



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ANLAMA (OKUMA)
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALARI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mustafa KÖROĞLU**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ahmet BALCI**

Hatay-2021



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ANLAMA (OKUMA)
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALARI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mustafa KÖROĞLU**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ahmet BALCI**

Hatay-2021

ONAY

Mustafa KÖROĞLU tarafından hazırlanan “**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ANLAMA (OKUMA) ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALARI**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

15/02/2021

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Ahmet BALCI (Tez Danışmanı - Başkan)	
Prof. Dr. Bilginer ONAN (Üye)	
Doç. Dr. Mustafa ONUR KAN (Üye)	
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Üye)	
Doç. Dr. Yusuf UYAR (Üye)	

Mustafa KÖROĞLU tarafından hazırlanan “**Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretimi Sürecinde Anlama (Okuma) Öğretimine Yönelik Uygulamaları**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (15/02/2021)

Mustafa KÖROĞLU

ÖN SÖZ

Bu doktora tez çalışmasının amacı, Ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının neler olduğu ve bu uygulamalara ne kadar süre ayırdıklarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma dört bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın yapılma nedenlerini ortaya koyan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde çalışmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeve ve konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmaların değerlendirildiği ilgili araştırmalar kısmı yer almaktadır.

Çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturan “Yöntem” kısmında “Araştırmanın modeli”, “Katılımcılar”, “Veri toplama süreci”, “Veri toplama araçları” ve “Verilerin analizi” başlıklarına yer verilmiştir.

“Bulgular” çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarına dair elde edilen sonuçlar tablolastırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın son bölümü olan beşinci bölümde, yapılan gözlemler sonucunda elde edilen sonuçlar araştırma soruları esas alınarak değerlendirilmiş, yorumlanmış ve ilgili alan yazında yer alan araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bulgulardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmamın her aşamasında yoğun temposuna rağmen desteğini esirgemeyen, derin birikimi ile bana yol gösteren, yakın ilgisini ve desteğini gördüğüm, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum çok değerli Hocam Doç. Dr. Ahmet BALCI'ya sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Eğitim yaşamımda her zaman örnek aldığım Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Hocalarıma çalışmam boyunca bana desteklerini esirgemedikleri için teşekkür ederim.

Ayrıca beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, desteklerini her zaman yanımda hissettiğim Annem Fadima KÖROĞLU'na, Babam Ahmet KÖROĞLU'na, kardeşlerime ve uygulamalarda yardımcı olan okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim.

Akademik hayatım boyunca (bu uzun ve zorlu süreçte) bana daima güvenen, desteğini bir an olsun eksik etmeyen, her zaman yanımda olan Canım Eşim Cemile ONAT KÖROĞLU'na teşekkür ediyorum, iyi ki varsın diyorum.

Bu tez Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından 17.D.005 numaralı proje ile desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı HMKÜ BAP'a teşekkür ederim.



TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ANLAMA (OKUMA) ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALARI

Mustafa KÖROĞLU

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2021

Danışman: Doç. Dr. Ahmet BALCI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının neler olduğu ve bu uygulamalara ne kadar süre ayırdıklarını tespit etmektir. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması (case study) modelidir. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıf Türkçe derslerini veren ve gönüllü olarak çalışmaya katılan beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri Hatay ilinde resmi okullarda görev yapmaktadırlar. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Gözlem formu” ve “Yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesinde alan yazın taramasından yararlanılmış, uzman görüşü alınmış ve kodlayıcılar arası uyum düzeyine bakılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama vb.) kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin her birisi “Birey ve Toplum” temasındaki “Kaldırımlar” şiir metnine, “Bilim ve Teknoloji” temasındaki “Gündelik Hayatımızdaki E-Hastalıklar” bilgilendirici metnine ve “Millî Kültürümüz” teması altında yer alan “Göç Destanı” öyküleyici metnine 5’er ders saati (600 dakika) süre ayırmıştır. Buna göre toplam 5 Türkçe öğretmeni 75 ders saati (3000 dakika) gözlemlenmiştir.

Çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları anlamayla ilgili uygulamalar ve anlamayla ilgili olmayan uygulamalar olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Anlamayla ilgili uygulamalar kendi içerisinde zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalar, okuma-okutma uygulamaları ve metni anlamaya yönelik uygulamalar (strateji öğretimi) olmak üzere üç alt kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Anlamayla ilgili olmayan uygulamalar ise talimatsız geçen zaman, ders dışında başka bir konuda faaliyet, teknoloji tabanlı faaliyetler, sınavlara hazırlık için çoktan seçmeli soru çözme ve etkinliklerin yapılması için öğrencilere süre verilmesi olmak üzere beş alt kategoride ele alınmıştır.

Sonuç olarak, araştırmamızda ders işleme süreci gözlemlenen 8. sınıf Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) stratejilerini uygularken sadece ders kitabında yer alan metinlerden ve metinlerle ilgili etkinliklerden yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama öğretimine yer vermedikleri, anlama öğretimine yönelik olarak en çok kullandıkları stratejinin soru-cevap stratejisi olduğu, anlama öğretimini ihmal ettikleri, anlamayla ilgili olmayan öğretim dışı uygulamalara çok süre ayırdıkları tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Okuma, Anlama, Türkçe Öğretmenleri, Gözlem, Anlama Öğretimi

**PRACTICES OF TURKISH TEACHERS REGARDİNG
UNDERSTANDİNG (READING) INSTRUCTION DURING TURKISH
LESSON TEACHİNG**

PHD Dissertation, Mustafa KÖROĞLU

The Department of Turkish and Social Sciences Education, 2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet BALCI

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the practices of middle school 8th grade Turkish Teachers towards comprehension (reading) teaching in the process of learning-teaching Turkish lesson and how long they allocate for these practices. The model of the research is the case study model, which is one of the qualitative research methods. The participants of the study consist of five Turkish teachers who gave eighth grade Turkish lessons in the 2019-2020 academic year and participated in the study voluntarily. Turkish teachers who participated in the study work in public schools in the province of Hatay. In the study, "Observation Form" and "Semi-structured Interview Form" developed by the researcher were used as data collection tools. Literature review was used in the development of measurement tools, expert opinion was obtained and the level of harmony between coders was examined. Descriptive statistical techniques (frequency, percentage, average, etc.) were used to analyze the data.

In the study, each of the teachers wrote 5 to the poem text "Kaldırımlar" in the theme "Birey ve Toplum", the informative text "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" in the "Science and Technology" theme and the narrative text "Göç Destanı" under the theme "Our National Culture" lesson time (600 minutes) has been allocated. Accordingly, 75 lesson hours (3000 minutes) of 5 Turkish teachers were observed in total.

In the study, the classroom practices of teachers were examined under two categories: practices related to understanding and practices not related to understanding. Applications related to understanding were examined in three sub-categories: applications for the mental preparation process, applications for reading-reading and applications for understanding the text (strategy teaching). Practices that are not related to understanding are handled in five sub-categories: time without instruction, activity on another subject outside the classroom, technology-based activities, multiple choice test taking for exam preparation, and giving students time to do the activities.

As a result, it was seen that 8th grade Turkish lesson teachers, whose teaching process was observed in our study, used only the texts and activities related to the texts while applying comprehension (reading) strategies in the Turkish lesson learning-teaching process. In addition, it was found that the teachers who participated in the study did not include comprehension teaching in the process of teaching Turkish lesson, the most used strategy for comprehension teaching was the question-answer strategy, they neglected comprehension teaching, and they devoted much time to non-teaching practices that were not related to understanding.

KEY WORDS

Reading, Comprehension, Turkish Teachers, Observation, Teaching Understanding

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖN SÖZ	i
ÖZET ve ANAHTAR KELİMELELER	iii
ABSTRACT and KEY WORDS	v
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİL LİSTESİ	xv
KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ	xvi
1. BÖLÜM	
1.1. GİRİŞ	1
1.1.1. Problem Durumu	1
1.1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.1.3. Araştırmanın Önemi	7
2. BÖLÜM	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	9
2.1.1. Beceri Temelli Okuduğunu Anlama	18
2.1.2. Okuduğunu Anlamada Şema Teorisi	19
2.1.3. Okuduğunu Anlamada İşlemsel Model	20
2.2. Okuduğunu Anlama Üzerine Yapılan Çalışmalara Tarihsel Bir Bakış	21

2.3. Anlama (Okuma) Eğitiminde Öğretmenin Rolü	24
2.4. Etkili Okuduğunu Anlama Öğretimi	33
2.4.1. Üstbilişsel strateji ve üst düzey düşünme becerileri	34
2.5. Okuma Stratejileri ve Okuma Becerileri	36
2.6. Metin	40
2.6.1. Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama	42
2.6.1.1. Anlatı (Hikâye) Metnini Anlama	43
2.6.1.1.1. Tahmin	45
2.6.1.1.2. Soru Sorma	46
2.6.1.1.3. Metnin Görsel Gösterimleri	47
2.6.1.1.4. Özetleme	48
2.6.1.1.5. Metin Yapısı	49
2.6.1.1.6. Sesli Düşünme	50
2.6.1.2. Bilgilendirici Metni Anlama	51
2.6.1.2.1. Arka Plan Bilgisini Etkinleştirme	52
2.6.1.2.2. Sorgulama	53
2.6.1.2.3. Metin Yapısını Belirleme	54
2.6.1.2.4. Zihinsel İmgeler Oluşturmak	55
2.6.1.2.4. Özetleme	55

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli	57
3. 2. Katılımcılar	58
3. 3. Veri Toplama Süreci	61
3.4. Veri Toplama Araçları	63
3.4.1. Gözlem Formu	63
3.4.2. Görüşme Formu	72
3.5. Verilerin Analizi	72
3.6. Araştırmanın Etik Yönü	74

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Sınıf İçi Uygulamaları, Uygulamaları Hangi Ders Saatinde Gerçekleştirdikleri ve Bu Uygulamalara Ayırdıkları Süreye İlişkin Bulgular	75
4.1.1. Öğretmen A'nın Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Sınıf İçi Uygulamaları ve Bu Uygulamalara Ayırdığı Süreye İlişkin Bulgular	75
4.1.2. Öğretmen B'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular	80
4.1.3. Öğretmen C'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular	83
4.1.4. Öğretmen D'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular	87

4.1.5. Öğretmen E'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular	91
4.2. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik okuma-okutturma çalışmaları ve bu çalışmalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular	95
4.3. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak zihinsel hazırlık sürecine ilişkin uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular	98
4.4. Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak; a) Kelime öğretimi, b) Özetleme, c) Ana duygu/ana fikir belirleme, d) Çıkarım yapma, e)Tahmin uygulamaları nelerdir ve bu uygulamalara ne kadar süre harcadıklarına ilişkin bulgular	101
4.5. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) ile ilgili olmayan uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları zamana ilişkin bulgular	108
4.6. Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak kullandıkları stratejiler ve bu stratejileri hangisıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgular	111
4.7. Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin (Öğretmen A, B, C, D ve E) Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak en çok kullandıkları stratejileri nasıl uyguladıklarına ilişkin bulgular	113

5. BÖLÜM 142

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	142
5.2. Öneriler	150

KAYNAKÇA	152
-----------------	-----

EKLER	181
EK-1: Gözlem Formu	181
EK-2: Görüşme Formu	182
EK-3: Araştırmaya Katılım Onam Formu	183
EK-4: Etik İzin Belgesi	184
EK-5: MEB Araştırma İzin Belgesi	186



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler	3
Tablo 2	PISA 2003-2018 arası Türkiye'nin Okuma Becerileri Performansı	4
Tablo 3	Öğretilecek stratejiler (mevcut araştırmalar tarafından tavsiye edilen)	44
Tablo 4	Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler	58
Tablo 5	Gözlem Türleri, Seçenekler, Avantajlar ve Sınırlamalar	66
Tablo 6	Öğrenme öğretme sürecinde gözlem yapılan tema, metinler ve süre	67
Tablo 7	Gözlem formu kategorileri ve kodları	71
Tablo 8	Öğretmen A'nın "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	76
Tablo 9	Öğretmen A'nın "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	77
Tablo 10	Öğretmen A'nın "Göç Destanı" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	79
Tablo 11	Öğretmen B'nin "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	80

Tablo 12	Öğretmen B'nin "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	81
Tablo 13	Öğretmen B'nin "Göç Destanı" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zaman	82
Tablo 14	Öğretmen C'nin "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	84
Tablo 15	Öğretmen C'nin "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	85
Tablo 16	Öğretmen C'nin "Göç Destanı" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	86
Tablo 17	Öğretmen D'nin "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	88
Tablo 18	Öğretmen D'nin "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	89
Tablo 19	Öğretmen D'nin "Göç Destanı" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	90
Tablo 20	Öğretmen E'nin "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	92
Tablo 21	Öğretmen E'nin "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	93
Tablo 22	Öğretmen E'nin "Göç Destanı" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre	94

Tablo 23	Öğretmenlerin okuma-okutma çalışmaları ve bu çalışmalara ayırdıkları süre	96
Tablo 24	Zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalar	99
Tablo 25	Öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik bütün metin türlerindeki uygulamalarının bütün öğretim süresine göre dağılımı	101
Tablo 26	Kelime öğretimine yönelik uygulamalar	102
Tablo 27	Metni özetlemeye yönelik uygulamalar	103
Tablo 28	Ana fikir/ana duygu belirleme uygulamaları	104
Tablo 29	Çıkarım yapmaya yönelik uygulamalar	105
Tablo 30	Tahmin uygulamaları	106
Tablo 31	Metin yapısına ilişkin öğretim uygulamaları	107
Tablo 32	Öğretmenlerin anlama (okuma) dışı uygulamaları	109
Tablo 33	Öğretmenlerin anlamayla ilgili olmayan uygulamalarının öğretim zamanına göre dağılımı	110
Tablo 34	Öğretmenlerin kullandığı anlama (okuma) stratejileri	112

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Veri analiz sürecine genel bir bakış	73



KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

NRP: National Reading Panel

TDK: Türk Dil Kurumu

RRSG: Rand Reading Study Group

PISA: Programme for International Student Assessment

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

NAEP: National Assessment of Educational Progress

et al: ve diğerleri

s.: Sayfa

vd: Ve diğerleri

Ark: Arkadaşları

f: Frekans

%: Yüzde

Δ : Güvenirlik katsayısı

C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı

∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı

1. BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.1. Problem Durumu

Topluluk içerisinde hayatını sürdüren ve sosyal varlık özelliğiyle ön plana çıkan insan bu en önemli özelliğini kişilerarası iletişimden almaktadır. İnsanın etrafındakilerle iletişimini sağlayan öge ise dildir. En basit tanımıyla dil, insanlar arasında iletişimi ve anlaşmayı sağlayan bir araçtır (Ergin, 2003). Türkçe Sözlükte (2011) ise dil “insanların düşündükleri ve duygularını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” olarak tanımlanmaktadır. Dil, insanlarla diğer canlıları birbirinden ayıran en önemli özelliktir. Dil, anlama ve anlatma becerilerinden meydana gelen insana özgü bir özelliktir. İnsanlar, dinleme ve konuşma becerisini küçük yaşlardan itibaren geliştirir. Okuma ve yazma becerisini ise daha sonra edinir. Bu açıdan dilin anlama becerisi insan hayatı için önem arz etmektedir.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri eğitim alan kişilerin ana dilini öğrenmesi ve o dille ilgili becerileri kazanmasıdır. Bu beceriler anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerileridir. İnsanlar dinleme ve konuşma becerilerini ilk olarak ailelerinden öğrenirken yazma ve okuma becerilerini ilk eğitim hayatlarına adım attıklarında öğrenmeye başlarlar (Ateş, 2008).

Okuma, dört temel dil becerisi içerisinde bilgiyi elde etmenin en temel aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim-öğretim hayatının bütün süreçlerinde öğrencilerin yeni bilgiye ulaşabilme araçlarından birisi de okumadır. Okuma, gözün algıladığı sembol ve işaretlerin beyne aktarılması ve bunların beyin tarafından yorumlanıp anlamlandırılmasıdır. Öğrenciler, okuma becerileri sayesinde çeşitli kaynaklara ulaşarak farklı bilgiler elde ederler.

Okuma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları:

- “Anlama ve bilgi edinme yollarından biri” (Özbay, 2014),

- “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek” (TDK, 2011).
- “Bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavrama” (Tazebay, 1993).
- “Yazılı dilin nıamlı bir şekilde yorumlanması” (Haris ve Sipay, 1990).
- “Bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileribütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” (Güneş, 2013) şeklindedir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumanın nihai hedefinin anlama olduğu anlaşılmaktadır. Okuma, anlama ve anlamlandırma olarak görülmüş ve insanların önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağ kurma olarak kabul edilmiştir. Okuma, kelime ve cümleleri ya da bir metni bütün olarak görerek algılama ve anlamlandırma süreci olarak nitelendirilmiştir (Temizkan, 2009; Gündüz ve Şimşek, 2011). Okumanın amacı, okuyucunun metni kavraması, anlamlandırması ve metinle bağlantı kurmasıdır (Pressley ve Allington, 2015).

Anlama ise metnin ve konuşanın söylemek istediği mesajı algılamak olarak tanımlanmıştır (Göğüş, 1978). Özbay’a (2014) göre anlama bilinen dilde gerçekleşir ve okunan kelimenin bilinmesi anlama için yeterli değildir. O dile ait noktalama işaretlerinin de anlamının olması için gerekli olduğu dile getirilmektedir. RAND Okuma Çalışma Grubu (2002) okuduğunu anlamayı yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla eşzamanlı olarak çıkarma ve inşa etme süreci olarak tanımlamış, okuyucu, metin ve okuma amacı olmak üzere üç unsurdan oluştuğunu ifade etmiştir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, okuma yazma programlarının beş odak noktasından biri olarak tanımlanmaktadır ve anlamak için okuma tüm eğitici okuma programlarının merkezinde yer alır. (National Reading Panel, 2000). Bu durum, öğrencilere, okuduklarından anlamı nasıl çıkaracaklarını geliştiren stratejileri uygulamayı ve öğretmeyi içerir (NRP, 2000; Pressley, 2006; Rand Reading Study Group, 2002). Öğrenciler, kelime kodlarını çözebilir, akıcı bir şekilde okuyabilir ancak okunandan anlam çıkaramazsa, okuma eylemi anlamsızdır. Anlama eğitimi bu nedenle okuma öğretiminin ayrılmaz bir bileşeni olmalıdır.

Ülkemizde son yıllarda eğitim-öğretim alanında birçok yenilik yapılmasına karşın öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin beklenen düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bu sonuç yapılan ulusal ve uluslararası sınavlardan alınan puanlarda

da karşımıza çıkmaktadır. 2019 yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavında çoğunlukla okuduğunu anlama sorularından oluşan 40 soruluk Türkçe dersi sorularının doğru cevap ortalaması 14, 67’dir. Bu ortalama 2018 yılındaki sınavda 16,18 iken 2017 yılında 17,28 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkçe dersi doğru cevap ortalamalarının giderek düştüğü sonucuna ulaşılabilir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre de Türkiye’nin 2003-2012 yılları arasında diğer alanlarda ve okuma becerileri alanında ilerleme gösteremediği anlaşılmaktadır (Anıl, Özer, Erkan ve Demir, 2015). PISA’nın yedinci döngüsü olan PISA 2018 sonuçları OECD tarafından 3 Aralık 2019 tarihinde yayınlanmıştır. PISA 2018’de okuma becerileri alanı şu şekilde tanımlanmıştır (OECD, 2019:31):

“Okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir.”

PISA 2018’de okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde dört farklı bilişsel sürecin tanımlandığı görülmektedir. Bu süreçler: akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünmedir. Tanımlanan bu süreçler aşağıdaki şekildedir (OECD, 2019):

Tablo1

PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

Akıcı Okuma	Bilgiye ulaşma • Metindeki bilgileri tarama ve bulma • İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama • Gerçek anlamı ifade etme • Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturmak
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme • Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme • Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme • Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme

*PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’ndan alınmıştır.

PISA’ya göre akıcı okuma, öğrencilerin verilen metni kolay ve etkili bir şekilde okumaları yani metnin anlamını kavramaları için metni doğru okuyup çözümleyebilmeleri ve ifade edebilmeleridir. Bilgiye ulaşma süreci ise iki alt başlığa ayrılarak incelenmiştir. Bunlardan birincisi metindeki bilgileri tarama ve bulmadır.

Buna göre istenilen bilgi metinde geçse de metni okuyan kişinin bu bilgileri taraması ve bulması istenmektedir. İkinci olarak da bilgiye ulaşma sürecinde okuyucunun birden fazla metinle çalışması gerektiği ve özellikle de dijital okuma yaparken bu sürece daha çok ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Bunun nedeni olarak da dijital ortamda okuyucuların çok fazla metinle karşılaşması ve bu metinleri araması, seçmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Okuma becerileri değerlendirme sürecindeki bir diğer bilişsel süreç anlamadır. Anlama iki alt sürece ayrılmıştır: Gerçek anlamı ifade etme, çıkarımları birleştirmek ve çıkarımları oluşturmak. Buna göre metni okuyanların cümleleri, kısa paragrafları yorumlayabilmeleri gerektiği ve verilen metinde ne anlatıldığına yönelik çıkarımlarda bulunabilmesi istenmektedir. Son beceri olan değerlendirme ve derinlemesine düşünmede ise metni okuyanların metnin içeriğini, niteliğini ve güvenilirliğini değerlendirebilmeleri ve metinde geçen gerçek anlamın ve çıkarımların ötesine gitmeleri istenmektedir. PISA 2018’de sorulan soruların %45’ini anlama soruları oluşturmaktadır (OECD, 2019). Türkiye’nin okuma becerileri performansını yıllara göre gösteren tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo2
PISA 2003-2018 arası Türkiye’nin Okuma Becerileri Performansı

Yıllar	Puan
PISA 2003	441
PISA 2006	447
PISA 2009	464
PISA 2012	475
PISA 2015	428
PISA 2018	466

Tablo 2’ye göre 2003-2018 yılları arasında Türkiye’nin okuma becerileri alanında ortalama puanlarının 428 ile 475 arasında değişim gösterdiği, 2003 yılından 2012 yılına kadar puan ortalamasının arttığı ama 2015 yılında önemli bir düşüşün olduğu, 2018 yılı itibariyle ortalama puanın yeniden yükselişe geçtiği görülmektedir. Son yapılan 2018 PISA’nın ön raporuna göre, öğrencilerin okuma becerileri performans puanı artış göstermiş olsa da alınan bu sonuç OECD ülkeleri ortalamasının altındadır. Ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına göre çoğu dünya ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de okuma ve anlama öğretimi açısından sorunların olduğu görülmektedir.

Ulusal ve uluslararası ölçekte yapılan bu sınavların sonuçları, “okuduğunu anlama öğretimiyle ilgili sınıfta neler oluyor?” sorusunu gündeme getirmiştir. Bu alanda ilk dönüm noktası çalışmayı yapan Durkin (1978-79) sınıflarda anlama

öğretiminin eksikliğini ortaya koymuştur. Durkin (1978-79) çalışmasında 14 farklı okulda Okuma ve Sosyal Bilgiler dersinde 39 sınıfı gözlemlemiştir. Bu araştırmasını yaparken öğretmen uygulamalarının yanında, öğrencilerin davranışlarını da gözlemlemiştir. Durkin (1978-79) yaptığı bu çalışmada öğretmenlerin anlama öğretimi gerçekleştirmediklerini, soru stratejisini kullanarak değerlendirme yaptıklarını, anlamayla ilgili olmayan uygulamalara fazla süre harcadıklarını ve derslerinde anlama öğretimini ihmal ettiklerini belirtmiştir. Sonraki yıllarda yapılan birçok çalışmada da Durkin'in (1978) çalışmasına benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Taylor, Pearson, Peterson ve Rodriguez, 2003; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria, 1998; Ateş, 2011; Brevik, 2015, 2017; Ness, 2009, Pressley ve Allington, 2015; Dole ve ark., 1991; Dole vd., 1996; Pressley vd., 2006; Taylor vd., 2003; Pressley vd., 2007). Diğer yandan okuma alanında çalışma yapan birçok araştırmacı, öğretmenlerin öğrencilerinin okuma sırasında metni anlamalarına yardımcı olabileceği konusunda hemfikirdir (Almasi, Garas-York ve Shanahan, 2006; Stahl, Jacobsen, Davis ve Davis, 1989; Taylor ve diğerleri, 2003). Buna rağmen birçok öğretmen okuduğunu anlamayı geliştiren uygulamaları sınıflarında gerçekleştirmemektedir (Pressley, 2006).

Durkin'in (1978-79) çalışmasından sonra okuma alanında çalışan araştırmacılar tarafından birden fazla strateji geliştirilmiş ve bu stratejilerin okuduğunu anlamaya etkisini içeren birçok çalışma yapılmıştır (Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Duke ve Martin, 2015; Garner, 1987; Karatay, 2007; Luttenegger, 2012; McCown ve Thomason, 2014; McIntyre & Hulan, 2013; Neuman ve Gambrell, 2013; Emre, 2014; Palincsar ve Schutz, 2011; Pearson, 2009; Pearson ve Dole, 1987; Topuzkanamış, 2009; Gül, 2013; Uyar, 2015;). Fakat anlama (okuma) öğretimi süreciyle ilgili sınıflarda neler olduğuna dair gözlem çalışmalarına çok az yer verilmiştir. Ülkemizde de bu alanda yapılan tek çalışma 4. sınıf Türkçe dersi öğretim sürecine dair yapılan Ateş'in (2011) çalışmasıdır. Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramasında Türkiye'de ortaokul ve daha üst sınıf düzeyinde böyle bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının neler olduğu ve bu uygulamalara ne kadar süre ayırdıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının neler olduğunu ve bu uygulamalara ne kadar süre ayırdıklarını tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıda yer alan alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1- Ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak;

- a. Okuma-okutma
- b. Zihinsel hazırlık
- c. Kelime öğretimi
- d. Özetleme
- e. Ana duygu/Ana fikir
- f. Çıkarım
- g. Tahmin
- h. Metin yapısı öğretimi

uygulamalarının neler olduğunu ve bu uygulamalara ayırdıkları süreyi tespit etmek.

2- Ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimi ile ilgili olmayan uygulamalarının neler olduğunu ve bu uygulamalara ayırdıkları süreyi tespit etmek.

3- Ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri hangi sıklıkla uyguladıklarını tespit etmek.

4- Ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak;

- a. Ön bilgileri harekete geçirme
- b. Tahmin
- c. Çıkarım
- d. Özetleme

e. SoruSorma/Cevaplama

stratejilerini nasıl uyguladıklarını tespit etmek.

1.1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin metinden anlam çıkarma becerilerini geliştirmek için ders işleme sürecinde öğretmenler tarafından özel öğretim stratejileri uygulanır. Bu, eğitimi zengin ve değerli hale getiren uygulamadır. Derslerin nasıl yapılandırıldığı, okuduğunu anlama öğretiminin başarısında da önemlidir. Etkili okuma öğretmenleri, öğrencilerinin farklılıklarını dikkate alır ve ders işleme sürecinde farklı stratejiler kullanır (Allington, Johnston ve Day, 2002). Ders işleme sürecinde öğrencilerinin eksikliklerini gören, anlama (okuma) stratejilerinin kullanımında onlara rol model olan öğretmen, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında da etkin rol oynar (Gaskins ve diğerleri, 1993; Pressley ve diğerleri, 1992).

Bu çalışmanın amaçlarından biri, ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamaları derslerine ne ölçüde yansıtıp yansıtmadığı görülecektir. Aynı zamanda anlama (okuma) öğretimi sırasında sınıfta öğretmen uygulamalarını gözlemlemek, öğretmenlerin anlama (okuma) öğretimi uygulamalarının neler olduğu hakkında alanda çalışan araştırmacılara, öğretmenlere, ders kitabı ve öğretim programı yazarlara bilgi verecektir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini açıkça artıran öğretim uygulamalarının belirlenmesiyle sonuçlanmıştır (NRP, 2000; RRSg, 2002; Snow ve diğerleri, 1998 Temizkan, 2007; Epçaan, 2008; Duke ve Martin, 2015b; Garner, 1987; Karatay, 2007; Luttenegger, 2012; McCown ve Thomason, 2014; McIntyre & Hulan, 2013; Neuman ve Gambrell, 2013; Emre, 2014; Palincsar ve Schutz, 2011; Pearson, 2009; Pearson ve Dole, 1987; Topuzkanamış, 2009). Bu araştırmada ele alınan konu ise öğretmenlerin ders işleme sürecinde öğrencilerinin anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak yaptıkları uygulamalar ve bu uygulamaların doğasıdır.

Ülkemizde bu araştırmanın konusuyla ilgili yapılan tek çalışma Ateş'in (2011) tamamladığı doktora tez çalışmasıdır. Ateş (2011) çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersini veren 5 Sınıf Öğretmenini 74 ders saati (2960 dakika)

gözlemlemiştir. Ortaokul düzeyinde anlama (okuma) öğretiminin sınıflarda nasıl uygulandığına yönelik araştırmaların olmaması ve araştırmanın bu alanda ilk olması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın farklı sınıf seviyelerinde ve farklı branşlarda yapılacak araştırmalara öncülük etmesi beklenmektedir.



2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeve ve konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmaların değerlendirildiği ilgili araştırmalar kısmı yer almaktadır.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma başlangıcı, gelişimi ve sonucu olan bir süreçtir. Her insan, kendi yaşantısından hareketle okumanın farklı bir tanımını yapabilir. Bazılarına göre okuma, sesleri tanıma ve anlamlandırma süreci, bazılarına göre de metinlerden anlam çıkarmadır. Okuma, yazının ortaya çıkışından bugüne bilgiye ulaşmada en temel unsur olmuştur. İnsanların yeni bir bilgi öğrenmeleri, yaşadığı dünyayı tanıması ve anlamlandırması okuma sayesinde olmuştur. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma aynı zamanda eğitim-öğretim hayatının da bel kemiğini oluşturmaktadır.

Okuma, insanların bilgiyi arama ve anlamlandırmada kullandığı en etkili yollardan biridir. Okuma ile ilgili pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir.” (Göğüş, 1978:60)
- “Okuma, yazılı materyalleri anlama ve irdelemeye yarayan zihinsel bir süreçtir.” (Özdemir, 1990:13)
- “Okuma, göz ve sesin oluşmasını sağlayan organların meydana getirdiği çeşitli hareketlerden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir süreç olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır.” (Tazebay, 1993:3)
- “Okuma yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır.” (Haris ve Sipay, 1990:10)

- “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 1999:59)

Yukarıdaki okuma ile ilgili tanımlardan da anlaşılacağı gibi anlama becerisinin oluşumu okuma ve dinleme becerilerinin ortaya çıkmasına bağlıdır. İnsan yeni bilgiler öğrenmek istiyorsa bu yollara başvurmalıdır. Okuma becerisi, fiziksel ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir (Özbay, 2014:2).

Okuma süreci harflerin ve sembollerin algılanması ile başlar. Bu algılama işi bittikten sonra kelime ve cümlelerin anlaşılması üzerine dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli duyulan bilgiler sunulmaktadır. Seçilen bilgiler ise sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005:20).

Akyol’a (2005:3) göre okumanın gerçekleşmesi için kişinin her şeyden evvel kelimeyi tanıması gerekmektedir. Kelimenin tanınması da ancak okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması sonucu ortaya çıkar. Metnin, okuyucu tarafından yanlış anlaşılıp anlaşılmaması kelimelerin yanlış veya yetersiz anlaşılıp anlaşılmamasına bağlıdır. Okuma sırasında okuyucu tarafından anlamlandırılan kelime ve cümleler okuyucunun sürekli belleğine yerleşir ve burada okuyucunun ön bilgilerini de kullanarak metnin bütününe anlamını elde etmeye çalışır. Tüm bu işlemler sonucunda ortaya çıkan anlama uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama gerçekleşmiş olur. Okuma süreci okuyucu için aynı zamanda yeni bir anlam oluşturma etkinliğidir. Sever (1995) bu süreçleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir.

Yukarıda sıralanan okuma süreçleri sonunda okuyuculara bazı özelliklerin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedefleri Epçaçan (2009) şu şekilde sıralamıştır:

- Sözcükleri tanıma, anlama,

- Söz varlığını geliştirebilme,
- Okuduğu metni anlamlandırabilme,
- Okuduğu metni değerlendirebilme,
- Eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme,
- Okuma etkinliğini yaşamın bir parçası hâline getirebilme,
- Okuma yoluyla düşünce ufku geliştirme,
- Metinler gibi varlık ve olayları da eleştirel bir gözle okuma,

Yukarıda farklı biçimlerde ifade edilmiş tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere okuma öğretiminin temel amacını şu şekilde açıklayabiliriz: Okuduğunu anlayan, okuduklarına tepkide bulunma yeteneğine sahip ve yeni okumaları sırasında bu yeteneğini kullanan okuyucular yetiştirmek. Okuma sürecinin sonunda amaç, okuyucuların bilgi ve birikimlerini geliştirme, içinde bulunduğu toplumdaki insanlarla iyi bir şekilde iletişim kurmasını sağlama ve çağın gerektirdiği bilgi ve donanımı sağlamaktır. Ocasio'a (2006) göre okumanın amacı; okuyucunun yazarın düşüncelerini, iletilerini anlaması ve bu anlama becerisini geliştirme isteğidir.

Okuma, öğrenme için seçilen temel yoldur ve eğitim öğretim faaliyetlerinin her düzeyinde öğretmenlerin öğrencilerinde geliştirmeleri gerekli olan bir beceri olarak kabul edilmiştir (Wellington&Osborne, 2001: 41). Okuma, aynı zamanda gelişimle yakından ilişkili bir yaşam becerisidir ve bu yönüyle de hayatın kalitesini artıran bir etkileşim yöntemidir. Kent'e (2002) göre okuma; duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini içine alan karmaşık bir süreçtir.

Günümüzde okumanın en temel amacının anlama olduğu görüşü hâkimdir. Okuduğunu anlama metinden anlam çıkarmayı ve yazarın sunduğu ayrıntıları yakalamayı gerektiren öğrencinin okula başladığı dönemden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden birisidir (Rose vd., 2000: 55). Akyol'a (2005) göre okuduğunu anlama; okuyucunun sembolleri tanımasına, algılamasına, dil hakkında bilgisine, zihinsel becerilerine ve yaşamla ilgili becerilerine dayanır. Bunların yanında okuyucunun ilgi ve isteklilik düzeyi, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam gibi faktörler de okuduğunu anlama düzeyini etkiler.

Okuma, öğrencilerin okulda edinmeleri gereken önemli bir beceridir. Böylece gelecekte; akademik, kişisel ve profesyonel görevlere hazırlanırlar (Wyse, Andrews

ve Hoffman, 2010). Okumanın amacı, okuyucunun metni kavraması, anlamlandırması ve metinle bağlantı kurmasıdır (Pressley ve Allington, 2015). RAND Okuma Çalışma Grubu (2002) okuduğunu anlamayı etkileşim, yazı dili ile etkileşim vasıtasıyla anlamın eşzamanlı olarak çıkarılması ve inşa edilmesi süreci ve sadece metni değil, aynı zamanda okuyucuyu ve etkinliğin kendisini de içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin bu konudaki başarısı, temel kod çözme becerileri, ön bilgi gibi farklı faktörlerin bireysel varyasyonuna bağlıdır. Vellutino'ya (2003) göre:

“Kelime tanıma ve dil anlamının temelini oluşturan bilgi, beceri ve yeteneklerdeki bireysel farklılıkların yanı sıra, okuyucunun motivasyonu, hedefleri ve amaçları gibi eğilimlerdeki bireysel farklılıkların hepsi de okuduğunu anlamada önemli değişkenlik kaynaklarıdır.”

Okuduğunu anlama sadece metinlerdeki kelime ve kavramları ezberlemek ya da dile getirmek değil, bunlarla birlikte bu kelime ve kavramları birtakım algı ve yargılarla işlemlerden geçirmek ve yeniden anlamlandırmaktır (Şengül ve Yalçın 2004: 39). Güneş'e (2004) göre ise okuduğunu anlama bazı faaliyetler yapmayı gerektirir. Güneş (2004: 59) bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Yazının anlamını bulma
- Yazılanlar hakkında düşünme
- Yazılanların nedenlerini araştırma
- Yazılanlardan sonuçlar çıkarma
- Yazılanları değerlendirmek
- İnceleme yapma
- Seçim yapma
- Karara varma
- Çevirme
- Yorumlama
- Öteleme
- Analiz-sentez yapma

Grabe ve Stoller (2002: 14) okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi için kelimeleri kodlaması ve bu kodladığı kelimeyi hızlı bir şekilde anlamlandırması gerektiğini belirtmiştir. Güneş'e (2004: 61) göre okuduğunu anlama bir süreç

gerektirmektedir. Tüm bu süreçler de kendi içinde aşamalara ayrılmıştır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmıştır:

1- Anlamı bulma aşaması. Bu aşamada okuyucu, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini atar. Bu aşama 4 alt boyuttan oluşur:

- Kelimenin anlamını bulma,
- Cümlelerin, paragrafın, metnin anlamını bulma,
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma,
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme.

2- Anlamı kavrama düzeyi. Bu aşama da kendi içinde 3 alt boyuttan oluşur:

- Anlamı çevirme; anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmek,
- Anlamı yorumlama; anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklaması,
- Öteleme ise anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.

3- Anlamı değerlendirme. Bu aşama da 3'e ayrılır:

- Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapma,
- Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapma,
- Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapma ve sonuca ulaşma (Güneş, 2004: 61-62).

Yukarıdaki tanımlamalardan ve ifadelerden de anlaşılacağı üzere okuduğunu anlamanın karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Okuma ve anlama ayrı bir çaba gibi görünse de aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi içinde bağlıdır. Ayrıca okuyucunun anlaması üzerinde önceki bilgileri büyük bir etkiye sahiptir. Yani okuduğunu anlama ile ön bilgileri arasında bir ilişki vardır. Yapılandırmacı yaklaşım da zaten öğrencinin önceki bilgileriyle metinle karşı karşıya geldiğini öğrencilerin metin hakkındaki yorumlarının önceki deneyim ve tecrübelerine dayandığını belirtir (Pressley, 2002: 159).

Çakmak'a (2007) göre, okuma konusu ilk olarak dilbilimciler tarafından çalışılmış olsa da sadece onların çalıştığı bir araştırma alanı olarak kalmamıştır.

1960'lardan sonra birçok araştırmacının (sosyolog, psikolog, psikodil bilimciler, sosyo dilbilimciler, felsefeciler ve kuramcılar) ilgi odağı olan okuma bu tarihlerden itibaren disiplinler arası bir çalışma konusu olmuştur.

Günümüzde okuma araştırmacıları, anlamının çok yönlü bir süreç olduğunu öne sürmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre; etkili öğretmenler, aktif okuyucular, metin ve öğretim türü gibi faktörler anlamın inşasında önemli rol oynamaktadır. Bu, Durkin'in (1978) sınıflarda herhangi bir anlama talimatı meydana gelip gelmediğini araştırdığı 1970'lerden bu yana devam eden bir anlayıştır.

Harris ve Hodges'e (1995) göre, okuduğunu anlama şu şekildedir:

“Belirli bir iletişim bağlamında yorumlayıcı ve mesaj arasında karşılıklı, bütünsel bir fikir alışverişi yoluyla yazılı veya sözlü iletişimin anlamının oluşturulması. Not: Buradaki varsayım, anlamın böylesi bir değişim sırasında tercümanın kasıtlı problem çözme, düşünme süreçlerinde bulunduğu, anlam içeriğinin o kişinin önceki bilgi ve deneyiminden etkilendiği ve alıcının bu şekilde inşa ettiği mesaj gönderilen mesaja uygun olabilir veya olmayabilir (Harris ve Hodges, 1995).”

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere anlam; okuyucuların bildikleri (ön bilgi) ve okudukları (metin) arasında bağlantı kurduğunda oluşturulur. Duke ve Pearson (2002) ayrıca “Anlamanın; tüketen, sürekli ve karmaşık bir faaliyet olduğunu, ancak iyi okuyucular için hem tatmin edici hem de üretken olduğunu” belirtmiştir.

Okuduğunu anlamada, yapılandırmacılık temelli öğrenme, anlamının gelişimine yansır. Bu da öğrenmenin yeni bilgilerin daha önce bilinenlerle bütünleştiğinde gerçekleştiğini gösterir. Okuyucular belirli bir konuda ne kadar çok önceki bilgi ve deneyime sahipse, öğrendikleri ile bildikleri arasında bağlantı kurmaları daha kolaydır (Anderson ve Pearson, 1984; Anderson, 2004). Sosyal yapılandırmacı anlayışın doğası, okuyucuların başkalarıyla anlam müzakere ederek anlamalarını geliştirdiklerini göstermektedir. Bu genellikle tartışma yoluyla gerçekleşir. Öğrencileri bu tür tartışmalara dâhil etmek, bir metinden anlam oluşturmaya aktif katılımı teşvik eder (McKeown, Beck ve Blake, 2009).

Okuma, günümüzün küresel toplumuna tam katılımı sağlamak için gerekli temel bir beceridir. Yapılan birçok araştırma okuma becerisinin; elde edilen akademik, ekonomik ve sosyal başarı düzeylerini derinden etkilediğini göstermiştir (Stanovich, 1986; Snow, Burns, & Griffin, 1998; NICHD, 2000; Van den Broek vd., 2009; Butler, Shanahan vd., 2010; Urrutia, Buenger ve Hunt, 2010; Duke ve Carlisle, 2011; Taylor, Raphael ve Au, 2011). Anlama, okuma eyleminin nihai sonucudur (Durkin, 1993;

Paris ve Hamilton, 2009; Fox ve Alexander, 2009; Pearson, 2010b;). Sonuç olarak, okuduğunu anlamamanın okulda elde edilecek en kritik akademik beceriler arasında olduğu öne sürülmüştür (Dole, 2003; Gaskins, 2003; Williams, 2008; Duke ve Carlisle, 2011; Shanahan vd., 2010).

Günümüzde okuduğunu anlama tanımları, okuyucunun metinden aktif anlam çıkarmasını ve anlam oluşturmalarını içerir (Snow & Sweet, 2003; Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005; McNamara, Ozuru, Best, & O'Reilly, 2007; Caccamise, Snyder ve Kintsch, 2008; Cartwright, 2009; Priya ve Wagner, 2009; Shanahan vd., 2010). Bu açıklamalara göre okuyucu, bir yazarın metninde anlatmak istediğini ya açıkça ya da dolaylı bir mesaj olarak anlama becerisi yoluyla metinden çıkarır. Okuyucu, metnin bir yorumunu oluşturmak için yazarın mesajıyla kendi arka plan bilgisini, deneyimlerini ve yeteneklerini bir araya getirerek anlam oluşturur (Shanahan vd., 2010). 2009 Ulusal Eğitimsel İlerleme Değerlendirmesi Okuma Çerçevesi Komitesi (NAEP) yakın zamanda anlamayı “Yazılı metnin anlaşılması, anlamın geliştirilmesi, yorumlanması ve anlamın; metin, amaç ve durum türüne uygun olarak kullanılmasını içeren aktif ve karmaşık bir süreç” olarak tanımlamıştır. (Paris ve Hamilton, 2009).

Okuduğunu anlama, bilişsel (kod çözme becerileri, ön bilgi), psikolojik (okuma motivasyonu) ve ekolojik (dil durumu) bileşenleri (birden çok bileşen) tarafından etkilenebilen metnin zihinsel bir temsilini oluşturma süreci olarak da tanımlanmıştır (Kintsch, 1998; Aaron vd., 2008).

Duke ve Carlisle (2011) ise anlamayı “Sözlü veya yazılı metinle anlam oluşturma eylemi” olarak tanımlamıştır (s. 200). Bu nedenle, hem dinleme-anlama hem de okuma-anlama, bir konuşmacı veya yazar tarafından sunulan fikirleri ve bilgileri anlamaya odaklanır (Snow, 2002; Duke ve Carlisle, 2011). Wilkinson ve Son (2011), okuduğunu anlamayı dinamik ve bağlama duyarlı bir süreç olarak tanımlamış ve bundan dolayı da anlamın sabit olmadığını belirtmiştir. Böylece, okuyucu, metin veya okuma aktivitesi ile ilgili bir eleman değiştirilirse, bu üç eleman arasındaki sonuç etkileşimi değiştirir. Bu durumda okuyucu tarafından inşa edilen anlamı değiştirir (Harrison, 2004; Spiro, 2001; Wilkinson ve Son, 2011). Pearson (2001) anlama sürecinin karmaşık ve dinamik doğası göz önüne alındığında anlamın sıklıkla günlük, saat başı ve her an değişebileceğini belirtmiştir.

Paerson'a (2010) göre okuduğunu anlama, okullar, metinler, onları okumak, anlama becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek isteyen öğretmenler olduğu süreçte sınıfta okuma öğretiminin bir amacı olmuştur. Anlamanın altında yatan teoriler ve inançlar, son 100 yıl içinde mevcut müfredat materyallerinin türleri ve sınıf öğretmenleri tarafından kullanılan öğretim uygulamaları üzerinde etki yaratarak gelişmiştir (Pearson, 2010; Durkin, 1981; Dewitz, Jones ve Leahy, 2009). 1836'da William H. McGuffey'nin "Eclectic Readers" adlı eserini yayınlamasıyla başlayan süreç, sınıflardaki okuma müfredatına ve 20. yüzyıla egemen olmuştur. McGuffey, öğretmenleri öğrencilerine yüksek sesle okumaya teşvik etmiş ve her hikâye için bir soru listesi vermiştir. Bunun sebebini ise soru sormanın okuma öğretiminin gerekli bir parçası olmasıyla açıklamıştır. McGuffey, öğrencilerin ders kitaplarındaki metnin her sayfasını okuduklarında veya okuma sonrası tartışmanın hemen devamında öğretmenleri çeşitli sorular kullanmaya yönlendirmiştir (Pearson, 2010). Bu çalışmayı örnek alarak yapılan diğer araştırmalarda öğretmen sorularının okuma eğitimi sırasında baskın bir etkinlik olduğu görüşü savunulmuştur (Durkin, 1978-1979, 1981; Pressley 1998; Ness, 2011).

Yirminci yüzyılın başlarında, teorisyenler ve eğitim psikologları anlama sürecini daha iyi açıklamaya çalışmışlardır (Pearson, 2010). Huey (1908), sözlü okumaya hâkim vurguyu ve "okumak, sayfanın önerdiği anlamı düşünmek yerine, sadece sayfada ne olduğunu söylemek" fikrini eleştirmiştir. Eğitim psikoloğu Edward Thorndike (1917) okumayı "akıl yürütme" olarak görmüş ve başarılı okumanın düşünceli bir organizasyon ve fikir analizi gerektirdiğini öne sürmüştür (Pearson, 2009). Ancak Thorndike'in okumanın "aktif ve karmaşık bir bilişsel süreç" olduğuna dair inancı, 1970'lere kadar alanda önemli bir görüş haline gelmemiştir (Pearson, 2010). Neredeyse 100 yıl sonra, Thorndike'in anlama ile ilgili söyledikleri 2009 NAEP Okuma Çerçeve Komitesi'nin okuduğunu anlama tanımına yansımıştır (Paris ve Hamilton, 2009).

Yirminci yüzyılın ilk yarısında, araştırmacılar okuma müfredatının gelişimini büyük ölçüde etkileyen okuma becerilerini belirlemeye başladılar. Pearson'un 2009 ve 2010 tarihinde yaptığı çalışmalara göre bu dönemlerde; Gray (1925), metni yorumlamak için gereken basit ve karmaşık becerileri öğretmek için hedefler belirlemiş, Davis (1994) okuduğunu anlama hakkındaki literatürü incelemiş ve bu incelemesinde ders kitaplarının analizini yapmıştır. Bu çalışması sonucunda

anlamanın gerçekleşmesi için kelime bilgisine ve metinle ilgili akıl yürütme faktörünün olması gerektiği fikrini ortaya koymuştur (Pearson, 2010; Leslie ve Caldwell, 2009). Tüm bunların gerçekleşmesi için de bazı becerilerin olmasını gerektiğini dile getirmiştir. Bu beceriler şunları içermektedir:

- Ana fikri bulma,
- nemli ayrıntıları belirleme,
- Olayları sıralama,
- Neden ve sonucu belirleme,
- Karşılaştırma ve zıtlık oluşturma,
- Sonuç ıkarma,
- Soruları yanıtlama ve
- Yazarın amacını belirleme.

Bu beceriler halen mevcut müfredat materyalleri ve değerlendirmelerinde bulunmaktadır (Pearson, 2010; Dewitz vd., 2009). 1949'da Durrell, kod çözme ve akıcılığı okuma yönergesine ek olarak öğretilmesi gerektiğine inandığı anlama becerilerini tanımladı. Durrell ayrıca okuyucunun tam olarak anlama becerisine sahip olması için önceden sahip olduğu bilgi, dikkat ve motivasyon düzeyinin de yeterli düzeyde olması gerektiğini ifade etmiştir (Pearson, 2010).

Pearson'a (2009) göre “Anlama (a) seçim, (b) sorular ve (c) okuyucunun geçmişinin” bir ürünüdür. Bu tanıma günümüzde; ana fikir, karşılaştırma, neden ve sonuç, sıra ve karakter özellikleri gibi becerilerin dâhil edilmesi anlama eğitimi için ulaşılabılır hedefler olmaya devam etmektedir. Sadece okuma becerilerine dayalı ğretilimi vurgulayan programlar, birçok dünya ülkesinde sınıflarda dayanak haline gelen ğrenci çalışma kitaplarının, çalışma sayfalarının ve öğretmenlerin ğretim kılavuzlarının geliştirilmesine yol açmıştır (Pearson, 2010b; Durkin 1978-1979, 1981). Yıllar boyunca bazı araştırmacılar temel okuma programları ve çalışma kitaplarının içerik analizlerini gerçekleştirmiştir (Paris, Lipson ve Wixson, 1993; Durkin, 1981; Bruce, 1984; Armbruster ve Anderson, 1981, 1984; Beck, McKeown, McCaslin ve Burkes, 1996; Dewitz ve ark., 2009). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, ğretmen kılavuz kitaplarının, öğrencilere okuma metinlerinin veya stratejilerinin farklı metinlere nasıl uygulanacağını doğrudan öğreten öğretmenlere nadiren bilgi verdiğini

göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmen el kitapları ilgili arka plan bilgisini oluşturma veya etkinleştirme faaliyetlerini nadiren vurgulamıştır (Pearson, 2010b).

Mevcut okuryazarlık araştırmalarında okuduğunu anlama, okuma sürecinin hem hedefi hem de önemli bir parçası olarak kabul edilmiştir (Pressley ve Allington, 2015). Okuduğunu anlama, “Eşzamanlı olarak yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla anlam çıkarma ve inşa etme” süreci olarak tanımlanmıştır (RAND, 2002). Bu, her zaman üç bileşeni içinde barındıran karmaşık bir süreç olmuştur. Bu süreçler: Okuyucu, anlaşılacak metin ve anlamının bir parçası olan etkinlik olarak tanımlanmıştır (Abadiano ve Turner, 2003).

