması gerekiyor. (A9)

O olmadan yazdığınız bütün teknik kazanımlar teknik işler bir yere varmıyor. Onlar anlık, dönemlik, sınav geçmelik kalmalık meseleye dönüşüyor. Son cümle olarak okumayı biz bir

dersin konusu olmaktan çıkarıp ülkenin eğitim vizyonunu temel parçalarından birisi yapıp iyi bir okuma alışkanlığı ve kültürü inşasına dönük bir perspektifle onun içinde programı, öğretmeni, 21.yy becerisini, dili belki tanımlamak gerekir. (A11)

Öğretim üyeleri okuma eğitimi kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak bu eğitimlerde yapısal değişim ihtiyacına dikkat çekmişlerdir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıda verilmiştir:

Hizmet içi eğitimlerin nitelikli hale getirilmesi sağlanmalıdır. (A4)

Öğretmenlere okuduğunu anlamayla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ve buna yönelik politika izlenmesi. (A10)

... Okullara giden öğretmenin niteliklerini en üst düzeyde devam ettirmeleri için yine aynı şekilde sağlam bir hizmet içi eğitimi programı yapılandırılması gerekiyor. ..(A9)

... Öğretmenlere okuduğunu anlamayla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ve buna yönelik politika izlenmesi. ... (A10)

... Okumayan bir öğretmen iyi bir okuma eğitimcisi olamaz. Mevzu burada başlıyor. Okumayı sevmeyen bir çocuk iyi bir okuryazar olamaz zaten (A11)

Öğretim üyeleri ders içerik, kitap ve materyallerinde değişime ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıdadır:

... Bu nedenle kitapların, çocuklara uygun şekilde metinler ve eğlenceli etkinlikler içerecek şekilde düzenlemesi gerekmektedir. ... Ders kitabı haricinde okuma eğitiminde kullanılabilecek çoklu ortam materyallerinin de hazırlanması gerekir. Ancak tüm okullarda bu materyallerin kullanılabilmesi teknik donanım olmayabilir. Öncelikle tüm okulların donanım bakımından birbirine yakın özellikte olması sağlanmalıdır. ... (A4)

Bir çocuk edebiyatı eserlerinin incelendiği kritikten geçirildiği onay alan ve sınıf düzeylerine göre bireysel farklılıklara göre çocuklara hitap edebilecek kitapların önce oluşturulması. Bunların öğretmenlere ulaştırılması ve öğretmenlerin de bu kitaplarını sınıfta nasıl uygulayacakları. Sadece çocuğa ver oku değil de nasıl sınıf içi etkinlikler nasıl sınıf dışı etkinlikler yapacaklar bu kitaplarla bunlarla ilgili kılavuz ve yönergelerin oluşturulması ve öğretmenlere ulaştırılması gerekir. (A7)

... her okulda gerçekten yaşayan kütüphaneler olması gerekir ki sınıf öğretmenlerinin sorumluluğu çok fazla. Kütüphanede görevli sınıf öğretmeni olması gerekir. Öğrencilerin okumalarını takip eden kitap seçimlerine yardımcı olan her birinin seviyesine ilgisine göre kitaplar tavsiye edebilen. Çünkü gerçekten sınıf öğretmenlerinin yükü gerçekten fazla bunun dışında dijital hikâyelerden bahsettik yeni nesil artık dijitalleşiyor belki buna ağırlık verilebilir dedik. (A8)

Öğretim programlarında okuduğunu anlama kazanımlarının zihinsel becerilerle ilişkisinin kurulması ve ders kitaplarının içeriğinin ve içeriklerle yapılacak etkinliklerin zihinsel becerilerle olan bağlantısının kurulması. Bütün bunun I. sınıftan lise sona kadar sarmal birbirini destekleyecek bir anlayışla geliştirilmesi. Öğrencinin okuma eğitiminin öğretmenin inisiyatifine bırakılmaması. Çok iyi yapılandırılması çok analitik bir şekilde emarının çekilmesi ve tanımlanması gerekiyor birincisi. İkincisi acilen kitaplıkların okullardaki okuma kültürünü geliştirmemiz için sınıf kitaplıklarının, okul kitaplıklarının, şehir kütüphanelerinin iyileştirilmesi ve çocuk edebiyatı konusunda çok daha geniş dünyadan da çeviriler yapılarak çok daha geniş okumayı sevdirecek okumayla çocuğun arasını sağlayacak kitaplar aynı zamanda da çocukların veli ayağında da çocuklarla kitaplar arasında çocukların becerilerini geliştirecek şekilde bu kitapları okuma alışkanlığı kazanması için bir takım veliyle ortak fasiküller geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum program ayağında. (A10)

Türkiye’de okuma alanında çalışan belki yüzlerce sayısı artık oldu akademisyen var. Uluslararası düzeyde üretilmiş okuduğunu anlama testimiz yok. İnsanlar dünyada bunu 50 yıl evvel yapmışlar. Bir kelime hazinesi testin yok. Çocukların okuma becerisine ilişkin standartların yok. Bu çocuk okuduğunda iyi midir, kötü müdür, zayıf mıdır, güçlü müdür, kime göre nerededir? Bilmiyoruz. Dolayısıyla binlerce araştırma yapmışız bir tane ulusal çapta ürettiğimiz materyalimiz yok. (A11)

Öğretim üyeleri okuma eğitiminde politika dönüşümüne ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretim üyesigörüşleri aşağıda verilmiştir:

Okuma eğitimine okul öncesinden itibaren önem verilmelidir. Ana sınıfı zorunlu hale getirilip okumaya hazırlık açısından değerlendirilmelidir. Beceri kazandırmaya dayalı, strateji öğretimine önem veren, anlama ve anlam kurmayı önceleyen bir politika belirlenmelidir. (A2)

Okuma temel beceri ve bu becerinin kazandırılması “öğretimden” ziyade “edinime” dayalı olmalı. Buna yönelik program ve içerik ve uzman yetiştirilmeli. (A3)

Eğitim fakültesi mezunlarının bir kısmı (belli özellikleri taşıyanlar) belli bir süre eğitimden geçirilerek okuma ve yazma uzmanı (yardımcı öğretmen / okuyucu yardımcısı) olarak yetiştirilmeli, okullarda istihdam edilmelidir. Okullarda dil becerilerinin nasıl geliştirileceği hususunda programcılar, dil uzmanları ve eğitimciler bağımsız / özerk enstitülerde (Bakanlığa bağlı yök tarzında özerk kuruluş) okuma eğitimi politikaları belirlenmeli, uygulama süreci ilgili kurumlarla kararlaştırılmalıdır. (A5)

Okuma öğretimiyle kalınmamalı ve okuma eğitiminin yaşam boyu sürdürülmesine yönelik toplumsal projeler artırılmalı. Yarı okur yazar vatandaşlara yeniden okuma eğitimi verilmeli.

Kız çocuklarının okutulmasıyla ilgili projeler yeniden gündeme getirilmeli. Öğretmenler için kaynaklar hazırlanmalı. (A6)

Okuma politikası oluşturulurken ya da okuma programları oluşturulurken en önemli eksiklerin başında şey geliyor. Bu alanın uzmanı sürecin içinde olmalı. Yani sınıf öğretmenliği alanında uzman olmayan kişiler program ya da politika ürettiği zaman alanda bunun yansımalarında birçok sıkıntıyla karşılaşıyorsunuz. Onun için bu sürecin içinde bütün paydaşlar yer almalı özellikle sınıf öğretmenleri alanda öğretmenlik yapan kişiler, akademisyenler lisansüstü düzeyde eğitim alanlar bu alanda politikayı yönlendirecek olanlar bunlar olmalı diye düşünüyorum. (A9)

Tabii ki de en önemli politika öğretim programlarıdır. Program iyi yapılırsa ikinci ayağı da kütüphanelerin ve kitapların yapılandırılması olur. ... Bunun dışında yine de dünyada okumayı anlamıyla ilgili sınıf uygulamalarının Türkiye’de iyi sınıf uygulamalarının video kayıtlarının ders içerikleri materyallerin tüm öğretmenlerinin karşılaştıkları görsel ve platformların kurulmasına yönelik politikalar izlenebilir. (A10)

Politika konusu önemli bir şey. Politika tırnak içerisinde “stratejik” bir kavram. Politika genellikle kurumla, ortak akılla üretilebilen bir şeydir. Şahısların politikası olmaz mesela devletlerin politikası olur. Politika neydi amaçlar hedefler bütünü oluşturup onun için adım adım bazı stratejileri uygulamaktır. Dünyaya baktığımızda dünyada okuma eğitimiyle ilgili politikaları ya devletlerin ya da kurumların derneklerin inisiyatiflerin girişimlerin yaptığını görüyoruz. Türkiye’ böyle bir kurumsal yapı yok. Bu kurumsal yapıların en bu anlamdaki mütevazî çabalarını oluşturan ... Uluslararası Araştırma Derneği Dolayısıyla önce böyle bir kurumsal içinde alanın uzmanlarının, sahadan gelen insanların yer aldığı uzmanlardan oluşan bu işleri dert edinmiş bu işlerde politika üretebilecek, bunları eyleme dönüştürebilecek kurumların olması gerektiği ihtiyacını hissediyoruz. Çünkü bu dünyada böyle. Böyle olmadığında dağılık gidiyor. ... Dolayısıyla bu parça parça çalışmalar, bu parça parça gayretler, iyi niyetli çabaların tamamının önce kurumsal bir noktada toplanması orada ülke ile ilgili araştırma boyutuyla müfredat boyutuyla öğretmen eğitimi boyutuyla, sosyal projeler boyutuyla bilimsel akademik çalışmaları kapsayan yol haritaları üretilmeli bu dağılıklık toplanmalı toplanmalı. (A11)

4.4. Öğretmenlerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Niteliğe Yönelik Anlayış

Öğretmenlerin niteliğe yönelik anlayışı profesyonel desteğin olmadığına yönelik anlayış, okul temelli bir beceri olduğuna yönelik anlayış, değişim hızı ve uygulamalar arasında tutarsızlık olduğuna yönelik anlayış ve toplumsal normların getirdiği bakış açısına yönelik anlayış alt kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu kategoriler Şekli 7’de verilmiştir.

