



OKUMA UZMANLARININ YETİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN AKADEMİSYEN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Bahattin ERKUŞ**

Muhammet BAŞTUĞ***

Öz

Bireyin hem akademik hayatında hem de iş hayatında başarılı olabilmesi için nitelikli bir okuma yazma becerisi şarttır. Çünkü bütün derslerin temelinde okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi yatmaktadır. Birinci sınıfta çocuğa kazandırılacak niteliksiz okuma yazma becerisi gelecekte onun başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri olacaktır. Tüm çocuklara okumayı öğretmek, her çocuğun mükemmel bir okuma öğretimi almasını sağlamak, bu çocukların, okumayla ilgilenen uzmanlaşmış kişiler tarafından yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. Bu da okuma uzmanlarına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Karma yöntemle yapılandırılan bu çalışmada okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, nicel araştırma yöntemlerinden de betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Sorgun ilçesinde görev yapan 133 sınıf öğretmeni ile çeşitli üniversitelerde görev yapan okuma eğitimi alanında uzman 8 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda gerek sınıf öğretmenleri gerekse akademisyenler okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin olumlu görüşler belirtmiştir.

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

* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ danışmanlığında hazırlanan Bahattin ERKUŞ'un yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Gedikhasanlı Şehit Mustafa Önder İlkokulu Sorgun/Yozgat, bahattinerkus@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mbastug33@gmail.com

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

Abstract

Individuals must acquire reading and writing skills of high quality in order to be successful in both academic and business life since the skill of reading, reading comprehension and interpretation forms the basis of all courses. Inadequate reading and writing skills that first graders' acquire will be one of the main factors of their failure in the future. Teaching all children to read and ensuring that every child receives an excellent reading instruction is realized through guidance of these children by the specialists in reading. This raises the need for reading specialists. This study, which was structured through mixed-method research design, aimed to investigate academics' and classroom teachers' views of training reading specialists semi-structured interview and descriptive survey techniques were used to collect data, benefiting from both qualitative and quantitative research methods. The participants of the study included 133 classroom teachers working in Sorgun, one of the counties of Yozgat and 8 academics working at various universities, during 2011-2012 academic year. The results of the study indicated that both classroom teachers and academics adopted positive views of training reading specialists.

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

1. GİRİŐ

Çağımızda bilgi üretimi ve tüketimi hız kazanmıştır. Böyle bir zamanda bireylerin ve toplumların içinde bulunduğu ortama, çağa ayak uydurabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bireyler bilgiye ulaşabilmeli, onu kullanabilmeli ve yeni bilgiyi üretebilmelidir. "Bireyin ve toplumun gelişimi ve geleceği de bilgiyi üretmeye ve kullanmaya bağlıdır. Bu durum nitelikli bir eğitim ile bunun temeli olan okuma yazma öğretimini gerekli kılmaktadır" (Güneş, 2003: 39). Duran ve Akyol (2010) günümüzde

bilgi aktarımının büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayalı olduğunu ve günümüz toplumunun en önemli gereksinimlerinden biri olan işlek, okunaklı bir yazma becerisinin de temelini ilköğretim birinci sınıftan itibaren atıldığını belirtmiştir.

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

Juel (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, aynı grup öğrencilerin birinci sınıf sonunda ve dördüncü sınıf sonunda okuma ve yazma becerileri test edilmiştir. Test sonuçlarına göre; bir çocuk, birinci sınıf sonunda zayıf bir okuyucu ise, dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olma olasılığı %88 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırma birinci sınıfta edinilen iyi ya da kötü bir okuma yazma becerisinin öğrencinin sonraki dönemlerdeki akademik başarısını ne düzeyde etkilediğini göstermektedir. Okuma yazmanın önemi ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında, hem bireyin eğitim hayatı ve sonraki yaşamı hem de ülkenin kalkınması için nitelikli bir okuma yazma eğitiminin şart olduğu görülmektedir. Nitelikli bir okuma yazma eğitiminin kazandırılmasında birçok değişken rol oynamaktadır. En büyük rolü ise uygulayıcı konumundaki öğretmenler oynamaktadır (Cemaloğlu 2001; Bembry, Jordan, Gomez, Anderson ve Mendro, 1998; Wright ve Sanders, 1997; Hattie, 2003). Okuma başarısı yüksek ülkelere bakıldığında