Günümüzde okuma anlama araştırmaları ve uygulamalarında etkisi olan üç temel sınıflandırma vardır (Pearson, 2009; Rosenblatt, 1978; Damico, Campano ve Harste, 2009). Bunlar:

- 1- Beceri temelli okuduğunu anlama
- 2- Okuduğunu anlamada şema teorisi
- 3- Okuduğunu anlamının işlemsel görünümü.

2.1.1. Beceri Temelli Okuduğunu Anlama

Pearson (2009) beceriye dayalı okuduğunu anlama kavramının yıllar önce geliştirildiğini belirtmiştir. Tarihsel olarak bakıldığında metnin anlaşılmasına okuma araştırmalarında ve uygulamalarında pek de önem verilmemiştir. Aslında metni anlama birkaç yüzyıl boyunca okuma kavramının dışında tutulmuştur. Çünkü 17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa’da okuryazarlık eğitimi ayrıcalıklı bir sınıfa verilmiştir ve o dönemde okumanın asıl amacı metin ezberleme ve hitabet sanatı olarak görülmüştür (Pearson, 2009). Yine o dönemde halkın çoğunluğunun basılı materyallere ulaşamaması ve okuma yazma bilmemesi, bu anlayışın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ayrıca o dönemde okuyucuların sayfadaki kelimeleri deşifre ettiği takdirde anlamının gerçekleştiği varsayılmıştır (Duffy, Miller, Howerton ve Williams, 2010).

Okuduğunu anlamının bu kadar ihmal edilmesi, geçen yüzyılın başlarına kadar devam etmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası büyük bir göçmen akımının olması, çocuk işçiliğinin yasaklanması ve zorunlu okula devam yasaları nedeniyle okula kayıt olma önemli ölçüde artış göstermiştir. Tüm bu gelişmeler okuduğunu anlama öğretimi ve

verimliliğine yönelik taleplerin oluşmasına yol açmıştır (Pearson, 2009). Okuryazarlık eğitimi talebindeki bu zorlu değişiklik, psikoloji alanındaki en son gelişmeyle çakışmış bu da eğitim üzerinde büyük bir etki oluşturmuştur (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991).

Skinner'in insan ve hayvan davranışının dış uyaranlara verdiği yanıt olarak tanımlanan davranış kavramı, okuduğunu anlama ve performansı arttırmak için beceri temelli bir öğretim yaklaşımına temel oluşturarak okumanın pedagojik zorluğuna cevap vermiş, verimli bir şekilde uygulanabilecek pratik bir öğretim yaklaşımı gibi görülmüştür. Okuma öğretmenleri ve akademisyenler, kod çözme ve dinleme anlamayı okuyuculara kolayca öğretilmesiyle okuduğunu anlama becerisinin ortaya çıkacağı ve anlamanın metinde yer aldığı inancına sahiptiler (Dole vd., 1991). Bu nedenle de, anlama eğitiminin amacı, okuyucuların kelimeleri deşifre etmelerini ve gerçek anlamı metinden zihinlerine aktarmalarını sağlayacak bir dizi alt beceri edinmelerine yardımcı olmaktır. Bu anlama görüşünün metin odaklı ve durağan olması okuyucunun okuma sürecinde oynadığı aktif rolü azaltmıştır. Bu tür anlama becerilerine örnek olarak “bir öyküdeki olayların sıralanması, öykünün sonuçlarını tahmin etme, sonuçlar çıkarma, ana fikri bulma vb. etkinlikler” verilebilir (Dole vd., 1991).

Bu basit anlama görüşünün geçmişte okuma eğitimi üzerinde büyük etkisi olmuş, öğretmen el kitaplarının ve çalışma kitaplarının gelişmesine yol açmıştır (Davis vd., 2015).. Bugün bildiğimiz şekliyle anlama becerilerinin ve anlama müfredatının yaygınlaşması, bu okuma anlayışı sonucu ortaya çıkmıştır. Böyle bir müfredatta, okuyucunun her beceriye hâkim olabileceği ve tüm alt becerilerin toplamının okuduğunu anlamaya eşit olduğu varsayılmaktadır. Son yıllardaki okuma ile ilgili yeni bilgi ve açıklamalara rağmen, bu tür beceri temelli ve metin odaklı anlama ve anlama eğitimi günümüzün ilkokullarında hâlâ oldukça yaygındır.

2.1.2. Okuduğunu Anlamada Şema Teorisi

Anlama ile ilgili en etkili gelişmelerden birisi de eğitim psikoloğu Anderson'ın (1978) şema teorisini dile ve okumaya uyguladığı 1970'lerde meydana gelmiştir. Anderson, “Bir kişinin zaten sahip olduğu bilginin, söylemlere maruz kalmadan ne öğreneceği ve hatırlayacağı üzerinde güçlü bir etkisi vardır” tezini geliştirmiştir.

Anderson (1978) okuyucuların önceki bilgilerinin eldeki metni anlamada ve o metnin yapıcı doğasını tanımada önemli bir rol oynadığını bulmuştur. Anderson'a (1978) göre şema, bir okuyucunun anlamada kendisine yardımcı olmak için çizebileceği kişisel deneyimler demektir. Pearson (2009), Anderson'ın (1984) eserlerini incelemiş ve şema teorisi ile ilgili şunları aktarmıştır:

- a. Şema, metin bilgilerini özümsemek için düşünsel dayanak sağlar.
- b. Şema, dikkatin seçici olarak ayrılmasını kolaylaştırır.
- c. Şema, çıkarımsal ayrıntılandırmayı etkinleştirir.
- d. Şema, belleğin düzenli olarak aranmasına izin verir.
- e. Şema, düzenleme ve özetlemeyi kolaylaştırır.
- f. Şema, çıkarımsal yeniden yapılandırmaya izin verir.

Şema teorisini okuduğunu anlamada kullanmanın en önemli olumlu tarafı şudur:

- Okuyucuları durağan ve aynı kabul edilen kısa mesajların pasif alıcısı olarak görmemesi
- Okuyucuların süreçte aktif bir rol oynadığını fark etmesi,
- Okuyucuyu, okuma sürecine katkıda bulunabilir, bağlantı kurabilir ve kendi anlamını oluşturmaya yardımcı olabilir görmesidir (Cervetti & Hiebert, 2015).

Aynı metni veya kitabı okurken bile, okuyucular ne okuduklarını anlamak için bireysel ön bilgileri getirmelidirler. Bu sayede aynı metni farklı şekilde anlayabilirler. Okuyucu, anlamının bu yönünün bilincinde olduğunda daha farklı ve daha etkili stratejileri, okuma becerilerini ve okuma deneyimini uygulayabilir.

2.1.3. Okuduğunu Anlamada İşlemsel Model

İşlem terimi ilk olarak, 1938 yılında Rosenblatt'ın “Literature as Exploration” isimli kitabında yer almıştır. Rosenblatt kitabında bu kavramı “okuyucu yanıtı” olarak adlandırmıştır (Koenig, 2018). Aynı zamanda cevabı metindeki “doğru” anlamı bulmak olarak düşünmektense, okuyucunun bir metinle ilgili sorulan soruya karşılık

olarak vereceği cevap içerisinde deneyimlerinden, duygularından ve tutumlarından nasıl faydalanabileceğini anlatmıştır (Damico ve ark., 2009).

İşlemsel model, öz düzenlemeye dayalı okuma modelinin kuramsal olarak alt yapısını oluşturur. Bu modele göre, belirli bir olay, belirli bir sembol, belirli zaman ve belirli sembolün bir arada olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Yine bu modele göre anlam bütün bu sınıflandırmaların etkisi ve katkısı sonucunda meydana gelmektedir (Rosenblatt, 2013).

İşlemsel okuma modelinde, tek bir doğru anlam değil de farklı anlamlar olabileceği ön plana çıkmaktadır (Galda, 2013). Bu farklı süreçlerin oluşmasında etkili olan faktörler anlamların hangisinin oluşacağını da belirler (Rosenblatt, 2013:929-930). Bu yargıdan hareketle okuyucunun metinden farklı anlamları çıkarması, onun sosyokültürel amacına ve metnin bağlamına göre farklı şekillerde olabileceğini göstermektedir.

İşlemsel okuma ve etkileşimsel okuma birbirine benzer görünse de aralarında fark vardır. İşlemsel okuma modelinde metin-okuyucu-bağlam süreçte birbirini etkileyen unsurlardır ve bütün bu unsurlar birbirini etkiler ve birbirinden etkilenir. Kısaca özetlemek gerekirse işlemsel okuma modelinde karşılıklılık ilkesi vardır.

2.2. Okuduğunu Anlama Üzerine Yapılan Çalışmalara Tarihsel Bir Bakış

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen ilk çalışmaların tarihi 1900'lü yıllara kadar uzanmaktadır. Miller (2006) öğretmenlerin müfredat derslerinde zamanı nasıl kullandıklarına dair ilk çalışmayı yapan araştırmacının Mann (1928) olduğunu belirtmiştir. Mann, bu çalışmasında öğretmenlerin zamanı nasıl harcadıklarının öğrenmeyi etkileyeceğine dair bulgular elde etmiştir.

Tarihsel olarak araştırmacılar, okuduğunu anlamayı “öğretilmektense yakalanan/ulaşılın” olarak görmüştür (Pearson vd., 1992). 1950'lerde ve 1970'lerde, birçok okuduğunu anlama araştırmacısı ve eğitimcisi, okuduğunu anlamamanın kod çözmenin sonucu olduğuna inanmıştır (Bormuth vd., 1970; Fries, 1962). Bu, kelimelerin anlamı hakkındaki bilginin tüm metnin bilgi ve anlayışına yol açtığı düşüncesiyle ortaya çıkan bir inançtır. Okuduğunu anlama ve öğretmenlerin derslerinde kullandığı öğretim yaklaşımlarının temel açıklaması onlarca yıl boyunca

bu varsayım üzerine inşa edilmiştir (Spiro, 1980; Anderson ve Pearson, 1984; Gough ve Tunmer, 1986; Flavell, 1976; Kintsch ve Van Dijk, 1978).

1960'larda bazı araştırmacılar, okuduğunu anlama işleminin çeşitli alt becerilerin bir araya gelmesi sonucu ortaya çıktığı görüşünü savunmuşlardır (Rosenshine, 1980; Smith, 1965). Bu alt beceriler, sonuçlar çıkarmayı, ana fikirleri belirlemeyi, hikâye sonuçlarını tahmin etmeyi ve hikâye olaylarını sıralamayı içermiştir. Bu araştırmacılara göre, bu becerilerin her biri öğretilerek okuduğunu anlama geliştirilebilirdi. 1970'lerde, bu alanda oldukça fazla araştırma yapılması öğrencilerin genel okuma/anlama başarılarında bir düşüş olduğunu ortaya çıkarmıştır (Duffy vd., 1980; Durkin, 1978). Birçok araştırmacı yaptıkları araştırmalarla, öğrencilerin okuduklarının çoğunu anlamadıkları sonucuna ulaşmıştır (Tovani, 2000; Durkin, 1978; Kingen, 2000).

1975-1990 yılları arasındaki anlama eğitimi üzerine yapılan çalışmaların bilişsel devrimin etkisi altında kaldığı görülmektedir. Bu zaman diliminde araştırmacılar metnin yapısının anlama üzerindeki etkisini araştırmaya başlamışlardır. Bu zaman diliminde Rumelhart (1977) ile Stein ve Glenn (1977) anlatı metnlerinin; Kintsch (1974), Meyer (1975), Pearson ve Camperell'in (1981) ise açıklayıcı metin yapısı üzerinde çalışmalar yaptığı görülmektedir.

Okuyucunun anlam oluşturmadaki rolü ancak 1970'lerin sonu 1980'lerin başında araştırma konusu olarak karşımıza çıkmıştır. Rosenblatt (1978) yaptığı çalışmada anlamın okuyucu ve metin arasındaki işlem sırasında ortaya çıktığını savunmuş ve şema teorisini öne sürmüştür koymuştur. Şema teorisi ile ilgili bu dönemde oldukça fazla çalışma yapılmıştır (Anderson ve Pearson, 1984; Rumelhart, 1981; Anderson, 1977, 1984). Bu dönemde yapılan çalışmalarda şema teorisi okuyucunun ön bilgi düzeyinin IQ veya başarı testi puanlarından daha güçlü bir anlama göstergesi olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar, şema teorisi yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin okudukça diğer öğrencilere göre daha çok tahminde ve çıkarımda bulunduklarını göstermiştir (Hansen ve Pearson, 1983). Şema teorisine göre anlama; okuyucunun, metnin ve okuma bağlamının kesiştiği yerde gerçekleşir (Pearson, 2010b).

1970'lerin sonunda ortaya atılan bir diğer teori de üstbiliş/bilişüstü teorisi yani anlamanın farkında olma sürecidir (Baker, 2008; Pressley, 2002). Metabiliş teorisinin

amacı, okuyucunun anlama güçlüklerini izlemek ve onarmak için bilişsel stratejileri kullanabilen problem çözücü olarak düşünmektir (Pearson, 2010b). Metabilişin iki önemli özelliği vardır: Öz düzenleme ve stratejileri kullanmak (McNamara vd, 2007). Metabilişsel araştırmalar, okuyucunun metni anlama, organize etme ve metinden yararlanma yeteneğini geliştirmek için okuma sırasında kullanılan bilinçli, kontrollü, esnek bir şekilde uygulanan problem çözme stratejilerini kullanma çalışmaları ile sonuçlanmıştır (Vellutino, 2003; Baker & Beall, 2009). Paris ve arkadaşları (1983) bu süreçlerde stratejik okuyucu olarak kullanan okuyuculara atıfta bulunmuşlardır. Metin analizi ve şema teorisi üzerine yapılan araştırmalar, bildirici bilgiyi (örneğin, dünya bilgisi veya metin yapıları bilgisi) vurgularken, metabilişsel araştırma, hem okuduğunu anlama hem de anlama öğretiminin üç önemli bilgi düzeyine dayandığı eleştirel anlayışa yol açmıştır: bildirimsel (o), usul (nasıl) ve koşullu (ne zaman ve neden; Paris vd, 1983; Paris ve Hamilton, 2009). Bu alandaki öğretim araştırmaları, öğrencilerin anlamalarını izlemeleri ve okudukları şey mantıklı değilse düzeltme stratejilerini uygulamayı öğrendiklerinde anlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur (Palinscar & Brown, 1984; Paris, Cross ve Lipson, 1984).

1980'li yıllara gelindiğinde ise Pearson ve Gallagher tarafından bugün de geçerliliğini koruyan yeni bir öğretim modeli ortaya atılmıştır. Bu modele göre öğretmen, uygulamalarda öğrencilere yardım eder ve öğrencilerin yeni beceri veya stratejiyi kullanması, verdikleri yanıtlar ve belirli geri bildirimlerin izlenmesi yoluyla yavaş yavaş sorumluluğu onlara yükleyerek modeli oluşturur. Bu modele göre öğretmen süreçte aktif rol oynar. Öğrenciler yeni beceri veya stratejiyi uygulamaya hazır olduklarında öğretmen modelleme yoluyla stratejileri tanıtır (Pearson, 2010b; Duke ve Carlisle, 2011; Duke ve Pearson, 2002).

1980'lerde, okuyucuların metin anlamının tutarlı temsillerini veya zihinsel modellerini oluşturma ve gözden geçirme çabalarına odaklanan okuma modelleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Kintsch, 1998; Duke ve Carlisle, 2011; Graesser, McNamara ve Louwerse, 2003). Örneğin; Adams (1990) tarafından açıklanan dört parçalı işlemci modeli buna bir örnektir. Kintsch'in anlam entegrasyonu (CI) modeli, çeşitli düzeylerde metin temsiliyi açıklamıştır. Bu modele göre bir okuyucu, arka plan bilgisi, ilgi düzeyi ve okuma amacını okunan metinle bütünleştirirken bir durum modeli oluşturur (Wilkinson ve Son, 2011; Kintsch, 2004, 2009). Bir diğer anlama

modeli ise (Van den Broek vd., 2004) okuyucunun anlama süreçleri ve zihinsel gösterimleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır.

Araştırmacılar 1980'lerin sonlarında beceri ve stratejiler arasındaki farkı ortaya koyan çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Bu dönemde yapılan çalışmalar becerileri, bir okuyucunun her okuduğunda otomatik olarak belirli bir şekilde uyguladığı prosedürler olarak tanımlamıştır. Bu çalışmalara göre, stratejiler bilinçli çaba gerektirir ve anlamayı geliştirmek veya onarmak için esnek bir şekilde uygulanır diye tanımlanmıştır (Block ve Duffy, 2008; Afflerbach vd., 2008). Okuyucuların stratejileri uygulamaya yönelik erken girişimlerinin okuma sürecini yavaşlatabileceği; bununla birlikte, yeterli uygulama stratejileri ile okuyucunun bilgiyi anlama ve hatırlamada etkili bir şekilde kullanılabileceği ifade edilmiştir (McNamara, 2007; Graesser, 2007).

Son 30 yılda yapılan çalışmalar ise, okuduğunu anlama stratejilerinin açıkça okuduğunu anlama ve genel okuma yeterliliğinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve öğrencilerin genellikle bu stratejileri yeni metinlere uygulamayı (aktarmayı) öğrenebildiklerini gösteren kanıtlar sunmaktadır (Smith ve Fawson, 2005; Brown vd., 2004; Dole, Brown ve Trathen, 1996;; Guthrie vd., 2007; Palinscar, 2003; Reutzel Duke ve Pearson, 2002).

Günümüze değin yapılan çalışmalar, kanıta dayalı okuduğunu anlama öğretiminin öğrencinin okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermesine rağmen, gözlemsel çalışmalar öğretmenlerin öğrencilere metni nasıl kavrayacaklarını öğretmek için çok az zaman harcadıklarını göstermektedir (Pearson vd., 2005; Pearson, 2010b; Durkin, 1978-1979;; Pressley vd., , 1998; Ateş, 2011; Brevik, 2015; 2017; Ness, 2009).

2.3. Anlama (Okuma) Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Etkili öğretmenler okuma sürecinin en etkili katılımcılarıdır. Her öğrencinin başarılı bir şekilde anlamasının önemini bilirler. Aslında, Uluslararası Okuma Derneği (2000), öğrencinin başarısında fark yaratan unsurun öğretmenin bilgisi olduğunu bildirmiştir. Öğretmenin okuma sürecindeki rolü, öğrencilerin metinle etkileşim kurma yeteneklerini tanıtan, besleyen veya genişleten deneyimler ve ortamlar oluşturmaktır. Bu, öğretmenlerin modelleme, kolaylaştırıcı ve katılımı içeren açık talimatlar kullanmasını gerektirir (Au & Raphael, 1998). Hem okuma araştırmacıları

hem de profesyonel kuruluşlar etkili okuma öğretmenlerinin özelliklerini tanımlamıştır (International Reading Association, 2000; Ruddell, 1995, 2004). Bu tanımlara bakacak olursak:

Etkili okuma öğretmenlerinin özellikleri:

- Tüm çocukların öğrenebileceğine inanır.
- Öğretimi ayırt eder, motivasyonun ve çoklu metin türlerinin öğretme ve öğrenmenin temel öğeleri olduğunu bilir
- Okumanın gerçek durumlarda en iyi şekilde uygulanan sosyal yapılandırmacı bir süreç olduğunu anlar.
- Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi okuryazarlığın çeşitli yönleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olur.
- Öğrencilere okuma, yazma ve tartışma için birçok fırsatlar sağlar.
- Bireysel ihtiyaçlara, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine odaklanmak için çeşitli yöntemler, materyaller ve gruplama kalıpları kullanarak çeşitli amaçlar için öğretir.
- İyi okuyucuların kullandığı beceri ve stratejileri anlar ve öğrencilere bunları nasıl kullanacaklarını öğretir.
- Öğrencilerin bireysel güçlü yönleri ve ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması için biçimlendirici değerlendirmelerden çıkarılan bilgileri kullanır.
- Tüm öğrencilerin başarısını artırmak için öğrencilerinin öğrenme sürecini izler ve öğretimi gerektiği gibi düzenler (McLaughlin, 2012).

Etkili okuma öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde geliştirdiğine dair birçok araştırma vardır (Sanders ve Horn, 1998; Sanders ve Rivers, 1996). Etkili okuma öğretmenleri, okuma sürecinin birincil belirleyicisidir (Pressley vd., 2006; Taylor vd., 2003; Pressley vd., 2007). Araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımlarını başarılı bir şekilde uygulayan ve okuduğunu anlama stratejilerini öğreten öğretmenler, okuyucularda okuduğunu anlama becerisini önemli ölçüde artırabilir (Block vd., 2009; NRP 2000).

Etkili okuma öğretmenleri birçok nedenden dolayı etkilidir. Bu nedenlere bakacak olursak:

- İlk olarak bu öğretmenler, okuduğunu anlama öğretiminin önemli olduğuna inanırlar.

- Bu öğretmenler, pek çok okuma sınıfında olduğu gibi, okuduğunu anlamayı değerlendirmek yerine, anlama stratejilerinin okuma öğretim programının bir bileşeni olması gerektiğini anlarlar (Pressley, 2006; Taylor vd. 2003).
- Anlama stratejilerini modellemek ve öğretmek için doğrudan talimat kullanırlar. Bunlar: (a) tahmin etme; (b) okuma için bir amaç belirlemek; (c) özetleme; (d) anlamayı izlemek ve (e) hikâye yapısının incelenmesi (Pressley vd., 1997).
- Ayrıca bu öğretmenler, üst düzey sorular sorarlar ve öğrencilerin metin tartışmalarına katılmasını beklerler. Öğrencilerin okumaları hakkında aktif olarak düşünerek ve metin hakkındaki düşüncelerini başkalarıyla tartışarak anlam geliştirdiklerine inanırlar (Pressley vd., 2007; Allington vd., 2002; Pressley vd., 2006,).
- Son olarak, bu öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini aktive etmenin ve arka plan bilgisi oluşturma metninin daha iyi anlaşılmasını sağlamanın bir yolu olduğuna inanırlar. Bunu öğretim sırasında öğrencileriyle rutin olarak uyguladıkları Etkili okuma öğretmenleri anlama stratejilerini öğretir ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmak için öğretim yöntemleri uyguladıkları (Pressley vd., 1998).

Bu konuyla ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar bize şunu göstermektedir: Uygun okuduğunu anlama eğitimi, okuduğunu anlama sorunlarını önleyebilir ve yetkin kavrayıcıların gelişimini teşvik edebilirler. Öğretmenler, okuma güçlüğü çeken okuyucuları ve kötü kavrayıcıları olumlu yönde etkileyebilir (RRSG, 2002). Etkili öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için araştırmaya dayalı öğretim yöntemleri ve etkili anlama stratejileri öğretme uygulamaları vardır. Bu uygulamalar okuma topluluğundaki araştırmacılar tarafından çok fazla test ve onaylamadan geçmiştir (NRP, 2000; Snow vd., 1998; RRSG, 2002).

Okuma ve anlama öğretiminde öğretmenin dikkat etmesi gereken bir diğer önemli husus ise motivasyondur. Motivasyon, anlamada anahtar bir faktördür. Gambrell'e (1996:73) göre; Okuma motivasyonunu teşvik eden sınıf kültürleri, okuma modeli, kitap açısından zengin bir sınıf ortamı, seçim fırsatları, kitaplara aşinalık ve okumanın değerini yansıtan okuryazarlık teşvikleri olan bir öğretmen tarafından

karakterize edilir. Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) yüksek motivasyonlu okuyucuların merak, katılım, sosyal değişim ve duygusal tatmin gibi çok çeşitli nedenlerle okuduğunu belirtmiştir.

Okumaya ilişkin katılım perspektifi, okumanın bilişsel, motivasyonel ve sosyal yönlerini bütünleştirir (Guthrie ve Alvermann, 1999; Baker vd., 1996; Baker & Wigfield, 1999;). Bu duruma göre;

- Etkileşimli öğrenenler anlamak istedikleri için başarılılar
- Metinle etkileşim için içsel motivasyona sahiptirler
- Anlamak için bilişsel becerileri kullanırlar
- Öğretmenler ve akranlarıyla konuşarak bilgiyi paylaşırlar (Guthrie ve Wigfield, 1997).

İlgili okuyucular zevk almak için geniş ölçüde okur ve okuma konusunda olumlu tutumlara sahiptirler.

Etkileşimli okuyucular metinle işlem yapar ve önceki bilgi ile yeni bilgi arasındaki bağlantılara dayalı anlayışlar oluşturur. Baker ve Wigfield'e (1999:13) göre; İlgili okuyucular farklı amaçlar için okumaya motive olduklarını, önceki deneyimlerden edindikleri bilgileri yeni anlayışlar oluşturmak için kullandıklarını ve okuma ile ilgili anlamlı sosyal etkileşimlere katıldıklarını belirtmiştir. Guthrie ve Humenick (2004) ayrıca okuma hedefleri, konuya ilgi, ne okunacakları ve okumaya nasıl cevap verilecekleri hakkındaki seçimlerin okuyucunun motivasyonuna ve katılımına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Gambrell (2011) okumak için çok motive olan öğrencilerin zaman içinde okumayı ve okumaya devam etmeyi seçeceğini belirtmiştir.

Okuma ve anlama öğretiminde öğretmene düşen diğer bir görev, öğrencilerine okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini öğretmesidir. Birçok çalışma, okuduğunu anlama stratejilerinin bir birikimini kullanmanın okuyucuların mantığını geliştirdiği sonucunu ifade etmiştir (Pressley, 2006; Duke vd., 2004; Paris ve Paris, 2007;). Anlama stratejileri bir dereceye kadar metin türüne göre değişir, ancak tipik bir listeye örnek olarak kılavuzlu anlamada öğretilenler verilebilir. Kılavuzlu anlama, öğrencilerin çoklu düzey ve türlerde metinlerin kullanıldığı çeşitli ortamlarda anlama stratejilerini öğrendikleri ve kullandıkları bir bağlamdır (McLaughlin ve Allen, 2009). Kılavuzlu anlamada öğretilen stratejiler şunlardır:

- Önizleme — Ön bilgiyi etkinleştirme, tahmin etme ve okuma amaçlarını belirleme
- Kendi kendine soru sorma — Okumayı yönlendirmek için sorular oluşturma
- Bağlantı kurma — Kendisiyle, metin ve diğerleri arasındaki okumayı ilişkilendirme
- Görselleştirme - Okurken metnin zihinsel resimlerini oluşturma
- Kelimelerin nasıl anlam bulduğunu bilmek - Sözdizimsel ve anlambilimsel işaretleme sistemlerinin kullanımı da dâhil olmak üzere stratejik kelime geliştirme yoluyla kelimeleri anlama
- İzleme — “Bu anlamlı mı?” sorusu ve stratejik adaptasyon cevabı barındıran süreçler
- Özetleme — Önemli fikirlerin sentezlenmesi
- Değerlendirme - Metin içeriği ve yazarın sanatı hakkında karar verme (McLaughlin, 2012).

Yapılan araştırmalar, anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin anlama düzeyini artırdığını desteklemektedir (Duke ve Pearson, 2002). Araştırmalar ayrıca anlama stratejisi öğretiminin ilköğretim döneminde başlaması gerektiğini göstermektedir (Hilden ve Pressley, 2002; McLaughlin, 2003).

Strateji öğretimi tipik olarak çok aşamalı bir süreci içerir ve bu süreçte öğretmenler kademeli olarak öğrencilere sorumluluk verirler. McLaughlin ve Allen (2009) strateji öğretimi için beş adımdan oluşan bir çerçeve önermişlerdir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- a- açıklamak,
- b- göstermek,
- c- yönlendirmek,
- d- uygulamak
- e- yansıtmak.

Öğretmenler strateji öğretim yöntemini kullanırken, metni tanıtır ve öğrencileri önceki bilgilerini harekete geçirmeye, bağlantı kurmaya ve okuma için amaçlar

belirlemeye teşvik eder. Öğretim, genellikle çok yönlü bir süreç yoluyla öğrencilere doğrudan öğretmeyi içerir. Strateji öğretiminde öncelikli olarak büyük oranda öğretmen desteği vardır, bu destek sonraki adımlarda öğrencilere kademeli olarak devredilir. Örneğin, öğrencilere özetleme stratejisini öğretirken şu yol izlenebilir:

- 1- Öğretmen özetlemeyi açıklayıp göstererek işe başlayabilir.
- 2- Açıklama adımında, stratejiler ve örnek bir uygulama tarif edilip tartışılır.
- 3- Özetleme öğretilirken, öğretmen ve öğrenciler “Yeniden yazma stratejisi” uygulaması yapabilir.
- 4- Gösterme (rol model olma) adımında, stratejiler modellenirken öğretmenler düşünce adımlarını (süreçlerini) paylaşmak için yüksek sesle yaptıklarını tekrar edebilir. Bu noktada, öğretmenler öğrencilere tam destek sağlar.
- 5- Bir sonraki adımda, öğretmenler öğrencilere küçük gruplar halinde veya gruplar halinde özetlerken rehberlik ederler. Bu aşamada öğretmenler gerektiğinde öğrencilere destek sunabilir.
- 6- Son olarak, öğretmenler öğrencileri bağımsız olarak özetleme pratiği yapmaya teşvik ederler. Bu noktada, öğretmenler çok az destek sağlayacak veya hiç destek vermeyecektir. Öğretmenler tam destekten, gerektiğinde destek sağlamaya veya çok az destek sağlamaya ya da hiç destek vermemeye başlarken, öğrenciler giderek daha fazla sorumluluk almaya teşvik edilebilir.

Pearson ve Hoffman (2011) da öğretmenlerin stratejileri öğrencilerine öğretmeleri gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir: Bu şekilde okumayı öğreten öğretmenler, okurların bağımsız ve kendi kendine yeten okuyuculara (bir metni ne zaman anladıklarını ve anladıklarını bildiklerini bilen okuyucular) yardımcı olmak için, (öğretmenden öğrenciye) kademeli sorumluluk aktarımı olarak adlandırdığımızı öğretirler.

Strateji öğretimi esnasında öğretmenler, öğrencilerle bilinçli olarak etkileşime girerler ve onlara; açıklayarak, göstererek ve yol göstererek stratejileri öğrenmelerinde aktif rol alırlar (McLaughlin, 2010, 2011; Dahl ve Farnan, 1998; Roehler ve Duffy, 1984). Anlama stratejilerini açık bir şekilde öğretmek, öğretmenlere öğrencilerini strateji öğrendikleri zaman diliminde izleme fırsatı verir. Öğretmenler, stratejileri kullanma konusunda yetkinlik kazanan öğrencileri gözlemledikçe, stratejileri çeşitli

ortamlarda uyguladıktan sonra günlük okumalarında bağımsız olarak uygulayabilmeleri için öğrencilere öğrenme sorumluluğunu yavaş yavaş bırakırlar. Bu bilgi, öğrencilerin ilerlemelerini, ilgi alanlarını ve yeteneklerini, daha fazla öğretimi farklılaştırmak için sıkça kullanılacak bilgiler sunar. Farklılaşma, öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini sağlamak ve anlama eğitimi sırasında öğrenmeye giden çeşitli yollar oluşturmak için mutlaka yapılmalıdır (Tyner ve Green, 2009).

Okuma ve anlama öğretiminde öğretmenin diğer bir rolü de öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirmek olmalıdır. Kelime hazinesi geliştirme ve kelime öğretimi okuduğunu anlama ile güçlü bağlara sahiptir. Ulusal Okuma Panelinin (2000) belirttiği gibi, okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve kelime bilgisinin okunan şeyin anlaşılmasında oynadığı rolün açık bir tanımı olmadan anlaşılabilen karmaşık, bilişsel bir süreçtir. Snow, Burns ve Griffin (1998) bu görüşü desteklemiş ve onları kodlayan yeni kavramları ve kelimeleri öğrenmenin, anlama gelişimi için gerekli olduğunu dile getirmişlerdir.

Harris ve Hodges (1995) öğrencilerin sürekli artan kelime bilgisini ve anlamalarını kelime gelişimi olarak tanımlamıştır. Kelime dağarcığının gelişmesinin, aynı zamanda bu büyümeye yol açan öğretme öğrenme süreçlerini de ifade ettiğini belirtmiştir. Kelime dağarcığının gelişiminin öğrencilerin okuduğu metin miktarından ve çeşitliliğinden etkilendiğini ortaya koyan birçok çalışma vardır (Snow vd., 1998; Baumann ve Kameenui, 1991; Beck & McKeown, 1991). Öğrencilerin çeşitli metin düzeylerine erişmesine imkân sağlayan öğretmenin yüksek sesle okuma etkinliği yapmasının kelime dağarcığının artmasına katkıda bulunacağı görüşü de yaygındır (Hiebert vd., 1998).

Blachowicz, Fisher, Ogle ve Watts- Taffe (2006) etkili kelime öğretiminin aşağıdaki gibi olmasını dile getirmiştir:

- Kelime bilincini geliştiren bir ortam -yeni kelimeler öğrenme, kullanma ve kelime kullanımında daha becerikli ve hassas olma bilinci ve ilgisi
- Sürece aktif olarak katılan öğrenciler
- Günlük yaşamla ve konu alanlarında öğretim programını ve kelime öğrenmeyi bütünleştiren öğretim
- Hem tanımlayıcı hem de bağlamsal bilgi sağlayan talimatlar

- Öğrencilerinin kelimelere birçok defa karşılaşmalarını sağlayan öğretmenler
- Kelimeleri kullanmak için çok sayıda fırsatlar sunan öğretmenler.

Baumann ve Kameenui (1991), kelime dağarcığı eğitiminin ve bağlamdan öğrenmenin dengeli olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bunun için de verilen talimatın öğrenciler için anlamlı olması, öğrencilerin okumalarından kelimeler içermesi ve yabancı kelimelerin anlamlarını belirlemek için çeşitli stratejilere odaklanılmalıdır (Blachowicz ve Lee, 1991). Bu öğretimin bir başka önemli yönü de kelime bilgisi ve öğrencilerin geçmiş bilgisi arasında bağlantı kurmaktır.

Öğretim programlarındaki kelimeleri öğrencilere öğretmek için Blachowicz, Fisher ve Watts-Taffe (2011) öğretmenlerin aşağıdakileri yapmasını önermiştir:

- Sınıfın konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri ile dolu olduğundan emin olun.
- Özgün, kişiye özel kelimeleri öğretin.
- Öğrencilerinize kelime öğrenme stratejilerini öğretin. Kökler ve ekler gibi üretken kelime öğelerinin anlaşılmasını sağlayın.
- Kelime ilişkileri kategorilerini tanıtarak kelime bilincini geliştirin.
- Kelime araştırmalarını daha faydalı hale getirmek için teknolojiyi kullanın.

Yukarıdaki talimatlardan da anlaşılacağı üzere kelime öğretim sürecinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Anlama (okuma) öğretimi sürecinde iyi ve etkin öğretmenler öğrencilerine farklı metin türlerini ve düzeylerini öğrenmelerini sağlarlar. Zira öğrenciler her gün birden fazla metin türü ve seviyesiyle ilgilenmek zorunda kalırlar. Birden fazla türü okuma deneyiminin öğrencilere çok sayıda metin yapısı hakkında bilgi verdiği ve metin odaklı düşüncelerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Goldman ve Rakestraw, 2000). Öğrencilerin biyografi, tarihsel kurgu, efsane, şiir, makale ve broşürler dâhil olmak üzere çok çeşitli türlerle karşılaşması motivasyonunu ve anlama düzeyini artırır (Gambrell, 2001). Düzleştirilmiş metin kullanıldığında, öğretmenler öğrenme deneyimlerini aktarır ve öğrenciler, okuma amacına ve öğretim ortamına bağlı olarak değişen düzeylerde öğretmenden destek alırlar.

Öğrencilerin ilgisinin metin seçiminde rol oynadığına dikkat etmek öğretmen için önemlidir. Bireysel ilgi alanlarını belirlemek için öğretmenler, öğrencilerin ilgi envanterlerini, okuryazarlık geçmişlerini veya yaş düzeylerini dikkate almalıdır. Bu etkinliklerden toplanan bilgiler sınıf, okul ve topluluk kütüphaneleri için yeni kitaplar seçerken ve ayrıca ebeveynlere kitap başlığı önerildiğinde öğretmen tarafından kullanılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerinden genellikle sözlü veya yazılı yanıt vermelerini isterler, çünkü bunlar genellikle en sık kullanılan yanıt durumlarıdır. McLaughlin (2010) göre sözlü ve yazılı yanıtlar iyidir. Ancak öğretmenlerin öğrencilere çizim, dramatize etme, şarkı söyleme ve proje oluşturma gibi uygulamalı etkinlikler de dâhil olmak üzere alternatif yanıt türleri sunması gerekmektedir. Bunun sebebini de bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrenmemesine bağlamıştır. Çünkü çevre, yöntem ve kaynaklar bazı öğrenciler için etkilidir bazıları için etkisizdir. Öğrencilere düşüncelerini çoklu temsil biçimleriyle ifade etme fırsatları sunmak, fikirlerini ifade ederken güç yöntemlerini seçmelerine olanak tanır. Çoklu cevap durumları sunmak tüm öğrenciler için motivasyon kaynağıdır (Burke & Dunn, 2003).

Günümüzde okuma ve anlama, öğrencilerimize daha derin seviyelerde yani okuyucuların basılı sayfadaki veya ekrandaki bilgilerin ötesinde anlamalarını ve yazarın mesajını eleştirel olarak analiz etmelerini gerektiren düzeylerde de öğretmemizi önermektedir (McLaughlin ve DeVogd, 2004, 2011; Luke ve Freebody, 1999). Eleştirel okuryazar, daha derin bir anlamayı teşvik eden bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuyucular; metnin mesajını, okuyucu ve yazar arasındaki güç ilişkilerini sorgulamak, incelemek veya tartışmak durumundadır. Eleştirel okuryazarlık, soruna ve karmaşıklığına odaklanır. Eleştirel bir perspektiften okumak, yazarın neden belirli bir konu hakkında yazdığı, neden belirli bir perspektiften yazdığı ve konuyla ilgili bazı fikirlerin neden dâhil edildiği ve diğerlerinin olmadığı gibi konuları anlamak için metnin ötesinde düşünmeyi içerir. Eleştirel okuryazar olmak, başkaları tarafından aktarılan bilgileri pasif olarak kabul etmediğimiz, bunun yerine fikirlerin kaynağını sorguladığımız anlamına gelir.

Eleştirel okuryazarlığı başlatma ve geliştirmede öğretmenin rolü çok yönlüdür. Kişisel anlayış ve eleştirel okuryazarlık kullanımı ile başlar. Öğrencilere eleştirel okuryazarlık hakkında bilgi vermek, günlük öğretimde eleştirel bir duruş açısıyla okumayı modellemek, deneyimlerini öğrencilerle paylaşmak eleştirel okuryazarlığı

temsil eden çeşitli metinlere öğrencilerin erişimini sağlamak öğretmenin başlıca görevleri arasında yer alır. Öğretmenin öğrencilerin eleştirel farkındalık kazanmasına yardımcı olmadaki rolü, eleştirel okuryazarlığı kişisel olarak anlaması ve katılımıyla başlar (Comber, 2001).

Eleştirel okuryazarlık yapan öğrencileri açık fikirli, aktif, metni daha derin seviyelerde anlayabilen stratejik okuyucular olarak tanımlamak mümkündür. Bu okuyucular; metinlerde, dergilerde, gazetelerde, şarkı sözlerinde ve web sitelerinde sunulan bilgilerin belirli bir amaç için belirli bir perspektiften yazıldığını anlarlar (Serafini, 2003).

2.4. Etkili Okuduğunu Anlama Öğretimi

Anlama (okuma) araştırmacıları, öğretmenlerin öğrencilerin okuma sırasında metni anlamalarını sağlamada yardımcı olduğunu kabul ederler. Ancak, yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştiren uygulamalar yapmadıkları tespit edilmiştir (Taylor vd., 2003; Pressley, 2006, Almasi vd., 2006; Stahl vd., 1989).

Yapılan okuduğunu anlama araştırmaları, etkili anlama öğretiminin altında yatan dört fikri belirlemiştir (Allington ve Johnston, 2002; NRP, 2000; Knapp vd., 1995; Palincsar ve Brown, 1984; Morrow ve Gambrell, 2000; Pressley, 2006). Bunlar:

1- İlk olarak, üstbilişsel stratejiler ve üst düzey düşünme becerileri, okuduğunu anlama becerisini artırabilir.

2- İkincisi, üç öğretim çerçevesi anlama düzeyinin artmasında başarılıdır: Karşılıklı öğretim, işlemsel strateji eğitimi ve doğrudan açıklama.

3- Üçüncüsü, öğrencinin okuma seviyesine uygun, kullanım açısından zengin bir literatür bilgisine sahip okuyuculara fayda sağlayan ve anlamın daha aktif inşa edilmesine yardımcı metinler.

4- Son olarak, rol model öğretim yoluyla derslerin yapılandırılması.

Yukarıda sayılan bu dört özellik okuduğunu anlamamanın etkili unsurları olarak kabul edilmiştir.

2.4.1. Üstbilişsel strateji ve üst düzey düşünme becerileri

Araştırmacılar tarafından anlama stratejileri şu şekilde tanımlanmıştır: Aktif, yetkin, kendi kendini düzenleyen ve kasıtlı okumayı teşvik eden özel, öğrenilmiş prosedürlerdir (Trabasso ve Bouchard, 2002:177). Metni kötü okuyan ve anlamada sorun yaşayanların okuduklarını anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olmak için birkaç anlama stratejisi kullanılır (Pressley, 2006).

İyi okuyucular ise okuduklarını önceki bilgilerine bağlama, özetleme, sorgulama, açıklığa kavuşturma, görüntüleme ve bağ kurma gibi üstbilişsel stratejileri kullanarak aktif bir şekilde anlam oluştururlar (Palincsar ve Brown, 1984; Pressley ve Afflerbach, 1995). Öğretmenler, metinlerin okunması sırasında uygulanan strateji temelli özel talimatlarla okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilirler. Anlama stratejileri kullanıldığında, olumlu ve artan düzeyde okuduğunu anlama ortaya çıkar (RRSG, 2002; NRP, 2000; Duffy vd., 1987; Palinscar ve Brown, 1984; Pressley vd., 1998).

Okuduğunu anlama ile ilgili sorunları olan okuyucuların, okuduğunu anlamalarını geliştirmek için iyi okuyucular tarafından kullanılan stratejileri kullanmaları teşvik edilebilir ve bu stratejiler onlara öğretilir (Pressley ve ark., 1991; Duffy & Roehler, 1989; Palincsar ve Brown, 1984). Okuyuculara bu stratejileri kullanma konusunda yardım etmek, okuduğunu anlama öğretiminin nihai hedefi olan anlama düzeyini arttırmanın güçlü bir yoludur. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğu bu anlama stratejilerini nadiren kullanmaktadır (Pressley ve ark. 1998; Taylor ve ark. 2003).

Üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını teşvik etmek, anlamayı arttırmanın başka bir yoludur. Sorgulama teknikleri veya özel görevler şeklinde daha üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması, öğrencilerin okuma aracılığıyla anlam kazanmasını gerektirir ve bu durum metnin anlaşılmasını artırır (Knapp vd., 1995). Öğretmenler, öğrencilere metinle ilgili sorular sorarak veya cevaplayarak derse aktif katılımı sağlayabilir, bu da daha yüksek anlama seviyelerine yol açar.

Benzer şekilde, hem okuma sırasında hem de sonrasında metne bağlı atanmış görevleri tamamlamak, öğrencilerin metni aktif olarak işlemesini gerektirir. Bu da öğrencilerin metinden öğrendikleri bilgileri kişisel deneyimleri ve ön bilgileri ile birleştirerek benzersiz bir anlam ortaya çıkarabilir. Böylece bu uygulama anlamının

olumlu ve istendik yönde artmasını sağlayabilir (Rosenblatt, 1978). Ayrıca yapılan araştırmalarda, okunan metin hakkında daha derin düşünmenin anlamayı artırdığı, metabilîşsel stratejileri ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmada zorluk çeken okuyuculara yardımcı olmanın, anlamın oluşmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Knapp ve ark. 1995; Palincsar ve Brown, 1984).

NRP, okuduğunu anlama eğitimi üzerine bulguları pekiştirmek ve araştırmaları sentezlemek amacıyla, kapsamlı bir literatür taraması ve çalışma analizi gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaların bulgularının sentezlenmesi, etkili okuma anlama stratejileri ve öğretim uygulamalarının sekiz kategorisinin tanımlanması ile sonuçlanmıştır (NRP, 2000). Bu kategoriler:

- Anlama izleme,
- İşbirlikli öğrenme,
- Grafik ve semantik düzenleyicilerin kullanımı,
- Soru cevaplama,
- Soru oluşturma,
- Hikâye yapısı,
- Zihinsel görüntüler ve
- Özetleme

Bunlara ek olarak bazı araştırmacılar tarafından etkili okuma anlama programlarının şunları içerdiği açıklanmıştır. Bunlar:

- Karşılıklı öğretim (Palincsar ve Brown, 1984),
- Doğrudan açıklama (Duffy & Roehler, 1989) ve
- İşlem stratejileri eğitimi şeklindedir (Pressley ve ark. 1991).

Sınıfta okuma anlamayı artırmak için kullanılan etkili uygulamalar ve programlar sistematik ve programlıdır (NRP, 2000). Yukarıda adı geçen üç öğretim çerçevesinin her biri, okuduğunu anlamayı artırmak için yapılandırılmış bir uygulama programı kullanır ve hepsi aşağıdakileri içeren benzer bir öngörülen sıralamayı takip eder (Gaskins vd., 1993). Bunlar:

- Öğrencilere, öğretim programlarında kullanılan belirli stratejilerin neden ve nasıl olduklarını açıkça anlatmak,
- Modelleme yaparken yüksek sesle düşünme stratejisi kullanımı,

- Strateji kullanımının yararları hakkında kişisel deneyimlerini paylaşma
- Öğrencilere, okurken ipucu vererek bağımsız kullanıma rehberlik etme.

Bu bölümü takip eden literatür incelemesinde tam olarak ayrıntılandırılacak olan bu açık öğretim çerçevelerini kullanan öğretmenler, öğrencilerin okuma anlamalarını nasıl geliştireceklerini anlamalarına yardımcı olur (RRSG , 2002; Duffy vd., 1987; Knapp vd., 1995).

2.5. Okuma Stratejileri ve Okuma Becerileri

Okuduğunu anlama öğretimi konusunda çok fazla çalışma yapılmıştır (Pressley ve Allington, 2015; Dole ve ark., 1991; Durkin, 1978-1979; Dole vd., 1996). Bu çalışmalardan bazıları okuma stratejilerinin kullanımı ve öğretimi konularına odaklanmış ve bu stratejilerin öğrencilerin anlamasında önemli rol oynadığını tespit etmişlerdir (Schiefele vd., 2012; Aghaie ve Zhang, 2012; Brown, 2008; Bereiter ve Bird, 1985; Brown vd., 1996).

Araştırmalarda genel olarak okuduğunu anlama eğitimi öğrencilerin “metinden öğrenme yeteneği” geliştirmelerine yardımcı olmalıdır görüşü vardır (RAND Okuma Çalışma Grubu, 2002:29). Bununla birlikte, uzun vadedeki hedef, öğrencilerin okulda, hayatta ve işte karşılaşacakları çeşitli metinlere etkili bir şekilde erişme becerisine sahip stratejik okuyucular, bağımsız kavrayıcılar ve eleştirel düşünürler olmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Pressley ve Allington, 2015).

Okuduğunu anlama eğitimi, öğretim stratejilerini ve okuma becerilerini geliştirmeyi içerdiğinden, araştırma ve uygulamada sıklıkla birbirinin yerine kullanılan iki terimi kısaca tanımlamak gerekir. Dewitz, Jones ve Leahy (2009) yürüttükleri anlama eğitimiyle ilgili çalışmalarında, iki terimin çok sık ve karma olarak birbirinin yerine kullanıldığını tespit etmişlerdir. İnceledikleri bazı programlarda önizleme ve tahmin yapma gibi anlama stratejileri de anlama becerileri olarak etiketlenmiş ve öğretilmiştir. Bu çalışmanın amacı için, bir okuduğunu anlama stratejisi, anlamamanın bazı yönlerini geliştirmek amacıyla belirli bağlamsal şartlar altında yürürlüğe konulan bilişsel veya davranışsal bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Graesser, 2007). Duffy (2002:30) “strateji” kelimesinin okuyucuların daha iyi anlamayı bir aracı olarak kontrol etmeyi öğrendikleri teknik” anlamına geldiğini ifade

etmiştir. Aksine, beceriler “bilinçli düşünce olmadan her seferinde aynı şekilde uygulanan prosedürlerdir (Block & Duffy, 2008).

Afflerbach, Pearson ve Paris (2008) konuyu incelemiş ve okuma stratejilerini şu şekilde tanımlamışlardır: “Okuyucunun metnin kodunu çözme, kelimeleri anlama ve metnin anlamlarını oluşturma çabalarını kontrol etme ve değiştirme çabaları” (s. 368). Onların görüşüne göre, bir okuma stratejisi: Kasıtlı, bilinçli, üst bilişsel bir eylemdir (s. 368). Uygulama ile bu eylem “zahmetsiz ve otomatik hale geldiğinde” okuma stratejisi daha sonra bir okuma becerisine dönüşür (Aghaie ve Zhang, 2012). Afflerbach ve arkadaşları (2008:368) beceri ve strateji kavramlarının, otomatik ve otomatik olmayan durumları bakımından farklı olduğunu” belirtmiştir. Somut olarak, bir anlama stratejisi, öğrencilerin okumada anlam üretmelerine yardımcı olmak için bilerek uyguladıkları “kasıtlı, bilinçli, üst bilişsel bir eylemdir.

Özetle beceri ve strateji kavramını açıklayacak olursak: Strateji daha az kasıtlı dikkat gerektirir ve öğrenci bunu daha hızlı ve daha verimli kullanır. Zahmetsiz ve otomatik hale geldiğinde yani, öğrenci otomatik olarak “Bu mantıklı mı?” diye sorma alışkanlığına sahip olduğunda, okuma stratejisi bir okuma becerisi haline gelmiştir (Koenig, 2018).

Almasi ve Fullerton (2012), stratejilerin “okuyucunun kasıtlı olarak bir hedefe ulaşmasına yardım etmek” olduğunu vurgulayarak aynı fikri savunmuşlardır. Ayrıca, metin bilgilerinin işlenmesinde grafik düzenleyiciler veya venn diyagramlarının kullanılması gibi öğretim faaliyetlerinin ve alıştırmaların stratejiler değil, okuyucular tarafından anlaşılmaya yardımcı olmak için kullanılmayı bekleyen mekanik araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca stratejileri, okumanın gerektirdiği faaliyetler veya çalışma sayfasının sınıfta doldurulmasını gerektirdiği faaliyetler olarak değil, okuyucunun bir okuma hedefine ulaşmak için kasıtlı olarak seçtiği düşünme süreçleri ve eylemleri olarak açıklamışlardır.