Niteliğe yönelik anlayış

Profesyonel desteğin olmadığına yönelik anlayış

Okul temelli bir beceri olduğuna yönelik anlayış

Değişim hızı ve uygulamalar arasında tutarsızlık olduğuna yönelik anlayış

Toplumsal normların getirdiği bakış açısına yönelik anlayış

Şekil 7. Öğretmenlerin niteliğe yönelik anlayışı

Öğretmenler okuma eğitiminde profesyonel desteğin olmadığına, okul temelli bir beceri , değişim hızı ve uygulamalar arasında tutarsızlık olduğuna ve toplumsal normların getirdiği bakış açısına yönelik anlayış olduğunu ifade etmektedirler. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Maalesef Türkiye’de ben okumanın çok ileri seviyelerde hatta normal seviyelerde olduğunu da düşünmüyorum. Okumayan bir toplumuz. Oysaki okumanın önemi hep platformda anlatılıyor buna rağmen sadece kulaktan duyma televizyon izlemek vs. şeylerle ilgilendiğimizden dolayı okumanın belli bir seviyede kaldığını bunun üzerine çıkarmadığımızı ama toplumsal olarak bunu geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum. ... (Ö1)

Şimdi okuma eğitimi ile ilgili bence tam düzenli olarak bir durumumuz yok yani düzenli olarak bir planımız programımız yok gibi geliyor bana genellikle öğretmenlerin inisiyatifine kalmış. Tabi ki bireysel olarak öğretmenlerin çalışması gerek. Ama yine de ben şöyle düşünüyorum genel olarak çocukluktan gelen bir şey çocukluk döneminden beri ailelere eğitim verilir bu süreç böyle okula gelene kadar önce başlatılıp daha sonra devam edebilir birazcık öğretmenin gayretine bırakılan bir şey. ... (Ö2)

Evet tabi bu öncesi ve sonrası diye değerlendirilecek bir süreç malumunuz. İşte bizim bütünden parçaya parçadan bütüne gidip gelen bir sistemimiz var aslında en büyük problem sistemin sürekli değişmesi. Bizim bildiğimiz kadarıyla aldığımız eğitim çerçevesinde değerlendirirsek sistemin oturabilmesi için bana sorarsanız şahsen 6 ya da 7 yıla ihtiyaç var bir sistemin oturması ve işler hale gelebilmesi için. Bizim ülkemizde çok sık değiştiği için biz bunun dezavantajını yaşadık ama şuan ki mevcut durumu net olarak değerlendirmemi istiyorsanız eğer şunu söyleyebilirim ki kesinlikle daha önceki zamanlara oranla parçadan bütüne gidişin genel anlamda faydası olduğunu söyleyebilirim. Çünkü bizim kavrayış noktasında bazı sorunlarımız var yani çocuk okuma yazmayı mutlaka öğrenir biraz geç biraz erken. Fakat anlamlı okuma ile ilgili problemimiz var okumayla ilgili problemlerde maalesef uzun vadede çocuğun tüm

hayatını akademik başarısı olsun sosyalleşmesini olsun ciddi anlamda etkiliyor diyebilirim. (Ö4)

... Ve bu eğitimin küçük yaşlardan başlayarak öğrenciye kazandırılması gerektiğini düşünüyorum ama ne yazık ki Türkiye’de bunu hayata geçirmek çok zor. Öğrencilerimizin büyüdüğü ailelerde okuma kültürü maalesef bulunmamaktadır. Ailede öğrenilen bazı eğitimler ve alışkanlıklar ilkokulda iyice pekiştirilerek tam anlamıyla oturmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin okuduklarını anlaması ve kavraması için öncelikle öğretmenlerin özellikle ilkokul öğretmenlerin iyi bir eğitimden geçerek bu işi öğrenerek öğrenciye kazandırması gerektiğini düşünüyorum. Okuma eğitimi bu anlamda Türkiye’de çok geri kalmış durumda. (Ö5)

... Şimdi böyle bir şey çok gözlemleyemiyorum açıkçası ben biraz da her şeyin akıllı tahta üzerinden ilerletilmeye çalışılmasının bu okumanın önünden engel olduğunu düşünüyorum. Yani hani fatih projesinde hep böyle olumlu yönleri ön plana çıkarken okuma alanında ben öğrencileri ve öğretmenleri de zayıflattığını düşünüyorum. ... (Ö6)

... Lakin bazı dönemlerde uygulanan kısa vadeli kararlar bu süreci olumsuz olarak etkilemiş olmaktadır. Özellikle öğrencilerin okula başlama seviyesinin bir dönem çok erkene çekilmesi bu süreçte olumsuz bir etki yapmıştır. ... Çocuk okuma bir zorunluluk değil de bir ihtiyaç olarak görürse en önemli sorunu ortadan kaldırmış oluruz. Çünkü çocuk okudukça anlayacak anladıkça yorumlayacak ve yorumladıkça değerlendirip yapacak. O yüzden çocuklara sürekli olarak okumanın bir zorunluluk değil bir ihtiyaç olduğunu kavratmaya çalışmak gerekir. (Ö8)

Türkiye’deki okuma eğitimini biraz düşük değerlendiriyorum. Okuma oranının giderek düştüğünü düşünüyorum. Bunun nedeni ise insanların biraz teknoloji ile haşır neşir olması, dizilere kendini vermesi bu yüzden okuma oranının düştüğünü düşünüyorum. Aslında bu küçüklükten gelen bir eğitimidir. Çocukların anne ve babalarıyla beraber her gün bir saat kitap okumaları gerekir. Çünkü okuma alışkanlığı kazansınlar. Ondan sonra zaten o çocukta gelişeceği için ömür boyu kitap okumaya devam edecektir diye düşünüyorum bu bizim küçüklükten gelme bir eğitimimiz olmalıdır diye düşünüyorum. (Ö10)

Yukarıdaki alıntılarda okuma eğitiminin öğretmenlerin bireysel çabalarına dayalı olarak ilerlediğinin ifade edildiği görülmektedir. Profesyonel bir yönlendirmeye ihtiyaç olduğunu ve öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesinin öğretmenlerin inisiyatifine ve yeterliklerine bırakıldığını vurgulamaktadırlar. Özellikle okul öncesi dönemde desteğin olmadığını ve okuma eğitiminin ilkokulda başladığını vurgulamışlardır. Okuma becerisinin okul temelli bir beceri olarak görülmesi nedeniyle okuma alışkanlığının ve kültürünün gelişmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okuma becerisinin okul öncesinde desteklenmeye

başlandığı ve ailelerin sürece dahil edileceği bir sisteme dikkat çekmişlerdir. Buna ek olarak okuma eğitimi okuma yazma öğretim yöntemi bağlamında değerlendirdikleri ve programla birlikte gelen değişimler ve uygulamalar arasında tutarsızlıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Dikkat çekici diğer bir durum ise okuma kültürünün olmayışının toplumsal bir norm olarak değerlendirmeleri ve bunun okuma eğitiminin niteliğinin belirleyicisi olarak ifade edilmesidir.

İki öğretmen ise okuma eğitimini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okuma eğitimini Türkiye de yetersiz buluyorum. Okumaya ayrılan zamanın çok az olduğunu düşünüyorum. (Ö7)

Ülkemizde okuma düzeyinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Bunun nedeninin okuma eğitiminde sadece ders kitaplarından yararlanmaktan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. ... (Ö9)

4.5. Öğretmenlerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunları ve Kaynakları

Öğretmenler niteliğe yönelik sorunları ve kaynaklarını öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunlar, öğretim programı kaynaklı sorunlar, ders içerik ve materyalleri kaynaklı sorunlar alt kategorileriyle ifade etmişlerdir. Bu kategoriler Şekil 8’de verilmiştir.

Nitelik sorunları ve kaynakları	Öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunlar	Yeterlik
	Öğretim programı kaynaklı sorunlar	Yeterlik
		Okuma yazma öğretim yöntemi
		Uygulanan program
	Ders içerik ve materyalleri kaynaklı sorunlar	Kütüphane eksikliği
		Ders eksikliği
		Dijital araç eksikliği

Şekil 8. Öğretmenlerin nitelik sorunlarına ve kaynaklarına yönelik görüşleri

Öğretmenler, öğretmen eğitiminde okuma eğitimi açısından yaşanan sorunun yeterlikten kaynaklandığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okuma eğitimi üzerine lisans anlamında eğitim aldım, evet. Ama bunun yeterli görmek doğru ve yeterli bir görüş olmaz. Ben okuma eğitimini teorik artı uygulamalı olarak aldım ama bence uygulamanın daha yoğun yapılması gerekir. Herşeyden önce öğretmenlerin tam yetkinliğe ulaştırıldıktan sonra öğrenciye bunu aktarabilecek seviyeye gelebileceğini düşünüyorum. Bu anlamda eksiklikler var. ... (Ö1)

Lisans eğitiminde öğrencilerin okuma ve yazma gelişimine yönelik birçok ders gördük. Bunlar arasında ilk okuma ve yazma, Çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi lisans dönemimde dikkatimi çeken dersler arasında yer aldı. Çocuk edebiyatı dersinin sınıf öğretmenliği lisans derslerinde arttırılması gerektiğini düşünüyorum. ... İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi lisans derslerimde edindiğim teorik bilgileri bugün pratikte kullanıyorum ve gayet yararlı oluyor. İnsanlar küçük yaşta okuma alışkanlığı edinir. Bunun için küçük yaşta okuma alışkanlığını bir öğretmen olarak nasıl kazandırabilirim? Sorusu üzerine lisans eğitiminde daha fazla üzerine durulabilirdi. Okumaya geçen bir öğrencinin okuması gereken nitelikli kitaplar neler olabilirdi? Okuma alışkanlığını nasıl devam ettirebilirdi? Lisans eğitiminde bu kitapların hepsini okuyup bu kitapları estetik açıdan, nitelik açısından, dili kullanma açısından vb. başka açılardan değerlendirmelerini akademisyenlerle teorik olarak yaptıktan sonra pratikte öğretmenin öğrenciye kitap okuma alışkanlığının daha iyi kazandırılacağını düşünüyorum. (Ö5)

Öğretmenler öğretim programında yaşanan sorunların, yeterlik, okuma yazma öğretim yöntemi ve uygulanan programdan kaynaklandığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

İşte söylediğim gibi maalesef harf yönteminden başlayıp tümevarım yöntemi okumayı yavaşlamakta. Tümdengelim daha anlamlı okuma kazandırdığını düşünüyorum. Ben bir öğretmen olarak her ikisini de denedim hem cümle yönteminden yani hem tümdengelimden hemde tümevarım yöntemini uyguladım. Tümdengelim etkisinin daha fazla olduğunu düşünüyorum. ... Göz daha hızlı sıçrıyor ve okuma ilk başta daha hızlı başlıyor. Ama dediğim gibi tümevarım yönteminde hece kelime hece harf hece kelimelerin birleştirilip cümle oluşturması bayağı bir zaman kaybına neden olmakta bunun bir düzenlenmesi gerektiğini ... (Ö1)

Şimdi okuma programını en son okuduğum da yani çok yakın zamanda okumadım okuduğum zamanda şöyle bir şey vardı her program gibi aslında güzel bir program ülkenin belirli seçilmiş kişileri programı hazırlıyor. Aslında içindeki veriler gayet güzel Ama işte yine aynı mantık. Burada da uygulama da ne kadar kim ne kadar yapıyor burası çok bireysel o yüzden ben şunu düşünüyorum programın gerçekten biraz daha

uygulanabilir olması gerekiyor. Mesela okurken altını çiziyoruz bu güzel bu güzel diyoruz. Ama sanki programda uygulamaya dair çok açıklayıcı bir şey yok mesela kazanımlar var. Kazanımlar bunu yapar şunu yapar ama sanki yardımcı değil. Bence programda bazı kazanımların altında mesela cümleler olur. İşte bunlar yapılabilir tarzında bir yardımcı ama bence bütün bu kazanımlara bu eklenebilir. ... Türkçede biz yetişemiyoruz dinlememe okumama yazmama buna yetişemiyoruz. ... bireysel emeklere kalınca iş bir yerden sonra bazı sıkıntılar olabiliyor. (Ö2)

Program şöyle okuma eğitiminde kitap okuma sevgisini kandırmıyoruz çocuklara. ... Kitap okuma sevgisinin oluşması için yani programın kitap okuma eğitimi açısından nitelikli olduğunu düşünmüyorum. ... (Ö3)

... Kısmen tabii ki eksiklikleri var. Aslında eksiklikler teoride değil yani bunları hazırlayan insanların birikimine biz güveniyoruz biz biliyoruz yani hepsini iyi kötü tanıyoruz. Fakat bizim içimizden olan insanlar bizim içimizden gelen insanlar fakat uygulama noktasında bazı sıkıntılar olabiliyor. ... (Ö4)

