

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



**FARK YARATAN BİR TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMA VE
STRATEJİLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YAZAR

Hasret Nur Baş

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Pınar Kanık Uysal

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Hasret Nur BAŞ tarafından hazırlanan “**Fark Yaratan Bir Türkçe Öğretmenin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulama ve Stratejileri: Bir Durum Çalışması**” başlıklı bu çalışma, **06.06.2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumuz, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Hasret Nur BAŞ



ÖZET

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

FARK YARATAN BİR TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMA VE STRATEJİLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

HASRET NUR BAŞ

Bu araştırmada, fark yaratan bir Türkçe öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulamaları ve bu uygulamalarda yer verdiği okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma; kendi branşında ödüller almış, öğretmenlik mesleğinin yanı sıra yazarlık kimliği ile de ön plana çıkmış başarılı bir Türkçe öğretmeni ile yürütülmüş, bu öğretmenin uygulamalarını derinlemesine inceleyebilmek amacıyla araştırma yöntemi olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve öğrencilerden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci 14 hafta sürmüş elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirdiği uygulamalara ilişkin bulgular öğretim programının gereklilikleri bağlamında yapılan dersler, okumanın bir beceri olduğu bilinciyle yapılan dersler ve sınav sisteminin varlığının kabulüyle yapılan dersler şeklinde üç ana temaya; metin dersleri, özet dersleri, dergi dersleri ve paragraf dersleri şeklinde dört alt temaya ayrılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin derslerinde sırasıyla en çok okuma öncesi stratejilerine, ardından okuma sonrası stratejilerine, en az ise okuma sırası stratejilerine yer verdiği tespit edilmiştir. Derslerde okuma öncesi stratejilerinin tamamı kullanılırken okuma sırası stratejilerden sadece akıcı bir biçimde okuma ve bağlam ipuçlarını kullanma stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür. Okuma sonrası stratejilerden ise en sık kullanılan stratejilerin soru-cevap ilişkisini kullanma, soru oluşturma ve tartışma stratejilerinin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenin özellikle soru oluşturma/üretme stratejisine çok yer ve önem verdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri, Strateji Öğretimi

ABSTRACT

DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION

DEPARTMENT OF TURKISH EDUCATION

**THE PRACTICES AND STRATEGIES OF A TURKISH TEACHER WHO MAKES A
DIFFERENCE TOWARDS THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION
SKILLS: A CASE STUDY**

HASRET NUR BAŞ

In this study, it was aimed to determine the practices of a Turkish language teacher who made a difference in her lessons to improve reading comprehension skills and the reading comprehension strategies she used in these practices. The research was conducted with a successful Turkish language teacher who received awards in her own branch and came to the forefront with her identity as a writer as well as her teaching profession, and a case study was preferred as the research method in order to examine the practices of this teacher in depth. Observation form, teacher interview form and documents obtained from students were used as data collection tools. The data collection process lasted 14 weeks and content analysis was used to analyze the data obtained. The findings regarding the participant teacher's practices for the development of reading comprehension skills were divided into three main themes: lessons conducted in the context of the requirements of the curriculum, lessons conducted with the awareness that reading is a skill, and lessons conducted with the acceptance of the existence of the exam system; and four sub-themes: text lessons, summary lessons, magazine lessons and paragraph lessons. As a result of the research, it was determined that the teacher used pre-reading strategies the most, followed by post-reading strategies and the least by reading order strategies. While all of the pre-reading strategies were used in the lessons, it was observed that only reading fluently and using context clues were used among the reading order strategies. Among the post-reading strategies, it was found that the most frequently used strategies were using the question-answer relationship, question generation and discussion strategies. It was seen that the participant teacher gave a lot of space and importance especially to the strategy of creating/generating questions.

Key Word: Read, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies, Strategy Teaching

TEŞEKKÜR

Bugün burada olmayı kendisine borçlu olduğum, yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olmaktan onur duyduğum, her konuda bana sabırla yardımcı olan yol gösteren, her türlü desteği sunan, bu yolculukta bana kendimi hatırlatan, akademik disiplinini örnek aldığım çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL'a, tez savunmamda değerli görüşlerini paylaşarak katkı sunan Prof. Dr. Erhan DURUKAN'a, hem araştırma yolculuğumda hem de tezimi hazırlarken önemli desteğini gördüğüm hiçbir konuda benden yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER'e ve her aşamada desteğini hissettiğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Keziban TEKŞAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sonsuz fedakârlıkta bulunarak sevgi ve desteğini daima hissettiren, hep en iyisini yapacağıma inanan ve her koşulda maddi manevi yanımda olan kardeşlerime, annem Nermin BAŞ ve babam Rıza BAŞ'a, teşekkürlerimi borç bilirim.

Çalışmamın her aşamasında yanımda olup benimle birlikte bu sürecin stresini yaşayan, her koşulda yanımda duran yol arkadaşım İsmail KARALI'ya teşekkür ederim.

Hasret Nur BAŞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ KABUL SAYFASI	II
ETİK BEYANI	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar	IX
ŞEKİLLER	X
GÖRSELLER	XI
SİMGELER VE KISALTMALAR	XII
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırmanın Varsayımları	4
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6 Tanımlar	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Etkili Öğretmen	6
2.2 Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi.....	8
2.3 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi	10
2.4 Okuduğunu Anlama Stratejileri	10
2.4.1 Okuma Öncesi Stratejiler.....	15
2.4.2 Okuma Sırası Stratejiler	16
2.4.3 Okuma Sonrası Stratejiler.....	17
2.4.4 Çoklu Okuma Stratejileri.....	18
2.5 İlgili Araştırmalar	19
2.5.1 Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretimine Yönelik Araştırmalar	19
2.5.2 Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Araştırmalar.....	24

2.5.3 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Ders Kitapları ile Uyumuna İlişkin Araştırmalar	24
3. YÖNTEM.....	26
3.1 Araştırma Deseni.....	26
3.2 Araştırmaya Konu Olan Durum	28
3.3 Araştırmanın Katılımcıları	28
3.3.1 Fark Yaratan Öğretmen	28
3.4 Araştırma Ortamı	29
3.5 Veri Toplama Araçları	31
3.5.1 Gözlem Formu.....	31
3.5.2 Görüşme Formu.....	34
3.5.3 Öğrenci Dokümanları	35
3.6 Veri Toplama Süreci	36
3.7 Verilerin Analizi.....	36
3.8 Durum Çalışmasının Raporlaştırılması	37
3.9 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	38
3.10 Araştırmacının Rolü	39
4. BULGULAR.....	41
4.1 Öğretmenin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretime Yönelik Gerçekleştirdiği Uygulamalara İlişkin Bulgular	41
4.1.1 Müfredatın Gereklilikleri Bağlamında Yapılan Dersler	42
4.1.2 Okumanın Bir Beceri Olduğu Bilinciyle Yapılan Dersler.....	45
4.1.3 Sınav Sisteminin Varlığının Kabulüyle Yapılan Dersler	54
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1 Sonuç.....	59
5.2 Tartışma.....	60
5.3 Öneriler	66
KAYNAKLAR	67
EKLER	82
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLÖLAR

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Tanımları	13
Tablo 2. Çoklu Okuma Stratejileri.....	18
Tablo 3. Sınıf Ortamı	29
Tablo 4. Gözlem Yapılan Temalar ve Toplam Ders Saatleri	36
Tablo 5. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi	41



ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Araştırmada İzlenen Süreç.....	27
Şekil 2. Sınıf Krokisi	30
Şekil 3. Gözlem Formu Geliştirme Süreci.....	31
Şekil 4. Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Kodlar	34
Şekil 5. Görüşme Formu Oluşturulma Aşamaları	35



GÖRSELLER

	<u>Sayfa</u>
Görsel 1. Öğrenci Dokümanı Özet Defteri Kaşığı Adlı Kitap.	47
Görsel 2. Öğrenci Dokümanı Özet Defteri Çiçekler Kadındır Adlı Blog	48
Görsel 3. Öğrenci Dokümanı Özet Defteri Of Dilim Adlı Kitap.....	48
Görsel 4. Öğrenci Dokümanı Özet Defteri Çiçekler Kadındır Adlı Blog	49
Görsel 5. Öğrenci Dokümanı Özet Defteri Aya Yolculuk Adlı Kitap.....	49
Görsel 6. Öğrenci Dokümanı Özet Defteri Büyük Düşünmek Adlı Blog	50
Görsel 7. Hayvan Çiftliği Kitabının Ana Fikrini Resmeden Doküman.....	51
Görsel 8. Öğrenci Dokümanı Kasım Ayı Bilim Çocuk Dergisi	54
Görsel 9. Öğrenci Dokümanı Paragraf Soru Bankası Kapağı Sözlük Çalışması.....	56
Görsel 10. Derste Öğrencinin Seçtiği Bir Paragraf.....	57

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

NRP : National Reading Panel

TDK : Türk Dil Kurumu

TÖP : Türkçe Öğretim Programı



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yönelik bilgiler sunulmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Öğretmenlik, ülkenin toplumsal koşulları ve şartlarına göre değişkenlik arz eden bir meslektir. Bu bakımdan öğretmenler dönemin koşullarına uygun olarak farklı profillere bürünmektedir. Günümüzde ön plana çıkan öğretmenler öğrenciler üzerinde etkileri sayısız olan yani eğitimde fark yaratan öğretmenler olarak nitelenmektedir. Bu öğretmenler derslerini ezber uygulamalar üzerinden değil, beceri kazandırmaya yönelik uygulamalarla yürütmektedir. Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin önemi yadsınamaz. Öğretmenlerin bu beceriyi geliştirmek adına yapacağı uygulamalar derslerde yol gösterici olmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalar konusundaki bilgisi öğrencilerin beceriyi kazanmasını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışmada da kendi uzmanlık alanında fark yaratan, yürüttüğü okuma projeleri ile öğrenci ve velilerine anlamlı katkılar sunan bir Türkçe öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yürüttüğü uygulamalar ve kullandığı stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Okuma, sembollerin yorumlanması ve anlamlandırılması sürecidir, kişi bir metni okurken bağlamı analiz eder ve içeriği anlamaya çalışır. Susar-Kırmızı (2011) ve Akyol'un (2005) belirttiği gibi, okumanın temel hedefi anlamaktır. Okuyucu sadece seslendirme yapmamakta, okudukları ile ön bilgileri arasında bağ kurarak bilgileri zihinde yapılandırılmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006), "okuma" ve "anlama" becerilerinin birbirleriyle sebep-sonuç ilişkisi içinde olduğunu belirterek; anlayarak okumanın birinci basamağını iyi okumak, ikinci basamağını ise yazının içeriğini kavramak olarak tanımlarlar. İnsan beyni yazılı metinleri anlamlandırmak için karmaşık bilişsel süreçlerden geçmektedir (Akyol, 2005; Balcı, 2016; Baştuğ vd., 2019; McCloskey ve Perkins, 2013; Onan, 2019). Güneş'e (2004) göre ise bu karmaşık süreçler; okuduğunu anlama becerisinin okunan metnin anlamına ulaşma, metin üzerinde fikirler üretme, sebeplerini inceleme, neticeler çıkarma ve değerlendirmeler yapmaktan oluştuğunu ayrıca seçme, inceleme, kanıya varma, çevirme, yorumlama, analiz-sentez yapma, öteleme ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de kapsadığını

ifade etmektedir. Bunun sağlanması için ise okuma ve anlamada üstbilişsel işlemler önemlidir. Bu, okuyucunun metni okumadan önce hedefler belirlediği, uygun okuma stratejilerini seçtiği ve okuma sürecini yönlendirdiği anlamına gelir (Byrnes, 1996). Ülper'in (2019) belirttiği gibi, okuma sırasında kullanılan bilişsel süreçler, okunan metnin aktardıkları doğrultusunda anlam oluşturmayı gerektirmektedir. Bir metnin anlamlandırma sürecinde, okuyucuların geçmiş yaşam deneyimleri okunan metinle birleşerek bütünleşmektedir (Balcı, 2016). Birçok zihinsel süreç içeren okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi adına da çeşitli yöntem ve stratejiler kullanılması gerekmektedir.

Stratejiler, okuyucuların okuma ve anlama sürecini bilinçli bir şekilde yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Efe, Baştuğ, Çam, Örs ve Hiğde, 2019). Anderson (2003), stratejileri bireyin dil becerilerini geliştirmek için bilinçli şekilde yaptığı eylemler olarak ifade etmektedir. Araştırmacıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, bireyler stratejileri rastgele değil, bilinçli ve kasıtlı bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerin hangi stratejiyi nerede, nasıl ve niçin kullanacaklarını bilmesi önemlidir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için, bireylerin yapılandırılmış bir strateji öğretimine ihtiyacı vardır.

Öğrencilerin anlamlandırma sürecinde okuma öncesi, sırası ve sonrası tüm aşamalarda okuduğunu anlama stratejileri yer almakta (Pressley ve Block 2002) bu stratejiler, okunan bilgilerin kalıcılığına yardımcı olmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri; öğrencilerin okuma sorumluluklarının altından kalkabilmek için bilinçli olarak seçtikleri düşünsel süreçler (Cohen, 1990 s.83) ve öğrenen kişilerin okuma amaçlarına göre bilinçli olarak kullandıkları özel eylemler (Tercanlıoğlu, 2004, s.563) olarak tanımlanmaktadır. Epçaçan'a (2009) göre etkili okuyucular anlamı oluşturmak için okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanırlar. Araştırmalar, etkili ve başarılı okuyucuların aktif bir şekilde okuyabilmek ve bu süreci devam ettirebilmek için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli düşünsel etkinlikler kullanarak "yapılandırmacı bir süreç" yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Allen, 2003).

Okuduğunu anlama stratejileri alanyazında okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve çoklu stratejiler olmak üzere dört başlıkta incelenmektedir. Bu stratejilerin derslerdeki kullanımı, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın konusu da okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılan okuduğunu anlama stratejileridir. Araştırmada fark yaratan bir Türkçe öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama

stratejilerine yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullandığı stratejilerin neler olduğu, metni anlamaya dönük çalışmalara ne kadar vakit ayırdığı ve bu uygulamaları nasıl yürüttüğü tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, fark yaratan bir Türkçe öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulamaları ve bu uygulamalarda yer verdiği okuduğunu anlama stratejilerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu ana probleme cevap aranmıştır:

Öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları ve bu uygulamalarda yer verdiği okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkçe dersinin temel beceri alanlarından biri okuma becerisidir. Bu becerinin kazandırılması kendi kendine gelişmediğinden okuduğunu anlama becerisini kazandırmayı sağlayan çeşitli stratejilerin bilinmesi ve uygulanması önemlidir. Öğrencilere kazandırılacak olan okuduğunu anlama stratejilerinin derslerde yapılan uygulamalarda etkisi olduğu söylenebilir. Bu becerinin merkezinde yer alan okuduğunu anlamının yeteri kadar geliştirilmesinde ise strateji öğretiminin gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılması özellikle Türkçe derslerinde gerçekleştirilecek strateji öğretimi uygulamaları ile mümkün olabilir. Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye ayrıca önem verilmiştir.

Türkiye’de okuduğunu anlama becerisi ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen birçok nicel çalışma olmasına rağmen okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi üzerine nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yapılan çalışma kapsamında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların belirlenmesi ve strateji öğretimi üzerinde derinlemesine inceleme yapılması sağlanmıştır.

Özet olarak, okuduğunu anlama uygulamalarında Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini derinlemesine inceleyen yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple fark yaratan bir Türkçe öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar ve bu uygulamalarda yer verdiği okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla çalışmanın alana katkı sağlayacağı, araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi hakkında farkındalık kazandıracığı, rehberlik edeceği, okuduğunu anlama becerisinin önemi konusunda onları aydınlatacağı ve derslerindeki okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime yönelik uygulamalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma boyunca yapılan gözlemlerin zaman ve imkanlar açısından sınıf ortamının doğal koşullarını yansıtacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz dönemi (33 ders saati, 14 hafta 1320 dakika süre) ve
- Başlıca okuduğunu anlama stratejileri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okuma: Okuma, yazar ile okuyucu arasında etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve hedefe yönelik olarak düzenli bir ortamda gerçekleştirilen, önceden edinilmiş bilgilerin kullanıldığı bir süreçtir (Akyol, 2009).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun metinle etkileşim kurarken, metnin içeriği ve mesajını kendi bilgi ve becerileriyle birleştirerek anlamı oluşturma sürecidir (Pardo, 2004).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuduğunu anlama stratejileri, anlam kurmanın zorlaştığı zamanlarda öğrencinin akademik başarısını artırabilen zihinsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006).

Fark Yaratan Öğretmen (Etkili Öğretmen): Öğrencilerin başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğinin farkında olan, her gün aynı tutarlılığı ve kararlılığı sürdürmek için sınıfını organize eden ve öğretimi yapılandırmak adına daha fazla zaman harcayan öğretmendir (Melvin, 2011).

Etkili öğretmenlik tanımı kapsamında verilen fark yaratan öğretmen kavramına ilişkin açıklamalar araştırmanın katılımcısı bölümünde detaylı bir şekilde aktarılmıştır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Etkili Öğretmen

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 1973). Öğretmenlik, en eski meslek gruplarından biri olup, toplumların ve bireylerin geleceğini şekillendiren önemli bir meslektir. Bu meslek, eğitim ve öğretimde bireysel, toplumsal, bilimsel ve etik boyutları içerir (Ünsal, 2015).

Yaman, Yaman ve Eskicumalı (2001), öğretmenliği 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre çalıştırılan ve eğitimle alakalı görevleri uygulayan bir meslek olarak tanımlarken, Akyüz (2001) ise ülkenin kamu görevi olan eğitim ve öğretimi gerçekleştiren bir meslek olarak tanımlamaktadır.

Her mesleğin kendine göre bir sorumluluğu ve önemi vardır. Meslekler zamanla güncellenir ve değişir. Hayatın değişim ve dönüşümüyle birlikte, öğretmenin aynı kalmasını beklemek gerçekçi değildir. Her öğretmenin bu değişime ayak uydurma ve gelişme sorumluluğu vardır. Bu nedenle, her bir öğretmen, değişime açık olmalı ve kendi payına düşeni almaya istekli olmalıdır. Bu anlayışı desteklemek için deneyimlerin paylaşılması önemlidir.

Etkili eğitimin sağlanmasında en kritik faktörlerden biri, eğitimi sunacak olan öğretmenin niteliğidir. Uzmanlaşmış bir öğretmen, kariyeri boyunca sürekli olarak öğrenmeye ve kendini güncellemeye devam eder. Mesleki gelişim sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrenciler için de hayati öneme sahiptir. Öğrencinin gelişiminde, öğretmen, belirleyici bir rol oynamaktadır (Waterman, 2010; Kılıç, 2010; Senemoğlu, 2003; Lummis vd., 2014; Lemon ve Garvis, 2013). Guskey ve Sparks'ın (1996) yaptığı bir araştırmada öğretmenin mesleki gelişimi ile öğrencinin akademik başarısı arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Etkili bir öğretmenin tanımı konusunda çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır: Etkili öğretmenler, eğitim psikolojisinin ilkelerine hakimdirler ve eğitim araştırmaları, onların öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik etmelerine yardımcı olmaktadır (Santrock, 2007). Etkili bir öğretmen, sınıfın durumunu değerlendiren bir hekim gibi, yaşamın kurallara uygun ilerlemesine dikkat eden bir hakem gibi veya sınıf içi uyum ve koordinasyonu sağlayan bir orkestra şefi gibi olmalıdır (Jones ve Jones, 1982. Akt.

Aydın, 2000). Ayrıca gerçekçi, güvenilir, neşeli, rol model, açık fikirli, olumlu geri bildirim veren, dikkatli, sorumlu, öğrencilerle iletişim kuran, dinleyen, risk alan ve sonuçlara uygun düzeltici önlemler alan biri olarak da tanımlanabilir (Köktaş, 2003). Bunun yanı sıra, dersi aktif şekilde işleyen, çeşitli materyal ve stratejiler kullanabilen, konuyu anlaşılır bir şekilde aktarabilen ve öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlayan biri olarak da düşünülebilir (Rosenshine ve Furst, 1973. Akt. Açıkgöz, 1996).

Etkili öğretmenler, öğrencilerin başarısını önemseyen, etkili sınıf yönetimi yeteneklerine sahip, öğretimi düzenli ve etkili bir şekilde planlayan ve uygulayan, öğrencinin ilerlemesini izleyen ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen profesyonellerdir (Taylor, Pressley ve Pearson, 2000; Stronge, 2018). Ders esnasında, öğrencilerin çeşitli düşüncelerini ortaya koymaları için etkili soru sorma tekniklerinden yararlanırlar (Karataş, 2020).

Söz konusu olan "Hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez" anlayışıyla, başarılı bir öğretmene olan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Öğretmenlik, profesyonel bir meslektir. İnsana hizmet etme bakımından da ayrı bir öneme sahiptir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde çalışan tüm öğretmenlerin aynı rolleri yerine getirmesi doğal olarak mümkün değildir. Bazı öğretmenler, MEB'in belirlediği görev ve sorumlulukların yanı sıra farklı etkinlikler yaparak ve farklı roller üstlenerek diğerlerinden ayrılmaktadırlar. Bu öğretmenler genellikle "ideal öğretmen", "lider öğretmen", "etkin öğretmen" gibi terimlerle tanımlanmaktadır (Çelikten ve Can, 2003; Karakelle, 2005; Şahin, 2011; Tatar, 2004; Yıldırım ve Öner, 2016).

Öğretmenlik sadece konulara hâkim olmayı değil aynı zamanda istekli ve çalışkan olmanın yanı sıra pedagojik becerilere de sahip olmayı gerektirmektedir. Etkili bir öğretmen, eğitim/öğretim ortamını yöneten, bu ortamdan en iyi şekilde yararlanan, çeşitli yöntem ve stratejileri kullanabilen ve en önemlisi gerekli bilgi, beceri ve kazanımları öğrencilere verimli bir şekilde aktarabilen kişidir (Arslan, 2014).