Nitelikli okuyucuların metni anlamak için belirli uygulamalara katıldığını belirten araştırmacılar, bu uygulamaların neler olduğunu belirlemek ve analiz etmek için nitelikli okuyucular üzerinde bazı çalışmalar yapmışlardır. Pressley ve Afflerbach (1995), nitelikli okuyucuların kullandığı uygulamaları ve stratejileri belirlemek için 40'tan fazla çalışma analiz etmiş ve özetlemiştir. Yaptığı çalışmaların katılımcıları altıncı sınıftan üniversite profesörlerine kadar çeşitlilik göstermiştir. Yapılan çalışma

katılımcı çeşitliliği gibi metin türleri açısından da çeşitlilik arz ediyordu. Çalışmalarda kullanılan metinler bazı katılımcılar için uygun bazıları için uygun değildi. Araştırmacılar, bu çeşitliliğin araştırmada analizin gücünü artırması açısından olumlu bir katkı sağlayacağını ileri sürmüşlerdir. Bu sayede araştırmalarında gözlemlenecek beceri ve süreçlerin türlerinin mantıksal olarak genişleyeceğine inanmışlardır. Bu da daha kapsamlı ve doğru araştırma sonucu ortaya çıkarmalarına yardımcı olmuştur. Araştırmalarına katılan bütün katılımcıların okunan metin ile ilgili kod çözme eksikliğinin olmaması katılımcıların nitelikli (yetkin) okuyucular olarak görülmesinin ön şartıdır. Bu katılımcılardan, okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra düşünme süreçlerini ve yaptıklarını söylemeleri istenmiştir.

Analiz tamamlandıktan sonra, Pressley ve Afflerbach (1995) okuma öncesi, okuma anı ve okumadan sonra, nitelikli okuyucular tarafından kullanılan uygulamaları belirlemişlerdir. Nitelikli okuyucuların her aşamada aktif okuyucu olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlara göre nitelikli okuyucuların anlamalarına yardımcı olan uygulamaları/stratejileri şu şekilde sınıflandırmışlardır:

Okumadan önce

- Metni okumak için bir hedef oluşturma;
- Metne genel bakış (gözden geçirme);
- Sadece belirli bölümleri okumaya karar vermek;
- Okumadaki içerik mevcut okuma hedefleriyle ilgili olmadığında okumayı bırakmaya karar vermek;
- Ön bilgilerini harekete geçirmek;
- Metnin önizlemesinden ne elde edildiğinin özetlenmesi ve
- Genel tahminlere dayanarak, metnin neyle ilgili olduğuna dair bir ilk hipotez oluşturma (Pressley ve Afflerbach, 1995:32-33).

Okuma sırasında da, yetenekli okuyucular anlamalarına yardımcı olan uygulamalar sergilemeye devam ederler. Bu uygulamalardan bazıları:

Okuma Sırasında

- Genellikle metnin baştan sona doğru okunması;
- Tür, yazar tarzı ya da gözden geçirmede kullanılan yazı yapıları hakkında önceden bilgiye dayanan kritik bilgileri içerdiğine inanılan sadece bazı bölümleri okumak
- Gözden geçirme
- Sesli okuma

- Okuma sırasında meydana gelen bir düşüncenin tekrarlanması/yeniden ifade edilmesi
- Not alma
- Metin üzerinde düşünmek için okumayı duraklatma
- Metnin bazı kısımlarını yeniden okuma
- Metinde geçen ilgili bazı kelimeleri, kavramları veya fikirleri aramak ve bunları ana fikir veya özet oluşturmak için kullanmak
- Metinde geçen kalıp cümleleri arama
- Kanıtlayıcı tahminlerde bulunma (Pressley ve Afflerbach, 1995:34-37).

Okuduktan sonra, yetenekli okuyucular okuduklarıyla ne yapacaklarına karar verirler. Bu uygulamalar, okuduğunu anlama için kritik bir aşamadır.

Okuduktan sonra

- İlk okumadan sonra gerektiğinde yeniden okuma
- Metni ezberleme
- Metinde geçen bilgileri listeleme
- Metnin tutarlı özetinin oluşturulması
- Metin içeriği hakkında kendi kendine sorular sorma
- Varsayımlardan hareketle metindeki bilgileri hayal etme
- Makalede yer alan bilgiler üzerinde düşünme ve yorumlama
- Okuma öncesinde yapılan tahminlerin doğruluğuna bakmak için yeniden okuma
- Metnin anlaşılmasını sürekli olarak değerlendirmek ve yeniden yapılandırmak;
- Anlam yeniden yapılandırıldıkça metinle ilgili verilen cevapların değişmesi
- Daha sonra kullanmak üzere bu metinde geçen bilgileri zihinsel olarak kodlama (Pressley ve Afflerbach, 1995:58-59).

Özetle, bulgular, yetenekli okuyucuların bilinçli ve sürekli anlam geliştirmek için anlamayı netleştiren uygulamaları kullanan aktif okuyucular olduğunu göstermektedir. Okuyucular, okuma sırasında anlamayı iyileştirmek için metinle ilgili genel bakışlarını veya önizlemelerini kullandıklarında, anlamaları gelişir. İlk anlamalar (tahminler), daha kapsamlı bir okuma gerçekleştikçe okuyucu tarafından onaylanır veya değiştirilir. Okuma tamamlandığında, okuyucu anladıklarından memnun olmayabilir, özetleme veya metin hakkında soru sorma gibi stratejiler kullanabilir (Pressley ve Afflerbach, 1995).

Nitelikli okuyucular metni anlamak için iki tür uygulama kullanır: Beceriler ve stratejiler. Bununla birlikte, bunlar her zaman açıkça tanımlanmamış veya sonlu olarak kategorize edilmemiştir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Becerilerin ve

stratejilerin okuyucunun yeterliliğine göre değişebileceği ve okuyucunun belirli bir uygulamayı birinde beceri diğerinde strateji olarak birkaç faktöre bağlı şekilde kullanabileceği görülmektedir.

2.6. Metin

Türkçe Sözlükte (2011:1382) metin, “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya el yazması parça” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere metin kavramı içerisinde hem şekil hem de anlam unsurlarını barındırır. Metnin tanımını farklı şekillerde yapan birden çok araştırmacı vardır. Bunlardan bazıları:

“Metin, dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraftan oluşmaktadır. Harften paragrafa kadar dil öğelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte, metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değer kazanmaktadır.” (Güneş, 2013:250)

Metin bir cümleler bütünü değildir. Metinde şekilden çok bir anlam bütünlüğü vardır (Halliday ve Hasan, 2014).

“Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir.” (Özdemir, 1998:29)

“Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.” (Günay, 2001:33)

Metinler yıllar boyunca dil öğretiminde kullanılan temel kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebî metinler, yazıldığı ülkenin kültürünü göstermeleri açısından dil ve kültür öğretimi açısından önem arz etmektedir. Dilin edebî metinler sayesinde daha iyi öğretilmesi, bu metinlerin kelime öğretiminde ve anlamı öğretme için yararlı olacağı iddiası geleneksel yöntemler tarafından kabul edilmektedir (Güneş, 2013).

Özbay (2014) metnin yapı unsurlarını metin içi ve metin dışı unsurlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Metin içi unsurlar ile metin yazarının anlamı bir araya getirmek için kurduğu bütün dil yapılarından oluştuğunu, metin dışı unsurların ise okuyucuyu metne hazırlayan unsurlar olduğunu (kitap kapağı, ön söz, ithaf, baskı bilgileri gibi) ifade etmiştir.

Yukarıdaki metinle ilgili tanımlara bakıldığında metnin anlam birlikleri olarak ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakılacak olursa okuyucuların metinden anlam kurduğu bilgisi ortaya çıkmaktadır (Akyol, 2003). Yapılan araştırmalarda metinden anlam kurmanın üç şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır: Metin içi, metin dışı ve metinler arası.

Okuyucunun metin içi anlam kurmasında kaynağı sadece metindir. Okuyucu, anlamı cümlede ya da paragrafta ortaya çıkarsa da bulduğu bu anlam sadece okuduğu metin içindedir. Metni anlamak için sorulan soruların sadece metin içinde olması öğrencilerin üst düzey anlama becerilerini olumsuz yönde etkiler ve ezberciliğe yönlendirir (Akyol, 2001).

Metin dışı anlam kurma çalışmasında yeni bir anlamın ortaya çıkması vardır. Okuyucu burada üst düzey bilişsel süreçleri (analiz, sentez ve değerlendirme gibi) kullanır. Metin dışı anlam kurmada okuyucu, metinde geçen kavramdan yola çıkarak ön bilgilerinin de etkisiyle yeni bir anlam ortaya çıkartır.

Metinlerarası anlam kurma sürecinde ise okuyucunun okuduğu metinle diğer metinler arasında ilişki kurması vardır. Metinlerarasılık bir nevi metni tartışarak ve eleştirerek yeniden okuma olarak adlandırılabilir (Akyol, 2003; Günay, 2001).

Balcı'ya (2009) göre öğrencilere okutturulacak metinlerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bu noktalar:

- Seçilen metinlerin konuları
- Verilmek istenen ana fikir
- Yaş düzeyine uygunluk
- Çağdaş ve milli değerlere
- Toplumsal kurallara
- Ahlâki değerlere
- İnsan ve doğa sevgisine
- Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini

geliştirmeye uygun olmalıdır (Balcı, 2009:78)

Temizkan'a (2009) göre ana dili eğitimi metinlerle yapılır. Ana dili eğitiminin özelliği, bilgi değil beceri dersi olmasıdır. Bu becerilerin öğrenciye kazandırılmasında amaçlar vardır. Bu amaçları ortaya çıkarmada en etkili araç olarak metinler kullanılır.

Ülkemizde öğretmenlerin ders işleme sürecinde ders kitaplarına bağlı kaldıkları tespit edilmiştir (Yalçın, 1996). Bu açıdan ders kitapları içerisinde yer alan metinlerin dikkatle ve özenle seçilmesi gerekmektedir. Özbay'ın (2003) yaptığı çalışmaya göre ülkemizde Türkçe dersleri %94.44 oranında ders kitabına bağlı işlenmektedir. Tüm bu çalışma sonuçları gösteriyor ki ders kitaplarında yer alan metinler dil eğitiminin amaçlarına karşılık vermeli, teknik, içerik ve estetik yönden de iyi bir örnek teşkil etmelidir.

Okuma ve anlama aşamasında metinlerin farklı şekillerde tasnif edildiği görülmektedir. Erkul'a (2007) göre metinlerin yazılma amaçları farklı farklıdır. Bu durumun metinlere özgü özelliklerin oluşmasına neden olmuştur. Anlama aşamasında bu yapı farklılıklarından bahsetmek eğitim açısından önemlidir. Cemiloğlu (2001) metinleri 3 başlık altında sınıflandırmıştır. Buna göre metinler:

1. Olaya dayalı
2. Düşünceye dayalı
3. Duyguya dayalı metinlerdir.

Olaya dayalı metinler: Hikâye, roman, tiyatro, masal efsane, destan vb. yazıları içerisine alır. Düşünceye dayalı metinler: Makale, deneme, fıkra, eleştiri ve inceleme yazılarıdır. Duyguya dayalı metin türü olarak da şiir bulunmaktadır. Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019:17) ise metin türlerini 3 ana biçim altında toplamıştır: Bilgilendirici, hikâye edici ve şiir.

2.6.1. Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama

Bir önceki metin başlığında da açıklandığı gibi anlamayı etkileyen unsurlardan birisi de farklı metin yapılarıdır (Durkin, 1989). Ana dili eğitiminin başarıya ulaşması için öğretimin yapısı metnin türüne göre oluşturulmalıdır. Öğretmenin öğrencilere bu farklı metin türlerinin yapılarını öğretmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlamamanın tam olarak gerçekleşmesi ve öğrencilerin okuma alışkanlığını tam olarak kazanmaları için farklı türdeki metinleri bilmesi çok önemlidir (Yıldız vd., 2006). Bunun yanında okunan metnin zorluk-kolaylığı ve metinde kullanılan dil de anlama üzerinde etkilidir (Ferah, 2001).

2019 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde metinlerin bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türünde sınıflandırıldığı görülmektedir. Metinlerin bu şekilde sınıflandırılması öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde metin türlerinin farklılıklarını dikkate alarak öğretim yapmaları gerektiği sonucunu doğurmaktadır.

Güneyli' ye (2003) göre metin türlerini birbirinden ayırt eden özelliklerin açıklanması gerekmektedir. Metnin bu ayırt edici özelliklerinin öğrenciler tarafından bilinmesi başarıyı artırmada en etkili faktörlerden birisidir.

Alanyazın incelendiğinde metin türü sınıflandırması konusunda çeşitli adlandırmaların olduğu görülmektedir. Bu konuda en sık kullanılan sınıflandırma metinleri bilgilendirici ve yazınsal (anlatı) metinler olarak yapılan sınıflandırmadır (Ülper, 2019). Bu çalışmada da alanyazında sık yer alması nedeniyle bu sınıflandırma temel alınacaktır. Araştırmanın bir sonraki kısmında bilgilendirici, hikâye edici metin türlerinde kullanılan anlama stratejileri ilgili alanyazın kapsamında ele alınacaktır.

2.6.1.1. Anlatı (Hikâye) Metnini Anlama

Yapılan araştırmalarda anlamayı kolaylaştırmak için iyi okuyucuların okuma sürecinde çeşitli stratejiler kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Almasi ve Hart, 2015; Duffy vd., 2010). Öğretmenler ve okuma araştırmacıları, okuyucuların nasıl düşündüklerini ve nasıl anlam oluşturdıklarını ve bunların nedenlerini gözlemleyen çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre iyi okuyucuların, okudukları metinle etkili bir şekilde etkileşime girmek için tutarlı bir şekilde çeşitli stratejiler kullandıklarını, bu stratejilerin metni anlamalarına ve metinle ilgili soruları cevaplamalarına yardımcı olduklarını tespit etmişlerdir (Vogt ve Shearer, 2007; Barksdale, 2013). Ayrıca, önizleme, sorgulama, not alma, kavram haritalama, bağlantı kurma, görselleştirme, yüksek sesle düşünme ve özetleme gibi önemli bir anlama stratejileri listesi hazırlamışlardır (Fang & Coatoam, 2013; McLaughlin, 2012; Duke vd., 2011; McNamara, 2007; Almasi & Fullerton; 2012).

Block ve Duffy (2008) son yıllarda yapılan araştırmalarla birlikte okuduğunu anlamada kullanılacak gerekli stratejilerin sayısının azaldığını belirtmişlerdir. Çalışmalarında, 1987 ve 1997 yılları arasında yayımlanan ticari okuma materyallerinin çalışmalarını incelemişler ve bir yılda 45'e kadar farklı anlama stratejisinin

öğretileceği sonucuna ulaşmışlardır. 2000 yılından bu yana araştırılan ve onaylanan kendi strateji seçimlerinde Block ve Duffy (2008) “Okurken çalışma becerilerini kullanma” ve “Kişinin başkalarına bir metin önermesi gerekip gerekmediğini belirtme” gibi gereksiz stratejileri çalışmalarından çıkarmışlardır ve benzer kavramları bir kategoride gruplandırmışlardır. Örneğin, “Yansımayı duraklatma”, “Bir şey net olmadığında yeniden okuma” ve “Metin hakkında geriye dönük okuma”, “Geriye bakış, tekrar okuma ve düzeltme stratejileri” adı altında kümelenmiştir.

Dewitz ve arkadaşları (2009) beş büyük okuma programını incelemiş, beceri ve stratejilerin sayısını program başına yılda 18 ila 29 arasında bulmuştur. Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) 203 anlama stratejisi eğitimi çalışmasını analiz etmiş ve bu analiz sonucunda yedi strateji artı çoklu strateji eğitimi önermiştir. Duke ve Pearson (2008) etkili bireysel anlama stratejilerini gözden geçirmişler ve Ulusal Okuma Paneli’nin listesinde de yer alan 6 ortak strateji önermişlerdir: Tahmin, sorgulama, metnin görsel gösterimleri, özetleme, metin yapısı (öykü ve bilgilendirici), yüksek sesle düşünme. Bu liste Block ve Duffy’nin (2008) yaptıkları çalışmalardan topladığı stratejilere benzemektedir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3
Öğretilecek stratejiler (mevcut araştırmalar tarafından tavsiye edilen)

2000 yılından bu yana oldukça başarılı olduğu araştırılan ve onaylanan stratejiler (Block & Duffy, 2008)	Duke ve Peterson (2008) tarafından seçilmiş etkili olarak kabul edilen bireysel anlama stratejileri:
1. Tahmin et	1. Tahmin
2. Soru	2. Sorgulama
3. Görsellik	3. Metnin görsel gösterimleri
4. Özetleme	4. Özetleme
5. Değerlendirme (kurgusal metin)	5. Metin yapısı, öykü ve bilgilendirici
6. Sentezleme (bilgilendirme metni)	6. Sesli düşünme
7. İzleme	
8. Tekrar okuma	
9. Çıkarım yapma	

Bu tablo, okuma araştırmacılarının etkili strateji seçimlerinde tutarlı bir örtüşme olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacıların eğilimi daha az strateji öğretmek ama bu az öğretilen stratejileri de tam öğretmek yönünde olmuştur. Yukarıda listelenen altı stratejiye ek olarak Duke ve ark. (2011) iki önemli başlık daha eklemiştir: Okumak için ön bilgileri etkinleştirmek ve okuma amacı belirlemek. Çünkü her okuma dersi, ilgili arka plan bilgisinin tartışılması ve açık bir eğitim amacı oluşturulması ile başlamalıdır (Palincsar ve Brown, 1984). Araştırmalar sonucunda

anlatı (hikâye) metni için etkili olduğu tespit edilen altı strateji aşağıda tartışılacaktır. Aşağıda stratejiler altı ana başlık altında açıklanmış olsa da diğer stratejilerle birlikte kullanımlarına da yer verilmiştir.

2.6.1.1.1. Tahmin

Tahminde bulunmak, “yazarın metinde bir sonraki tartışmada ne tartışabileceği hakkında varsayımda bulunmak” ve okuyucuların “bir sonraki olayı, eylemi veya fikri çıkarması” olarak tanımlanmıştır (Palincsar, 2003:101). Tahmin etmek bilişsel olarak şu şekilde tanımlanmıştır:

Bunu başarılı bir şekilde yapmak için, öğrencilerin konuyla ilgili zaten sahip oldukları ilgili arka plan bilgilerini etkinleştirmeleri gerekir. Daha sonra öğrencilerin okuma amacı vardır: Hipotezlerini onaylamak veya çürütmek. Ayrıca, öğrencilerin metinde karşılaşacakları yeni bilgileri hâlihazırda sahip oldukları bilgilerle ilişkilendirmeleri için bir fırsat yaratılmıştır. Tahmin stratejisi, öğrenciler metne gömülü başlıkların, alt başlıkların ve soruların bir sonraki adımda ne olacağını tahmin etmenin faydalı araçları olduğunu öğrendikçe metin yapısının kullanımını da kolaylaştırır (Palincsar, 2003).

Okuma sırasında, yetkin okuyucular bir sonraki olayın ne olacağı, hangi fikirlerin veya kanıtların sunulacağı hakkında tahminlerde bulunurlar. Sonra tahminlerini okur ve değerlendirirler. Eğer tahminleri doğru ise okuma devam eder; tahminleri metin tarafından desteklenmezse, okuyucular durup bir hata yaptıklarını kabul eder ve tutarsızlıkları uzlaştırmak için yeniden okuma gibi başka stratejileri uygulamaya başlarlar (Gillet ve Temple, 1994). Bu süreç, iyi bir okuyucunun okuma sürecinde birden çok strateji uygulamasının esnekliğini somutlaştırır. Bu durumda tahmin stratejisi kendini izleme ve tekrar okuma stratejisi ile birlikte kullanılır.

Tahmin, okuyucular için önemli ve etkili bir stratejidir, çünkü daha derin okumaya zemin hazırlar ve daha üst düzey düşünme ve anlam için gereklidir (Foley, 1993). Öğrencilerin tahmin çalışmasını okumaya nasıl, ne zaman ve neden uygulanabileceğini, tercihen diğer araştırma temelli anlama stratejileri ile birlikte öğrenmeleri gerekir (Nolan, 1991). Palincsar ve Brown (1984) yedinci ve sekizinci sınıflar üzerinde deneysel yöntemle tasarladıkları çalışmalarında en etkili dört anlama stratejisinin birinin tahmin olduğu sonucuna varmışlardır.

Yapılan çalışmalarda, bir anlama stratejisi olarak tahmin çalışmaları ve tartışmaları, nadiren sadece öngörmeyi içermiş; genellikle okuma, yeniden yazma,

çıkarımlar yapma, önceki bilgileri aktive etme ve özetleme gibi diğer stratejilerle birlikte kullanılmıştır (Mokhtari & Reichard, 2002; Duke & Pearson, 2008; Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2010). Bu konuda Duke ve Pearson (2008) da “İyi okuyucular kitap okumaz ve sadece tahminlerde bulunur görüşünün aksine, iyi okuyucular sürekli olarak birden çok strateji kullanırlar” görüşüne vurgu yapmıştır. Onlara göre tahmin;

Tahmin, tek bir tanımlanabilir stratejiden daha iyi bir strateji ailesi olarak düşünülebilir. Özünde tahminler yapılıyor ve sonra nasıl ortaya çıktıklarını görmek için okuma yapılıyor, ancak aynı zamanda ön bilgileri etkinleştirme, önizleme ve genel bakış gibi farklı etiketlerle gelen aktiviteleri de içeriyor. Tüm bu varyantların ortak noktası, öğrencilerin metinde karşılaştıkları yeni fikirleri anlamalarını kolaylaştırmak için mevcut bilgilerini kullanmaya teşvik etmektir (Duke ve Pearson, 2008).

Yapılan çalışmalar, tahminin öğrencilerin anlatı (hikâye) metinlerini anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermiştir (Spears ve Gambrell, 1991). Tahmin stratejisinin etkililiği desteklendiğine göre, öğrencilere bu stratejiden faydalanabilmeleri için nasıl öğretileceği pratik bir soru olmaya devam etmektedir. Block ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin tahmin stratejisini kullanmayı öğrenmekte güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, tahmin, anlamayı destekleyen etkili bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulamada, genellikle diğer strateji kullanımları ile birleştirilerek kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin tahmin stratejisini kavramalarının zor olmasından dolayı bu stratejinin öğretilmesi için öğretmenin, öğrencilerin anlamalarına yardımcı olacak uygulamalar bulması gerekmektedir.

2.6.1.1.2. Soru Sorma

Bu anlama stratejisi, genel olarak öğrencilere, “okudukları hakkında sorular soran öğretmenler” şeklinde tanımlanmış ve öğretmenlerin sınıfta en çok başvurduğu strateji olarak nitelendirilmiştir (Durkin, 1978-1979). Okunan metne dayalı sorular, okuyucuların anlam geliştirme ve kendi ilerlemelerini kontrol etmelerine yardımcı olabilir. Yapılan çalışmalarda başarılı okuyucuların, bir metnin en alakalı bilgilerine odaklanmak için sorular sorup cevap verdiklerini, anlamadaki zorlukları tespit etmek için sorular sorup buna göre eylemler gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır (Wood, Woloshyn ve Willoughby, 1995; Pressley vd., 1989; Janssen, 2002). Duke ve Pearson’a (2008) göre:

Eğer öğrenciler olgusal detay soruları için düzenli bir eğitim alırlarsa, gelecekte metinle karşılaşmalarında çabalarını olgusal detaylara odaklama eğilimine girerler. Öğretmenler ayrıntıları hatırlamak isterse, bu davranışı şekillendirmenin açık bir yoludur. Aksine, daha genel veya daha çıkarımsal bir anlayış isteniyorsa, öğretmenler bu odağı sağlayan soruları vurgulamalıdır. Öğrenciler genellikle metindeki bilgileri bilgi tabanlarına bağlamalarını gerektiren sorular cevapladıklarında, gelecekte bu daha bütünleştirici davranışa odaklanma eğiliminde olurlar”

Sorgulama, öğretmenler soru sorduğunda veya öğrenciler kendi başlarına soru ürettiğinde ortaya çıkabilir. Soru sorma, okuma sürecinde etkili bir izleme ve anlamayı teşvik etme stratejisi olarak görülmüştür (Taylor ve Frye, 1992; Pressley ve Harris, 1990). Morgan, Moni ve Jobling'e (2009) göre soru sorma, öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmede, bilginin ezberlenmesini arttırmada, metinlerin hatırlanmasında, şema oluşturma ve etkinleştirmede ve metinlerin hatırlanmasına yardımcı olmada etkilidir.

Rosenshine, Meister ve Chapman (1996) sorgulama üzerine 26 çalışmayı incelemiş ve öğrencilerin üçüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar okuduğunu anlamalarında soru sorma stratejisinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Janssen (2002) sorgulama üzerine çalışmaları incelemiş, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma metinlerini hatırlamayı olumlu yönde etkileyen sorular sormak üzere eğitilebileceğini doğrulamıştır. Nolan (1991) öğrencilere, soru sorma stratejisini öngörme ve özetleme gibi diğer anlama stratejileriyle birlikte kullanmayı öğretme eğiliminin okumada çoklu strateji öğretimini destekleyen araştırmaya dayalı kanıtlarla uyumlu olduğunu belirtmiştir. Soru sorma stratejisi öğretiminin öğretmen tarafından yapılandırılmış ve odaklanmış olması, ancak sürecin sadece öğretmen hâkimiyetinde olmaması gerektiği araştırmacılar tarafından önerilmiştir (Soter ve ark., 2008).

Sonuç olarak, sorgulama stratejisinin etkili olabilmesi için öğrencilerin hangi tür soruları nasıl ve ne zaman soracaklarını öğrenmeleri, öğretmenlerin de sadece yazılı sorular sormak yerine öğrencilere destek vermeleri ve modelleme sağlamaları gerekmektedir.

2.6.1.1.3. Metnin Görsel Gösterimleri

Anlatı metninin görsel gösterimleri, bir metni okurken okuyucunun zihninde görüntülerin oluşturulmasına değinmektedir (Gambrell ve Jawitz, 1993). Öğrencilerin bu tür görüntüleri oluşturmalarının okuduğunu anlamaları üzerinde etkisini ortaya

çıkarmak amacıyla birçok araştırma yapılmıştır (Sadoski ve Paivio, 2013; Pressley ve Harris, 1990).

Pressley (1976) 86 üçüncü sınıf öğrencisini metin içeriğinin dâhili görsel temsilini oluşturmayı öğrenip öğrenmeyeceklerini ve bu tür açık zihinsel imgelem öğretiminden yararlanıp yararlanamayacaklarını öğrenmek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmasının sonunda, öğrencilere zihinsel imge eğitiminin sınıfta kolayca öğretilbildiğini ve okumadan önce zihinsel imge eğitimi alan çocukların, eğitimi almayan çocuklara göre daha çok kısa cevaplı soruları cevapladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bir diğer çalışmada da Sadoski (2008), basketbola özel terimlerle dolu kısa bir cümle örneği ile metnin görsel gösterimi arasında bağlantı kurmanın önemini ve kullanışlılığını incelemiştir. Sonuç olarak, cümlelerin anlamının, belirli bir sözdiziminde yazılı kelimeler gibi belirli, somutlaşmış sözel ve sözel olmayan zihinsel temsiller arasındaki bağlantılarla açıklanabileceğini dile getirmiştir. Bağlamsal olarak kısıtlanmış sözel tanımların, eş anlamların ve yorumlamaların okuyucunun zihninde uyandırdığı görüntüler olmadan cümlelerin belirsiz ve anlaşılmaz kalacağını vurgulamıştır. Çıkan bu sonuçtan da anlaşılacağı gibi metinde yer alan görsel temsiller, okuyucunun metin ve somut görüntü arasındaki bağlantıyı kurmasına yardımcı olarak, anlama için daha yararlı bir yer sağlaması açısından önemlidir. Özetle, Sadoski (2008) çalışmasında şu sonuca varmıştır: Okuyuculara okurken zihinsel imgeler oluşturmayı öğretmek, okuduğunu anlamada başarılı bir uygulamadır. Bu görüntülerin çoğu, öğrencilere metinde tartışılan nesneleri veya olayları görselleştirmeleri talimatının verildiği görsel görüntülerdir.

2.6.1.1.4. Özetleme

Özetleme, ana fikirleri veya metinden önemli bilgileri çıkarma süreci ve somut olarak, alakasız ayrıntıları silme, benzer fikirleri birleştirme, ana fikirleri yoğunlaştırma ve ana temaları okuyucu için okuma amacını yakalayan özlü ifadelere bağlama yeteneğidir (Block & Pressley, 2003:117). Dole ve ark. (1991), öğrencilerin metinle daha iyi etkileşim kurmalarına ve genel kavrayışlarını geliştirmelerine yardımcı olabileceğinden, özetlemeyi bir strateji olarak geliştirmenin önemini vurgulamıştır.

Araştırmacılara göre özetleme tüm öğrencilere öğretilabilir ve öğretilmelidir. Özetleme, ya kural olarak ya da öğrencilerin özetlerine dâhil edebilecek kelime sayısını kısıtlayan sezgisel bir yaklaşım kullanılarak öğretilabilir. Her iki yaklaşımın da öğretmenler tarafından açık öğretimi veya modellemesi sağlandığı sürece etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Bean & Steenwyk, 1984:298). Öğrencilere özetleme stratejisini öğretmek için şu öneriler dikkate alınmalıdır (Hidi ve Anderson, 1986):

Öğrencilerin başkaları için özetlemeyi öğrenmeden önce kendileri için özet yazmalarına izin vermek, başlangıçta özet yazmanın zorluklarını hafifletmenin başka bir yoludur. Yazar tabanlı özetlerin öğrencilere ulaşması daha kolaydır, çünkü özetleyicinin bir kitleyi dikkate alması gerekmez ve yazar tabanlı bir özet okuyucu tabanlı bir özet oluşturmak için gerekli ayrıntılı planlamayı gerektirmez. (s. 488)

Bu önerilerden de anlaşılacağı gibi öğrencilere özetleme stratejisinin öğretilmesi için öncelikle kısa metin bölümlerini özetleterek işe başlanabilir. Daha sonra da nispeten daha basit anlatı metinleri özetletilebilir.

2.6.1.1.5. Metin Yapısı

Anlatı metinleri bir öykü anlatır ve tipik olarak yapı içindeki elemanların ve bölümlerin yerleşimi için bir çerçeve sağlamaya yardımcı olan hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Hall, Sabey ve McClellan, 2005). Duke ve ark. (2011), hikâye dil bilgisi olarak da adlandırılan bir anlatı (hikâye) metin yapısının genellikle şu öğeleri içerdiğini belirtmişlerdir:

- Karakterler: Hikâye kimin hakkında?
- Dekor (ortam): Hikâye nerede ve ne zaman oldu?
- Hedef: Ana karakter ne yapmaya çalışıyordu?
- Problem: Ana karakter neden bazı eylemlerde bulundu?
- Konu veya eylem: Ana karaktere ne oldu ya da bir sorunu çözmeye çalışmak için ne yaptı?
- Çözüm: Sorun nasıl çözüldü ve hikâye nasıl sona erdi?
- Tema (lar): Genel dersler veya fikirler. (s. 69)

Bu yapı, okuyuculara hikâyede tasvir edilen olay ve durumlarla mantıklı bir şekilde ilgilenmeleri için takip edecekleri bir şema sağlaması açısından önemlidir. Araştırmacılar, metin yapısını anlayan öğrencilerin metni daha iyi anlayabileceğini belirtmişlerdir (Duke ve Pearson, 2008). Ancak, tüm çocuklar anlatı (hikâye) metin

yapısını kendi başlarına tanıyamayabilirler. Bu nedenle, öğrencilerin metin yapısını öğrenmek için bazı açık talimatlara ihtiyaçları vardır. Bunun için öğrencilere metin yapısı stratejisini kullanmayı öğretmek gerekmektedir. Araştırmacılar, her yaştan ve seviyeden öğrenciye okuduğunu anlamada yardımcı olması için metin yapısı stratejisinin öğretilebileceğini dile getirmişlerdir (Stevens vd., 2010; Dymock, 2007; Williams, 2005). Örneğin; anaokulu ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerine anlatı (hikâye) metin yapısının öğretilmesi konusunda çalışma yapan Stevens ve arkadaşları (2010) hikâye yapılarını öğrenen çocukların hikâyelerden daha fazla fikir hatırladıklarını ve bu hikâyelerin yapısal unsurları hakkında daha fazla soruya cevap verdiklerini aktarmıştır.

2.6.1.1.6. Sesli Düşünme

Sesli düşünme, öğretmenin bir seçimi sözlü olarak okurken düşünceleri yüksek sesle dile getirdiği, böylece anlama sürecini modellediği metabilşsel bir teknik veya strateji olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Hodges, 1995:256). Sesli düşünme, öğretmenlerin düşünme süreçlerini açıkladıkları, kullandıkları anlama stratejilerini neden ve nasıl kullandıklarını gösterdikleri bir stratejidir. Öğretmenin sesli düşünmesi öğrencilere, stratejik okuyucuların okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra metinle anlam kurmak ve anlamı kazanmak için neler yaptığı konusunda bilgi verebilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenin sesli düşünme stratejisini kullanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Fisher, Frey ve Lapp, 2011; Block ve Israel, 2004; Block, 2004).

Son zamanlarda, öğrenci düşünme-seslendirme tekniği, öğrencilerin strateji kullanımının yanı sıra okuma güçlükleri ve karışıklık da dâhil olmak üzere düşünme süreçlerini sözelleştirdikleri bir anlama stratejisi olarak geliştirilmiştir (Kucan ve Beck, 1997; Janssen, Braaksma ve Rijlaarsdam, 2006). Ayrıca, öğrencilerin sesli düşünmesi, onların okurken ne yaptıklarını -etkili bir anlam verme ya da etkisiz bir girişim olarak yaptıkları şeyi- düşünme ve okuma süreçleri sırasında farkındalıklarını arttırmak amacıyla sınıflarda karşılıklı öğretim gibi etkili anlama öğretimi yaklaşımlarıyla birleştirilebilir. Bu da öğrencilerin farklı metinlere çoklu stratejiler uygulamalarını kolaylaştırır (Kucan ve Beck, 1997).

2.6.1.2. Bilgilendirici Metni Anlama

Bilgilendirici metin; içeriği, amacı, yapısı ve kelime hazinesi bakımından anlatı metninden büyük ölçüde farklıdır. Bilgilendirici metin, bir öykü anlatan anlatı metnine kıyasla (Duke ve Roberts, 2010; Graesser, Singer ve Trabasso; 1994; Pao ve Williams, 2015):

- Zorunlu olarak doğrusal bir şekilde düzenlenmemiş olgusal bilgiler sunar.
- Daha az tutarlı olma eğilimi vardır.
- Anlamak için daha fazla arka plan bilgisi gerekir ve
- Çıkarımlar yapmak için daha fazla çaba gerektirir.

Kucan ve Beck (1996) dört öğrencinin anlatı (hikâye) ve bilgilendirici metinleri okuma, işleme ve anlamalarını karşılaştırdığı çalışmalarında, şu bilgileri aktarmışlardır: Anlatı (hikâye) söylemi, çatışma ve kararları içeren tanıdık bölümlerde hedefe yönelik eylemlerin ortaya çıkışını tasvir eder. Bu eylemler ve bölümlerle metinde karşılaşıldığında tahmin edilebilir, çünkü bunlar günlük yaşamda okuyucular tarafından doğrudan deneyimlenir. Aksine, açıklayıcı metinler içerikte veya yapıda böyle bir öngörülebilirlik sunmaz.

Öğrenciler, bilgilendirici metinleri neden-sonuç ve karşılaştırma-zıtlık gibi belirli yapılara göre kategorilere ayırmaya çalışır. Bilgilendirme metnini, birçok öğrencinin anlaması zordur. İlköğretim sınıflarında çoğunlukla anlatı metinleri ile karşılaştıklarından bilgilendirici metinle ilgili bilgileri ve pratikleri oldukça az ve sınırlıdır (Fox, 2009; Hedin & Conderman, 2010; Duke ve Martin, 2015a).

Yapılan araştırmalarda bilgilendirici ve anlatı (hikâye) metnlerinin doğasının farklı olması nedeniyle anlatı metinlerini anlamada etkili olan tüm anlama stratejileri bilgilendirici metinler için kolayca uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma araştırmacıları ve eğitimcileri bu durumu ele alarak incelemeler yapmış ve bilgilendirici metninin anlaşılmasına yardımcı olacak anlama stratejilerini belirlemeye çalışmışlardır (Duke ve Martin, 2015a; Calo, 2011; Duke ve Bennett-Armistead, 2003). Duke (2004) yaptığı araştırma sonucunda bilgilendirici metinleri anlamada etkili olduğunu tespit ettiği sekiz strateji önermiştir:

- Gerektiği gibi izleme ve ayarlama
- İlgili ön bilgileri etkinleştirme ve uygulama

- Soru oluşturma
- Sesli dūřünme
- Metin yapısının ortaya çıkarılması
- Çıkarımlarda bulunma
- Metnin görsel temsillerini oluşturma
- Özetleme (s.41-42)

Duke'un (2004) hazırladığı bu liste, NRP (2000) tarafından önerilen stratejilere dayanarak oluşturulan Block and Duffy (2008), Duke ve Pearson (2008) listeleriyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Dymock ve Nicholson (2010) yaptıkları çalışmayla listeyi beş stratejiye indirmiştir. Bunun sebebi olarak da öğrenciler için anlaşılması daha zor olan bilgilendirici metinlerin anlaşılmasını basite indirmek olarak açıklamışlardır. Dymock ve Nicholson'un (2010) bilgilendirici metinler için oluşturdukları anlama stratejileri şu şekildedir:

- Arka plan bilgisini etkinleştirmek
- Sorgulama
- Metin yapısının belirlenmesi
- Zihinsel imgeler oluşturmak ve
- Özetleme

Aşağıda bu beş strateji detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.6.1.2.1. Arka Plan Bilgisini Etkinleştirme

Okuyucular, metin ve arka plan bilgileri arasında bağılantı kurduklarında anlama geliştirilebilir (Anderson, 1984). Pressley ve arkadaşları (1989) önceki bilginin, anlamayı çeşitli şekillerde etkileyebildiğini, ön bilginin metnin çıkarımsal olarak detaylandırılmasına izin vereceğini, ön bilgiye sahip okuyucunun metindeki bilgi boşluklarını doldurabileceğini dile getirmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin, anlamaya yardımcı olmak için arka plan bilgilerinin nasıl etkinleştirileceğini öğretmeleri çok önemli bir durum olarak görülmüştür.

Elbro ve Buch-Iversen (2013) Norveç'te 236 altıncı sınıf öğrencisi ile yaptığı deneysel araştırmalarında, öğrencilere bilgilendirme metni okurken çıkarımlar yapmak için arka plan bilgilerini aktive etme konusunda eğitim vermişlerdir. 30

dakikalık sekiz oturumdan sonra araştırmacılar, eğitimin öğrencilerin arka plan bilgisini metne bağlayarak çıkarım yapma yeteneğini geliştirmeye yardımcı olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Ayrıca, araştırmalar, ilköğretim öğrencilerinin anlatı metnine ilişkin önceki bilgilerini bilgi metninden daha kolay etkinleştirdiklerini göstermektedir (McNamara, Ozuru ve Floyd, 2011). Best ve arkadaşları (2008) 61 üçüncü sınıf öğrencisinin anlatı (hikâye) ve bilgilendirici metinleri okumada arka plan bilgisini nasıl kullandığını araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda iki sonuç elde etmişlerdir:

Birincisi, anlatı (hikâye) metnlerinin bilinmeyen bilgiler içermesine rağmen, çoğu öğrencinin anlatı metnini anlamak için gerekli bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Bu da anlatı metnlerinin, bilgilendirici metinlerden daha başarılı bir şekilde anlaşıldığı gerçeğini ortaya çıkarmıştır. İkincisi, anlatı (hikâye) metninin anlaşılması en çok kod çözme becerilerinden etkilenirken, bilgi metninin anlaşılması ise en çok dünya bilgisinden etkilenmiştir.

Best ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları açıklamaya göre: Açıklayıcı metinler çoğu zaman birçok yeni kavram ve fikir (örneğin: ozmoz, yerçekimi) getirdiğinden, öğrencilerin mevcut bilgilerini metinden elde ettikleri yeni bilgilere entegre etmesi ve özümsemesi açısından önem arz etmektedir. Öğrenciler metinde açıklanan kavramlar ve fikirler hakkında bilgi sahibi değilse, doğru çıkarımlar üretemedikleri için anlamları da sınırlı olacaktır (s.140).

Sonuç olarak, yapılan araştırmalar öğrencilere arka plan bilgisini etkinleştirmeyi öğretmenin bilgilendirici metni okuduğunu anlama becerisini de artırabileceğini göstermiştir. Aynı zamanda bilgilendirici metni okumak ve anlamak anlatı (hikâye) metinlerini okumak ve anlamaktan daha fazla ön bilgi gerektirmektedir. Bundan dolayı da öğretmenlerin, öğrencilerin farklı metinleri okurken anlam çıkarmaya fayda sağlayabilecek ön bilgilerini aktive etme pratiğinde etkili bir şekilde yardımcı olabilmeleri için çaba göstermesi gerekmektedir (Purcell-Gates, Duke ve Martineau, 2007; Kucan ve Beck, 1996).

2.6.1.2.2. Sorgulama

Sorgulama, öğretmenler tarafından sınıf öğretiminde yıllardır kullanılmasına rağmen, 1980'lere kadar etkili bir anlama stratejisi olarak görülmemiştir (Pressley ve

ark. 1989, Rosenshine ve ark. 1996). Araştırmacılara göre öğretmenler, öğrencilere eğer anlama için sorgulama stratejilerini öğretmemişlerse ve cevaplamaları için sorular sormuşlarsa sorgulama etkili olmamıştır (Janssen ve ark., 2010; Durkin, 1978-1979). Araştırmacılar, sorgulama odağını öğrencilere kaydırdıklarında, soru oluşturma sürecinde öğrencilerin metni araştırması ve bilgileri birleştirmesi gerektiğini ve bu süreçlerin öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, etkili soru oluşturma, okuyuculara üstbilişsel bir strateji (kendi anlama yeterliliklerinin farkındalığının arttırılması) ve bilişsel bir strateji (daha üst düzey düşünme tipi sorular üretme ve cevaplama) sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Rosenshine vd., 1996; Davey and McBride, 1986).

1990-2012 yılları arasında yayınlanan 35 sorgulama çalışmasının incelemesini yapan Joseph, Alber-Morgan, Cullen ve Rouse (2016), kendi kendine sorgulama stratejileri uygulamanın, çeşitli sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

2.6.1.2.3. Metin Yapısını Belirleme

Bilgilendirici metin ve anlatı (hikâye) metni yapısal bakımdan farklılık gösterir. Anlatı (hikâye) metinleri tipik olarak bir yapısal model (öykü dilbilgisi) takip ederken, bilgilendirici metinler birden çok yapı içerir (Hall vd., 2005). Meyer (1985), bilgilendirici metin yapısını şu şekilde sıralamıştır:

- Açıklama
- Sıralama
- Neden-sonuç
- Sorun-çözüm
- Karşılaştırma

Bu yapılar öğrencilere, onları bir metin boyunca yönlendiren harita görevi sağlamıştır. Öğrencilerin bilgilendirici metin yapıları ve kalıpları hakkında farkındalıkları ne kadar çok olursa, yazarın mesajını da o kadar iyi anlayabilirler (Moss, 2004:712). Öğrencilere metin yapısını öğretmek için tasarlanan öğretimin, öğrencilerin anlamalarını geliştirici özelliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Read, Reutzel ve Fawson, 2008; Hall ve diğerleri, 2005; Pao ve Williams; 2015).

Öğrencilere metin yapısını öğretmenin etkili yollarını bulmaya çalışan birçok çalışma yapılmıştır (Kendeou ve Van Den Broek, 2007; Moss, 2004; Akhondi vd., 2011). Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarını arttırmak, metin yapısı stratejisini öğretmek için tasarlanmış çalışmaları inceleyen, Meyer ve Ray (2011) doğrudan öğretim, modelleme, ayrıntılı geri bildirim ve öğretimin, öğrenci performansına uyarlanmasının kilit noktaları olduğunu bulmuşlardır.

2.6.1.2.4. Zihinsel İmgeler Oluşturmak

Metnin zihinsel bir görüntüsünü oluşturmanın önemli bir yolu, metinlerin nasıl yapılandırıldığını görselleştirmektir. Bilgilendirici metnin zihinsel görüntüleri anlatı metninden farklıdır (Dymock ve Nicholson, 2010; Leopold ve Mayer, 2015).

Öğrencilere görsel temsiller veya zihinsel imgeler üretmeyi öğretmenin okuduğunu anlama becerisini artırdığı (De Koning ve Van Der Schoot, 2013), bilgilendirici metnin görsel temsiline, bilgiyi görsel bir şekilde sunarak okuyucuya faydalı ve yardımcı olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Duke ve Pearson, 2008). Bu tür görsel sunumlar veya zihinsel imgeler tipik olarak bilgilendirici metinle ilişkilendirilir ve genellikle metin yapısıyla birlikte araştırılır ve tartışılır. Dymock (2005; De Koning ve Van Der Schoot, 2013.) zihinsel imgeler yaratarak öğrencilerin metin yapısı bilincini artırmanın önemine dikkat çekmiştir:

Çeşitli açıklayıcı metin yapılarının nasıl diyagramlaştırılacağını göstermek, öğrencilerin metinlerin nasıl oluşturulduğunu “görmesini” sağlar. Bu stratejiler okuyucunun kelimeler denizinden düzenleme yapmasını sağlar. Net bir yapı oluşturmak öğrenme ve düşünme için kritiktir.

Öğretmenlerin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okurken farklı türde zihinsel imgeler yaratmalarına yardımcı olmaları önemlidir, çünkü araştırmalar “eğitimin okuyucuların metni zihinsel olarak görselleştirmelerine yardımcı olduğunu ve bilgileri hatırlama, çıkarımlar ve tahminler yapma ve anlamalarını izleme yeteneklerini geliştirdiğini bulmuştur.

2.6.1.2.4. Özetleme

Yazılı olarak özetlemenin, öğrencilerin bilgilendirici metinlerle daha yoğun bir şekilde etkileşime girmelerine ve daha iyi anlamalarına yardımcı olduğuna dair birçok

araştırma vardır (Fang & Coatoam, 2013; Thiede ve Anderson, 2003). Öğrencilerin bu anlama stratejisini okumada kullanmayı öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. Özetleme öğretimsel açıdan da büyük önem taşımaktadır. Gelati, Galvan ve Boscolo (2014) bilgilendirme metnini yeterli şekilde özetleme yeteneğinin “öğrenci anlama ve öğrenme stratejisini değerlendirmek için temel bir araç” olduğuna dikkat çekmiş ve öğrencilerin bilgilendirici metinlerin özetini yaşarken yaşadıkları sorunları üç başlık altında toplamıştır:

1. Bilgilendirici metinlerin karmaşık yapısı
2. Özetleme sırasında kullanılacak stratejiler ve bilişsel süreçler
3. Özetin bir yazı türü olarak özgüllüğü (Gelati, Galvan ve Boscolo, 2014).

Taylor (1986) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin hem bilgilendirici hem de anlatı (hikâye) metinlerinin özetlerini nasıl yazdıklarını ve karşılaştıklarını incelemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda iki metin türünün özetlemeleri arasında hiçbir fark bulamamıştır. Ayrıca iyi özet yazan öğrencilerin birkaç önemli ortak özelliği paylaştıkları sonucuna varmıştır. Bu ortak özellikler:

- Okuma sırasında özetlemeye başlamaları,
- Başlık ve metin yapısının farkında olmaları ve
- Kendi sözcüklerini genelleştirip kullanabilmeleri, şüpheli ve kendi özetleme süreçlerini izleyebiliyor olmalarıydı.

Sonuç olarak yapılan çalışmalardan hareketle, özetlemenin öğrencilerin bilgilendirici metinle etkileşimini ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ancak, özetlemeyi öğretmenin zor olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilere diğer anlama stratejileriyle birlikte özetlemeyi öğretmek önemlidir ve daha etkilidir denebilir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması (case study) modelidir. Durum çalışmaları, “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır.” (Mc-Millan 2000’den akt. Büyüköztürk vd., 2013).

Creswell (2018) durum çalışmasını, nitel gelenekte çok yönlü bir çalışma olarak tanımlamıştır. Yin (2014) ise durum çalışmasını, günlük bir durumun koşullarını belirlemek ve yakalamak olarak ifade etmiştir. Durum çalışması, örnek olay olarak da bilinmektedir. Durum çalışmaları günümüzde daha geçerli bir araştırma yöntemi olarak tanınmaya başlanmıştır (Willis, Jost ve Nilakanta, 2007). Flyvbjerg (2006) durum çalışmalarının değerini şu şekilde açıklamıştır:

Çok sayıda derinlemesine yürütülen durum çalışması olmayan bilimsel bir disiplin, örneklerin sistematik üretimi olmayan bir disiplindir ve örneksiz bir disiplin etkisizdir. Sosyal bilimler, çok sayıda iyi durum çalışmasının yürütülmesi ile güçlendirilebilir (Flyvbjerg, 2006).

Yin (2014) durum çalışmasının “günümüzde olan olayları incelerken, ancak ilgili davranışlar manipüle edilmediğinde” tercih edilen bir araştırma yöntemi olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacı, bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının neler olduğunu; şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde anlama (okuma) stratejilerini nasıl öğrettiklerini gözlemlemiştir. Bu gözlemler

araştırma sorularının yanıtlanmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca, ortaokul 8. sınıf düzeyinde şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin içeren mevcut öğretim programının uygulamasına ilişkin fikir vermiştir.

3. 2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıfları okutan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri Hatay ilinde resmi okullarda görev yapmaktadırlar. Çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlere ait bilgileri gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4
Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler

Katılımcılar	Çalışma Yılı (Kıdem)	Öğrenci Sayısı
Öğretmen A	12	32
Öğretmen B	8	16
Öğretmen C	6	25
Öğretmen D	5	28
Öğretmen E	5	21

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin isimleri kodlanarak Öğretmen A, B, C, D ve E olarak verilmiştir. Ayrıca çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de öğretmen isimleri bu şekilde geçecektir. Çalışmaya katılan öğretmenler ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen A

Öğretmen A, 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 12 yıldır Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Çalışma hayatı boyunca 8. sınıfların Türkçe dersine girdiğini belirtmiştir. Öğretmen A'nın sınıfında 32 öğrenci eğitim görmektedir. Öğretmen A'nın eğitim verdiği sınıfa ait özellikler şu şekildedir:

- Öğretmen masası sınıfın giriş kapısının tam karşısında, öğrencilerin oturma planına göre sınıfın sol tarafında yer almaktadır.

- Akıllı tahta öğrencilerin tam olarak karşısındaki duvara ortalananarak asılmıştır.
- Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin klasik oturma düzeninde oturduğu gözlemlenmiştir.
- Öğretmen A, okulda kütüphane bulunduğundan sınıfta kitaplık olmadığını söylemiştir.