gerek öğretmenlere okuma yazma öğretimi aşamasında gerek okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüklerinin giderilmesi konusunda destek veren bazı personelden söz edilmektedir. Bu personel arasında okuma yazma eğitimi alanında profesyonel kişiler olan okuma uzmanları önemli görülmektedir. PIRLS 2006'ya göre, AB öğrencilerinin yaklaşık %44'ünün sınıfında öğretmenleri ile birlikte çalışan ve onlara destek veren bir kişi mevcuttur. Sınıfta öğretmen dışında okuma yazma öğretimi konusunda destek bir personelin olması öğretmenin okuma yazma öğretimi sürecinde yükünü azaltacaktır. Bu personelin okuma yazma öğretimi alanında uzman biri olması ve öğretmenlere materyal hazırlama, okuma konusunda öğretim, yönlendirme, liderlik yapma gibi yeterliklere sahip olması durumunda nitelikli bir okuma yazma öğretimi süreci gerçekleşecektir. Bütün bu durumlar okullarda ve sınıflarda okuma uzmanlığının gerekliliği için önemlidir.

1.1. Okuma Uzmanlığı

Okuma uzmanları, genelde okuma yazma öğreten, özelde ise okuma yazmada güçlük çeken öğrencilerin okuma yazmayla ilgili problemlerini gidermede onlara yardımcı olan, ileri seviyede yetiştirilmiş ve eğitilmiş profesyonel bireylerdir. Bu bireyler çeşitli yaş gruplarına (erken çocukluk dönemi, ilköğretim ve ortaöğretim, yetişkin öğrenciler, resmi ve ticari kuruluşlarda çalışanlar vb.) eğitim hizmeti sunabilmektedir (International Reading Association [IRA], 2000). Harris ve Hodges (1995)'e göre ise okuma uzmanı okuma eğitimi alanında üst düzey eğitim almış; okuma öğretmeni, okuma danışmanı, okuma denetmeni ve okuma koordinatörü olarak görev yapan profesyonel kişilerdir.

Okuma uzmanlarının tarihsel gelişimine bakıldığında görev, sorumluluk, çalışma alanları ve iş yoğunluğu açısından günümüze kadar birçok değişikliğe uğradığı görülmektedir. Okuma uzmanlarıyla ilgili ilk görüşler yaklaşık 60 yıl öncesine dayanmaktadır. Kern (2011) geçmişten günümüze okuma uzmanlarının görev ve sorumluluklarının tarihsel

gelişimine yönelik ayrıntılı bir literatür ortaya koymuştur. Kern'in çalışmasında okuma uzmanlarının değişen rolleri aşağıda kısaca özetlenmiştir.

“Okuma uzmanları ilk olarak okuma programları ile uğraşmışlardır. Okuma uzmanlarının rolleri 1950’lerde okuma güçlüğü çeken öğrencilerle uğraşmaya kaymıştır. Bu da okuma uzmanının tanımının ve rollerinin değişmesine ortam hazırlamıştır. 1960’larda okuma uzmanları okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerle uğraşmaya başlamıştır. Bu yıllarda okuma uzmanı ilköğretim ve liselerde okumayı iyileştirici ve geliştirici etkinliklerde doğrudan öğrencilerle çalışan personel olarak görev yapmıştır. 1970’lerde okuma uzmanlarının sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışması okuma uzmanlarının “okuma koçluğu” görevini gündeme getirmiştir. 1986’da IRA okuma uzmanları için tanılayıcı, okumayı geliştirici, okuma danışmanı, okuma denetmeni gibi yeni roller tanımlamıştır. Okuma uzmanlarının okullarla işbirliği içinde yansıtılmaya başlanması ve sınıf öğretmeni, okuma uzmanı ve destek birimlerin işbirliği ilk olarak 1990’larda ortaya çıkmıştır. 2000’lerde okuma uzmanlarının görevleri 3 başlık olarak ortaya çıkmıştır: öğretim ve yönlendirme, değerlendirme ve liderlik. Bu görevler halen geçerliliğini sürdürmektedir” (Kern, 2011: 67-70).