İlkokul programında tam anlamıyla okuma eğitimi üzerinde kurulmuş diyemem. Evet, bir adım atılmış ama eksiklikler olduğu da açıktır. Programlarda daha çok temel bilgilerin verilesi üzerinde durulmaktadır. (Ö5)

Öğretim programları okuma ile ilgili olarak evet içerik olarak bakıldığında bence düzenlenmiş ama iş uygulamaya geldiğinde de uygulamadaki programa bakıldığında birçok konuda sekteye uğradığını düşünüyorum. Yani tutup da öğretim programlarının içi boş ya da o nedenle olmuyor gibi bir savunma yapmak bence acizlik olur. Bu anlamda daha çok uygulama da sorunlar yaşandığını düşünüyorum. Bunu da tabii birçok unsur etkiliyor. Yani çocukların daha çok oyun üzerine kurulu bir yaşamının olması. ... (Ö6)

Ben Millî eğitim Bakanlığının kazanımlarını doğru buluyorum güzel buluyorum. Kesinlikle öğrencilerin düzeylerine uygun. (Ö10)

Yukarıdaki alıntılarda öğretmenlerin öğretim programında okuma eğitimine yönelik değerlendirmelerinin programın bu konuda yeterli olduğunu ancak gerçek programla uygulanan program arasında farklılıklar olduğunu vurguladıkları görülmektedir. İki öğretmen öğretim programını okuma eğitimi bakımından yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

... Anlayarak okumaya daha çok zaman ayırması gerektiğini düşünüyorum programın. (Ö7)

Okuma eğitimi programının içeriğinde güncelleme yapılması gerektiğini düşünüyorum. ... (Ö8)

Öğretmenler ders içerik ve materyallerinde yaşanan sorunların, kütüphane eksikliğinden, ders içeriği ve ders saati eksikliğinden ve dijital öğretim araçlarının eksikliğinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Maalesef çoğunda kütüphane yok maalesef okulların çoğunda gerekli araç gereç yok. Bunun yanında diğer konularda laboratuvar efendim ne bilim müzik odası efendim spor odası vb. araç gereçlerinin olmaması bunlarda etkilemektedir. (Ö1)

Ülkemizde okuma düzeyinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Bunun nedeninin okuma eğitiminde sadece ders kitaplarından yararlanmaktan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Ders kitaplarının yanında farklı kaynaklardan da okuma eğitimini desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö9)

Sadece bir öğretmen okuma becerisinin gelişimini desteklemeye yönelik materyal eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir:

... destekleyici envanter araç gereç bunlarla ilgili eksikimiz var. Her konuda sadece okumayla ilgili değil matematikte de öyle bana kalırsanız okulların hepsinin bu anlamda bir bankası olması lazım. Bir deposu olması lazım. Ben elimi uzattığımda okuma yazmayla alakalı işte şeyi kullanıyorum şu an malumunuz açık söyleyeyim ne kadar doğru ya da yanlış bilmiyorum ama internetten almış olduğum harfler var magnet harfler yapılabileceği bir tahta aldım bir de tahta yaptırmıştım onun yapılabileceği normal tahta boyutunda onları kullandım. ... Bu anlamda bu örnektekine benzer çok fazla sayıda araç gereç lazım yani ben böyle düşünüyorum. ... (Ö8)

4.6. Öğretmenlerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunlarının Çözümüne Yönelik Öngörüler

Öğretmenlerin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülerini sınıf içi uygulama desteği, ders içerik, kitap ve materyal desteği, hizmet içi eğitim desteği alt kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu kategoriler Şekil 9'da verilmiştir.

Nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler	Sınıf içi uygulama desteği
	Ders içerik, kitap ve materyal desteği
	Hizmet içi eğitim desteği

Şekil 9. Öğretmenlerin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülleri

Öğretmenler okuma eğitiminde nitelik sorunun çözülmesi için sınıf içi uygulama desteğine, ders içerik, kitap ve materyal desteğine ve hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

... ayrıca maalesef çoğunda kütüphane yok maalesef okulların çoğunda gerekli araç gereç yok. Bunun yanında diğer konularda laboratuvar efendim ne bilim müzik odası efendim spor odası vb. Araç gereçlerinin olmaması bunlarda etkilemektedir. Ama okuma noktasında bunların çözülebilmesi için farklı alternatifler düşünülmesi gerektiğini düşünüyorum. ... Dediğim gibi daha önce belirttiğim gibi okumamızın okuma saatimizin günlük olarak mutlaka artırılması gerektiğini evde her ailenin bir okuma saati düzenlemesi gerektiğini. Anne babanın ve çocuklarının belli saatlerde televizyonu kapatarak yârim saat bir saat günlük okuma yaparak bunu devam ettirip alışkanlık haline getirmesi gerektiğini düşünüyorum. ... okuduğunu anlayabilme oranının artırılabilmesi için yine çeşitli etkinlikler yapılmasını bunların aynı zamanda da çeşitli zamanlarda çeşitli konferanslar çeşitli paneller düzenlenerek insanlara daha iyi anlatılması gerektiğini düşünüyorum. ... her ailenin mutlaka evlerinde bir okuma saati düzenlemesi gerektiğini düşünüyorum. Devletinde öğrencilerimize artık çeşitli kitap olabilir başka hediye olabilir bunun gibi okullarımıza ya da kütüphane açmamıza çalışmaları olabilir. Ama okumalıyız okumalıyız diyorum. (Ö1)

Erken çocuklukta ailelerin eğitim alması lazım yani bu nasıl olur nasıl yetiştirilir bilmiyorum ama. Aileler bilinçli olacak ve çocukla her zaman çocukların okumasına gerek yok. Çocuk okumanın hayatta olduğunu yani yaşamada olduğunu bilecek ve bununla yapacak yani illa eline alıp da okuma yazma bilmesine gerek yok. Çocuk artık şunu biliyor. Artık dijital hayatta çok fazla olduğu için bir şeylerin hayatımızda olduğunu fark edecek. Ailesiyle annesini babasını örnek alması lazım tabi ki burada öğretmeni model alması gerekiyor. Yani biz çocuğa okumayı göstermemiz lazım onun da bunu alması lazım bence o yüzden sorun yaşıyorlar yani bu şekilde belki etraflarında yok çok fazla odaklanamıyorlar ve göremiyorlar. (Ö2)

... Bu yüzden kitap okuma dersinin ayrıyeten olması gerektiğini düşünüyorum. ... Yani kitap okuma dersinin gelmesini isterdim ayrıyeten yani serbest etkinlik ayrı okuma dersi ayrı. Kitap okuma dersinin olması gerekirdi. (Ö3)

... Biz hazırladığımız bu programa yönelik destekleyici envanter araç gereç bunlarla ilgili eksiklerimiz var. Her konuda sadece okumayla ilgili değil matematikte de öyle bana kalırsanız okulların hepsinin bu anlamda bir bankası olması lazım. Bir deposu olması lazım. ... Mutlaka akademiye bir katkısı var biraz önceki söylediğim şartlarda desteklenmesi şartlarında. Klasik okuma anlamında bir okumadan bahsetmiyoruz araç gereç anlamlı okuma biraz önce söyledik yorum yönünü geliştirecek tarzda okuma biraz önce söylediğimiz o yöntemlerin tamamı kendi hikâyesi sevdiği insan sevdiğiyle birlikte sevdiği şeyle birlikte o nedenle ona okumayı sevdirmenin yolu da ona okuduğu şeyi sevdirebilmek kendisiyle birlikte kendi hikâyesiyle kendi görseliyle belki kendi resmiyle biraz önce söylediğim web 2 sıfır araçları ile yapmış olduğumuz o etkinliklerin hepsinin faydasını gördüm istisnasız ve bundan sonrada kullanmaya devam edeceğim. (Ö4)

Var olan eğitimin en büyük eksiklerinden biri yukarda da dediğim gibi öğretmenin bu konuda yetersiz olasıdır. Öncelikle öğretmene verilecek eğitimlerle beraber okuma eğitimini bir tık öteye taşınabilir ama sadece öğretmenin eğitimiyle sınırlı değildir. Bir diğer basamak ise okuma eğitimi üzerine hazırlanmış iyi bir programdır. Bu ikisinin birleşmesiyle okuma eğitiminin daha iyi olacağını düşünüyorum. (Ö5)

Şimdi söyle bir şey vardı. Şöyle bir öğrenme alanı vardı şuan yok. Görsel okuma görsel şunu. Bunu hatırlıyorum. Gerçekten önemli etkinliklerin yapılabildiği okuma öncesi ılımlı bir alıştırma evresinin çok önemli ölçüde gerçekleştirebildiği bir alandı ve kaldırıldı. Yani mesela bu kaldırmamalıydı bence. Bu yeniden geldiğinde ben daha etkili olacağını düşünüyorum. Özellikle okuma yazmayı henüz bilmeyen çocuklar ben şuan birinci sınıf öğretmeni olarak konuşuyorum en azından bir resmî yorumlayarak resmi okuyarak başlayabilir. Bunun temelinde okuma yazmanın öğrenilmesiyle birlikte resimli kitaplar az resimli kitaplar ve tamamen resimsiz kitaplara geçiş evresinde önemli kritik bir rol oynadığını düşünüyorum. Bence bu getirilmeli. Ana sınıftan itibaren önemli ölçüde rol oynayacağını düşündüğüm bir değişiklik olabilir bu. Sen bunu söylediğinde direkt bu geldi aklıma. Bunun beraberinde yine o medya okuryazarlığı dersine yine değineceğim. Medya okuryazarlığı biz sığ işliyorduk kendi dönemimde ama medya okuryazarlığı da yine aynı şekilde bir gazeteyi yorumlayabilme gazete haberini okuyup yorumlayabilme bir dijital platformdaki dergi üzerine okuyup yorumlayabilme yine beraberinde kitap okuyarak bunu yorumlayabilme bunlar çok önemli etkileri olacağını düşündüğüm iki değişiklik olabilir bence ve eğlenceli de olur. Ben kendi öğrencilik dönemimde eğlenceli olduğunu hatırlıyorum en azından. (Ö6)

Anlayarak okumaya daha çok önem verilmelidir. Mecburi okuma saatlerine daha çok dikkat edilmeli. Okuma parçalarının kısa anlaşılır çok uzun olmadan olması gerekiyor. (Ö7)

Mevcut okuma eğitimi değişecek olsa değerlendirme kısmın güncellenmesini isterdim. Ama bu değerlendirme hem öğrenci için olmalı hem öğretmen için olmalı. Biz bir eğitim veriyoruz ama bunun sonuçlarını görüp diğer basamaklara geçmeliyiz. Yani sonucunu görmeden diğer basamaklara geçiş yapmamalıyız. Bunun en somut örneği öğrencinin sınıfta kalmama olayı. Değerlendirme sonucu ne olursa olsun bu çocuk diğer sınıfa geçebilme hakkı var. Bu çocuğun sınıfta kalabilecek düzeye gelene kadar birçok değerlendirme basamağından geçmesi ve başarısız olduğu alanlarda tekrar etmeli ve başarılı olana kadar diğer basamağına geçmemeli diye düşünüyorum. (Ö8)

Yani Millî Eğitimin okuma sadece Türkçe okuryazarlığı ve matematik. Şimdi benim önerim hani daha çok Gerçi Millî eğitiminde o yönde çalışması var da bir öğrencinin birinci sınıftan lise dörde kadar bir dünya klasiklerini bitirmiş olması gerekiyor. Ki zaten Millî eğitim de bunu öneriyor. Onu yapması gerekiyor. Onun dışında Türk edebiyatına hâkim olması gerekiyor. Biz Türk edebiyatını işte şey üzerinden değil. Sanki böyle ders anlatılır da bazı yazarlarının özellikleri özetleri işte bazı kitapların özetleri. Onları bilip sınava girmekten ziyade onları tamamen öğrenmekten yanayım. Sait Faik çok büyük öykücüdür ama buna baktığımızda bir sürü kitabını bilmiyoruz mesela ya da çok büyük bir öykücüdür Türk edebiyatında ondan sonra Sabahattin Ali kesinlikle büyük bir öykücüdür onun mesela öyküleri. Bir sürü böyle yazarımız var Türk edebiyatında onları bilmemiz gerektiğini düşünüyorum onların tamamını okumamız gerektiğini düşünüyorum. (Ö10)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde sınıf içi uygulamaların okuma eğitimi bakımından desteklenmesi ve okuma eğitiminde aile katılımının sağlanması gerektiğini hatta aile katılımının okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmene sağlanacak hizmet içi eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir.