Öğretmen B

Öğretmen B, 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 8 yıldır Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Çalışma hayatı boyunca 8. sınıfların Türkçe dersine girdiğini belirtmiştir. Öğretmen B'nin sınıfında 16 öğrenci eğitim görmektedir. Öğretmen B eğitim düzeyi ile ilgili olarak tezli yüksek lisans yaptığını dile getirmiştir. Öğretmen B'nin eğitim verdiği sınıfa ait özellikler şu şekildedir:

- Öğretmen masası sınıfın giriş kapısının tam karşısında, öğrencilerin oturma planına göre sınıfın sol tarafında yer almaktadır.
- Akıllı tahta öğrencilerin tam olarak karşısındaki duvara ortalananarak asılmıştır.
- Öğrenciler klasik sınıf oturma planına göre oturmaktadırlar.
- Öğretmen masasının sağ ve sol kısmında kitaplık yer almaktadır.
- Sınıfta kasetçalar da yer almaktadır.
- Sınıfın arka ve sağ duvarlarında panolar yer almaktadır. Arka tarafta yer alan panoda Türkçe dersi için şiir köşesi bulunmaktadır.

Öğretmen C

Öğretmen C, 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 6 yıldır Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Çalışma hayatının son üç yılından bu yana 8. sınıfların Türkçe dersine girmektedir. Uygulamanın yapıldığı sınıfta 25 öğrenci eğitim görmektedir. Öğretmen C'nin eğitim verdiği sınıfa ait özellikler şu şekildedir:

- Öğretmen masası sınıfın giriş kapısının tam karşısında, öğrencilerin oturma planına göre sınıfın sol tarafında yer almaktadır.
- Yazı tahtası öğrencilerin tam olarak karşısındaki duvara ortalananarak asılmıştır.

- Öğrenciler klasik sınıf oturma planına göre oturmaktadırlar.
- Sınıfın sağ tarafında tam orta kısmında kitaplık yer almaktadır.

Öğretmen D

Öğretmen D, 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 5 yıldır Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Çalışma hayatının son iki yılından bu yana 8. sınıfların Türkçe dersine girmektedir. Uygulamanın yapıldığı sınıfta 28 öğrenci eğitim görmektedir. Öğretmen D'nin eğitim verdiği sınıfa ait özellikler şu şekildedir:

- Öğretmen masası sınıfın giriş kapısının tam karşısında, öğrencilerin oturma planına göre sınıfın sol tarafında yer almaktadır.
- Akıllı tahta öğrencilerin tam olarak karşısındaki duvara ortalananarak asılmıştır.
- Öğrenciler klasik sınıf oturma planına göre oturmaktadırlar.
- Öğretmen masasının sağ kısmında kitaplık yer almaktadır.

Öğretmen E

Öğretmen E, 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 5 yıldır Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Çalışma hayatının son üç yılından bu yana 8. sınıfların Türkçe dersine girmektedir. Uygulamanın yapıldığı sınıfta 21 öğrenci eğitim görmektedir. Öğretmen E'nin eğitim verdiği sınıfa ait özellikler şu şekildedir:

- Öğretmen masası sınıfın giriş kapısının tam karşısında, öğrencilerin oturma planına göre sınıfın sol tarafında yer almaktadır.
- Akıllı tahta öğrencilerin tam olarak karşısındaki duvara ortalananarak asılmıştır.
- Öğrenciler klasik sınıf oturma planına göre oturmaktadırlar.
- Öğretmen masasının sağ kısmında kitaplık yer almaktadır.
- Sınıfın arka ve sağ duvarlarında panolar yer almaktadır.

3. 3. Veri Toplama Süreci

Durum çalışması, yorumlayıcıdır ve doğada ortaya çıkmıştır (Stake, 1995). Yin (2014) durum çalışmasının zengin ve ayrıntılı verilerin elde edilmesinde ve çok sayıda veri toplama kaynağının toplanmasında önemli olduğunu vurgulamıştır. Durum çalışmalarında doküman, arşiv kayıtları, röportajlar, doğrudan gözlemler, katılımcı gözlemler, filmler, videokasetler ve ses kayıtları kanıt kaynakları olarak toplanabilir. Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından sınıf gözlemleri ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın kavramsal çerçevesinden de anlaşılacağı üzere anlama (okuma) eğitimi karmaşık bir konudur. Etkili anlama (okuma) öğretiminin en ince unsurlarını anlamak için öğretmenler tarafından kullanılan tüm anlama (okuma) öğretim uygulamalarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Kapsamlı olarak bu çalışmada kullanıldığı gibi öğretmen uygulamalarını izlemek hem geniş hem de derin bir yaklaşım anlamına gelmektedir. Araştırmacı bunu yaparak öğretmenlerin anlama (okuma) eğitimi sırasında meydana gelen uygulamalarını sınıfta gözlemleyerek öğretmen uygulamalarını özetlemeye çalışmıştır.

Creswell'e (2018) göre nitel araştırmanın arka planındaki fikir araştırmacının, sorunu ve araştırma sorusunu anlamasına en iyi şekilde yardımcı olacak katılımcıları veya mekânları (belgeleri veya görsel materyali) kasten seçmektir. Bu, tipik olarak nicel araştırmalarda bulunan çok sayıda katılımcı ve yerin rastgele örneklenmesi veya seçilmesini zorunlu kılmaz. Creswell (2018) nitel araştırmalarda veri toplama süreciyle ilgili izlenecek yolları sıralamıştır. Araştırmanın veri toplama süreci bu sıralamaya göre aşağıda açıklanmıştır:

1. Aşama: Önerilen çalışma için amaca uygun olarak seçilen mekânları veya kişileri belirleme. Nitel araştırmanın arkasındaki fikir, araştırmacının sorunu ve araştırma sorusunu anlamasına en iyi şekilde yardımcı olacak katılımcıları veya mekânları (belgeleri veya görsel materyali) kasten seçmektir. Bu, tipik olarak nicel araştırmalarda bulunan çok sayıda katılımcı ve yerin rastgele örneklenmesi veya seçilmesini zorunlu kılmaz. Katılımcıların ve alanın tartışılması, Miles ve Huberman (1994) tarafından tanımlanan şu dört yönü içerebilir: (a) ortam (yani araştırmanın nerede yapılacağı), (b) aktörler (yani, gözlemlenecek veya mülakat yapılacaklar), (c) olaylar (yani, aktörlerin ne gözlemleyeceği veya görüşme yapılacağı) ve (d) süreç (yani, ortamdaki aktörler tarafından üstlenilen olayların gelişen doğası).



Araştırmanın bu aşamasında çalışmaya katılacak gönüllü öğretmenler bulmak için araştırmacı tarafından çalışma yapılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ortaokul 8. sınıf Türkçe dersini vermesi şartı aranmıştır. Araştırmacı bu kapsamda Hatay ilinde görev yapan ve 8. sınıfları okutan 20 Türkçe öğretmeni ile yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşme sonucuna göre 15 Türkçe öğretmeni çalışmaya katılmayı reddetmiştir, çalışmaya gönüllü olarak katılan 5 öğretmenle devam edilmiştir.

2. Aşama: Bireyi (veya durumu) çalışmaya almak için kullanılan stratejileri tartışma. Bu araştırmanın zorlu bir yönüdür. Uygun katılımcıları çalışma hakkında bilgilendirmenin yollarını belirtin. Bireylerin katılımı için teşvikler sağlamanın yollarını arayın.



Bu aşamada, 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin araştırmaya gönüllü olarak katılması şartı aranmıştır. Çalışmanın katılımlı gözlem yoluyla yapılacağı bilgisi öğretmenlere verilmiştir. Bu bilgidan sonra 15 Türkçe öğretmeni çalışmaya katılmayı istememiştir.

3. Aşama: Araştırmaya katılacak katılımcıların ve mekânların sayısı hakkında yorum yapın. Nitel araştırmayı karakterize eden küçük sayı dışında, kaç katılımcıya sahip olmalısınız?



Creswell ve Poth (2018) bu sorunun özel bir cevabının olmadığını, bu konu hakkında alanyazında çeşitli bakış açılarının bulunduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılacakların sayısının belirlenmesinde araştırmanın tasarımının önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Birçok nitel araştırmayı gözden geçiren Creswell ve Poth (2018) durum çalışması için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre: Durum çalışmalarının dört veya beş vakayı (durumu) içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine bu konuda çalışma yapan Charmaz (2006), kategoriler (veya temalar) doygunluğa ulaştığında veri toplamayı bırakmak gerektiğini söylemiştir ve yeni veri toplanırken artık yeni anlayışlar veya yeni özellikler ortaya çıkmıyorsa bunun veri toplamının bırakılması anlamına geldiğini vurgulamıştır.

Araştırmacı tüm bu önerilerden hareketle 5 farklı mekânda (sınıfta) 5 gönüllü öğretmenle çalışmasını yürütmüştür.

4. Aşama: Toplanacak verilerin türünü veya türlerini belirtin.



Creswell'e (2018) göre birçok nitel araştırmada, araştırmacılar birden çok veriyi form vasıtasıyla toplar ve doğal ortamda veri toplamak için önemli bir zaman harcar. Araştırmacı bu çalışmada verilerini gözlem tekniğini kullanarak yapmıştır. Gözlem tekniğinin detayları aşağıda ayrıca başlık hâlinde açıklanacaktır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi öğretim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin gerçekleştirdiği anlama (okuma) uygulamalarını gözlemlemek için gözlem formu (Ek-1) geliştirilmiş ve yapılandırılmış görüşme formu (Ek-2) kullanılmıştır. Gözlem formunu geliştirilme süreci aşağıda aşama aşama anlatılmıştır.

3.4.1. Gözlem Formu

Gözlem, genel olarak kendiliğinden ya da planlı olarak olayları ortaya çıkışı esnasında incelemektir. Bütün bilim dallarında gözlem tekniği kullanılmaktadır. Araştırmacılar, araştırmalarına gözlem yoluyla başlamakta ve elde ettiği sonuçları kanıtlamak için gözlem yolunu kullanmaya devam etmektedir. Türkçe Sözlükte (2011) ise gözlem şu şekilde tanımlanmıştır:

1- Bir nesnenin olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahede.

2- İnceleme sonucu elde edilen değer, müşahede.

3- Bir yazı veya eseri yazmaya başlamadan önce konusuyla ilgili gerekli bilgi, deney, inceleme ve araştırma yapma işi.

4- Çeşitli araç ve gereçlerin yardımıyla olayların sebeplerini bilmek için uygulanan bilimsel yöntem.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi gözlem bütün bilimsel çalışmaların her aşamasında kullanılabilir, hatta bütün çalışmaların başlangıç noktası gözlemdir denilebilir.

Sencer (1989:63) gözlem tekniğinin bilimsel araştırmalarda üç rolünün olduğunu söylemiştir. Bunları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Gözlem her şeyden önce bilimin hareket noktasıdır.
- 2- Kurulan denencelerin sınanmasında başvurulacak araçtır.
- 3- Gerçekleşmiş denencelere dayalı olarak yapılan çıkarımların gerçekleşmesi de yine gözlem yoluyla olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere gözlemi bilimsel çalışmaların başlangıç noktası olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bazı araştırmacılar düşünmenin temelini gözlem yoluyla başladığını hatırlama ve tanıma alt süreçleri ile tamamlandığını belirtmektedir. Düşünmenin son aşamasının da gözlemler sonucu ortaya çıkan değerlendirmenin neticesinde netliğe kavuştuğunu göstermektedir. Bu durumda zihnimizde sınıflama, kestirme, denence kurma, uygulama gibi işlemler meydana gelmektedir (Eggen ve Kauchak, 1994).

Birçok bilim alanında gözlem yapıldığı gibi gözlem yapmanın çeşitli bilim dallarında farklı hedefleri vardır. Borich'e (2016) göre gözlem yapmanın amaçları şunlardır:

- Özellikle öğrencinin bakış açısını anlamayı kolaylaştıracak olan empati kurmayı sağlamak,
- Deneyimli ve yeni öğretmenlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurmak,
- Yapılan değerlendirmelerde gerçekçi olmayı öğrenmek,
- Kendi öğretim tarzını ortaya koyabilmek için mesleki amaçlar geliştirmek,
- Anlık yargılar geliştirebilmek ve içgüdülerine güvenmek,
- Öğretmenlik mesleğine ve öğrettiği derse isteklilik kazanmak,
- Olaylara esnek bakabilmek, yeni şeyler denemek ve risk alabilmek,
- Etkili bir öğretmenlik için gerekli özgüveni kazanmak.

Nitel bir gözlem, araştırmacının araştırma alanındaki bireylerin davranışları ve faaliyetleri hakkında alan notları almasıdır. Bu alan notlarında, araştırmacı,

yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış bir şekilde (araştırmacının bilmek istediği bazı önceki soruları kullanarak) araştırma sahasındaki faaliyetleri kaydeder. Ayrıca, gözlemciler, katılımcı olmayandan tam bir katılımcıya kadar değişen görevlerde bulunabilirler. Tipik olarak bu gözlemler, araştırmacıların katılımcıların görüşlerini serbestçe sunmalarına izin veren genel sorular sormaları nedeniyle açık uçludur (Creswell, 2018).

Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2013:140) göre gözlem: “Araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar.” Tanımdan da anlaşılacağı üzere herhangi bir çalışmada insan davranışlarının ve hareketlerinin tamamı gözlemin esasını oluşturur. Gözlem, betimleyici araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemidir.

Gözlemler, görsel-işitsel ve dijital materyallerden (sosyal medya materyalleri dâhil) oluşabilir. Bu veriler fotoğraf, videokaset, web sitesi ana sayfası, e-posta, metin mesajı, sosyal medya metni veya herhangi bir ses şeklinde olabilir. (Pink, 2001; Clandinin, 2007). Creswell (2018) veri toplama formlarıyla ilgili olarak, gözlem türleri hakkında öznel olunması gerektiğini ve gözlem türünü seçerken her türün güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda yapılan sınıflandırma aşağıda sunulmuştur (Creswell, 2018).

Tablo 5
Gözlem Türleri, Seçenekler, Avantajlar ve Sınırlamalar*

Veri Toplama Türü	Tür İçindeki Seçenekler	Türün Avantajları	Tür Sınırlamaları
Gözlem	- Tam katılımcı-araştırmacı rolünü gizler - Araştırmacının katılımcı gözlemci olarak rolü bilinmektedir - Katılımcı rolüne ikincil olarak gözlemci-gözlem rolü olarak katılımcı - Gözlemci-araştırmacı tam olarak katılmadan gözlem yapar.	- Araştırmacı katılımcı ile ilk elden deneyime sahiptir. - Araştırmacı bilgileri gerçekleştiği anda kaydedebilir. - Gözlem sırasında olağandışı yönler fark edilebilir. - Katılımcıların tartışması rahatsız edici olabilecek konuları keşfetmede faydalıdır.	- Araştırmacı müdahaleci olarak görülebilir. - Araştırmacının raporlayamadığı özel bilgiler gözlemlenebilir. - Araştırmacı iyi katılım ve gözlemleme becerilerine sahip olmayabilir. - Bazı katılımcılar (Örneğin çocuklar) uyum sağlamada özel sorunlar çıkarabilirler.

* Creswell'den (2018:304) uyarlanmıştır.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış gözlem tekniği ile ortaokul 8. Sınıf Türkçe öğretmenlerinin anlama (okuma) eğitimine yönelik uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları zamanın belirlenmesi amaçlanmıştır. Gözlem esnasında öğretmen tarafından yapılan uygulamalar araştırmacı tarafından gözlem formuna kodlanmıştır. Ayrıca gözlem esnasında araştırmacı ses kaydı yapmıştır.

Tierney ve Lincoln (1994), bu tür bir çalışmada öznel bir mesafenin gerekli olduğunu ve önyargısız davranılmasını önermişlerdir. Araştırmacı, öğretmenleri eğitimleri sırasında gözlemlerken, doğal sınıf ortamlarında öğretmenlerin gerçek bir resmini elde etmek için olabildiğince rahatsız etmeden, tarafsız bir gözlemci rolü üstlenmeye çalışmıştır.

Çalışmasında gözlem yöntemini kullanan araştırmacının gözlem yaptığı ortam sınıftır. Gözlem yönteminde araştırmacının üstlendiği görev oldukça önemlidir. Sınıfta bulunan araştırmacının gözlem yapılacak sınıftaki öğrencilerin hareketlerini ve doğal davranışlarını değiştirmesine neden olabilme ihtimaline engel olmaya çalışması gerekmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu duruma gözlemci etkisi denilmektedir. Buna dikkat edilmesi gözlem tekniğini kullanan araştırmacıya doğal ortamda davranışları gözleme imkânı sunar. Bu olumsuz durumun ortadan kalkması için araştırmacı gerekli önlemleri almış ve gözlem yapmaya başlamadan bir hafta önce sınıfları ziyaret etmiştir. Bu ziyaret esnasında;

- Öğrencilere, araştırmacının öğretmenleri gözlemlemek için orada olduğu söylenmiştir.
- Öğretmene ders işleme sürecinde araştırmacı tarafından kesinlikle müdahale edilmemiştir.
- Araştırmacı ders işleme sürecinde sınıfın arka köşesinde oturarak dersi dinlemiş ve kısa notlar almıştır.
- Ayrıca gözlem anında gözden kaçırılan bir durumun olmaması için araştırmacı tarafından ses kaydı yapılmıştır.
- Araştırmacı tenefüs zamanlarında öğrencilerle kısa sohbetler yapmış, kendisini tanıtmış ve sınıftaki rolü hakkında sorulan sorulara cevap vermiştir; ancak gözlem yaptığı sırada konuşmalara veya sınıfta yapılan etkinliklere katılmamıştır.

Ülkemizde Türkçe dersleri, ders kitaplarında yer alan temalar içerisinde yer alan metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Aşağıda, araştırmacının öğretmenleri gözlemlediği temalar, metinler, metin türleri ve gözlem süresine ilişkin tablo yer almaktadır.

Tablo 6
Öğrenme öğretme sürecinde gözlem yapılan tema, metinler ve süre

Katılımcı Adı	Tema	Metin Adı	Metin Türü	Süre (ders)
Öğretmen A	Birey ve Toplum	Kaldırımlar	Şiir	5 ders
	Bilim ve Teknoloji	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	Bilgilendirici	5 ders
	Millî Kültürümüz	Göç Destanı	Öyküleyici	5 ders
Öğretmen B	Birey ve Toplum	Kaldırımlar	Şiir	5 ders
	Bilim ve Teknoloji	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	Bilgilendirici	5 ders
	Millî Kültürümüz	Göç Destanı	Öyküleyici	5 ders
Öğretmen C	Birey ve Toplum	Kaldırımlar	Şiir	5 ders
	Bilim ve Teknoloji	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	Bilgilendirici	5 ders
	Millî Kültürümüz	Göç Destanı	Öyküleyici	5 ders
Öğretmen D	Birey ve Toplum	Kaldırımlar	Şiir	5 ders
	Bilim ve Teknoloji	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	Bilgilendirici	5 ders
	Millî Kültürümüz	Göç Destanı	Öyküleyici	5 ders
Öğretmen E	Birey ve Toplum	Kaldırımlar	Şiir	5 ders
	Bilim ve Teknoloji	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	Bilgilendirici	5 ders
	Millî Kültürümüz	Göç Destanı	Öyküleyici	5 ders

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmada toplam 5 Türkçe öğretmeni 75 ders saati (3000 dakika) gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerini işleme süreci araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Araştırmada kullanılmak üzere ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe dersi anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarını gözlemlemek üzere gözlem formu (Ek-1) geliştirilmiştir. Türkçe dersi öğretmenlerinin gerçekleştirdiği uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak için oluşturulan gözlem formunun geliştirilme aşamasında yapılan işlemler şu şekildedir:

- a) Bu formun geliştirilmesinde alanyazından elde edilen araştırmalar (Pearson vd., 2005; Pearson, 2010b; Durkin, 1978-1979;; Pressley vd., 1998; Ateş, 2011; Brevik, 2015, 2017; Ness, 2009, Pressley ve Allington, 2015; Dole ve ark., 1991; Dole vd., 1996; Durkin, 1989; Pressley vd., 2006; Taylor vd., 2003; Pressley vd., 2007) incelenmiş böylece gözlem formunun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- b) Hazırlanan taslak gözlem formu alanında uzman 10 kişiye sunulmuştur. Uzman görüşü için gözlem formunun birimlerini kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak gözlem formunu bu doğrultuda değerlendirmeleri istenmiştir.
- c) Uzman görüşlerinden hareketle gözlem formuna son şekli verilmiştir. Bütün bu aşamalar gözlem formunun geçerliliği için yeterli sayılmıştır.
- d) Nitel veri analizinin en son aşaması, elde edilen bulguların doğruluğunun kontrol edilmesi aşamasıdır. Bulguların doğrulanması elde edilen sonuçların denenmesiyle gerçekleştirilebilir (Merriam, 1998). Nitel araştırmalarda kod ve kategoriler kontrol edildikten sonra elde edilen sonuçlar, analize sokulan verinin temsil düzeyini belirleyebilir (Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Araştırmacının kendi etkisinden kurtulup bir kodlama yapması durumunu elde etmek için farklı kodlayıcıların aynı veri setine ilişkin kodlama yapması önem arz etmektedir. Fidan ve Öztürk'e (2015) göre farklı kodlayıcıların aynı veri setini kodlaması ve bu kodlamanın da benzerlik oranının yüksek olması önemlidir. Bu benzerlik oranının birbirine yakın olması nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemede önemlidir. Formun güvenilirliğinin sağlanması amacıyla “değerlendirmeciler arası tutarlılık” yöntemine başvurulmuştur. Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak da isimlendirilen bu yöntem çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla

bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemeye kullanılır. Gözlemcilerin verdiği puanlar birbirine yaklaştıkça güvenilirliğin artacağı söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2013:114).

Bu amaçla araştırmacı, Türkçe öğretimi alanında uzman olan ikinci gözlemci ile gözlem formunun nitelikleri üzerine çalışmıştır. Gözlem formunun değerlendirilmesinde içerik analizi kodlarının güvenilirlik çalışması için Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılmıştır. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Araştırmacılar tarafından yapılan kodlar karşılaştırılmış gözlem formunda yer alan kategorilerin:

- Zihinsel hazırlık uygulamaları (.91),
- Okuma-okutturma uygulamaları (.93),
- Anlama ile ilgili olan uygulamalar (.95) ve
- Anlama ile ilgili olmayan uygulamalar (.96)

olmak üzere Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılarak gözlem formunun güvenilirlik sonucu (.93) bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkılarak gözlem formunda kodlayıcılar arası uyumun yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan gözlem formunun bölümleri ve tanımlamaları aşağıda açıklanmıştır:

- 1) Bu formun geliştirilmesinde pek çok eser incelenmiş ve bu araştırmalardan hareketle gözlem formu iki ana kategoriden (anlamayla ilgili uygulamalar ve anlamayla ilgili olmayan uygulamalar) oluşmuştur.
- 2) Anlamayla ilgili uygulamalar ana kategorisi de kendi içerisinde;
 - a) Zihinsel hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalar
 - b) Okuma-okutturma uygulamaları
 - c) Strateji kullanımına yönelik uygulamalar

olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır.

İlgili literatürün taranması, Türkçe öğretim programının incelenmesi ve alan uzmanlarının görüşleri sonucunda gözlem formunun ana kategorileri, alt kategoriler ve kategoriler içerisinde yer alan kodlamalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:



Tablo 7
Gözlem formu kategorileri ve kodları

	Alt Kategoriler	Kodlamalar
Anlamayla İlgili Uygulamalar	Zihinsel Hazırlık Sürecine Yönelik Uygulamalar	-Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamaları - Okuma amacı oluşturma uygulamaları - Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları - Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilme uygulamaları
	Okuma-Okutma Uygulamaları	- Öğretmenin sesli okuması - Öğrencinin sesli okuması - Öğrencilerin sessiz okumaları - Öğrencilerin paylaşarak okumaları - Tartışarak okuma - İşaretleterek okuma
	Metni anlamaya yönelik uygulamalar (Strateji Kullanımı/Öğretimi)	-Kelime öğretimine yönelik uygulamalar -Metin yapısıyla öğretim uygulamaları -Metni özetlemeye yönelik uygulamalar -Ana fikir/ana duyguyu belirlemeye yönelik uygulamalar -Çıkarım yapma uygulamaları -Tahmin uygulamaları
Anlamayla İlgili Olmayan Uygulamalar	Talimatsız geçen zaman	-Bu kod, öğretmenin herhangi bir öğretim davranışında bulunmadığında kullanılmıştır.
	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	-Bu kod, öğretmenin Türkçe dersi dışında başka bir konuda öğrencilerle konuştuğunda kullanılmıştır. (Örneğin futbol, basketbol ya da okuldaki bir etkinlik hakkında konuştuğu zaman.)
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	-Bu kodlamada öğretmen, anlama (okuma) eğitimini genişletmek ve pekiştirmek için bir öğretim kaynağı olarak teknolojiyi kullanmaktadır. Bu kod, internet aramaları ve bilgisayar oyunları kullanımı gibi teknoloji tabanlı talimatları içerir. Öğretmen eğer akıllı tahtayı veya kasetçaları açarak etkinlik bulma uğraşına girerse bu kategori kodlanmıştır.
	Dil bilgisi öğretimi/test çözme	-Bu kod öğretmenin öğretim yaptığı metin dışında öğrencilerin sene sonunda girecekleri merkezi sınava yönelik uygulamalar yaptığında kodlanmıştır.
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	-Bu kod, öğretmenin öğrencilere ders kitabında yer alan etkinlikleri yapmaları için ek süre verdiğinde kodlanmıştır.

3.4.2. Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer teknik ise görüşmedir. Görüşme, en az iki kişi tarafından sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olarak tanımlanmış ve araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilmiştir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk vd., 2013).

Creswell (2018) görüşme formunun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Uzunluğu yaklaşık iki sayfa olmalıdır.
- Ses kayıt cihazının çalışmaması durumunda, görüşmeci için kısa notlar ve alıntılar yazması gereken sorular arasında boşluk bırakılmalıdır.
- Toplam soru sayısı 5 ile 10 arasında olmalıdır (Creswell, 2018).

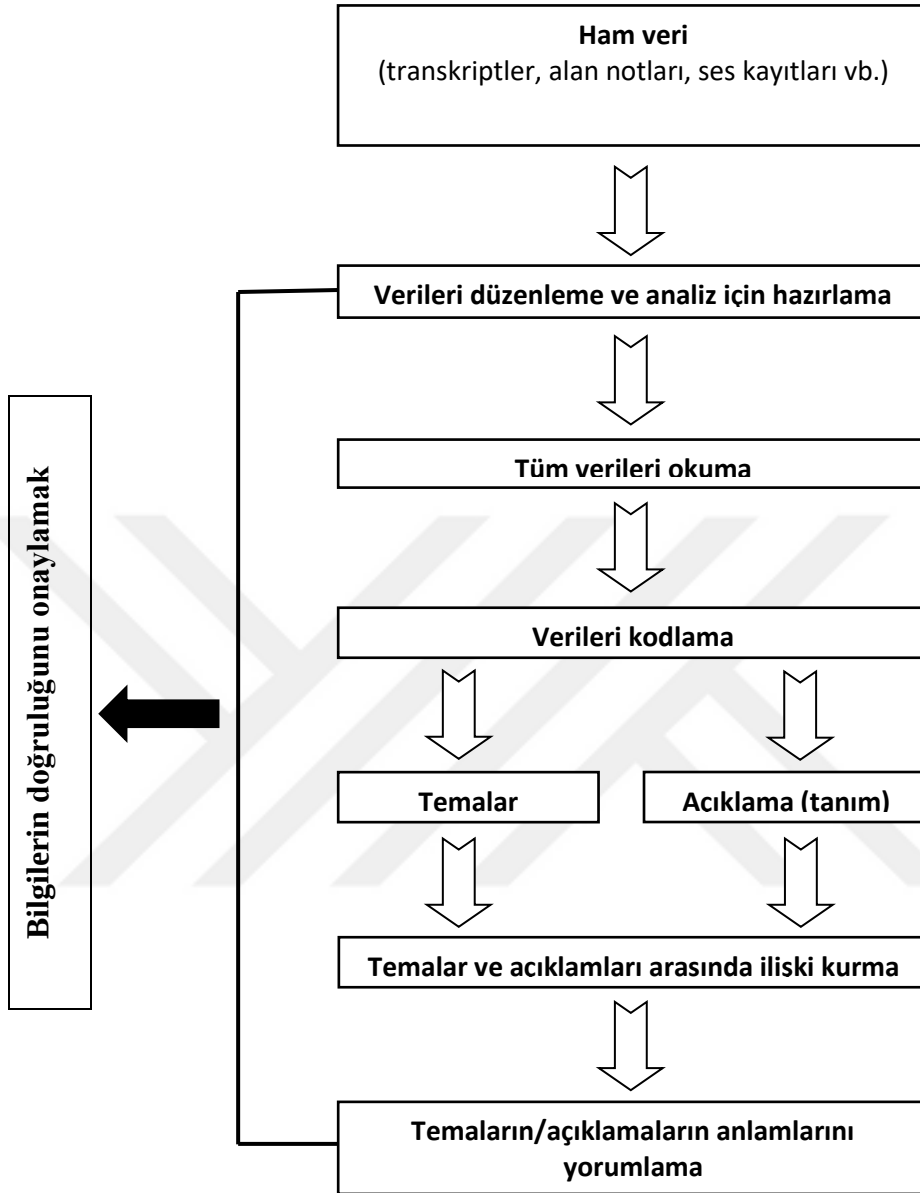
Görüşmeler araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-3) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler veri toplama aşaması (gözlem) bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin veri toplama aşaması bittikten sonra yapılmasının nedeni araştırmaya katılan öğretmenin öğretim tarzını ve davranışını değiştirebileceği inancının ortaya çıkmasıdır.

Görüşmeler, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında yapılmıştır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak da kaydedilmiştir. Görüşmelerin öğretmenlerin sınıflarında yapılması kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak içindir (Glesne, 2015). Görüşmeler, araştırmacıya öğretmenlerin anlama (okuma) yaklaşımlarını ve uygulamalarını daha ayrıntılı bir şekilde açıklama fırsatı vermiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması çok yönlü bir araştırmadır. Araştırmada toplanan verilerin analiz sürecinde izlenen adımlar aşağıda Şekil-1’de sunulmuştur:

Şekil 1
Veri analiz sürecine genel bir bakış



*Creswell'den (2018) uyarlanmıştır.

Veri analiz sürecinde (bkz. Şekil-1) araştırma tipi olarak, araştırmacı nitel veri analizinde özelden genele birtakım ardışık adımları takip etmiştir. Bu adımlar şu şekildedir:

Adım-1: Gözlem verileri düzenlenerek analize hazırlanmıştır. Bu adım, öğretmen gözlemlerinin ses kayıtlarının bilgisayara kaydedilmesi, alanda tutulan notların yazılması, kategorize edilmesi ve sınıflandırılması aşamasıdır.

Adım 2: Bu aşamada toplanan tüm veriler araştırmacı ve alanında uzman bir kişi tarafından okunarak incelenmiştir. Bu adım araştırmanın genel yapısını da ortaya

çıkarmaya olanak sağlamıştır. Katılımcıların hangi anlama (okuma) yöntemlerini kullandıkları, bu konudaki uygulamalarının neler olduğu konusunda araştırmacıya fikir vermiştir.

Adım 3: Bu aşamada ise araştırmacı topladığı tüm verileri gözlem formuna kodlamaya başlamıştır. Bu aşamada aynı zamanda ses kayıtları yazılı halde bastırılmış ve bir anlama (okuma) kategorisini temsil eden sözcükler işaretlenerek veriler düzenlenmiştir.

Adım 4: Bu aşamada araştırmacı anlama (okuma) öğretimine yönelik temalar oluşturmuş ve bu temalara kodlanacak bilgilerin açıklamasını yapmıştır. Bu kategoride temalar; anlama ile ilgili ve anlama dışı kategoriler olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Adım 5: Araştırmacı bu son adımda gözlemler sonucu elde ettiği verilerin kodlanmış halini yorumlayarak kendi özgün çalışmasının değerini ortaya çıkarmıştır. Elde ettiği verilerin ne anlama geldiğini, anlama (okuma) öğretiminde 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin kullandığı stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejilere ne kadar zaman harcadığını yorumlamıştır.

3. 6. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmaya başlamadan önce Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay (EK-4) alınmıştır. Kurul tarafından verilen onayın ardından Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (EK-5) alınarak 2019 yılı içerisinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılacak olan öğretmenlere araştırmanın T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirildiği, araştırma uygulamasına katılımın tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi verilmiştir. Ayrıca uygulamaya katılan hiçbir öğretmenden kimlik bilgisi istenmemiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar tamamıyla gizli tutulmuş ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmaya gönüllü olarak katılan bütün öğretmenlere "Araştırmaya Katılım Onam Formu" (EK-3) imzalatılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarına dair elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Sınıf İçi Uygulamaları, Uygulamaları Hangi Ders Saatinde Gerçekleştirdikleri ve Bu Uygulamalara Ayırdıkları Süreye İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, gözlem yapılan öğretmenlerin (Öğretmen A, B, C, D ve E) MEB Yayınları ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan;

- Kaldırımlar (Şiir-Şair: Necip Fazıl KISAKÜREK)
- Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (Bilgilendirici Metin-Yazar: Ali Murat KIRIK)
- Göç Destanı (Öyküleyici Metin-Yazar: Nihad Sâmi BANARLI)

metinlerinde sınıf içi uygulamaları, uygulamaları hangi ders saatinde gerçekleştirdikleri ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmen A'nın Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Sınıf İçi Uygulamaları ve Bu Uygulamalara Ayırdığı Süreye İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmen A'nın Türkçe dersi öğretim sürecinde “Kaldırımlar” (şiir), “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” (bilgilendirici) ve “Göç Destanı” (öyküleyici) metinlerini işlerken sınıf içi uygulamaları, uygulamaları hangi ders saatinde gerçekleştirdiği ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Aşağıda, Öğretmen A'nın Türkçe dersi "Kaldırımlar" şiiri öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8

Öğretmen A'nın "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Derse başlamadan önce yoklama alma, derse giriş konuşması	5 dakika	1. Ders
Hazırlık çalışması (ön bilgileri harekete geçirme)	20 dakika	
Ders kitabındaki 1. hazırlık çalışması sorusu (öğretmenin gurbet konulu şiirler okuması)		
Öğretmenin yazar hakkında bilgi vermesi	5 dakika	
Öğretmenin N. Fazıl Kısakürek'in kendi sesinden şiiri dinletmesi	5 dakika	
Öğretmenin şiiri seslendirmesi	5 dakika	2. Ders
Şiiri öğrencinin okuması	5 dakika	
Öğretmen tarafından şiir hakkında çıkarım soruları yöneltilmesi	10 dakika	
Öğretmenin şair hakkında kısa bilgi vermesi ve diğer şiirlerinden örnekler okuması	10 dakika	
Nöbetçi öğrencinin sınıfa gelip duyuru yapması, Öğrencilerin birbirini şikâyetleri, diğer derslerle ilgili konuşma, deneme sınavı hakkında konuşma, futbol hakkında konuşma	15 dakika	
Kaldırımlar şiirini başka bir öğrencinin tekrar okuması	5 dakika	3. Ders
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi)	10 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (Şiir hakkında sorular)	15 dakika	
Öğretmenin şair hakkında yeniden bilgi vermesi	6 dakika	
Futbol hakkında ders dışı konuşmalar	4 dakika	
Yoklama alma, ders dışında bir konuda konuşma, akıllı tahtanın açılması.	5 dakika	4. Ders
Gurbet konulu Kara Tren türküsünden bahsetme	5 dakika	
Öğretmenin şair hakkında bilgi vermesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (Şiirin konusu ve ana duygusu)	10 dakika	
Ders dışı konularda ve sınav hakkında konuşma	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik a maddesi (söz sanatları)	10 dakika	5. Ders
Öğretmenin derse gelmesi, ders materyali hazırlığı	3 dakika	
LGS sınavına yönelik çoktan seçmeli sınav sorusu çözme	37 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 8'e göre Öğretmen A Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde "Kaldırımlar" şiirini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) süresince gözlemlenmiştir. Öğretmen A'nın, "Kaldırımlar" şiiri öğrenme-öğretme sürecinde en fazla süreyi 5. ders saatinde LGS'ye yönelik çoktan seçmeli sınav sorusu çözmeye (37 dakika) ve 1. ders saatinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik ders kitabındaki 1. etkinliğe (20 dakika) ayırdığı görülmektedir. 8. sınıf MEB Yayınları Türkçe ders kitabı incelendiğinde "Kaldırımlar" şiiri ile ilgili yedi etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen A, bu etkinliklerden sadece, birinci (kelime öğretimi), ikinci (şiir hakkında sorular), üçüncü (şiirin konusunu ve ana duygusunu belirleme) ve dördüncü (söz sanatlarının belirlenmesi) etkinlikleri öğrencilerine yaptırırken; beşinci

(komşuluk ilişkileri ile ilgili konuşma etkinliği), altıncı (dilbilgisi-özne-yüklem) ve yedinci (şiir okuma, şiir yazma ve uygun başlık koyma) numaralı etkinliklere ise ders işleme sürecinde yer vermemiştir.

Öğretmen A, kendisiyle yapılan görüşme sırasında metin işleme sürecinde ders kitabında yer alan etkinliklere bağlı kaldığını ifade etmiştir ama “Kaldırımlar” şiiri işleme sürecinde etkinliklere bağlı kalmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Öğretmen A’nın metin işleme sürecinde ders saatinin yetersiz olduğuna ilişkin açıklaması olmuştur. Buna rağmen Öğretmen A’nın bir ders saatini (5. ders) metin işleme ve metinle ilgili etkinlikleri yapma yerine LGS’ye yönelik çoktan seçmeli sınav sorusu çözmeye ayırdığı görülmektedir. Öğretmen A’nın bir ders saatini metin işleme yerine LGS’ye yönelik çoktan seçmeli sınav sorusu çözmeye ayırmasındaki neden olarak öğrencilerinin 8. sınıf olması ve çok önemli bir sınava girecek olmaları gösterilebilir.

Öğretmen A’nın Türkçe dersi “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

Öğretmen A’nın “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Derse başlamadan önce yoklama yapılması ve ders dışı konuşma	5 dakika	1. Ders
Ders kitabında yer alan hazırlık çalışması (ön bilgileri harekete geçirme-teknoloji bağımlılığı ve teknoloji kullanım süresi hakkında konuşma)	20 dakika	
Metindeki görseller ve metnin başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin çalışması	10 dakika	
1. derste ders kitabında yer alan etkinlikler (hazırlık çalışması) için verilen süre	5 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından okunması (sessiz-sesli)	15 dakika	2. Ders
Metin okunurken öğretmenin araya girip açıklama yapması	20 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik için verilen süre (Kelime Öğretimi)	5 dakika	
Konuşma (yoklama)	5 dakika	3. Ders
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi-bilinmeyen kelimeler)	10 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (Metinle ilgili sorular)	25 dakika	
Ders dışı konuşma	5 dakika	4. Ders
Ders kitabındaki 3. etkinlik için öğrencilere verilen süre	6 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (Çıkarım soruları)	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (Sözcük ve sözcük gruplarının tespiti)	15 dakika	
Ders dışı bir konuda konuşma	4 dakika	
Yoklama, derse dışı bir konuda konuşma	4 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 5. etkinlik için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü belirleme)	14 dakika	
Ders kitabındaki 6. etkinlik için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 6. etkinlik (görsel-grafik yorumu)	12 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 9’a göre öğretmen A Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) süresince gözlemlenmiştir. Tablo 9’a göre Öğretmen A, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni öğrenme-öğretme sürecinde en fazla süreyi 3. ders saatinde ders kitabındaki 2. etkinlik olan metinle ilgili sorulara (25 dakika), 1. ders saatinde ders kitabında yer alan hazırlık çalışmasına (20 dakika) ve 2. ders saatinde metin okuma sırasında açıklama yapma (20 dakika) etkinliklerine ayırdığı görülmektedir.

“Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni için ders kitabında toplamda on etkinlik yer alırken Öğretmen A’nın ders işleme sürecinde bunlardan sadece altı tanesine yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen A, ders işleme sürecinde yer verdiği bu altı etkinliğe toplamda 106 dakika süre ayırmıştır. Öğretmen A, yedinci (verilen e-posta içeriğini yorumlama ve anlama), sekizinci (işlenen metnin konusu ile ilgili münzara), dokuzuncu (etkinlikte verilen görseli yorumlama) ve onuncu (dil bilgisi-özne, yüklem) etkinliklere öğrenme-öğretme sürecinde yer vermemiştir. Öğrenme-öğretme sürecini ders kitabına bağlı olarak yürüttüğünü söyleyen Öğretmen A’nın, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni işleme sürecinde etkinliklerin tamamını bitirmeden diğer metne geçtiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen A’nın “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” bilgilendirici metnini işleme sürecinde etkinlikleri yaparken en çok soru-cevap stratejisine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Soru-cevap stratejisini kelime öğretimi (1. etkinlik) ve metinle ilgili sorular (2. etkinlik) kısmında yoğun bir şekilde kullandığı görülmüştür. Ayrıca, Öğretmen A’nın “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işleme sürecinde öğrencilerine özetleme yaptırmadığı bunun yerine okuma-okutma sırasında bilinmeyen kelimeler hakkında açıklama yaptığı tespit edilmiştir.

Öğretmen A’nın Türkçe dersi “Göç Destanı” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10

Öğretmen A'nın "Göç Destanı" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Derse başlamadan önce yoklama, konuşma	5 dakika	1. Ders
Ders kitabındaki hazırlık çalışmaları	18 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından sessiz okunması	7 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından sesli okunması	10 dakika	
Metni özetleme çalışmaları	10 dakika	2. Ders
Ders kitabındaki 1. etkinlik için verilen süre	6 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (kelime öğretimi)	20 dakika	
Ders dışı bir konuda konuşma	4 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından sesli okunması	10 dakika	3. Ders
Metnin öğrenciler tarafından sessiz okunması	10 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için verilen süre	10 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (metinle ilgili sorular) (süre yetmediği için)	10 dakika	
Derse başlama, yoklama	5 dakika	4. Ders
Ders kitabındaki 2. etkinlik (metinle ilgili sorular) (yarısı)	10 dakika	
Ders kitabındaki 3. Etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (konu-ana fikir)	10 dakika	
Ödev verme, ders dışı konuşma	5 dakika	
Derse başlama, derse hazırlık	4 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 4. Etkinliğin yapılması için verilen süre	6 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (gerçek ve kurgusal unsurların tespiti)	12 dakika	
Ders kitabındaki 5. Etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü ile ilgili etkinlik)	10 dakika	
Bir sonraki ders için ödev verme	3 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 10'a göre öğretmen A Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde "Göç Destanı" metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öyküleyici metin türündeki bu metnin öğrenme-öğretme sürecinde Öğretmen A'nın en fazla süreyi 2. ders saatinde ders kitabındaki 1. etkinliğe (20 dakika) ve 1. ders saatinde hazırlık çalışmalarına (18 dakika) ayırmış olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen A'nın, "Göç Destanı" metniyle ilgili ders kitabında dokuz etkinlik olmasına rağmen öğrenme-öğretme sürecinde bu etkinliklerden beş tanesine yer verdiği; altıncı (koyu ve farklı yazı karakteriyle yazılmış kelimelerin hangi amaçla yazıldığı), yedinci (hikâye edici metin yapısıyla ilgili), sekizinci (bulunan destan örneklerinin anlatılması) ve dokuzuncu (dil bilgisi-fiilde çatı) etkinliklere yer vermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen A'nın, "Göç Destanı" metnini işleme sürecinde etkinlikleri yaparken soru-cevap stratejisini kullandığı, sesli ve sessiz okuma yaptırdığı, metnin konusunu ve ana fikrini tespit ettirdiği gözlemlenirken bu etkinlikleri nasıl yapacaklarına ilişkin bir açıklama ya da öğretim yapmadığı görülmüştür.

4.1.2. Öğretmen B'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğretmen B'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde “Kaldırımlar” (şiir), “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” (bilgilendirici) ve “Göç Destanı” (öyküleyici) metin işleme sürecinde sınıf içi uygulamaları, uygulamaları hangi ders saatinde gerçekleştirdiği ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmen B'nin Türkçe dersi “Kaldırımlar” şiiri öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmen B'nin “Kaldırımlar” şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Derse başlamadan önce yoklama, ders dışı konuşma	4 dakika	1. Ders
Ödev verme (bir sonraki ders için)	4 dakika	
Öğretmenin şiir türü hakkında kısa bilgi vermesi	2 dakika	
Öğretmenin şiirin bestelenmiş şeklini dinletmesi	10 dakika	
Bestelenmiş şiirin öğrencilerde hissettirdikleri hakkında konuşma	5 dakika	
Şiiri okumaya başlamadan önce birinci etkinlikte verilen kelimelerin şiirde geçtiği yerlerin altını çizme için verilen süre	5 dakika	
Şiiri sesli okuma (öğrencilerin her biri bir kıtayı okumuştur)	10 dakika	
Şiiri öğretmenin okuması	8 dakika	2. Ders
Ders kitabındaki 1. etkinlik (kelime anlamı-tahmin)	15 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (şiirle ilgili sorular)	13 dakika	
Derse başlamak için yapılan hazırlık, yoklama	5 dakika	3. Ders
Ders kitabındaki 3. etkinlik (konu-ana duygu tespiti)	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. Etkinliğin yapılması için verilen süre	4 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik a maddesi (söz sanatları)	15 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik b maddesi (söz sanatlarının anlama olan katkısı ile ilgili yorum)	6 dakika	4. Ders
Derse başlama için hazırlık, ders dışı konularda konuşma	3 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik a maddesi (kent yaşamı, modernleşme ve komşuluk ile ilgili konuşma)	10 dakika	
LGS sınavlarına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	27 dakika	5. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, ders dışı bir konuda konuşma, yoklama	4 dakika	
LGS sınavlarına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	36 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 11’e göre Öğretmen B Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Kaldırımlar” şiir metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen B'nin, “Kaldırımlar” metni ders işleme sürecinde en fazla süreyi 5. ve 4. ders saatinde LGS sınavlarına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözümüne (63 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen B, kendisiyle yapılan görüşmede anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak hangi stratejileri kullandığı ve nasıl bir yol izlediği sorulduğunda ders kitabındaki etkinlikleri yaptırdığını ve ders kitabında yer alan etkinlikleri anlama (okuma) için yeterli gördüğünü söylemiştir. Fakat yapılan gözlem sonucunda “Kaldırımlar” şiirini işleme sürecinde altıncı (dil bilgisi-özne ve yüklem) ve yedinci (şiir okuma, şiir yazma ve uygun başlık koyma) etkinliklerine süre ayırmamış dördüncü ders saatinin 27 dakikasını ve beşinci ders saatinin 36 dakikasını LGS’ye yönelik çoktan seçmeli soru çözümüne ayırmıştır.

Ayrıca Öğretmen B’nin, beş ders saatinin (200 dakika) 74 dakikasını etkinlikleri yapmaya, 15 dakikasını şiiri işlemeye başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye, 18 dakikasını okuma-okutma çalışmasına, 16 dakikasını da derse başlamak için yapılan hazırlık ve yoklamaya ayırdığı tespit edilmiştir.

Öğretmen B’nin Türkçe dersi “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12

Öğretmen B’nin “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Derse başlamadan önce yoklama, ders dışı konularda konuşma, sınıf kitaplığını kontrol	10 dakika	1. Ders
Ders kitabındaki hazırlık çalışması (ön bilgileri harekete geçirme) (teknoloji bağımlılığı ve teknoloji kullanım süresi hakkında konuşma)	20 dakika	
Metindeki görseller ve metnin başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin çalışması	10 dakika	
Metin okuma ve okutma (sessiz-sesli)	23 dakika	2. Ders
Ders kitabındaki 1. Etkinliğin yapılması için verilen süre (Kelime Öğretimi)	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi-bilinmeyen kelimeler)	12 dakika	
Ders dışı konularda konuşma	5 dakika	3. Ders
Ders kitabındaki 2. Etkinliğin yapılması için verilen süre	7 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (Metinle ilgili sorular)	28 dakika	
Ders dışı konularda konuşma, derse hazırlık, materyal çıkartma	5 dakika	4. Ders
Ders kitabındaki 3. Etkinliğin yapılması için öğrencilere verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (çıkartma soruları)	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. Etkinliğin yapılması için verilen süre	8 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (sözcük ve sözcük gruplarının tespiti)	12 dakika	
Ders dışı konularda konuşma	4 dakika	
Derse hazırlık, ders materyallerinin hazırlanması	5 dakika	5. Ders
Nöbetçi öğrencinin duyuru yapması ve duyuru hakkında konuşma	5 dakika	
Ders kitabındaki 5. Etkinliğin yapılması için verilen süre	3 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü belirleme)	10 dakika	
Ders kitabındaki 6. Etkinliğin yapılması için verilen süre	7 dakika	
Ders kitabındaki 6. etkinlik (görsel-grafik yorumu)	10 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 12'ye göre öğretmen B Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen B'nin metin işleme sürecinde en fazla süreyi 2. ders saatinde metin okuma ve okutma (23 dakika) ve 1. ders saatinde ders kitabında yer alan hazırlık çalışmasına (20 dakika) ayırdığı görülmektedir.

“Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” bilgilendirici metninde on etkinlik bulunmasına rağmen Öğretmen B, altı etkinliğe ders işleme sürecinde vakit ayırmıştır. Yedinci (verilen e-posta içeriğini yorumlama ve anlama), sekizinci (işlenen metnin konusu ile ilgili münzara), dokuzuncu (etkinlikte verilen görseli yorumlama) ve onuncu (dil bilgisi-özne, yüklem) etkinliklere öğrenme-öğretme sürecinde yer vermemiştir.

Ayrıca Öğretmen B'nin, okuma ve okutma çalışmasına (23 dakika), ön bilgileri harekete geçirmek için (20 dakika), kelime öğretimine (12 dakika), metinle ilgili sorulara (28 dakika), çıkarım yapmaya (10 dakika) süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Öğretmen B'nin Türkçe dersi “Göç Destanı” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo13

Öğretmen B'nin “Göç Destanı” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zaman

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Derse başlamak için materyal hazırlığı, yoklama, akıllı tahtanın açılmasının beklenmesi	8 dakika	1. Ders
Ders kitabındaki hazırlık çalışmasının yapılması	20 dakika	
Öğrencilerin metni sessiz okuması	12 dakika	
Öğrencilerin metni sesli okuması	11 dakika	2. Ders
Öğrencilerin metni özetlemesi	9 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için verilen süre	12 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (yarısı)-(kelime öğretimi)	8 dakika	3. Ders
Derse hazırlık, yoklama, ders materyali hazırlığı	5 dakika	
Öğretmenin metni sesli okuması	10 dakika	
Öğrencilerin metni sessiz okuması	12 dakika	4. Ders
Ders kitabındaki 1. etkinlik (yarısı)- (kelime öğretimi)	13 dakika	
Derse başlama hazırlığı	5 dakika	
Ders kitabındaki 2. Etkinliğin yapılması için verilen süre	10 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 2. etkinlik (metinle ilgili sorular)	25 dakika	
Derse başlama, derse hazırlık	5 dakika	
Ders kitabındaki 3. Etkinliğin yapılması için verilen süre	4 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 3. etkinlik (konu-ana fikir)	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. Etkinliğin yapılması için verilen süre	4 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (gerçek ve kurgusal unsurların tespiti)	10 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 5. etkinliğin yapılması için verilen süre	3 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü ile ilgili etkinlik)	4 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 13'e göre Öğretmen B Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Göç Destanı” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen B'nin “Göç Destanı” metni işleme sürecinde en fazla süreyi 4. ders saatinde ders kitabındaki metinle ilgili sorulara (25 dakika) ve 1. ders saatinde, ders kitabında yer alan hazırlık çalışmasına (20 dakika) ayırdığı görülmektedir.