Okuma uzmanları, okuma öğretimi ve okuryazarlık alanında ek eğitim almış, bu alanda uzman kişilerdir. Bu uzmanlar gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere okuma öğretimine ilişkin destek sağlamaktadır. Öğrencilere bire bir eğitim desteği sağladıkları gibi küçük gruplar biçiminde de bu desteği verebilmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin okuma yeteneklerini değerlendirirler; onların okumadaki zayıflıkları ve okuma güçlükleri hakkında bilgi verirler (Dole, Liang, Watkins ve Wiggins, 2006). Okuma uzmanları çoğunlukla öğrencilerle çalışsalar da okuma öğretimi ile ilgili programın uygulanmasında ve yönlendirilmesinde diğer öğretmenlerle de işbirliği yapar (Dole vd., 2006). Okuma uzmanının pek çok rolünden bahsedilmesine rağmen, bu rollerin son zamanlarda özellikle okullarda okuma güçlükleri olan öğrencilere destek sağlamak üzerine yoğunlaştığına dikkat çekilmektedir (Dole, 2004).

Bütün çocuklara okuma yazmayı öğretmek çok iyi hazırlanmış bir okuma yazma yönergesi verilmesini ve bunun etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirir. Bununla

birlikte okuma güçlüğü çeken öğrenciler kendilerine okuma yazma öğrenme sürecinde destek verecek, bu alanda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaç duymaktadır (IRA, 2000). Ayrıca okuma uzmanlarının, öğrencilerin okuma başarılarını arttıran temel faktörler arasında olduğunu destekleyen kanıtlar vardır. Bean (1997; Akt. IRA, 2000)'ün çalışmasında; okuma uzmanlarının bulunduğu örnek okullardaki müdürler, okuma programlarının etkili olarak uygulanmasında bu uzmanların hayati role sahip olduklarını belirtmiştir. Snow, Burns ve Griffin (1998: 333)'in yaptığı bir araştırmada, okullardaki okuma problemlerine dikkat çekecek ve sınıflardaki öğretmenlere rehberlik yapabilecek uzman ihtiyacına odaklanılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Araştırmada okuma uzmanı olmayan okulların karşılaştığı güçlükler göz önünde tutularak, okullarda okuma uzmanlarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Okuma öğretimi yapan öğretmenlerin bu süreçte uzman desteği alması hem kendi mesleki başarılarını hem de öğrencilerin okuma başarılarını arttırmaktadır (Laplante, 2009). Bu uzmanlar her şeyden önce okuma öğretiminin etkili bir şekilde uygulanmasında önemli roller üstlenmektedirler. Programların verimliliğini arttırmada ve bu sürece ilişkin değerlendirmeler yapmada okuma alanında kendini iyi yetiştirmiş profesyonellerin gerekliliğine işaret edilmektedir (Bean, Cassiday, Grumet, Shelton ve Wallis, 2002). Bu görüşü destekleyen diğer araştırmacılar Quatroche, Bean, ve Hamilton (2001: 288)'a göre okuma öğretiminde güçlü bir deneyime sahip profesyonellerin, öğretmenlerin yürüttüğü programların başarı oranı da en yüksek olmaktadır. Aynı şekilde Pikulski (1995) araştırmasında da başarılı programların öğretiminin ve uygulanmasının mesleki olarak iyi hazırlanmış başarılı öğretmenler tarafından yapıldığını ortaya koymuştur. Baron (1999: 57) yaptığı bir çalışmada okuma danışmanı olan okulun, okuma danışmanı olmayan okula göre daha yüksek okuma başarısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle okullarda, okuma uzmanlarının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Okuma uzmanları önemli roller üstlenmektedirler. Okuma sorunlarını tanılama, soruna erken müdahale etme ve bu sorunların giderilmesi için onlara gerekli materyal desteği sağlama yoluyla okuma uzmanları bu alanda etkin rol alabilir. Ayrıca bireysel ya da gruplara yönelik hazırlanan uygun eğitimler çocukların okuma güçlükleriyle başa çıkmasına destek verebilir (EURYDICE, 2011). Bunların yapılması için okuma uzmanları, statüleri gereği bir dizi yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Uluslararası Okuma Derneğinin (2003) okuma uzmanı adayları için belirlediği standartlar aşağıda yer almaktadır:

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

Etkileşimin çok fazla olduğu; bilginin ve öğrenme kaynaklarının hızla arttığı günümüzde daha işlevsel okuyan ve yazan bireylere ihtiyaç vardır. Bunun temelleri de ilkököl yıllarında atılmaktadır. Bu yıllarda öğrencilerin işlevsel okuryazar olması için nitelikli bir okuma yazma eğitimi almaları zorunludur. İlkokul yıllarında okuma yazma eğitiminin

niteliğinin arttırılmasında bu alanda uzmanlaşmış kişilerin olması önemli görülmektedir. Okuma uzmanlarının varlığı bu anlamda kritik olarak düşünülmektedir. Bu araştırmada Türkiye’de okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri birinci sınıfları kaçınıcı defa okuttuğuna göre farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri mezun olduğu alana göre farklılık göstermekte midir?
- Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı “karma yöntem” benimsenmiştir. Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada akademisyenlerin görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile; sınıf öğretmenlerinin görüşleri nicel araştırma yöntemlerinden anket aracılığıyla toplanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu nicel ve nitel veriler için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Nicel verilere ait çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Sorgun ilçesinde görev yapan 133 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu grupta

yer alan öğretmenlerin 24'ü kadın, 109'u erkektir. Diğer taraftan nitel verilerin toplanmasında okuma eğitimi alanında çalışmaları olan 8 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Analiz Süreci

Verilerin toplanmasında nicel veriler için “Okuma uzmanlığı görüş anketi ve kişisel bilgi formu”; nitel veriler için ise 7 sorudan oluşan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

2.2.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi: Bu araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla sınıf öğretmenlerine yönelik “Okuma Uzmanlığı Görüş Anketi” geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere geliştirilen ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. 2012 yılı Mayıs ayında çalışmanın yapıldığı eğitim bölgesinde görev yapan 270 öğretmene anket gönderilmiştir. Bu anketlerden 135'i geri dönmüştür. Diğer taraftan geri dönen anketler içerisinde 2'sinin boş olmasından dolayı veri analiz işlemine alınmamıştır. Diğer 133 anket araştırma kapsamına alınmıştır. Bu verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı ile aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve anova testi kullanılmıştır.

Okuma Uzmanlığı Görüş Anketi: “Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .79, Barlett küresellik testi ise ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .45 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler

analizi yöntemiyle dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Okuma Uzmanlığı Görüş Anketi açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma Uzmanlığı Görüş Anketine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Döndürme Sonrası Yük Değeri						
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
m45	,861						
m44	,841						
m46	,821						
m47	,768						
m43	,757						
m42	,706						
m40	,558						
m29		,841					
m19		,763					
m25		,759					
m31		,726					
m23		,699					
m21		,677					
m38		,534					
m16			,776				
m22			,687				
m18			,668				
m8				,770			
m41				,745			
m9				,583			
m37					,713		
m13					,611		
m6						,829	
m7						,764	
m4							,830
m5							,697

Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 7 faktör elde edilmiştir (Faktör 1: istihdam, faktör 2: teorik dersler, faktör 3: uygulamaya dayalı dersler, faktör 4: seçim, faktör 5: yetiştirilme, faktör 6: görev alanı, faktör 7: yeterlilik). İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17,56'sını, ikinci faktör %16,66'sını, üçüncü faktör %7,84'ünü, dördüncü faktör %7,68'ini, beşinci faktör %6,55'ini, altıncı faktör %5,98'ini, yedinci faktör %5,40'ını açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %67,69'unu açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

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

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

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .87, ikinci

faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .711, dördüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .654, beşinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .37, altıncı faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .67, yedinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .48 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yedi faktörde de yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