4.7. Ailelerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Niteliğe Yönelik

Anlayış

Ailelerin niteliğe yönelik anlayışı mevcut uygulamalar, öğretmen yeterliği ve aile yaklaşımı alt kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu kategoriler Şekli 10'da verilmiştir.

Niteliğe yönelik anlayış	Mevcut uygulamalar
	Öğretmen yeterliği
	Aile yaklaşımı

Şekil 10. Ailelerin niteliğe yönelik anlayışı

Aileler okuma eğitiminin niteliğinin mevcut uygulamalar, öğretmen yeterliği ve aile yaklaşımı çerçevesinde şekillendiğini ifade etmişlerdir. Mevcut uygulamalar bağlamında okuma eğitiminin olumlu sonuçları olduğuna dikkat çekmişlerdir. Konuyla ilgili aile görüşleri aşağıda verilmiştir:

Şimdi birinci sınıf olduğu için okuldaki eğitimi tam olarak değerlendiremeyeceğim yani bu zamanki olan süreçte zaten alfabeyi daha yeni öğrendiği için okuldaki eğitimi ile ilgili bir şey söyleyemeyeceğim okuduğunu anlaması derslerine daha iyi konsantr olmasını ve soruları daha iyi cevaplmasına yönelik bir yararı olduğunu düşünüyorum. (AN1)

... Okuldaki okuma eğitimin eksikleri var bence. (AN2)

İyi bir okuyucu olmasında almış olduğu eğitimin ve bazı öğretmenlerinin bu konu üzerinde daha çok durmasının ve çocuğun öğretmenine olan saygı ve sevgisinin konuya olan ilgisini arttırdığını düşünüyorum. (AN3)

Bu eğitimin rolü büyüktür çünkü çocuğumu okumaya dair daha bir ilgili hale getirmiştir daha meraklı hale getirmiştir. Çocuğumu okumaya dair teşvik etmiştir. (AN4)

Çocuğumun çok da eğitici okuma şeyi yok. Çocuğum evde okuduğu kitapları bile anlamıyor. Okuma sıkıntısı var net hani böyle kendini de ifade edemiyor. Okulun da desteği çok önemli ama öğretmenlerimiz de çok çaba sarf ediyor. Ama çocuklarda bir okumama isteği var. ... Heveslenmiyor çocuk. Bunun neden olduğunu bende bilmiyorum. Okulda çok öğretmenleri de çok çaba gösteriyor. Evde bizde çok üstüne gidiyoruz bir türlü çocuklarımız hani kendini ifade ederek okumayı istemiyorlar. Okuma eğitimiyle bir sıkıntı var Ama bende bilmiyorum çocuk da istek göremiyorum. İstek yok çocukta. ... Yani ben pek bir şey söyleyemeyeceğim ama öğretmenlerinde çabasını görüyorum ... Okuma isteği kalmadı daha doğrusu. Ama bilmiyorum öğretmenlerinde görüyorum destek çıktıklarını çocuklarımızda öyle bir istek olmuyor hani zorlasan da ondan verimli bir şey alamıyoruz. Onun için hani öğretmenlere de pek bir şey demek istemiyorum. ... Öğretmenlerde çok destek çıkıyor ama yeterli olmuyor. Bir şekilde onun ilgisini çekmesini istiyorum. (AN5)

Aldığı okuma eğitimi onun okumasını geliştirdi. (AN6)

Çocuğum iyi bir okuyucu çünkü bir çocuğa sevmediği bir şeyi yaptıramazsınız. Kızım okumayı ve okuma saatinin gelmesini sabırsızlıkla bekliyor. Bunda da öğretmenimizin ve eğitiminin rolü büyük. İyi bir eğitim almamış olsaydı okuması düzgün olmazdı verilen ödevleri yapmazdı. Aldığı eğitimin iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü kızım derste çok mutlu. (AN7)

Eğer şu an çocuğum normal bir okuyucuysa bu okulda aldığı okuma eğitiminin başarısından kaynaklıdır. Çünkü biz anne baba olarak ona okuma eğitimi veremedik. Şu an okumayı bir nebze de olsa seviyorsa bu tamamen okulda aldığı okuma eğitiminde kaynaklıdır. Bunun başarısından kaynaklıdır. İyi olmasının bütün nedenleri yani nedenlerinin tamamı okulun ya da eğitim sisteminin ve öğretmenin okuma konusundaki teşvikleridir. Bu konuda çok fazla teşvik ettiler çok fazla zaman ayırdılar okuma eğitimine ve bununda sonuçlarını aldık çok şükür. (AN8)

Rolü büyük öğretmeninden dolayı büyük çünkü öğretmeni okuma üzerinde çok fazla duruyor. İyi bir okuma eğitimini öğretmenine bağlıyorum. Öğretmenin başarısına öğretmenin okuma üzerinde fazlasıyla durmasına çocuğumun güzel yönlendirmesine bağlıyorum. ... Şu an ben genel sistemi bilmiyorum ama bizim öğretmenimizin oluşturduğu sistem çok güzel gayet biz memnunuz öyle devam etmesini isterim yani bir güncelleme istemiyorum (AN9)

Yukarıdaki alıntılarda ailelerin mevcut uygulamaların çocukların okumayı öğrenmesinde ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin yeterliğinin ve desteğinin okuma eğitimini şekillendirdiğine dikkat çekmişlerdir. Üç anne, aile yaklaşımının okuma eğitimindeki rolüne değinmiştir. Konuyla ilgili aile görüşleri aşağıda verilmiştir:

... ama evdeki eğitimle ilgili ailede bunu gördü zaten. Alt yapısı benim hiç bir akşam ben de okumadan yatmam. Muhakkak okurum ne bulursam muhakkak okurum yani okumadan geçirdiğim bir gün yoktur diyebilirim. Şimdi benim birinci sınıftaki çocuğumun bu şeyi aileden almış olduğu alt yapıdan kaynaklı olduğunu düşünüyorum (AN1)

Çocuk şimdi okula gidene kadar eğitimi önce aileden alır. Yani ailenin bunu üzerinde çok büyük rolü vardır. Babanın annenin çünkü rol model onlardır. Dolayısıyla iyi bir okuyucu olmasındaki sebebin biz olduğumuzu düşünüyorum. Yani aile olduğunu düşünüyorum. (AN2)

Okumayı bir türlü sevdiremiyorum. (AN3)

4.8. Ailelerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunları ve Kaynakları

Aileler niteliğe yönelik sorunları ve kaynaklarını ders içerik, kitap ve materyal kaynaklı sorunlar, katılım kaynaklı sorunlar, aile katılımı kaynaklı sorunlar alt kategorileriyle ifade etmişlerdir. Bu kategoriler Şekli 11’de verilmiştir.

Nitelik sorunları ve kaynakları	Ders içerik, kitap ve materyal kaynaklı sorunlar
	Katılım kaynaklı sorunlar
	Aile katılımı kaynaklı sorunlar

Şekil 11. Ailelerin nitelik sorunlarına ve kaynaklarına yönelik görüşleri

Aileler okuma eğitiminde yaşanan sorunların ders içerik, kitap ve materyallerinde, çocuk katılımından ve aile katılımından kaynaklandığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili aile görüşleri aşağıda verilmiştir:

... kendini odaklaması için sürekli başında birilerinin olması gerekiyor. (AN1)

Şimdi ilk başta alfabeyi öğretirken belli bir metinler veriyorlar çocuklara işte ne bileyim “naneli kek ye” gibi cümleler var mesela ses gruplarında. Çocuğun gerçek hayatta özdeşleşen cümleler kurulması gerekiyor bence. Sırf cümle kurmak için sırf harflerden kelime üretebilmek için çok da böyle çocuğun hayatıyla ilişkili olmayan işte şimdi naneli kek çocuk soruyor anne kek tatlı değil miydi? Biraz daha çocuğun kendi hayatıyla sosyal hayatıyla ilişkili cümleler olması gerektiğini düşünüyorum okuldaki metinlerinde. En azından çocuk onu her zaman gördüğü kelime olduğu için ve sosyal hayatta kullandığı şeyler olduğu için tamam naneyi kullanıyordur ama naneli keki kullanmıyor. ... Burada bence birinci sınıf metinlerinin değişmesi gerekir diye düşünüyorum ... Bir de ben birinci veli olarak diyorum ki metinler değiştirilmeli, daha anlamsal daha sosyal hayata yönelik metinler olmalı. ... Bence birinci kademede kesinlikle soyut olan dil bilgisi kurallarını vermemeliler. Noktayı öğretsin bence birinci sınıf öğretmenleri noktayı öğretsin. Tamam soru işaretini öğretsin tamam ünlemi öğretsin daha başka bir şey öğretmesine gerek yok. Tamamen basit olarak çünkü dilbilgisi konuları soyut konular çocuk soyut düşünmeyi 5. sınıftan sonra öğreniyor. Hatta 6. sınıfta 7. sınıfta başlıyorlar. Soyut düşünmeye dolayısıyla bu sefer dil bilgisi kuralları verilecekken verebileceğimiz diye bu sefer anlam çalışmalarını yarıda kalıyor. (AN2)

İyi bir eğitim almış olsa bile yetersiz olduğunu düşünmekteyim. Bunun nedeni de ders saatlerindeki yetersizlik ... (AN3)

Okuma eğitimiyle bir sıkıntı var ama ben de bilmiyorum çocuk da istek göremiyorum. İstek yok çocukta. (AN5)

Yorumlama yeteneğini geliştirecek kitaplar okuması sağlanabilir ya da hayal gücünü arttıracak, hikâyelerin sonunu kendisinin tamamlayabildiği çalışmalar yaptırılabilir. (AN6)

Çocuğum normal bir okuyucudur. Bunun nedenlerde anne- baba olarak bizim okumaya yeteri kadar teşvik edemeyişimiz ve okuma eğitimi olarak ona örnek olamayışımızdır. (AN8)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde ailelerin okuma eğitimindeki sorunları okuma materyallerindeki sorunlar, okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik ders saatinin azlığı, okuma eğitiminin anlamaya, üst düzey becerilere yönelik olmadığı ifade ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak çocukların okuma gerektiren görevlere ve okuma zevki için istekli olmadığına dikkat çekilmiştir.