“Göç Destanı” metni için ders kitabında dokuz etkinlik yer almasına rağmen Öğretmen B'nin bu etkinliklerden yalnızca ilk beş tanesine süre ayırdığı gözlemlenmiştir. Altıncı (koyu ve farklı yazı karakteriyle yazılmış kelimelerin hangi amaçla yazıldığı), yedinci (hikâye edici metin yapısıyla ilgili), sekizinci (bulunan destan örneklerinin anlatılması) ve dokuzuncu (dil bilgisi-filde çatı) etkinliklere yer vermediği tespit edilmiştir. Öğretmen B'nin anlamaya (okuma) yönelik olarak beş ders saatinin (200 dakika) 45 dakikasını okuma-okutma çalışmasına, 23 dakikasını kelime öğretimine, 25 dakikasını metinle ilgili soruların cevaplanmasına, 10 dakikasını konu/ana fikir tespitine, 9 dakikasını özetlemeye ve 23 dakikasını da derse başlamak için hazırlığa ayırdığı gözlemlenmiştir.

4.1.3. Öğretmen C'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğretmen C'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde “Kaldırımlar” (şiir), “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” (bilgilendirici) ve “Göç Destanı” (öyküleyici) metinlerini işlerken sınıf içi uygulamaları, uygulamaları hangi ders saatinde gerçekleştirdiği ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmen C'nin Türkçe dersi “Kaldırımlar” şiiri öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14

Öğretmen C'nin "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Derse başlamadan önce yoklama, ders dışı konularda konuşma, akıllı tahtanın açılmasının beklenmesi	10 dakika	1. Ders
İşlenecek tema ve konu hakkında soru, yazar hakkında bilgi verme	10 dakika	
Öğrencinin şiiri okuması	7 dakika	
Şiirde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler hakkında konuşma	13 dakika	2. Ders
Şiirin kaydedilmiş bir seslendirmesinin dinletilmesi	6 dakika	
Şiirde geçen anlamı bilinmeyen kelimeleri tahmin etme	5 dakika	
Ders dışı konularda konuşma	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi)	13 dakika	3. Ders
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için verilen süre	6 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (şiir hakkında sorular)	15 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Şiirde ana duygu ve ana düşünce arasındaki farkı açıklama	3 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (Şiirin konusu ve ana duygusu)	12 dakika	4. Ders
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Söz sanatları hakkında bilgi verilmesi	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik a maddesi (söz sanatları)	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik b maddesi (söz sanatlarının anlatıma katkısı)	10 dakika	
Bir sonraki ders için ödev verme	5 dakika	5. Ders
Ders dışı konularda konuşma, sınav hakkında konuşma	5 dakika	
Öğretmenin sınıfa gelmesi, yoklama	4 dakika	
LGS sınavlarına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	36 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 14'e göre Öğretmen C Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde "Kaldırımlar" şiir metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen C'nin "Kaldırımlar" şiirini işleme sürecinde en fazla süreyi 5. ders saatinde LGS sınavlarına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesine (36 dakika) ve 3. ders saatinde ders kitabında yer alan 2. etkinlik olan metinle ilgili soruların cevaplanmasına (15 dakika) ayırdığı görülmektedir.

"Kaldırımlar" şiiri için ders kitabında yedi etkinlik yer almasına rağmen Öğretmen C dördüncü etkinlikten (söz sanatlarının anlama olan katkısını tespit etme) sonra diğer etkinlikleri yapmadığı ve son ders saatinde LGS sınavlarına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözme uygulamasına (36 dakika) yer verdiği tespit edilmiştir.

Öğretmen C'nin "Kaldırımlar" şiiri işleme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak okuma-okutma çalışmasına (7 dakika), kelime öğretimine (13 dakika), şiir hakkında soru-cevap etkinliğine (15 dakika), konu/ana duygunun belirlenmesine (12 dakika) ve şiirde söz sanatlarının anlama katkısına (10 dakika) süre ayırdığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen C'nin Türkçe dersi “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 15’te sunulmuştur:

Tablo 15

Öğretmen C'nin “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Öğretmenin derse gelmesi, derse başlamaya hazırlık, ders dışı bir konu hakkında konuşma, yoklama	10 dakika	1. Ders
İşlenecek konunun ve temanın tanıtılması, ders kitaplarının açılması	3 dakika	
Ders kitabındaki hazırlık çalışmasının yapılması	15 dakika	
Öğretmenin günümüzdeki e-hastalıklar hakkında bilgi vermesi	12 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, derse başlama	4 dakika	2. Ders
Öğretmenin, öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmelerini istemesi ve karşılıklı tahminlerin konuşulması (resimler ve başlıktan hareketle)	12 dakika	
Metnin öğretmen tarafından sesli okunması	11 dakika	
Metnin öğrencilere paragraf paragraf okutturulması	13 dakika	
Öğretmenin sınıfa gelmesi, materyal hazırlığı, yoklama	5 dakika	3. Ders
Metnin öğrenciler tarafından sessiz okunması	8 dakika	
Öğrenciler tarafından bilinmeyen /anlaşılmayan kelimelerin tespiti	10 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi-bilinmeyen kelimeler)	12 dakika	4. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, ders dışı konuda konuşma	3 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (Metinle ilgili sorular)	20 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinliğin yapılması verilen süre	4 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 3. etkinlik (Çıkarım soruları)	8 dakika	
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse hazırlık	4 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için verilen süre	3 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (Sözcük ve sözcük gruplarının tespiti)	6 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 5. etkinliğin yapılması için verilen süre	2 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü belirleme)	3 dakika	
Ders kitabındaki 6. etkinliğin yapılması için verilen süre	4 dakika	
Ders kitabındaki 6. etkinlik (görsel-grafik yorumu)	10 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 10. etkinlik dil bilgisi konu işleme (özne-yüklem)	8 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 15’e göre Öğretmen C Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen C'nin “Gündelik hayatımızda E-Hastalıklar” metni işleme sürecinde en fazla süreyi 4. ders saatinde ders kitabındaki 2. etkinliğe (20 dakika) ve 1. ders saatinde ders kitabında yer alan hazırlık çalışmasının yapılmasına (15 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen C, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” başlıklı metni işleme sürecinde ders kitabında yer alan bütün etkinlikleri öğrencilerine yaptırmış ve öğrencilerinin yaptığı etkinliklere dönüt vermiştir. Öğretmen C'nin “Gündelik

Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işleme sürecinde metni anlamaya yönelik; ön bilgileri harekete geçirmeye (15 dakika), okuma-okutma çalışmasına (24 dakika), kelime öğretimine (12 dakika), metinle ilgili soru-cevap uygulamasına (20 dakika), metinle ilgili çıkarım yapmaya (12 dakika) ve görsel-grafik yorumlamaya (10 dakika) süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Öğretmen C’nin Türkçe dersi “Göç Destanı” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16

Öğretmen C’nin “Göç Destanı” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Öğretmenin sınıfa gelmesi, yoklama, ders materyalinin hazır hale getirilmesi	10 dakika	1. Ders
Öğretmenin öğrencilere işleyeceği konudan ve ders kitabında yer aldığı sayfadan bahsetmesi	4 dakika	
Metne başlamadan önce millet ve destan kelimesinin anlamından bahsetme	5 dakika	
Metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin etme	8 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından sessiz okunması	13 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, sınıf defterini doldurması	3 dakika	2. Ders
Metnin öğrenciler tarafından sesli olarak okunması (bölerek okuma yöntemiyle)	12 dakika	
Öğretmenin metin türü hakkında öğrencilere bilgi vermesi	8 dakika	
Metnin anahtar kelimelerini belirleme çalışması	7 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından özetlenmesi	10 dakika	3. Ders
Derse başlama hazırlığı, öğretmenin sınıfa gelmesi	3 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (kelime öğretimi)	18 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (ilk 2 soru) (şiirle ilgili sorular)	9 dakika	4. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama	3 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (devamı) (şiirle ilgili sorular)	25 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinliğin yapılması için verilen süre	4 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (konu-ana fikir)	8 dakika	5. Ders
Öğretmenin derse gelmesi, yoklama	4 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için verilen süre	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (gerçek ve kurgusal unsurların tespiti)	12 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinliğin yapılması için verilen süre	4 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü ile ilgili etkinlik)	6 dakika	
Sonraki ders için ödev verme	5 dakika	
Ders dışı bir konu hakkında konuşma	4 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 16’ya göre öğretmen C Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Göç Destanı” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen C’nin “Göç Destanı” metnini işleme sürecinde en fazla süreyi 4. ders saatinde ders kitabında yer alan 2. etkinliğe (25 dakika) ve 2. ders saatinde öğrencilerin metni sessiz okuma etkinliğine (13 dakika) ayırdığı görülmektedir.

“Göç Destanı” metni ile ilgili ders kitabında dokuz etkinlik yer almasına rağmen Öğretmen C’nin sadece ilk beş etkinliğe uygulamalarında süre ayırdığı görülmektedir. Tablo 16’ya göre Öğretmen C’nin, “Göç Destanı” metni işleme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak; ön bilgileri harekete geçirme uygulamasına (5 dakika), metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin etme uygulamasına (8 dakika), okuma-okutma uygulamasına (25 dakika), kelime öğretimine (18 dakika), şiirle ilgili soru-cevap uygulamasına (34 dakika), konu/ana fikir tespitine (8 dakika), şiirde geçen gerçek ve kurgusal unsurların tespitine (12 dakika) süre ayırdığı tespit edilmiştir.

4.1.4. Öğretmen D’nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğretmen D’nin Türkçe dersi öğretim sürecinde “Kaldırımlar” (şiir), “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” (bilgilendirici) ve “Göç Destanı” (öyküleyici) metinlerini işlerken sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmen D’nin Türkçe dersi “Kaldırımlar” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17

Öğretmen D'nin "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Öğretmenin derse gelmesi, derse başlamadan önce yoklama, ders dışı konuda konuşma	10 dakika	1. Ders
Öğretmenin şiirin kaydedilmiş bestesini dinletmesi	5 dakika	
Öğretmenin gurbet konusunda açıklama yapması	5 dakika	
Öğretmenin şiirde yer alan görseller hakkında öğrencilere soru sorması	10 dakika	
Öğrencilerin şiiri sessiz okuma çalışması	10 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi ve dersin başlaması	4 dakika	2. Ders
Şiiri sesli okuma (öğrencilerin dörtlükleri paylaşarak okuması)	7 dakika	
Anahtar kelimelerin tespit edilmesi	8 dakika	
Öğretmenin şiiri sesli okuması	6 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi)	11 dakika	3. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama	4 dakika	
Şiirin öğrenciler tarafından sesli okunması	6 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (Şiir hakkında sorular)	15 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik için süre verilmesi	4 dakika	4. Ders
Ders kitabındaki 3. etkinlik (Şiirin konusu ve ana duygusu)	6 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, derse başlama	3 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik a maddesi (söz sanatları)	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik b maddesi (söz sanatlarının anlatıma katkısı)	5 dakika	5. Ders
Dil bilgisi konusu (cümlelerin öğeleri)	17 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, derse başlaması	4 dakika	
LGS sınavlarına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	36 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 17'ye göre Öğretmen D Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde "Kaldırımlar" şiirini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen D'nin "Kaldırımlar" şiirini işleme sürecinde en fazla süreyi 5. ders saatinde LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözümüne (36 dakika) ve 4. ders saatinde dil bilgisi konu (cümlelerin öğeleri) anlatımına (17 dakika) ayırdığı görülmektedir.

"Kaldırımlar" şiiri için ders kitabında toplamda yedi etkinlik yer almasına rağmen Öğretmen D bu etkinliklerden sadece ilk dört tanesine [1. etkinlik: Kelime öğretimi (11 dakika), 2. etkinlik: Şiir hakkında soru-cevap (15 dakika), 3. etkinlik: Şiirin konusunun ve ana duygusunun belirlenmesi (6 dakika) ve dördüncü etkinlik: söz sanatlarının tespiti ve söz sanatlarının anlatıma olan katkısı (15 dkika)] süre ayırdığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen D, araştırmacı ile yaptığı görüşmede ders işleme sürecinde ders kitabına bağlı kaldığını ve ders kitabında yer alan etkinlikleri bitirmeden diğer

metne/konuya geçmediğini ifade etmiştir. Fakat yapılan gözlemlerde Öğretmen D'nin “Kaldırımlar” şiiri işleme sürecinde bu ifadesine uymadığı görülmektedir.

Öğretmen D'nin Türkçe dersi “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18

Öğretmen D'nin “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Öğretmenin sınıfa gelmesi, ders dışı konu hakkında konuşma	10 dakika	1. Ders
Teknoloji ve bağımlılık hakkında konuşma	7 dakika	
Öğretmenin işlenecek konudan bahsetmesi	3 dakika	
Ders kitabındaki hazırlık çalışmalarının yapılması	15 dakika	
Teknoloji hastalıkları hakkında öğretmenin bilgi vermesi	5 dakika	
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama	2 dakika	2. Ders
Metindeki görsellerden ve metnin başlığından hareketle metnin içeriği hakkında tahminde bulunma	10 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından sessiz okunması	10 dakika	
Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin tahtaya yazılması	4 dakika	
Metnin sesli okunması	10 dakika	
Anahtar kelimelerin belirlenmesi	4 dakika	3. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama, yoklama	5 dakika	
Metnin sessiz okunması	10 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından özetlenmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için öğrencilere süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi-bilinmeyen kelimeler)	10 dakika	4. Ders
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için öğrencilere süre verilmesi	5 dakika	
Öğretmenin sınıfa gelmesi, ders dışı konuda konuşma	3 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (metinle ilgili sorular)	17 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (Çıkarım soruları)	8 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	3 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (Sözcük ve sözcük gruplarının tespiti)	6 dakika	
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama hazırlığı	3 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü belirleme)	5 dakika	
Ders kitabındaki 6. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 6. etkinlik (görsel-grafik yorumlama)	6 dakika	
Türkçe dil bilgisinde nerede kalındığına dair konuşmalar (etkinlikler arası geçiş)	2 dakika	
LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	20 dakika	5 Ders
Toplam	200 dakika	

Tablo 18’e göre öğretmen D Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen E'nin “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işleme sürecinde en fazla süreyi 5. ders saatinde LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesine (20 dakika) ve 4. ders saatinde ders kitabındaki 2. etkinlik olan metinle ilgili soru-cevap etkinliğine (17 dakika) ayırdığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen D'nin "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metnini işleme sürecinde anlama öğretimine yönelik olarak; ön bilgileri harekete geçirme uygulamasına (22 dakika), metindeki görsellerden ve metnin başlığından hareketle metnin içeriği hakkında tahminde bulunma uygulamasına (10 dakika), bilinmeyen kelimelerin öğretimi uygulamasına (10 dakika), metinle ilgili soru-cevap uygulamasına (17 dakika), çıkarım yapmaya (8 dakika) ve görsel/grafik yorumlama uygulamasına (6 dakika) süre ayırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Öğretmen D'nin "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metninde toplamda on etkinlik bulunmasına rağmen sadece ilk altı etkinliğe süre ayırdığı, yedinci (e-posta ilgili soruları yanıtlama), sekizinci (işlenen metnin konusu ile ilgilimünazara), dokuzuncu (etkinlikte verilen görseli yorumlama) ve onuncu (dil bilgisi-özne-yüklem) etkinliklerine süre ayırmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen D'nin Türkçe dersi "Göç Destanı" metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur:

Tablo 19

Öğretmen D'nin "Göç Destanı" metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Öğretmenin derse gelmesi, yoklama, ders materyalinin hazırlanması	10 dakika	1. Ders
Öğretmenin millet ve milliyet kavramları hakkında bilgi vermesi, konuya giriş çalışmaları	6 dakika	
Ders kitabındaki hazırlık çalışmaları	10 dakika	
Destan hakkında bilgi verme	5 dakika	
Metni öğrencilerin sessiz okuması	9 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, materyal hazırlığı	3 dakika	2. Ders
Metni öğrencilerin sesli okuması (Metinde bilinmeyen kelimelerin altını çizilmesi istenmiş ve metin bölümlere ayrılarak okutulmuştur)	13 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (kelime öğretimi)	10 dakika	
Metni öğrencilerin sessiz okuması	9 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, yoklama	3 dakika	3. Ders
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (metinle ilgili sorular)	18 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (konu-ana fikir tespiti)	9 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, materyal hazırlığı	5 dakika	4. Ders
Metni öğrencilerin sessiz okuması	10 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (gerçek ve kurgusal unsurların tespiti)	8 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü ile ilgili etkinlik)	8 dakika	5. Ders
Öğretmenin derse gelmesi, materyal hazırlığı	4 dakika	
Dilbilgisi öğretimi (fiilde çatı konusu) ve LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	36 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 19'a göre Öğretmen D Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Göç Destanı” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen D'nin “Göç Destanı” metnini işleme sürecinde en fazla süreyi 5. ders saatinde dil bilgisi öğretimi (fiilde çatı) ve LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesine (36 dakika) ve 3. ders saatinde ders kitabındaki 2. etkinlik olan metinle ilgili soru-cevap etkinliğine (18 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen D, “Göç Destanı” metnini işleme sürecinde öğrencilerine anlama öğretimine yönelik olarak metinle ilgili etkinlikleri yaptırmıştır. Metinle ilgili ders kitabında dokuz etkinlik yer alırken Öğretmen D'nin bunlardan sadece ilk beş tanesine [ön bilgileri harekete geçirmeye yönelik hazırlık çaişmalarına (16 dakika), okuma-okutma uygulamalarına (32 dakika), kelime öğretimi etkinliğine (10 dakika), metinle ilgili soru-cevap etkinliğine (18 dakika), konu/ana fikir tespitine (9 dakika) ve metin türünün belirlenmesi etkinliğine (8 dakika)] süre ayırdığı tespit edilmiştir.

4.1.5. Öğretmen E'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular

Bu başlık altında öğretmen E'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde “Kaldırımlar” (şiir), “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” (bilgilendirici) ve “Göç Destanı” (öyküleyici) metinlerini işlerken sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı zamana ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmen E'nin Türkçe dersi “Kaldırımlar” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur:

Tablo 20

Öğretmen E'nin "Kaldırımlar" şiiri sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlamadan önce yoklama, akıllı tahtanın açılması, ders materyallerinin hazırlanması	7 dakika	1. Ders
İşlenecek "Kaldırımlar" şiiri ve şair hakkında bilgi verilmesi	6 dakika	
Şiirdeki görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin çalışmasının yapılması	5 dakika	
Ders kitabındaki hazırlık çalışmasının yapılması	5 dakika	
Şiiri öğrencilerin sessiz okuması	7 dakika	
Şiiri öğretmenin sesli okuması (vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek)	5 dakika	
Şiiri öğrencilerin sesli okuması (her kıta bir öğrenci tarafından okunmuştur)	5 dakika	2. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama hazırlığı	4 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi)	10 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (Şiir hakkında sorular)	12 dakika	
Ödev verme (Öğretmen öğrencilerden gurbet konulu şiir ve şarkı bularak getirmelerini istemiştir)	4 dakika	3. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama hazırlığı, yoklama alınması	5 dakika	
Şiirin öğrenciler tarafından sessiz okunması	6 dakika	
Şiirin öğrenci tarafından sesli okunması	5 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (şiirin konusu ve ana duygusunu tespit)	5 dakika	
Söz sanatları hakkında öğretmenin bilgi vermesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik a maddesi (söz sanatlarının bulunması)	6 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik b maddesi (söz sanatlarının anlatıma katkısı)	4 dakika	4. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama hazırlığı	3 dakika	
Dil bilgisi öğretimi	37 dakika	5. Ders
Öğretmenin sınıfa gelmesi, derse başlama hazırlığı	5 dakika	
LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	35 dakika	5 Ders
Toplam	200 dakika	

Tablo 20'ye göre öğretmen E Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde "Kaldırımlar" şiirini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen E'nin "Kaldırımlar" şiirini işleme sürecinde en fazla süreyi 4. ders saatinde dil bilgisi öğretimine (37 dakika) ve 5. ders saatinde LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesine (35 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen E'de kendisiyle yapılan görüşmede Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde sadece ders kitabından yararlandığını ve derslerinde metinle ilgili etkinliklere yer verdiğini dile getirmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda Öğretmen E'nin "Kaldırımlar" şiirini işlerken anlama öğretimine yönelik olarak: Birinci derste öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmek için ders kitabındaki hazırlık çalışmasına (5 dakika), okuma-okutma uygulamasına (17 dakika); ikinci derste kelime

öğretimine (10 dakika), şiir hakkında soru-cevap uygulamasına (12 dakika); üçüncü derste okuma-okutma uygulamasına (11 dakika), şiirin konusunu/ana duygusunu belirleme etkinliğine (5 dakika), söz sanatlarının tespiti ve anlama olan katkısını yorumlamaya (10 dakika) süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 20'ye göre Öğretmen E'nin, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde dörüncü ders saatinin 37 dakikasını ve beşinci ders saatinin 35 dakikasını dil bilgisi öğretimine ve LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi uygulamasına ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen E'nin Türkçe dersi “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21

Öğretmen E'nin “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Zaman	Ders Saati
Öğretmenin derse gelmesi, yoklama, ders materyallerinin hazır hale getirilmesi, ders dışı konuda konuşma	10 dakika	1. Ders
Ders kitabındaki hazırlık çalışmaları (teknoloji ve bağımlılıkla ilgili konuşma)	15 dakika	
Metindeki görsellerden ve metnin başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin etme çalışmaları	15 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, dersin başlaması	3 dakika	2. Ders
Metni öğrencilerin sessiz okuması	10 dakika	
Metni öğrencilerin sesli okuması	10 dakika	
Metni özetleme	7 dakika	
Anahtar kelimelerin tahtaya yazılması ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi	10 dakika	3. Ders
Öğretmenin derse gelmesi, dersin başlaması, yoklama	4 dakika	
Metnin öğrenciler tarafından sessiz okunması	6 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 1. etkinlik (Kelime Öğretimi-bilinmeyen kelimeler)	8 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (Metinle ilgili sorular)	18 dakika	4. Ders
Öğretmenin derse gelmesi, dersin başlaması	4 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinlik (Çıkarım soruları)	8 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (Sözcük ve sözcük gruplarının tespiti)	7 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü belirleme)	8 dakika	
Sınavla ilgili konuşma	4 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, dersin başlaması	3 dakika	5. Ders
Ders kitabındaki 6. etkinliğin yapılması (görsel-grafik yorumu)	8 dakika	
Dil bilgisi konularında nerede kalındığına dair konuşma	3 dakika	
LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	26 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 21’e göre Öğretmen E Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen E'nin “Gündelik Hayatımızda E-

Hastalıklar” metnini işleme sürecinde en fazla süreyi 5. ders saatinde LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesine (26 dakika), 1. ders saatinde ders kitabındaki hazırlık çalışması etkinliğine (15 dakika) ve metindeki görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme etkinliğine (15 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen E, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini işleme sürecinde anlama öğretimine yönelik olarak; öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirme uygulamasına (15 dakika), metindeki görsellerden ve metnin başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin etme uygulamasına (15 dakika), okuma-okutma uygulamasına (26 dakika), kelime öğretimi etkinliğine (8 dakika), metinle ilgili soru-cevap uygulamasına (18 dakika), çıkarım uygulamasına (8 dakika), metin türünü tespit etme etkinliğine (8 dakika) ve görsel/grafik yorumlama uygulamasına (8 dakika) süre ayırmıştır. Ayrıca, Öğretmen E’nin LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi uygulamasına da beşinci derste 26 dakika süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Öğretmen E’nin Türkçe dersi “Göç Destanı” metni öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süreye ilişkin bulgular Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22

Öğretmen E’nin “Göç Destanı” metninde sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdığı süre

Sınıf içi uygulamalar	Süre	Ders Saati
Öğretmenin derse gelmesi, yoklama, ders materyallerinin hazır hale getirilmesi, öğrencilerle ders dışı konuda konuşma	8 dakika	1. Ders
İşlenecek “Göç Destanı” hakkında bilgi verilmesi, destan türü hakkında bilgi verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki hazırlık çalışmaları	6 dakika	
Metni öğrencilerin sessiz okuması	9 dakika	
Metni öğrencilerin sesli okuması	8 dakika	
Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarının tespiti	4 dakika	
Öğretmenin sınıfa gelmesi ve dersin başlaması	3 dakika	2. Ders
Ders kitabındaki 1. etkinlik (kelime öğretimi)	15 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinliğin yapılması için öğrencilere süre verilmesi	5 dakika	
Ders kitabındaki 2. etkinlik (metinle ilgili sorular)	17 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi ve dersin başlaması	5 dakika	3. Ders
Metni öğrencilerin sessiz okuma çalışması	10 dakika	
Ders kitabındaki 3. etkinliğin yapılması (konu ve ana fikrin tespiti)	5 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	4 dakika	
Ders kitabındaki 4. etkinlik (gerçek ve kurgusal unsurların tespiti)	7 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinliğin yapılması için süre verilmesi	3 dakika	
Ders kitabındaki 5. etkinlik (metin türü ile ilgili etkinlik)	6 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi ve dersin başlaması ve yoklama	5 dakika	4. Ders
Ödev verme (7. Etkinliğin yapılması ile ilgili)	4 dakika	
Dil bilgisinde nerede kalındığına dair konuşma	2 dakika	
Dil bilgisi anlatımı	29 dakika	
Öğretmenin derse gelmesi, derse başlama	3 dakika	5. Ders
LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	37 dakika	
Toplam	200 dakika	5 Ders

Tablo 22'ye göre Öğretmen E Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Göç Destanı” metnini işlerken toplam 5 ders saati (200 dakika) boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen E'nin “Göç Destanı” metnini işleme sürecinde en fazla süreyi 5. ders saatinde LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesine (37 dakika) ve 4. ders saatinde dilbilgisi konu anlatımına (29 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen E, “Göç Destanı” metnini işleme sürecinde ders kitabında yer alan dokuz etkinlikten sadece ilk beş etkinliği öğrencilerine yaptırmıştır. Anlama öğretimine yönelik olarak; ön bilgileri harekete geçirme uygulamasına (11 dakika), okuma-okutma uygulamasına (27 dakika), kelime öğretimi etkinliğine (15 dakika), metinle ilgili soru-cevap uygulamasına (17 dakika), metnin konusunun/ana fikrinin belirlenmesi uygulamasına (5 dakika) ve meti türünün tespiti ile ilgili etkinliğe (6 dakika) süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Ayrıca Tablo 22'ye göre Öğretmen E'nin, “Göç Destanı” metnini işleme sürecinde dördüncü dersin 29 dakikasını ve beşinci dersin 37 dakikasını dil bilgisi ve LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi uygulamalarına ayırdığı gözlemlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik okuma-okutma çalışmaları ve bu çalışmalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular

Bu başlık altında, gözlem yapılan öğretmenlerin (Öğretmen A, B, C, D ve E);

- Kaldırımlar (şiir)
- Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (Bilgilendirici)
- Göç Destanı (Öyküleyici)

metinlerinin öğretim sürecinde öğretmenlerin kullandıkları (araştırmacı tarafından gözlem sırasında tespit edilen) okuma-okutma çalışmaları (öğretmenin sesli okuması, öğrencinin sesli okuması, öğrencinin sessiz okuması, öğrencilerin paylaşarak okumaları, tartışarak okuma, örnek okuma, işaretleyerek okuma) ve bu çalışmalara ayırdıkları süreye ilişkin ilişkili bulgular yer almaktadır.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve “Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde okuma-okutma çalışmaları ve bu çalışmalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23

Öğretmenlerin okuma-okutma çalışmaları ve bu çalışmalara ayırdıkları süre

Öğretmen	Okuma Türü	Metinler		
		1*	2**	3***
A	Öğretmenin sesli okuması	5 dk.	-	-
	Öğrencilerin sesli okuması	10 dk.	7 dk.	10 dk.
	Öğrencilerin sessiz okumaları	-	8 dk.	17 dk.
	Öğrencilerin metni paylaşarak okumaları	-	-	10 dk.
	Tartışarak okuma	-	20 dk.	-
	Örnek okuma	20 dk.	-	-
	İşaretleyerek okuma	-	-	-
	Toplam	35 dk.	35 dk.	37 dk.
	Genel Toplam	107 dk.		
B	Öğretmenin sesli okuması	8 dk.	-	-
	Öğrencilerin sesli okuması	-	10 dk.	21 dk.
	Öğrencilerin sessiz okumaları	-	13 dk.	24 dk.
	Öğrencilerin paylaşarak okumaları	10 dk.	-	-
	Tartışarak okuma	-	-	-
	Örnek okuma	10	-	-
	İşaretleyerek okuma	5 dk.	-	-
	Toplam	33 dk.	23 dk.	45 dk.
	Genel Toplam	101 dk.		
C	Öğretmenin sesli okuması	-	11 dk.	-
	Öğrencilerin sesli okuması	7 dk.	-	-
	Öğrencilerin sessiz okumaları	-	8 dk.	13 dk.
	Öğrencilerin paylaşarak okumaları	-	13 dk.	12 dk.
	Tartışarak okuma	-	-	-
	Örnek okuma	6 dk.	-	-
	İşaretleyerek okuma	-	-	-
	Toplam	13 dk.	32 dk.	25 dk.
	Genel Toplam	70 dk.		
D	Öğretmenin sesli okuması	6 dk.	-	-
	Öğrencilerin sesli okuması	6 dk.	10 dk.	-
	Öğrencilerin sessiz okumaları	10 dk.	20 dk.	19 dk.
	Öğrencilerin paylaşarak okumaları	7 dk.	-	13 dk.
	Tartışarak okuma	-	-	-
	Örnek okuma	5 dk.	-	-
	İşaretleyerek okuma	-	-	-
	Toplam	34 dk.	30 dk.	32 dk.
	Genel Toplam	96 dk.		
E	Öğretmenin sesli okuması	-	-	-
	Öğrencilerin sesli okuması	5 dk.	10 dk.	-
	Öğrencilerin sessiz okumaları	13 dk.	16 dk.	19 dk.
	Öğrencilerin paylaşarak okumaları	5 dk.	-	8 dk.
	Tartışarak okuma	-	-	-
	Örnek okuma	5 dk.	-	-
	İşaretleyerek okuma	-	-	-
	Toplam	28 dk.	26 dk.	27 dk.
	Genel Toplam	81 dk.		

1*: Kaldırımlar, 2***: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 23 incelendiğinde okuma-okutma çalışmalarına en fazla süreyi öğretmen A (107 dakika), en az zamanı ise öğretmen C (70 dakika) ayırmıştır.

Metin türü bağlamında okuma-okuturma çalışmasına en fazla süreyi ayıran öğretmenler şu şekildedir: Şiir metin türünde öğretmen A (35 dakika), bilgilendirici metin türünde öğretmen A (35 dakika), öyküleyici metin türünde öğretmen B (45 dakika) ayırmıştır. Metin türü bağlamında okuma-okuturma çalışmasına en az zamanı ayıran öğretmenler şu şekildedir: Şiir metin türünde öğretmen C (13 dakika), bilgilendirici metin türünde öğretmen B (23 dakika), öyküleyici metin türünde ise öğretmen C (25 dakika) süre ayırmıştır.

Okuma türü çalışmalarında işaretleyerek okumaya sadece öğretmen B'nin sınıfında (5 dakika) şiir metni işlenirken, tartışarak okuma türüne sadece öğretmen A'nın sınıfında (20 dakika) bilgilendirici türde metin işlenirken yer verilmiştir. Ayrıca bütün öğretmenlerin en az bir metin türünde sesli, sessiz, paylaşarak ve örnek olarak okuma türlerine yer verdiği anlaşılmaktadır. Örnek okuma türünü bütün öğretmenler sadece şiir metnini işlerken kullanmışlardır.

Öğrencilerin sesli okumasına bütün metin türlerinde yer veren sadece öğretmen A'dır (şiir:10 dakika, bilgilendirici:7 dakika ve öyküleyici:10 dakika). Öğrencilerin sessiz okumasına bütün metin türlerinde yer veren öğretmenler ise; öğretmen D (Şiir:10 dakika, bilgilendirici:20 dakika ve öyküleyici:19 dakika) ve öğretmen E'dir (Şiir:13 dakika, bilgilendirici:16 dakika ve öyküleyici:19 dakika).

Öğretmenin sesli okuması diye kodlanan örnek okuma diye de adlandırılan okuma türüne şiir metninde öğretmen A (5 dakika), B (8 dakika) ve D (6 dakika) zaman ayırırken, bilgilendirici metin türünde bu okuma türüne sadece öğretmen C (11 dakika) zaman ayırmıştır. Öğretmen E ise şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde bu okuma türüne hiç süre ayırmamıştır.

4.3. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak zihinsel hazırlık sürecine ilişkin uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular

Bu başlık altında, gözlem yapılan öğretmenlerin (Öğretmen A, B, C, D ve E);

- Kaldırımlar (Şiir)
- Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (Bilgilendirici)
- Göç Destanı (Öyküleyici)

metinlerinin öğretim sürecinde zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamaları (metnin başlığından ve görsellerden hareketle tahmin, okuma amacı oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme, metindeki anahtar kelimeleri tespit uygulamaları) ve bu uygulamalara yönelik ayırdıkları süreye ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 24
Zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalar

Öğretmen	Zihinsel Hazırlık Sürecine Yönelik Uygulamalar	Metinler		
		1*	2**	3***
A	Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle metnin içeriğini tahmin uygulamaları	-	10 dk.	-
	Okuma amacı oluşturma uygulamaları	-	-	-
	Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları	20 dk.	20 dk.	18 dk.
	Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesi uygulamaları	-	-	-
	Toplam	20 dk.	30 dk.	18 dk.
	Genel Toplam	68 dk.		
B	Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamalar	-	10 dk.	-
	Okuma amacı oluşturma uygulamaları	-	-	-
	Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları	15 dk.	20 dk.	20 dk.
	Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesi uygulamaları	5 dk.	-	-
	Toplam	20 dk.	30 dk.	20 dk.
	Genel Toplam	70 dk.		
C	Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamalar	-	12 dk.	8 dk.
	Okuma amacı oluşturma uygulamaları	10 dk.	3 dk.	4 dk.
	Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları	10 dk.	27 dk.	5 dk.
	Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesi uygulamaları	13 dk.	-	-
	Toplam	33 dk.	42 dk.	17 dk.
	Genel Toplam	92 dk.		
D	Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamalar	10 dk.	10 dk.	-
	Okuma amacı oluşturma uygulamaları	-	3 dk.	6 dk.
	Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları	5 dk.	22 dk.	20 dk.
	Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesi uygulamaları	8 dk.	4 dk.	-
	Toplam	23 dk.	39 dk.	26 dk.
	Genel Toplam	88 dk.		
E	Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamalar	5 dk.	15 dk.	-
	Okuma amacı oluşturma uygulamaları	-	-	5 dk.
	Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları	11 dk.	15 dk.	6 dk.
	Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesi uygulamaları	-	10 dk.	4 dk.
	Toplam	16 dk.	40 dk.	15 dk.
	Genel Toplam	71 dk.		

1*: Kaldırımlar, 2***: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 24 incelendiğinde zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalara en fazla zamanı öğretmen C'nin (92 dakika), en az zamanı ise öğretmen A'nın (68 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalara ayırdıkları zaman, metin türleri açısından incelendiğinde:

- Şiir türünde en fazla zamanı Öğretmen C (33 dakika), en az zamanı öğretmen E (16 dakika) ayırmıştır.
- Bilgilendirici metin türünde en fazla zamanı Öğretmen C (42 dakika), en az zamanı Öğretmen A ve B (30 dakika) ayırmıştır.
- Öyküleyici metin türünde ise en fazla zamanı Öğretmen D (26 dakika), en az zamanı Öğretmen E (15 dakika) ayırmıştır.

Tablo 24'te en dikkat çekici durum ise öğretmen A ve B'nin "Okuma amacı oluşturma uygulamaları ve metindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesi uygulamalarına hiçbir metin türünde yer vermemesidir.

Öğretmenlerin hepsi zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamaları ders kitaplarına bağlı olarak yapmıştır ve ders kitabında yer alan etkinlikler takip edilmiştir. Öğretmenler metni okumaya başlamadan önce ders kitabında yer alan "Hazırlık Çalışması" başlığı altında sunulan sorular aracılığıyla öğrencilerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik çalışma yapmışlardır. Burada yer alan sorular okutulmuş ve birkaç öğrenciden yanıt alınarak öğretmenin açıklamalarıyla etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Metin türünün ve okuma amacının belirlenmesi çalışmalarına da öğretmen A ve B hiç yer vermezken diğer öğretmenler de sadece hangi metnin okunacağını belirtmekle yetinmişlerdir. Diğer öğretmenler metni okumanın amacı hakkında açıklama yapmamış veya soru sormamışlardır.

Metni okumaya başlamadan önce öğretmenlerin öğrencilerini zihinsel olarak hazırladığı uygulamalara en fazla zamanı bilgilendirici metin türünde (141 dakika), en az zamanı ise öyküleyici metin türünde (96 dakika) ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca, metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamalarına öğretmen A (10 dakika) ve B (10 dakika) sadece bilgilendirici metni işlerken zaman ayırmıştır. Bu uygulamaya öğretmen C (bilgilendirici metin: 12 dakika, öyküleyici metin: 8 dakika), öğretmen D (Şiir: 10 dakika, bilgilendirici metin: 10 dakika) ve öğretmen E (şiir: 5 dakika, bilgilendirici metin: 15 dakika) zaman ayırmışlardır.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin zihinsel hazırlık sürecine yönelik “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve “Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 25

Öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik bütün metin türlerindeki uygulamalarının bütün öğretim süresine göre dağılımı

Kategori	Kodlar	Öğretmenler				
		A	B	C	D	E
Zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalar	Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamaları	10 dk.	10 dk.	20 dk.	20 dk.	20 dk.
	Okuma amacı oluşturma uygulamaları	-	-	17 dk.	9 dk.	5 dk.
	Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları	58 dk.	55 dk.	42 dk.	47 dk.	32 dk.
	Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilmesi uygulamaları	-	5 dk.	13 dk.	12 dk.	14 dk.
	Toplam	68 dk.	70 dk.	92 dk.	88 dk.	71 dk.

Öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalara ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakıldığında:

-Öğretmen A: 68 dakika (% 11,3)

-Öğretmen B: 70 dakika (% 11,6)

-Öğretmen C: 92 dakika (% 15,3)

-Öğretmen D: 88 dakika (% 14,6)

-Öğretmen E: 71 dakika (% 11,8) süre ayırdığı görülmektedir.

4.4. Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak;

a) Kelime öğretimi,

b) Özetleme

c) Ana duygu/ana fikir belirleme

d) Çıkarım yapma,

e) Tahmin uygulamaları nelerdir ve bu uygulamalara ne kadar süre harcadıklarına ilişkin bulgular

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve

“Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde kelime öğretimi uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 26’da sunulmuştur:

Tablo 26
Kelime öğretimine yönelik uygulamalar

Uygulamalar	Öğretmen	Metinler			Toplam	
		1*	2**	3***	Süre	%
Kelime öğretimine yönelik uygulamalar	A	10 dk.	15 dk.	20 dk.	45 dk.	7,5
	B	15 dk.	12 dk.	21 dk.	48 dk.	8
	C	13 dk.	12 dk.	18 dk.	43 dk.	7,16
	D	11 dk.	10 dk.	10 dk.	31 dk.	5,16
	E	10 dk.	8 dk.	15 dk.	33 dk.	5,5

1*: Kaldırımlar, 2**: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 26 incelendiğinde kelime öğretimine yönelik uygulamalara en fazla süreyi Öğretmen B (48 dakika), en az süreyi ise Öğretmen D’nin (31 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik uygulamalara ayırdıkları süre, metin türleri açısından incelendiğinde:

- Şiir türünde en fazla süreyi Öğretmen B (15 dakika), en az süreyi ise Öğretmen A ve E (10 dakika) ayırmıştır.
- Bilgilendirici metin türünde en fazla süreyi Öğretmen A (15 dakika), en az süreyi ise Öğretmen E (8 dakika) ayırmıştır.
- Öyküleyici metin türünde en fazla süreyi Öğretmen B (21 dakika), en az süreyi ise Öğretmen D (10 dakika) ayırmıştır.

Öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakıldığında:

- Öğretmen A: 45 dakika (% 7,5)
- Öğretmen B: 48 dakika (% 8)
- Öğretmen C: 43 dakika (% 7,1)
- Öğretmen D: 31 dakika (% 5,1)
- Öğretmen E: 33 dakika (% 5,5) süre ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen A, B, C, D ve E’nin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve

“Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde metni özetleme uygulaması ve bu uygulamaya ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 27’de sunulmuştur:

Tablo 27

Metni özetlemeye yönelik uygulamalar

Uygulamalar	Öğretmen	Metinler			Toplam	
		1*	2**	3***	Süre	%
Metni özetleme uygulamaları	A	-	-	-	-	-
	B	-	-	9 dk.	9 dk.	1,5
	C	-	-	10 dk.	10 dk.	1,66
	D	-	5 dk.	-	5 dk.	0,83
	E	-	-	-	-	-

1*: Kaldırımlar, 2**: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 27 incelendiğinde metni özetlemeye yönelik uygulamalara Öğretmen C’nin (10 dakika), Öğretmen B’nin (9 dakika) ve Öğretmen D’nin (5 dakika) süre ayırdığı, Öğretmen A ve E’nin hiç süre ayırmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin metni özetlemeye yönelik uygulamalara ayırdıkları süre, metin türleri açısından incelendiğinde:

- Şiir türünde öğretmenlerin metni özetlemeye yönelik uygulama yapmadıkları görülmektedir.
- Bilgilendirici metin türünde sadece Öğretmen D’nin (5 dakika) metni özetlemeye yönelik uygulamaya zaman ayırdığı görülmektedir.
- Öyküleyici metin türünde ise metni uygulamaya yönelik uygulamalara Öğretmen B (9 dakika) ve Öğretmen C’nin (10 dakika) süre ayırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin metni özetlemeye yönelik uygulamalara ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakıldığında:

-Öğretmen A ve Öğretmen E: 0 dakika (% 0)

-Öğretmen B: 9 dakika (% 1,5)

-Öğretmen C: 10 dakika (% 1,66)

-Öğretmen D: 5 dakika (% 0,83) süre ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen A, B, C, D ve E’nin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve “Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde ana fikir/ana duyguyu belirleme

uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28
Ana fikir/ana duygu belirleme uygulamaları

Uygulamalar	Öğretmen	Metinler			Toplam	
		1*	2**	3***	Süre	%
Ana fikir/ana duygu belirleme uygulamaları	A	10 dk.	-	10 dk.	20 dk.	3,33
	B	10 dk.	-	10 dk.	20 dk.	3,33
	C	15 dk.	-	8 dk.	23 dk.	3,83
	D	6 dk.	-	9 dk.	15 dk.	2,5
	E	5 dk.	-	5 dk.	10 dk.	1,66

1*: Kaldırımlar, 2***: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 28 incelendiğinde ana fikir/ana duyguyu belirlemeye yönelik uygulamalara en fazla süreyi Öğretmen C (23 dakika), en az süreyi ise Öğretmen E’nin (10 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ana fikir/ana duyguyu belirlemeye yönelik uygulamalara ayırdıkları süre, metin türleri açısından incelendiğinde:

- Şiir türünde en fazla süreyi Öğretmen C (15 dakika), en az süreyi ise Öğretmen E (5 dakika) ayırmıştır.
- Bilgilendirici metin türünde öğretmenlerin ana fikir/ana duyguyu belirlemeye yönelik uygulama yapmadıkları görülmektedir. Bunun sebebi olarak ders kitabında özetlemeye ilişkin etkinlik olmaması gösterilebilir.
- Öyküleyici metin türünde en fazla süreyi Öğretmen A ve Öğretmen B (10 dakika), en az süreyi ise Öğretmen E (5 dakika) ayırmıştır.

Öğretmenlerin ana fikir/ana duyguyu belirlemeye yönelik ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakıldığında:

-Öğretmen A: 20 dakika (% 3,33)

-Öğretmen B: 20 dakika (% 3,33)

-Öğretmen C: 23 dakika (% 3,83)

-Öğretmen D: 15 dakika (% 2,5)

-Öğretmen E: 10 dakika (% 1,66) süre ayırdığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve “Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde çıkarım yapma uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29

Çıkarım yapmaya yönelik uygulamalar

Uygulamalar	Öğretmen	Metinler			Toplam	
		1*	2**	3***	Süre	%
Çıkarım yapmaya yönelik uygulamalar	A	10 dk.	10 dk.	-	20 dk.	3,33
	B	5 dk.	10 dk.	-	15 dk.	2,5
	C	10 dk.	-	5 dk.	15 dk.	2,5
	D	10 dk.	7 dk.	6 dk.	23 dk.	3,83
	E	6 dk.	-	5 dk.	11 dk.	1,83

1*: Kaldırımlar, 2**: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 29 incelendiğinde çıkarım yapmaya yönelik uygulamalara en fazla süreyi Öğretmen D (23 dakika), en az süreyi ise Öğretmen E'nin (11 dakika) ayırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çıkarım yapmaya yönelik uygulamalara ayırdıkları süre, metin türleri açısından incelendiğinde:

- Şiir türünde en fazla süreyi Öğretmen A, C ve D (10 dakika), en az süreyi ise Öğretmen B (5 dakika) ayırmıştır.
- Bilgilendirici metin türünde ise en fazla süreyi Öğretmen A ve B'nin (10 dakika) ayırdıkları, Öğretmen C ve E'nin ise süre ayırmadıkları görülmektedir.
- Öyküleyici metin türünde en fazla süreyi Öğretmen D'nin ayırdığı (6 dakika), Öğretmen A ve B'nin süre ayırmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin çıkarım yapmaya yönelik ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakıldığında:

-Öğretmen A: 20 dakika (% 3,33)

-Öğretmen B: 15 dakika (% 2,5)

-Öğretmen C: 15 dakika (% 2,5)

-Öğretmen D: 23 dakika (% 3,83)

-Öğretmen E: 11 dakika (% 1,83) zaman ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve “Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde metnin içeriğini tahmin uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 30’da sunulmuştur:

Tablo 30
Tahmin uygulamaları

Uygulamalar	Öğretmen	Metinler			Toplam	
		1*	2**	3***	Süre	%
Metnin İçeriğine Yönelik Tahmin Uygulamaları	A	-	10 dk.	-	10 dk.	1,66
	B	-	10 dk.	-	10 dk.	1,66
	C	5 dk.	12 dk.	8 dk.	25 dk.	4,16
	D	10 dk.	10 dk.	-	20 dk.	3,33
	E	5 dk.	15 dk.	-	20 dk.	3,33

1*: Kaldırımlar, 2**: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 30 incelendiğinde metnin içeriğine yönelik tahmin yapmaya yönelik uygulamalara en fazla süreyi Öğretmen C (25 dakika), en az süreyi ise Öğretmen A ve Öğretmen B (10 dakika) ayırmıştır.

Öğretmenlerin tahmin yapmaya yönelik uygulamalara ayırdıkları süre, metin türleri açısından değerlendirildiğinde:

- Şiir türünde en fazla süreyi Öğretmen D’nin (10 dakika) ayırdığı, Öğretmen A ve Öğretmen B’nin ise hiç süre ayırmadığı,
- Bilgilendirici metin türünde ise en fazla süreyi Öğretmen E’nin (15 dakika), en az süreyi ise Öğretmen A, B ve C’nin (10 dakika) ayırdığı,
- Öyküleyici metin türünde tahmin çalışmalarına sadece Öğretmen C’nin (8 dakika) süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin tahmin uygulamalarına yönelik ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakılacak olursa:

-Öğretmen A: 10 dakika (% 1,66)

-Öğretmen B: 10 dakika (% 1,66)

-Öğretmen C: 25 dakika (% 4,16)

-Öğretmen D: 20 dakika (% 3,33)

-Öğretmen E: 20 dakika (% 3,33) zaman ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve “Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde metin yapısına ilişkin öğretim uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 31’de sunulmuştur:

Tablo 31
Metin yapısına ilişkin öğretim uygulamaları

Uygulamalar	Öğretmen	Metinler			Toplam	
		1*	2**	3***	Süre	%
Metin yapısına ilişkin öğretim uygulamaları	A	-	-	-	-	-
	B	2 dk.	-	-	2 dk.	0,33
	C	10 dk.	3 dk.	4 dk.	17 dk.	2,83
	D	-	3 dk.	-	3 dk.	0,5
	E	6 dk.	-	5 dk.	11 dk.	1,83

1*: Kaldırımlar, 2**: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Tablo 31 incelendiğinde metin yapısıyla öğretim uygulamalarına en fazla süreyi Öğretmen C (17 dakika), ayırırken, Öğretmen A’nın hiç süre ayırmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin metin yapısıyla öğretim uygulamalarına ayırdıkları süre, metin türleri açısından incelenecek olursa:

- Şiir türünde en fazla süreyi Öğretmen C’nin (10 dakika) ayırdığı, Öğretmen A ve Öğretmen D’nin ise hiç süre ayırmadığı,
- Bilgilendirici metin türünde Öğretmen C ve D’nin (3 dakika) süre ayırdığı, Öğretmen A, B ve E’nin ise hiç süre ayırmadığı,
- Öyküleyici metin türünde ise Öğretmen C’nin (4 dakika) ve Öğretmen E’nin (5 dakika) süre ayırdığı, Öğretmen A, B ve D’nin ise bu uygulamaya süre ayırmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin metin yapısına ilişkin öğretim uygulamalarına yönelik ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakılacak olursa:

- Öğretmen A: 0 dakika (% 0)
- Öğretmen B: 2 dakika (% 0,33)
- Öğretmen C: 17 dakika (% 2,83)
- Öğretmen D: 3 dakika (% 0,5)

-Öğretmen E: 11 dakika (% 1,83) süre ayırdığı gözlemlenmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) ile ilgili olmayan uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları zamana ilişkin bulgular

Bu başlık altında, gözlem yapılan öğretmenlerin (Öğretmen A, B, C, D ve E);

- Kaldırımlar (Şiir)
- Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (Bilgilendirici)
- Göç Destanı (Öyküleyici)

metinlerinin öğretim sürecinde anlama (okuma) ile ilgili olmayan uygulamaları (talimatsız geçen zaman, ders dışında başka bir konu ile faaliyet ve teknoloji tabanlı faaliyetler) ve bu uygulamalara yönelik ayırdıkları süreye ilişkin ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 32
Öğretmenlerin anlama (okuma) dışı uygulamaları

Öğretmen	Anlama (okuma) ile ilgili olmayan uygulamalar	Metinler		
		1*	2**	3***
A	Talimatsız geçen süre	13 dk.	17 dk.	7 dk.
	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	20 dk.	10 dk.	15 dk.
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	5 dk.	-	4 dk.
	LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	37 dk.	-	-
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	8 dk.	31 dk.	32 dk.
	Toplam	83 dk.	58 dk.	58 dk.
B	Talimatsız geçen süre	16 dk.	24 dk.	13 dk.
	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	-	10 dk.	5 dk.
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	-	3 dk.	5 dk.
	LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	63 dk.	-	-
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	8 dk.	27 dk.	33 dk.
	Toplam	87 dk.	64 dk.	56 dk.
C	Talimatsız geçen süre	14 dk.	16 dk.	19 dk.
	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	10 dk.	5 dk.	9 dk.
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	5 dk.	-	4 dk.
	LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	36 dk.	8 dk.	-
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	21 dk.	23 dk.	23 dk.
	Toplam	86 dk.	52 dk.	55 dk.
D	Talimatsız geçen süre	20 dk.	31 dk.	19 dk.
	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	3 dk.	5 dk.	3 dk.
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	2 dk.	-	3 dk.
	LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	53 dk.	20 dk.	36 dk.
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	18 dk.	10 dk.	24 dk.
	Toplam	96 dk.	66 dk.	85 dk.
E	Talimatsız geçen süre	21 dk.	19 dk.	20 dk.
	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	4 dk.	12 dk.	8 dk.
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	3 dk.	-	-
	LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	72 dk.	26 dk.	68 dk.
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	14 dk.	13 dk.	12 dk.
	Toplam	114 dk.	70 dk.	108 dk.