2.2.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırmanın nitel verileri 2013 Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında okuma eğitimi alanında uzman 8 akademisyenden toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması aşamasında 18 akademisyenle irtibata geçilmiştir. Bu konuda bilgileri ve çalışmaları olan 8 akademisyenden dönüt alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde yer alan kişisel bilgiler bölümü doldurulduktan sonra, 7 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları akademisyenlere yöneltilmiştir. Verilerin bir kısmı yarı yapılandırılmış sorularla yüz yüze görüşülerek ve ses kaydı yapılarak toplanmıştır. Bir kısmı ise yapılandırılmış sorularla mail yoluyla toplanmıştır. Ses kayıt cihazındaki veriler bilgisayarda yazılı hale getirilmiştir. Bu verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında (örneğin temalar) özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilir gibi, veri toplama aşamalarında (gözlem ya da görüşme) elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir (Altunışık vd, 2001: 222). Yapılan bu çalışmada başlıklar "Okuma Uzmanlığının Gerekliliği, Okuma Uzmanı Yetiştirme Programı, Okuma Uzmanın Seçimi, Okuma Uzmanlarının İstihdam Durumu" olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları veri toplama sürecinden hareketle nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Ayrıca bunlar “A” ve “B” olarak sınıflandırılmıştır.

3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Uzmanlığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

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

“Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00”, “Katılıyorum: 3.41-4.20”, “Kararsızım: 2.61-3.40”, “Katılmıyorum: 1.81-2.60” ve “Tamamen Katılmıyorum: 1.00-1.80” şeklinde belirlenmiştir. Anket sonucunda ortalama 3,79 çıkmıştır. Tamamen katılıyorum 5, tamamen katılmıyorum 1 olarak kodlanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri okuma uzmanı yetiştirme konusunda katılıyorum yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Uzmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

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

Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre okuma

uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(131)}=3,01$, $p<0,05$). Okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşler arasındaki farklılık kadın sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Okuma Uzmanlığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

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

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşlerine ait yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, okuma uzmanlığı hakkındaki görüşler mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(3,129)}=4,673$ $p<0,05$). Buna göre mesleki kıdem arttıkça okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleri “katılıyorum” dan kararsıza doğru gitmektedir. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlayanlar, okuma uzmanlığı konusunda, kıdemi yüksek olanlara göre daha olumlu düşünmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin 1. Sınıf Okutma Deneyim Sayısına Göre Okuma Uzmanlığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

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

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğrencilerini kaç defa okuttuklarına göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin okuma uzmanlığı hakkındaki görüşleri 1. sınıf okutma deneyim sayısına göre farklılık göstermemektedir ($F_{(3,129)}=,923$ $p>0,05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf okutma sayısı, onların okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerini değiştirmemektedir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Alana Göre Okuma Uzmanlığı Konusundaki Görüşlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

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

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleriyle ilgili bağımsız t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(131)}=0,037$, $p>0,05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu alan, onların okuma uzmanlığı hakkındaki görüşlerini istatistiksel olarak değiştirmemektedir.

3.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

3.2.1. Okuma Uzmanlığının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

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

3.2.2. Okuma Uzmanı Yetiştirme Programına İlişkin Bulgular

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

3.2.3. Okuma Uzmanın Seçimine İlişkin Bulgular

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

3.2.4. Okuma Uzmanlarının İstihdam Durumuna İlişkin Bulgular

Yetiştirilen okuma uzmanının nasıl ve nerede istihdam edileceği önemlidir. Bununla ilgili olarak, katılımcıların tamamı (%100) MEB ve YÖK arasında bir işbirliği yapılması gerektiğini ve bunların okullarda kadro tahsisi yoluyla istihdam edilmesini

önermişlerdir. Hatta katılımcılar (%100) her okulda en az 1 okuma uzmanının olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenlerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada sınıf öğretmenleri, okuma uzmanlarının yetiştirilmesine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre; mesleki kıdemi az olanlar fazla olanlara göre okuma uzmanlığının olmasına yönelik daha olumlu düşünmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf okutma sayısı ile mezun oldukları alan açısından okuma uzmanlığı yetiştirilmesine ilişkin görüşleri farklılaşmamıştır.