4.9. Ailelerden elde edilen kategoriler ve alt kategoriler: Nitelik Sorunlarının Çözümüne Yönelik Öngörüler

Ailelerin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülerini çocuk ilgisinin desteklenmesi, anlama becerisinin gelişiminin desteklenmesi ve mevcut uygulamaların var olan haliyle sürdürülmesi alt kategorileriyle ifade edilmiştir. Bu kategoriler Şekil 12’de verilmiştir.

Nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler	Çocuk ilgisinin desteklenmesi
	Anlama becerisinin gelişiminin desteklenmesi
	Mevcut uygulamaların var olan haliyle sürdürülmesi

Şekil 12. Ailelerin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülerini

Ailelerin nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülerini çocukların okuma gerektiren görevlere katılımının sağlanması ve okuma alışkanlığı kazanması için çocuk ilgisinin desteklenmesi gerektiği, çocukların anlama becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiği şeklindedir. Konuyla ilgili aile görüşleri aşağıda verilmiştir:

Derslere daha çok katılmasını isterdim hani okuma derslerine pek katılmak istemiyor. Başkası okurken sıkılıyor. Kendisi okursa ancak buna şey yapıyor. Bununda birebir ilgi olması gerekiyor. Bununda kesinlikle okulda olacak şey değil. Çünkü bir sürü çocuk var. Birazcık evde ilgilenmek gerektiğini düşünüyorum bu konu (AN1)

... Anladığını yorumlayamıyor. Onu kağıda dökemiyor. Şu an ki okulların en büyük sıkıntısı yazmak istemiyorlar. Kalkıp bir toplum karşısında da konuşmak istemiyorlar. Sınıf öğretmeni anlamaya yönelik yorumlama çalışmaları yaptırmalı. (AN2)

Eğitim sisteminin daha çok okuma ve anlama temeline dayanmasını, bu konuda çocukların isteğine bakılmaksızın okuma konusunda daha çok ısrarcı olunmasını, tüm eğitimcilerin bu konuda daha fazla hassasiyet göstermesini isterim. (AN3)

Ya tam da böyle bir şeyim yok ama çocuğumun hani ilgisini çekebilecek şekilde mesela okumasını isterim. Çocuğum mesela dijital ortamda çok ilgilendiği için ona onun gibi bir şeyler olmasını istiyorum. Mesela hikâyeyi ondan açıp okuyabiliyor ama hani normal şeyde okumuyor. Ama dijital ortamda sürekli oynadıkları için dijital daha fazla ilgisini çektiği için oradan bir hikâyeler okumasını istiyorum. (AN5)

Onun seviyelerine uygun, ilgi çekici kitapları okuması olabilir. ... Yorumlama yeteneğini geliştirecek kitaplar okuması sağlanabilir ya da hayal gücünü arttıracak, hikâyelerin sonunu kendisinin tamamlayabildiği çalışmalar yaptırılabilir. (AN6)

Yani anne baba olarak evde kendi görevimizi değiştirmemiz gerekir güncellememiz gerekir. Ona daha çok örnek olmamız gerekir. Ama okulun verdiği okuma eğitiminde herhangi bir güncellemeye gerek yok sistemler çok iyi bu şekilde de devam edebilir. (AN8)

Bazı aileler ise okuma eğitimiyle mevcut uygulamaların devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili aile görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Henüz bir değişmesini istediğim bir yönü yok şu an ki halinden memnunum teşekkür ederim. (AN4)

Ama okulun verdiği okuma eğitiminde herhangi bir güncellemeye gerek yok sistemler çok iyi bu şekilde de devam edebilir. (AN7)

Bizim öğretmenimizin oluşturduğu sistem çok güzel gayet biz memnunuz öyle devam etmesini isterim yani bir güncelleme istemiyorum. (AN9)

Şu an için bir yönünün değişmesini istemem ben memnunum çünkü. (AN10),

4.10. Çok taraflı görüşlere dayalı olarak oluşan politika gündemi - sorun alanı, politika ve uygulama önerileri

İlkokul kademesindeki öğrencilere yönelik okuma ile ilgili öğretim üyeleri, sınıf öğretmeni ve aile gibi paydaşların görüşlerinin alınıp analiz edilmesi ve bu analiz doğrultusunda okuma eğitiminin niteliğinin artması hususunda okuma politika önerisi oluşturmak amaçlı yapılan bu çalışmada araştırmacı tarafından sorulan araştırma sorularına dayalı paydaşların belirttikleri görüşlerden elde edilen verilerden öğretmen eğitimi, öğretim programı, ders içerik ve materyalleri, aile katılımı ve öğretmen yeterlikleri üzerinde politika gündemi/sorun alanı oluşturduğu görülmektedir. Bu problem gündemi/sorun alanına yönelik öğretmen eğitiminde sisteme dayalı niteliğin artırılması, dünya ve ihtiyaçları temele alan program geliştirme ve iyileştirme süreci, dijital içeriğin oluşturulması ve zenginleştirilmesi, aile katılımı anlayışının oluşturulması ve okuma becerisinin doğasına yönelik anlayışı geliştirme gibi bir dizi politika önerileri ortaya konulmuştur. Oluşan bu politika önerilerine karşın uygulama önerilerine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretim üyelerinin, çocuğu ilkokula giden ailelerin ve sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimine yönelik belirttikleri görüşlere dayalı oluşan politika gündemi - sorun alanı, politika ve uygulama önerileri aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İlkokul kademesinde okuma eğitimiyle ilgili çok taraflı görüşlere dayalı olarak oluşan politika gündemi - sorun alanı, politika ve uygulama önerileri

Politika gündemi / Sorun alanı	Politika Önerisi	Uygulama önerileri
Öğretmen eğitimi	Öğretmen eğitiminde sisteme dayalı niteliğin artırılması	<ul style="list-style-type: none">• Eğitim fakültesinde öğretim üyesi seçimi ve yetiştirilmesinde orta ve uzun vadeli programların tasarlanması• Öğretmen atamalarında sıralama sınavının ötesinde meslek seçiminin ortaöğretim kademesinde yapılarak becerinin zorunlu eğitim sistemi içerisinde verilmesi• Eğitim sistemi içerisinde yapılacak yapısal değişimlerin devamında doğası sıralama olmayan beceri ölçümü temelinde öğretmen adayı seçim süreci
Öğretim programı	Değişen dünya ve ihtiyaçları temele alan program geliştirme ve iyileştirme süreci	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlik meslek bilgisi de bireysel farklılıkları temele aldığı için eğitimde teknoloji entegrasyonu ile toplu bilgi paylaşım sistemlerinin yaygınlaştırılarak sınıfları dünya ağına çevirebilecek öğretim programı tasarımı

Tablo 6 (Devamı). İlkokul kademesinde okuma eğitimiyle ilgili çok taraflı görüşlere dayalı olarak oluşan politika gündemi - sorun alanı, politika ve uygulama önerileri

Politika gündemi / Sorun alanı	Politika Önerisi	Uygulama önerileri
Öğretim programı	Değişen dünya ve ihtiyaçları temele alan program geliştirme ve iyileştirme süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim programları bir dersin içeriğinde yol haritası niteliği taşımaktadır. Bu kapsamda bir öğretim programının unsurlarını bilerek sınıf içinde deneyimiyle teorik önerileri uygulamaya dönüştürebilme yeterliliği artırma
Ders içerik ve materyalleri	Dijital içeriğin oluşturulması ve zenginleştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Özellikle teknoloji entegrasyonu ve dijital içerik için bütçe artırımı yapılması • Temel öğretim programı ve materyal ihtiyacının ötesinde dijital versiyonların oluşturulması için kurumlar arası işbirliği yapılarak sürece dayalı içerik oluşturulma planlaması (devlet elinde olan radyo-tv/TUBİTAK/ diğer ilgili bakanlıklar işbirliği vb.)
Aile katılımı	Aile katılımı anlayışının oluşturulması	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitime aile katılımı farkındalığını artırıcı etkinliklerin okul dışı ortamlarda yaygınlaştırılması • Türkiye’de aile katılımı anlayışının veli toplantısına katılma, çocuklarının ödevlerini yapma veya yardımcı olma veya sadece annenin himayesinde gerçekleşme olumsuz zemin anlayışının kitlesel hareketle değiştirilmesi • Bölgesel farklılıkları ortadan kaldıracak uygulamaların geliştirilerek gerekirse aile sosyo-ekonomik durumun destekleyici programların artırılması hatta bu konuda uygulanan bütçe payının artırılması
Öğretmen yeterlikleri	Okuma becerisinin doğasına yönelik anlayışı geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Her yönüyle okuma eğitim sistemi içerisinde yapılacak diğer faaliyetlerin temelinde olan kazandırılması gereken ana becerilerden biridir. Dolayısıyla öğretmen başta olmak üzere ilgili tarafların topyekün hareketiyle kazanabileceğini hissettirerek bireysel çabadan çok ulusal düzeyde bir harekete dönüştürme • Anlama becerisinin gelişiminin desteklenmesine yönelik çok taraflı uygulamaların öncelikle sınıf içerisinde başlayarak aile katılımının bilinçli bir şekilde sağlanmasıyla gerek okul gerekse ailede gerçekleştirilebileceği süreci yapılandırma

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada okuma eğitime yönelik öğretim üyelerinin, ailelerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri niteliğe yönelik anlayışlar, nitelik sorunları ve kaynakları ve nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler temelinde incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler çerçevesinde araştırmanın bulgularına dayanarak sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretim üyeleri ifadelerine göre okuma eğitimindeki nitelik anlayışı, okuma eğitiminde kuramsal temelleri ve mevcut uygulamalar arasında tutarsızlık olduğu ve okuma eğitiminde bilimsel temelli bakış açısı olmadığına yönelik anlayış boyutlarından oluşmaktadır. Öğretim üyeleri okuma eğitiminin taşınması gereken nitelikler bakımından hem lisans hem de ilköğretim düzeyinde yetersiz olduğu görüşündedirler. Bununla birlikte öğretim üyeleri okuma eğitiminin hem lisans hem de ilköğretim düzeyinde kuramsal temel ve uygulamalar bağlamında tutarsızlıklar barındırdığını düşünmektedirler. Okuma eğitiminin özelde öğretimsel kararların okuma becerisinin doğasını ve prensiplerini anlamaya dayalı yapılandırılmadığına dikkat çekmişlerdir. Okuma eğitiminde her bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve çocuğa sunulan okuma eğitiminin niteliği hakkında kuramların öngördüğü prensipler olduğu bilinmektedir. Kuramların öngördüğü prensipler ile uygulamalar arasında tutarsızlık ve uygulamaların bu prensiplerden uzaklaşmasının okuma eğitiminin niteliğinin önemli bir belirleyicisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen ifadelerine göre nitelik anlayışı öğretmenlere profesyonel desteğin olmadığına, okul temelli bir beceri, değişim hızı ve uygulamalar arasında tutarsızlık olduğuna ve toplumsal normların getirdiği bakış açısına yönelik anlayış boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenler okuma becerisinin okul temelli bir beceri olarak görüldüğünü bu yüzden okuma eğitiminin ilköğretimde başlayan bir süreç biçiminde algılandığını ifade etmişlerdir. Okumanın okul temelli bir beceri olarak algılanmasının okuma kültürü ve okuma alışkanlığının gelişiminin önünde engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç okul öncesi dönemde okuma deneyimlerinin eksikliği veya noksanlığı nedeniyle ilköğretimde okuma becerisinin ediniminde çocukların öğrenme kaybı yaşamasına sebep olduğu ve bu öğrenme

kayıplarının sınıf düzeyi ilerledikçe arttığı (Aarnoutse vd., 2005, Ehri ve Roberts, 2006; Forget-Dobois vd., 2009; Hood, vd., 2008; Wasik ve Bond, 2001) argümanıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde zengin bir okuma deneyimi yaşayan çocukların okulda nitelikli bir yönlendirmeye ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Öğretmenler ailelerin sürece okul öncesi dönemden itibaren dahil olması gerektiğine ve okuma kültürünün gerekliliğine dikkat çekerek okuma eğitiminde toplumsal normlara dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler okuma eğitimini okuma yazma öğretim yöntemi bağlamında değerlendirmiş ve öğretim programıyla gelen değişimler ve uygulamalar arasında tutarsızlıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Aile ifadelerine göre nitelik anlayışı ise mevcut uygulamalar, öğretmen niteliği ve aile yaklaşımı boyutlarından oluşmaktadır. Aileler okuma eğitiminde mevcut uygulamaların olumlu sonuçları olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerin yeterliğinin ve desteğinin okuma eğitimini şekillendirdiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca aile yaklaşımının okuma eğitimindeki rolüne değinilmiştir. Çocukların okumayı öğrenmesi, sevmesi ve çocukların iyi bir okuyucu olması okul, ebeveynler, toplum ve devlet arasında paylaşılması gereken görevle ve nitelikli bir okuma eğitimi politikasına dayalı olarak gerçekleştirilebileceği (Savaş, 2018) bilinmektedir.

Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve ailelerin okuma eğitiminde niteliğe yönelik olumsuz bir anlayışa sahip oldukları görülmüştür. Niteliğin ulusal ve uluslararası sınavlarda (ABİDE, 2018; PISA, 2015; PISA, 2018; PIRLS, 2001; PIRLS, 2021) okuma becerisinin OECD ülkeleri ortalamasının istatistiksel olarak altında olduğu göz önünde bulundurulduğunda bir sorun alanı olarak dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir. Okuma eğitimiyle ilgili nitelik kaygısının altında yatan asıl sebebin okuma eğitimiyle ilgili politikalar olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları Türkiye'deki okuma eğitimiyle ilgili politikalarla birlikte değerlendirildiğinde, uygulamaların okuma becerisinin desteklenmesi ve okuryazarlık oranının artırılması, okuma alışkanlığının ve kültürünün geliştirilmesi üzerine odaklandığını söylemek mümkündür (Akyol ve Yıldız, 2013). Ancak, araştırmalar Türkiye'de bireylerin temel okuryazarlık düzeyinde kaldığını, okuma alışkanlığı düzeyine ulaşmadığını göstermektedir (Çocuk Vakfı, 2006; Odabaş, Odabaş ve Coşkun, 2008).

Türkiye’de okuma ile ilgili politikaların okuma becerisi konusunda bölgeler, dünya standartlarına uygun okuma becerisiyle ilgili standartların ve çerçevelerin oluşturulmasına, nitelikli öğretmen yetiştirmeye, okullar ve öğrenciler arasında farkın ortadan kaldırılmasına yönelik politika anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmayla ilkökul kademesinde okuma eğitimine yönelik politika önerilerek okuma eğitimine dönük bazı değişim ve dönüşümlere ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur. Okuma eğitiminin siyasal, sosyal ve psikolojik temellerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda okuma eğitimi literatürü de araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Ateş ve Yıldırım, 2014; Akyol, 2015; Balcı, 2016; Karaaslan, 2016; Epçaçan, 2018).

Öğretim üyeleri tarafından okuma eğitimindeki nitelik sorunlarının öğretmen eğitiminden, öğretim programından, ders içerik ve materyallerinden, aile katılımı ve öğretmen yeterliklerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunlar ders veren öğretim üyelerinin mesleki yeterliği, öğretmen adaylarını seçme süreci ve sınıf içi uygulamaları alt kategorileri altında öğretim programı kaynaklı sorunlar, yeterlik ve program okuryazarlığı alt kategorisi altında ders içerik ve materyallerinden kaynaklı sorunlar, ders kitapları ve metinlerinin yetersizliği, ders içeriği ve materyal eksikliği ve içerik, kitap ve materyal hazırlama süreci alt kategorileri altında; okul aile iş birliği kaynaklı sorunlar sosyokültürel bakış açısı ve sosyoekonomik faktörler alt kategorileri altında; öğretmen yeterliklerinden kaynaklı sorunlar ise alan bilgisi, öğretim bilgisi, bireysel çaba ve hizmet içi eğitim alt kategorileri altında değerlendirilmiştir. Öğretmen eğitiminde ders veren öğretim üyelerinin niteliğinin yanı sıra okuma becerisinin teorik temellerinin Türkçe Öğretimi adlı lisans dersinde verilmesi ve bu dersin kredisi ve süresinin okuma eğitimine ayrılan süresinin okuma eğitimi için yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı öğretmen eğitiminde iyileştirme yapılması ihtiyacına değinilmiştir. Okuma eğitiminde nitelik sorununun çözümü ve ilerleme, öğretmen niteliğinin artırılması, hedeflenen mesleki bilgi, beceri ve uygulamalar ile gerçekte gösterilen performans arasındaki tutarlılığı, okuma politikalarının uygulanabileceği öğrenme-öğretme ortamını oluşturmayı, değişimi ve değişime uyumu ifade eder. Bir öğretmenin mesleki gelişiminin mesleğe başlamadan önce aldığı eğitime, öğretmenlik stajına ve mesleki hayatı boyunca edindiği bilgi ve deneyimlere bağlı olarak şekillendiği

bilinmektedir (Darling-Hammond, Gendler ve Wise, 2019; Flores ve Day, 2006). Okuma eğitiminde sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin niteliği, mesleğe başladıktan sonra bireysel çabaları ve hizmet içi destek alma durumları onların bilgi, beceri ve uzmanlıklarının bir başka deyişle profesyonel gelişimlerinin niteliğinin belirleyicisi olacağını söylemek mümkündür. Burada vurgulanması gereken diğer bir konu ise okuma eğitiminde öğrenme öğretme ortamlarıdır. Söz konusu ortamları çocuklara sunulan çeşitli kaynak ve fırsatların sağlanmasını belirleyen beceri, yetenek, eğilim bilişsel, duyuşsal ve sosyal destek bağlamında iyileştirme okuma eğitimi ile yakından ilişkilidir (Gün, 2013). İlkokul düzeyinde öğretim programının okuma eğitimi özelinde yetersiz olduğu, yapılan program güncellemelerine rağmen öğretmenlerin programı okumadıkları, program okuryazarı olmadıkları, öğrenme ortamını programı esas alarak yapılandırmadıkları, okuma eğitiminin okuma yazma öğretim yöntemini bağlamında değerlendirildiği ve uygulanan programın gerçek programdan farklı olduğu düşünülmektedir. Programa yönelik hazırlanan kaynak ve materyallerin programın okuma eğitimiyle ilgili felsefesini yansıtmadığı görüşü de dikkat çekmektedir.

Öğretmenler nitelik sorunlarının kaynağı olarak öğretmen eğitimini, öğretim programını ve ders içerik ve materyallerini göstermektedirler. Öğretmen eğitiminden kaynaklı sorunlar yeterlik alt kategorisinde öğretim programı kaynaklı sorunlar, yeterlik, okuma – yazma öğretim yöntemi ve uygulanan program alt kategorilerinde ders içerik ve materyalleri kaynaklı sorunlar ise kütüphane eksikliği, ders eksikliği ve dijital araç eksikliği alt kategorilerinde değerlendirilmiştir. Aileler ise nitelik sorunlarının kaynağı olarak ders içeriğini, ders kitabı ve materyallerini, çocuk katılımını ve aile katılımını ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri, öğretmenler ve aileler okuma eğitiminin niteliği konusunda okul, aile, toplum ve ülke temelinde birçok boyutta benzer sorunlara ve bu sorunların benzer kaynaklarına dikkat çekmişlerdir. Okuma eğitimindeki nitelik sorunları okuma eyleminin okul ortamından çıkarılarak daha geniş bir alanda toplumsal bir paydada yerini bulmasına engel teşkil etmektedir (Doiron ve Asselin, 2011).

Öğretim üyelerinin okuma eğitimindeki nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler okuma becerisinin doğasına yönelik bakış açısında dönüşüm, okuma uzmanı ihtiyacı, öğretmen yetiştirmede dönüşüm, öğretmenlerin hizmet içi

eğitiminde dönüşüm ve politikada dönüşüm alt kategorileri altında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin okuma eğitimindeki nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörüler sınıf içi uygulamalar desteği, ders içerik, kitap ve materyal desteği ve hizmet içi eğitim desteği alt kategorinde değerlendirilmiştir. Okuma eğitimindeki nitelik sorunlarının çözümüne yönelik öngörülerini ise çocuk ilgisinin desteklenmesi, anlama becerisinin gelişiminin desteklenmesi ve mevcut uygulamaların var olan haliyle sürdürülmesi alt kategorilerinde ele alınmıştır.

Okuma eğitiminde sorunlar öğrenci özelliklerini, sosyal ortamları, toplumsal normları, sosyokültürel çevre faktörlerini kapsayan çok boyutlu bir bakış açısı ile ele alınmalıdır. Çünkü okuma düşünülenin aksine yaşam boyu süren ve öğrenmeyi öğrenmeyi temel alan bir paradigmayı içerir.

Paydaşların ilköğretim kademesinde okuma eğitimiyle ilgili çok taraflı görüşlerine dayalı olarak; öğretmen eğitimi, öğretim programı, ders içerik ve materyalleri, aile katılımı ve öğretmen yeterlikleri üzerinde politika gündemi/sorun alanı oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerinden hareketle eğitim fakültesinde öğretim üyesi seçimi ve yetiştirilmesinde orta ve uzun vadeli programların tasarlanması; öğretmenlik meslek bilgisi de bireysel farklılıkları temele aldığı için eğitimde teknoloji entegrasyonu ile toplu bilgi paylaşım sistemlerinin yaygınlaştırılarak sınıfları dünya ağına çevirebilecek öğretim programı tasarımı ve Temel öğretim programı ve materyal ihtiyacının ötesinde elektronik versiyonların oluşturulması için kurumlar arası işbirliği yapılarak sürece dayalı içerik oluşturulma planlaması ön plana çıkan politika uygulama önerileri arasında yer almaktadır. Tekrar hatırlamak gerekirse bu araştırmayla ilköğretim kademesinde okuma eğitimine yönelik politika önerilerek okuma eğitimine dönük bazı değişim ve dönüşümlere ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur. Bu konuya yönelik okuma eğitimi literatürü de araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Nitekim Türkiye’de ve dünya’da okumaya yönelik politika uygulamalarına bakıldığında benzer veya oluşan okuma eğitimine ilişkin sorun alanına yönelik önerilerin geliştirildiğini görmek mümkündür. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2011) bir belgesinde ifade ettiği üzere birçok Avrupa ülkesi, ilk ve ortaöğretim kademelerinde okuma güçlüğü bulunan öğrencilere destek olmak amacıyla iyileştirici faaliyetler, sorunların erken fark edilmesi, uyarlanmış öğretim materyali geliştirme önerisi bu araştırmanın politika uygulama

önerileriyle oldukça benzerlik göstermektedir. Her ne kadar 2000’li yılların başında yapılan bir araştırmanın (Lee, 2004) verilerine göre okuryazarlık alanındaki çabalarının başarısız olması özellikle hükümet ve özel olarak finanse edilen okuma girişimlerine verilen mali destekleri ve ülkenin ekonomik refahı göz önüne alındığında durumun talihsizliğine rağmen teknoloji entegrasyonu ve elektronik içerik için bütçe artırımı yapılması politika önerisi Türkiye’deki eksikliğin nereden giderilmeye başlayacağını göstergesidir. Ayrıca mevcut durumda bütçe artırımı en azından uygulamada olumlu ve olumsuz karşılığının görülmesini sağlayabilir. Sonuç olarak ise politika önerilerinde topyekûn anlayışla okuma eğitime katkı sağlayacak dönüşümü sağlama önerisi Maya’nın (2019) araştırmasında bahsettiği gelişmekte olan çoğu ülkelerde yetişkin okuryazarlık sorunu çözüme yönelik “okuma yazma kampanyaları”yla benzerlik göstermektedir. Bu tip uygulamaların toplumsal bilinci artırmanın yanında kitlesel hareket kabiliyetini de olumlu şekilde beraberinde getireceği söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretim üyeleri okuma eğitiminde kuramsal temeller ve hem ilkökul hem de lisans düzeyinde uygulamalar arasındaki tutarsızlığa dikkat çekmişlerdir. Hem lisans öğretim programı hem de ilkökul programı öğretmen adaylarını ve öğretmenleri yönlendirme bakımından iyileştirilebilir.
- Ailelerin ve öğretmenlerin okuma eğitimi konusunda farkındalıklarının az olduğunu bununla birlikte öğretmenlerin okuma becerisinin doğasına yönelik anlayış ve okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple aile eğitimleri ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okuma eğitiminde hem ilkökul düzeyinde hem de lisans düzeyinde ders saatlerinin artırılması, ders içerik ve materyallerinin geliştirilmesi, aile katılımının sağlanması, dijital içeriğin üretilmesi konularının gündeme getirilmesi sağlanabilir.
- Araştırma bulguları gösteriyor ki genelde eğitim politikası özelde ise okuma becerisini geliştirmeye yönelik politikaların geliştirilme ihtiyacı bulunmaktadır. Dolayısıyla temel bir politika geliştirme süreci

problemlerin varlığından başlayacağı için öncelikle problemlerin iyi tanımlanması için ulusal düzeyde okuma politikası alanı oluşturularak politika aktörleri ve algılanan etkisinin bulguya dayalı olarak belirlenme araştırmalarının yapılması gerekmektedir.

- Uluslararası başarı verilerinin tabii bir sonucu olarak okul çağındaki çocukların okuma becerilerini geliştirmenin önemi, muhtemelen kalıcı kaygıya dönüşmüş olabilir. Dolayısıyla öğrenme ortamında bu kaygıyı en aza indirerek okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayan ana aktörlerden birisi öğretmendir. Öğretmenin okuma becerisine yönelik psikolojik etkisini ortaya koyacağı araştırma kurgularına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Çok taraflı görüşlere göre hem ilkokul hem de lisans düzeyinde okuma eğitiminde nitelik sorunları olduğu ileri sürülmektedir. Ancak okuma eğitiminde nitelik sorunlarının ve kaynaklarının anlaşılabilmesi için uzun süreli sınıf içi gözlemlere ve uygulamalara dayalı görüşmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Sonraki çalışmalarda sınıf içi gözlemler içeren nitel araştırmalar yürütülebilir.
- Yapılan araştırmada ebeveynlerden biri olan babanın, okul yöneticilerinin ve Millî Eğitim Bakanlığında görev alan üst düzey yöneticilerin görüşlerine yer verilememiştir. Sonraki çalışmalarda çocuğun eğitiminde sorumlu tüm aile bireylerinden, okul yöneticilerinden ve Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan üst düzey yöneticilerden veri elde edilmesinin araştırma olgusunun farklı boyutlarını ele alması bakımından önemli olacağını söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. V., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational research and evaluation, 11*(3), 253-273.
- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic turkish studies, 9*(5), 1-46.
- Akaydın, ř., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 183-198.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic turkish studies, 8*(12), 15-28.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(191), 68-77.
- Akkuş, M. (2014). *Pisa, Timss ve Pirls sonuçlarının değerlendirilmesi*. İstanbul: (Doctoral dissertation, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 1-8.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Anadolu Ajansı. (2019, 07 03). *Anadolu Ajansı*. 03 01, 2021 tarihinde Anadolu Ajansı: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-buyuk-egitim-arastirmasi-abideyi-tamamladi-1521861> adresinden alındı
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 185-194*.

- Arnové, R. F., Franz, S., & Torres, C. A. (2013). Education in Latin America. R. F. Arnove içinde, *Comparative Education: The dialectic of the global and the local* (s. 315-339). New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9-26.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *Elementary Education Online*, 13(1), 235-257.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Atlama, S., & Özsoy, C. (2009). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Türkiye'nin karşılaştırmalı bir analizi. 7. *Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, (s. 63-77). Yalova.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2014). PISA sonuçları bağlamında öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065-1074.
- Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(18), 76-87.
- Aydın, E., Demirtaş, T., Süğümlü, Ü., Kantaş, Z., Keskin, F., & Göçer, G. (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası* (Cilt 2). Ankara: Pegem.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *RELC journal*, 35, 299-328.
- Bakioğlu, A., & Korumaz, M. (2019). *Eğitim Politikaları*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Başoğlu, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 393-410.

- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: pısa ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1673-1686.
- Bozkurt, B., Topçu, F. K., & Karadağ, K. (2018). Okuma sürecine etki eden değişkenler üzerine bir inceleme. (A. Benzer, Dü.) *Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book*, 4, S. 487.
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri*. Çanakkale: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bulut, M., Orhan, S., & Kırbaş, A. (2012). Okuma eğitimi üzerine bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Cemiloğlu, M., & Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53.
- Ceran, D., Aydın, M., & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 476-509.
- Coburn, C. E., & Woulfin, S. L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading research quarterly*, 47(1), 5-30.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (2 b.). (H. Özcan, Çev.) Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel veri toplama. J. W. Creswell içinde, *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (A. Avcu, Çev., s. 264-304). İstanbul: EDAM.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. H. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çetin, Y., & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 109-129.

- Çocuk Vakfı. (2006). Türkiye gerçeği: Okumama alışkanlığı. Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. *Çocuk edebiyatı okulu*.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1995). *A license to teach: building a profession for 21st-century schools*. New York: outledge.
- Demir, Y., & Ayhan, B. (2020). Sosyal medyanın gündem belirleyicileri: twitter'da gündem belirleme süreci üzerine bir sosyal ağ analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*(51), 1-19.
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. New York, USA: Routledge.
- Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., Karagöz, M., & Başoğul, D. A. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Diş, O., & Ayık, A. (2015). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(58), 499-518.
- Doiron, R., & Asselin, M. (2011). *Promoting a culture for reading in a diverse world*. International Federation of Library Associations and Institutions.
- Dole, J. A. (2004). The changing role of the reading specialist in school reform. *The Reading Teacher*, 462-471.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *Jasss*, 251-265.
- Ehri, L. C., & Roberts, T. A. (2006). Handbook of early literacy research. D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Dü) içinde, *The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness* (s. 113-131). New York: Guilford Press.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Erbasan, Ö., & Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim*, 2(5), 14-25.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *nkara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.

- Erkuş, B., & Baştuğ, M. (2014). Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(16), 125-150.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban , & A. Ersoy içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3 b., s. 81-138). Ankara: Anı.
- Ertürk, S. (1988). Son makalesi Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(3), 11-16.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J.-P., Pérusse, D., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 30(3), 736-749.
- Fraatz, J. M. (1989). The politics of reading a response to Rita Roth's review. The politics of reading: . *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 169-172.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy, reading the word and the world*. South Hadley: Bergin & Gerwey.
- Gill, J., & Saunders, L. (1992). Toward a definition of policy analysis. *New Directions for Institutional Research*(76), 5-13.
- Goouch, K., & Lambirth, A. (2007). *Understanding phonics and the teaching of reading critical perspectives*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Gow, J. I., & Sutherland, S. L. (2004). Comparison of Canadian master's programs in public administration, public management and public policy. *Canadian Public Administration*, 47(3), 379-405.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s. 825-833). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Güçlü, N., & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Gül, H. (2015). Kamu politikası analizi, yöntemleri ve teknikleri. *Yasama Dergisi*(29), 5-31.

- Gün, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe türkçe dersi okuma etkinliklerinde öğrenme ortamları ile kullanılan araç gereçlerin yeterliliği. *Tarih Okulu Dergisi*(XV), 545-567.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(13), 39.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-15.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Güneş, F. (2017, MAYIS 12-14). Öğrenmek İçin Okuma. *Türk Dili Ve Edebiyatı Araştırmaları/Makaleler*, s. 5.
- Haddad, W. (1995). *Education policy-planning process: An applied framework*. Paris: UNESCO.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*(272).
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271.
- IBE-Educational Innovation and Information. (1999). *South and South-East Asia Course On Curriculum Development*. Educational Innovation and Information.
- IEA. (2021). *PIRS 2021*. Aralık 25, 2021 tarihinde IEA: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021> adresinden alındı
- International association for the evaluation of educational achievement (IEA) (2001). (tarih yok). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment*. Boston.
- International literacy association (ILA). (tarih yok). 02 22, 2021 tarihinde Literacy Dictionary: <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary> adresinden alındı
- International reading association [IRA]. (tarih yok). 02 22, 2021 tarihinde Literacy Dictionary: <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary> adresinden alındı
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.

- Jones, B., Baumgartner, F., & Talbert, J. (1993). The destruction of issue monopolies in congress. *American Political Science Review*, 657-671.
- Kalmane, R. (2012). *Improving reading comprehension with online text visualization tools*. Riga: Lulu Press.
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.
- Karagül, S. (2010). Hakan Ülper, "Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23), 225-227.
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (3 b.). Ankara: Pegem.
- Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem.
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2020). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 823-840.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Ankara.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 107-119.
- Kocaarslan, M., Öntaş, T., & Atmaca, T. (2018). Eğitimin ve okuma-yazmanın sosyo-politik bağlantısı ve çocukluğun inşası. *Journal of Innovative Approaches in Education*, 2(1), 23-33.
- Kocabıyık, O. O. (2016). olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.

- Kuruyer, H. G., & Özdemir, O. (2020). Okuma ve yazma güçlüklerinin tanımlanması ve giderilmesi. H. Akyol, & A. Şahin içinde, *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için [Teaching Turkish: for pre-service teachers and teachers]* (s. 241-258). Ankara: Pegem.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası projesi*. Ankara: <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-36/turkiye-okuma-kulturu-haritasi-arastirmasi-sonuclari-ac-.html>.
- Laplante, J. R. (2009). *The impact of literacy coaching on third and fifth grade students' reading achievement, teacher, attitudes and teachers perceptions*. Texas A&M University –Commerce. ProQuest Dissertations and Theses.
- Lee, L. (2004). The culture of children's reading education in Korea and the United States. *Childhood Education*, 80(5), 261-265.
- Mackay, M., & Shaxton, L. (2011). Understanding and applying basic public policy concepts. *University of Guelph*.
- Matti, S. (2009). *Exploring public policy legitimacy: a study of belief-system correspondence in Swedish environmental policy*. Yayınlanmamış doktora tezi. İsveç: Luleå tekniska universitet.
- Maya, İ. (2019). *Gelişmekte olan ülkelerde eğitim politikaları*. Ankara: Pegem.
- Mcdaniel, J. E., Sims, C. H., & Miskel, C. G. (2001). The national reading policy arena: Policy actors and perceived influence. *Educational Policy*, 15(1), 92-114.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., & Stockburn, A. &. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 389-402.
- MEB. (2005). *İlköğretim türkçe dersi (1 - 5 sınıflar) öğretim programları ve klavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2008, 06 03). *Okuma yazma öğretimi kampanyası - Genelge 2008/39*. 02 21, 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1> adresinden alındı
- MEB. (2018, 02 05). *Okuryazarlık seferberliği hakkında genelge 2018/4*. 02 21, 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1> adresinden alındı
- MEBa. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: <http://www.meb.gov.tr/pisa-2018-turkiye-on-raporu/haber/19840/tr>.

- MEBb. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı . (2006). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. 02 23, 2021 tarihinde Milli Eğitim Şuraları: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973, 06 24). *Millî eğitim temel kanunu*. 02 28, 2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011, 05). *Avrupa’da okuma öğretimi: Bağlam, politika ve uygulamalar*. 02 28, 2021 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/TematikRaporlar.html> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. 02 28, 2021 tarihinde <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121-141.
- Nelson, K. Z., & Sandin, B. (2005). The politics of reading and writing problems: changing definitions in Swedish schooling during. *History of Education*, 34(2), 189-205.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Coşkun, P. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma eğitimi. E. Aydın, T. Demirtaş, Ü. Süğümlü, Z. Kantaş, F. Keskin , G. Göçen, & A. Ed. Okur (Dü.) içinde, *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (s. 1-45). Ankara: Pegem.
- On Birinci Kalkınma Planı, 2.-2. (2019, 07 18). *T.C Resmi Gazete*(30840).
- Onuncu Kalkınma Planı, 2.-2. (2013, 07 02). *T.C. Resmi Gazete*(28699).
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(24), 161-170.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsali üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.

- Özden, M., & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban, & A. Ersoy içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3 b., s. 1-28). Ankara: Anı.
- Özkara, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma eğitimi hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(42).
- Öztürk, D. S., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırmada çeşitlilik: kuramsal yönelimler. M. Q. Patton , M. Bütün, & S. B. Demir (Dü) içinde, *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (E. B. Güzel, & H. Demircioğlu, Çev., 3 b., s. 75-142). Ankara: Pegem.
- Peters, B. (2015). Policy capacity in public administration. *Policy and Society*, 34(3-4), 219-228.
- Power, S., & Gewirtz, S. (2001). Reading education action zones. *Journal of Education Policy*, 39-51.
- Pratt-Fartro , T., & Guth , N. D. (2012). The 21st century reading specialist. *What's hot in literacy*, 64-70.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M., & Jacobson, J. (1992). Reading instruction: perceptions of elementary school principals. *The Journal of Educational Research*, 370-380.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M., & Cox, S. A. (1996). Issues in reading instruction: U. S. state legislators' perceptions and knowledge. *Reading Research and Instruction*, 343-364.
- Rizopoulos, L., & Wolpert, G. (2004). An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays. *Education*(125), 130-136.
- Saavedra, J. (2002). *Education financing in developing countries: Level and sources of funds*. Lagos: NAEAP Publication.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Santrock, J. W. (2018). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi: Life-span development* (13 b.). (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Limited şti.

- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa.
- Scott, D. (2014). *Eğitim araştırma ve politikalarının eleştirel değerlendirilmesi*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Nobel.
- Shannon, P. (1992). *Becoming political: Readings and writings in the politics of literacy education*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Song, M., & Miskel, C. G. (2005). Who are the influentials? A cross-state social network analysis of the reading policy domain. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 7-48.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*(40), 115-121.
- Şad, S. N., & Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, sayfa (801-816).
- Şahin, A. (2005). *İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim.
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 4(164), 36-58.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Tabak, H. (2021). : Eğitimde politika oluşturma, planlama ve uygulama. F. Şahin, E. Er, T. Atmaca, E. Sönmez, M. Özgün, K. Yenel, et al., M. G. Gülcan, & F. Şahin (Dü) içinde, *Karşılaştırmalı Eğitim Tematik Bir Yaklaşım* (s. ss.199-224). Ankara: Pegem.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.

- Taş, İ. D., Akar, T. K., & Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*(3), 578-592.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozankan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı: PISA 2015 ulusal raporu*. TC Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- TDK. (2021). *Türk Dil Kurumu güncel türkçe sözlük*. 02 20, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- TEDMEM. (2020). *Bir Bakışta Eğitim 2020*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TTKB. (2017). *Milli eğitim şûraları*. Ankara: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>.
- Tunç, T. C. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M., Alp, D., Yıldırım, E., Turan, T., Erdem, E., Celayir, İ., et al. (2015). okuma uzmanlığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 264-275.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne giriş süreci*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. (2021). 02 20, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- UIL. (2009). *Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Usta, A. (2013). Kamu politikaları analizine kuramsal bir bakış. *Yasama Dergisi*(24), 78-102.
- Uyar, Y., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-149.
- Uzun, Y., & Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1134-1156.

- Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 651-662.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M., & Sobacı, M. Z. (2013). *Kamu politikası kuram ve uygulama*. Ankara: Adres.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi.
- Yılmaz, M., & Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2210-2219.
- Yılmaz, O. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesi.
- Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkököl öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *Elementary Education Online*, 16(4).
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yurtbakan, E., & Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.

EKLER

EK 1. Öğretim üyesi görüşme formu

Öğretim Üyesi Görüşme Formu

Bu görüşme formu, Ordu Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda yürütülmekte olan 'İlkokul kademesinde okuma eğitime ilişkin görüşlerin analizi ve politika önerileri' adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkokul kademesinde okuma ile ilgili görüşlerin analiz edilmesi ve buna yönelik politika önerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaçla, görüşme formu ile elde edilecek veriler analiz edilecek ve bir politika önerisi geliştirilecektir. Görüşme formunu tamamlamak yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Görüşme ile elde edilen veriler anonim kalacak ve kimliğiniz kayıt altına alınmayacaktır. Veriler, araştırma süresince araştırmacının şifreli kişisel bilgisayarında depolanacak ve bunlara sadece araştırmacı ve tez danışmanları ulaşabilecektir. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kararınızı her an değiştirebilir, görüşmenin herhangi bir aşamasında çekilebilir, istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılmama tercihiniz ya da çekilme kararınız kimse ile paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığını için teşekkür ederiz.

Öğretmen Faruk MİDİLLİ
Davutpaşa İlkokulu/ 0535 523 XX XX

1. Türkiye'de okuma eğitimi
 - a. öğretmen eğitimi,
 - b. öğretim programı,
 - c. ders içerik ve materyalleri,
 - d. aile katılımı,
 - e. hizmet içindeki öğretmenlerin nitelikleri

değişkenleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Türkiye'de okuma eğitiminin
 - a. İhtiyaçları ve
 - b. sorunları konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Türkiye'de okuma eğitimiyle ilgili
 - c. gelecekte planlanmasını düşündüğünüz eylem/ler ve
 - d. ulusal düzeyde geliştirilmesini düşündüğünüz politika/ lar neler olmalı ve nasıl bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir?
4. Görüşme formunda yer almayan okuma eğitime ilişkin diğer görüşlerinizi bu soru numarası ile belirterek yazabilirsiniz.

EK 2. Öğretmen görüşme formu

Öğretmen Görüşme Formu

Bu görüşme formu, Ordu Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda yürütülmekte olan 'İlkokul kademesinde okuma eğitime ilişkin görüşlerin analizi ve politika önerileri' adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkökuller kademesinde okuma ile ilgili görüşlerin analiz edilmesi ve buna yönelik politika önerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaçla, görüşme formu ile elde edilecek veriler analiz edilecek ve bir politika önerisi geliştirilecektir. Görüşme formunu tamamlamak yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Görüşme ile elde edilen veriler anonim kalacak ve kimliğiniz kayıt altına alınmayacaktır. Veriler, araştırma süresince araştırmacının şifreli kişisel bilgisayarında depolanacak ve bunlara sadece araştırmacı ve tez danışmanları ulaşabilecektir. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kararınızı her an değiştirebilir, görüşmenin herhangi bir aşamasında çekilebilir, istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılmama tercihiniz ya da çekilme kararınız kimse ile paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığımı için teşekkür ederiz.

Öğretmen Faruk MİDİLLİ
Davutpaşa İlkokulu/ 0535 523 XX XX

Sorular

1. Türkiye'de okuma eğitimi
 - a. aldığımız lisans eğitimi,
 - b. mevcut sınıf içi uygulamalarınız
 - c. öğretim programı,
 - f. ders içerik ve materyalleri,
 - g. aile katılımı,

değişkenleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

 - d. Türkiye'de okuma eğitiminin
 - e. İhtiyaçları ve
 - f. sorunları konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - e. Türkiye'de okuma eğitimiyle ilgili
 - g. gelecekte planlanmasını düşündüğünüz eylem/ler ve
 - h. ulusal düzeyde geliştirilmesini düşündüğünüz politika/lar neler olmalı ve nasıl bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir?
 - f. Görüşme formunda yer almayan okuma eğitime ilişkin diğer görüşlerinizi bu soru numarası ile belirterek yazabilirsiniz.

EK 3. Aile görüşme formu

Aile Görüşme Formu

Bu görüşme formu, Ordu Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda yürütülmekte olan 'İlkokul kademesinde okuma eğitime ilişkin görüşlerin analizi ve politika önerileri' adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkokul kademesinde okuma ile ilgili görüşleri analiz edilmesi ve buna yönelik politika önerisinin geliştirilmesidir. Bu amaçla, görüşme formu ile elde edilecek veriler analiz edilecek ve bir politika önerisi geliştirilecektir. Görüşme formunu tamamlamak yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Görüşme ile elde edilen veriler anonim kalacak ve kimliğiniz kayıt altına alınmayacaktır. Veriler, araştırma süresince araştırmacının şifreli kişisel bilgisayarında depolanacak ve bunlara sadece araştırmacı ve tez danışmanları ulaşabilecektir. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kararınızı her an değiştirebilir, görüşmenin herhangi bir aşamasında çekilebilir, istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılmama tercihiniz ya da çekilme kararınız kimse ile paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Öğretmen Faruk MİDİLLİ
Davutpaşa İlkokulu/ 0535 523 XX XX

Sorular

1. Türkiye'de okuma eğitimi
 - a. Çocuğunuzun aldığı eğitim
 - b. ders içerik ve materyalleri,
 - c. desteğiniz,değişkenleri bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Çocuğunuzun aldığı okuma eğitiminin
 - a. İhtiyaçları ve
 - b. sorunları konusunda ne düşünmektesiniz?
3. Çocuğunuzun okuma eğitimiyle ilgili
 - c. gelecekte planlanmasını umduğunuz eylem/ler ve
 - d. değişimler neler olmalı ve nasıl bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir?
4. Görüşme formunda yer almayan okuma eğitime ilişkin diğer görüşlerinizi bu soru numarası ile belirterek yazabilirsiniz.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Faruk MİDİLLİ
ORCID Numarası	0000-0002-5545-1592
Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ordu Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Akademik Çalışmaları	
1	Kuriyer, H.G., Çakıroğlu, A., Günay, E.N. ve Midilli F. 2018. Dikkat Uzamı ve Kelime İşleme Becerileri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS2018)