1*: Kaldırımlar, 2***: Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, 3***: Göç Destanı

Öğretmenlerin anlama ile ilgili olmayan uygulamaları; talimatsız geçen süre, ders dışında başka bir konuda faaliyet, teknoloji tabanlı faaliyetler (akıllı tahtanın açılması, teyp-ses kaydı dinletme hazırlığı, video izletme hazırlığı) dil bilgisi öğretimi/test çözme ve etkinlikler için öğrencilere verilen süre başlıkları altında incelenmiştir. Tablo 32'ye bakıldığında metni anlamayla ilgili olmayan faaliyetlere en fazla süreyi Öğretmen E (292 dakika) ayırmış, en az süreyi ise Öğretmen C (193 dakika) ayırmıştır.

Metni anlamayla ilgili olmayan uygulamalara ayrılan süre şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin bağlamında değerlendirildiğinde:

-Şiir türünde en az süreyi Öğretmen A (83 dakika), en fazla süreyi Öğretmen E (114 dakika)

-Bilgilendirici metin türünde en az süreyi Öğretmen C (52 dakika), en fazla süreyi Öğretmen E (70 dakika)

-Öyküleyici metin türünde en az süreyi Öğretmen C (55 dakika), en fazla süreyi ise Öğretmen E (108 dakika) ayırmıştır.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin “Kaldırımlar”, “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” ve “Göç Destanı” metinlerini işleme sürecinde anlamayla ilgili olmayan uygulamaları ve bu uygulamalara ayırdıkları süreye ilişkin bulgular Tablo 33'te sunulmuştur:

Tablo 33

Öğretmenlerin anlamayla ilgili olmayan uygulamalarının öğretim zamanına göre dağılımı

Kategori	Kodlar	Öğretmenler				
		A	B	C	D	E
Anlamayla ilgili olmayan uygulamalar	Talimatsız geçen süre	37 dk.	53 dk.	49 dk.	70 dk.	60 dk.
	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	45 dk.	15 dk.	24 dk.	11 dk.	24 dk.
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	9 dk.	8 dk.	9 dk.	5 dk.	3 dk.
	LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli soru çözülmesi	37 dk.	63 dk.	44 dk.	109 dk.	166 dk.
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	71 dk.	68 dk.	67 dk.	52 dk.	39 dk.
	Toplam	199 dk.	207 dk.	193 dk.	247 dk.	292 dk.

Anlama dışı uygulamaların tüm öğretim süresine göre dağılımına bakıldığında talimatsız geçen süre kategorisinde en az süre Öğretmen A (37 dakika) en fazla süre ise Öğretmen D (70 dakika) tarafından harcanmıştır.

Ders dışında başka bir konuda faaliyet kategorisinde tüm öğretim süresine göre en az süreyi Öğretmen D (11 dakika) en fazla süreyi ise Öğretmen A (45 dakika) ayırmıştır.

Teknoloji tabanlı faaliyetler kategorisinde tüm öğretim süresine göre en az süreyi Öğretmen E (3 dakika) en fazla süreyi ise Öğretmen A ve C (9 dakika) harcamıştır. Öğretmenler bu süre diliminde akıllı tahtanın veya ses çaların açılması veya çalıştırılması işiyle uğraşmışlardır.

Dil bilgisi öğretimi/Test çözme kategorisinde tüm öğretim süresine göre en az süreyi Öğretmen A (37 dakika) en fazla süreyi ise Öğretmen E (166 dakika) harcamıştır. Öğretmenler bu uygulama sırasında ders kitabından ve işledikleri metinden bağımsız olarak sene sonunda yapılacak olan liselere geçiş sınavına yönelik öğrencilere çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler çözdürmüşlerdir.

Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri yapmaları için öğrencilere verilen süre kategorisinde tüm öğretim süresine göre en az süreyi Öğretmen E (39 dakika) en fazla süreyi ise Öğretmen A (71 dakika) kullanmıştır.

Anlamayla ilgili olmayan uygulamalara öğretmenlerin ayırdığı süre dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati(40*15=600 dakika)] açısından bakılacak olursa;

- Öğretmen A: 199 dakika (% 33)
- Öğretmen B: 207 dakika (% 35)
- Öğretmen C: 193 dakika (% 32)
- Öğretmen D: 247 dakika (% 41)
- Öğretmen E: 292 dakika (% 49) süre ayırmıştır.

Sonuç olarak, anlamayla ilgili olan ve ilgili olmayan uygulamalar açısından bakıldığında öğretmenlerin öğretim sürecini etkili kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ortalama % 38’lik bir zaman dilimini metni anlamayla ilgili olmayan uygulamalara harcadıkları görülmektedir.

4.6 Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak kullandıkları stratejiler ve bu stratejileri hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgular

Bu başlık altında, gözlem yapılan öğretmenlerin (Öğretmen A, B, C, D ve E);

- Kaldırımlar (şiir)
- Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (Bilgilendirici)
- Göç Destanı (Öyküleyici)

metinlerinin öğretim sürecinde kullandıkları stratejilerin neler olduğu (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler) ve bu stratejileri ne kadar sıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 34
Öğretmenlerin kullandığı anlama (okuma) stratejileri

Anlama (okuma) stratejileri		Öğretmenler					N
		A (f)	B (f)	C (f)	D (f)	E (f)	
Anlama (okuma) öncesi kullanılan stratejiler	Amaç oluşturma	-	-	3	2	1	6
	Göz gezdirme	1	-	1	-	1	3
	Ön bilgileri harekete geçirme	5	4	4	4	3	20
	Metindeki görselleri inceleme	2	1	1	2	1	7
	Tahmin etme	3	3	5	5	4	20
	Toplam	11	8	14	13	10	56
Anlama (okuma) sırasında kullanılan stratejiler	Okuma amacına uygun okuma	2	1	3	-	-	6
	Altını çizme	-	-	2	1	-	3
	Not alma	1	-	1	-	-	2
	Soru sorma	80	74	123	96	91	464
	Anlamayı izleme	3	2	1	1	2	9
	Tekrar okuma	1	2	3	1	-	7
	Çıkarım yapma	5	4	4	6	3	22
	Bağlantı kurma	-	1	2	-	-	3
	Okurken tartışma	-	1	2	1	-	4
	Toplam	92	85	141	106	96	520
Anlama (okuma) sonrası kullanılan stratejiler	Özetleme	-	3	6	3	-	12
	Ana düşünceyi bulma	2	2	3	2	2	11
	Okunan metinle ilgili soruları cevaplama	65	46	55	56	51	273
	Sentez yapma	1	2	3	2	1	9
	Okuma sırasında tutulan notları gözden geçirme	1	-	2	-	-	3
	Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma/anlattırma	1	2	3	1	1	8
	Toplam	70	55	72	64	55	316
GENEL TOPLAM		173	148	227	183	161	892

Tablo 34 incelendiğinde Türkçe dersi öğretim sürecinde Öğretmen A 173, Öğretmen B 147, Öğretmen C 226, Öğretmen D 182 ve Öğretmen E'nin 161 defa anlama (okuma) stratejisini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları anlama (okuma) stratejilerine genel olarak bakılacak olursa en fazla kullanılan stratejinin soru-cevap stratejisi (f=737) olduğu ve bu stratejiyi de ders işleme sürecinde en fazla kullananın da Öğretmen C olduğu görülmektedir.

Tablo 34'e göre Öğretmen A, B, C, D ve E Türkçe dersi öğretim sürecinde: Okuma öncesinde (f=56), okuma sırasında (f=520) ve okuma sonrasında (f=316) defa strateji kullanmışlardır.

Türkçe dersi öğretim sürecinde okuma öncesinde (f=14), okuma sırasında (f=145) ve okuma sonrasında (f=230) en fazla strateji kullanan katılımcının Öğretmen C olduğu görülmektedir.

Soru-cevap stratejisinden (f=737) sonra Öğretmen A, B, C, D ve E'nin Türkçe dersi öğretim sürecinde en fazla kullandıkları stratejilerin; ön bilgileri harekete geçirme (f=20), tahmin (f=20), çıkarım yapma (f=22), ana düşünceyi bulma (f=11), özetleme (f=12) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 34'e göre Öğretmen A, B, C, D ve E'nin; okuma öncesi stratejilerden en az kullandıkları göz gezdirme (f=3), okuma sırası stratejilerden en az kullandıkları not alma (f=2), okuma sonrası stratejilerden en az kullandıkları ise okuma sırasında tutulan notları gözden geçirme (f=3) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde en fazla kullandıkları stratejinin soru-cevap stratejisi olduğu ayrıca Öğretmenlerin strateji öğretiminde bulunmadığı sadece stratejiyi Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde uyguladıkları gözlemlenmiştir.

4.7 Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin (Öğretmen A, B, C, D ve E) Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Anlama (Okuma) Öğretimine Yönelik Olarak En Çok Kullandıkları;

a. Ön bilgileri harekete geçirme

b. Tahmin etme

c. Çıkarım yapma

d. Özetleme

e. Soru Sorma/Cevaplama stratejilerini nasıl uyguladıklarına ilişkin bulgular

Bu başlık altında, gözlem yapılan öğretmenlerin (Öğretmen A, B, C, D ve E) Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öncesi en çok kullandıkları;

a. Ön bilgileri harekete geçirme

b. Tahmin etme

c. Çıkarım yapma

d. Özetleme

e. Soru Sorma/Cevaplama stratejilerini nasıl uyguladıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Öğretmenlerin tamamı (A, B, C, D, E), metin işleme sürecine başlamadan önce zihinsel hazırlık sürecinde öğrencilerin metne dair ön bilgilerini okuma ortamına getirmek için sordukları sorular yoluyla (genellikle ders kitabında metin üzerinde yer alan hazırlık çalışmaları sorularından hareketle) bu uygulamayı gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenler, uygulamaları sırasında öğrencilere ders kitabındaki metin hazırlık sorularını okutmuş ve öğrencilerin bu soruları cevaplamalarını istemiştir. Aşağıda bu uygulamalara ait örnekler yer almaktadır.

Öğretmen A'nın, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulama örneği:

Öğretmen A, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde; Kaldırımlar (şiiir), Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (bilgilendirici) ve Göç Destanı (öyküleyici) metinlerini işlerken öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmek için metne hazırlık soruları diye isimlendirilen hazırlık çalışmaları sorularını kullanmıştır. Öğretmen A, özellikle Kaldırımlar şiirinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirme uygulamasına diğer metin türlerinin öğrenme-öğretme sürecine göre daha detaylı değinmiş ve fazla zaman ayırmıştır. Öğretmen A, Kaldırımlar şiirinin ders işleme sürecinde öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmek için bir ders saatini ayırmış ve gurbet konulu çeşitli şiirler okuyarak öğrencilerin dikkatini konu üzerine çekmeye çalışmıştır. Aşağıda Öğretmen A'nın Türkçe dersi Kaldırımlar metni öğrenme-öğretme sürecinde yaptığı uygulamalara dair dersteki diyaloglar yer almaktadır:

Öğretmen A: Evet, Kaldırımlar adlı şiiri açtık mı arkadaşlar? Evet, hazırlık çalışmasıyla başlayalım. Hazırlık çalışmasını kim okuyacak? Var mı şöyle bir yakışıklı? Ahmet Berke oku bakalım.

Ö1: Ezberlediğiniz gurbet konulu şiiri arkadaşlarınıza okuyunuz.

Öğretmen A: Gurbet konulu şiir bilen var mı? Ezbere bilen var mı? Rabia mı okuyacak?

Tüm sınıf: Hayır Hocam.

Öğretmen A: Neyse şiir okuyor musunuz arkadaşlar bırakalım bu konuyu da.

Tüm sınıf: Hayır Hocam.

Öğretmen A: En büyük eksikliğimiz arkadaşlar maalesef. Eğitim-öğretim sisteminin eksikliği. Genelde hep bizleri sınavlara odaklandırıyor değil mi?

Tüm sınıf: Evet, Hocam.

Öğretmen A: Bol bol test çözme, sınavlara hazırlama. Şiir okumaya gelince orda sıkıntı yaşıyoruz. Neyse gurbet şiiri yok mu? Ben okuyayım mı?

Tüm sınıf: Evet, Hocam.

Öğretmen A: Okuyayım. Tabi veriyorsunuz ara gazını. Mustafa Hocam var burada kendisi edebiyatçı ama. O dururken bize söz hakkı düşmez ama. Bu arada “Kaldırımlar” şiiri hangi şairimizin şiiri arkadaşlar?

Tüm sınıf: Necip Fazıl Kısakürek, Hocam

Öğretmen A: Evet, Necip Fazıl Kısakürek. Ezberimde olmasa da notlarımın arasında gurbet şiirini okuyayım. Bu şekilde dersimize başlamış olalım. Sonra birkaç tane daha gurbet şiiri örneği vererek dersimize başlayalım.

Öğretmen A:

Gurbet

Dağda dolaşırken yakma kandili,
Fersiz gözlerimi dağlama gurbet!
Ne söylemez, akan suların dili,
Sessizlik içinde ağlama gurbet!

Titrek parmağınla tutup tığını.
Alnıma işleme kırışığını
Duvarı, emerek mum ışığını,
Bir veremli rengi bağlama gurbet

Gül büyütenlere mahsus hevesle,
Renk renk dertlerimi gözümde besle!
Yalnız, annem gibi, o ılık sesle,
İçimde dövünüp ağlama gurbet!..

Öğretmen A: Evet, arkadaşlar, Necip Fazıl Kısakürek gurbeti görmüş bir insandır. Avrupa’da yaşamış, Fransa’da eğitim almış bir kişi. Edebiyatımız için çok önemli, edebiyatımızın mihenk taşlarından birisi, önemli karakterlerinden, önemli duruşlarından birisi daha doğrusu. Onun şiirini okuyacağız, okuduk. Ama tabi bu şiiri Necip Fazıldan da dinleyelim değil mi? Necip Fazıl bu şiiri nasıl seslendirmiş? Akıllı tahta açılırken ben size gurbet şiirleri okuyayım.

On yıldır ayırırım kına dağından
Baba ocağından yar kucağından
Bir çiçek dermeden sevgi bağından
Huduttan hududa atılmışım ben.

Öğretmen A: Bu Faruk Nafiz’in Han Duvarları adlı şiirinde vardır arkadaşlar. Yine Bekir Sıtkı Erdoğan vardır Hancı şiirinde gurbeti anlatır.

Gurbetten gelmişim, yorgunum hancı

Şuraya bir yatak ser yavaş yavaş

Aman karanlığı görmesin gözüm

Beyaz perdeleri, ger yavaş yavaş

Yani gurbet şiiri örneği çok. Hatta kimisinin türkülleri bile olmuştur. Buna da örnek verelim mi?

Tüm sınıf: Evet!

Öğretmen A:

Gönül gurbet ele varma

Ya gelinir ya gelinmez

Her güzele meyil verme

Ya sevilir ya sevilmez

Has bahçanın gül ağacı

*Kimi tatlı kimi acı
Benim gönlümün ilacı
Ya bulunur ya bulunmaz*

Bu okuduğum şiir de Orhan Hakalmaz'a ait halk müziği türünde seslendirilmiştir. Şimdi gurbetle ilgili siz okumadınız ben çok okudum. Yeter mi?

Tüm sınıf: Evet!

Öğretmen A: Peki, şimdi Necip Fazıl Kısakürek'in kendi sesinden dinleyelim.

→(Öğretmen A, Necip Fazıl'ın kendi sesinden "Kaldırımlar" şiirini akıllı tahtadan açıp dinletiyor)

Öğretmen A: Evet arkadaşlar şöyle kısaca bir tahlil yapacak olursak şiir ne anlatıyor diye düşünecek olsak. Okuduk, dinledik de değil mi?

Kaldırımlar şiiri neyi anlatıyor?

Şair nasıl bir haldedir?

Şair çok sosyal biri midir?

Şair sürekli insanlarla iç içe sürekli böyle paylaşmayı seven birisi mi?

Ö1: Hayır Hocam, yalnız yaşamayı seven birisi.

Öğretmen A: Başka?

Ö2: Kendisini saklayan birisi hocam.

Öğretmen A: Kimden saklıyor?

Ö3: İnsanlardan, çevresinden.

Öğretmen A: Gece gezmeyi pek sevmiyor değil mi?

Ö3: Hayır hocam, sabah sevmiyor.

Öğretmen A: Nerden anladınız bunu?

Tüm sınıf: Şiirden.

Öğretmen A: Zaten şiirin özü bu değil mi?

Ö4: Evet Hocam. Mesela, "Aman sabah olmasın bu karanlık sokakta" diyor.

Öğretmen A: Çok güzel! Çok güzel! Demek ki karanlığı seviyor, yolculuğun bitmesini istemiyor. Evet, şiirin ilk dörtlüğüne bakalım. Nasıl bir yerde şair?

Ö5: Sokakta, kimsesiz bir sokakta Hocam.

Öğretmen A: Gece sokaklar nasıldır?

Ö6: Kimsesiz, insan yoktur, Hocam.

Öğretmen A: Demek ki bu vakit gecenin ilerleyen saati değil mi?

Tüm sınıf: Evet Hocam.

Öğretmen A: Sokakta başlıyor şair. Peki "in cin uykuda, yalnız iki yoldaş uyanık" derken burda söz sanatı var mıdır?

Ö7: Bence kişileştirme var Hocam.

Öğretmen A: Nasıl yani?

Ö8: Kaldırımlara "serseri kaldırımlar" demiş Hocam.

Öğretmen A: Evet, bravo! Sonra arkadaşlar şair hayaller görüyor sanki. Geriye bakmaktan korkuyor mu şair?

Ö8: Evet Hocam.

Öğretmen A: Nerden anladın bunu Berke?

Ö8: Yürüyorum, arkama bakmadan yürüyorum demiş şair, Hocam.

Öğretmen A: Peki neden korkuyor?

Ö8: Hocam, kendisini bekleyen bir hayal gördüğü için.

Öğretmen A: Sanki arkasından birisi kendisini takip ediyormuş gibi değil mi?

Tüm Sınıf: Evet.

Öğretmen A: Peki şairin bu yazdıkları onun korku içinde olduğunu ifade eder mi? Sanki sokakta kendisini takip eden devler, inler, cinler var gibi değil mi?

Tüm Sınıf: Evet Hocam.

Öğretmen A: Aslında şair korku içindedir. Şair yalnızdır aynı zamanda. Peki şairimizin arkadaşı kimdir?

Ö9: Kaldırımlar Hocam.

Öğretmen A: Evet, Necip Fazıl bu şiirinde gerçekten korku, yalnızlık ve ölümden bahsetmiş. Arkadaşlar şiirdeki şu mısralara baktığımızda;

Ne sabahı göreyim ne sabah görüneyim

Gündüzler size kalsın, verin karanlıkları!

Sabahtan kastı ölüm olabilir mi arkadaşlar şairin? Yani bir ölüm korkusu.

Tüm Sınıf: Evet.

Öğretmen A: Ölüm, arkadaşlar elbet gelecek. Her insan her canlı elbet ölümü tadacaktır. Evet, kaldırımlar şiiri başka neyi anlatıyor arkadaşlar? Necip Fazıl'la ilgili bu şiiri okuduğunuzda nasıl bir bilgi, izlenim oluştu? Necip Fazıl nasıl bir insan diyelim? Bunu bu şiirden çıkartabilir misiniz? Mesela bu bir ölüm şairi vs. diyebilir miyiz? Bu şiir verir mi bu bilgiyi bize? Verir mi?

Tüm Sınıf: Vermez Hocam.

Öğretmen A: Vermez değil mi arkadaşlar? Çünkü şairin değişik şiirleri de vardır. Sakarya şiirini duydunuz mu?

Ö10: Duyduk Hocam.

Öğretmen A: Daha önce okudum mu peki size? Okuyayım bakalım.

İnsan bu, su misali, kıvrım kıvrım akar ya;

Bir yanda akan benim, öbür yanda Sakarya.

Su iner yokuşlardan, hep basamak basamak;

Benimse alın yazım, yokuşlarda susamak.

Her şey akar, su, tarih, yıldız, insan ve fikir;

Oluklar çift; birinden nur akar; birinden kir.

Akıştı demetlenmiş, büyük, küçük, kâinat;

Şu çıkan buluta bak, bu inen suya inat!

Fakat Sakarya başka, yokuş mu çıkıyor ne,

Kurşundan bir yük binmiş, köpükten gövdesine;

Çatlıyor, yırtınıyor yokuşu sökmek için.

Hey Sakarya, kim demiş suya vurulmaz perçin?

Rabbim isterse, sular büküm büküm burulur,

Sirtına Sakaryanın, Türk tarihi vurulur.

Eyvah, eyvah, Sakaryam, sana mı düştü bu yük?

Bu dâva hor, bu dâva öksüz, bu dâva büyük! ..

Ne ağır imtihandır, başındaki, Sakarya!

Binbir başlı kartalı nasıl taşır kanarya?

İnsandır santıyordum mukaddes yüke hamal.

Hamallık ki, sonunda, ne rütbe var, ne de mal,

Yalnız acı bir lokma, zehirle pişmiş aştan;

Ve ayrılık, anneden, vatandan, arkadaştan.

Şimdi dövün Sakarya, dövünmek vakti bu ân;

Kehkeşanlara kaçmış eski güneşleri an!

Hani Yunus Emre ki, kıyında geziyordu;

Hani ardına çil çil kubbeler serpen ordu?

Nerede kardeşlerin, cömert Nil, yeşil Tuna;

Giden şanlı akıncı, ne gün döner yurduna?

Mermerlerin nabzında hâlâ çarpar mı tekbir?

Bulur mu deli rüzgâr o sedayı: Allah bir!

Bütün bunlar sendedir, bu girift bilmeceler;
Sakarya, kandillere katran döktü geceler.
Vicdan azabına eş, kayna kayna Sakarya,
Öz yurdunda garipsin, öz vatanında parya!
İnsan üç beş damla kan, ırmak üç beş damla su;
Bir hayata çattık ki, hayata kurmuş pusu.
Geldi ölümlü yalan, gitti ölümsüz gerçek;
Siz, hayat süren leşler, sizi kim diriltecek?
Kafdağını assalar, belki çeker de bir kıl!
Bu ifritten sualin, kılını çekmez akıl!
Sakarya, sâf çocuğu, mâsum Anadolunun,
Divanesi ikimiz kaldık Allah yolunun!
Sen ve ben, gözyaşıyla ıslanmış hamurdanız;
Rengimize baksınlar, kandan ve çamurdanız!
Akrebin kısılcacında yoğurmuş bizi kader;
Aldırma, böyle gelmiş, bu dünya böyle gider!
Bana kefendir yatak, sana tabuttur havuz;
Sen kıvrıl, ben gideyim, Son Peygamber Kılavuz!
Yol onun, varlık onun, gerisi hep angarya;
Yüzüstü çok süründün, ayağa kalk, Sakarya!

Okudum diye hatırlıyorum ama maalesef çabuk unutuyoruz ya da ilginizi çekmemiş. Peki, “Beklenen” şiirini okudum mu?
(Öğrencilerden ses yok.)

Ne hasta bekler sabahı,
Ne taze ölüyü mezar.
Ne de şeytan, bir günahı,
Seni beklediğim kadar.
Geçti istemem gelmeni,
Yokluğunda buldum seni;
Bırak vehmimde gölgeni
Gelme, artık neye yarar?

Öğretmen A: Kaldırımlar şiirini okuduk. Dedik ki tema olarak yalnızlık üzerine yazılmış korkunun da olduğu ölüm temasının da olduğu bir şiir. Bununla ilgili sormak istediğiniz, söylemek istediğiniz bir şey var mı? Muhammet nasıl buldun şiiri?

Ö11: Güzel buldum Hocam.

Öğretmen A: Güzel mi? Mesela neyi güzeldi şiirin? Sence güzel olan neydi şiirle ilgili?

Ö11: Her şeyi Hocam.

Öğretmen A: Her şeyi demek. Ben güzele yoruyorum diyorsun. Var mı arkadaşlar şiirle ilgili söyleyeceğiniz bir şey?

Tüm Sınıf: Yok Hocam.

Öğretmen A: Madem anladık kelime etkinliklerine geçelim o zaman.

Öğretmen B'nin, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulama örneği:

Öğretmen B, gözlem yapılan diğer öğretmenler gibi Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde; Kaldırımlar (şiir), Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (bilgilendirici) ve Göç Destanı (öyküleyici) metinlerini işlerken öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için hazırlık çalışmaları sorularını kullanmıştır. Öğretmen B, Göç Destanı (öyküleyici) metninin ders işleme sürecinde diğer metin türlerinin ders işleme sürecine göre daha fazla zaman ayırmıştır. Göç kavramının zihinde canlanması ve öğrencilerinin Göç Destanı metnini daha iyi anlamaları için savaşımlardan ve doğal afetlerden örnekler vermiş bu konularda öğrencilerine sorular sorduğu görülmüştür.

Aşağıda Öğretmen B'nin Türkçe dersi Göç Destanı metni öğrenme-öğretme sürecinde yaptığı uygulamalara dair diyaloglar yer almaktadır:

Öğretmen B: Evet, metne geçelim arkadaşlar. Herkes 178. sayfayı açsın. İlk önce okuyacağız. Şimdi orda hazırlık alışmaları var. 1- Milletlerin hayatını etkileyen olaylar neler olabilir? Anlatınız. Sizce bir milletin, ulusun hayatını etkileyen unsurlar nelerdir? Evet, genel olarak düşünersek, Sıla!

Ö1: Savaşlar.

Öğretmen B: Savaşlar, başka?

Ö2: Destanlar.

Öğretmen B: Destanlar, toplumun hayatını etkiliyor mu günümüzde? Milletlerin hayatını etkiliyor mu destanlar? Yoksa o toplumun hayatını etkileyen olaylar destanlara konu mu oluyor?

Ö3: Destanlara konu oluyor.

Öğretmen B: Tamam, etkilemiyor demek ki, Ayşenur!

Ö4: Milletin tarih boyunca kurmuş olduğu devletler.

Öğretmen B: Devletler, tamam.

Ö5: Yaşam imkânları.

Öğretmen B: Savaşlar, kuraklık, başka ne olabilir?

Tüm sınıf: Ne olabilir, mırıldanma...

Öğretmen B: Ya şöyle düşünün bir milleti derinden etkileyen olaylar neler? Mesela şöyle düşünün: Bir olay oluyor o devlet, o toplum herkes etkileniyor.

Ö6: Doğal afetler olur mu Hocam?

Öğretmen B: Evet, çok güzel, doğal afetler.

Ö7: Göçler

Öğretmen B: Göç de nasıl göç?

Ö7: Olağanüstü haller, zorunlu göç.

Öğretmen B: Küçük çaplı göçler olsa o toplum etkilenir mi?

Tüm sınıf: Hayıuuur!

Öğretmen B: O zaman nasıl göç?

Ö8: Zorunlu göç.

Öğretmen B: Zorunlu göç de, toplumun genelini etkileyecek. Bölgesel yani büyük göçler değil mi?

Tüm sınıf: Evjeeet!

Öğretmen B: Büyük göçler, savaşlar. Başka ne olabilir?

Ö9: Doğal afetler.

Öğretmen B: Doğal afetlerden ne olabilir?

Ö9: Sel.

Öğretmen B: Başka?

Ö10: Deprem.

Öğretmen B: Deprem olabilir, başka?

Ö11: Toprak kayması.

Öğretmen B: Bu daha küçük yerleri etkilemez mi?

Ö11: Kasırga, rüzgâr, çığ.

Öğretmen B: Başka ne olabilir?

Ö12: Hocam, bir şey söyleyebilir miyim?

Öğretmen B: Söyle.

Ö12: Hani devlet başkanları seçiliyor ya bu da o milleti etkilemez mi?

Öğretmen B: Başkan seçimi günlük hayatı etkilemez, devam eder hayat.

Başkanı seçiyor 4-5 yıl devam ediyor, tekrar seçim oluyor.

Ö13: Hocam, mesela deney yapılıyor. Deney olur mu?

Öğretmen B: Yok, olmaz o. Savaşlar, deprem, göç dedik. Bunu anladık değil mi?

Tüm sınıf: Evjeeet!

Öğretmen B: Gelelim ikinci soruya. Destanların birey ve toplum üzerindeki etkileri ile ilgili düşüncelerinizi anlatınız.

Ö14: Hocam. Destanlar bizim geçmişimizdeki insanların vatanı koruyarak savaşlıkları hakkında bize bilgi verir.

Öğretmen B: Güzel.

Ö15: Bizim de vatanımızı tanımamıza neden olur bu. Vatanımızı korumamız için yol gösterir, rehber olur.

Öğretmen B: Güzel, rehber olur yani geçmişteki tarihimiz hakkında bize bilgi verir, az da olsa. Başka!

Ö16: Yeni nesillerin geçmişleri hakkında, tarihleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.

Öğretmen B: Bilgi sahibi olmalarını sağlar. Aynı şekilde başka neyi taşır destanlar sizce? Ya mesela olaylar anlatıyoruz, nesilden nesile aktarıyor, anlatırken aynı zamanda o toplumun neyini aktarır?

Ö17: Özelliklerini.

Öğretmen B: O toplumun özellikleri nelerdir? Kültürüdür. Kültürünü aktarır değil mi? Başka hangi konular hakkında bilgi verir?

Ö17: Değerleri.

Öğretmen B: Evet, değerleri hakkında bilgi verir.

Ö18: Bilinçlerini aktarır.

Öğretmen B: Millî bilinçlerini geliştirir. Millî bilinçleri hakkında bilgi verir.

Ö19: Savaşta kullanılan yöntemler yani. Hani Ergenekon destanı var oradaki gibi.

Öğretmen B: Güzel, yani o dönemin yaşam tarzı hakkında gelenek ve görenekleri hakkında bizlere bilgi verir değil mi?

Tüm sınıf: Evjeeet!

Öğretmen B: O zaman şimdi metne geçebiliriz.

Öğretmen C'nin, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulama örneği:

Öğretmen C, gözlem yapılan diğer öğretmenler gibi Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde; Kaldırımlar (şiir), Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (bilgilendirici) ve Göç Destanı (öyküleyici) metinlerini işlerken öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmek için hazırlık çalışması sorularını kullanmıştır.

Aşağıda Öğretmen C'nin Türkçe dersi Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar metni öğrenme-öğretme sürecinde yaptığı uygulamalara dair öğrencileriyle yaşadığı diyaloglar yer almaktadır:

Öğretmen C: Evet, arkadaşlar bugünkü konumuz “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” başlıklı bilgilendirici bir metin. Hazırlık çalışmaları ile başlayalım. Ayşe, okur musun?

Ayşe: Teknoloji bağımlılığı deyince aklınıza ne geliyor? Açıklayınız.

Öğretmen C: Evet, teknoloji bağımlılığı deyince sizin aklınıza çok şey gelmesi lazım, dinleyelim fikirlerinizi.

Ö1: İnterneti çok kullanma

Ö2: Herhangi bir teknolojik alet üzerinde çok durma yani sürekli onunla ilgilenme, başka bir şeyle ilgilenmeme.

Öğretmen C: Evet, çok güzel.

Ö3: Saatlerce bilgisayar, tablet veya telefonun başından kalkmama.

Ö4: Telefonla çok vakit geçirmek.

Öğretmen C: Evet, güzel. İkinci soruyu okur musun Ayşe?

Ayşe: Günde ne kadar zamanınızı cep telefonuyla ya da bilgisayar başında geçiriyorsunuz? Bu süre sizce ne kadar olmalıdır?

Öğretmen C: Evet, günde ne kadar zaman geçiriyorsunuz ama gerçekleri söyleyin olur mu? Saat olarak, Sefa!

Ö4: Dört beş saat geçiriyorum, Hocam.

Ö5: 2 saat ama bence kullanım süresi 1 saati aşmamalı.

Öğretmen C: Peki, televizyonla düşünürsek bu zamanı?

Ö6: Hocam, bizim evde televizyon izlemek yasak. Ödevim varsa babamın telefonunu kullanıyorum.

Öğretmen C: Beyza, seni yorumun nedir?

Ö7: Hocam, televizyon 2 saat, telefon en az 1 saat.

Öğretmen C: Peki, evde internet olsa daha iyi olurdu, başarımlar artardı diyen var mı? İnterneti dersleriniz için ne kadar kullanabiliyorsunuz?

Ö8: Hocam, ben online soru çözüyorum. Babam üye oldu bir siteye. Aynı zamanda online video izliyorum ders videosu.

Öğretmen C: Evet, çok güzel, bunlar olabilir.

Ö9: Hocam, ben burada okulda öğretmenlerimin anlattıklarını yeterli buluyorum. Zaten kurslar da var. Onun için bu durumdan memnunum. İnternete gerek yok benim için şu anda.

Öğretmen C: Evet, güzel. İlkay sen söyle!

Ö10: Hocam, bizim evde internet yok. İnternet ve tv olursa ailem ders çalışmayacağımı düşünüyor.

Öğretmen C: Evet, arkadaşlar yorumları dinledik. Bazı arkadaşlarınız ısrarla velilerine eve internet bağlatmaya çalışıyor. Neden bunu yapıyor? Çünkü evde internet olursa dersleri daha iyi öğrenecekmiş. Sonra bu ısrarlara dayanamıyor veliler, eve internet bağlatıyor. Sonra bir bakıyorsunuz sosyal medya, oyun bağımlılığı başlıyor. Bu öğrencinin yararına olmuyor tam aksine zararına oluyor. Genel olarak böyle oluyor. Ama internet kullanmak tabi ki faydalıdır. Düzgün yer ve zamanda kullanırsanız size çok faydası olacaktır ama bu genel olarak bu böyle olmuyor çocuklar. Yani biz büyükler, yetişkinler olarak kendimizi kontrol edemiyoruz ki zaten siz edesiniz. Sizin bu durumu kontrol etme durumunuz çok daha zor. Dolayısıyla çocuklar, interneti gerekli kullanmaya çalışalım.

Ö11: Hocam, peki sizce ne kadar süre internet kullanmalıyız, fikriniz nedir?

Öğretmen C: Çocuklar internet şöyle yani biz size araştırma ödevi verdiğimiz zamanlar kullanabilirsiniz. Onun dışında biz dersleri en ince ayrıntısına kadar anlatıyoruz, kurslarımız var. Şöyle ki araştırma ödevleri için kullanabileceğiniz bilgisayarlar da var koridorlarda.

Ö12: Hocam, geçen gün Milli Eğitimden gelen yazıyı okudu öğretmenimiz orda interneti yararlı kullanın diye bir şey geçiyordu. 1 saat kullanın yazıyordu.

Öğretmen C: Yazıyı bilmiyorum ama ne olduğunu, bakmak lazım. İlla ki şu kadar saat diye bir şey olmaz ama. Sizi de anlıyorum ders çalışıyorsunuz. Sürekli ders çalış, ders çalış da olmaz. 7 saat ders, 2 saat kurs ondan sonra eve git çalış. Tabi ki sizin de dinlenmeniz gerekli. Sizin de oyun oynamanız gerekecek. Oyun da oynayabilirsiniz ama abartmamak şartıyla. Kendinize belirli bir oyun zamanı belirleyebilirsiniz. Son zamanlarda bazı oyunlar ver mesela, giriyorsunuz.

Ö13: Pubg mi Hocam?

Öğretmen C: Evet, bu oyunu saatlerce oynayan arkadaşlarımız var benim tanıdıklarım. Özellikle sınava hazırlanan çocuklar için bu durum sıkıntılı oluyor. Doğru şeyler değil, zamanınızı boşa harcamayın. Belki ilerde belli bir mevkiye gelirsiniz o zaman bunlara vakit ayırabilirsiniz ama şimdi kritik bir zaman dilimi sizin için. Kendinizi oyunlara kaptırmayın. Evet, metne dönelim çocuklar.

Öğretmen D'nin, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulama örneği:

Öğretmen D, gözlem yapılan diğer öğretmenler gibi Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde; Kaldırımlar (şiir), Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (bilgilendirici) ve Göç Destanı (öyküleyici) metinlerini işlerken öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmek için metnin üst kısmında yer alan hazırlık çalışmaları sorularını kullanmıştır. Öğretmen D'nin sınıfında Kaldırımlar şiirini işleme sürecinde, diğer metin işleme süreçlerine göre farklılık olduğu görülmüştür. Ön bilgileri harekete geçirme uygulaması sırasında Öğretmen D'nin sınıfında ders kitabındaki hazırlık çalışmasının birinci sorusuna yanıt veren öğrenci olmamıştır. Öğretmen D bunun üzerine birinci soruyu öğrencilerine araştırmaları için ev ödevi vermiş ve ikinci soruya geçmiştir.

Aşağıda Öğretmen D'nin Türkçe dersi Kaldırımlar şiiri öğrenme-öğretme sürecinde yaptığı bu uygulamaya dair diyaloglar yer almaktadır:

Öğretmen D: Evet, arkadaşlar bu haftaki konumuz “Kaldırımlar” şiiri. Metni açıyoruz kitaplarımızdan. Hazırlık çalışması ile başlayacağız. Kim okuyacak? Ayşe.

Ö1: 1. Ezberlediğiniz gurbet konulu şiiri arkadaşlarınıza okuyunuz.

Öğretmen D: Evet, arkadaşlar gurbet konulu şiir bilen var mı? Aklında olan var mı?

Tüm sınıf: Yok Hocam!

Öğretmen D: O zaman arkadaşlar herkese ödev haftaya gurbet konulu şiir bulup geleceksiniz. İkinci soruyu oku o zaman Ayşe.

Ö1: 2. Öğretmeninizin dinleteceği “Kaldırımlar” şarkısının size hissettirdiklerini anlatınız.

Öğretmen D: Evet arkadaşlar şiirimiz 8 kıtadan oluşuyor. 8 arkadaş seçeceğim sesli okuma yapacağız. Ama çocuklar şiiri okurken noktalama işaretlerine dikkat ediyoruz. Şiir gibi okuyoruz. Yani biraz coşkulu, düz yazıdan farklı yani. Zaten biz şimdi bu şiirin şarkıya uyarlanmış halini dinleyeceğiz. Sözlerini de düşünerek dinleyin olur mu? Sonra da kendimiz okuyacağız. Şimdi açıyorum teypten dinleyelim bakalım. (Teypten şiirin şarkısını dinleme)

Öğretmen D: Evet, çocuklar nasıl söylemiş?

Ö2: Çok güzel Hocam. Hocam bunu söyleyen kim?

Öğretmen D: Uğur Işılak, çocuklar. Evde dinleyebilirsiniz. Şarkıyı dinlerken nasıl bir ruh haline büründük? Ne hissettirdi size? Nasıl bir ruh haline büründünüz? Kelimeleri dinleyin demiştim size. Takip de ettiniz. Nasıl bir ruh hali oldu?

Ö3: Hüzün, Hocam.

Öğretmen D: Evet, biraz da yalnızlık var değil mi?

Ö3: Evet, hocam.

Öğretmen D: Çok güzel, şimdi bir de biz okuyalım. Belirlediğim arkadaşlar sırayla okusunlar, biz de takip edelim. Öncelikle okumaya başlamadan önce birinci etkinliğe bakalım. Orada kelimeler var, tahminim ve sözlük anlamı yazıyor. Tahmini neye göre yapıyoruz? Sallamasyon mu yapıyoruz? Anlamı şu olabilir mi diyoruz? Nasıl yapıyoruz Ayşe?

Ö4: Cümledeki anlamına bakarak yapıyoruz, Hocam.

Öğretmen D: Evet, cümledeki anlamına, cümledeki geçtiği yere bakarak yapıyoruz. O zaman biz bu kelimelerin geçtiği yeri gördüğümüz zaman şöyle bir altını çizelim olur mu? Sonra da tahminlerinizi tekrardan okuruz ona göre yaparız tamam mı?

Tüm sınıf: Tamam Hocam!

Öğretmen E'nin, Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulama örneği:

Öğretmen E, diğer öğretmenler gibi Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde; Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (bilgilendirici) ve Göç Destanı (öyküleyici) metinlerini işlerken öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirmek için hazırlık çalışmaları sorularını kullanmıştır. Öğretmen E'nin sınıfında Kaldırımlar şiir metni işleme sürecinde, diğer metin işleme süreçlerine göre farklılık olduğu görülmüştür. Ön

bilgileri harekete geçirme uygulaması sırasında Öğretmen E'nin sınıfında Kaldırımlar şiir metni işleme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme çalışmasının yapılmadığı gözlemlenmiştir.

Aşağıda Öğretmen E'nin Türkçe dersi Kaldırımlar şiir metni öğrenme-öğretme sürecinde yaptığı bu uygulamaya dair diyaloglar yer almaktadır:

Öğretmen E: Evet, arkadaşlar yeni temaya geçiyoruz bugün, “Birey ve Toplum” teması. Neydi konumuz?

Tüm sınıf: Kaldırımlar!

Öğretmen E: Kaldırımlar şiiri. Daha önce duyan var mı bu şiiri arkadaşlar?

Tüm sınıf: Hayır!

Öğretmen E: Peki, Necip Fazıl Kısakürek isimli şairimizi duyan var mı arkadaşlar?

Tüm sınıf: Evet, duyduk!

Öğretmen E: Nasıl duydunuz?

Ö1: Hocam bende kitabı var onun. Oradan biliyorum. Hocam birçok türde yazı yazmıştır.

Öğretmen E: Arkadaşlar, Necip Fazıl'ın hayatını biz iki bölümde inceliyoruz. Birinci bölümü daha çok böyle hoyrat yaşadığı dinle pek alakası olmayan dinsiz olarak düşünmeyin de. Daha sonra Abdülhakim Arvasi Hz. ile tanıştıktan sonra dine yöneliyor. Mistik şair diye bahsediyoruz ondan sonra. Ben ilk dönemki şiirlerini daha çok beğeniyorum. Kaldırımlar da o dönemki şiirlerinden biri. Onu dinleyeceğiz (akıllı tahta). Şiirimiz 8 kıtadan oluşuyor ve hece ölçüsü kafiye var dikkat edin. Kafiye örgüsü abab dikkat ettiniz mi? Birinci mısranın sonuyla üçüncü mısra, ikiyle dört ortasında, noktasında, yürüyorum, görüyorum. Her mısradaki hece sayısını saydığımızda da arkadaşlar 14'lü hece ölçüsü oluyor. Şimdi kim okumak ister şiiri? Zeynep oku bakalım. Şiiri düz yazı gibi okumuyoruz arkadaşlar.

Öğretmen E: Akıllı tahtadan açayım da şiirin orijinalini dinleyelim arkadaşlar.

Sonuç olarak, Öğretmenlerin (A, B, C, D, E) metin işleme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik olarak:

- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme uygulamaları sırasında ders kitabında yer alan hazırlık çalışmalarındaki sorulara bağlı kaldığı,
- Öğrencilerin verdiği cevaplara “evet”, “çok güzel”, “bunlar olabilir” şeklinde dönüt verdiği,
- Ayrıca, öğrencilerine sorulan sorular için yeterli zaman verdiği ve öğrencilerin sözünü kesmeden verdiği cevapları dinlediği,
- Sorduğu soruları tüm sınıfa yönelik olarak sorduğu,
- Sorduğu soruların doğru olup olmadığına dair dönüt verdiği görülmektedir.

b. Tahmin Etme

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda Öğretmen A, B, C, D ve E'nin tahmin etme stratejisini iki farklı biçimde kullandıkları tespit edilmiştir. Bunlar:

- Metnin başlığından veya görsellerinden hareketle içeriği tahmin etme
- Metinde geçen anlamı bilinmeyen veya anahtar kelimelerin anlamlarını tahmin etme

Öğretmenlerin metnin başlığından veya görsellerinden hareketle içeriği tahmin etme çalışması metin işleme sürecinden önce yaptıkları uygulamadır. Metinde geçen anlamı bilinmeyen veya anahtar kelimelerin anlamlarını tahmin uygulamaları ise metin işleme süreci esnasında yaptıkları uygulama olarak gözlemlenmiştir.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metninin işlenmesi sürecinde ders kitabında yer alan “Görsellere ve metnin başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin ediniz.” yönergesini uyguladıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılardan Öğretmen E'nin metnin başlığından veya görsellerinden hareketle tahmin stratejisini kullanım örneği şu şekildedir:

Öğretmen E: Evet, çocuklar şöyle bir metne bakalım, fotoğraflarına bakalım. İçeriğinde neyden bahsedilmiş olabilir? Parçanın başlığından da hareket ederek “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” sonra da fotoğraflara bakıyoruz. Ne olabilir? 4 fotoğraf var bakalım şöyle bir çocuklar. Evet Sila!

Ö1: Bence telefonla oynamanın zararlarını anlatıyor.

Öğretmen E: Başka Bülent?

Ö2: Telefonda kafamızı kaldırıp birbirimizle muhabbet etmeliyiz.

Öğretmen E: Güzel, Sefa sen söyle.

Ö3: Bağımlılık, internet bağımlılığı.

Öğretmen E: Güzel, Ahmet.

Ö4: Hocam, özellikle 3 ve 4. fotoğrafa baktığımızda tam da günümüzü anlatıyor bence. İnsanlar yan yanayken bile açıp telefonla uğraşıyor, konuşmuyor. Yani eskiden aile üyeleri yan yana olduğunda sohbet edermiş. Şu an sohbetten başka her şey var.

Öğretmen E: Güzel, Ahmet. Teşekkür ederiz. Mesela çocuklar birinci fotoğrafa bakalım. Telefon içinden bir el çıkmış yardım diyor. Fatma!

Ö5: Burada telefona olan aşırı ilgiden bahsediyor bence. İkinci resimde insanlar yürüyorlar ama kimse kimseye bakmıyor. Tek odak noktaları telefonlar.

Öğretmen E: Evet, güzel. Yaren seni dinleyelim.

Ö6: Hocam, ben başlığa bakarak söyleyeceğim. “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” Burada şundan bahsediyor olabilir: Ya bu hastalıkları söyleyecek ya da buna neden olan şeyleri söyleyecek.

Öğretmen E: Evet, peki çocuklar e nasıl olabilir? Niye koyulmuş?

Ö7: Hocam, bence orda e teknolojik aletleri temsil ediyor.

Öğretmen E: E neyin kısaltması?

Ö8: Elektronik Hocam.

Öğretmen E: Evet, elektronik değil mi çocuklar? Yani buradan da bir şeyler çıkartabiliriz değil mi? Elektronik hastalıklar, elektronik bağımlılığı, hastalığı değil mi?

Tüm sınıf: Eeeeeet

Öğretmen E: Mesela ilk fotoğrafa bakarsak telefonda elini uzatmış sanki bir bataklığa batmış değil mi çocuklar? Yani oradan çıkamıyor, yardım istiyor. Bataklığa düştüğünüzde ne olur? Debelenir durursunuz ama gittikçe içine doğru gidersiniz ama bir türlü çıkamazsınız. Şimdi metni okuyalım arkadaşlar, birkaç arkadaşımıza okutalım. Aysun başla!

“Göç Destanı” isimli öyküleyici metin işleme sürecinde metinde geçen anlamı bilinmeyen veya anahtar kelimelerin anlamlarını tahmin uygulaması sadece Öğretmen C’nin sınıfında gözlemlenmiştir. Tahmin çalışmasına örnek şu şekildedir:

Öğretmen C: Evet, özetleme güzel, anlaşılmış olaylar. O zaman birinci etkinliğimizi yapmaya başlayalım. Orada anlamları verilen sözcükler var onları uygun yerlere yerleştirip etkinliği yapacağız.

Ö1: Hocam, Hakan ne demek?

Öğretmen C: Hakan, ülkenin yöneticisi.

Ö2: Evcil ne peki?

Öğretmen C: Ehli, ehliye uyar o.

Ö3: Ama ehli işinde usta demek değil mi?

Öğretmen C: Eve ait olan demek aynı zamanda, ehil yani. Evet, sessiz olalım, kendiniz yapın. Aynı zamanda o kelimeleri bir cümle içerisinde kullanıyorsunuz.

Ö4: Hocam, cenup ne oluyor?

Ö5: Güneyle eşleşir o.

Ö6: Hocam!

Öğretmen C: Efendim

Ö7: Cenup ne oluyor?

Öğretmen C: Sormayın kendiniz yapın. Sonra beraber bakalım olur mu?

Ö8: Hocam, evcil hayvan olur mu?

Öğretmen C: Evet, evcil hayvan.

Ö8: Tamam hocam.

Ö9: Hocam, evcil?

Öğretmen C: Eve uyum sağlayan, evin kurallarına uyan anlamında değil mi?

Ö9: Evet, hocam.

Öğretmen C: Aynı işte evcil hayvan, ehli hayvan, eve uyum sağlayan. Evet, bittiyse cümlelerimizi okuyalım. Birincisini Beyza okusun bize.

“Kaldırımlar” şiiri metin işleme sürecinde metinde geçen anlamı bilinmeyen veya anahtar kelimelerin anlamlarını tahmin uygulaması ise Öğretmen C, D ve E’nin sınıfında gözlemlenmiştir. Öğretmen D’nin tahmin çalışmasına ilişkin örnek şu şekildedir:

Öğretmen D: Peki, bulduk mu kelimeleri?

Tüm sınıf: Evet, Hocam!

Öğretmen D: Peki, çok güzel. İlk sözcüğümüz çilekeş idi. Nerde geçiyor orayı bir oku bize Muhammet.

Ö1: Kaldırımlar, çilekeş yalnızların annesi

Öğretmen D: Çok güzel burada çilekeş sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır? Ya da şöyle yapalım. Herkes bir tahminini yazsın sonra konuşalım. Çilekeş sözcüğünün anlamını herkes tahmin etsin bakalım.

Ö2: Hocam, sözlük anlamını da bulalım mı?

Öğretmen D: Evet, iyi olur. Şimdi yapanlar tahminlerini söylesin.

Ö3: Hocam, bence çok zorluk çeken demek.

Öğretmen D: Zorluk çeken güzel.

Ö4: Çile çeken, rezillik çeken.

Öğretmen D: Evet, zahmet, çile çeken demek. Evet, yanında sözlük olan var mı? Bir de oradan bakıp söyleyelim. Bu kadar çok bekleyemeyiz ama. İkinci sözcük lisan o nerde geçiyor? Ahmet!