Etkili öğretmenler, öğrencilerini öğrenmeye nasıl teşvik edeceklerini ve onlara nasıl fırsatlar sunacaklarını bilirler. Onlara düşünmeyi öğretir, üretkenlik duygularını geliştirir ve problem çözme yeteneklerini artırır (Kıroğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleği toplumun sosyal, ekonomik ve siyasi koşullarından etkilenecek şekilde şekillenmekte ve uygulamaları da buna göre değişmektedir. Bu durum, dönemin ihtiyaçlarına uygun öğretmen profillerinin oluşmasına neden olmaktadır. Günümüzde

öne çıkan öğretmenler ise "eğitimde fark yaratan" öğretmenlerdir, çünkü onlar öğrencilerinde belirgin bir etki yaratmaktadır. Bu çalışmada da kendi uzmanlık alanında fark yaratan, yürüttüğü okuma projeleri ile öğrenci ve velilerine anlamlı katkılar sunan bir Türkçe öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yürüttüğü uygulamalar ve kullandığı stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenleri bilinçlendirerek, fark yaratan öğretmenlerin sayısını artırabilir. Bu artış, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ve okur kimliği kazanmış nitelikli bireylerin yetişmesine önemli katkılar sağlayabilir.

2.2 Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Okuduğunu anlama, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme ve eğitim-öğretim sürecindeki performanslarını artırma açısından son derece önemlidir. Bu beceri, öğrencilerin okuma yeteneklerini ve öğrenme kabiliyetlerini geliştirme konusunda kritik bir rol oynamakta, okul içi ve dışı aktivitelerde başarılı olabilmek için elde edilmesi gereken temel bir yetenek olarak kabul edilmektedir. Okuduğunu anlama, metnin içeriğini ve ilişkilerini kullanarak öğrencilerin önceden edindikleri bilgileri metinle bütünleştirme ve anlama süreci, yani anlamı yapılandırma, metinle etkileşim hâlinde değildir (Pardo, 2004). Bu yapılandırma sürecinde bilişsel stratejilerin kullanımı öğrencilerin metni seçme, anlama ve yorumlamasını desteklemektedir (Vellutino, 2003).

Okuduğunu anlama; öğrencinin ön bilgileri, okuma hedefleri, okunan metnin türü ile ilgili etkileşimli ve hareketli bir süreç (Kent, 2002), okuyucunun metinlerde verilmek istenilen fikirleri çözümlemesi ve bunları anlamlandırması (Yılmaz, 2008), metnin anlamını çözme süreci (Sadeghi, Kasim, Tan ve Abdullah, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Okuduğunu anlamamanın hedefi, okuyucunun düşünce gelişimine katkı sağlamak ve yapılandırmaktır (Block, 2004).

Okuduğunu anlama, öğrencinin ön bilgilerini yazarın bilgileri ile karşılaştırması ve yazarın düşüncelerini doğru bulup bulmaması hususunda bir kanıya varmasıdır (Kantemir, 1995). Bu süreçte okuyucu metinde yer alan düşünceleri anlayabilmek adına bazı yöntemlerden yararlanmaktadır. Demirel (2006) bu yöntemleri metinde ifade edilen konuyu saptamak, bilinmeyen kelimeleri, anlaşılmayan cümle ve paragrafları tespit etmek, ana fikri ve yardımcı düşünceleri çıkarmak, metnin anlatım yapısını belirlemek ve metin okunurken gerekli yerlerde okuma hızını düşürmek şeklinde ifade etmiştir.

Anderson ve Pearson'a (1984) göre okuyucunun önceden edindiği bilgilerle metinden edindiği bilgilerin ilişkilendirdiği kompleks süreç olan okuduğunu anlama hem yazılı metinlerin bilgilerini hem de okurun fikirlerini içeren, yazarın okuyuculara aktarmayı amaçladığı düşüncelerin mantık çerçevesinden geçilerek düzenlendiği aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Aktaran Radoyevic, 2006). Okuduğunu anlama, okuyucunun okuduğunu kavraması ve yazarın iletmek istediği mesajı anlamak için kendi deneyimleri ve bilgilerinden faydalanarak kelimeleri bilişsel olarak işleme yeteneğini ifade eder (Brummer ve Macceca, 2014). Bu işlemlerin gerçekleşmesi için okuyucunun geniş bir kelime dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Eğer okuyucu, okuyacağı metindeki kelimelerin anlamlarını tam olarak anlayamazsa, metnin anlamını oluşturma konusunda zorluk yaşayacaktır.

Harris (2007), bir metni derinlemesine okuyup kavrayabilmek için, sözcük okuma, dünya bilgisi ve akıcı okuma dahil birçok karmaşık süreci düzenleyerek anlam meydana getirme hususlarına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu beceriyi okuyucuya kazandırmak adına başlıca etkinlikler yapılması gerekmektedir. Güneş (2004), bu etkinlikleri yazıyı anlama, yazı üzerine düşünme, yazının sebeplerini araştırma, yazıdan sonuçlar çıkarma, yazıyı değerlendirme, yazıyı inceleme, seçim yapma, karar alma, çeviri, yorumlama, aktarma ile analiz ve sentez yapma olarak sınıflandırmıştır.

Okuduğunu anlama süreci hem metinde aktarılan bilgileri hem de okuyucunun değerlendirmelerini içine alan ve ana fikrin mantıksal açıdan oluşturulduğu dinamik bir süreç olarak nitelendirilebilir (Radoyevic, 2006). Bu sürecin kazandırılması için gerekli olan unsurları Epçaçan (2018), okuma görevini gerçekleştiren göz ve beyin organlarının kullanımı, okumanın sevilmesi, okumanın yaşamdaki öneminin anlaşılması ve okuma stratejilerinin kullanılması şeklinde ifade etmiştir.

Okuyucunun okuduklarını anlamlandırmak için okuma öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli stratejiler kullanması gerekmektedir. Öğrencilerin başarılı ve stratejik bir okuyucu olmaları için stratejilerin öğretilmesinde en önemli rol, eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmene düşmektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin öğrencilere gerekli stratejileri öğretmeleri ve kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olmaları gerekmektedir (Ateş ve Yıldırım, 2014). Bu gerekliliğin yerine getirilmesi de öğretmenlerin strateji öğretimi yeterliliğine bağlıdır.

2.3 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Üst düzey okuduğunu anlama becerilerine ulaşılabilmesi için, öğrencilerin stratejik okuma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu beceriler, metni okumanın yanı sıra onu anlamak için kullanılan çeşitli stratejileri içermekte ve okuma sürecini daha etkili hâle getirmektedir. Bu nedenle, stratejik okuma öğretimi, öğrencilerin genel okuma becerilerini güçlendirmek için kritik bir rol oynamaktadır. Strateji öğretiminin önemine ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024'te de değinilmektedir.

Pressley ve Block (2002), okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi başlıca ilkelere dayandırmıştır. Bu ilkelere dayanarak, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bunun için okuyuculara, eğitimin başlangıcından itibaren anlama becerilerinin öğretilmesi ve gereksinimleri olduğu sürece strateji öğretiminin sürdürülmesi, anlam çözme becerilerinin öğretilmesi, metni okuduklarında dikkatlerini metne yoğunlaştırmaları ve metnin anlamını çözme konusunda odaklanmaları gerektiği, kelime öğretimi, öğrencilerin çeşitli ve yararlı metinleri okuma yeteneklerinin geliştirilmesi, ön bilgilerini öğrendikleri yeni bilgilerle harmanlamasının öğretimi, öğrencilere çeşitli stratejilerin öğretilmesi ve ihtiyaç duyan öğrencilerin gruplandırılması, stratejilerin geliştirilmesi için gereken eğitimin sağlanması, metin okurken kendi anlama süreçlerini fark etmelerinin öğretilmesi sürecin bir parçasıdır.

Bu aşamada öğretmenin önemi yadsınamaz. Epçaçan (2008), okuma anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir aşamasının, öğretmenlerin bu stratejileri ustalıkla kullanabilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Duffy (1993), strateji konusunda uzmanlaşmanın uzun yıllar alabileceğini dile getirmektedir. Kimi öğretmenler uzun yıllar geçmesine rağmen stratejilerde ustalaşamazlar. Öğretmenin başarısı veya başarısızlığı, doğal olarak öğrencinin performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerden beklenen okuduğunu anlama stratejilerini derslerinde kullanmaları ve öğrencilerine öğretmeleridir.

2.4 Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuyucular anlamayı basitleştirmek, zorlukları ortadan kaldırmak için çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu stratejilerle birlikte metin üzerinde bazı işlemler uygularlar, anlam sürecini incelerler ve bu işlemlerin sonucunda art alan bilgileri ile yeni bilgileri bir

araya getirirler (Çetinkaya, 2004). Stratejiler, okuyuculara okumayı ne şekilde yapacaklarını, metnin içerisindeki detayların neler olduğunu, okudukları metinleri nasıl anlamlandıracaklarını, anlamadıkları durumda ne şekilde ilerleyeceklerini aktaran metotlardır. Bu metotlar okuyucular için bir yol haritası şeklinde düşünülebilir. Stratejilerle metnin çeşitli kısımlarında neler yapması gerektiğini bilen okuyucular metni daha rahat analiz edebilir (Akyol vd., 2008).

Okuma etkin bir faaliyettir. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek okuyucular, yazara okudukları metinle alakalı sorular sorar. Kimi zaman okuyucu okuduğu metinle yanıtılır ve metindeki karışıklığı gidermek için emek harcarlar. Bu emeğin neticesinde okuyucunun ön bilgi ve o zamana kadar olan tecrübeleri ile harmanlanmış özgün değerlendirmeler ve anlamlar oluşur (Epçaçan, 2009).

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek okuyucular, okudukları metinlerdeki bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirme, okuduğu metnin ana fikrini belirleme, eleştirme, yapılandırıcı bilişsel semboller kullanma, özetlemeler yapma gibi çeşitli düşünme stratejisini ilişki kurarak kullanırlar.

Okuduğunu anlama stratejilerini kazandırmanın en etkili yolu, öğretmenin her bir öğrenciyle bire bir çalışarak bu becerileri zaman içinde aktarmasıdır. Öğretmenler bu amaçla öğrencilere her bir stratejinin öğretimi ve uygulamaları için zengin içerikli (bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiirler) metinler ortaya koymalıdır. Bu uygulamalar öğretmenin isteklendirmesi ve öğrencinin öz düzenlemesiyle, öğrenci stratejiyi doğru şekilde yönetinceye ve okuduğunu anlama becerileri istenen seviyeye geldiği zamana kadar devam ettirilmelidir. Öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini uzmanlıkla kullanabilmesi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmede örnek teşkil etmektedir. Öğrenciler mükemmel bir şekilde oluşturulmuş edebi metin örnekleriyle karşı karşıya bırakılmalıdır.

Okuduğunu anlama stratejileri, okuma esnasında ortaya çıkan zorlukların giderilmesine ve öğrencilerin etkili bir şekilde okuma yapmalarına yardımcı olan stratejiler olarak tanımlanabilir (Akkaya 2011). Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, okuyucunun anlama konusundaki zorlukları fark etmesine, hangi adımları izlemesi gerektiğine karar vermesine ve başarısızlığı düzeltmek için çeşitli faaliyetlere katılmasına olanak sağlar.

Topuzkanamış (2010) okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin metni okurken hangi yöntemleri kullanacağına, okuma sırasında nelere dikkat etmesi gerektiğine, metnin

farklı bölümlerinden nasıl sonuçlar çıkaracağına ve çeşitli metin türlerinde nasıl bir yaklaşım izlemesi gerektiğine karar vermesini sağlar. Okuduğunu anlama için stratejiden yararlanan öğrenciler stratejik okuyuculardır. Stratejik okuyucular, okuma bilincine sahiptirler. Okuma sürecine aktif katılım sağlarlar. Okumaya karşı ilgili ve isteklidirler. Metin dışı bilgi ve tecrübelerini anlam kurma sürecinde kullanabilir ve bunlarla birlikte stratejik okuyucular, okuma ve anlama sürecinde düşünce biçimini şekillendirme ve geliştirme becerisine sahiptirler (Baştuğ vd., 2019).

Okuduğunu anlamamanın zorlaştığı zamanlarda stratejiler, okuyucuların anlamadaki başarılarını geliştirebilen zihinsel süreçler olarak tanımlanır (Piloneita, 2006). Bu zihinsel süreçler okuyucunun ön bilgilerinin hem okuduğunu anlama hem de okuduğunu anlamayı sağlayan strateji ve teknikleri seçmesine yol göstermektedir (Braten ve Samuelstuen, 2004).

Trabasso ve Bouchard (2002) okuduğunu anlama düzeyini artıran başlıca anlama stratejilerini; kavramı takip etme, grafikler, düzenlemeler, şemalar hazırlama, etkin bir dinleyici olma, zihinsel görselleştirme, semboller kullanma, belleksel öğrenme yöntemleri kullanma, önceki bilgiyi kullanma, soru cevaplama, soru oluşturma, hikâye yapısı kurma, özet çıkarma, kelime bilgisi öğretimi ve birden fazla strateji kullanma şeklinde sıralamışlardır.

Okuduğunu anlama stratejilerini öğrenen öğrencilerin, bağımsız okuyabilen ve okuduğunu anlayabilen bireyler olması, ayrıca okumaya ilişkin motivasyonlarının yüksek olması beklenmektedir (Sani, WanChik, AwgNik ve Raslee, 2011). Ders sırasında okuma stratejileri kullanan öğrenciler o derse karşı olumlu tutum gösterir ve okuduğunu anlama becerileri stratejiler sayesinde iyileşir. Çünkü stratejilerden yararlanarak okuma yapan öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar (Aktaş ve Bayram, 2018). Okuyucuların okurken anlamalarını kolaylaştıran düşünme davranışları olan okuduğunu anlama stratejileri; öğrencilerin okuduğunu anlamasını sağlayan, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası aktif olmasını geliştiren birden fazla yöntem ve yolu içeren stratejilerdir (Allen, 2003; Epçaçan, 2009; Jitendra&Gajria, 2011; Takala, 2006).

Okuduğunu anlamayı sağlayan stratejiler üç ana başlık altında toplanabilir:

1. Okuma öncesi stratejiler
2. Okuma sırası stratejiler

3. Okuma sonrası stratejiler

Bu stratejiler aşağıdaki şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Tanımları

<i>Okuma Öncesi Stratejiler</i>	<i>Tanımı</i>
Okuma Amacını Belirleme	Metni okuma amacını belirlemek, kişinin metne yönelik bakış açısını geliştirmektedir. Bir metnin neden okunacağını bilinçli bir şekilde düşünmek, anlama yeteneğini artırmaktadır (Presley, 1997).
Göz Gezdirme	Bir metni okumadan önce düşünce edinmek genel fikirler hakkında bilgi sahibi olmak için yapılan okumalara denmektedir (Aktaş, Ertem 2016).
Ön Bilgileri Okuma Ortamına Getirme	Okuyucunun metinde karşılaşacağı bilgileri anlamlandırması geçmiş bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirilerek gerçekleşir. Bütün bu bilgi ve deneyimlerin okuma öncesinde harekete geçirilmesi, metinle bağ kurulması okuyucunun metinle daha nitelikli etkileşim geliştirmesine ve anlam kurmasına yardım eder (Baştuğ vd., 2019).
Görsellerden ve Başlıktan Hareketle Metne Yönelik Tahmin Yapma	Görsellerden ve konu başlığından hareketle metnin içeriğinin tahmin edilmesidir (Güneş, 2016).
<i>Okuma Sırası Stratejiler</i>	<i>Tanımı</i>
Akıcı Bir Biçimde Okuma	Bir metnin vurgu ve tonlama, noktalama işaretleri ve anlam ünitelerine dikkat ederek konuşma havasında okunmasıdır (Akyol, 2006).
Altını Çizme Stratejisi	Okuma sırasında okuyucunun metinle ilgili önemli gördüğü yerleri belirlerken altını çizme, renkli yazma, büyük harfler kullanma ve kalın punto kullanarak belirtmesidir (Toksun, 2015).
Stratejik Not Alma	Okuyucunun metni okurken metinle ilgili önemli bölümleri yazması metnin kenarına açıklamalar yapması ya da işaretler koymasındadır (Yılmaz, 2014).
İrdeleme- Eleştirme	Okuyucuların okuduğu metni sorgulamaları, metne eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları, metni okurken çeşitli sorular sorarak metindeki neden-sonuç, amaç sonuç, koşul-sonuç gibi anlam ilişkilerini belirlemeleri ve analiz etmeleridir (Epeçan, 2018).

Analoji	Analoji; bilinmeyen, yabancılık çekilen bir olgunun, bilinen basit olgularla açıklanmasıdır (Keleş, Şahin 2015).
Zihinsel İmaj Oluşturma	Okuyucuların okuma sırasında duygularını ve ön bilgilerini kullanarak duyu organları temelinde oluşturdukları zihin resimleridir (Kocaarslan, 2015).
Tahminleri/ Hipotezleri Kontrol Etme	Okuma öncesinde yapılan metne dair tahminlerin doğruluğunu kontrol edip benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır (Karatay, 2007).
Bağlam ve İpuçlarını Kullanma	Okuyucuların metni okurken bağlamdan hareketle bilmediği kelimenin anlamını tahmin etmesidir (Göçer, 2015).
Çıkarım Yapma	Okuyucunun geçmiş bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirmesine dayanan zihinsel bir süreçtir (Kneene ve Zimmermann, 1997).
<hr/>	
<i>Okuma Sonrası Stratejiler</i>	<i>Tanımı</i>
Soru- Cevap İlişkisini Kullanma	Öğrencilerin okudukları metin hakkında sorular sorarak ve bu sorulara cevap vererek metni daha iyi kavramalarını sağlamaktadır.
Soru Oluşturma	Öğrencilerin okudukları metinle ilişkili soru üretmeleridir.
Metni Görsel Öğelerle İfade Etme	Metni anlamlandırmada, soyut olan düşünceleri somutlaştırmada ve bilgilerin hatırlanmasında görsel öğelerin kullanılmasıdır (Çöğmen, 2008).
Ana ve Yardımcı Düşünceleri Belirleme	Yazarın metin içinde açık veya örtük olarak düzenlediği ana düşünceyi ve bu ana düşünceye götüren yardımcı düşünceleri belirlenmesidir.
Özetleme Yapma	Özetleme “öncelikle özetlenecek bilginin çözümlendiği, ardından kısaltılıp yoğunlaştırıldığı ve son olarak uygun bir biçimde sunulduğu bir süreçtir” Endres-Niggmeyer (1998, s. 49).
Analiz ve Sentez Yapma	Metinde yazarın söylediklerinden daha fazla anlam ve bilgi üretme süreci.
Değerlendirme	Okuyucunun okuduğu metindeki düşüncelere katılıp katılmadığı noktaları belirleyip olaylar arasında bağ kurmasıdır (Gül, 2013).

Yansıtıcı Düşünmeyi Sağlama	Okuyucunun okuduğu metindeki düşünceyi günlük hayatta hangi durumlarda kullanacağını ilişkilendirmesidir (Bozkurt, 2020).
Tartışma	Metni okuyan kişilerin metinle ilgili fikirleri ortaya koyması ve bu fikirlerden hareketle yeni bir düşüncenin ortaya çıkarılmasıdır (Toksun, 2015).

2.4.1 Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma öncesi stratejiler ile öğrenciler okuma işine zihinsel olarak hazır duruma getirilmektedir. Bu şekilde okuyucuların stratejiler kullanarak okunacak metinle bağlantı kurması ve önceki bilgileriyle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurması sağlanmaktadır (Kuşdemir, 2014). Okuma öncesi stratejiler, okuyucunun okuma hedefini belirlemesi ve ön bilgilerinin aktif hâle getirilmesine yardım eder (Houtveen ve Van de Grift, 2007). Ön bilgilerini aktif hâle getiren okuyucular, metin hakkında bilgi edinmek, metni taramak ve metnin içeriğini kestirmek amacıyla stratejileri kullanmaktadır. Okuma öncesi stratejilerin temel amacı, metni önceden tahmin etmektir (Duffy ve Roehler, 1989). Akkaya (2011) ise okuma öncesinde kullanılan stratejilerin amacının metindeki resimleri, başlığı ve alt başlıkları inceleyerek tahminde bulunmak, metinle ilişkili sorular oluşturmak ve ön bilgileri harekete geçirmek olduğunu dile getirmiştir.

Okuduğunu anlamada okuma öncesi, sürecin en önemli aşamasını oluşturur. Okuyucu okuma öncesinde konu ile alakalı neyi hedeflediğini ve öğrenme amacını nasıl ortaya koyacağını belirler. Okuyucunun konuyla ilgili programı yapabilmesi için belirli bir bilişsel olgunluk ve zihinsel işlemlerle alakalı yetkinliğe sahip olması gerekir (Karatay, 2014).

Hartmann vd. (2021) öğretmen tarafından uygulanacak olan okuma öncesi stratejilerin kullanımıyla öğrencilerin okuma motivasyonu ve ön bilgilerinin harekete geçirilmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

Okuma öncesinde uygulanan stratejilerin birden fazla amacı vardır. Gürses (2002), bu amaçları öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini çağırarak, metindeki tüm kısımları anlamak için dil hazırlığı yapmak, öğrencileri okunacak metni istekli bir şekilde okumalarını sağlamak için motive etmek, nerede? ve nasıl? sorularına yanıt aramak, öğrencilerin konuyla alakalı ön bilgilerini çağırarak için güven duygularını geliştirmek,

öğrencilerin anlamı bilinmeyen sözcüklerle anlamı bilinen sözcükler arasında bağ kurmak, ön inceleme metodundan yararlanarak öğrencilerin konuya karşı olan ilgilerini artırmak ve etkinliklere katılmalarını sağlamak, öğrencilerin metne anlamlı ve amaçlı bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olmak, metnin başlığı ile ilgili öğrencilerle sohbet etmek, öğrencilerin dikkatlerini yeni öğrenecekleri sözcüklere çekmek şeklinde sıralamaktadır.