Okuma uzmanının yetiştirilmesine ilişkin akademisyenler, okuma uzmanı yetiştirilmesinin gerekli olduğunu bildirmişlerdir. Akademisyenlere göre okuma uzmanları, içinde alan, uygulama ve metodoloji derslerinin olacağı tezli veya tezsiz yüksek lisans programı yoluyla yetiştirilmelidir. Okuma uzmanlığı programlarına seçimde ise adayların sınıf ve Türkçe öğretmenliği deneyimine (2-5 arası yıl) sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca akademisyenlerden bazıları okuma uzmanlarının sadece deneyimli sınıf öğretmenleri arasından seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre okuma uzmanları MEB ve YÖK işbirliği içinde okullarda istihdam edilmelidir.

Bu çalışmanın katılımcılarından gerek sınıf öğretmenlerinin gerekse akademisyenlerin görüşlerine bakıldığında Türkiye’de okuma uzmanlığı modelinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Buna ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Okuma uzmanlığının gerekliliğine yönelik ilk resmi düzeyde karar 17. Milli Eğitim Şûrası’nda alınmıştır (MEB, 2006). Şûrada okuma uzmanlarının sınıf öğretmenleri arasından seçilmesine ilişkin bir karar alınmıştır. Bunun dışında Uyar, Yıldırım ve Ateş (2011) çalışmalarında okuma uzmanlığının gerekliliğine dikkat çekmişler ve bu konuda özellikle lisansüstü eğitim düzeyinde okuma uzmanı

yetiştirmeye yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Yine Akyol ve Yıldız (2013) çalışmasında okuma uzmanlarının Türkiye açısından önemi ve gerekliliğine vurgu yaparak dünyada okuma uzmanı yetiştirmeye ilişkin örneklerle yer vermişlerdir. Araştırmacılar, gelişmiş ülkelerde uygulanan okuma uzmanı yetiştirme programlarını da dikkate alarak Türkiye’de okuma uzmanlığına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ve eğitim sistemindeki önemine ilişkin uluslararası çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. PIRLS (2006)’e göre, AB öğrencilerinin yaklaşık %44’ünün sınıfında öğretmenleri ile birlikte çalışan ve onlara destek veren bir kişi mevcuttur. Sınıflarda okuma yazma öğretimi yapmak zor bir süreçtir ve bu sürecin etkili yürütülmesi için okuma- yazma güçlüğü çeken öğrenciler kendilerine okuma yazma öğrenme sürecinde destek verecek, bu alanda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaç duyulmaktadır (IRA, 2000). Bazı araştırmalar öğrencilerin okuma başarılarını arttırmada okuma uzmanlarını önemli bir faktör olarak görmektedir. Bu çalışmalarda programların etkili uygulanması (Bean, 1997; Akt. IRA, 2000; Bean, Cassidy, Grumet, Shelton, ve Wallis, 2002) ve okullardaki okuma problemlerine dikkat çekmesi ve sınıflardaki öğretmenlere rehberlik yapabilmesi açısından okuma uzmanlarının gerekliliği (Snow, Burns ve Griffin, 1998: 333) vurgulanmaktadır. Bu görüşü destekleyen diğer araştırmacılar (Quatroche, Bean, ve Hamilton, 2001; Pikulski, 1995; Baron, 1999) da okuma öğretiminde güçlü bir deneyime sahip uzman ve öğretmenlerin programları daha etkili yürüttüklerini ve bu uzmanlara sahip okulların daha başarılı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Laplante (2009)’ye göre okuma öğretimi yapan öğretmenlerin bu süreçte uzman desteği alması hem kendi mesleki başarılarını hem de öğrencilerin okuma başarılarını arttırmaktadır.

Bu araştırma ile okuma uzmanının yetiştirilmesinin ve okullarda istihdam edilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur. Bu konuyla ilgili literatür de bu sonuçları desteklemektedir. Okuma uzmanlığına ilişkin araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulabilir:

- MEB ve YÖK işbirliğinde okullarda okuma-yazma güçlüklerine sahip öğrencilere destek vermek amacıyla okuma uzmanı yetiştirilmeli ve istihdam edilmelidir.
- Okuma uzmanlarının yetiştirilmesi lisansüstü programlarla yapılmalıdır. Okuma uzmanı adayları en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip sınıf öğretmenleri arasından seçilmelidir ve bu 3 yıllık süre içerisinde en az bir kez birinci sınıf okutmuş olma şartı aranmalıdır. Okuma yazmayı öğretmek daha çok sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır ve bu durum okuma uzmanlarının çalışma alanlarına girmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarındaki bilgi donanımı ve motivasyonları açısından bakıldığında adaylarda aranacak sürenin 3-5 yılı geçmemesi gerekmektedir.
- Okuma uzmanlığı yüksek lisans programında ağırlıklı olarak okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüklerini gidermeye yönelik dersler olmalıdır. Bunun yanında alan dersleri içerisinde yer alan hızlı, akıcı ve anlayarak okuma dersleri ve literatürde belirtilen liderlik, iletişim, metodoloji vb. derslere de yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). "Okuma Uzmanlığı ve Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine Yönelik Bir Program Önerisi." *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1): 1-8.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Baron, J. B. (1999). "Exploring High and Improving Reading Achievement in Connecticut." Washington DC. National Goals Panel.
- Bembry, K. L., Jordan, H. R., Gomez, E., Anderson, M. C. ve Mendro, R. L. (1998). "Policy Implications of Long-Term Teacher Effects on Student Achievement." Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2 ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dole, J. A. (2004). "The Changing Role of the Reading Specialist in School Reform." *The Reading Teacher*. 57 (5): 462-471.
- Dole, J. A., Liang, L. A., Watkins, N. M. ve Wiggins, C. M. (2006). "The State of Reading Professionals in the United States." *The Reading Teacher*. 60 (2): 194-199.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). "Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4): 817-838.
- EURYDICE. (2011). "Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices." Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Güneş, F. (2003). "Okuma Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi." *Tübar*, 8: 39-48.
- Harris, T. L. ve Hodges, R. E. (1995). "The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writting." Newark, DE: International Reading Association.

- Hattie, J. (2003). "Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?" Paper Presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality.
- International Reading Association. (2000). "Teaching All Children to Read: The Roles of the Reading Specialist." 115-119.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the Factors and the Roles of Hrd in Organizational Learning Styles as Identified by Key Informants at Selected Corporations in The Republic of Korea; Major Subject: Educational Human Resource Development*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University, Amerika.
- Juel, C. (1988). "Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades." *Journal of Educational Psychology*, 80: 437-447.
- Kern, D. (2011). "62 Years of Pendulum's Swing: The Role of the Reading Specialist." *The NERA Journal*, 46(2): 67-72.
- Laplante, J. R. (2009). *The Impact of Literacy Coaching on Third and Fifth Grade Students' Reading Achievement, Teacher, Attitudes and Teachers Perceptions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University –Commerce, *ProQuest Dissertations and Theses*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *On Yedinci Millî Eğitim Şûrası*. <http://www.ttkb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yay.
- Pikulski, J. J. (1994). "Preventing Reading Failure: A Review of Five Effective Programs." *The Reading Teacher*, 48(1): 30-39.
- PIRLS 2006 International Report. (2007). "IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries." Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Quatroche, D. J., Bean, R. M. ve Hamilton, R. L. (2001). "The Role of the Reading Specialist: A Review of the Research." *The Reading Teacher*, 55: 282-295.

- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Eds). (1998). "Preventing Reading Difficulties in Young Children." Washington DC. National Academy Press.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (2. Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler." *Milli Eğitim*, 183: 68-80.
- Uyar, Y., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). "Okuma Uzmanlığının Üniversitelerde Lisansüstü Bir Program Olarak Yapılandırılması." *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1): 132-149.
- Wright, S. P. ve Sanders, S. P. H. a. W. L. (1997). "Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation." *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11: 57-67.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Aim and Significance

Teaching all children to read and ensuring that every child receives an excellent reading instruction is realized through guidance of these children by the specialists in reading. This raises the need for specialists in reading. This study aimed to investigate academics' and classroom teachers' views of training specialists in reading.

Method

The study followed a mixed-research design, benefiting both qualitative and quantitative means. Semi-structured interview and descriptive survey method techniques were used to collect data, benefiting from both qualitative and quantitative research methods. The participants of the study included 133 classroom teachers working in Sorgun, one of the counties of Yozgat and 8 academics working at various universities, during 2011-2012 academic year. "Survey of Opinion on Reading Specialism" was developed in order to examine classroom teachers' views on reading specialism, the KMO test value of the scale was determined as .79 and the Bartlett's test of sphericity was found to be meaningful. Moreover, the scale included seven factors in total and Cronbach's alpha reliability coefficient was determined as .88 for the entire scale. Academics' views on the reading specialism were also obtained. To this aim, semi-structured interview forms were used.

Findings

Based on the findings obtained through the quantitative analysis conducted, classroom teachers reported positive views on training reading specialists, selecting the statement "I agree". Moreover, classroom teachers' views of reading specialism were compared in terms of "gender, the experience in teaching first graders, years of experience, and field of graduation". Considering the variables of "gender, the experience in teaching first graders, years of experience, and field of graduation",

there were not any statistically significant differences in classroom teachers' views of reading specialism. However, these views differed significantly for women in terms of "gender". Based on the findings obtained through the qualitative analysis conducted, academics' views of training reading specialists were discussed under the headings of "The necessity of reading specialism, The Program of Training Reading Specialists, Selecting Reading Specialists, and "The Employment Status of Reading Specialists". In this regard, the participants stated that it was necessary to have reading specialists in Turkey, reading specialism should be offered more in post-graduate studies, reading specialists should be selected mainly from classroom and Turkish language teachers, these teachers should have at least an experience of 1-5 years, and reading specialists should be assigned to schools.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study, both classroom teachers and academics provided positive views of training reading specialists in Turkey. Considering the views of both classroom teachers and academics, it is seen that there is a need to develop a model of reading specialism in Turkey. There are related studies that support this need. The first formal decision pointing out the necessity of reading specialism was made in the 17th National Council of Education (MEB, 2006). In this council, it was stated that reading specialists should be selected from classroom teachers. Moreover, Uyar, Yıldırım, and Ateş (2011) drew attention to the necessity of reading specialism in their studies and made suggested that training reading specialists be trained mainly at post-graduate level. Likewise, Akyol and Yıldız (2013) provided examples regarding training specialists in the world, pointing out the significance and necessity of reading specialists in Turkey. Researchers made several suggestions as to reading specialism in Turkey, taking into account the reading specialist training programs in developed countries. Considering both the results in the related literature at national level and the results of the current study, the following suggestions can be put forward:

- There should be one- or two-year master program to train reading specialists. As, in the beginning, a serious number of reading specialists will be needed, certificate programs requiring a certain number of can be offered to remedy this shortcoming until reading specialists are ready to serve. Considering the curricula of reading specialism and the intensity of the courses, certificate programs will include 250-300 hours.
- The master program of reading specialism should offer mainly courses that will focus on addressing the challenges faced by the students that have difficulty in reading and writing. In addition to these courses, several courses should be offered, such as speed and fluent reading, and reading comprehension and other courses, as stated in the literature, such as leadership, communication, and methodology.
- Reading specialists should be selected from classroom teachers with at least three years of experience and be required to have taught first graders at least for a year. Teaching reading and writing is mainly classroom teachers' responsibility and this is within reading specialists' field of study. Considering the classroom teachers' knowledge and motivation in their first years of profession, the experience required should not be over 3 to 5 years.
- MEB (Ministry of Education) and YÖK (The Council of Higher Education) should work collaboratively regarding the employment of reading specialists. Lack of employment will make any program in reading specialism unnecessary. Furthermore, it is necessary to improve the status, salary, and personal rights of reading specialists. At least one reading specialist should be assigned to each school. The duties and the responsibilities of reading specialists require them to work with students. Therefore, the practice of assigning only one reading

specialist to a city or a district does not allow reading specialists to do their most important duty, which is teaching, and thus lead them to be away from their main goals. The employment of reading specialists in this way is suitable, as they will do their duty of guidance; however, guidance is not among the priority tasks of reading specialists.

- Reading specialists should be trained as soon as possible. Considering the reading practices of the countries included in the PISA research studies, it is seen that Turkey is late in training reading specialists and the employment.