Ö5: Kaldırımlar, içimde kıvrılan bir lisandır.

Öğretmen D: Evet, anlamı ne olabilir çocuklar? Yine tahminlerinizi yazın.

Ö6: Dil demek bence, Hocam.

Öğretmen D: Evet, lisan dil demek. Peki, bunun tanımını daha açık yaparsak dil nedir mesela?

Ö7: Bir milletin konuşma dili, anlaşma aracı.

Öğretmen D: Evet, güzel. Şöyle desek peki olur mu? Duygu ve düşüncelerimizi kelimelerle veyahut da işaretlerle anlatmamız. İşaret dili de var değil mi çocuklar? Yani o dilsiz insanlar, kulağı duymayanlar ne yapıyor?

Ö8: İşaret dili ile anlaşıyorlar.

Öğretmen D: Evet, tak kelimesi. Bu nerde geçiyor? Hasan Hüseyin!

Ö9: Tak, tak, ayak sesimi aç köpekler işitsin

Öğretmen D: Çok güzel, bulduk mu anlamını?

Ö9: Ayak sesi Hocam tak tak.

Öğretmen D: Ama bir yerde daha geçiyor sanki değil mi?

Ö10: Evet, Yolumun zafer takı, gölgeden taş kemerler.

Öğretmen D: İlk dizedeki anlamı bulduk, ikincisi peki?

Ö11: Hocam, zafer yolu demek mi?

Öğretmen D: Hayır, duymadınız mı hiç? Belki bunu duymamış olabilirsiniz. Tak demek özellikle resmi bayramlarda, kutlamalarda ve şöenlerde çocuklar şeyler olur böyle kemerler, süslemeler olur. Ona tak denir. Böyle kemer şeklinde süslemeler yapılır. Şöyle yazalım anlamına: Resmi törenlerde üzerine süslemeler yapılan kemer. Evet, gelelim âmâ sözcüğüne. Tahminleriniz neler? Geçtiği yeri okuyalım Bahtiyar.

Ö12: Gözüne mil çekilmiş bir âmâ gibi evler.

Öğretmen D: Evet, bir tahmin yapın arkadaşlar. Ne olabilir?

Ö13: Görme engelli Hocam.

Öğretmen D: Evet, âmâ kör demek. Bilmediğimiz bir kelime değil. O zaman birinci etkinliğimiz bitti. Eksik kalan var mı, yazmadığınız?

Ö14: Yok Hocam yazdık.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Öğretmen A, B, C, D ve E'nin:

- Tahmin stratejisini öğrencilerin metinden anlam kurmalarına yönelik olarak kullandıkları,

- Tahmin stratejisini kullanırken ders kitabındaki etkinliklere bağlı kaldıkları,
- Öğrencilerin metnin başlığından veya görsellerinden hareketle ve metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler veya anahtar kelimeleri tahminlerini dinledikleri, yeterli süre verdikleri ve öğrencilere tahminlerinin doğruluğu hakkında dönüt verdikleri gözlemlenmiştir.

c. Çıkarım Yapma

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda Öğretmen A, B, C, D ve E'nin metne yönelik olarak yaptıkları çıkarım yapma uygulamalarını ders kitaplarında yer alan etkinliklere göre gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenler, çıkarım yapma uygulamalarını öğrencilerine yönelttikleri sorular yoluyla gerçekleştirmişlerdir.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin çıkarım yapma uygulamaları genel olarak okunan metinde yer alan kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını ortaya koyma üzerine olduğu, öğretmenlerin bu şekilde öğrencilerinin ön bilgileri, hayalleri ve varsayımları arasında bağlantı kurmayı amaçladıkları gözlemlenmiştir.

Yapılan gözlemler sonucunda Öğretmenlerin çıkarım yapma stratejisini üç farklı şekilde uyguladıkları tespit edilmiştir. Bunlar:

- Metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma
- Ana fikri/ ana duyguyu bulmaya yönelik çıkarımda bulunma
- Yazarın kullandığı mecâzi dile yönelik çıkarımda bulunma şeklindedir.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin çıkarım yapma ile ilgili derslerinde uyguladıkları yöntemin başında metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma uygulamaları gelmektedir. Öğretmen A'nın "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metnini işleme sürecinde metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma uygulamasına ilişkin örnek diyaloglar aşağıdaki şekildedir:

Öğretmen A: Evet, cevapları bulalım. Evet, çocuklar soruların cevaplarını bulacaksınız. Parçadan geçtiği yeri bulun, oradan cevaplayın. Sizce demiyorsa parçadan cevaplayacaksınız. Ama sizce diyorsa yorum katabilirsiniz, kendi düşüncelerinizi söyleyebilirsiniz. Bizzat geçtiği yerleri bulun o şekilde cevaplayın. Bakın sınavlarda bazen soruyoruz çocuklar parçada geçiyor ama oraya bakıp

yazmıyorsunuz ya da eksik yazıyorsunuz. Oradakini olduğu gibi yazın. Evet, okur musun Ayşe?

Ö1: Bireyleri, teknoloji bağımlısı durumuna getiren etkenler nelerdir? Açıklayınız.

Öğretmen A: Evet, çocuklar parçadan bulduğunuz cevapları alalım.

Ö2: Hocam, internet teknolojisinin gelişmesi, tablet ve telefon kullanımının artması.

Öğretmen A: Evet, güzel.

Ö1: 2. “Dijital bağımlılık” neleri içermektedir? Çevrenizde dijital bağımlılığı olan insanlar var mı?

Öğretmen A: Ahmet, sen cevapla.

Ö3: Teknolojik araç ve gereçlerin çok aşırı kullanılması.

Öğretmen A: Evet, peki çevrende dijital bağımlılığı olan insan var mı?

Ö3: Herkes Hocam, mesela bütün aile üyelerimiz.

Öğretmen A: Bunu tek tek söylemeye gerek yok diyorsun yani. Başka cevap vermek isteyen, Esra!

Ö4: Hocam, dijital bağımlılık, başta teknolojik araç ve uygulamaların günlük yaşantımıza olumsuz etkilerini, internet bağımlılığını, sosyal medya bağımlılığını ve dijital oyun bağımlılığını içermektedir. Dijital bağımlı olarak da çevremde kardeşim var Hocam.

Öğretmen A: Ali Rifat mı?

Ö4: Evet, Hocam.

Öğretmen A: Teneffüste bile bilgisayarı bırakmıyor.

Ö4: Evet, Hocam.

Öğretmen A: Tamam, üçüncü soruya geçelim.

Ö1: 3. Dijital çağın en yaygın e-hastalığı nedir? Bu hastalığın sonuçları nelerdir?

Öğretmen A: Evet, Ayşe sen cevapla.

Ö5: Hocam, dijital çağın en yaygın hastalığı metne göre phubbing’dir.

Öğretmen A: Peki, neydi bu hastalık?

Ö5: Hocam, insanların cep telefonlarını sürekli ellerinde tutarak ya da karşısındakine hiç bakmayıp önemsemeyerek sürekli cep telefonlarıyla uğraşmaları.

Öğretmen A: Evet, yani akıllı telefon bağımlılığı diyoruz buna değil mi?

Ö5: Evet, hocam.

Öğretmen A: Cevaplar çok güzel dördüncü soruya geçelim.

Ö1: 4. “Siberkondria” hastalığına yakalananlar neler yapmaktadırlar? Açıklayınız.

Öğretmen A: Evet, Yaren!

Ö6: Hasta olduklarında doktora gitmeyi değil de doğru olup olmadığını bilmedikleri bilgilere bakıyorlar bunlar.

Öğretmen A: Evet, yani ne yapıyorlardı bunlar. Hastalıklarını sürekli internetten araştırarak tedavi etmeye çalışıyorlardı. Doktora gitmiyorlar. Diğer soruya bakalım.

Ö1: 5. E-hastalığa yakalanmış kişiler sizce bu hastalıktan nasıl kurtulabilirler? Açıklayınız.

Öğretmen A: Evet, Ali!

Ö7: Hocam, telefon ve tableti bırakmalıdırlar.

Öğretmen A: Evet, arkadaşlar çözüm zaten kitapta verilmiş. Bu durumda biz kendimiz ne yapabiliriz? Fatma!

Ö8: Hocam, iradesini kullanacak ya da aşama aşama bırakmaya çalışacak. Örneğin günde üç saat kullanıyorsa bunu iki buçuk veya iki saate düşürecek. Birden bırakamayabilir. Aile büyüklerinin de çocuklarının elinden birden almaması gerekir. Bence bu durumdan böyle kurtulabilir.

Öğretmen A: Evet, başka?

Ö9: Hocam, telefonlarını kapatıp dışarı gezmeye çıkabilirler. Komşularına falan ziyarete gidebilirler. Bu şekilde telefonla oynamaktan vazgeçebilirler.

Öğretmen A: Evet, Ceren senden dinleyelim.

Ö10: Hocam, mesela telefonla oynamak yerine kitap okuyabilirler. Hem bilgi ve görgüleri artar hem de telefonu bırakmış olurlar.

Öğretmen A: Evet, güzel, Ayşe!

Ö11: Hocam, bence bu konuyla ilgili daha çok kamu spotları oluşturulmalı ve televizyonlarda daha sık yayınlanmalı. Bağımlı olan kişilere bu şekilde yol gösterilmeli.

Öğretmen A: Evet, güzel, Ali!

Ö12: Hocam, telefonun yerine daha başka aktiviteler yapılabilir.

Öğretmen A: Güzel yorumlar çocuklar, bravo. Başka yorum yapacak olan var mı? Esra!

Ö13: Hocam, e-hastalığa yakalanmış kişiler için bir kurum kurulmalı. Orada etkinliklerin bol olduğu internet ve telefonun, bilgisayarın olmadığı bir yer açılmalı. Bu şekilde bir mücadele olmalı.

Öğretmen A: Güzel fikirler çok hoş.

Ö14: Hocam, ben bazı arkadaşlara katılmıyorum. Burada yapalım deseler de bazen kendileri de uymuyor bana.

Öğretmen A: Çocuklar biz burada tartışmıyoruz. Şu en doğrusu şu yanlış da demiyoruz. Fikirlerimizi beyan ediyoruz. Her yöntem doğrudur demek yanlış olur. Bunlar bizim fikirlerimiz. Herkesin fikri kendine. Derste münazara yaparsak tartışırız olur mu bu konuyu?

Ö15: Hocam, mesela bazı aileler çocukları sussun diye eline telefon veriyor. Çocuk yaşta telefon ve oyun bağımlısı olabiliyor çocuklar. Onun yerine başka bir şey verebilirler. Mesela dışarı çıkartıp onun oyun oynamasına izin verebilirler. Bir de bizim yaşımızdaki kişileri uyarıyorum. Benim başıma geldi. Ben birkaç sosyal medya hesabı açmıştım. Onlara vakit ayırdığım için ders çalışamadım. Ders notlarım düşmeye başladı. Ailem okula geldi, hocalarımla görüştü. Daha sonra ailem benim her şeyimi elimden aldı. Şimdi ders notlarım iyiye gidiyor.

Öğretmen A: Evet, arkadaşımız güzel bir konuya değindi. Aileler şimdilerde çocukları avutmak için ellerine telefon veriyorlar. Hatta çocuk o kadar bağımlı oluyor ki telefonu elinden alınca ağlıyor. Yani o şekilde alışıyor o şekilde devam ediyor. Bir de artık internet o kadar da güvenli değil, kötü niyetli insanlar da var. Sahte hesaplar, yalancı kişiler var internette. Bunlar güvenli değil. Dolayısıyla bu tuzaklara da düşmememiz lazım. Soru kaç geldi?

Tüm sınıf: Altı, Hocam!

Öğretmen A: Okuyalım son soruyu?

Ö1: 6. Hayalet titreşim hastalığının belirtileri nelerdir? Çevrenizde bu belirtileri gösteren bir tanıdığınız var mı?

Öğretmen A: Kim cevap verecek? Evet, sen söyle bakalım Arzu!

Ö17: Hocam, bu hastalık cep telefonlarıyla yaygınlaşan bir e-hastalıktır. Telefonlarının çalmadığını sürekli titrediğini hisseden kullanıcılar bu hastalığa yakalanmış demektir. Annem bu hastalığa yakalanmış olabilir. Çünkü sürekli telefonum titredi deyip ekrana bakıyor.

Öğretmen A: Evet, arkadaşlar günümüzde telefonlar titreşimli biliyorsunuz. Sürekli titrediği için belli bir zaman sonra sanki titriyormuş gibi bir hava oluyor dolayısıyla o artık insanın ruhuna işliyor. O artık bir tik durumuna geliyor.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilerine metni destekleyici detaylara yönelik çıkarım uygulamalarını metin içerisinde yer alan bilgiler ile metin içerisinde yer almayan bilgileri karşılaştırmalarına olanak sağlaması amacıyla yaptırdıkları; öğrencilerinden olası neden-sonuçları da çıkarmalarını istedikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin çıkarım yapma ile ilgili derslerinde uyguladıkları bir diğer yöntem de ana fikir/ana duyguya yönelik çıkarım uygulamalarıdır. Ana fikir/ana duyguya yönelik çıkarımda bulunma uygulamasına ilişkin örnek diyaloglar aşağıdaki şekildedir:

Öğretmen B'nin, Göç Destanı metnini işleme sürecinde öğrencileriyle ana fikri bulmaya yönelik çıkarımda bulunma uygulamasını aşağıdaki şekilde gerçekleştirmiştir:

Öğretmen B: Evet, metnin konusunu ve ana fikrini yazalım. Bu arada konu, bu metinde ne anlatıyor sorusunun cevabıdır. Ana fikir neydi? Bu metin niçin yazılmıştır? Bize vermek istediği mesaj nedir? Bize burada hangi mesajı vermek istiyor? Evet, üçüncü etkinliği yapıyoruz. Hadi, yazın bakalım.

Ö1: Hocam, cevap vereyim mi?

Öğretmen B: Yok, arkadaşlarını bekleyelim. (Not: Etkinliği yapmaları için öğretmen süre veriyor) Okumuş olduğumuz metnin konusunu herkes yazdı mı?

Tüm sınıf: Eeeeet! Hayır!

Öğretmen B: Süre yeterli bence. Okumuş olduğunuz metnin konusu, Efe!

Ö1: Hocam, ben Uygurların tarihi diye yazdım.

Öğretmen B: Uygurların tarihi, bu metinde ne anlatılıyor denildiği zaman Uygurların tarihi cevabını mı alıyoruz?

Tüm sınıf: Hayır!

Öğretmen B: Ne anlıyoruz o zaman Kağan?

Ö2: Uygurların göç destanı.

Öğretmen B: Uygurların göç destanı, evet Beyza!

Ö3: Uygurların kutsal taşı.

Öğretmen B: Uygurların kutsal taşı başka?

Ö4: Çinlilerin yaşadıkları yere ve devlete etkisi.

Öğretmen B: Olabilir, Ayşenur!

Ö5: Uygurların yaşamış olduğu destan.

Öğretmen B: Başka ne olabilir? Bu metinde ne anlatılıyor şöyle kısa bir şekilde söyleyecek olursak? Uygurların Çinlilerle olan savaşlarında savaşa son vermek için yani... Şimdi metindeki en önemli unsur nedir? Metni okuduk, taş değil mi?

Tüm sınıf: Eeeeet!

Öğretmen B: Çinlilerin kutsal taşı aldıktan sonra Uygurların başına gelenler değil mi metinde anlatılanlar?

Tüm sınıf: Eeeeet!

Öğretmen B: Peki, ana fikir olarak ne diyebiliriz?

Ö6: Hocam, ben bir şey yazdım ama.

Öğretmen B: Söyle.

Ö6: Hayatımızın merkezinde olduklarını fark etmediğimiz varlıkları hayatımızdan çıkarınca hayatımız değişebilir.

Öğretmen B: Başka yazan var mı? Oku!

Ö7: Bazen küçük bir şey bile hayatımızda çok önemli olabilir.

Öğretmen B: Başka? Başka ana düşünceye ne diyebiliriz?

Ö7: Bir şeyi amaçlarken elimizde olan başka bir şeyi kaybetmek.

Öğretmen B: Bir şeyi amaçlarken elimizde olanı da kaybedebiliriz. Orada Uygurlar neye sahip çıkmadıkları için bu olaylar başlarına geliyor?

Ö8: Taş, Hocam.

Öğretmen B: Sadece taş mı?

Ö8: Hayır, neydi mukaddes taş.

Öğretmen B: Mukaddes taş. O zaman mukaddes taş onlar için kutsal değil mi?

Tüm sınıf: Eveet!

Öğretmen B: O zaman biz neler yapmalıyız o duruma düşmemek için?

Ö9: Kutsal yapıtlarımıza sahip çıkmalıyız.

Öğretmen B: Güzel, toplum için kutsal olan, toplumun değer verdiği unsurlara sahip çıkacaksınız, sahip çıkıp onu korumalıyız değil mi? Bunlardan bahsediyor.

Öğretmen C'nin Kaldırımlar şiirini işleme sürecinde ana duyguyu bulmaya yönelik çıkarımda bulunma uygulamasına ait çalışma şu şekildedir:

Öğretmen C: Evet, geçtik üçüncü etkinliğe. Siz de bir bakın bakalım. Konu ve ana duygu var orada. Konu neydi çocuklar hatırlayan var mı?

Ö1: Yalnızlık.

Öğretmen C: Yok, onu sormuyorum. Genel olarak konu neydi?

Ö1: Metinde ağırlıklı olarak bahsedilen şey, metnin içeriği.

Öğretmen C: Evet, metinde yazar, şair neyden bahsetmiş değil mi? Peki, ana duygu neydi hatırlayan var mı? Ana düşünce, Mehmet Ali?

Ö2: Duygu şiirde, ana düşünce metinlerde olur Hocam.

Öğretmen C: Çocuklar bakın burası önemli. Ana duygu şiirlerde oluyor. Duygu nedir? Yalnızlıktır, bayrak sevgisidir, vatan sevgisidir. Bunlar duygudur değil mi? Ana fikir, ana düşünce de düz yazılarda, nesirlerde olur. Metnin bize vermek istediği, asıl anlatılmak istenen şeydir. Demek ki neymiş çocuklar, şiirlerde ana duygu oluyormuş, düz yazılarda ana fikir oluyormuş. Aklınızda bulunsun ona göre değerlendirin. Peki, şimdi zaman verelim size düşünün, yazın konu ve ana duyguyu.

Ö3: Hocam, vaktimiz az kaldı.

Öğretmen C: Peki, o zaman üçüncü etkinliği kimler yaptı? Zeynep konu nedir?

Ö4: Şairin yalnızlığı.

Öğretmen C: Olabilir, başka?

Ö5: Kaldırımlarla dertleşmesi.

Öğretmen C: Peki, ana duyguya ne diyebiliriz?

Ö6: Kaldırımlara duyulan sevgi.

Öğretmen C: Ayşe!

Ö7: Yalnızlık ve hüznün.

Öğretmen C: Güzel, Fatma!

Ö8: Yalnızlık, korku, kaldırımlara olan sevgi.

Öğretmen C: Yani, kısaca ana duygu yalnızlık diyebilir miyiz?

Tüm Sınıf: Evet, Hocam.

Öğretmen C: Diğer söylediğiniz duygular da var ama ana, asıl duygu yalnızlıktır çocuklar.

Sonuç olarak, Öğretmen B ve C'nin öğrencilerine ana fikrin/ana duygunun bulunmasına yönelik çıkarım uygulamalarını metinde açık olarak verilmeyen mesajı bulmaya yönelik olarak yaptırdığı, yazarın okuyucuya vermek istediği mesajı öğrencilerinin ortaya çıkarmasını ve anlamasını sağlamak amacıyla uyguladığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin çıkarım yapma ile ilgili derslerinde uyguladıkları bir diğer yöntem ise yazarın kullandığı mecâzi dile yönelik çıkarım uygulamalarıdır. Yazarın kullandığı mecâzi dile yönelik çıkarımda bulunma uygulamasını Öğretmenler “Göç Destanı” metnini işlerken kullanmışlardır. Öğretmen E'nin yazarın kullandığı mecâzi dile yönelik çıkarımda bulunma uygulamasına ilişkin örnek diyalog şu şekildedir:

Öğretmen E: Şimdi, okumuş olduğunuz metnin türü ne olabilir? Türü, destan değil mi? Zaten isminden de belli. Destanda biliyorsunuz gerçek ve kurgusal unsurların iç içe bulunduğu bir yazı türü. Şimdi dördüncü etkinlikte de metinde yer alan gerçek ve kurgusal unsurları bulunuz diyor.

Ö1: Kurgusal unsur ne demek Hocam?

Öğretmen E: Dikkatli bak.

Ö1: Hmm, tamam.

Öğretmen E: Sessiz bir şekilde okuyalım. Gerçek ve kurgusal unsurun altını çiziniz. (Etkinliği yapmaları için öğretmen süre veriyor)

Ö2: Hocam, bir şey sorabilir miyim?

Öğretmen E: Evet.

Ö2: Taşın parçalanması olayına ne diyeceğiz?

Öğretmen E: Taşı nasıl parçalıyorlar ona bak. Evet, bitti mi?

Tüm Sınıf: Bittiiii!

Öğretmen E: Evet, oku Beyza. İlk önce gerçek unsur sonra kurgusal unsur tamam mı?

Ö3: Hani diyor ya fakat bu kolay götürülecek kaya değildi, çok büyüktü. Onun için Çinliler kayanın etrafında odun yığıp ateşle yaktılar. Taşı iyice kızdırdıktan sonra üzerine keskin sirke dökerek parçaladılar.

Öğretmen E: Bu şekilde bu da nedir gerçek bir unsurdur. Evet, sen oku!

Ö4: Hanın, zeki ve ehliyetli yani söyleyemedim.

Öğretmen E: Anlaşılmadı, toparla cümleyi.

Ö4: Hakanın kardeşlerden en zeki olan...

Öğretmen E: Evet, Hakan kardeşlerden en zeki ve ehliyetli olanın seçilmesi nedir?

Ö4: Gerçek unsur.

Öğretmen E: Evet, gerçek unsurdur. Söyle!

Ö5: Milletin göç etmesi.

Öğretmen E: Milletin göç etmesi de nedir?

Tüm Sınıf: Gerçek unsurdur.

Öğretmen E: Evet, cevaplarınız güzel. Peki, kurgusal unsurlar nedir?

Normalde yaşanmayan fakat olmuş gibi görünen olaylar. Efe!

Ö6: Hocam, ağacın içinden 5 kişinin çıkması.

Öğretmen E: Ağaç içerisinden 5 çocuk çıkması, başka?

Ö7: Hayvanların göç göç diye seslenmesi.

Öğretmen E: Hayvanların göç göç diye seslenmesi nedir?

Ö7: Kurgusal unsurdur.

Öğretmen E: Evet, sen söyle!

Ö8: Gökten ağacın gövdesine ışık inmesi.

Öğretmen E: Gökten ağacın gövdesine ışık inmesi, başka?

Ö9: Vatandaki bütün kuşların, hayvanların kayanın gidişine ağlamaları.

Öğretmen E: Evet.

Ö10: Ağacın gövdesinden musiki seslerin gelmesi.

Öğretmen E: Ağacın gövdesinden musiki seslerin gelmesi, evet bunların hepsi kurgusal unsurlardır. Şimdi,

Ö11: Hocam, peki bir taşın bir ülkeye saadet getirmesi olur mu?

Öğretmen E: O da olur. Şimdi, şey konuşma, konuşma, yeter bu kadar. Beşinci etkinliğe bakalım.

Sonuç olarak, Öğretmen E'nin öğrencilerine mecazi dile yönelik çıkarımlarda bulunma olarak yaptırdığı uygulamalarla öğrencilerine yazarın metinde kullandığı gerçek ve kurgusal unsurları buldurmayı ve anlamlandırmalarını hedeflediği gözlemlenmiştir.

d. Özetleme

Öğretmen A, B, C, D ve E'nin özetleme stratejisini kullanmalarına yönelik uygulamaları araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve bu özetleme stratejisini ders işleme sürecinde nasıl kullandıklarına ilişkin uygulamaları bu başlık altında incelenmiştir.

Öğretmen A ve E'nin sınıflarında hiçbir metin türünde özetleme uygulamasına yer vermedikleri gözlemlenmiştir. Özetleme uygulaması, Öğretmen B ve C'nin sınıflarında sadece "Göç Destanı" isimli metin işlenirken, Öğretmen D'nin sınıflarında ise sadece "Gündelik Hayatımızda E-Hasatlıklar" metni işlenirken gözlemlenmiştir. Aşağıda Öğretmen B, C ve D'nin ders işleme sürecinde uyguladıkları özetleme stratejisine ait örnek diyaloglar yer almaktadır.

Öğretmen B'nin "Göç Destanı" isimli metin işlenirken özetleme stratejisini kullanmasına yönelik uygulama örneği:

Öğretmen B: Şimdi metni kısa bir şekilde özetleyecek olan var mı? Kısaca özetleyecek, Şeyma!

Ö1: Hayır, Hocam.

Öğretmen B: Kısa bir şekilde özetlemek isteyen. Anladınız mı metni ya?

Ö2: Bir defa daha okursak daha iyi olur gibi Hocam.

Öğretmen B: Genel olarak oradaki kavramların ismini vermeden özetleyin. Söyle Ayşe!

Ö3: Hocam, Uygurlar döneminde iki ırmak arasında bir ağaç varmış. Bu ağaca gece bir ışık gelmiş. Işık bu ağacın üzerinde bir ay kadar durmuş. Ondan sonra bu ağaç git gide genişlemeye başlamış. İçinden 5 tane çocuk çıkmış. Ondan sonra Uygurlar bu çocukların kutsal olduğunu Allah tarafından gönderildiğini anlamışlar. Ondan sonra bu çocukların en zekisini ve yakışıklısını Hakan yapmışlar.

Öğretmen B: Peki, neden onu hakan yapmışlar?

Ö3: Zeki, çevik ve yakışıklı olduğu için. Ondan sonra hakan çocuğunu Çinli bir kızla evlendirmiş. Ondan sonra Çinliler karşılığında bir dağda bir taş vardı ismini unuttum, o taşı istemişler. Hakan da hiç kullanmaksızın vermiş taş.

Öğretmen B: Peki, o taşın özelliği neydi?

Ö4: Uygurların kutsal taşıymış bu. Onu verdikten sonra Uygur devletinde bütün hayvanlar kendi dillerinde ağlamaya başlamış. Herkes göç göç diye ağlıyormuş. Ondan sonra bir süre sonra Tigin öldürülmüş ve başka bir Hakan geçmiş Uygurların başına. O Hakan da göç etmenin gerekliliğini belirtmiş ve göç etmişler.

Öğretmen B: Daha sonrasında göç ediyorlar.

Ö4: 5 tane de mahalle kuruyorlar.

Öğretmen B: Evet, özetleme güzel, anlaşılmış olaylar.

Öğretmen D'nin "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" isimli metin işlenirken özetleme stratejisini kullanmasına yönelik uygulama örneği:

Öğretmen D: Evet, metni okuduk arkadaşlar. Metni kısaca özetleyelim şimdi. Kim özetlemek ister?

Ö1: Hocam, bazı kelimeler çok karışık geldi bana ama.

Öğretmen D: Sen aklında kaldığı kadarıyla özetlersin, başla bakalım.

Ö1: Hocam, teknoloji bağımlılığından bahsediliyor sonra e-hastalıktan bahsediyor, sonra z kuşağından bahsediyor, insanların nasıl teknoloji bağımlısı olduğundan bahsediyor.

Öğretmen D: Evet, güzel bir kişi daha özetlesin. Kim?

Ö2: Hocam, dijital bağımlılık, başta teknolojik araç ve uygulamaların günlük yaşantımıza olumsuz etkilerini, internet bağımlılığını, sosyal medya bağımlılığını ve dijital oyun bağımlılığını anlatmış sonra Hocam, insanların cep telefonlarını sürekli ellerinde tutarak ya da karşındakine hiç bakmayıp önemsemeyerek sürekli cep telefonlarıyla uğraşmalarını anlatmış. Sonra telefonlarının çalmadığını sürekli titredığını hisseden kullanıcılardan bahsetmiş, Hocam.

Öğretmen D: Evet, güzel.

Sonuç olarak Öğretmenlerin, özetleme stratejilerine ilişkin uygulamalarına metin işleme süreçlerinde pek fazla yer vermedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler özetleme stratejisini kullanmaya başlamadan önce “Metni okuduk şimdi kısaca özetleyelim” cümlesiyle başlamışlardır. Bu da Öğretmenlerin, özetin kısa ve öz olması gerektiği, metinde geçen önemli yerlerin belirtilmesi ve detay bilgilere yer verilmemesi gerektiği görüşüyle hareket ettiklerini göstermektedir.

e. Soru Sorma/Cevap Verme

Öğretmen A, B, C, D ve E soru sorma stratejisini genellikle okuma sırasında karşılaşılan yeni bilgilere yönelik olarak kullanmışlardır. Okuma öncesinde öğretmenler tarafından sorulan sorular öğrencilerin ön bilgilerini ve tahminlerini okuma ortamına getirmek ve metni daha iyi anlamalarını sağlamak amaçlıdır. Okuma sırasında Öğretmenlerin sorduğu sorular genellikle “ne, neden, kim ve nerede” tarzında sorulardır. Öğretmenlerin bu tarz sorularla okuma esnasında öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve daha iyi anlamalarını sağlamak için sordukları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin soru sorma/soru-cevap stratejisini Türkçe dersi öğretim sürecinin her bölümünde kullandıkları; anlama (okuma) öncesi, anlama (okuma) sırasında ve anlama (okuma) sonrasında soru-cevap stratejisinden faydalandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecinde sordukları soruların cevapları çoğunlukla metin dışı (cevabı metinde yer almayan) sorular olmuş, anlama ile ilgili soruların cevapları ise genellikle metin içinde (cevabı metin içerisinde yer olan) olan sorular olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıda okunan metinle ilgili soru-cevap stratejinin bütün metin türlerinde kullanılmasına ilişkin diyalog örnekleri verilmiştir.

“Kaldırımlar” başlıklı metni işleme sürecinde uygulanan soru-cevap stratejisi örneği:

Öğretmen A: *O zaman ikinci etkinliğe geçiyoruz. Sorularımız var burada. Metinden hareketle cevaplayacağız. Soruları okuyalım Melike.*

Ö1: *1. Şair, bulunduğu sokağı nasıl anlatıyor? Açıklayınız.*

Öğretmen A: *Evet, sokak nasıl? Nasıl tasvir ediyor bize? Nasıl anlatıyor sokağı?*

Ö2: Çilekeş yalnızların annesiymiş.

Öğretmen A: O, kaldırımlar ama Melike değil mi?

Ö3: Hocam, kimsesiz bir sokakmış.

Öğretmen A: Evet, kimsesiz bir sokak, başka?

Ö4: Sessiz, kimsesiz ve karanlık.

Öğretmen A: Evet, başka ne diyebiliriz?

Ö5: Korkusuz da diyebiliriz, Hocam.

Öğretmen A: Evet, korkusuz değil mi çocuklar?

Tüm Sınıf: Evet, Hocam.

Öğretmen A: Orada hatta ne diyordu? Yolumun karanlığa saplanan noktasında sanki beni bekleyen bir hayal görüyorum diyordu. Burada korkutucu bir hava var değil mi? Karanlık bir hava, gece bir yandan şimşekler çakıyor, âmâ gibi kör gibi evler var değil mi? Orada ne yapmış aslında korkutucu bir tablo çizmiş aslında değil mi? Evet, ikinci soruyu okuyalım.

Ö1: 2. Şairin sokakta bulunduğu zamanla ilgili ayrıntılara hangi dizelerde yer veriliyor?

Öğretmen A: Zamanla ilgili yani şairi biz hangi zaman dilimi içerisinde hangi zamanda sokakta buluruz. Sabah mı, öğle mi, akşam mı? Nerden anlıyorsunuz bunu? Evet, Hayri sen söyle.

Ö6: Gece, Hocam.

Öğretmen A: Peki, bunu nerden anladın, nasıl anladın? Yani bunu nerden çıkardın?

Ö6: İn cin uykuda, yalnız iki yoldaş uyanık; ben buradan anladım Hocam.

Öğretmen A: Evet, in cin uykuda herkes uyuyormuş değil mi? Yani bu zaman büyük olasılıkla gecedir değil mi? Evet o zaman üçüncü soruya geçelim.

Ö1: 3. Şiire hâkim olan duygu nedir? Bunu hangi dörtlükten anlıyorsunuz?

Öğretmen A: Evet, şiiri okuduk çocuklar hatta dinledik. Nasıl bir duygu hâkimdir? Ne söyleyebiliriz?

Ö7: Korku Hocam.

Öğretmen A: Başka?

Ö8: Yalnızlık, üzüntü.

Öğretmen A: Yani daha çok yalnızlık değil mi çocuklar? Yalnız başına hatta yalnız olmak istiyor, yalnızlığı seviyor. Sabahların olmamasını istiyor değil mi? Şiire hâkim olan duygu yalnızlık duygusudur. Diğer soruya geçelim.

Ö1: 4. Şairin, korktuğu hâlde sabah olmasını istememesinin sebebi sizce ne olabilir?

Öğretmen A: Şair korkuyor değil mi? Ama sabah olmasını da bir türlü istemiyor. Neden olabilir?

Ö9: Şair yalnızlığı seviyor, Hocam. Çünkü gece kimse yok sabah olursa insanlar ortaya çıkacak.

Öğretmen A: Çok güzel, bravo. Diğer soruya geçelim.

Ö1: 5. “Kaldırımlar, çilekeş yalnızların annesi;

Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır.” dizelerinden anladıklarınızı açıklayınız.

Öğretmen A: Evet, ne anlıyoruz bu dizelerden, kim söyleyecek? Evet, Melike söyle.

Ö10: Kimsesi olmayanların annesi gibidir kaldırımlar çünkü orada yaşar o insanlar.

Öğretmen A: Evet, evsiz barksız insanlar ne yapar sokakta yatar. Yani kaldırımlar bir nevi onların annesi oluyor. Diğer soruyu alalım.

Ö1: 6. Şair, kaldırımlara olan sevgisini hangi ifadeyle dile getiriyor?

Öğretmen A: Bir yerde net bir şekilde söylüyor şair onu. Beyazıt!

Ö11: Ben bu kaldırımların emzirdiği çocuğum, diyor Hocam.

Öğretmen A: Bu da olabilir ama bir yerde net söylüyor, daha net.

Ö11: Ölse kaldırımların kara sevdalı eşi, dizesinde Hocam.

Öğretmen A: Evet, bravo, çok güzel. Kara sevdalı. Demek ki kaldırımları çok seviyor. Kara sevdalı ne demek?

Ö12: Aşırı derecede seven, âşık demek.

Öğretmen A: Buradan çok net anlıyoruz. Zaten birçok yerde de kaldırımlara olan sevgisini belirtiyor şair. Evet, ikinci etkinliğimizi de bitirdik.

“Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” başlıklı metni işleme sürecinde uygulanan soru-cevap stratejisi örneği:

Öğretmen C: İkinci etkinlik için yine biraz süre verelim çocuklar. Siz cevaplayın sonra beraber bakacağız. Zaten cevapları parçamızda var. Zaten metnimizin önemli yerlerini altını çizerek de okuduk. Evet, cevapları bulalım. Evet, çocuklar soruların cevaplarını parçadan bulacaksınız. Parçadan geçtiği yeri bulun, oradan cevaplayın. Sizce demiyorsa parçadan cevaplayacaksınız. Ama sizce diyorsa yorum katabilirsiniz, kendi düşüncelerinizi söyleyebilirsiniz. Bizzat geçtiği yerleri bulun o şekilde cevaplayın. Bakın sınavlarda bazen soruyoruz çocuklar parçada geçiyor ama oraya bakıp yazmıyorsunuz ya da eksik yazıyorsunuz. Oradakini olduğu gibi yazın. Evet, okur musun Ayşe?

Ö1: “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metninden hareketle aşağıdaki soruları yanıtlayınız. 1. Bireyleri, teknoloji bağımlısı durumuna getiren etkenler nelerdir? Açıklayınız.

Öğretmen C: Evet, çocuklar parçadan bulduğunuz cevapları alalım.

Ö2: Hocam, internet teknolojisinin gelişmesi, tablet ve telefon kullanımının artması.

Öğretmen C: Evet, güzel.

Ö1: 2. “Dijital bağımlılık” neleri içermektedir? Çevrenizde dijital bağımlılığı olan insanlar var mı?

Öğretmen C: Ahmet, sen cevapla.

Ö2: Teknolojik araç ve gereçlerin çok aşırı kullanılması.

Öğretmen C: Evet, peki çevrende dijital bağımlılığı olan insan var mı?

Ö2: Herkes Hocam, mesela bütün aile üyelerimiz.

Öğretmen C: Bunu tek tek söylemeye gerek yok diyorsun yani. Başka cevap vermek isteyen, Esra!

Ö3: Hocam, dijital bağımlılık, başta teknolojik araç ve uygulamaların günlük yaşantımıza olumsuz etkilerini, internet bağımlılığını, sosyal medya bağımlılığını ve dijital oyun bağımlılığını içermektedir. Dijital bağımlı olarak da çevremde kardeşim var Hocam.

Öğretmen C: Ali Rifat mı?

Ö3: Evet, Hocam.

Öğretmen C: Teneffüste bile bilgisayarı bırakmıyor.

Ö3: Evet, Hocam.

Öğretmen C: Tamam, üçüncü soruya geçelim.

Ö1: 3. Dijital çağın en yaygın e-hastalığı nedir? Bu hastalığın sonuçları nelerdir?

Öğretmen C: Evet, Ayşe sen cevapla.

Ö4: Hocam, dijital çağın en yaygın hastalığı metne göre phubbing'dir.

Öğretmen C: Peki, neydi bu hastalık?

Ö4: Hocam, insanların cep telefonlarını sürekli ellerinde tutarak ya da karşısındakine hiç bakmayıp önemsemeyerek sürekli cep telefonlarıyla uğraşmaları.

Öğretmen C: Evet, yani akıllı telefon bağımlılığı diyoruz buna değil mi?

Ö4: Evet, hocam.

Öğretmen C: Cevaplar çok güzel dördüncü soruya geçelim.

Ö1: 4. "Siberkondria" hastalığına yakalananlar neler yapmaktadırlar? Açıklayınız.

Öğretmen C: Evet, Yaren!

Ö5: Hasta olduklarında doktora gitmeyi değil de doğru olup olmadığını bilmedikleri bilgilere bakıyorlar bunlar.

Öğretmen C: Evet, yani ne yapıyorlardı bunlar. Hastalıklarını sürekli internette araştırarak tedavi etmeye çalışıyorlardı. Doktora gitmiyorlar. Diğer soruya bakalım.

Ö1: 5. E-hastalığa yakalanmış kişiler sizce bu hastalıktan nasıl kurtulabilirler? Açıklayınız.

Öğretmen C: Evet, Ali!

Ö6: Hocam, telefon ve tableti bırakmalıdırlar.

Öğretmen C: Evet, arkadaşlar çözüm zaten kitapta verilmiş. Bu durumda biz kendimiz ne yapabiliriz? Fatma!

Ö7: Hocam, iradesini kullanacak ya da aşama aşama bırakmaya çalışacak. Örneğin günde üç saat kullanıyorsa bunu iki buçuk veya iki saate düşürecek. Birden bırakamayabilir. Aile büyüklerinin de çocuklarının elinden birden almaması gerekir. Bence bu durumdan böyle kurtulabilir.

Öğretmen C: Evet, başka?

Ö8: Hocam, telefonlarını kapatıp dışarı gezmeye çıkabilirler. Komşularına falan ziyarete gidebilirler. Bu şekilde telefonla oynamaktan vazgeçebilirler.

Öğretmen C: Evet, Ceren senden dinleyelim.

Ö9: Hocam, mesela telefonla oynamak yerine kitap okuyabilirler. Hem bilgi ve görgüleri artar hem de telefonu bırakmış olurlar.

Öğretmen C: Evet, güzel, Ayşe!

Ö10: Hocam, bence bu konuyla ilgili daha çok kamu spotları oluşturulmalı ve televizyonlarda daha sık yayınlanmalı. Bağımlı olan kişilere bu şekilde yol gösterilmeli.

Öğretmen C: Evet, güzel, Ali!

Ö11: Hocam, telefonun yerine daha başka aktiviteler yapılabilir.

Öğretmen C: Güzel yorumlar çocuklar, bravo. Başka yorum yapacak olan var mı? Esra!

Ö12: Hocam, e-hastalığa yakalanmış kişiler için bir kurum kurulmalı. Orada etkinliklerin bol olduğu internet ve telefonun, bilgisayarın olmadığı bir yer açılmalı. Bu şekilde bir mücadele olmalı.

Öğretmen C: Güzel fikirler çok hoş.

Ö13: Hocam, ben bazı arkadaşlara katılmıyorum. Burada yapalım deseler de bazen kendileri de uymuyor bana.

Öğretmen C: Çocuklar biz burada tartışmıyoruz. Şu en doğrusu şu yanlış da demiyoruz. Fikirlerimizi beyan ediyoruz. Her yöntem doğrudur demek yanlış olur. Bunlar bizim fikirlerimiz. Herkesin fikri kendine. Derste münazara yaparsak tartışırız olur mu bu konuyu?

Ö14: Hocam, mesela bazı aileler çocukları sussun diye eline telefon veriyor. Çocuk yaşta telefon ve oyun bağımlısı olabiliyor çocuklar. Onun yerine başka bir şey verebilirler. Mesela dışarı çıkartıp onun oyun oynamasına izin verebilirler. Bir de bizim yaşımızdaki kişileri uyarıyorum. Benim başıma geldi. Ben birkaç sosyal medya hesabı açmıştım. Onlara vakit ayırdığım için ders çalışamadım. Ders notlarım düşmeye başladı. Ailem okula geldi, hocalarımla görüştü. Daha sonra ailem benim her şeyimi elimden aldı. Şimdi ders notlarım iyiye gidiyor.

Öğretmen C: Evet, arkadaşımız güzel bir konuya değindi. Aileler şimdilerde çocukları avutmak için ellerine telefon veriyorlar. Hatta çocuk o kadar bağımlı oluyor ki telefonu elinden alınca ağlıyor. Yani o şekilde alışıyor o şekilde devam ediyor. Bir de artık internet o kadar da güvenli değil, kötü niyetli insanlar da var. Sahte hesaplar, yalancı kişiler var internette. Bunlar güvenli değil. Dolayısıyla bu tuzaklara da düşmememiz lazım. Soru kaçta geldik?

Ö14: Altı, hocam.

Öğretmen C: Okuyalım son soruyu?

Ö1: 6. Hayalet titreşim hastalığının belirtileri nelerdir? Çevrenizde bu belirtileri gösteren bir tanıdığınız var mı?

Öğretmen C: Kim cevap verecek? Evet, sen söyle bakalım Arzu!

Ö15: Hocam, bu hastalık cep telefonlarıyla yaygınlaşan bir e-hastalıktır. Telefonlarının çalmadığını sürekli titrediğini hisseden kullanıcılar bu hastalığa yakalanmış demektir. Annem bu hastalığa yakalanmış olabilir. Çünkü sürekli telefonum titredi deyip ekrana bakıyor.

Öğretmen C: Evet, arkadaşlar günümüzde telefonlar titreşimli biliyorsunuz. Sürekli titrediği için belli bir zaman sonra sanki titriyormuş gibi bir hava oluyor dolayısıyla o artık insanın ruhuna işliyor. O artık bir tik durumuna geliyor.

“Göç Destanı” başlıklı metni işleme sürecinde uygulanan soru-cevap stratejisi örneği:

Öğretmen E: Evet arkadaşlar metinle ilgili sorular var ikinci etkinlikte. Selahattin başla ikinci etkinliği okumaya.

Ö1: “Göç Destanı” metninden hareketle aşağıdaki soruları yanıtlayınız. 1. Metindeki olaylar kimlerin başından geçmiştir?

Öğretmen E: Evet, cevapla.

Ö1: Uygur Devleti sakinleri ve 5 çocuğun başından geçmiştir.

Öğretmen E: Evet, Hamza!

Ö2: 2. Ağacın gövdesi yarılmış içinden ne çıkmıştır?

Öğretmen E: Dur, dur. Birinci soruyu cevaplayalım. Birkaç kişi daha cevaplasın. Sude!

Ö3: Uygurlar ve ağacın içinden çıkan çocuklar. Bir de o prenses vardı ya prenses ve Çinliler.

Öğretmen E: Asıl olay kimin başından geçiyor?

Ö3: Asıl olay Uygurlar ve ağacın içindeki çocuklar.

Öğretmen E: Güzel, şimdi ikinci soruyu okuyalım. Muhammet oku!

- Ö4:** 2. Ağacın gövdesi yarılınca içinden ne çıkmıştır?
Öğretmen E: Evet, cevapla Muhammet.
- Ö5:** 5 tane çocuk.
Öğretmen E: 5 tane çocuk çıkıyor ağacın içinden. Peki, bu çocukların isimleri neydi? Bakıp söyleyin. Söyle Ahmet!
- Ö6:** Sungur Tigin, Kutur Tigin, Tükel Tigin, Ur Tigin, Bugu Tigin, Hocam.
Öğretmen E: Evet, güzel. Diğer soruyu da bie oku Ethem!
- Ö7:** 3. Uygurlar Bugu Tigin'i hangi özelliklerinden dolayı hakan seçmişlerdir? Sizce bu karar doğru mu?
Öğretmen E: Evet, üçüncü soruyu tekrar oku Ethem!
- Ö8:** 3. Uygurlar Bugu Tigin'i hangi özelliklerinden dolayı hakan seçmişlerdir? Sizce bu karar doğru mu?
Öğretmen E: Evet, cevabını da senden alalım.
- Ö8:** Güzellik, zekâ ve ehliyetçe ötekilerden üstün olduğu için.
Öğretmen E: Evet, üstün olduğu için seçiyorlar. Sence bu karar doğru mu? Cevabını alalım.
- Ö8:** Hocam, bence doğru.
Öğretmen E: Doğru diyorsun. Halk liderini seçerken nelere dikkat eder öncelikli olarak?
Ö8: Zeki olacak.
Öğretmen E: Zeki olacak, görev bilinci yüksek olacak. Evet, sen de söyle Ahmet!
- Ö9:** 4. Hükümdar, oğlunu niçin Çin prensesi ile evlendirmeyi düşünmüştür?
Öğretmen E: Hayır, üçüncü sorudayız daha.
Ö9: Güznel, zekâlı ve onlardan üstün olduğu için seçmiştir. Bence doğru. Çünkü devlet başkanı zekâlı, ehliyetli olmalı.
Öğretmen E: Zeki ve ehil olmalı değil mi?
Ö9: Evet, Hocam.

Sonuç olarak, Öğretmen A, B, C, D ve E Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde ders kitabında yer alan metin üzerinde (hazırlık çalışmaları) ve metin altında yer alan etkinliklerden yararlanarak ders işlemişlerdir. Tüm bu etkinlikleri gerçekleştirirken de soru-cevap stratejisinden yararlandıkları görülmüştür. Örneğin; Öğretmenler, ön bilgileri harekete geçirme, metnin görsel unsurlarını açıklama, bilinmeyen kelimeleri bulma-açıklama, ana fikir-ana duyguyu belirleme, tahmin, çıkarımda bulunma ve okunan metinle ilgili bütün etkinlikleri sordukları sorular yoluyla gerçekleştirmiştir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan gözlemler sonucunda elde edilen sonuçlar araştırma soruları esas alınarak değerlendirilmiş, yorumlanmış ve ilgili alan yazında yer alan araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bulgulardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf içi uygulamaları, uygulamaları hangi ders saatinde gerçekleştirdikleri ve bu uygulamalara ayırdıkları süre tespit edilmiştir. Öğretmenlerin her birisi “Birey ve Toplum” temasındaki “Kaldırımlar” şiirine, “Bilim ve Teknoloji” temasındaki “Gündelik Hayatımızdaki E-Hastalıklar” bilgilendirici metnine ve “Millî Kültürümüz” teması altında yer alan “Göç Destanı” öyküleyici metnine 5'er ders saati (600 dakika) süre ayırmıştır. Buna göre toplam 5 Türkçe öğretmeni 75 ders saati (3000 dakika) gözlemlenmiştir.

Gözleme dayalı araştırmalarda çalışmaya katılacak kişiler ve mekânlar hakkında alan yazında çeşitli bakış açıları vardır ve araştırmaya katılanların sayısının belirlenmesinde araştırma tasarımının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca birçok nitel çalışmayı inceleyen Creswell ve Poth (2018, s.83), durum çalışmalarının dört veya beş vakayı ele alması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmamız, bu önerilerden hareketle 5 farklı sınıfta araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 5 öğretmenle yürütülmüştür.

Okuduğunu anlama stratejisi eğitimi alanındaki araştırmalar, müdahale ve gözlem araştırmaları şeklinde ikiye ayrılabilir. Çalışmaların çoğu (Boardman ve ark., 2017; Meyer, Wijekumar ve Lei, 2018; Plonsky, 2011) strateji öğretiminin etkililiğine

odaklanmış olsa da sınıf gözlemi henüz araştırılmamış bir alan olmaya devam etmektedir (Pearson ve Cervetti, 2017).

Son yıllarda, okuma alanında çalışma yapan araştırmacılar anlama öğretimini detaylı şekilde incelemiş ve etkili olduğu kanıtlanan anlama stratejilerinin listesini yayınlamışlardır (Block & Duffy, 2008; Calo, 2011; Duke ve Pearson, 2008; Duke ve Martin, 2015a; Dymock ve Nicholson, 2010). Araştırmacılar tarafından yayınlanan bu listede şu stratejiler yer almaktadır: Öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirme, metin yapısıyla öğretim, zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalar ve özetleme. Bizim çalışmamızda da uygulamaya katılan öğretmenlerin bu stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu listede yer almayan başka anlama (okuma) stratejilerini de kullandıkları görülmüştür. Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak sınıf içi uygulamalarının neler olduğu, bu uygulamalara ne kadar süre ayırdıkları ve bu uygulamaları nasıl gerçekleştirdikleri hakkında değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sürecinde öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik olarak uygulamalarının neler olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan alan yazın taramasına göre (Pearson vd., 2005; Pearson, 2010b; Durkin, 1978-1979;; Pressley vd., , 1998; Ateş, 2011; Brevik, 2015, 2017; Ness, 2009, Pressley ve Allington, 2015; Dole ve ark., 1991; Dole vd., 1996; Durkin, 1989; Pressley vd., 2006; Taylor vd., 2003; Pressley vd., 2007) öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları iki kategori altında ele alınmıştır: Anlamayla ilgili uygulamalar ve anlamayla ilgili olmayan uygulamalar. Anlamayla ilgili uygulamalar kendi içerisinde; zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalar, okuma-okutma uygulamaları ve metni anlamaya yönelik uygulamalar (strateji öğretimi) olmak üzere 3 alt kategoriye ayrılarak incelenmiştir.