2.4.2 Okuma Sırası Stratejiler

Okuma sırası stratejiler, okuyucuların okuma sürecini yönlendirmesini, okuma sırasında okunanların görselleştirilmesini ve bilginin somut hâle getirilmesini sağlayacağı için anlamayı güçlendirmektedir (Epçaçan, 2009). Bu stratejiler, okuma öncesinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine karar verilmesi ve okuma esnasında ihtiyaç hâlinde kullanılan stratejilerin değiştirilmesini ayrıca anlamadaki kusurların yok edilmesi, yanlışlıkları onarması, okumanın tekrar kontrol edilmesi ve planlaması süreçlerini içermektedir (Karatay, 2014).

Okuma sırasında kullanılan stratejiler, metindeki bilgilerin anlamlandırılmasını ve kişinin bilgi birikimleri arasındaki ilişkinin oluşturulmasını sağlar (Vaughn ve Klinger, 2004). Kullanılan bu stratejilerin amacı, anlamın inşa edilmesini sağlamak yani izleme ve düzenleme yapmaktır. Kişi okurken kullanacağı not alma, tekrar okuma, zihinde görselleştirme, sorulara yanıt arama gibi okuma sırası stratejileri sayesinde okuduğu metindeki anlamı kavramaya çalışmaktadır (Akkaya, 2011).

Okuyucuların okuma esnasında kullandığı stratejilerin birden fazla amacı vardır. Gürses (2002), bu amaçları yönlendirmeler ve sorulardan faydalanarak okuyucunun ilgili metinle olan ilişkisini arttırmak, metindeki tüm kısımları anlamak için dil hazırlığı yapmak, öğrencilerin yazarın hedefini anlamalarına yardımcı olmak, okunacak olan metnin yapısını ve mantıksal çerçevesini anlamaları için öğrencilere destek olmak, metnin konusunu anlamak, açıklık getirmek, öğrencilerin metin ile ilgili çıkarımlar yapmasını ve karar vermesini sağlamak, öğrencilerin anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını bulmaları için ipuçları vermek, okuma anında kültür farklılıklarını bulmalarına yardım etmek, paragrafların ve metnin tamamının ana fikrini belirlemeleri için okuyuculara rehber olmak, okuma öncesi iletilen soruların yanıtını aramak, metin ile ilgili şemaları ve haritaları tamamlamak, metinde verilmek istenen fikirle ilgili notlar almak şeklinde sıralamıştır.

2.4.3 Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası kullanılan stratejilerin amacı, anlamın oluşmasını sağlamaktır. Kişi okuma sonrası kullanılan; metni özetleme, tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, fikirler arasında bağ kurma gibi stratejileri kullanarak metni tam anlamayı amaçlar (Akkaya, 2011). Okuma işlemi bittikten sonra anlam çıkarma işi bitmiş olmaz. Düzenleme stratejileri; özetlemeler yapma, ana düşüncelere karar verme, sonuca ulaşma gibi süreçleri; değerlendirme stratejileri ise yargıya ulaşma gibi süreçleri kapsayarak metnin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Duffy ve Roehler, 1989).

Okuma sonrası stratejilerle öğrenciler, metni anlama durumlarını değerlendirir, okuma amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını kontrol eder ve metinle ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğunu denetlerler (Karatay, 2014). Bu sayede öğrencilerin okudukları metnin anlamına ulaşmaları kolaylaşır.

Hartmann vd.'nin (2021) okuma sonrası stratejileri uygulama modelinde, okuma sonrasında işleyen süreçlerin etkileşimi yer almaktadır. Modelde öğretmenlerin, öğrencilerin okuma sonrası stratejileri kullanmasında önemli bir rolü olduğu ifade edilmektedir. Okuma sonrası işleyen süreçler öğrencilerin analiz etmesine, tartışmasına, sentezlemesine, değerlendirme yapmasına, hayal etmesine ve yorumlamasına imkân tanımaktadır.

Okuma esnasında da yer alabilen değerlendirme süreci, daha çok okuma sonrasında metnin bütününe kusursuz ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığının, okuma hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin ve metin ile ilgili çıkarımların doğruluğunun kontrol edilmesiyle ilgilidir. Bu stratejiler sayesinde, okunan metindeki fikirlerin ve bilgilerin yerine oturtulması, anlamı belirsiz unsurların metin bağlamında anlaşılması ve ana fikrin yardımcı fikirlerle ilişkisinin belirlenmesi sağlanır. Elde edilen bilgi ve fikirlerin diğer okuyucularla tartışılarak zenginleştirilmesi, eleştirilmesi, okumaya karşı hazrı ve alışkanlığı güdüleme bakımından değerlendirme stratejileri farklı bir önem arz etmektedir (Karatay, 2014). Değerlendirme stratejileri dahil olmak üzere okuyucuların okuma sonrasında kullandığı stratejilerin birden fazla amacı vardır. Gürses (2002), bu amaçları metni daha derinlere girerek analiz etmek, yazma etkinlikleriyle ve metnin planından faydalanarak öğrencilere tecrübe kazandırmak, metinle ilişkili yapılan çıkarımlar arasında ilişki kurmak, okuma tecrübelerini genişletmek, öğrencilerin okunan metni özetlemelerini sağlamak, metindeki bilgilerle öğrencilerin ön bilgilerini

bütünleştirmek, metindeki bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilir olup olmadığına karar vermek, okunan metinden edinilen sözcükleri yazma sırasında kullanmak, metin ile ilgili soruları yanıtlamak, metinde yer alan önemli noktaların altını çizmek, metinde yer alan bazı kısımları tartışmak şeklinde sıralamıştır.

Okuduğunu anlama stratejileri genellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak sınıflandırılrsa da bu kategoriler arasında kesin bir ayırım bulunmamaktadır. Okuma öncesindeki bir strateji gerektiği takdirde okuma sırasında veya okuma sonrasında da uygulanabilmektedir (Güngör, 2005). Okuma stratejileri; tek tek değil bütün olarak kullanıldıklarında birbirlerini tamamlamakta, kalıcı ve etkili bir hâle gelmektedir (Karakuş ve Akman, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin derslerinde birden çok stratejinin bir arada kullanıldığı çoklu stratejilere yer vermesi ve bu stratejileri öğrencilerine öğretmesi önem taşımaktadır.

2.4.4 Çoklu Okuma Stratejileri

Çoklu stratejiler, farklı okuma stratejilerinin bir araya getirilerek kullanıldığı yaklaşımlar olarak tanımlanabilir (Baştuğ vd. 2019). NRP (National Reading Panel) 'in (2000) tanımladığı okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin bir araya gelmesiyle çoklu okuma stratejileri oluşur. Özdemir ve Kiroğlu (2017) tarafından öğrencilerin anlama becerilerini yönlendirmek için farklı stratejilerin bir arada kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar, çoklu okuma stratejilerinin kullanıldığı her çalışmanın okuduğunu anlama becerisini artırdığını göstermektedir (Yıldız, Çoban Sural ve Boz, 2019). Etkili okuyucular, okuduğunu anlama stratejilerini kullanırken genellikle birçok stratejiyi bir arada kullanır ve bunu, kendi bilişsel farkındalıklarına uygun olan stratejiyi seçerek yaparlar. Bu nedenle derslerde çeşitli stratejilerin bir arada kullanılması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir. Öğretmenler, okuduğunu anlama stratejilerini tek tek kullanabileceği gibi stratejileri iç içe şekilde bir arada kullanmayı da seçebilir. Baştuğ vd. (2019) tarafından 71 farklı çoklu okuma stratejisi tanımlanmıştır. Gersten vd. (2001) yaptıkları araştırmada, okuduğunu anlama stratejileri tekil ve çoklu okuma stratejileri olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Alanyazında yer alan başlıca çoklu okuma stratejileri şu şekilde açıklanabilir:

Tablo 2. Çoklu Okuma Stratejileri

<i>Stratejiler</i>	<i>Açıklamalar</i>
POSSE Stratejisi (TiÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi)	Bu stratejinin temel amacı, öğrencilerin okudukları metinle ilgili önceki bilgilerini harekete geçirerek, hatırladıkları bilgilerle yeni edindikleri bilgiler arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktır (Englert ve Mariage, 1991).
KWL Stratejisi (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?)	Öğrencinin okuma öncesindeki bilgileri ile okuma sonrasında edindiği bilgileri ilişkilendirmesi, düzenleme, bütünleştirme ve özetleme yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Baştuğ vd. 2019).
İTS (=İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop-Dis- Q)	“İşbirlikli, tartışma ve sorgulama” (İTS) stratejisinde, bu üç yöntem birlikte kullanılmaktadır. Bu okuduğunu anlama stratejisinin temel mantığı, yöntemlerden birinin zorluğunun diğer ikisinin yararını artırarak sinerjik bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Epçaçan, 2008).

Kaynak: (Baştuğ vd., 2019; Englert ve Mariage, 1991; Epçaçan, 2008)

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimine Yönelik Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ilişkin alanyazında yer alan çalışmalarla ilgili bilgiler, tarih sırasına uygun olarak sunulmuştur.

Belet (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stratejilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile okuma ve yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen deneysel araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeyini, yazma becerilerini ve Türkçe dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Diehl (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Seçilen öğrenciler, karşılıklı öğretim yöntemiyle 20 derslik doğrudan öğretim okuma programına katılmıştır. Bu program, sorgulama, tahmin etme, açıklama ve gözden geçirme stratejilerini içermektedir. Uygulama süresince öğrencilere, stratejilerin nasıl, ne zaman ve neden kullanılacağı konusunda açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Güngör (2005), yaptığı çalışmasında, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği göz önünde bulundurularak, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejileri ne ölçüde kullandıklarını araştırmıştır. Araştırma 58 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin 8.sınıf öğrencilerine nazaran stratejileri daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin metni anlama sürecinde; bilinmeyen kelimeleri bulma, soruları yanıtlama, akıcı okuma, önemli yerleri belirleme stratejilerini diğer okuduğunu anlama stratejilere nazaran daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Hardebeck'in (2006) çalışmasında, üç öğrenci, strateji eğitime tabi tutulmuştur. Öğrencilere, strateji eğitimi öncesinde ve sonrasında bilgilendirici okuma anketi ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir strateji bilgilendirme formu uygulanmıştır. Veriler, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemlerle 14 hafta boyunca toplanmıştır. Araştırmada, yeniden okuma, kelime haznesini geliştirme ve grafik düzenleyicileri kullanma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. Bu üç öğrenci, araştırmacı tarafından gönüllü katılımcılarla beraber bir strateji eğitiminden geçirilmiştir. Eğitim sonunda, iki öğrencinin anlama düzeyinde artış, bir öğrencide ise düşüş gözlemlenmiştir. Ancak genel olarak, strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımını (yeniden okuma, kelime haznesi geliştirme, grafik düzenleyiciler) arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bazı stratejileri eğitimden sonra daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durumun yanı sıra, öğrencilerin stratejiler hakkında tartışabilme ve ne zaman faydalı olabileceklerine karar verebilme becerilerinin geliştiği de gözlemlenmiştir.

Karatay'ın (2007) çalışmasında, Türkçe öğretmeni adayı olan 4. sınıf öğrencilerinin okuduğu metinleri anlama başarıları ve kullandıkları okuma stratejileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının okuduğu metin türleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Kız öğrencilerin öyküleyici metin ve şiirleri daha iyi anladığı görülmüştür. En başarılı oldukları metin türü şiir iken, en düşük başarı gösterdikleri metin türü öyküleyici metin olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri genel olarak orta seviyede bulunmuştur.

Öğrenciler, stratejileri okuma öncesinde, okuma sonrasına kıyasla daha fazla kullanmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli bulunmamıştır.

Kaya (2006) çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deney grubunda, strateji öğretimiyle birlikte okuma metinleri incelenmişken, kontrol grubunda metinler bu stratejiler uygulanmaksızın işlenmiştir. Öğretimi yapılan stratejiler arasında hikâye haritalama, özetleme, İSOÇG (inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, gözden geçirme), kes yapıştır ve BİO (ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum ne öğrendim) stratejileri bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda uygulanan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Strateji kullanımının olduğu deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

McKown ve Barnett (2007) ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerle yürüttükleri çalışmada, tahmin etme, zihinde canlandırma, bağ kurma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme stratejilerinin öğretimini öğrencilere rehber olarak gerçekleştirmişler ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Pesa ve Sommers (2007), yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, öğrencilere zihinde canlandırma, ana düşüncüyü belirleme, soru sorma, anlam çıkarma ve sentez yapma stratejilerinin öğretimini gerçekleştirmiş, uygulamanın ardından öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında artış gözlemlemiştir.

Pilten (2007), yaptığı çalışmada deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisini karşılaştırmıştır. Araştırma beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle 3 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma sonucunda metnin ana fikri ve konusunu bulma ile okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Temizkan (2007) öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama seviyelerine okuma stratejilerinin etkisini araştırmış ve çalışmayı Ankara ilinde okumakta olan 48 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Veri toplama süreci 7 hafta sürmüştür, bu süre boyunca öğrencilere okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin öğretimi yapılarak ders işleyen deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Epçaçan (2008), beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında çeşitli okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuma becerileri, derse karşı tutumları, okuma ile ilgili öz yeterlik algıları ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler beraber toplanmıştır. Nitel veriler, öğrenci ve öğretmenlerle yaptığı görüşmelerden ve süreçle alakalı bilgi veren gözlem formundan toplanmıştır. Nicel veriler ise okuduğunu anlama testi, öz yeterlik algısı ölçeği, tutum ölçeği, Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi ve yazılı anlatım değerlendirme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Susar Kırmızı (2008), yaratıcı drama yönteminin okuma tutumu ve okuduğunu anlama stratejilerine etkisini incelemiştir. Çalışma dördüncü sınıfı okumakta olan 75 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrenciler deney ve kontrol grubu şeklinde ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna yaratıcı drama yöntemi ile yedi hafta öğretim yapılmıştır. Kontrol grubu ise öğretim programına yönelik derslere devam etmiştir. Verilerin toplanmasında hem tutum hem de okuduğunu anlama stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunda tutum değişkenine yönelik anlamlı bir fark bulunmamış fakat yaratıcı drama yöntemi programa dair yapılan öğretime göre okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanmaz (2012), okuduğunu anlama stratejileri ile yapılan Türkçe öğretiminin çeşitli değişkenler üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni İSOAT stratejisidir. Araştırma, beşinci sınıfı okumakta olan 55 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada öğrenciler deney ve kontrol grubu şeklinde ikiye ayrılmıştır. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve kalıcılık testlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Aktaş'ın (2015) yürüttüğü çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine çeşitli stratejilerin öğretimini yapılmış, öğretimi yapılan stratejilerle ekrandan okudukları farklı metin türlerindeki okuduğunu anlama düzeylerindeki değişiklikler incelenmiştir. Araştırma, 44 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, toplam 4 olmak üzere 2 hikâye edici ve 2 bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Yılmaz ve Top (2015), yaptıkları çalışmada iş birlikli tartışma sorgulama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 65 öğrenci ile 5 hafta boyunca yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine metinler, ilgili stratejinin aşamalarına uygun şekilde yürütülürken kontrol grubu öğrencilerine metinler, mevcut programın öngördüğü biçimde yürütülmüştür. Sonuçlar deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Kaplan'ın (2016), yürüttüğü çalışmada Türkçe derslerinde kullanılan anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 59 öğrenci ile 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan okuduğunu ve dinlediğini anlama testi ile toplanmıştır. Sonuç olarak 5. sınıf Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Batmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 503 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır ve veriler, okuduğunu anlama başarı testi ve okuduğunu anlama stratejileri ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada sonuçlar, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma seviyeleri bazen düzeyindeyken, okuduğunu anlama başarı düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri ile anlama sürecindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt'un (2020) hazırladığı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerine verilen okuma stratejileri üzerindeki eğitimin öğrencilerin, okuma stratejileriyle ilgili üstbilişsel farkındalıkları, okuduğunu anlama başarıları ve okuma öz yeterliklerine olan etkisi belirlenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada deney grubuna toplam

20 saat boyunca öğretim gerçekleştirilmiş ayrıca ders kitabındaki metinlerden uygulamalar yapılmıştır. Ayrıca tarafsız olarak seçilen 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını ve okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayar (2022) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında okuduğunu anlama ve problem çözme başarıları üzerinde okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin etkisini belirlemiştir. Araştırmada veriler okuduğunu anlama başarı testi, rutin ve rutin olmayan problem çözme başarı testleri ile toplanmıştır. Veriler problem çözme başarılarını ölçmek adına hem Türkçe hem de matematik dersinde toplanmıştır. Veri toplama süreci 12 hafta ve toplam 48 ders saati sürmüştür. Araştırma sonucunda strateji öğretimi yapılan deney grubunun problem çözme başarı testinden daha yüksek sonuçlar aldığı ortaya çıkmıştır.

2.5.2 Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin alanyazında yer alan çalışmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

İnce ve Duran'ın (2013) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, bu stratejilere ilişkin düşünceleri ve kıdemlerine göre kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Çeşitli ilkokullardan rastgele seçilen 100 sınıf öğretmeniyle yapılan araştırmada, kıdemi daha az olan öğretmenlerin, okuduğunu anlama stratejileri konusundaki bilgilerinin kıdemi daha fazla olanlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejilere odaklandığı ve öğrencilere strateji çeşitliliği sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.3 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Ders Kitapları ile Uyumuna İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerinin ders kitapları ile uyumuna ilişkin alanyazında yer alan çalışmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Erkal ve Çağrıtekin (2020), yaptıkları araştırmada Türkçe dersi ğretim programındaki okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle uyumunu incelemişlerdir. Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmada veriler ortaokul Türkçe ders kitaplarıdır. Araştırma sonunda programda geçen fakat ders kitabında yer almayan stratejilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kitaplardaki bazı metinlerin programdaki stratejilerle eşleşmediği tespit edilmiştir.

Süğümlü ve Doğan (2021), yürüttükleri çalışmada programda yer alan okuma stratejilerini Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştırmışlardır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve verilerin analizi içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi ğretim programı ile ders kitabında yer alan stratejiler arasında tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

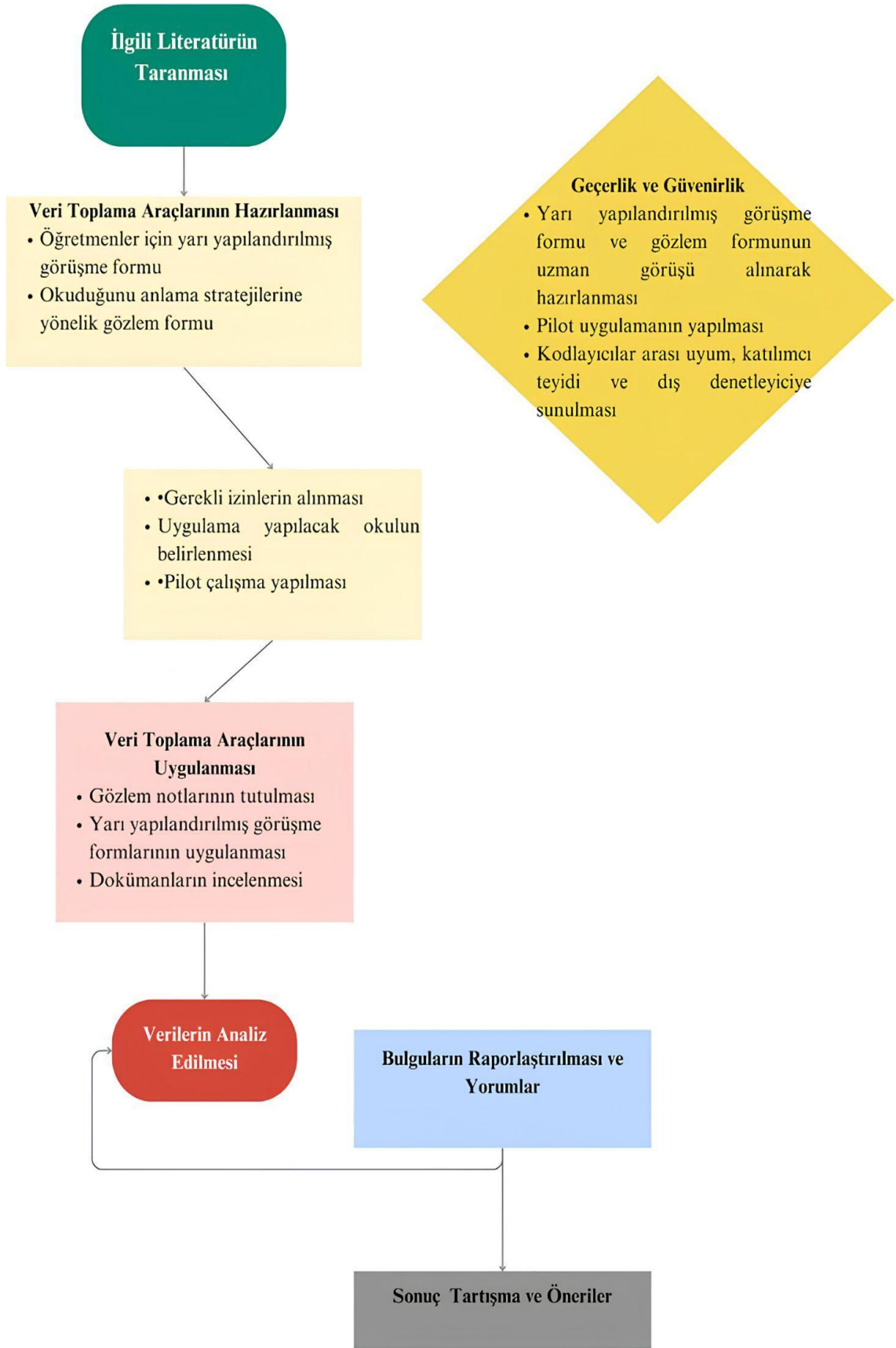
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmaya konu olan durum, katılımcılar, araştırma ortamı, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, durum çalışmasının raporlaştırılması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmacının rolüne yönelik bilgiler sunulmaktadır.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının belirlenmesinde temel ölçüt araştırma amacına uygunluktur. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ilişkin gerçekleştirilen uygulamaları incelemeyi amaçlayan bu araştırmada birden çok veri kaynağı kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumları ve duruma bağlı temaları tanımladığı (Creswell, 2007) ve derinlemesine bilgi toplayarak keşfedilen temaları raporladığı (Creswell, 2018) nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada incelenen durum, fark yaratan bir Türkçe öğretmeninin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar ve bu uygulamalarda yer verdiği okuduğunu anlama stratejileridir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ilişkin derinlemesine ve detaylı bir inceleme yürütmek hedeflendiğinden araştırmada durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Açıklamalar doğrultusunda araştırmada izlenen süreç aşağıdaki gibidir.



Şekil 1.Araştırmada İzlenen Süreç

3.2 Araştırmaya Konu Olan Durum

Araştırmacı tarafından yüksek lisans ders döneminde aldığı Seminer dersi kapsamında Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama stratejileri belirlenmiştir. Aynı dönem Eleştirel Okuryazarlık dersi kapsamında ise farklı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri (11) ile öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenlerin derslerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik farkındalık sahibi olmadıkları ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Yürütülen bu görüşmelerde Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik farkındalıklarına dair diğer öğretmenlere nazaran bir öğretmenin çalışmaları dikkat çekmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenin çalışma konusunda istekli olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Araştırmacının yaptığı ön görüşmeler sonrasında okuduğunu anlama becerilerine yönelik farkındalığı yüksek olan bir Türkçe öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda derslerin nasıl işlendiği hakkında detaylı bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgilere dayalı olarak öğretmenin derslerde yaptığı uygulamaların ve kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin detaylı bir şekilde incelenmesine karar verilmiştir.

3.3 Araştırmanın Katılımcısı

Araştırmada yer alacak öğretmenin belirlenmesinde yoğunluk örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yoğunluk örneklemede, araştırmacı aşırı derecede sıra dışı durumlar yerine ilgilenilen fenomenin en iyi ya da en zengin örneklerini araştırmaktadır (Patton, 2014). Yoğunluk örnekleme yöntemi, genellikle araştırmacının incelediği olgu hakkında ön bilgi ve tecrübesinin olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Patton, 2005). Yoğunluk örneklem yönteminin kullanıldığı durumlarda araştırmacının, araştırdığı olguyu en iyi biçimde açıklayabileceğini düşündüğü örnekleme iyi bir şekilde belirlemek için detaylı bir hazırlık yapması ve daha sonra incelenen olguyu derinleştirebilecek düzeyde zengin bilgiye sahip örnekleri seçmesi gereklidir (Patton, 2005; Silverman, 2013).

3.3.1 Fark Yaratan Öğretmen

Araştırmaya katılımcı olarak seçilen öğretmenin belirlenmesinde araştırmacının çalışma öncesinde 11 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirdiği yapılandırılmamış görüşmeler etkili olmuş, bu görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek bir karara varılmıştır.

Görüşme verilerinden elde edilen sonuçlar, proje okulunda görev yapan bir Türkçe öğretmenin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve strateji öğretimi konusunda diğer öğretmenlere nazaran ciddi bir farkındalığının olduğunu ve etkili bir öğretmen kimliğiyle ön plana çıktığını göstermiştir. Sonrasında bu öğretmen ile tekrar bir görüşme gerçekleştirilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilerek sınıflarında gözlem gerçekleştirilmesi için rızası alınmıştır.

Katılımcı olarak seçilen bu öğretmene kod adı olarak Mehmet ismi verilmiştir. Mehmet öğretmen öğretmenlik kimliğinin yanı sıra yazarlık kimliği ile de çocukların okuma becerileri ve sevgilerinin gelişmesine hizmet eden bir Türkçe öğretmenidir. Fantastik kurgu roman yazarı olan Mehmet öğretmenin, kendine ait bloglarını yayınlatabildiği blog sayfası, İl Millî Eğitim Müdürlüğü hikâye yazma yarışmasında birinciliği, valilikten alınan çalışkanlık ve başarı belgeleri, çalıştığı okullarda düzenlediği “Çayla Kitap İyi Gider” ve “Ben de Yazarım Projesi” bulunmaktadır. 17 yıllık meslek deneyimine sahip olan Mehmet öğretmen ayrıca “TÜBİTAK 4006 Bilim Sunumları” projelerinde görev almıştır.

3.4 Araştırma Ortamı

Araştırma 2023-2024 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Ordu ili merkez ilçesine bağlı bir ortaokulda gerçekleşmiştir. Okul 08.30- 15.00 arası eğitim öğretim veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okuludur. Patton (1987), nitel araştırmada araştırmanın konusunu oluşturan olgu ya da olayın içinde barındırdığı doğal ortamda incelenmesi gerektiğini belirtir. Yıldırım ve Şimşek (2021) ise her olayın kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılabilceğini, bu ortam içinde değerlendirilmesi gerektiğini ve yorumların bulguların elde edildiği ortamdan bağımsız olarak yapılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşlerden hareketle sınıflarda gözlemlenen fiziki şartlar ve ders materyallerinin aktarılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okuldaki gözlem yapılan öğretmenin sınıf ortamının özellikleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Ortamı

<i>Katılımcılar</i>	<i>Sınıflar</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Araç- Gereç</i>
---------------------	-----------------	-----------------------	--------------------

Katılımcı 1 (Mesleki Kıdem 17 yıl)	Sınıf 1	25	Sınıf kitaplığı, akıllı tahta, çalışma panoları, yazı tahtası.
	Sınıf 2	25	Sınıf kitaplığı, akıllı tahta, çalışma panoları, yazı tahtası.

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcı 2023-2024 eğitim öğretim yılında araştırmanın yapıldığı okulda altıncı sınıflarda 2 şubede görev yapmaktadır. Bundan dolayı gözlemler bu iki sınıfta gerçekleşmiştir. Gözlem yapılan sınıfların fiziki görünüşlerinin gösterildiği örnek sınıf krokisi ise aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. Sınıf Krokisi

Araştırmada öğretmenin Türkçe derslerine girdiği 2 sınıfta gözlem yapılmıştır. Araştırma yapılan sınıfların her ikisi de 25 kişiden oluşmaktadır. Sınıfta öğrenciler ikili sıralarda oturmakta olup 20 tane öğrenci sırası yer almaktadır. Sınıfın pencereleri gerekli aydınlatmayı sağlamaktadır. Sınıfta etkileşimli tahta, yazı tahtası, sınıf kitaplığı

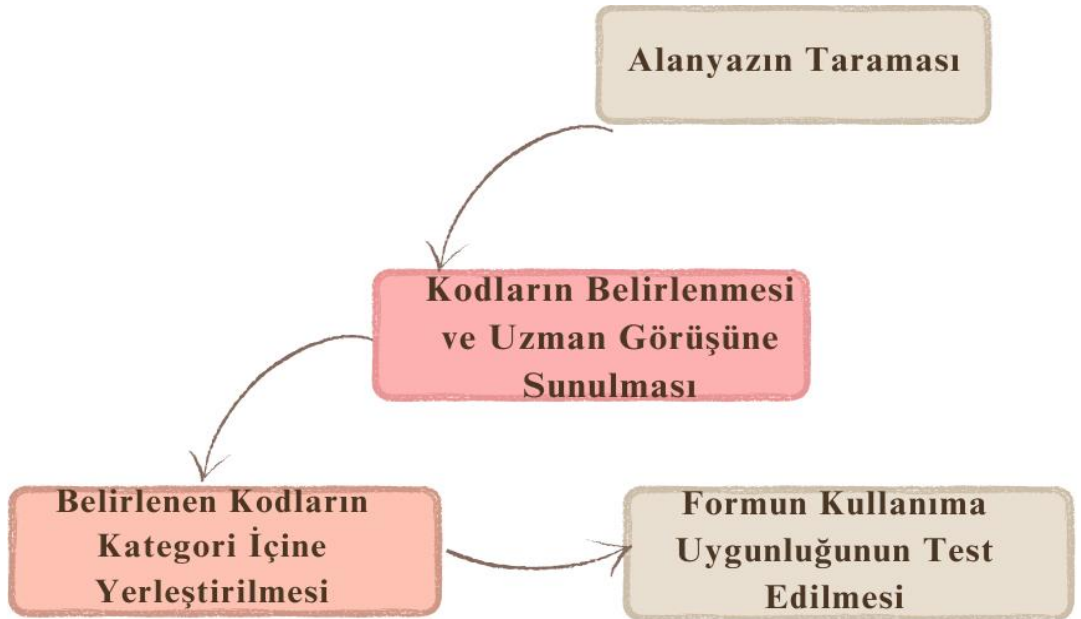
ve panolar bulunmaktadır. Öğrencilerin sıraları her iki sınıfta da sınıfların fiziki yapısı sebebiyle klasik düzendedir.

3.5 Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacı veri toplama yönteminin artılarını ve eksilerini dikkate alarak, araştırma sorularına yanıt verebilecek birden fazla yöntemi araştırma desenine dahil edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin toplanıp ilişkilendirilmesinde dokümanlar, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu şeklinde üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Gözlem notları tutulurken aynı zamanda da öğrencilerden elde edilen dokümanlar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerine dair alayazın taranmış olup uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra formlara ait maddeler oluşturulmuş bu maddelerin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Oluşturulan maddelerle ilgili gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulamalarla birlikte forma son şekli verilmiştir.

Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Gözlem Formu



Şekil 3. Gözlem Formu Geliştirme Süreci

Araştırmada Türkçe öğretmeninin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları ve strateji kullanımını gözlemek amacıyla yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Form Ek-3'te sunulmuştur. Hazırlanan formun geliştirilme süreci aşağıdaki gibidir.

1. Aşama- Alanyazın Taraması:

Yapılandırılmış gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde ilk olarak okuduğunu anlama stratejileri üzerine araştırma yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Ulusal alanda yapılmış olan araştırmalar (Aktaş ve Bayram, 2018; Akyol, 2008; Ateş ve Yıldırım, 2014; Bozkurt, 2020; Epçaçan, 2009; İnce, 2012; Topuzkanamış, 2010) incelendiğinde araştırmanın amacına ve yöntemine yönelik şekilde doğrudan ilgili olan araştırmaya rastlanmamıştır.

2. Aşama- Kodların Belirlenmesi ve Uzman Görüşüne Sunulması:

Gözlem formunun geliştirilmesinde ikinci aşama olan kodların ve kategorilerin belirlenerek uzman görüşüne sunulması amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. İlgili alanyazın taraması sonucu elde edilen gözlenebilecek uygulamalar belirlenmiştir.

Hazırlanmış olan gözlem formunda yer alan stratejilere ilişkin maddelerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik öğretmen uygulamalarını ortaya koymadaki gerekliliğinin tespiti amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütlere göre gözlem formu düzenlenmiştir.

3. Aşama- Belirlenen Kodların Kategori İçine Yerleştirilmesi:

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim sürecine ilişkin alanyazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler, uzman görüşleri doğrultusunda temel kategoriler ile alt kategoriler içerisindeki kodlar oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak gözlem formunda “Okuma öncesi stratejiler”, “Okuma sırası stratejiler”, “Okuma sonrası stratejiler” ve “Çoklu Stratejiler” olarak dört ana kategori altında kodların oluşturulmasına karar verilmiştir. Okuma öncesi stratejilerin öğretimi uygulamalarına ilişkin kodlamalar “Okuma amacını belirleme”. “Göz gezdirme”, “Ön bilgileri okuma ortamına getirme” ve “Görsellerden ve başlıktan hareketle metne yönelik tahmin yapma” seçimi alt kategorisi içerisinde gösterilmiştir. Okuma sırası stratejilerin öğretimi uygulamalarına ilişkin kodlamalar “Akıcı bir biçimde okuma”, “Altını çizme stratejisi”. “Stratejik not alma”, “İrdeleme-eleştirme”, “Analoji”, “Zihinsel imaj oluşturma”, “Tahminleri/ hipotezleri kontrol etme”, “Bağlam ipuçlarını kullanma” ve “Çıkarım yapma” seçimi alt kategorisi

içerisinde gösterilmiştir. Okuma sonrası stratejilerin öğretimi uygulamalarına ilişkin kodlamalar “Soru cevap ilişkisini kullanma”, “Soru oluşturma”, “Metni görsel öğelerle ifade etme”, “Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme”, “Özetlemeler yapma”, “Analiz ve sentezler yapma”, “Değerlendirme”, “Yansıtıcı düşünmeyi sağlama” ve “Tartışma” seçimi alt kategorisi içerisinde gösterilmiştir. Çoklu stratejilerin öğretimi uygulamalarına ilişkin kodlamalar “POSSE Stratejisi (TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi)”, “KWL Stratejisi (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?)” ve “İTS (=İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q)” seçimi alt kategorisi içerisinde gösterilmiştir. Gözlem formunda yer alan temel kategoriler, alt kategoriler ve alt kategoriler içindeki kodlar aşağıda gösterilmiştir.

Okuma Öncesi Stratejiler	<p>Okuma Amacını Belirleme Göz Gezdirme Ön Bilgileri Okuma Ortamına Getirme Görsellerden ve Başlıktan Hareketle Metne Yönelik Tahmin Yapma</p>
Okuma Sırası Stratejiler	<p>Akıcı Bir Biçimde Okuma Altını Çizme Stratejisi Stratejik Not Alma İrdeleme- Eleştirme Analoji Zihinsel İmaj Oluşturma Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme Bağlam İpuçlarını Kullanma Çıkarım Yapma</p>
Okuma Sonrası Stratejiler	<p>Soru- Cevap İlişkisini Kullanma Soru Oluşturma Metni Görsel Öğelerle İfade Etme Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceleri Belirleme Özetlemeler Yapma Analiz ve Sentezler Yapma Değerlendirme Yansıtıcı Düşünmeyi Sağlama Tartışma</p>

Çoklu Okuma Stratejileri	POSSE Stratejisi (TIÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi) KWL Stratejisi (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) İTS (=İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis- Q)
--------------------------	--

Şekil 4. Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Kodlar

4.Aşama- Formun Kullanıma Uygunluğunun Test Edilmesi:

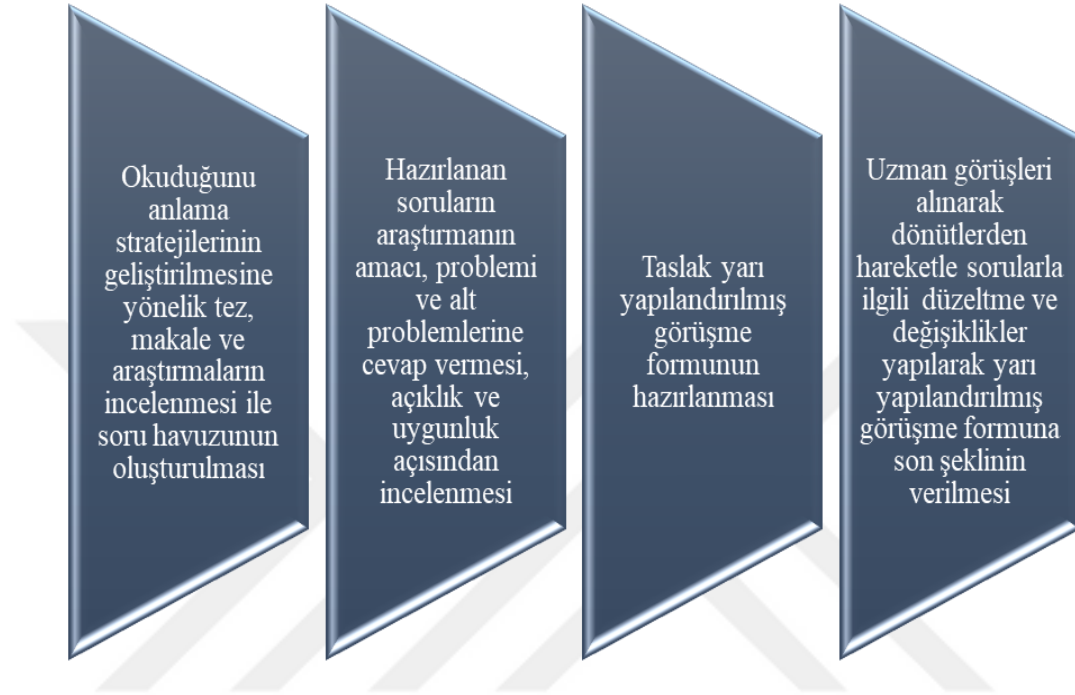
Bu aşamada kategorilerin ve kodların içine yerleştirilerek hazırlanmış olan gözlem formunun amaca ve kullanıma uygunluğunun test edilmesi sağlanmıştır. Bu sebeple uzman görüşüne başvurulup formun kullanım amacına ve kullanıma uygunluğu konusunda görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda form tekrar yapılandırılmıştır. Yapılandırılan form gözlem yapılacak olan okulun başka bir sınıfının Türkçe derslerinde toplam 4 ders saat gözlem yapılırken kullanılmıştır. Gözlem esnasında formda yer alan kodların işaretlenmesinde herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

Gözlem formunun giriş bölümünde gözlem yapılan sınıf, öğrenci sayısı, tema, metin, tarih, gözlemin yapıldığı başlangıç ve bitiş saatleri yer almaktadır. Gözlem formunun her ders saati için ayrı ayrı doldurulması kararlaştırılmıştır. Aynı zamanda gözlem formunun altında söz varlığına ilişkin yapılan etkinliklerin kullanılan stratejilerin ne şekilde uygulandığı, hangi araç-gereçlerin kullanıldığı, hangi kazanımları içerdiğinin vb. gibi notların alınabileceği ve ders esnasında betimsel gözlemlerin de yazılabileceği bir bölüm oluşturulmuştur.

3.5.2 Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada katılımcı öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin alınması amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme yapılmasındaki amaç okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğretmenin Türkçe derslerinde öğrenme öğretme sürecindeki uygulamaları ile düşüncelerinin, görüşlerinin ve kavramsal bilgilerinin ne kadar uyduğu ortaya koyulmasıdır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama stratejisine ilişkin öğretim süreci temalı açık uçlu sorular ve gerektiğinde görüşmenin akışına bağlı olarak cevapların ayrıntılarının ortaya koyulabileceği alt sorular oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından

araştırma problemi ve amacı dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları öncelikle dil anlatım ve içerik bakımından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formda tekrar düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun oluşturulma aşamaları Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Görüşme Formu Oluşturulma Aşamaları

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmene dair kişisel bilgilerin yer aldığı 5 soru bulunmaktadır. Katılımcıya görüşme öncesinde çalışmanın amacı, yapılan araştırmanın ve sonuçlarının yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı aktarılmıştır. Yapılan görüşmenin gizli kalacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıya kendini istediği gibi ifade etmesi, rahat hissetmesi açısından görüşmelerde herhangi bir süre sınırlaması uygulanmamıştır. Anlaşılmayan bir soru ya da durum olduğunda açıklama getirilerek derinlemesine bilgi alışverişi yapılmıştır.

3.5.3 Öğrenci Dokümanları

Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak öğrenci dokümanlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin derste yaptıkları uygulamalarda kullandıkları defter ve kitaplar incelenmiştir.

3.6 Veri Toplama Süreci

Durum çalışmalarında veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmaktadır. Araştırmada veri toplama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ordu ili merkez ilçesinde yer alan bir devlet okulunda altıncı sınıf düzeyi Türkçe derslerinde gerçekleşmiştir. Bu kapsamda araştırmacının amacı doğrultusunda 5 Ekim- 17 Ocak tarihleri arasında gözlemler yapılmış, gerekli dokümanlar incelenmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenin gözlemler süresince Türkçe derslerinde öğretimin gerçekleştiği temalar ve toplam ders saatleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Gözlem Yapılan Temalar ve Toplam Ders Saatleri

<i>Katılımcılar</i>	<i>Tema</i>	<i>Süre</i>
Mehmet Öğretmen	Erdemler	4 saat (pilot)
Mehmet Öğretmen	Erdemler	33 saat
	Milli Mücadele ve Atatürk	
	Hak ve Özgürlükler	
	Milli Kültürümüz	

Tablo 4'te belirtildiği gibi 4 ders saati süren pilot uygulamanın sonunda gözlemlere başlanmıştır. Gözlemlerin öncesinde sınıflarda gözlem yapılacak öğretmenle görüşülüp gözlem yapılacak temalar belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenin derslerinde belirtilen temalarda toplam 14 hafta 33 ders saati, 1320 dakika gözlem yapılmıştır.

3.7 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemlerin dikkate alınarak düzenlenip yorumlanması gerektiğini belirten Yıldırım ve Şimşek (2021) araştırma sürecinde bir şekilde toplanmış ancak herhangi bir alt problemle ilgisi olmayan gereksiz verilerin bu aşamada dışarıda bırakılması gerektiğini ifade eder. Araştırma sorusuna cevap olarak gözlem notları tutulmuş, yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve çeşitli öğrenci dokümanları incelenmiştir. Araştırmada toplanan bu verilerden içerik analizi yapılarak temalara ulaşılmıştır.

Marshall ve Rossman (2006), araştırmacının kullandığı veri toplama aracı görüşme ve doküman ise analiz ederken öncelikle yapması gerekenin veriyi detaylı bir şekilde okuması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim sürecine yönelik doküman incelemesinden, gözlemlerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre bu analiz türünde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek, bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlamak ve sonuçlara ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler dört aşamada verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde analiz edilmektedir. Verilerin kodlanması için MAXQDA adlı nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlardan kategorilere ulaşılmış, bu kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Bulguların ise bütüncül bir şekilde görülmesi için önce tablo şeklinde verilmiş ardından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada veriler analiz edilirken araştırma problemi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın ana probleminde öğretmenin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları ve bu uygulamalarda yer verdiğı okuduğunu anlama stratejilerine dair veriler gözlem notlarından, yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve öğrencilerden elde edilen dokümanlardan yararlanılmıştır.

3.8 Durum Çalışmasının Raporlaştırılması

Araştırmacıların nitel çalışmalarını yazarken nasıl bir üslup kullanacakları önemlidir. Çalışma içerisinde yer alan tema, unsur ve sonuçların okuyucunun dikkatini çekmesi gerekir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın 2015). Araştırma raporunda, araştırmanın başında verilen problem ve alt problemler, verinin analizi ve sunumunda başlıklar olarak kullanılması, raporun içinde her bölümün veya alt bölümün başlangıcında özetlerden yararlanılması ve sonuçların sunumunda, tablo ve grafiklere yer verilmesi okuyucuya kolaylık sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yin (2014) ise araştırmacının öncelikle çalışmanın amaçları doğrultusunda ilgili literatür taraması yapmasını, kendi durumuna uygun yönteme dikkat edip araştırmayı geçerli ve güvenilir duruma getirebilmek için her ayrıntıya özen göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda araştırmanın problemlerine dikkat edip her bir sorunun

cevap bulabileceği bilgi kaynaklarının ve veri toplama sürecinin en doğru şekilde planlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle araştırma süresince farklı veri toplama kaynaklarından elde edilen veriler bulgular bölümünde bir bütün olacak şekilde raporlaştırılmıştır.

3.9 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Gibbs (2007), nitel araştırmalarda geçerliği, bulguların doğruluğunu sağlamak için belirli süreçler aracılığıyla araştırmacının denetiminde olduğunu belirtirken, güvenirligi ise araştırmacının yaklaşımının farklı projeler ve farklı araştırmacılar tarafından tutarlı bulunmasını ifade etmektedir.

Araştırmada öncelikle kuramsal geçerliliğin sağlanabilmesi için okuduğunu anlama stratejilerine yönelik olarak ayrıntılı alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması ile çalışılan durumun detaylı bir biçimde açıklanması sağlanmıştır. Alanyazın sürecinde ulaşılan kaynaklardan faydalanılarak görüşme ve gözlem formları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formlar uzman görüşüne sunulmuş ve pilot uygulamalar yapılarak kullanılabilirliği test edilmiştir. Yapılmış olan bu çalışmalar ile araştırmanın kapsam geçerliliğinin sağlanmış olduğu düşünülmektedir.

Cresswell (2021) geçerlik stratejilerinden biri olan üçgenleme, çeşitli kaynaklardan elde edilen delilleri inceleyerek bilgiyi farklı veri kaynaklarıyla doğrulamak ve temaların tutarlılığını sağlamak amacıyla kullanıldığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da farklı kaynaklardan veri toplamak için gözlem, görüşme ve öğrenci dokümanlarından yararlanılmıştır.

Cresswell (2021) bulguların aktarımı için *derinlemesine betimlemenin* diğer adıyla *zenginliğin kullanımı* ile araştırmacının okuyuculara ortamı aktarabilmesine ve paylaşılan deneyimlerin tartışmasını verebildiğini belirtir. Bu amaçla gözlem yapılan sınıflar ile görüşme yapılan öğretmen hakkında ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

Creswell (2013), *alandanda uzun zaman geçirilmesinin* araştırma ortamı içinde katılımcılar arasında güvenin sağlanmasını aynı zamanda da bilgi veren kişiler tarafından yanlış verilen bilgilerin kontrolünün sağlanması için önemli olduğunu belirtir. Bu sebeple araştırmada verilerin toplanması 4 aylık bir sürece yayılmıştır. 5 Ekim 2023 tarihinde gözlemlerle başlayan çalışma 17 Ocak 2024 tarihi itibarıyla son görüşme yapılarak sonlandırılmıştır. Bu süreçte katılımcı öğretmen ile her hafta yapılandırılmamış

görüşmeler yapılmış olup aynı zamanda araştırmacının katılımcı gözlemci olarak pilot uygulamalarla birlikte toplam 14 hafta boyunca katılımcı öğretmenin dersleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada *akran değerlendirilmesinin* geçerliği artırdığını ifade eden Cresswell (2021), anlatımın doğruluğunu zenginleştirmek için sorular soran ve inceleme yapan bir kişinin araştırmaya dahil olmasını savunur. Bu doğrultuda Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans yapan bir Türkçe öğretmeni araştırmada yer almıştır.

Cresswell (2021), projenin tamamını incelemek adına akran değerlendirilmesinden farklı olarak projeye aşina olmayan bir *dış denetleyicinin* araştırma sürecinin tümüne nesnel bir değerlendirme sağladığını ifade etmektedir. Bu bakımından araştırmada bir alan uzmanı (Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir doçent) veri analizinde tema ve bulguları inceleyerek geri bildirim vermiştir. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada iç güvenilirliğin sağlanması amacıyla Merriam (2013), araştırmacının topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları başkaları tarafından da incelenerek tutarlı ve güvenilir bulunması gerektiğini dile getirmektedir. Cresswell (2021) ise araştırmacıların *kodlayıcılar arası uyum* olarak isimlendirilen kodların çapraz kontrolünü yapabilecek başka bir kişiyi bulmalarını tavsiye etmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının yapmış olduğu kodlamalar ile başka bir uzman (Türkçe öğretmeni) tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak uyum oranları hesaplanmıştır. Bu işlemde Kodlayıcılar Arası Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlilik yüzdesi 98,4 olarak hesaplanmıştır.

3.10 Araştırmacının Rolü

Araştırmada katılımcı rolü bakımından katılımcı olmayan gözlemci olarak gözlem ve görüşme süreçleri Hasret Nur Baş tarafından yürütülmüştür. Katılımcı olmayan gözlemci türünün tercih edilmesinin nedeni gözlemcinin hiçbir etkisi olmadan katılımına (Büyüköztürk vd., 2014) olanak sağlamasıdır. Araştırmanın planlama ve veri toplama sürecini kendisi yürüterek bulgular ve sonuçlar bölümünde önemli bir belirleyici olarak rol almaktadır. Araştırmacının rolü çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından da önem ifade etmektedir. Araştırmacı, Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla yapılan uygulamaları görmek ve katılımcı öğretmenin

kullandığı okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla bu araştırmayı yapmaya karar vermiştir. Yüksek lisans döneminde “Okuma Eğitimi ve Araştırmaları”, “Eleştirel Okuryazarlık” derslerinde aldığı eğitim okuduğunu anlama stratejileri noktasında araştırmacıya yön göstermiştir. Ayrıca “Seminer” dersinde yürüttüğü “Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın da araştırmacıyı ders kitaplarında var olan stratejileri gördükten sonra bu stratejilerin sınıflarda nasıl kullanıldığını araştırmaya itmiştir. Araştırmacının konuyla ilgili ön bilgileri örneklem seçiminde de etkili olmuştur.

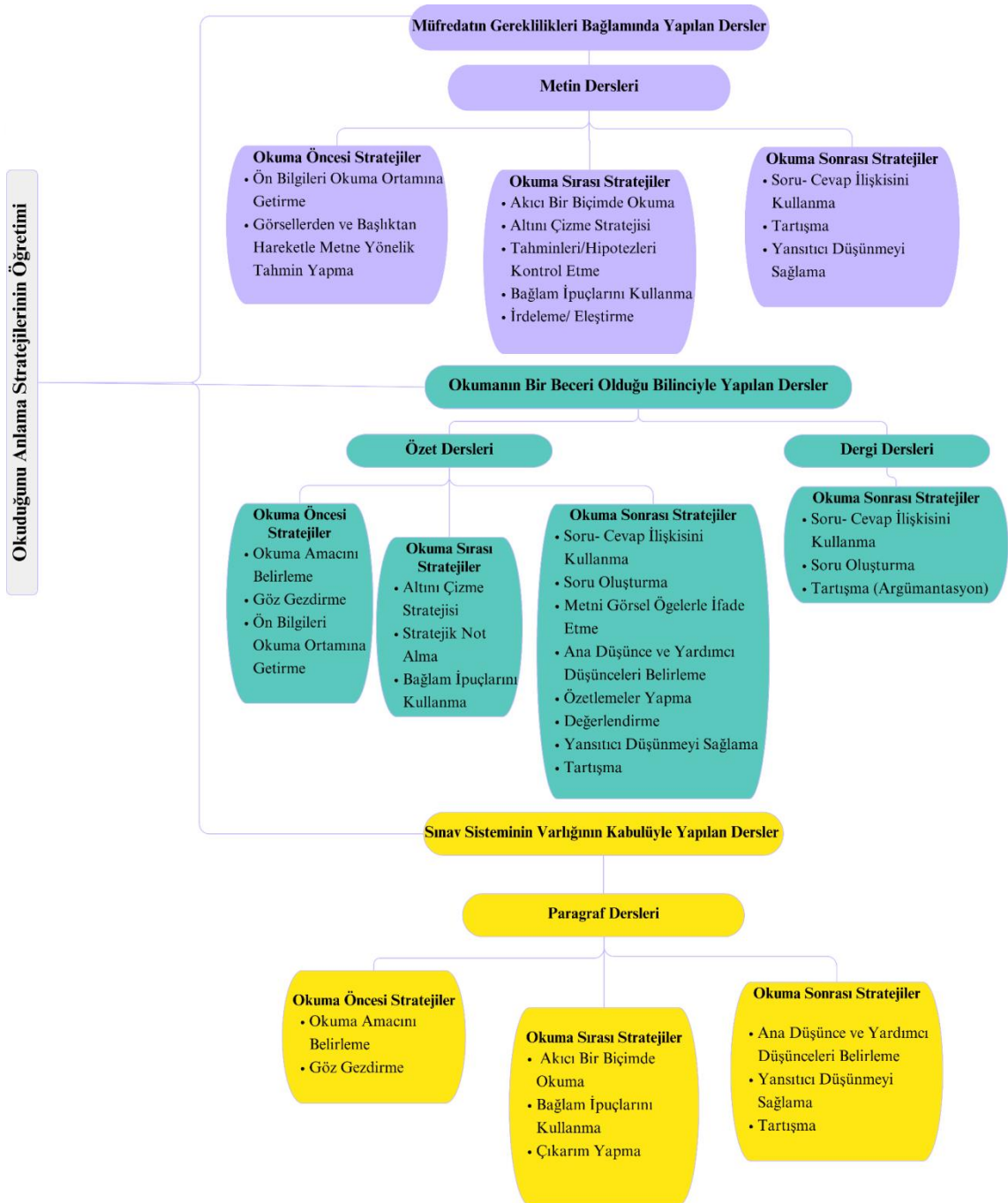


4. BULGULAR

4.1 Öğretmenin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimine Yönelik Gerçekleştirdiği Uygulamalara İlişkin Bulgular

Derslerde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi



Katılımcı öğretmenin ders kitabı dışında kendine ait bir ders modeli oluşturduğu ve Türkçe derslerini üç ayrı kategori şeklinde sınıflandırdığı görülmüştür. Haftalık altı ders saatinin iki saatini özet derslerine, iki saatini metin derslerine kalan iki saati ise paragraf derslerine ayırmaktadır. Okumanın bir beceri olduğu bilinciyle yapılan derslerden biri olan dergi derslerine ise aylık 2 saat zaman ayırmaktadır. Araştırmada okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar ve strateji öğretimine ilişkin üç ana tema başlığında dört kategori bulunmaktadır. Ulaşılan tema ve kategorilere ilişkin bulgular şu şekilde özetlenebilir:

4.1.1 Müfredatın Gereklilikleri Bağlamında Yapılan Dersler

Metin Dersleri: Müfredatın gereklilikleri bağlamında yapılan derslerde Türkçe ders kitabında yer alan okuma metni ve etkinlikleri işlenmektedir. Bu derslerde okuma öncesinde; ön bilgileri harekete geçirme stratejisi ve görsellerden ve başlıktan hareketle metne yönelik tahmin yapma stratejisi; okuma sırasında akıcı bir biçimde okuma stratejisi, altını çizme stratejisi tahminler/hipotezleri kontrol etme stratejisi, bağlam ipuçlarını kullanma stratejisi, irdeleme/ eleştirme stratejisi; okuma sonrasında soru-cevap ilişkisini kullanma stratejisi, tartışma stratejisi, yansıtıcı düşünmeyi sağlama stratejisi şeklinde on farklı strateji kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu stratejilere ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme Stratejisinin metin öncesinde metne yönelik hazırlık çalışmaları yapılırken kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Ders öncesinde öğretmen ders kitabındaki hazırlık çalışmalarına ek olarak “Dost dostun eyerlenmiş atıdır” ve “Dost başa düşman ayağa bakar” atasözlerini kullanarak öğrencilerden metin yazmalarını istemiştir. Metin öncesinde öğrencilerin iki atasözünü kullandığı metinler okunularak fikir alışverişi yapıldığı gözlemlenmiştir (Gözlem tarihi: 10 Ekim 2023).

Görsellerden ve Başlıktan Hareketle Metne Yönelik Tahmin Yapma Stratejisi ile öğrencilerden metnin görsellerine bakarak içeriğine yönelik tahmin yapmaları beklenmektedir.

Öğretmen: Metnin sadece görsellerine bakalım, metinde ne anlatılıyor olabilir?

Öğrenci1: Fatih Sultan Mehmet.

Öğrenci2: Hocam burada bir padişah var ona şikâyet ediyor olabilirler.

Öğretmen: Karşıssındakilere baktınız mı?

Öğrenciler: Kadı, papaz, köle...

Öğrenci3: Bence burada yardım isteniyor padişahdan.

Öğrenci4: Hocam iki adam kavga yaşamış olabilir.

Öğretmen: Evet dedikleriniz olabilir bir okuyalım görelim (Gözlem tarihi: 4 Aralık 2023).

Metni görsel ve başlıktan hareketle tahmin etme stratejisi için ilk başta öğrencilerin metinle alakalı fikirlerini alıyorum. Bir beyin fırtınası oluşturuyoruz hemen. Bu metin neyi anlatıyor sizce? sorusunu soruyorum (Görüşme tarihi:17 Ocak 2024).

Akıcı Bir Biçimde Okuma Stratejisi ve Altını Çizme Stratejisi, birlikte kullanılan bu stratejilerde metin okunurken sınıfta öncelikle rastgele öğrenciler seçilerek sesli okuma yapılmaktadır. Sesli okuma yapılırken öğrencilerden vurgu, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaları belirtilmektedir. Bu okuma çalışması yapılırken öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmektedir.

Destanlar olağanüstülük içeren metinlerdir. Şimdi sizden de bu destanda geçen olağanüstülüklerin altlarını çizmenizi istiyorum (Gözlem tarihi: 2 Ocak 2024).

Metin okunurken okumakta zorlandığınız kelimelerin altlarını çizmenizi istiyorum. Devamında anlamları hakkında konuşacağız (Gözlem tarihi: 19 Aralık 2023).

Öncelikle kelimelerin altını çizdirmeyi kullanıyorum. Hep kelime diyorum. Çünkü bence zihinsel gelişimin, okuduğunu anlamının temel göstergesi kelimeler. Bir çocuk kelimelerle düşünür, kelimelerle öğrenir, kendini öyle ifade eder. Bilmediği kelime varsa onun altını çizmesini istiyorum (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme Stratejisi ve Bağlam İpuçlarını Kullanma Stratejisi, derslerde bağlam çalışmaları yapılırken aynı zamanda tahmin çalışmaları da yapılmaktadır. Buna ek olarak tahminleri/hipotezleri kontrol etme stratejisi ile metin

okunurken yarıda durdurulup öğrencilere devamında neler olabileceği sorulmaktadır. Metin okunduktan sonra öğrencilerin yaptıkları tahminlere dönüt verilmektedir.

Öğretmen: Evet, fil postayı koymuş peki kitaba bakmadan söyleyin sizce devamında neler olmuş olabilir?

Öğrenci1: Hocam fil böyle dediği için sıkılmaya başlamıştır, arkadaşı kalmamıştır bu yüzden diğer arkadaşlarına böyle söylediği için vicdan azabı yaşamış olabilir.

Öğretmen: Bencilliği yüzünden yalnızlığa mahkûm edilmiş diyorsun. Mantıklı, sosyal dışlanma dedin.

Öğrenci2: Hocam belki şey olabilir, onlar da iyice sinirlenince hepsi file saldırmış olabilir.

Öğrenci3: Fil ormanda yalnız kalır ve sıkılır hepsinden özür dileyip onların gönlünü alır.

Öğrenci4: Hayvanlar toplanıp, artık bu işten sıkılıp fille düzgün bir şekilde konuşup orta yol bulmuşlardır.

Öğretmen: Bak diyor ki arkadaşınız konuşmak çözümdür hayvanlar koklaşa koklaşa insanlar konuşa konuşa anlaşır. Güzel. Evet şimdi bakalım ne olmuş okumaya devam edelim.

Öğretmen: Fil ormanda tek başına ne sıkıldı ne de arkadaşlarına yaptığından pişman oldu. Buna karşılık tüm hayvanlar birlik olmakla her sorunun çözülebileceğini anladılar. Tüm hayvanların toplanıp fille konuşmaya gitmesini söyleyen kimdi? Konuşmalarına bile gerek kalmadan birlik oldukları için fil diğer hayvanlardan korktu yani doğru sona en yakın tahmini sen yaptın öğrenci 4. (Gözlem tarihi: 28 Kasım 2023).

Okuma sırasında metin okunurken yarıda kesip sınıfın metnin devamını tahmin etmesini istiyorum. Metnin sonucunu buradan yazmalarını istiyorum. Öğrencilere bu çalışmayı yaptırırken farklı düşünceleri görüp etkilenmeleri derse katılımı da artırıyor (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

İrdeleme- Eleştirme Stratejisinin, metin derslerinde öğrencileri metne katmak amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

İrdeleme- eleştirme stratejisi için siz olsaydınız metnin başlığı ne olurdu? Kahramanın başından geçenler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sen olsan ne yapardın? gibi sorularla öğrencinin zihnini açmaya çalışıyorum (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

Soru- Cevap İlişkisini Kullanma Stratejisi ile okuma metninden sonra gelen etkinliklerde yer alan metin içi anlam soruları yanıtlanmaktadır. Katılımcı öğretmen soru- cevap ilişkisi stratejisini kullanırken konu ile alakalı farklı sorular sorarak sınıf içi tartışma ortamı oluşturmaya çalışmaktadır.

Tartışma Stratejisi ve Yansıtıcı Düşünmeyi Sağlama Stratejisi, derslerde birlikte kullanılmaktadır. Okunulan metinlerle birlikte tartışma ortamı sağlanarak öğrenciler eleştirel düşünmeye sevk edilmektedir. Ayrıca bu sayede günlük yaşamla bağ kurmayı da ihmal etmeyerek öğrendiklerini yaşama aktardıkları gözlemlenmiştir.

Tartışmayı ise sınıflarda bazı konularda sınıfta münazara şeklinde yapıyorum. Bunu o günkü metin ne ile ilgiliyse aslında ona yönelik bir konuyla yapıyorum. Aslında kullandığımız çoğu şeyin içinde yansıtıcı düşünme var. Yaptığımız münazaralarla eleştirel düşünceleri geliştiriyor. Günümüzde toplumdaki en büyük eksiklik de bu zaten. Çocuk farklı düşünceleri savunabiliyorsa. Yine savunurken kullandığı kelimeler özellikle kullandığı kelimeler benim için çok önemli. Kitaptan öğrendiği kelimeleri kullanıyorsa ya da ders kitabındaki metni bilim çocuk dergisinde gördüğünü söylüyorsa artık kültürel bir bütünlük sağlamış oluyoruz. Çocuk okuduklarıyla sorduklarıyla bağ kuruyor ve bunu ders kitabında ders esnasında anlatımlarına yansıtabiliyor (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

4.1.2 Okumanın Bir Beceri Olduğu Bilinciyle Yapılan Dersler

Özet Dersleri: Derslerden ilki özet dersleridir. Özet derslerinde dönem başında sınıf kitaplığı hazırlanmakta ve öğrencilerden bu derse ait bir defter oluşturmaları istenmektedir. Bu defterlerde okudukları kitaplardan veya bloglardan çıkardıkları beşer soru, en etkilendikleri sahnenin çizimi ve kitaba dair künye bilgileri bulunmaktadır. Hafta içinde bu derse ayrılan süre 2 saattir. Bu iki saatte öğrenciler hafta boyunca okudukları kitaplardan veya bloglardan sorumlulardır. Hafta içinde okudukları kitapları ders esnasında sırayla tahtada anlatmaktadırlar. Özet derslerinde haftalar ilerledikçe

aynı kitapları okuyan öğrencilerin birbirlerine karşılıklı sorular sorduğu görülmüştür. Yapılan gözlemlerden bu derslerde öğrencilerin sadece okuma becerilerinin değil anladıklarını aktarırken hem dinleme hem konuşma becerilerinin de geliştirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bu derslerde kullanılan stratejiler aşağıda ifade edildiği gibidir.

Okuma amacını belirleme stratejisi, okuma öncesinde ilk olarak öğretmenin bu dersle alakalı neyi amaçladığını, öğrencilerini nasıl bir durumda görmek istediğini açıkladığı şeklinde gözlemlenmiştir. İkincisinde ise özet derslerinin öğrencilere neler katacağından bahsedildiği gözlemlenmiştir.

Benim tek amacım, ileride bir gün sizleri bir kitapçıda veya bir markete gittiğinizde dergi köşesinde görmek... (Gözlem tarihi: 27 Ekim 2023).

Adalet bir av köpeği midir? sorusunu cevaplayabilmek 11 yaşındaki bir çocuk için çok üst düzey bir beceridir. Sizler aslında yaptığımız çalışmalarda öğrendiklerinizle hayatınıza bir adım önden başlıyorsunuz (Gözlem tarihi: 22 Aralık 2023).

Göz gezdirme stratejisi ile ön bilgileri harekete geçirme stratejisinin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Katılımcı öğretmen bu stratejileri kullanmalarının öğrencilerin okudukları kitapları hatırlamalarına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Tutulan özet defterleri ile gelecek zamanlarda dahi kalıcı öğrenmenin sağlanabileceğini dile getirmektedir. Öğrencilerin kendilerine ait bir arşivlerinin olmasını sağlayarak, onların okuma kültürüne sahip bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Defterlerinize göz gezdirmenizi istiyorum. Çünkü kritik bir şeyi bazılarınız kaçırıyor herhangi bir dersten önce geçmişte yaptıklarınıza bir göz gezdiririz, hatırlarız. Anlamını bilmediğiniz kelimelere bakarsınız, okuduğunuz kitapları hatırlarsınız. Ben bundan önce yüzlerce kitap okumuştum hatırlıyorum ve büyük büyük kitaplardı içeriklerini hatırlıyorum, bakın içindeki sahneleri hatırlıyorum ama hangi kitap olduğunu hatırlayamıyorum. Burada mesele şu aslında bir bellek oluşuyor arkadaşlar. Yani şu defterinizi atmazsanız 20 yaşlarınızda ya da üniversiteyi bitirdiğinizde bu kitapların hepsi aklınıza gelecek. Peki ne işinize

yarayacak? 30 yıl sonra size kitap soranlara kitap önerebileceksiniz kitap önermek büyük bir beceri herkes yapamaz, neden herkes kitap öneremez?

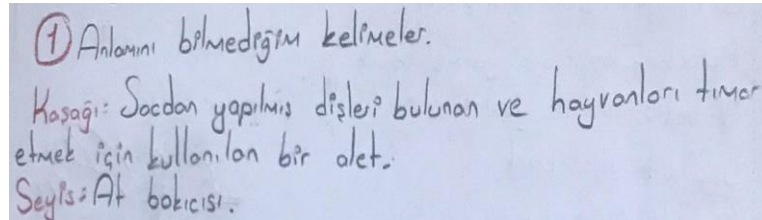
Öğrenci1: Okumuyor

Öğrenci2: Okusa da unutuyor.

Evet okusa da aslında unutuyorlar. Halbuki sen bu defteri hazırladığında bir arşiv oluşturmuş oluyorsun. Bir bellek düşün o yüzden büyük bir hazine. Şimdi şöyle bir göz gezdirin defterlerinize bakayım. Geçmişte yaptıklarınızla bir bağ kurun... (Gözlem tarihi: 6 Ekim 2023).

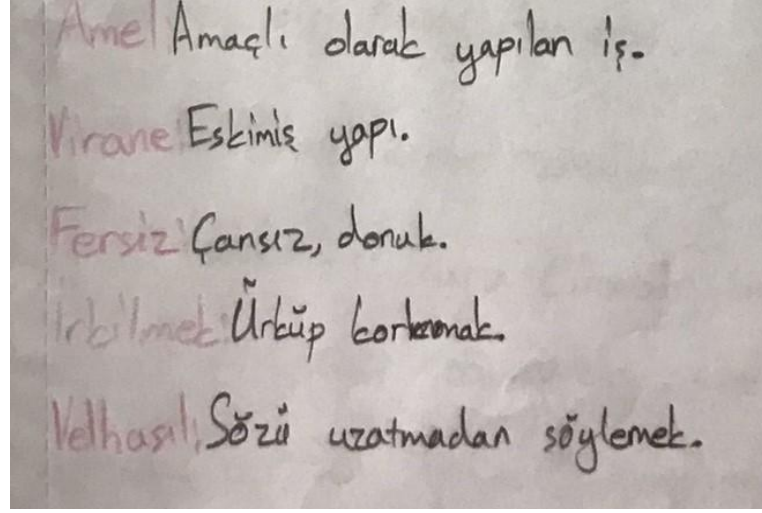
Altını Çizme, Stratejik Not Alma ve Bağlam İpuçlarını Kullanma Stratejilerinin özet derslerinde birlikte kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler okuma esnasında anlamını bilmediği ya da metinde dikkatini çeken kelimelerin altlarını çizmektedir. Bu kelimeleri özet defterlerine yazarak bağlam çalışmaları yapmaktadır. Öğrenciler metinde dikkatini çeken yerleri not almakta ve bu kısmı sınıfta paylaşmaktadırlar.

Okuma sırasında öncelikle anlamı bilinmeyen kelimelerin altını çizmelerini istiyorum. Hep kelime diyorum. Çünkü bence zihinsel gelişimin, okuduğunu anlamının temel göstergesi kelimeler. Bir çocuk kelimelerle düşünür, kelimelerle öğrenir, kendini öyle ifade eder (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).



① Anlamını bilmediğim kelimeler.
Kaşığı: Sıcaktan yapılmış dişleri bulunan ve hayvanları tımar etmek için kullanılan bir alet.
Seyis: At bakıcısı.

Görsel 1. Öğrenci dokümanı/ özet defteri/ “Kaşığı” adlı kitap.



Görsel 2. Öğrenci dokümanı/ özet defteri/ “Çiçekler Kadındır” adlı blog.

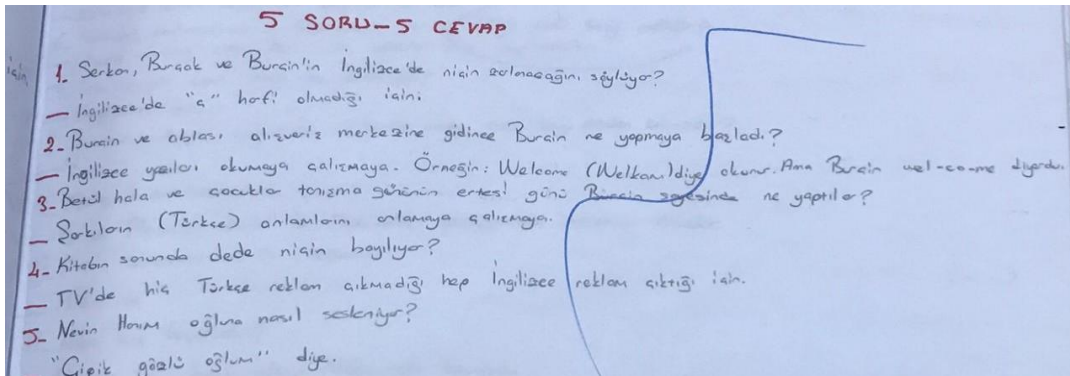
Soru Cevap İlişkisini Kullanma Stratejisi ile **Soru Oluşturma Stratejisi** birlikte kullanılmaktadır. Öğrenciler kitap ya da blogları okuduktan sonra beşer soru oluşturmaktadır. Hafta içinde aynı kitabı ya da blogu okuyan öğrenciler bu soruları sınıfta birbirlerine sormaktadır. Ayrıca özet defterlerinde 5N1K sorularına da cevap aranmaktadır.

Öğrenci1: Doyumsuz evlat nasıl yetişir?

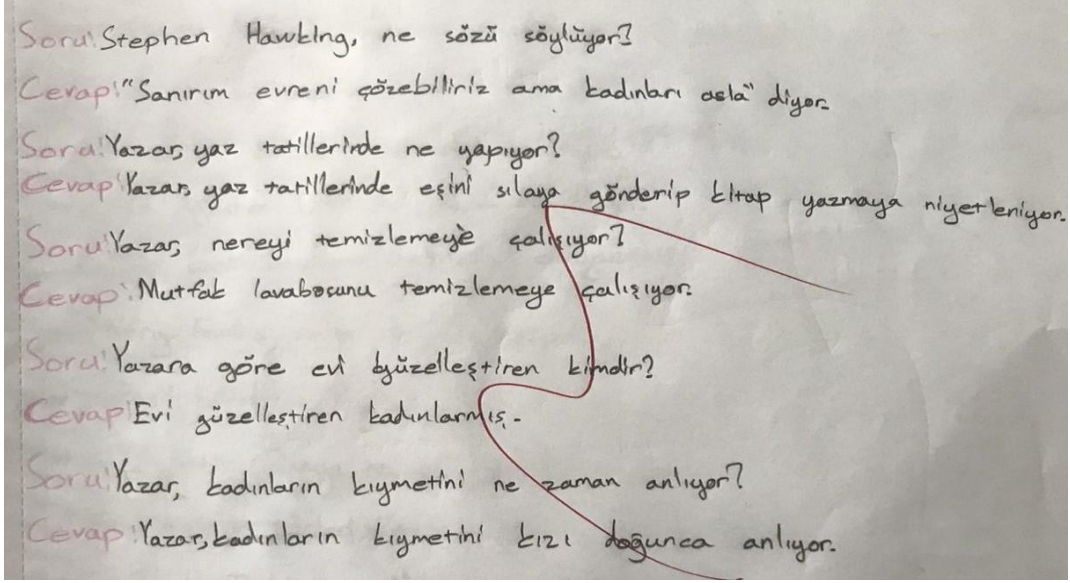
Öğrenci2: Her istediğiniz önüne serince artık büyük şeylere bile mutlu olmamaya başlar.

Öğrenci2: Blogda alışveriş merkezinde bir olay yaşanıyordu. O olay nasıl bir olaydı?

Öğrenci1: O olay annesinin çocuğa kırk bin tl değerinde akülü araba alması ve çocuğun bundan tebessüm edecek kadar bile mutlu olmamasıydı.

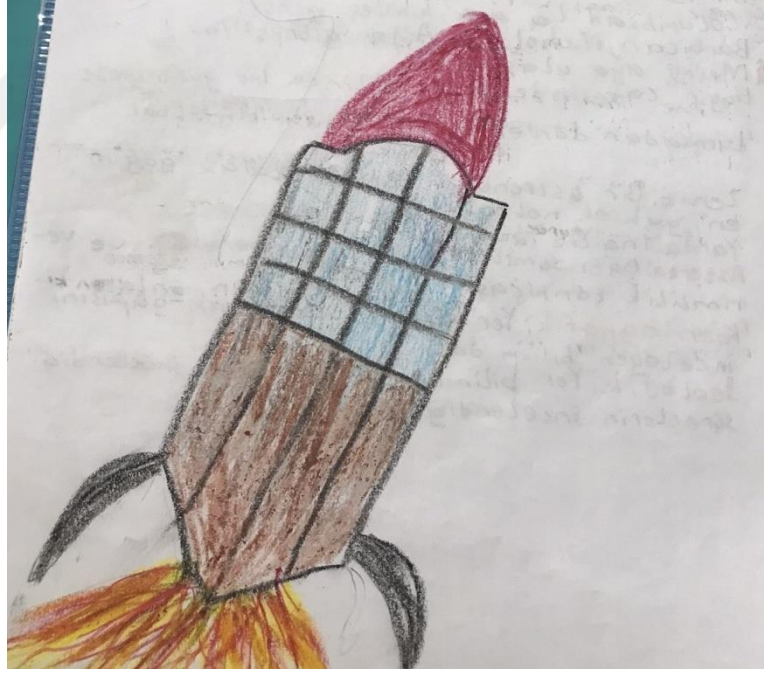


Görsel 3. Öğrenci dokümanı/ özet defteri/ “Of Dilim” adlı kitap.

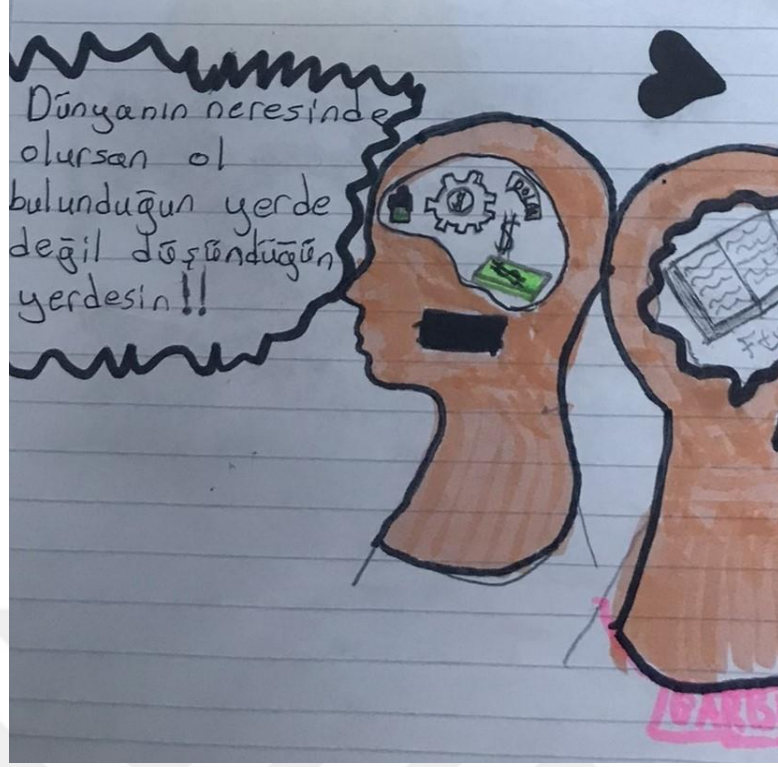


Görsel 4. Öğrenci dokümanı/ özet defteri/ "Çiçekler Kadındır" adlı blog.

Metni Görsel Öğelerle İfade Etme Stratejisi ile öğrenciler okudukları kitap ya da bloglardan en etkilendikleri sahnenin resmini çizmektedir.



Görsel 5. Öğrenci dokümanı/ özet defteri/ "Aya Yolculuk" adlı kitap.



Görsel 6. Öğrenci dokümanı/ özet defteri/ “Büyük Düşünmek” adlı blog.

Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceleri Belirleme Stratejisi için katılımcı öğretmen öğrencilere metnin vermek istediği asıl durumun ne olduğunu sormaktadır. “Metinde asıl anlatılmak istenen nedir?” sorusuyla öğrenciyi baş başa bırakmaktadır.

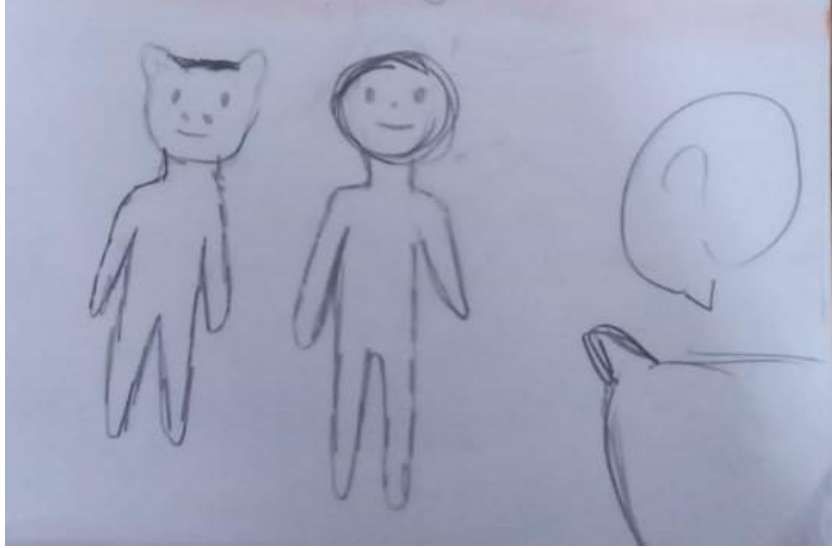
Öğretmen bu stratejiyi geliştirmek adına öğrencilerin özet defterlerinde yapmış oldukları çalışmaların katkı sağladığını ifade etmektedir.

Öğretmen: Hayvan Çiftliği'nin ana fikri nedir?

Öğrenci1: Hayvanlar insanlardan üstün olmak istiyorlar veya eşit olmak istiyorlar o yüzden başkaldırıyorlar.

Öğrenci2: Hayvanların insanların konumuna geçtiğinde insanlar gibi davranacaklarını anlatan bir kitap (Gözlem tarihi: 8 Aralık 2023).

Öğrenciler ana fikri resmedebiliyorlar. O sahnenin resmini çizebiliyorlar (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).



Görsel 7. “Hayvan Çiftliği” kitabının ana fikrini resmeden doküman.

Özetleme Yapma Stratejisinin, okunan metin ya da kitapları sınıfta ana hatlarıyla anlatılması şeklinde yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Sistematiik ve aşamalı bir şekilde yazılı özetleme stratejisi yapılamamaktadır. Derslerde öğrencilerin okuduklarının ana noktalarını dikkate alarak sözel özetleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmen bu sayede öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlayamadıklarını kontrol etmektedir.

Değerlendirme Stratejisi ile derslerde Mehmet öğretmenin, öğrencilerin okudukları kitaplar arasında filmi olan kitap varsa bununla ilgili değerlendirme çalışması yaptığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerden film ile kitabı karşılaştırmalarını istemektedir. Okunan kitapların içeriğinin değerlendirilmesi üzerine çalışılmaktadır.

Değerlendirme stratejisinde ise eğer bir kitabın hem filmi hem de kitabı varsa genellikle 5.sınıfta klasiklerle de başladığımız için oluyor. Film ile kitap arasındaki farkı anlatmalarını istiyorum. Aynı kitabı ikinci kez de okumalarını istiyorum. Yalnız tek kural şu ikinci okuduğunla birinci okuduğun arasındaki farkı bulmalarını istiyorum. Yani çocuk 6.sınıfta diyor ki ben 5.sınıfta okuduğumda şunu fark etmemiştim ama şimdi şunu fark ettim. Hem de böylece zihinsel gelişimini takip etmiş oluyorum. Bir de 5.sınıftaki neyi fark ediyor 8. sınıftaki neyi fark ediyor onu görmüş oluyorum (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

Yansıtıcı Düşünmeyi Sağlama Stratejisi ile öğrencilerin okudukları kitaplarla günlük hayatı bağdaştırmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Kapakla ilgili yorumum kitabın içinde bu pijamayı giyenler Yahudi oluyordu ve Yahudilerin şu an temsili İsrail bayrağı İsrail bayrağının renkleri de beyaz mavi. Benim düşünceme göre kitabın dışındaki renkler İsrail bayrağını temsil ediyor (Gözlem tarihi: 8 Aralık 2023).

Kitaptan öğrendiği kelimeleri kullanıyorsa ya da ders kitabındaki metni bilim çocuk dergisinde gördüğünü söylüyorsa artık kültürel bir bütünlük sağlamış oluyoruz. Çocuk okuduklarıyla sorduklarıyla bağ kuruyor ve bunu ders kitabında ders esnasında anlatımlarına yansıtabiliyor (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

Öğrencilerin okuduklarını sınıfta yaşlılarıyla paylaşması en değerlisi. Eğer yaşlılarıyla bunu paylaşıyorsa o zaman kalıcı bir öğrenme oluşuyor. Aslında bu yansıtıcı düşünmeyi sağlama stratejisi ile alakalı. Öğrendiklerini uyguluyorlar ve hayata geçiriyorlar. Öğrenmede hayatilik ilkesi ile alakalı (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

Tartışma Stratejisinin öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili sorulara yanıt verirken aynı düşüncede olmadıkları durumlarda sınıfta tartışma ortamı yaratıldığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Perili Köşk'te niçin deli kılığına giriyor ev sahibi?

Öğrenci1: O köşkü kendisine istediği için.

Öğrenci2: Hayır öğretmenim, o yüzden değil.

Öğretmen: Tartışma başladı, bir dakika o öyle olmadığını iddia ediyor. Sen neyi iddia ediyorsun?

Öğrenci2: Öğretmenim şey son zamanlarda geçinmeleri pek iyi olmadığı için oyun oynuyor.

Öğretmen: Peki oyun oynamada amacı ne onu söylemedin?

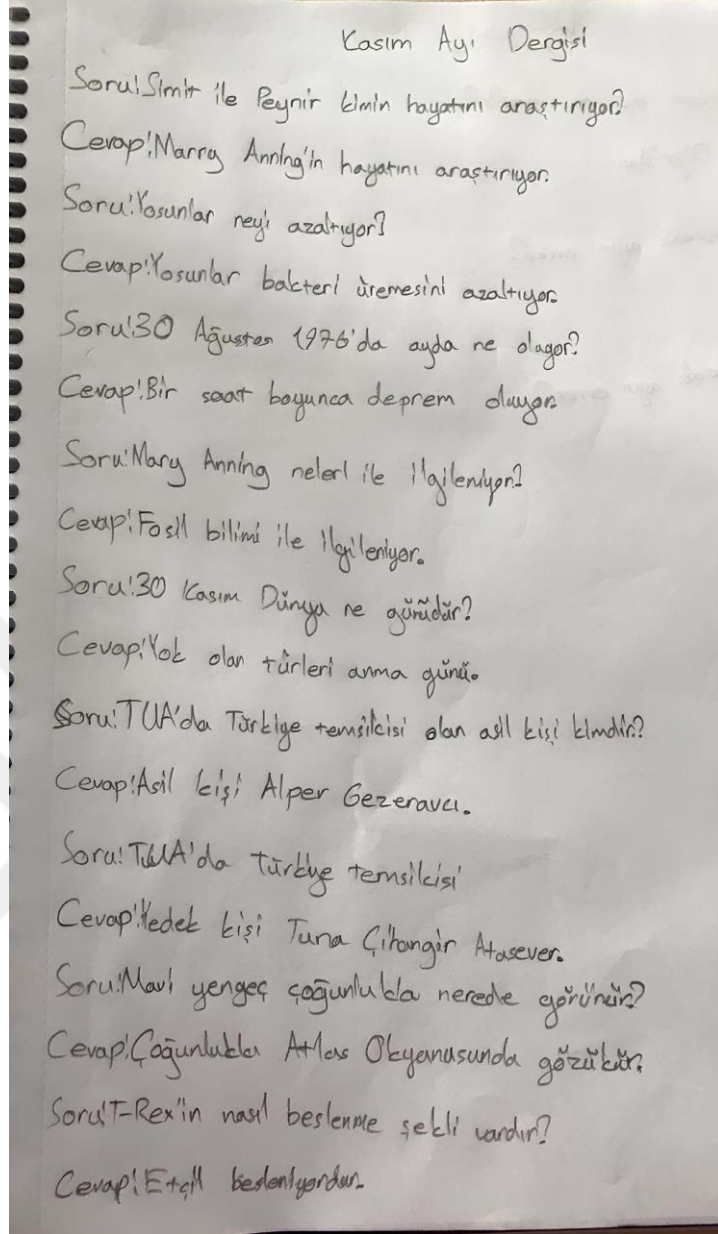
Öğrenci2: Daha çok para kazanmak için (Gözlem tarihi: 6 Ekim 2023).

Özet derslerinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında toplam 14 adet strateji kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu stratejilerden soru cevap ilişkisini kullanma,

soru oluşturma ve tartişma stratejilerinin dergi derslerinde de kullanıldığı görülmüştür. Dergi dersleri ve bu derste kullanılan stratejiler şunlardır:

Dergi Dersleri: Okumanın bir beceri olduğu bilinciyle yapılan derslerden ikincisi dergi dersleridir. Dersler yarışma şeklinde geçmektedir. Bu derslerde ğrenciler Bilim ocuk dergisinin aylık sayısını okuyup gelmektedir. Her ğrencinin derse birer çikolata getirmesi ve yarışma esnasında dergilerin ve defterlerin masanın üzerinde olmaması dersin kurallarındandır. Öğrenciler derslere o ayki dergiden yirmişer soru hazırlayıp gelmekte, bu sorular zet defterlerine cevaplarıyla yazılmaktadır. Bu derslerde öğrenciler dergi içerisinden çıkardıkları soruları birbirlerine sorarak çikolata kazanıp kaybetmektedir. Her öğrenciye soru soracağı akranını seçmesi için 5 saniye, soruyu cevaplayan öğrenciye ise cevap için 10 saniye süre verilmektedir. Ders sonunda en çok çikolata toplayan yarışmanın kazananı olmaktadır. Dergi dersleri ayda bir toplamda 2 ders saati yapılmaktadır.

Soru Cevap İlişkisini Kullanma Stratejisi, Soru Oluşturma Stratejisi ve Tartışma derslerde birlikte kullanılmaktadır. Öğrencilerin hazırladığı soruları sorarken ya da cevaplarken anladıklarını anlatma becerilerinin de geliştirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Öğrencileri ezbere yönlendirecek hatırlama düzeyinde sorular sormaları yasaktır. Sorulan sorunun cevabında çelişkiye düşüldüğünde ise sınıfta tartışma stratejisi uygulanmaktadır. Tartışma stratejisi ile birlikte ğretmen rehberliğinde öğrenciler, sorulan sorunun cevabını dergiden bakarak teyit etmektedir. Bu sayede kazanan taraf belirlenmektedir.



Görsel 8. Öğrenci dokümanı/ Kasım ayı Bilim Çocuk Dergisi.

4.1.3 Sınav Sisteminin Varlığının Kabulüyle Yapılan Dersler

Paragraf dersleri: Sınav sisteminin varlığının kabulüyle yapılan bu derslerde öğrenciler her gün yirmişer paragraf sorusu çözmektedir. Öğrencilerin hafta içinde çözdükleri paragrafların kontrolü bu derslerde yapılmaktadır. Derslerde öğrenciler, hafta boyunca çözdükleri paragraflar içerisinden beğendiklerini birbirleriyle paylaşmaktadır. Bu paragraflarla birlikte sınıfta herkesin düşüncelerini rahatça açıklayabileceği bir ortam yaratılmaya çalışılmaktadır. Derste öğrencilerin çözdükleri paragraflarla birlikte kelime hazinelerinin de geliştirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bunları uygularken

öğretmenin yalnızca okuma becerisi değil dinleme ve konuşma becerisini de geliştirmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

Okuma Amacını Belirleme Stratejisi ile paragraf derslerinde katılımcı öğretmen, aslında paragraf okumanın/çözmenin amacının kelime hazinesini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Paragraf çözmekten daha önemli olan şey kelime öğrenmektir. Peki neden biz kelime öğreniyoruz? 10 kelime bilen bir insan ve 100 kelime bilen insanın zekâ kapasitesi arasında dağlar kadar fark var. İnsan kelimelerle cümle kurar. Şimdi bu 100 kelime kullanan öğrenci ne verirsem en önce o anlıyor. Neden çünkü kapasitesi var. İnsanların zihinsel kapasitesini genişleten tek bir şey var o da kelimeler... (Gözlem tarihi: 5 Ekim 2023).

Göz Gezdirmeye Stratejisi ile derslerde öğrencilerden hafta içinde işaretledikleri ve sınıfta paylaşacakları paragraflara tekrar bakmaları istenmektedir. Ayrıca kitap kapaklarına yazdıkları kelimeleri de kontrol etmeleri istenmektedir.

Herkesten kitap kapağına yazdığı kelimeleri kontrol etmesini istiyorum. Bu sizin için çok önemli kelime hazinenizin gelişmesi gerekiyor. Hafta içinde beğendiğiniz paragraflara beş dakika bir göz atın devamında derse başlıyoruz... (Gözlem tarihi: 25 Ekim 2023).

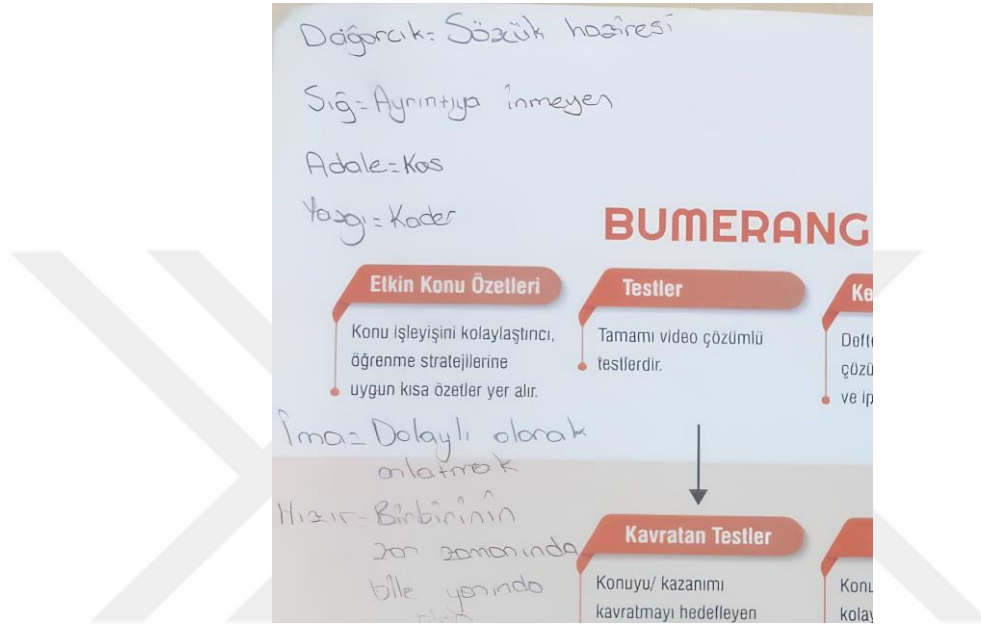
Akıcı Bir Biçimde Okuma Stratejisi ile öğrencilerden sınıfta paylaştıkları paragrafları vurgu, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaları istenmektedir.

Paragraflar okunurken noktalama işaretlerine, vurgunuza ve tonlamaya dikkat etmenizi istiyorum. Okuma becerisi bir seslendirme değil, anlam becerisidir. Öyle bir okuma yapın ki dinleyenler tek seferde dinlediklerini anlayabilsinler (Gözlem tarihi: 5 Ekim 2023).

Bağlam İpuçlarını Kullanma Stratejisi, paragraf derslerinde okudukları paragrafların içinden anlamını bilmedikleri kelimeleri kitap kapağına yazıp burada bir sözlük oluşturup kelime hazinelerini geliştirmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerle yaptığımız paragraf derslerinde kitapları kontrol ederken kitap kapağında yazdıkları kelimeleri de sormaya fırsatım oluyor. Orada

oluşturdukları sözlük benim için çok değerli bu sayede bir yandan paragraf çözerken bir yandan da kelime hazinelerini geliştirme fırsatı oluyor. Kelime hazinesinin gelişmesinin önemli olduğunu da her fırsatta onlara aşıyorum. Öğrenciler yeni kelime öğrendikleri her hafta kalıcılık sağlamak amacıyla o kelimelerle bana cümle kurup hayatlarında kullanmaya başlıyorlar (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).



Görsel 9. Öğrenci dokümanı/ paragraf soru bankası kapağı sözlük çalışması.

Öğretmen: Bürokrasi ne demek?

Öğrenci: Topluluk.

Öğretmen: Ne topluluğu mesela?

Öğrenci: Görevli topluluğu (Gözlem tarihi: 6 Aralık 2023).

Çıkarım Yapma Stratejisi ile derslerde okunulan paragraflar yarıda kesilip devamında neler olabileceğini tahmin etmeleri ya da devamını öğrencilerin yazması ve sınıfta seslendirmesi istenmektedir.

Okuma sırasında metin okunurken yarıda kesip sınıfın metnin devamını tahmin etmesini istiyorum. Metnin sonucunu buradan yazmalarını istiyorum. Öğrencilere bu çalışmayı yaptırırken farklı düşünceleri görüp etkilenmeleri derse katılımı da artırıyor (Görüşme tarihi: 17 Ocak 2024).

Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceleri Belirleme Stratejisi, öğretmen rehberliğinde öğrencilerden okudukları paragraflarla etkileşim kurmalarını, paragraflardaki unsurlar arasında ilişkilendirmeler yapmaları ve açık olarak verilen ifadelerden bir anlam çıkarmaları beklenmektedir.

Yaşlı düşünürün ressam öğrencisi tablo yapıp hocasına getirir. Yaşlı düşünür tabloyu dikkatle inceler, şu tavsiyede bulunur: “Tabloyu al, halkın geçtiği bir mekânda bir yıl sergile. Yanına da bir defter koy. Başına “Gördüğünüz noksanlıkları, yetersizlikleri, beğenmediğiniz tarafları lütfen bu deftere kaydet!” diye yaz. Aradan bir yıl geçer. Ressam, defteri hocasına getirir. Düşünür defterin baştan sona dolu olduğunu görür. Sonra öğrencisine ikinci tavsiyesinde bulunur. “Tabloyu al, hiç düzeltme yapmadan aynı yere götür. Bu defa tablonun yanına birkaç fırçayla boya kutularını koy. Bir yıl orada dursun. Defterin başına “Tabloda gördüğünüz eksiklikleri ve beğenmediğiniz yerleri lütfen fırçayla düzeltin!” diye yaz. Bir yıl sonra ressam tabloyu ve defteri almaya gider. Deftere baktığında hiç yazı olmadığını, tabloda da düzeltme olmadığını görür. Olayı hemen hocasına söyle. Bu durum karşısında yaşlı düşünür “Hepimiz eleştiriyi severiz ama iş yapmaya gelince kimseyi etrafımızda göremeyiz.” diyerek öğrencisini uyarır.

Görsel 10. Derste öğrencinin seçtiği bir paragraf.

Hayat bu herkes günü geldiğinde size eksiklerinizi söyleyecek saçın kısa, şunu yapamıyorsun, şu şöyle gibi. Herkes kusurları söyler. Arkadaşlar, Süleymaniye Cami'sini yıkmak için ne gerekiyor iki amele, iki amele lazım değil mi balyozla başlayacaklar anında yıkabilirler. Peki Süleymaniye Camisini inşa etmek için ne gerekiyor? Mimar Sinan ve yılların birikimi, zekâ, matematik, geometri, emek işte yıkmak bu kadar kolay. İşte emek, üretmek böyledir arkadaşlar, yıkmak çok kolaydır. Lütfen hayatınızda daha iyisini yapamayacaksınız yıkmayın (Gözlem tarihi: 5 Ekim 2023).

Yansıtıcı Düşünmeyi Sağlama Stratejisi ve Tartışma Stratejisi, günlük hayatta yaşadıkları ile okudukları paragraflar arasında öğrencilerin bağ kurdukları gözlemlenmiştir. Bu stratejiler kullanılırken sınıfta münazara çalışması yapılmış, tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu tartışma ortamında günlük yaşamlarından deneyimlerinden örnekler verdiği gözlemlenmiştir.

Teknolojinin hayatımıza kattıklarına dair okunan bir paragrafta geçen konuşmalar şu şekildedir:

Öğrenci1: Teknoloji yararlıdır çünkü işimizi kolaylaştırır, ders çalışmamıza yardımcı olur, eskiden insanlar bilmediği konuları kütüphanelerden kitaplardan öğreniyorlardı, bulamıyorlardı, zordu. Ama şimdi teknoloji olduğu için insanlar istediklerini hızlıca bulabiliyorlar. Annelerimizin işi kolaylaşıyor. Bulaşık ya da çamaşırın bir makinesi var. Teknoloji sayesinde ulaşım kolaylaşıyor.

Öğrenci2: Hocam önceden daha çok bilim insanımız vardı ama teknoloji geliştikçe bu azaldı. Teknoloji sayesinde evlerimizde bireysel kaldık. Eskiden herkes arkadaşlarıyla oynardı şimdi ise telefonlarıyla oynuyor kesinlikle zararlı.

Öğrenci3: Teknoloji yararlıdır çünkü şundan şimdi ben Ordu'dan Amerika'daki bir şeyi görmek istiyorsam telefonda bakarak öğrenebilirim. Annemiz yemek tarifi bakarken kullanabilir.

Öğrenci4: Dediklerinin bir kısmı doğru hocam ama saçma siteler, zararlı siteler de var aslında biz internetin yararlı taraflarını kullanmalıyız (Gözlem tarihi: 25 Ekim 2023).

Tüm bu bulgular göz önüne alındığında derslerde en çok kullanılan stratejilerin soru-cevap ilişkisini kullanma ve soru oluşturma stratejisi olduğu görülmüştür. Bu stratejilerin özet derslerinde, dergi derslerinde ve metin derslerinin tamamında kullanıldığı görülmüştür. Bunları takip eden stratejinin ise bağlam ipuçlarını kullanma stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenin kelime hazinesini geliştirmeye önem verdiği, kelime hazinesinin üzerinde çokça durduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin bağlam ipuçlarını kullanma stratejisine yönelik uygulamaları genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler tarafından açıklanmayan kelimeler olduğunda öğretmen tarafından yapılan örneklendirmelerle açıklamalarda bulunulduğu gözlemlenmiştir. Anlamın tahmin edilemediği durumlarda ipuçları vererek öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler vererek açıklamalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yeni öğrenmiş oldukları kelimeleri kendi yaşamlarından örneklerle kalıcı hale getirmelerine imkân sağlayıcı uygulamalara yer verildiği gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenin okuma öncesi stratejilerin tümüne yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde nitel verilerden elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar ışığında ortaya çıkan sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazın kapsamında tartışılmasına ve bu çerçeveye dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada fark yaratan bir Türkçe öğretmeninin derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulamaları ve bu uygulamalarda yer verdiği okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcı olarak seçilen Mehmet öğretmenin derslerinde kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime yönelik uygulamalar ve uygulamalarda yer verdiği stratejiler gözlem ve görüşmeler yoluyla ortaya konmuştur. Yürütülen dersler; müfredatın gereklilikleri kapsamında yapılan metin dersleri, okumanın bir beceri olduğu bilinciyle yapılan dergi-özet dersleri ve sınav sisteminin kabulüyle yapılan paragraf dersleri şeklinde sınıflandırılmıştır. Mehmet öğretmenin derslerinde kullandığı başlıca okuduğunu anlama stratejilerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenin kullandığı okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejiler ve çoklu okuma stratejileri olmak üzere dört alt başlıkta incelenmiştir. Mehmet öğretmenin bu alt başlıklar arasından en çok okuma öncesi stratejilere yer verdiği tespit edilmiştir. Kullanılan okuma öncesi stratejilerini; okuma amacını belirleme, göz gezdirme, ön bilgileri okuma ortamına getirme ile görsellerden ve başlıktan hareketle metne yönelik tahmin yapma stratejileri olarak sıralamak mümkündür. Derslerde bu stratejilerin tamamına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okuma sırası stratejilerden ise en çok kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin akıcı bir biçimde okuma ve bağlam ipuçlarını kullanma stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Derslerde; altını çizme, stratejik not alma, irdeleme/ eleştirme ve tahminleri kontrol etme stratejilerine az yer verildiği tespit edilmiştir.
- Okuma sonrası stratejilerden ise en çok kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin soru- cevap ilişkisini kullanma, soru oluşturma ve tartışma stratejisi olduğu ve bu

stratejilerin metin, özet ve dergi derslerinin tamamında uygulandığı tespit edilmiştir. Derslerde; metni görsel öğelerle ifade etme, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme, özetlemeler yapma, değerlendirme ve yansıtıcı düşünmeyi sağlama stratejilerine az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Katılımcı öğretmenin okuduğunu anlama stratejilerinden çoklu stratejilere hiç yer vermediği ve bu stratejiler hakkında bilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Tartışma

Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejiler ve çoklu stratejiler olmak üzere dört alt başlıkta incelenmiştir. Katılımcı öğretmenin bu alt başlıklar arasından en çok kullandığı stratejilerin okuma öncesi stratejiler olduğu araştırmanın ilk sonucudur. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmakla birlikte farklı sonuçlar elde eden araştırmalar da bulunmaktadır. Aktaş ve Bayram'ın (2018) araştırmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini okuma öncesinde, sonrasına nazaran daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Erdem (2012) ve Topuzkanamış ile Maltepe'nin (2010) çalışmalarında da okuma sonrası stratejilerin en az kullanılan stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Karatay (2007) da okuduğunu anlama stratejilerinin en az kullanıldığı dönemin okuma sonrası olduğunu belirtmiştir. Ancak Gürel (2023) ve Behriz (2018) yaptıkları çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin genellikle en çok kullandığı stratejinin okuma sonrası stratejiler olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Çetinkaya Edizer ve Özbilgin'in (2019) yaptıkları çalışmada da okuma sonrası stratejilerin okuma öncesi ve okuma sırası stratejilere göre daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma öncesi stratejilerin kullanımı ile ilgili araştırmalar (Aktaş ve Bayram 2018; Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır, 2024; Erdem, 2012; Karatay, 2007; Mathews, 2018) incelendiğinde okuma öncesi stratejilerin diğer stratejilere nazaran daha sık kullanıldığı sonucunun ortaya koyulması araştırma sonucunu desteklemektedir. Aktaş ve Bayram (2018), Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin okuma öncesi stratejilerden okuma amacı belirleme, görsellerden ve başlıktan hareketle metne yönelik tahmin yapma ve ön bilgileri okuma ortamına getirme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2024), sınıf öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin okuma öncesinde, okuma amacı belirleme, görsellerden ve başlıktan hareketle metne yönelik tahmin yapma, ön bilgileri

okuma ortamına getirme ve güdüleme stratejilerini uyguladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Erdem (2012), Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin okuma sırası ve sonrası stratejilere nazaran okuma öncesi stratejilere derslerinde daha sık yer verdikleri tespit edilmiştir. Karatay (2007), çalışmasında öğrencilerin okuma stratejilerini okuma öncesinde, sonrasına göre daha sık kullandıklarını sonucuna ulaşmıştır. Mathews (2018), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin derslerinde kullandıkları stratejilerden en çok ön bilgileri harekete geçirme, göz atma ve amaç belirleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenin okuma öncesinde görsel ve başlıktan hareketle metne yönelik tahmin yapma stratejisini metin derslerinde kullandığı tespit edilmiştir. İlgin (2023) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin derslerinde metni okumadan önce görsel ve başlıktan yola çıkarak metne yönelik tahmin yapma stratejisini her zaman uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Özen ve Durkan (2018) ile Sulak ve Behriz (2018) tarafından yapılan çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir; bu stratejinin okumaya hazırlık boyutunda en yaygın kullanılan strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında benzer araştırmalarda (Başaran, 2013; Baydık, 2011; Karabay, 2014; Öztürk ve Özden, 2019) da bu tür sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Karabay'ın (2014) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun dinleme öncesi metnin başlığından yola çıkarak metne ilişkin tahminlerde bulunduğu belirlenmiştir. Başaran'ın (2013) araştırması ise 4. sınıf öğrencilerinin metnin başlığına bakarak içeriğini tahmin etme becerisini çoğunlukla kullandığını tespit etmiştir. Ancak alanyazında, farklı yönde araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Baydık, 2011; Girgin ve Şahin, 2020). Örneğin, Baydık'ın (2011) çalışmasında, metnin başlığına bakarak tahminde bulunan öğrenci oranının yeterince yüksek olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, Girgin ve Şahin'in (2020) araştırmasında, gözlemledikleri sınıf öğretmenlerinin sadece 12'sinden 4'ünün "öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında düşüncelerini sorma" stratejisini uyguladığı belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenin okuma sırası stratejilerden en çok akıcı bir biçimde okuma ve bağlam ipuçlarını kullanma stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aktaş ve Bayram (2018) yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin okuma sırasında en çok kullandıkları stratejilerin stratejik not alma, akıcı bir biçimde okuma, zihinde canlandırma ve bağlam ipuçlarını kullanma stratejileri olduğu, sesli-sessiz okuma, altını çizme ve tahmin etme stratejilerine ise daha az yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Yine

aynı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında en çok kullandıkları stratejilerin akıcı okuma ve kelime anlamını bulma stratejileri olduğu, altını çizme ve tahmin etme stratejilerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. İnce (2012) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, okuma sırasında daha çok sorulara cevap arama ve yeni sorular üretme stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir. Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2024) ise öğretmenlerin okuma sırasında daha çok kelime anlamını bulma ve not alma stratejilerine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde Afflerbach vd. (2008), öğretmenlerin okuma sırasında sıklıkla sesli ve sessiz okuma stratejilerini kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç da bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Erdem (2012) yürüttüğü araştırmada Edebiyat öğretmeni adaylarının en sık kullandığı stratejinin metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme stratejisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güngör (2005), okuma sırasında öğrencilerin metinde anlamını bilmediği sözcüklerin anlamlarını bulduğu, soruları cevapladığı, akıcı bir biçimde okuduğu, önemli noktaları tespit etmeye çalıştığını belirtmiştir. Ulaşılan bu sonuçlarda kullanılan stratejiler araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Çoğmen (2008), araştırmasında öğrencilerin altını çizme ve not alma stratejilerine nazaran kelime anlamını tahmin etme stratejisini daha sık kullandıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenin okuma sırası stratejilerden en çok yer verdiği stratejinin bağlam ipuçlarını kullanma olduğudur. Mehmet öğretmenin, öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirmek amacıyla bu stratejiyi kullandığı tespit edilmiştir. Karadağ (2019), yeni kelime ve kavramların öğrenilmesinde iletişime açık olma stratejisinin kullanılması yani öğrenilen kelimelerin günlük hayatta kullanılması kelime hazinesini genişletmede yardımcı olacağı kanaatindedir. Öğretmenin bağlam ipuçlarını kullanma stratejisine yönelik uygulamaları incelendiğinde öğrencilerin yeni öğrenmiş oldukları kelimeleri kendi yaşamlarından örneklerle kalıcı hale getirmelerine imkân sağlayıcı uygulamalara yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamanın yolunu kelime hazinelerinin geliştirilmesiyle olacağını ifade etmişlerdir. Sınıf gözlemlerinde Mehmet öğretmenin öğretilcek kelimeleri belirlemede ders kitabı dışında da kelime öğretimine yer vermesi öğretimin tamamen ders kitaplarında yer alan etkinliklerle sınırlı olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Kelime hazinesini geliştirmeye yönelik katılımcı öğretmenin sınıf ortamında çeşitli kelime öğretim stratejilerine yer verdiği sonucuna

ulaşılsa da bu stratejilerin gerektirdiği uygulama basamaklarını tam olarak yerine getiremediği tespit edilmiştir. Bunun nedeni Mehmet öğretmenin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik stratejiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada okuma sırası stratejilerden çıkarım yapma stratejisine yer verildiği ancak öğretmenin bu stratejiye dair bilgisinin eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çıkarım yapmalarını engelleyen bir diğer faktör, metinle ilgili ön bilgiye sahip olmamaları ya da bu bilgiye sahip olsalar bile nasıl kullanacaklarını bilmedikleri için özellikle bilgi verici metinleri anlamada bu bilgilerini kullanamamalarıdır (Cain ve Oakhill, 1999). Özer (2002), sunduğu bildiri de öğretmenlerin tamamının öğrenme stratejileri konusunda kendilerini yeterli gördüğünü ancak çoğunun kendi bildirimlerine göre yeterlilik düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca bu araştırmada, öğretmenin okuma sırası stratejilerden olan altını çizme stratejisine derslerinde az yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan konuyla ilgili benzer araştırma sonuçlarıyla (Aktaş ve Bayram, 2018; Baydık, 2011; Toksun, 2017) bu araştırmanın sonucu örtüşmektedir. Aktaş ve Bayram (2018) yaptıkları çalışmada, altını çizme stratejisinin Türkçe öğretmenleri tarafından okuma sırasında en az kullanılan stratejilerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Baydık (2011) ise öğretmenlerin metindeki önemli bilgilerin altını çizme stratejisini derslerde nadir kullandığını tespit etmiştir. Toksun (2017) yaptığı araştırmada, çok az sayıda Türkçe öğretmenin öğrencilere bilinmeyen kelimelerin altını çizme uygulamasını yaptırdığını ortaya koymuştur. Ancak; alanyazında aksi yönde araştırma sonuçlarına (Baker vd., 2002; Çelikkaya ve Balkaya, 2020; Girgin ve Şahin, 2020; Özen ve Durkan, 2018; Yılmaz, 2008) da rastlamak mümkündür. Çelikkaya ve Balkaya (2020) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının metindeki bilinmeyen kelimeleri altını çizme stratejisini okuma sırasında en sık kullandıkları strateji olarak bulmuştur. Özen ve Durkan (2018), sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilere altını çizme stratejisini sıklıkla uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Girgin ve Şahin (2020) araştırmalarında çoğu sınıf öğretmeni adayının öğrencilere altını çizme stratejisini uyguladığını göstermektedir. Yılmaz'a (2008) göre, altını çizme stratejisi öğrencilere okuma sırasında hızlı tekrarlar yapma imkânı sunarak zaman kazandırmaktadır. Ayrıca, Baker vd. (2002), okunan metinde önemli olan yerleri

belirginleştirme ve altını çizme stratejisinin okuduğunu anlama başarısını arttırdığını savunmaktadır. Sonuç olarak, altını çizme stratejisinin öğrencilere hızlı tekrar yapma ve okuduğunu anlamayı artırma gibi avantajları olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenin okuma sonrası stratejilerden en fazla soru- cevap ilişkisini kullanma, soru oluşturma ve tartışma stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar (Aktaş ve Bayram, 2018; Demir ve Özden, 2013; Erkuş ve Kılıç, 2015; İlgin, 2023; İnce, 2012; Özen ve Durkan, 2018; Pesa ve Somers, 2007; Sulak ve Behriz, 2018) mevcuttur. Örneğin İnce'nin (2012) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmasında ulaşılan okuma sonrası stratejiler arasından en çok kullanılan stratejinin soruları cevaplama stratejisi olduğu en az kullanılan stratejinin ise stratejik not alma olduğu sonucu bu araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Erkuş ve Kılıç (2015) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin derslerinde soru sorma stratejisini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Özen ve Durkan (2018) ile Sulak ve Behriz (2018) de yaptıkları çalışmalarda öğrencilerden okuma sonrası metinle ilgili soruları cevaplamalarını istemenin sınıf öğretmenleri arasında en sık yapılan uygulama olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Özden (2013) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmak ve test çözme tekniklerini geliştirmek için soru-cevap stratejisini kullandıklarını belirlemişlerdir. İlgin (2023), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerden metinle ilgili soruları yanıtlamalarını istemenin, öğretmenler tarafından en sık kullanılan strateji olduğunu belirtmiştir. Aktaş ve Bayram (2018) ise Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuma sonrasında soru-cevap stratejilerini sıklıkla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Pesa ve Somers (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okuma sonrasında en çok görselleştirme, özetlemeler yapma ve soru sorma stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu araştırmada öğretmenin derslerinde görselleştirme ve özetleme stratejilerine az yer vermesi alanyazınla tam tersi sonuç çıktığını göstermektedir. Aynı şekilde Toksun (2017) yapmış olduğu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yarısından daha az bir bölümünün okuma ve anlama etkinlikleri esnasında soru-cevap uygulamasına yer verdiklerini ortaya koymuştur. Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2024), sınıf öğretmenlerinin derslerinde en çok kullandığı stratejinin özetlemeler yapma, en az kullandığı stratejinin ise görselleştirme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da araştırmada elde edilen sonuçlarla farklılık göstermektedir.

Bir diğer sonuç, okuma sonrasında ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme stratejisine yeterince yer verilmemesidir. Bu sonucu destekleyen çalışmalara (Baki, 2022; Beerwinkle, Owens ve Hudson, 2021; etinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Girgin ve şahin, 2020; Kanık Uysal ve zmutlu, 2022; Toksun, 2017) alanyazında rastlanabilir. Girgin ve şahin (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkçe dersinde gözlemedikleri sınıf ğretmeni adaylarının çoğunun (12 öğretmenden 7'sinin) metnin ana fikrini bulmalarını isteme stratejisine yer vermediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin ana fikir ğretiminde zorluk yaşaması, bu durumun bir nedeni olarak öne çıkarılabilir. Bu görüşü destekleyen araştırmalar da mevcuttur (Baki, 2022; Uysal ve zmutlu, 2022; Uysal ve Pala, 2022). Örneğin, Kanık Uysal ve zmutlu (2022) alışmasında, Türkçe ve sınıf ğretmenlerinin ana fikir ğretiminde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Kanık Uysal ve Pala (2022) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin ana fikir ğretimi konusunda zorluklar yaşadıklarını ve öğretimsel eksikliklerden dolayı ana fikri belirleme becerisinde zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca, Baki (2022) araştırmasında, Türkçe ğretmeni adaylarının ana fikir ile konu arasındaki farkı belirlemede güçlük çektiklerini dile getirmiştir.

Araştırmada ğretmenin sadece zet derslerinde “Metni görsel ögelerle ifade etme” stratejisine üzerinde sıkça durduğu ve bu stratejiye önem gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu Ersoy Kızıltepe ve etinkaya Edizer (2023) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ersoy Kızıltepe ve etinkaya Edizer (2023), Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejisinin kullanımını inceledikleri araştırmada bilgi ile görsel arasında kurulan ilişkinin st düzey bir bilişsel işlem olduğunu ifade etmiş bu strateji ile anlamlı öğrenmenin sağlandığı ve bilgiyi içselleştirmenin kalıcılığa katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Pesa ve Somers (2007) yaptıkları çalışmada okuma sonrasında öğretmenlerin sınıflarında en çok görselleştirme stratejisini kullandıkları belirtilmiştir. Bu sonuç da araştırmanın sonucuyla tutarlıdır. Epan (2008), beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmasında öğrencilerin yapmış oldukları tablo, görsel şekilleri ve kavram haritaları kendilerine zgr bir eser şeklinde algıladıklarını ve bu algıyla kendi eserlerini çevresindekilerin onayına ve takdirine sunduklarını ifade etmiştir. Araştırmada ğrencilerin metni görselleştirerek ifade ederken herkesin zgr alanında hareket ettiği düşünüldüğünde bu sonucun da araştırmanın sonucuyla ortak olduğu söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde tam tersi sonuçlar çıktığı da görülmüştür. Ergen ve Batmaz (2019), ilkokul 4.sınıf öğrencileriyle yaptıkları

araştırmada öğrencilerin görselleştirme stratejisini kullanım düzeylerini “bazen” olarak tespit etmişlerdir. Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2024), sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin okuma sonrasında en az kullandıkları stratejinin görselleştirme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada, başarılı bir Türkçe öğretmenin okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi sürecindeki uygulamalarına yönelik detaylı bir inceleme sunulması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarını, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılması konusundaki önemli adımları anlamak için değerlendirmek önemlidir. Bu değerlendirme, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye odaklanırken izlemeleri gereken stratejileri daha iyi anlamalarına yardımcı olacağı ve araştırmanın okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine odaklanan eğitimcilere rehberlik sağlayabileceği düşünölmektedir.

5.3 Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayanarak, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini geliştirebilmek amacıyla önerilenler şu şekildedir:

- Bu çalışmada öğretmen gözlem ve görüşmesi ile sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda öğrenci ve veli görüşleri de eklenebilir.
- Sınıflarda yürütölen strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisine bakılabilir. Öğrencilerin okur kimliklerini, okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediğine bakılabilir.
- Strateji öğretimi yapan ve yapmayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı karşılaştırılabilir.
- Araştırmada etkili bir öğretmenin dahi çoklu stratejiler hakkında bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan hareketle öğretmenlere stratejilerle ilgili öğretim yapıp hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz.
- Afflerbach, P., Pearson P., & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 68-77.
- Aktaş E. ve Ertem İ. (2016). Okuma öncesi strateji öğretiminin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergileri*, 4 (36), 131-157.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (3), 1401-1414.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Akyol, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuma stratejileri ve bu stratejileri tercih nedenleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayınları.
- Allen, S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internatıonal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41(4), 319-338.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling clicking, and reading english: online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.

- Anderson, R.C., & Pearson. P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-293). New York: Longman.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı asoat ve yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2),535-555.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13, 235-257.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayıncılık.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Regional Language Center Journal*. 35, 299-328.
- Baki, Y. (2022). Metni anlamlandırma sürecinin unsurları: Ana fikir, yardımcı fikir, konu. *Asya Studies- Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(21), 11-34.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Barnett, C., L., McKown, B., A. (2007). *Improvın greading comprehension through high order reading skills*. [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.

- Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Beerwinkle, A. L., Owens, J., & Hudson, A. (2021). An analysis of comprehension strategies and skills covered with in Grade 3–5 reading text books in the United States. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 311–338.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Block, C.C. (2004), *Teaching comprehension*, New York: Published By Pearson Educationnc.
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Braten, I. & Samuelstuen, M. (2004), Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal Of Educational Psychology*, 92 (2), 324- 336.
- Brummer, T. & Macceca, S. (2014). *Reading strategies for mathematics*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Byrnes, J. P. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Allyn and Bacon.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5/6), 489–503.
- Cohen, Andrew D. (1990). *Language learning: in sights for learners, teachers and researchers*. Newbury House Publishers.
- Creswell, JW (2007). *Niteliksel sorgulama ve araştırma tasarımı: Beş yaklaşım arasından seçim yapmak* (2. baskı). Sage Yayınları A.Ş.

- Creswell, JW ve Creswell, JD (2018) *Araştırma tasarımı: niteliksel, niceliksel ve karma yöntem yaklaşımları*. Adaçayı, Los Angeles.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çelikkaya, Ş. & Balkaya, Ş. (2020). Yabancı dil Almanca öğrencilerinin okuma becerileri dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 989 – 1003.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çetinkaya Edizer, Z., ve Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 154-175.
- Çetinkaya, G. (2004). *Ana dilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. & Çayır, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma stratejileri: Nitel bir çalışma. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 597-607.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahinel M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Diehl, M. (2005), *The effects of the reciprocal teaching frame work on strategy acquisition of fourth-grade struggling readers*, [Unpublished doctoral dissertation]. West Virginia University,
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M., vd. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem- teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1796-1816.

- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *Elementary School Journal*, 93, 231-247.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1989). Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it. *In Cognitive strategy research*, 133-154.
- Endres-Niggemeyer, B. (1998). *Summarizing information: including CD-Rom "SimSum", simulation of summarizing, for Macintosh and Windows*. Springer Science & Business Media.
- Englert, C.S. & Mariage, T. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123-138.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1(6), 207- 223.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Ergen, Y., & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147.
- Erkal, M. ve Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 433-450.
- Erkuş, B., & Kılıç, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 230-243.
- Ersoy Kızıltepe, C., & Çetinkaya Edizer, Z. (2023). Bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarında kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 531-548.

- Filiz, S. B. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3), 167-195.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. *Review of Educational Research Summer*, 71(2), 279–320.
- Gibbs, G.R. (2007) *The matic coding and categorizing, analyzing qualitative data*. SAGE Publications Ltd., London.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1149-1164.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 48-63.
- Guskey, T., ve Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of Staff Development*, 17(4), 34-38.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Gürel, B. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ELT learners at advanced level*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students*. Soutwest Minnesota State University, ABD.
- Harris, K. R. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*, New York, NY: Guilford.
- Hartman, D. K., Akyol, H., & Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri: Dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Pegem Akademi.
- Houtveen, T., & Van de Grift W. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- İnce Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and selfinstruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 80-91.
- Kanık, Uysal, P., & Gültekin, Pala, S. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kantemir, E. (1995), *Yazılı ve sözlü anlatım*, Engin Yay.

- Kaplan, A. & Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1446-1453
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(4), 1130- 1140.
- Karakelle, S. (2005) Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karakuş-Akman, E. N. (2020). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Keene, E. O., Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, U.S.A: Heinemann.
- Keleş, H. & Şahin, A. (2015). Tarih öğretiminde analogi yöntemi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 2 (2), 55-65.
- 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.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.

- Kıroğlu, K. (2010). Bir meslek olarak օđretmenlik. ֖. Demirel, & Z. Kaya içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 345-370). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Disabilities*, 37, 105-118.
- Klingner, J.K, Vaughn, S & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. London: The Guilford Press.
- Kocaarslan M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma օđretiminin 4. sınıf օđrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi), Gazi ֖niversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- K֖ktaş, S. K. (2003). *֖đretmenlik mesleğine giriş*, Nobel Yayıncılık.
- Kuradayioğlu M., & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan օđretim modelinin ilkokul d֖rdüncü sınıf օđrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi ֖niversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum օđretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lemon, N. And Garvis, S. (2013). What is the role of the arts in a primary school? An investigation of perceptions of pre-service teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1-9.
- Lummis, G. W., Morris, J. And Paolino, A. (2014). An investigation of western Australian preservice primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 49-64.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research, (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Mathews, K. (2018). *The Impact of Collaborative Strategic Reading on Students' Comprehension of Secondary Social Studies Texts* (Ph. D Thesis).

- McCloskey, G., & Perkins, L. A. (2013). *Essentials of executive functions assesment*. John Wiley& Sons, Inc.
- McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension: a teaching model forgrades3-8*. USA: International Reading Association.
- Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems*. R&L Education.
- Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19), 1273-1289.
- Mergen, H., Arslan, H., Mergen, B. E., Arslan, E. (2014). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve kaygıları. *Eğitim Bilimleri*, 9(2), 162-177.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA:S AGE Publications.
- 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.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69–92). Erlbaum.
- OCASIO, T. L. (2006), *A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Widener University, New York.
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayıncılık.
- Özbay, P. D. M., & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.

- Özdemir Y. & Kıroğlu K. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 12(17), 313-336.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1):17-32.
- Özmutlu, E. B., & Uysal, P. K. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543.
- Öztürk, S. ve Güneş Özden, M. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(1), 100-135.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272-280.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. Pegem Akademi.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Pesa, N., Somers S. (2007). *Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies*. Chicago: Saint Xavier University.
- Piloneita, P. (2006), Genre and Comprehension Strategies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami,
- Pilten, G. (2007). *Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pressley M. And Wharton-Mc Donald, R. (1997). Skilled comprehension instruction and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, 448-466.
- Pressley, M. (2000). Comprehension Instruction: *What makes sense now, what might make sense soon*. Mosenthal, K., Pearson, Barr: Handbook of Reading Research.

- Pressley, M. ve Block, C.C. (2002). *Comprehension instruction: research based best Practices*. USA: Guilford Press.
- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills* (Master's thesis). Retrieved from.
- Resmî Gazete. (1973). Milli eğitim temel kanunu. Resmî Gazete 5(14574), 5101-5113. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Rose, D.S. vd. (2000), Imagery based learning: improved elementary students reading comprehension with drama techniques, *The Journal Of Educational Research*, 94(1).
- Sadeghi, N., Kasim, Z. M., Tan, B. H., & Abdullah, F. S. (2012). *Learning styles, personality types and reading comprehension performance*. *English Language Teaching*, 5(4), 116-123.
- Samur, A. Ö., & Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Sani, B., Wan Chik, M. N., Awg Nick, Y., & Raslee, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by under graduates in University Teknology MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 32- 39.
- Santrock, J.W., Woloshyn, V.E., Gallagher, T.L., Petta, T.D., Marini, Z.A. (2007). *Educational Psychology (2nd Canadian ed.)*. Toronto: McGraw-Hill.
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modelling, goal setting and self- evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159- 172.
- Senemoğlu, S. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193.
- Silverman, D. (2013). *Niteliksel araştırma yapmak: pratik bir el kitabı*. Bilge Yayınları.
- Snow, C. (2002). Reading forunder standing: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.

- Sulak, S. E., ve Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8, 393-407.
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazılım ürünlerinin belirli kriterlere göre değerlendirilmesine ilişkin niteliksel bir çalışma. *Dil Dergisi* (151), 22-35.
- Süğümlü, Ü. ve Doğan, K. (2021). Okuma stratejilerinin programlar ve ders kitapları bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 131-153.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559- 576.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-26.
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Temizkan, M. (2007). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe dersinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 161.
- Tercanlioğlu, L. (2004). Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and esl contexts: links to success. *International Education Journal*, 5(4), 562-570.
- Tok, Ş., & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Toksun S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerinin kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.
- Topuzkanamış, E., ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 655-677.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). *Teaching readers how to comprehend text strategically*. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-202).
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. *Rethinking reading comprehension*, 51-81.
- Waterman, C. (2010). The importance of teaching. The schools white paper. *Education Journal*, 125, 10.
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021): *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. ve Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 135-155.
- Yıldız, M., Çoban Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086.
- Yılmaz M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma eğitimi*. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, M., & Top, M., B. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 78-97.

Yin, R. (2014). Case study research: design and methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.



EKLER

EK-1 Araştırma İzni



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-605.01-81954475
Konu :Araştırma İzni (Hasret Nur BAŞ)

23.08.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 09.08.2023 tarihli ve 0894117 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı [] T.C. kimlik numaralı öğrencisi Hasret Nur BAŞ'ın, "Ortaokul Türkçe Derslerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezine yönelik çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı [] kimlik numaralı öğrencisi Hasret Nur BAŞ tarafından; ilimiz resmi ortaokul ve resmi imam - hatip ortaokullarında görevli öğretmenlere ve öğrencilere 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı içinde okul müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ayfer ORAL AYDIN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)
2- Mühürlü Anket Formu (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karşıyaka Mah. Atatürk Bulvarı No:336/B Altınordu/ORDU

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (452) 223 16 29

E-Posta: arge52@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatmanur YAZAR

Unvan : Büro Personeli

İnternet Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Faks:4522231629

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.gov.tr/meb.gov.tr/adesinden> 880a-6hd8-3535-8816-h795 kodu ile teyit edilebilir.



EK- 2. Etik Kurul İzni

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

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
06/07/2023	06	2023-138

KARAR NO: 2023-138

Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL'ın "Ortaokul Türkçe Derslerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL'ın "Ortaokul Türkçe Derslerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

Doç. Dr. Tuba ACAR ERDOL
Başkan

EK- 3. Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Gözlemler	
Tarih: Saat: Yer: Gözlemci:	
Betimleyici Notlar	Yansıtıcı Notlar

EK- 4. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Cinsiyet:

Görev yaptığınız il/ilçe/sem (Okul bölgesi):

Görüşme Tarihi ve Saati:

Katılımcı Kodu:

Mezun olduğunuz fakülte:

Mezuniyet dereceniz: Ön Lisans/ Lisans/Yüksek Lisans/Doktora

1. Sizce okuduğunu anlamamanın göstergeleri nelerdir? Bir öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını nasıl anlarsınız?
2. Okuduğunu anlama noktasında öğrencilerinizi nasıl buluyorsunuz, onları nerede görüyorsunuz?
3. Bir öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığına nasıl karar veriyorsunuz?
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için ne tür stratejiler kullanıldığını önerirsiniz?
5. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine etkileri üzerine neler söyleyebilirsiniz?
6. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için genellikle ne tür sorular soruyorsunuz? Sıralayınız.
 - a. () Metin içi (cevabı metin içinde olan sorular)
 - b. () Metin dışı (cevabı metne ve öğrencinin ön bilgisine dayanan sorular)
 - c. () Metinler arası (cevabı tek bir metinde olmayan farklı metinlerin incelenmesiyle bulunan sorular)
7. Öğrencilerinizin metni daha iyi anlamaları için okuma öncesinde neler yapıyorsunuz?
8. Öğrencilerinizin metni daha iyi anlamaları için okuma sırasında neler yapıyorsunuz?
9. Öğrencilerinizin metni daha iyi anlamaları için okuma sonrasında neler yapıyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Hasret Nur Baş
Yabancı Dili	
Orcid Numarası	0000-0001-5000-4585
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10549951
Lise	Ordu Büyükşehir Belediyesi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Türkçe Eğitimi
Mesleki Deneyim	
Akademik Çalışmalar	