Anlamayla ilgili olan uygulamalardan ilki öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalarıdır. Öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik olarak; metnin başlığından ve görsellerinden hareketle metnin içeriğini tahmin, okuma amacı oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme ve metindeki anahtar kelimeleri tespit etme uygulamaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalara ayırdığı zaman dilimine tüm öğretim süresi [15 ders saati (40*15=600)] açısından bakıldığında; Öğretmen A'nın 68 dakika (%11,3), Öğretmen B'nin 70 dakika (%11,6), Öğretmen C'nin 92 dakika (%15,3), Öğretmen

D'nin 88 dakika (%14,6) ve Öğretmen E'nin 71 dakika (%11,8) süre ayırdığı tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler zihinsel hazırlık sürecine yönelik olarak en fazla ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamasına süre ayırmış ve bütün metin türlerinde bu uygulamayı gerçekleştirmişleridir. Bu uygulamaya Öğretmen A, 58 dakika; Öğretmen B, 55 dakika; Öğretmen C, 42 dakika; Öğretmen D, 47 dakika ve Öğretmen E, 32 dakika süre ayırmıştır. Öğretmenlerin en fazla süreyi ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamasına ayırmasının nedeni ders kitabında yer alan metinlerin üzerinde yer alan hazırlık çalışmalarının olması ve bu hazırlık çalışmalarının ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları içermesi olabilir. Arka plan bilgisi olarak da adlandırılan ön bilgi, okuduğunu anlamada her zaman önemli bir rol oynamıştır. Alan yazın incelendiğinde anlama (okuma) sürecinde ön bilgilerin okuma ortamına getirilmesinin anlamayı farklı şekillerde etkilediği, okumadan önce beklentiler yarattığı, okuduktan sonra hatırlamayı desteklediği, ön bilgilerin eksikliğinin ise öğrencinin metni anlamasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır (Ozuru, Dempsey ve McNamara, 2009; Taboada ve Guthrie, 2006; Tarchi, 2010; Pressley ve ark. 1989; Çalışır ve Gürel, 2003; Eidswick, 2010; Kendeou ve Van Den Broek, 2007). Okuduğunu anlama üzerine yapılan bir araştırmada, ön bilginin en güçlü okuduğunu anlama yordayıcısı olduğunu ileri sürmektedir (Tarchi, 2015, s. 81).

Öğretmenlerin anlamayla ilgili uygulamalarından bir diğeri ise metni okuma-okutma çalışmalarıdır. Öğretmenler okuma-okutma çalışmaları kapsamında şu uygulamalara yer vermiştir: Öğretmenin sesli okuması, öğrencinin sesli okuması, öğrencilerin sessiz okuması, öğrencilerin metni paylaşarak okumaları, tartışarak okuma ve işaretleyerek okuma. Okuma-okutma çalışmasına tüm öğretim süresi içerisinde; Öğretmen A, 107 dakika (%17,83); Öğretmen B, 101 dakika (%16,8); Öğretmen C, 70 dakika (%11,6); Öğretmen D, 96 dakika (%16) ve Öğretmen E'nin, 81 dakika (%13,5) süre ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ders kitabında yer alan metinleri sesli ve sessiz okuma en fazla kullanılan okuma-okutma çalışmaları olarak tespit edilmiştir. Araştırmalar, metni öğrencinin ve öğretmenin sesli ve sessiz okumasının anlamayı teşvik etmek için etkili bir strateji olabileceğini göstermiştir (Kolski ve Zhang, 2017; Santoro, Baker, Fien, Smith ve Chard, 2016; Block, 2004; Block ve Israel, 2004; Fisher, Frey ve Lapp, 2011). Duke ve Pearson (2008) yaptıkları çalışmalarında anlama öğretimi konusunda

yararlı olduğunu düşündükleri 6 anlama stratejisi (ön bilgi, sesli okuma, metin yapısı, metinde yer alan görseller, özetleme ve soru-cevap) olduğunu ileri sürmüşler ve bu anlama stratejileri içerisinde sesli okumaya da yer vermişlerdir. Ayrıca bu stratejilerin Ulusal Okuma Paneli (NRP-2000) raporunda da yer aldığını belirtmişlerdir. Son yıllarda bazı okuma araştırmacıları tarafından oluşturulan metni anlamaya yönelik stratejiler içerisinde sesli okumaya yer verilmeyen çalışmalar da görülmektedir (Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011; Block ve Duffy, 2008; Dymock ve Nicholson, 2010).

Öğretmenlerin metni anlamaya ilgili uygulamalarından sonuncusu strateji kullanımı/öğretimi çalışmalarıdır. Öğretmenler metni anlamaya yönelik olarak; kelime öğretimi, metin yapısıyla öğretim, metni özetleme, ana fikir/ana duyguyu belirleme, çıkarım yapma ve tahmin stratejilerini kullanmışlardır. Bu stratejileri kullanırken öğretmenlerin herhangi bir anlama stratejisi öğretimi yapmadığı sadece stratejiyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Tüm öğretim süresi içerisinde:

- Kelime öğretimi stratejisine; Öğretmen A, 45 dakika (%7,5); Öğretmen B, 48 dakika (%8); Öğretmen C, 43 dakika (%7,16); Öğretmen D, 31 dakika (%5,16) ve Öğretmen E, 33 dakika (%5,5),
- Metni özetleme stratejisine; Öğretmen A ve Öğretmen E hiç süre ayırmazken, Öğretmen B, 9 dakika (%1,5); Öğretmen C, 10 dakika (%1,66) ve Öğretmen D, 5 dakika (%0,83),
- Çıkarım yapma stratejisine; Öğretmen A, 20 dakika (%3,33); Öğretmen B ve C, 15 dakika (%2,5); Öğretmen D, 23 dakika (%3,83) ve Öğretmen E, 11 dakika (%1,83),
- Ana fikir/ana duyguyu belirleme stratejisine; Öğretmen A ve B, 20 dakika (%3,33); Öğretmen C, 23 dakika (%3,83); Öğretmen D, 15 dakika (%2,5) ve Öğretmen E, 10 dakika (%1,66)
- Metnin içeriğine yönelik tahmin stratejisine; Öğretmen A ve B, 10 dakika (%1,66), Öğretmen C, 25 dakika (%4,16) ve Öğretmen D ve E, 20 dakika (%3,33),
- Metin yapısıyla öğretim stratejisine; Öğretmen A hiç süre ayırmazken, Öğretmen B, 2 dakika (%0,33); Öğretmen C, 17 dakika (%2,83), Öğretmen D, 3 dakika (%0,5) ve Öğretmen E, 11 dakika (%1,83) süre ayırdıkları sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin kullandığı anlama (okuma) stratejilerinin sıklıkları ve en çok kullandıkları stratejileri nasıl uyguladıkları gözlemlenmiştir. Buna göre, Türkçe dersi öğretim sürecinde Öğretmen A (f=173), Öğretmen B (f=147), Öğretmen C (f=226), Öğretmen D (f=182) ve Öğretmen E'nin ise (f=161) anlama (okuma) stratejisi kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, okuma öncesinde (f=56), okuma sırasında (f=520) ve okuma sonrasında (f=316) strateji kullanmışlardır. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla stratejiyi okuma sırasında kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin metni anlamayla ilgili uygulamalarında strateji kullanmalarının öğrencilerin anlama stratejilerini öğrenmelerine, okuma becerilerini geliştirmelerine, okuduğunu anlamalarına yardımcı olduğu yapılan birçok çalışmayla ortaya konulmuştur (Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Duke ve Martin, 2015b; Garner, 1987; Karatay, 2007; Luttenegger, 2012; McCown ve Thomason, 2014; McIntyre & Hulan, 2013; Neuman ve Gambrell, 2013; Emre, 2014; Palincsar ve Schutz, 2011; Pearson, 2009; Pearson ve Dole, 1987; Topuzkanamış, 2009; Gül, 2013).

Bu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin ön bilgilerini harekete geçirme, tahmin, çıkarım yapma, özetleme ve soru-cevap stratejilerini nasıl kullandıklarına dair sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırken ders kitabında yer alan hazırlık çalışmaları sorularını okuttukları ve öğrencilerden bu soruları cevaplamalarını istedikleri tespit edilmiştir. Çalışmamızda ön bilgileri harekete geçirme stratejisi, öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecine yönelik uygulamalar kategorisinde en çok kullandıkları uygulama olarak gözlemlenmiştir.

Öğretmenler, tahmin stratejisini 2 farklı şekilde kullanmışlardır (1- Metnin başlığından veya görsellerinden hareketle içeriği tahmin, 2- Metinde geçen anlamı bilinmeyen veya anahtar kelimelerin anlamlarını tahmin). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, tahmin stratejisini kullanmanın öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır (Hansen, 1981; Neuman, 1988; Spears ve Gambrell, 1991; Stricklin (2011). Brassel ve Rasinski (2008) tahmin stratejisinin etkili kullanımını sadece okunan metinden hareketle elde edilen bilgilerin değil daha önce okunmuş olan metinlerde yer alan bilgilerin kullanılması şeklinde ifade etmiştir. Sonuç olarak tahmin stratejisinin anlamayı destekleyen etkili bir strateji olduğu ve uygulamada nadiren sadece öngörmeyi içerdiği genellikle diğer stratejilerle

birlikte kullanıldıkları gözlemlenmiştir (Mokhtari & Reichard, 2002; Duke & Pearson, 2008; Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2010).

Yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çıkarım yapma stratejisini ise 3 farklı şekilde kullandıkları (1- Metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma, 2- Ana fikri/Ana duyguyu bulmaya yönelik çıkarımda bulunma, 3- Yazarın kullandığı mecâzi dile yönelik çıkarımda bulunma) tespit edilmiştir. Oakhill ve Cain, (2007) çıkarım yapmayı metinde açıkça belirtilmeyen ayrıntıları doldurma olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu alanda yapılan araştırmalar, nitelikli okuyucuların sürekli çıkarımda bulunduğunu, anlama yeteneği zayıf olan okuyucuların ise metinden çıkarım yapmakta zorlandıklarını belirtmiştir (Pressley ve Afflerbach, 1985; Catts, Adlof ve Weismer, 2006; Laing ve Karnhi, 2002; Oakhill, 1982, 1984; Cain ve Oakhill, 1999; Cain, Oakhill ve Lemon, 2004; Oakhill ve Cain, 2000).

Çalışmada öğretmenlerin özetleme stratejisini metin işleme sürecinde pek kullanmadıkları, özetin metinde geçen önemli yerleri belirtmesi, detay verilmemesi ve kısa olması gerektiğini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada gözlem yapılan öğretmenlerin ders işleme sürecinde özetleme stratejisini kullanmamalarına ders kitabında yer alan metinlerin etkinlik kısmında özetleme etkinliklerinin olmaması gösterilebilir. Özetleme öğretiminin hem yazma hem de okuduğunu anlama becerisini geliştirebileceğini, ayrıca yazılı olarak özetlemenin öğrencilerin metinlerle daha yoğun bir şekilde etkileşime girmelerini sağladığı ve daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu gösteren birçok çalışma yapılmıştır (Shanahan, 2015; Fang & Coatoam, 2013; King ve diğerleri, 1984; Thiede ve Anderson, 2003). National Reading Panel (NRP) (2000) özetleme ile ilgili 18 çalışmayı analiz etmiş ve bu anlama stratejisinin özellikle bellekle ilgili olduğu ve okumadaki ana fikirleri tanımladığı için okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, soru-cevap stratejisini ise öğrencilerin ön bilgilerini, tahminlerini okuma ortamına getirmek için kullandıkları ve genellikle “ne, neden, kim ve nerede” tarzında sorular sorarak öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejiler ise şu şekildedir: Soru-cevap (f=737), çıkarım yapma (f=22), ön bilgileri harekete geçirme ve tahmin (f=20), özetleme (f=12) ve ana düşüncüyü/ana duyguyu bulma (f=11). Araştırmamızda, öğretmenlerin en çok kullandığı anlama (okuma) stratejisinin soru-

cevap stratejisi olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan alan yazın taramasında da soru-cevap stratejisinin öğretmenler tarafından en sık kullanılan sınıf içi uygulaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Durkin, 1978-1979; Manson ve Clegg, 1970; Ateş, 2011). Öğretmenlerin diğer anlama stratejilerini kullanırken de soru-cevap stratejisinden yararlandıkları ve metin işleme sürecinde sınıftaki soruların çoğunu öğretmenlerin sorduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar anlama öğretiminde soru-cevap stratejisinin kullanılmasının öğrencilerin uzun vadeli öğrenme davranışlarını ve metni belirli şekillerde okumasını şekillendirdiğini, sınıftaki soruların çoğunun öğretmenler tarafından sorulduğunda da öğrencilerin bilişsel olarak pasif duruma düşerek metinden cevap bulmaya alışacaklarını ortaya koymuştur (Duke ve Pearson, 2008; Manson ve Clegg, 1970). Metne dayalı soruların okuyucuların anlamalarını geliştirdiği, metinden ne anladıklarını kontrol etmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, başarılı okuyucuların bir metnin en önemli bilgilerine odaklanmasını sağlamak ve zor anladıkları yerleri tespit etmek için sorular sorulması gerektiği birçok çalışma tarafından önerilmiştir (Janssen, 2002; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick ve Kurita, 1989; Wood, Woloshyn ve Willoughby, 1995).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ikinci kategorisi anlamayla ilgili olmayan uygulamalardır. Anlamayla ilgili olmayan uygulamalar ise talimatsız geçen zaman, ders dışında başka bir konuda faaliyet, teknoloji tabanlı faaliyetler, sınavlara hazırlık için çoktan seçmeli test çözme ve etkinliklerin yapılması için öğrencilere süre verilmesi olmak üzere 5 alt kategoride ele alınmıştır. Anlamayla ilgili olmayan uygulamalara öğretmenlerin ayırdığı süreye bütün öğretim süresi açısından bakılacak olursa: Öğretmen A, 199 dakika (%33); Öğretmen B, 207 dakika (%35); Öğretmen C, 193 dakika (%32), Öğretmen D, 247 dakika (%41) ve Öğretmen E'nin, 292 dakika (%49) süre ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda, anlamayla ilgili olmayan uygulamalar başlığı altında elde edilen sonuçlar bu alanda yurt dışında ilk çalışmayı yapan Durkin'in (1978) ve ülkemizde bu alanda ilk çalışmayı yapan Ateş'in (2011) bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışmamızın amacı ve sonuçlarıyla örtüşen ülkemizde yapılan tek çalışma Ateş'in 2011 yılında yaptığı doktora tez çalışmasıdır. Ateş (2011) çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersini veren 5 sınıf öğretmenini 74 ders saati (2960 dakika) gözlemlemiştir. Ateş (2011) çalışmasında öğretmenlerin; öğretim zamanını verimli kullanamadıkları, en çok kullandıkları stratejinin soru-cevap stratejisi olduğu,

anlama stratejisi öğretimi yapmadıkları, derslerini ders kitabına bağlı olarak yürüttükleri sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye dışında ise anlama öğretimine yönelik çalışmalar Durkin (1978-79) ile başlamıştır. Durkin (1978-79) çalışmasında 14 farklı okulda okuma ve sosyal bilgiler dersinde 39 sınıfı gözlemlemiştir. Bu araştırmasını yaparken öğretmen uygulamalarının yanında öğrencilerin davranışlarını da gözlemlemiştir. Yaptığı bu çalışmada öğretmenlerin anlama öğretimi gerçekleştirmediklerini, soru stratejisini kullanarak değerlendirme yaptıklarını, anlamayla ilgili olmayan uygulamalara fazla süre harcadıklarını ve derslerinde anlama öğretimini ihmal ettiklerini belirtmiştir. Durkin'in (1978-79) bu çalışması anlama öğretimiyle ilgili pek çok çalışmanın temelini oluşturmuştur. Alan yazında çalışmamızla ilgili ulaşılan diğer çalışmalar Rieckhoff (1997) ve Ness'in (2006) çalışmalarıdır.

Rieckhoff (1997) çalışmasını Durkin'in (1978-79) çalışmasında olduğu gibi sınıf içi uygulamalarda anlama öğretiminin olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Gözlemlerini dört farklı okulda 20 sınıfta sosyal bilgiler ve okuma dersinde 872 dakikalık gözlemle gerçekleştirmiştir. Rieckhoff'un (1997) çalışmasının sonuçları da Durkin'in (1978-79) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Rieckhoff (1997) 872 dakika gözlem yaptığı derslerde anlama öğretimiyle ilgili sürenin 112 dakika olduğu ve bu sürenin de toplam sürenin %12'sine denk geldiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yaptığı gözlemlere göre ulaştığı bu sonucun anlama öğretimine dair gerçek süreyi yansıtmadığını, gözlemlediği anlama uygulamalarının da çoğunun anlamının değerlendirilmesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir.

Ness (2006), orta öğretim fen ve sosyal bilgisi dersine giren öğretmenlerle yaptığı çalışmasında 2400 dakika gözlem yapmıştır. Öğretmenlerin derslerinde anlama öğretimine sadece %3, öğretim dışı etkinliklere %12 ve talimatsız geçişlere de %12 gibi bir pay ayırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ness (2006) çalışmasından elde ettiği sonuçlara bakıldığında Durkin'in (1978-79) çalışmasından sonra anlama öğretimine yönelik olarak sınıfta gerçekleştirilen uygulamalarda çok az bir değişikliğin meydana geldiği görülmektedir.

Farklı ülkelerde ve farklı kültürlerde gerçekleştirilen yukarıdaki çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlar araştırmamızda elde edilen; öğretmenlerin ders işleme

sürecinde anlama öğretimine yer vermemeleri, anlama öğretimine yönelik olarak en çok kullandıkları stratejinin soru-cevap stratejisi olması, anlama öğretimini ihmal etmeleri, anlamayla ilgili olmayan öğretim dışı uygulamalara çok yer vermeleri gibi bulgu ve sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmamızda ders işleme süreci gözlemlenen 8. sınıf Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) stratejilerini uygularken sadece ders kitabında yer alan metinlerden ve metinlerle ilgili etkinliklerden yararlandıkları görülmüştür. Temizkan (2009) ana dili eğitiminin metinlerle yapıldığını, bu eğitimin de bilgi değil beceri dersi olması gerektiğini vurgulamıştır. Becerilerin de okullarda öğrencilere kazandırılmasında en etkili aracın ders kitapları olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Yapılan çalışmalarda Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalarak ders işleme sürecini yürüttükleri (Yalçın, 1996; Akyol, 2006), Türkçe derslerinin ise %94,44 oranında ders kitabına bağlı yürütüldüğü (Özbay, 2003) sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar gösteriyor ki ders kitaplarında yer alan metinlerin ve metin etkinliklerinin özenle hazırlanması ve seçilmesi gerekmektedir.

5.2. Öneriler

1- Yapılan bu çalışmaya katılan öğretmenlerin anlama (okuma) stratejilerini kullandıkları ama anlama (okuma) stratejilerinin öğretimini, nerede ve nasıl kullanıldığını modellemedikleri tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

2- Etkili bir anlama öğretiminin olması için öğretmenlerin öğrencilerine bu stratejilerin nerede ve nasıl kullanımını öğretmeleri okullarımızdaki anlamaya (okuma) yönelik akademik başarıyı artırabilir.

3- Etkili bir anlama (okuma) öğretmeni, dersin amaç ve hedeflerini belirlemeli ve öğrencilerinin anlamasına yardımcı olmak için açıklama, modelleme ve rehberli uygulama sağlamalıdır.

4- Öğretmenler, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için araştırmaya dayalı öğretim yöntemleri ve etkili anlama stratejileri öğretme uygulamaları yapabilir.

5- Yapılan araştırmalara göre strateji ğretimi tipik olarak çok aşamalı bir süreci içerir ve bu süreçte öğretmenler kademeli olarak öğrencilere sorumluluk vermeliirler.

6- Öğrencinin sahip olduğu kelime hazinesi anlama için çok önemlidir. Okuma ve anlama ğretiminde öğretmenin diğer bir rolü de ğrencilerinin kelime hazinesini geliştirmek olmalıdır. Öğretmenler, kelime ğretimi yöntemleri konusunda bilgilendirilebilir ya da öğretmenlere kelime ğretim yöntemleri ile ilgili çalışmalar yaptırılabilir.

7- Öğrenciler, her gün birden fazla metin türü ve seviyesiyle ilgilenmek zorunda kaldıkları için öğretmenler okuma ve anlama sürecinde öğrencilerine farklı metin türlerini ve düzeylerini gösteren örnekler sunabilir.

8- Bu araştırmada 8. sınıf Türkçe ğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) ğretimine yönelik uygulamaları ele alınmıştır. Benzer araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.

9- Araştırma sadece Türkçe ğretmenleri gözlemlenerek yapılmıştır. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin de ders işleme süreci anlama ğretimi açısından gözlemlenip sonuçlar karşılaştırılabilir.

10- Bu araştırmadan daha kapsamlı gözlemler ve çeşitli röportajlar yoluyla öğretmenlerin sınıf bağlamlarında okuduğunu anlama öğretmenleri olarak yaşadıkları deneyimleri incelenebilir.

11- Mevcut anlama (okuma) ğretimi araştırma sonuçları ile uluslararası anlamda etkili okuma öğretmenleri standartları arasında kullanılan ğretim uygulamaları ve stratejileri arasındaki farklar incelenebilir.

12- MEB EBA üzerinden başarılı örneklerle yönelik ders videoları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67–84. <https://doi.org/10.1177/0022219407310838>

Abadiano, H. R., & Turner, J. (2003). The RAND report: Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. *New England Reading Association Journal*, 39(2), 74-79.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. doi:10.1598/RT.61.5.1

Aghaie, R., & Zhang, L. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 40(60), 1063- 1081. doi:10.1007/s11251-011-9202-5

Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. doi:10.1598/RT.64.5.9

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 169-178. Akyol, H. (2003). *Metinlerden Anlam Kurma. Türklük Bilimi Araştırmaları*.

Akyol, H. (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: PegemA Yay.

Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.

Allington, R. L., Johnston, P. H., & Day, J.P. (2002). Exemplary fourth-grade teachers. *Language Arts*, 79(6), 462.

Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic processes in reading* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.

Almasi, J., & Hart, S. (2015). Best practices in narrative text comprehension instruction. In L. Gambrell, & L. Morrow (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (5th ed.) (pp. 223-248). New York, NY: Guilford.

Almasi, J. F., Garas-York, K., & Shanahan, L. (2006). Qualitative research on text comprehension and the report of the National Reading Panel. *The Elementary School Journal*, 107(1), 37-66.

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. In R. Anderson, R. Spiro, & M. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderson, R. C. (1978). Schema-directed processes in language comprehension. In A. M. Lesgold, & J. W. Pellegrino (Eds.), *Cognitive psychology and instruction* (pp. 67-82). New York, NY: Springer US.

Anderson, R. C. (1984). Role of readers' schema in comprehension, learning and memory. In R. Anderson, J. Osborne, & R. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content area text* (pp. 243-257). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderson, R.C. (2004). Role of reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 594-606). Newark, DE: International Reading Association.

Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-thematic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.

Anıl, D., Özer Erkan, Y. ve Demir, Y. (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB.

Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1981). *Content area textbooks (Reading Education Rep. No. 23)*. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1984). Producing considerate expository text: Or, easy reading is damned hard writing (Reading Education Rep. No. 46). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Ateş, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ateş, S. (2011). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Au, K.H., & Raphael, T.E. (1998). Curriculum and teaching in literature-based programs. In T.E. Raphael & K.H. Au (Eds.), Literature-based instruction: Reshaping the curriculum (pp. 123–148). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Baker, L. (2008). Metacognition in comprehension instruction: What we've learned since NRP. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices (pp. 65-79). New York, NY: Guilford.

Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), Handbook of research on reading comprehension (pp. 373-388). New York, NY: Routledge.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. Reading Research Quarterly, 34(4), 452–477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4

Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), Developing engaged readers in school and home communities (pp. xiii–xxvii). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.

Barksdale, S. T. (2013). Good readers make good historians: “Can we just settle it on ‘a lot of people died’?”. The History Teacher, 46(2), 231-252.

Baumann, J.F., & Kameenui, E.J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, & J.R. Squire (Eds.), *Handbook on teaching the English language arts* (pp. 604–632). New York: Macmillan.

Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Literacy Research*, 16(4), 297-306.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96, 385-414.

Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 789–814). White Plains, NY: Longman.

Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.

Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.

Blachowicz, C.L., & Lee, J.J. (1991). Vocabulary development in the whole literacy classroom. *The Reading Teacher*, 45(3), 188–195.

Blachowicz, C.L., Fisher, P., Ogle, D.M., & Watts- Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524–539. doi:10.1598/RRQ.41.4.5

Block, C. C. (2004). *Teaching comprehension: The comprehension process approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension. Where we've been and where we're going. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 19-37). New York, NY: Guilford.

Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.),

Comprehension instruction: Research-based best practices (pp.19-37). New York, NY: Guilford.

Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp.19-37). New York, NY: Guilford.

Block, C. C., & Israel, S. E. (2004). The ABCs of performing highly effective think- alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), 154-167.

Block, C. C., & Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction. In L. N. Morrow, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2nd ed., pp. 111-126). New York, NY: Guilford.

Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262-281. doi:10.1037/a0014319

Borich, G. D. (2016). *Observation skills for effective teaching: research-based practice*. Routledge.

Bormuth, R., Manning, J., & Pearson, D. (1970). Children's comprehension of between- and within-sentence syntactic structures. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 349-357.

Brevik, L. M. (2015). *How teachers teach and readers read. Developing reading comprehension in English in Norwegian upper secondary school* (Doctoral dissertation).

Brevik, L. M. (2017). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 76-94.

Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 61(7), 538-547.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (2004). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 998-1039). Newark, DE: International Reading Association.

Bruce, C. (1984). A new point of view on children's stories. In R. Anderson, J. Osborne, & R. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content readers* (pp. 153-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Burke, K., & Dunn, R. (2003). Learning stylebased teaching to raise minority student test scores. *Social Studies*, 94(4), 167–170. doi:10.1080/00377990309600201

Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., & Hunt, M. (2010). A review of the current research on comprehension instruction: A research synthesis. National Reading Technical Assistance Center, Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayınları: Ankara.

Caccamise, D., Snyder, L., & Kintsch, E. (2008). Constructivist theory and the situation model: Relevance to future assessment of reading comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 80-97). New York, NY: Guilford.

Calo, K. M. (2011). Incorporating informational texts in the primary grades: A research- based rationale, practical strategies, and two teachers' experiences. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 291-295. doi:10.1007/s10643-011-0470-0

Cartwright, K. B. (2009). The role of cognitive flexibility in reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 115-139). New York, NY: Routledge.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi: yeni programa uyarlanmış*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları

Cervetti, G., & Hiebert, E. H. (2015). Knowledge, literacy, and the Common Core. *Language Arts*, 92(4), 256-269.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a “new” research agenda. In B. Comber and A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 271–282). Mahwah, NJ: Erlbaum.

comprehension and the report of the National Reading Panel. *The Elementary School Journal*, 107, 38-66.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.

Dahl, K.L., & Farnan, N. (1998). *Children’s writing: Perspectives from research*. Newark, DE: International Reading Association.

Damico, J., Campano, G., & Harste, J. C. (2009). Transactional theory and critical theory in reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 177-188). New York, NY: Routledge.

Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question-generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 256-262.

Davis, D. S., Bippert, K., & Villarreal, L. (2015). Instructional tendencies in the teaching of reading comprehension: A portrait of practice in the Measures of Effective Teaching (MET) database. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 285-306.

Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers’ comprehension. *Journal of Educational Research*, 87, 353-360.

De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261-287.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102-126. [dx.doi.org/10.1598/RRQ.41.2.1](https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.1)

Dole, J. A. (2003). Professional development in reading comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 176-191). New York, NY: Guilford.

Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88. [doi:10.1598/RRQ.31.1.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.31.1.4)

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.

Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 28-41). New York, NY: Guilford.

Duffy, G. G., Miller, S., Howerton, S., & Williams, J. B. (2010). Comprehension instruction: Merging two historically antithetical perspectives. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language, and literacy teaching* (pp. 58-73). New York, NY: Routledge.

Duffy, G., & Roehler, L. R. (1989). Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it. In C.B. McCormick, G. Miller, & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (p. 133-154). New York: Springer-Verlag.

Duffy, G., Lanier, J. E., & Roehler, L. R. (1980). On the need to consider instructional practice when looking for instructional implications. Paper presented at the Reading Expository Materials, University of Wisconsin-Madison.

Duffy, G., Roehler, L., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L., Wesselman, R., Putnam, J., & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the

reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.

Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40- 44.

Duke, N. K., & Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and writing informational text in the primary grades*. New York, NY: Scholastic.

Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research: Volume IV* (pp. 199-228). New York, NY: Routledge.

Duke, N. K., & Martin, N. M. (2015a). Best practices in informational text comprehension instruction. In L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 249-267). New York, NY: Guilford.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.

Duke, N. K., & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language, and literacy teaching* (pp. 74-86). New York, NY: Routledge.

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.

Duke, N., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 501–520). New York: Guilford.

Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.

Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544. doi: 10.2307/747314.

Durkin, D. (1989). *Teaching Them to Read*. (Fifth Edition). Allyn and Bacon.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology, Classroom Connections* (Vol. 403). New York.

Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.

Emre, Y. (2014). Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Epçayan, C. (2008). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Epçayan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).

Ergin, M., (2003). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayınevi: Ankara.

Erkul, R. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Anı Yayıncılık.

Fang, Z., & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627-632.

Ferah, A. (2001). Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220.

Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231-243.

Flavell, J. H. (1976). 'Metacognitive aspects of problem solving'. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.

Foley, C. L. (1993). Prediction: A valuable reading strategy. *Reading Improvement: A Journal Devoted to the Teaching of Reading*, 30(3), 166-170.

Fox, E. (2009). The role of reader characteristics in processing and learning from informational text. *Review of Educational Research*, 79(9), 197-261.

Fox, E., & Alexander, P. A. (2009). Text comprehension: A retrospective, perspective, and prospective. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227-239). New York, NY: Routledge.

Frankel, G., Louizos, C., & Austin, Z. (2012). Canadian educational approaches for the advancement of pharmacy practice. *American journal of pharmaceutical education*, 78(7).

Fries, C. C. (1962). *Linguistics and reading*. New York, NY: Holt.

Galda, L. (2013). Learning from children reading books: Transactional Theory and the teaching of literature. *Journal of Children's Literature*, 39(2), 5-13.

Gambrell, L. B., & Jawitz, P. B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 265-276.

Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25.

Gambrell, L.B. (2011). Motivation in the school reading curriculum. In T.V. Rasinski (Ed.), *Rebuilding the foundation: Effective reading instruction for 21st century literacy* (pp. 41–65). Bloomington, IN: Solution Tree.

Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., & Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533. doi:10.1598/RT.49.7.2

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.

Gaskins, I. W. (2003). Taking charge of reader, text, activity and context variables. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York, NY: Guilford.

Gaskins, I., Anderson, R., Pressley, M., Cuncelli, E., & Satlow, E. (1993). Six teachers' dialogue during cognitive process instruction. *Elementary School Journal*, 93, 277-304.

Gelati, C., Galvan, N., & Boscolo, P. (2014). Summary writing as a tool for improving the comprehension of expository texts: An intervention study in a primary school. In P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Eds.), *Writing as a Learning Activity* (pp. 191-216). Leiden, The Netherlands: Brill.

Gillet, J. W., & Temple, C. (1994). *Understanding reading problems: Assessment and instruction*. New York: Harper Collins.

Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.

Goldman, S.R., & Rakestraw, J.A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 311–335). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Dağıtım, Gül Yayınevi.

Grabe, W., Stoller, F. L. (2002), Teaching And Researching Reading, New York: Published By Pearson Education.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies (pp. 3-26). New York, NY: Erlbaum.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.), Rethinking reading comprehension (pp. 82-98). New York, NY: Guilford.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review, 101(3), 371-395.

Guthrie, J. T., Taboada, A., & Coddington, C. S. (2007). Engagement practices for strategy learning in concept-oriented reading instruction. In D. S. McNamara (Ed.), Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies (pp. 241-266). New York, NY: Erlbaum.

Guthrie, J.T., & Alvermann, D. (1999). Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications. New York: Teachers College Press.

Guthrie, J.T., & Humenick, N.M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase motivation. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), The voice of evidence in reading research (pp. 329-354). Baltimore, MD: Brookes.

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (Eds.). (1997). Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction. Newark, DE: International Reading Association.

Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8 Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve

Günay, D. (2001). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (2004), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yay.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.

Güneyli, A. (2003). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in english*. Routledge.

Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of fourth grade good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 71, 821-829.

Harris, A. J., & Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. White Plains, NY: Longman.

Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Hedin, L. R., & Conderman, G. (2010). Teaching students to comprehend informational text through rereading. *The Reading Teacher*, 63(7), 556-565.

Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.

Hiebert, E.H., Pearson, P.D., Taylor, B.M., Richardson, V., & Paris, S.G. (1998). *Every child a reader*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA).

Hilden, K., & Pressley, M. (2002). Can teachers become comprehension strategies teachers given a small amount of training? Paper presented at the 52nd annual meeting of the National Reading Conference, Miami, FL. International Reading Association. (2000).

International Reading Association. (2000). *Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: Author.

Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 2(2), 95-120.

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35-52.

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2010). Reading and teaching short stories, based on process studies and experimental research. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language, and literacy teaching* (pp. 45-57). New York, NY: Routledge.

Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152-173. doi:10.1080/10573569.2014.891449

Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577. doi:10.3758/BF03193491

Kent, A. M. (2002), *An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>.

Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools: Connecting and communicating*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical*

models and processes of reading (5th ed., pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.

Kintsch, W. (2009). Comprehension processes and classroom contexts. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 194-206). New York, NY: The Guilford.

Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(1), 363-394.

Knapp, M.S., Adelman, N. E., Marder, S., McCollum, H., Needels, M. C., Madilla, C., Shields, P.M., Turnbull, B. J., & Zucker, A. A. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.

Koenig, K. Q. (2018). *How Do Upper Elementary Teachers Teach Informational Text Comprehension Strategies?* (Doctoral dissertation, University of Nevada, Reno).

Kucan, L., & Beck, I. L. (1996). Four fourth graders thinking aloud: An investigation of genre effects. *Journal of Literacy Research*, 28(2), 259-287.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299. doi:10.3102/00346543067003271

Leopold, C., & Mayer, R. E. (2015). An imagination effect in learning from scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 47-63.

Leslie, L., & Caldwell, J. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227-239). New York, NY: Routledge.

Luke, A., & Freebody, P. (1999, August). Further notes on the four resources model. *Reading Online*. Retrieved January 26, 2012.

Luttenegger, K. C. (2012). Explicit Strategy Instruction and Metacognition in Reading Instruction in Preservice Teachers' Elementary School Classrooms. *Journal of Reading Education*, 37(3).

McCown, M., & Thomason, G. (2014). Informational text comprehension: Its challenges and how collaborative strategic reading can help. *Reading Improvement*, 51(2), 237-253.

McIntyre, E., & Hulan, N. (2013). based, culturally responsive reading practice in elementary classrooms: A yearlong study. *Literacy Research and Instruction*, 52(1), 28-51.

McKeown, M.G., Beck, I.L., & Blake, R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. doi:10.1598/RRQ.44.3.1

McLaughlin, M. (2003). Guided Comprehension in the primary grades: A framework for curricularizing strategy instruction. Paper presented at the 53rd annual meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ.

McLaughlin, M. (2010). Content area reading: Teaching and learning in an age of multiple literacies. Boston: Allyn & Bacon.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432-440.

McLaughlin, M., & Allen, M.B. (2009). Guided Comprehension in grades 3–8 (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy: Enhancing students' reading comprehension. New York: Scholastic.

McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2011). Critical literacy as comprehension: Understanding at deeper levels. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *The handbook of research on teaching the English language arts* (3rd ed., pp. 278–282). New York: Routledge.

McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York, NY: Erlbaum.

McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229- 257.

McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465-496). New York, NY: Erlbaum.

MEB, (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Eğitim Yonetimi*, 26, 169-178.

Meyer, B. J. F. (1975). The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam, Netherlands: North Holland.

Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 11-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, S.S. (2006). How teachers spend insructional time in the primary grades and how this influences student achievement. Unpublished doctoral dissertation, The University of Utah.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259.

Morgan, M.F., Moni, K.B., & Jobling, A. (2009). Who? Where? What? When? Why? How? Question words - what do they mean? *British Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 178-185.

Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2000). Literature-based reading instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 563-586). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based

Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 143-166.

Neuman, S. B., & Gambrell, L. B. (2013). Challenges and opportunities in the implementation of Common Core State Standards. In S. B. Neuman & L. B. Gambrell (Eds.), *Quality reading instruction in the age of Common Core standards* (pp. 1-12). Newark, DE: International Reading Association.

Nolan, T. E. (1991). Self-questioning and prediction: Combining metacognitive strategies. *Journal of Reading*, 35(2), 132-138.

Ocasio, T. L. (2006). A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies To Improve Reading Comprehension, Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.

OECD (2019). PISA 2018 results volume I: What students know and can do. Paris: OECD Publishing.

Özbay, M. (2003). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Özbay, M. (2014). Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1990). Okuma Sanatı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özdemir, E. (1998). Eleştirel Okuma. (3. Baskı). Ankara: Ümit Yayıncılık.

Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 99-114). New York, NY: Guilford.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117- 175.

Palincsar, A. S., & Schutz, K. M. (2011). Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots. *Theory Into Practice*, 50(2), 85-92.

Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 99-140). New York, NY: Guilford.

Pao, L. S., & Williams, J. P. (2015). Improving comprehension of informational texts in the elementary classroom. In S. R. Parris & K. Headley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (3rd ed.) (pp. 238-253). New York, NY: Guilford.

Paris, A., & Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1–44. doi:10.1080/07370000709336701.

Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routledge.

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pearson, P. D. (2001). Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading. In R. F. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 78-83). Newark, DE: International Reading Association.

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York, NY: Routledge.

Pearson, P. D. (2010a). Reading First hard to live-or without. *Journal of Literacy Research*, 42(1), 100-108.

Pearson, P. D. (2010b). The roots of reading comprehension. In K. Ganske & D. Fisher (Eds.), *Comprehension across the curriculum: Perspectives and practices K-12* (pp. 279-321). New York, NY: Guilford.

Pearson, P. D., & Camperell, K. (1981). Comprehension of text structures. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching* (pp. 27-54). Newark, DE: International Reading Association.

Pearson, P.D., & Hoffman, J.V. (2011). Principles of practice for the teaching of reading. In T.V. Rasinski (Ed.), *Rebuilding the foundation: Effective reading instruction for 21st century literacy* (pp. 9–38). Bloomington, IN: Solution Tree.

Pearson, P.D., Roehler, L., & Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In Samuels, J., & Farstrup, A. (Eds.). (1992). *What research has to say about reading instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association, Inc, pp. 145-199.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. V. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford, England: Blackwell.

Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A possible threat to trustworthiness? *Education*, 123(2), 418-421.

Pressley, G. M. (1976). Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 355-373.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. F. Farstrup & S. J. Samuels, (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works* (3rd ed.). New York: Guilford.

Pressley, M. (2006). What the future of reading research could be. Paper presented at the International Reading Association Reading Research Conference, Chicago.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York, NY: Guilford.

Pressley, M., & Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.

Pressley, M., (2002), *Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report, Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

Pressley, M., Gaskins, I. W., Cunicelli, E. A., Burdick, N.J., Schaub-Matt, M., Lee, D. S., & Powell, N. (1991). Strategy instruction at Benchmark School: A faculty interview study. *Learning Disability Quarterly*, 14, 19-48.

Pressley, M., Gaskins, Solie, K., & Collins, S. (2006). A portrait of Benchmark School: How a school produces high achievement in students who previously failed. *Journal of Educational Psychology*, 98, 282 - 306.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.

Pressley, M., Mohan, L., Raphael, L. M., & Fingeret, L. (2007). How does Bennett Woods Elementary School produce such high reading and writing achievement? *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 221-240. doi:10.1037/0022-0663.92.2.221

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Hampston, J.M., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4 and-5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159-191.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159-191.

Pressley, M., Yokoi, L., Rankin, J., Wharton-McDonald, R., & Hampston, J. (1997). A survey of the instructional practices of grade-5 teachers nominated as effective in promoting literacy. *Scientific Studies of Reading*, 1, 145-160.

Priya, K., & Wagner, R. K. (2009). The roles of fluent decoding and vocabulary in the development of reading comprehension. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 124-139). New York, NY: Guilford.

Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8-45.

RAND Reading Study Group (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Retrieved from [http://www.rand.org/pubs/monograph reports/2005/MR 1465.pdf](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR_1465.pdf)

Read, S., Reutzel, D. R., & Fawson, P. C. (2008). Do you want to know what I learned? Using informational trade books as models to teach text structure. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 213-219. doi:10.1007/s10643-008-0273-0

Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 276-305.

Roehler, L.R., & Duffy, G.G. (1984). Direct explanation of comprehension processes. In G.G. Duffy, L.R. Roehler, & J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions* (pp. 265–280). New York: Longman.

Rose, D.S. vd. (2000), Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques, *The Journal Of Educational Research*, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (2013). The Transactional Theory of reading and writing. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6th edition), (pp. 923-956). Newark, DE: International Reading Association.

Rosenshine, B. (1980). 'Skill hierarchies in reading comprehension'. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-554). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

Ruddell, R.B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48(6), 454–463.

Ruddell, R.B. (2004). Researching the influential literacy teacher: Characteristics, beliefs, strategies, and new research directions. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 979–997). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In D. LaBerge & J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading perception and comprehension* (pp. 265-303). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension in teaching* (pp. 3-26). Newark, DE: International Reading Association.

Sadoski, M. (2008). Dual coding theory. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 38-49). New York, NY: Guilford.

Sadoski, M., & Paivio, A. (2013). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. New York, NY: Routledge.

Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee value-added assessment system (TV AAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-56.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

Selçuk, Z. (2001). Okul deneyimi ve uygulama: öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi. Nobel Yayın Dağıtım.

Sencer, M. (1989). Toplum Bilimlerinde Yöntem. Beta Basım, İstanbul.

Serafini, F. (2003). Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. *Reading Online*, 6(6), retrieved December 8, 2011.

Sever, S. (1995), Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara. Anı Yayıncılık.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschnieder, C., & Torgesen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038). Washington, D.C.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. (<http://ies.ed.gov/ncee>)

Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York, NY: Guilford.

Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children: Report of the committee on the prevention of reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372-391.

Spears, M.W., & Gambrell, L.B. (1991). Prediction training and the comprehension and composing performance of fourth-grade students. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction* (pp. 239-245). Chicago, IL: National Reading Conference.

Spiro, R. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 245-278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spiro, R. (2001). Principled pluralism for adaptive flexibility in teaching and learning to read. In R. F. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 92-97). Newark, DE: International Reading Association.

Stahl, S. S., Jacobson, M.G., Davis, C. E., & Davis, R. L. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 27-43.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Stein, N., & Glenn, C. G. (1977). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension* (Vol. 1, pp. 53-119), Norwood, NJ: Ablex.

Stevens, R. J., Van Meter, P., & Warcholak, N. D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 159-198.

Suna, H. E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E., & Altun, Ü. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004), Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 164, Ankara.

Taylor, B. M., & Frye, B. J. (1992). Comprehension strategy instruction in the intermediate grades. *Literacy Research and Instruction*, 32(1), 39-48.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2005). The CIERA school change framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. *Reading Research Quarterly* (40)1, 40-69.

Taylor, B. M., Raphael, T. E., & Au, K. H. (2011). Reading and school reform. In. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 594-628). New York, NY: Routledge.

Taylor, B., Pearson, P., Peterson, D., & Rodriguez, M. (2003). Reading growth in highpoverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104(1).

Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 193-208.

Tazebay, A. (1993). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, İstanbul: MEB Yayınları.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Thiede, K. W., & Anderson, M. C. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 129-160.

Tierney, W. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Teaching qualitative methods in higher education. *The Review of Higher Education*, 17(2), 107-124.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Tovani, C. (2000). *I read it, but I do not get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Trabasso, T. & Bouchard, E. (2002). *Teaching readers how to comprehend text*

Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı,13, 49-58.

Tyner, B., & Green, S.E. (2009). Small-group reading instruction: A differentiated model for intermediate readers, grades 3–8 (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Uyar, Y. (2015). Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ülper, H. (2019). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Nobel Yayınları.

Van den Broek, P., White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). Reading between the lines: Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In R. K. Wagner, C. Schatschnieder, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biologic foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York, NY: Guilford.

Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (2004). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1244-1269). Newark, DE: International Reading Association.

Vellutino, F. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51-81). New York, NY: Guilford.

Vogt, M. & Shearer, B. (2007). Reading specialists and literacy coaches in the real world (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Wellington, J.; Osborne, J. (2001), *Language And Literacy In Science Education*, Buckingham, Philadelphia: Ope University Press.

Wilkinson, I. A. G., & Son, E. H. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 359-387). New York, NY: Routledge.

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.

Williams, J. P. (2008). Explicit instruction can help primary students learn to comprehend expository text. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 171-182). New York, NY: Guilford.

Willis, J. W., Jost, M., & Nilakanta, R. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Sage.

Wood, E., Woloshyn, V. E., & Willoughby, T. (1995). *Cognitive strategy instruction for middle and high schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Wyse, D., Andrews, R., & Hoffman, J. (2010). Introduction. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language, and literacy teaching* (pp. 1-8). New York, NY: Routledge.

Yalçın, A. (1996). Türkçe ders kitaplarının planlanması ve yazılması. *Türk Yurdu*, 107, 24-27.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yin, R. K. (2014). *Case study research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

EKLER

EK-1: Gözlem Formu

Gözlem Yapılan Okul: Gözlem Yapılan Sınıf: Gözlem Yapılan Öğretmen: Sınıf Mevcudu:	Gözlem Yapılan Metnin Teması: Gözlem Yapılan Metin: Tarih ve Saat: Derse başlama-bitiş saati:
---	--

	Alt Kategoriler	Kodlamalar	Süre
Anlamayla İlgili Uygulamalar	Zihinsel Hazırlık Sürecine Yönelik Uygulamalar	-Metnin başlığından ve görsellerinden hareketle tahmin uygulamaları - Okuma amacı oluşturma uygulamaları - Ön bilgileri okuma ortamına getirme uygulamaları - Metindeki anahtar kelimelerin tespit edilme uygulamaları	
	Okuma-Okutma Uygulamaları	- Öğretmenin sesli okuması - Öğrencinin sesli okuması - Öğrencilerin sessiz okumaları - Öğrencilerin paylaşarak okumaları - Tartışarak okuma - İşaretleyerek okuma	
	Metni anlamaya yönelik uygulamalar (Strateji Kullanımı/Öğretimi)	-Kelime öğretimine yönelik uygulamalar -Metin yapısıyla öğretim uygulamaları -Metni özetlemeye yönelik uygulamalar -Ana fikir/ana duyguyu belirlemeye yönelik uygulamalar -Çıkarım yapma uygulamaları -Tahmin uygulamaları	
	Talimatsız geçen zaman	-Bu kod, öğretmenin herhangi bir öğretim davranışında bulunmadığında kullanılmıştır.	
Anlamayla İlgili Olmayan Uygulamalar	Ders dışında başka bir konuda faaliyet	-Bu kod, öğretmenin Türkçe dersi dışında başka bir konuda öğrencilerle konuştuğunda kullanılmıştır. (Örneğin futbol, basketbol ya da okuldaki bir etkinlik hakkında konuştuğu zaman.)	
	Teknoloji tabanlı faaliyetler	-Bu kodlamada öğretmen, anlama (okuma) eğitimini genişletmek ve pekiştirmek için bir öğretim kaynağı olarak teknolojiyi kullanmaktadır. Bu kod, internet aramaları ve bilgisayar oyunları kullanımı gibi teknoloji tabanlı talimatları içerir. Öğretmen eğer akıllı tahtayı veya kasetçaları açarak etkinlik bulma uğraşına girerse bu kategori kodlanmıştır.	
	Dilbilgisi öğretimi/test çözme	-Bu kod öğretmenin öğretim yaptığı metin dışında öğrencilerin sene sonunda girecekleri merkezi sınava yönelik uygulamalar yaptığında kodlanmıştır.	
	Etkinlikler için öğrencilere verilen süre	-Bu kod, öğretmenin öğrencilere ders kitabında yer alan etkinlikleri yapmaları için ek süre verdiğinde kodlanmıştır.	

EK-2:

Öğretmen Görüşme Formu

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Mesleki Kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()

Eğitim Düzeyiniz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

1. Anlama (Okuma) öğretimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Anlama (okuma) öğretiminde hangi süreçleri izliyorsunuz?
3. Anlama (okuma) öğretiminde hangi tekniklerini kullanıyorsunuz?
4. Anlama (okuma) öğretiminde hangi stratejileri kullanıyorsunuz?
5. Anlama (okuma) öğretiminde karşılaştığınız en büyük zorluk nedir?
6. Anlama (okuma) öğretiminde öğrencilerinizin karşılaştıkları problemler nelerdir?
7. Sizce anlamamanın (okuma) en büyük göstergesi nedir?
8. Öğrencilerinizin anlama becerilerini geliştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?

EK-3: Araştırmaya Katılım Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamaları” adıyla, Mustafa KÖROĞLU tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu doktora tez çalışmasının amacı, Ortaokul 8. sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamalarının neler olduğu ve bu uygulamalara ne kadar süre ayırdıklarını tespit etmektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Gözlem ve Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz araştırmaya katılma işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Mustafa KÖROĞLU

İletişim Bilgileri : Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İmza

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-4: Etik İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/10/2020-E.47153



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Başkanlığı

Sayı :21817443-050.99-
Konu :Etik Kurul Kararı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun
01.10.2020 tarih ve 08 sayılı kararı ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Seval YAVUZ
Kurul Başkanı

EK :
SBBBAY Etiği Kurulunun 01.10.2020 tarih ve 08 sayılı kararı (1 sayfa).

Mevcut Elektronik İmzalar

SEVAL YAVUZ - Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı (Kurul Başkanı) - 12/10/

T: F:
E-Posta : Web:
İletişim: Celal Akdağ (Dahili: 3262212720)



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.



**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
01.10.2020	11	08	2/3

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 01.10.2020 tarihinde Başkan Prof. Dr. Seval YAVUZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-8: Doç. Dr. Ahmet BALCI koordinatörlüğünde Arş. Gör. Mustafa KÖROĞLU tarafından gerçekleştirilecek “Ortaokul (5-8. Sınıf) Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Anlama (Okuma) Öğretimine Yönelik Uygulamaların İncelenmesi” başlıklı tez çalışması için hazırlanan materyallerin etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

İMZA Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İMZA Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ Bşk.Yrd.	İZİNLI Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK ÜYE	İZİNLI Prof. Dr. Hatice PAMİR ÜYE
İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	İMZA Prof. Dr. Murat TEK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Nizam ÖNEN ÜYE

Doküman No:902-01-FR 006

İlk Yayın: 11.12.2015

Rev. Tarihi:

Rev. No: 00

Sayfa 1 / 1

EK-5: MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.22267073
Konu : Mustafa KÖROĞLU'nun
Araştırma İzin Onayı

11.11.2019

VALİLİK MAKAMINA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Mustafa KÖROĞLU "Ortaokul (5-8.Sınıf) Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Anlama (Okuma) Öğretimine Yönelik Uygulamaların İncelenmesi" adlı tez çalışmasını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antakya, Defne ve Hassa İlçelerinde bulunan ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İlimiz Antakya, Defne ve Hassa İlçelerinde bulunan ortaokullarda, okul idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Ayşegül AYDIN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
11.11.2019

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü