

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA
STRATEJİLERİ BİLİŞSEL FARKINDALIK
BECERİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN
BİR ARAŞTIRMA (KARS İLİ ÖRNEĞİ)

Selma ERDAĞI TOKSUN

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Funda TOPRAK
Konya-2015



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Selma ERDAĞI TOKSUN
Numarası	108303013003
Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi
Programı	Doktora
Tezin Adı	Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası

Selma



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Selma ERDAĞI TOKSUN
	Numarası	108303013003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Funda TOPRAK
Tezin Adı	Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği) başlıklı bu çalışma .27.02.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Prof. Dr. Funda TOPRAK (Danışman)

Prof. Dr. Mehmet Kirbiçiz (Üye)

Prof. Dr. İsa Korkmaz (Üye)

Doç. Dr. Mustafa Yıldız (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Murat Atas (Üye)



ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini incelemek, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerileri yöntem ve tekniklerini belirlemek, mevcut durumu ortaya çıkarmak ve yeni öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

Öncelikle doktora süresi boyunca her alanda bilgi, tecrübe ve yardımlarıyla bana destek olan değerli hocam tez danışmanım Prof. Dr. Funda TOPRAK'a sonsuz teşekkür ederim. Görüşleriyle araştırmaya katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK ve Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Çalışmam süresince istatistiksel bilgileriyle bana yardımcı olan ve rehberlik eden değerli dostlarım Arzu KİRMAN BİLGİN'e ve Zeynep YÜCE'ye, doktora başladığım günden beri ve çalışmam süresince benden yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli dostum Derya ÇINTAŞ YILDIZ'a teşekkür ederim. Ayrıca doktora sürecimde beni motive eden ve yardımlarını esirgemeyen sabır ve hoşgörüsü beni bıkmadan dinleyen canım dostlarım Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU ve Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK'a her şey için teşekkür ederim. Çalışmamın görüşme ve gözlem kısmında görüşlerine başvurduğum alanında uzman hocalarıma bana zaman ayırdıkları için teşekkür ederim.

Mutlu ve huzurlu bir ailede yetişmemi sağlayan bu aşamaya gelmemde büyük katkıları olan maddi-manevi desteklerini esirgemeyen sevgilerinden ve dualarından hep güç aldığım kıymetli anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın verilerini toplama sürecinde her türlü kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Sadece doktora sürecinde değil tanıdığım ilk günden beri beni yalnız bırakmayan sevgisini, sabrını ve yardımlarını esirgemeyen sevgili eşim Gökhan TOKSUN ve varlığıyla bana güç veren canım kızım Elif Özgü her şey için gönülden teşekkür ederim.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Selma ERDAĞI TOKSUN
	Numarası	108303013003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Funda TOPRAK
	Tezin Adı	Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ BİLİŞSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA (KARS İLİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini incelemek ve Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerileri yöntem ve tekniklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma nitel ve nicel veri toplama tekniklerin birlikte kullanıldığı karma araştırma modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Kars ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2012–2013 yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Nicel veriler üzerinde istatistikî analizler için SPSS 17. 0 paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet, mezuniyet türü, kıdem, mezun oldukları bölüm, okuma eğitimi dersi

alma, ders kredisini yeterli bulma, okunan kitap sayısı, hızlı okuma teknikleri eğitimi alma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılma isteği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat bu değişkenlere göre ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterlilik durumuna göre yetersiz bulanlar lehine ve planlama boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Nitel boyutta ise Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yaptıkları fakat yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma Eğitimi, Okuma Stratejileri, Bilişsel Farkındalık



T.C.



vii

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Selma ERDAĞI TOKSUN
	Numarası	108303013003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi/Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Funda TOPRAK
	Tezin İngilizce Adı	A Study on The Levels of Turkish Teachers to Use Their Cognitive Awareness Skills of Reading Strategies (The Case of Kars Province)

SUMMARY

A STUDY ON THE LEVELS OF TURKISH TEACHERS TO USE THEIR COGNITIVE AWARENESS SKILLS OF READING STRATEGIES (THE CASE OF KARS PROVINCE)

This study was conducted in order to examine the levels of Turkish teachers to use their cognitive awareness skills of reading strategies and determine the methods and techniques of Turkish teachers regarding the skills of reading-understanding that they use inside and outside of classroom in order to enable students to acquire the skills of reading-understanding. This is a mixed study model using qualitative and quantitative data collection techniques together. Population of the study consisted of Turkish teachers rendering service in the academic year of 2012–2013 at secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the province and districts of Kars. The data were collected by using the Cognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, semi-structured interview form and structured observation form. SPSS 17. 0 package software was used to conduct statistical analyses on quantitative data. On the other hand, descriptive statistics and content analysis was used to analyze the qualitative data. According to the study results; total scores obtained by Turkish teachers from the cognitive awareness skills of reading

strategies did not show a significant difference according to the variables of gender, graduation type, seniority, graduation department, receiving the reading course, finding the course credit sufficient, number of books being read, receiving the course of speed reading techniques and the intention of participating in a training program regarding the cognitive awareness skills of reading strategies. However, according to these variables, a significant difference was determined in some subscales of the inventory. The scores obtained by Turkish teachers from the application subscale of the cognitive awareness skills of reading strategies showed a significant difference in favor of those who found the credit of the reading course insufficient and the scores obtained by them from the planning subscale showed a significant difference in favor of teachers who received the course of speed reading techniques according to the state of receiving the course of the speed reading techniques. In the qualitative dimension, on the other hand, it was determined that the Turkish teachers performed activities inside and outside of class to develop students' cognitive awareness skills of reading strategies, but they were insufficient.

Keywords: Reading Education, Reading Strategies, Cognitive Awareness

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Doktora Tezi Kabul Formu	iii
Ön Söz/Teşekkür.....	iv
Özet.....	v
Summary	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2. Alt Problemler.....	5
1.3. Amaç	6
1.4. Önem.....	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	9
2.2. Okuma- Anlama Problemleri	15
2.3. Okuma Çeşitleri	18
2.3.1. Sesli Okuma	18
2.3.2. Sessiz Okuma.....	19
2.3.3. Göz Atarak Okuma	19
2.3.4. Gözden Geçirerek Okuma.....	20
2.3.5. Özetleyerek Okuma.....	20
2.3.6. Not Alarak Okuma	21
2.3.7. İşaretleyerek Okuma	21
2.3.8. Tahmin Ederek Okuma	21
2.3.9. Soru Sorarak Okuma.....	21

2.3.10. Söz Korosu.....	22
2.3.11. Okuma Tiyatrosu.....	22
2.3.12. Ezberleme.....	22
2.3.13. Metinlerle İlişkilendirme.....	23
2.3.14. Tartışarak Okuma.....	23
2.3.15. Eleştirel Okuma.....	23
2.3.16. Görsel Okuma	24
2.3.17. Tarayarak okuma.....	25
2.3.18. Yoğun okuma.....	25
2.3.19. Hızlı okuma.....	26
2.4. Okuma Eğitimi	26
2.5. Düşünme ve Boyutları Nelerdir?	29
2.5.1. Bilişsel Farkındalık ve Boyutları	31
2.5.2. Öğrenme ve Düşünme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri	34
2.5.2.1. Bilişsel Farkındalık Stratejileri	35
2.5.2.2. Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık Süreçleri İçindeki Yeri.....	36
2.5.2.3. Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Kapsadığı Öğrenme Stratejileri ..	39
2.6. Okuma Stratejileri	39
2.7. Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama	46
2.8. Bilişsel Farkındalığın Öğretiminde Yaklaşımlar	51
2.9. Öğretmenlerin Eğitimdeki Rollerini	53
2.10. İlgili Araştırmalar.....	62
2.10.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	62
2.10.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	75
BÖLÜM III.....	77
YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Çalışma Grubu	78
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği.....	78
3.3.2. Türkçe Öğretmenleri için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	79
3.3.3. Türkçe Öğretmenleri için Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	80

3.4. Veri Toplama Süreci	81
3.5. Veri Analizi Süreci.....	82
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	83
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	83
BÖLÜM IV	87
BULGULAR	87
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	87
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	87
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	89
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	91
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	94
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	95
4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	96
4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	99
4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	100
4.2. Nitel Araştırma Desenine İlişkin Verilere Ait Bulgular	102
4.2.1. Görüşme Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Bulgular. 102	
4.2.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama	
Eğitimine Yönelik Yaptıkları Planlamalara İlişkin Bulgular.....	102
4.2.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama	
Eğitimine Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular	115
4.2.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama	
Eğitimine Yönelik Yaptıkları Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular	
.....	137
4.2.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik	
Yaptıkları Genel Değerlendirmelere İlişkin Bulgular.....	146
4.3. Gözlem Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Bulgular.....	153
4.3.1. Sınıfların Fiziksel Özellikleri.....	153
4.3.2. Kullanılan Okuma Teknikleri	154
4.3.3. Sınıf İçi Gözlem Bulguları	157

4.3.3.1. Öğretmen 7'nin Okuma-Anlama Derslerindeki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları	157
4.3.3.2. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları	168
BÖLÜM V	176
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	176
5.1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	176
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	176
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	176
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	177
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç..	178
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	179
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	180
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	181
5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç...	181
5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	182
5.2. Görüşme Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	183
5.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Planlamalara İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	183
5.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Ders Öncesi Hazırlık Aşamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	185
5.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Başında Öğrencilerin Okuma Düzeyini Belirlemek için Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	186
5.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Esnasında Okuma-Anlama Etkinliklerine Başlamadan Önce Öğrenciye Yaptırdıkları Ön Hazırlıklar Hakkında Tartışma ve Sonuç.....	187
5.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Uygulattığı Okuma Stratejileri ile İlgili Tartışma ve Sonuç	190

5.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Yaptırdıkları Görsel Okuma ile İlgili Tartışma ve Sonuç	192
5.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Ders Dışı Yaptırdıkları Okuma-Anlama Etkinlikleri ile İlgili Tartışma ve Sonuç	193
5.2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırabilmek için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Tartışma ve Sonuç	195
5.2.9. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Söz Varlıklarını Geliştirebilmeleri için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Tartışma ve Sonuç	198
5.2.10. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sonunda Öğrencilere Öz Değerlendirme Yaptırma Hakkında Tartışma ve Sonuç	200
5.2.11. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Becerilerini Değerlendirme Süreci Hakkında Tartışma ve Sonuç	201
5.2.12. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sonrasında Okuma Metninin Anlaşılma Durumunu Görmek için Yaptırdıkları Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Sonuç	203
5.2.13. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmelere İlişkin Tartışma ve Sonuç	204
5.3. Gözlem Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Tartışma	208
5.3.1. Sınıfların Fiziksel Özelliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	208
5.3.2. Kullanılan Okuma Tekniklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	209
5.3.3. Sınıf İçi Gözlem Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç	210
5.4. Öneriler	213
5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	213
5.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	214
KAYNAKÇA	215
EKLER	232
EK-1 Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	232
EK-2 TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞME FORMU	235
EK-3 TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ GÖZLEM FORMU	237
EK-4 Ölçek İzin Formu	239
EK-5 Araştırma İzni	240

EK-6 Araştırma İzni.....	241
Özgeçmiş.....	242

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık İçindeki Yeri.....	37
Tablo 2.2. İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuma Sürecindeki Bilişsel Farkındalık Davranışları.....	48
Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezuniyet Türü Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 3a. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Kıdem Yılı Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	90
Tablo 3b. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4a. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	92
Tablo 4b. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	93
Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuma Eğitimi Dersi Alma Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 6. Okuma Eğitimi Dersi Alan Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ders Kredisini Yeterli Bulma veya Bulmama Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 7a. Türkçe Öğretmenliği Yapan Öğretmenlerin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	97

Tablo 7b. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	98
Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Hızlı Okuma Teknikleri Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız T- Testi Sonuçları.....	99
Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin, İlgili Ölçekten Aldıkları Puanların Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri ile İlgili Bir Eğitim Programına Katılma İsteği Değişkenine Göre Bağımsız T- Testi Sonuçları.....	100
Tablo 10. Görüşme ve Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	102
Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Planlara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	103
Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Ders Öncesi Hazırlık Aşaması Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	105
Tablo 13. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Başında Öğrencilerin Okuma Düzeyini Belirlemek için Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	103
Tablo 14. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Esnasında Okuma-Anlama Etkinliklerine Başlamadan Önce Öğrenciye Yaptırdıkları Ön Hazırlıklar Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	112
Tablo 15. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Uygulattığı Okuma Stratejileri ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	116
Tablo 16. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Yaptırdıkları Görsel Okuma ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	122
Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Ders Dışı Yaptırdıkları Okuma-Anlama Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	124
Tablo 18. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmak için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	128
Tablo 19. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Söz Varlıklarını Geliştirebilmeleri için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	133

Tablo 20. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Ekinlikleri Sonunda Öğrencilere Öz Değerlendirme Yaptırma Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	137
Tablo 21. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Becerilerini Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	140
Tablo 22. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sonrasında Okuma Metninin Anlaşılma Durumunu Görmek için Yaptırdıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	143
Tablo 23. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitime Yönelik Yapmış Oldukları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Öğretmenlerle İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	146
Tablo 24. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitime Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Aileler Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	148
Tablo 25. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitime Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Ders Materyalleri Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	149
Tablo 26. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitime Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Öğrenci Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	151
Tablo 27. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitime Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Okul Şartları Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı.....	152
Tablo 28. Öğretmen 7'nin Okuma-Anlama Derslerinde Kullandığı Okuma Tekniklerine İlişkin Bulgular ve Frekansları.....	155
Tablo 29. Öğretmen 14'ün Okuma-Anlama Derslerinde Kullandığı Okuma Tekniklerine İlişkin Bulgular ve Frekansları.....	156
Tablo 30. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Öncesi Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları.....	157
Tablo 31. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerinde Okuma Sırasındaki Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları.....	159
Tablo 32. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Metnin Analizi Sürecine İlişkin Gözlem Bulguları	161

Tablo 33. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Genel Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları.....	163
Tablo 34. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Öncesi Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları.....	165
Tablo 35. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Sırasındaki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları.....	167
Tablo 36. Öğretmen 14'ün Okuma-Anlama Derslerindeki Metnin Analizi Sürecine İlişkin Gözlem Bulguları.....	169
Tablo 37. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Genel Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları.....	171

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, konusuna, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Bundan dolayı yetişen öğretmenler bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerili olmak durumundadırlar. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma, sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir (Akyol, 2011: 32). Bu unsurların öğretmenler tarafından bilinip okuma-anlama engellerinin kaldırılması ve okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin geliştirilmesi öğretmenler tarafından oluşturulacak bir süreçtir.

“İçerisinde yaşadığımız çağ fonksiyonel okuryazarlığın yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hale getirmek için kullanan bireylerdir. Ancak ülkemizde özellikle ilköğretimde çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı tahmin edilmektedir. Okuduğu metinden hiçbir şey anlamadığını söyleyen birçok öğrenciye rastlamak mümkündür. Hatta bazı öğrencilerin metni okuduktan sonra okuduğunu anlama sorularını annesine ya da babasına yaptırdığı bilinmektedir. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler, bütün derslerde sorun yaşayacak ve bu da çocuğun geleceğini olumsuz yönde etkileyecektir” (Yılmaz, 2008: 132). Bu durum göz önüne alındığında öğretmenin öğrencilerde okuduğunu anlamayı geliştirecek stratejiler ve teknikler konusunda bilgi vermeleri ve beceri kazandırmaları gerekmektedir. Türkçe programında okuduğunu anlamayı geliştirici bazı teknikler öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak bu etkinliklerin yeterli olmadığı ortadadır. Öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirici

strateji ve tekniklerin gerek öğretmen, gerekse öğrenci tarafından bilinip Türkçe dersinde ve diğer derslerde uygulanması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilir ve akademik başarıları artırılabilir.

Nisbett ve Shucksmith (1986, akt. Açıkgöz, 2009: 31) okullarda formal eğitim programının gereği olarak konu alanı ve mesleki becerilerle ilgili amaçlar üzerinde durulduğunu, bilişsel strateji, araştırma alışkanlığı, olumlu duyuşsal özellikler, öğrenme stratejileri, bilişötesi stratejiler gibi destekleyici öğrenme amaçlarının ihmal edildiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler çok yüksek notlar da alsalar o dersten ya da okuldan nefret edebilmekte ya da amaçladığı notu aldıktan sonra o konuda okumayı bırakmaktadır. Oysa konu alanına ilişkin bilgi ve beceriler hızlı bir biçimde hem unutulmakta hem de değişmektedir. Kalıcı olan o konu alanıyla, okulla ilgili duyuşsal özellikler ile ders sırasında kazanılan öğrenme stratejisi vb. becerilerdir. Nitekim son yıllarda öğrenme ve düşünme gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesi büyük önem kazanmıştır. Yapılan araştırmaların çoğunda başarısızlıkların önemli bir kısmında etkili öğrenme stratejileri konusunda yetiştirmenin başarıyı artırdığı ortaya çıkarılmıştır. İlköğretimden başlayarak bazı temel öğrenme stratejilerinin öğretilmesi öğrencinin daha sonra kendi çalışma stratejilerini geliştirmesinde de etkili olacak ve öğrenci strateji eğitimi sırasında kazandıklarını bir ömür boyu kullanabilecektir. En önemlisi öğrenci öğrenmeyi öğrenecektir.

Öğrenci merkezli eğitimi ön planda tutan günümüz eğitim sistemlerinde bilgiyi ezberleme merkezli eğitim önemini yitirmiştir. Bu duruma geçişte, eğitim felsefesinin daimicilik ve esasicilik yerine ilerlemecilik felsefesinin ve bunun doğurgusu olan yapılandırmacı eğitim anlayışını temele alması önemli bir faktör olmuştur. Bu noktada bilginin ezberlenmesi değil, onun içselleştirilerek öğrenilmesi ön plana çıktığı için öğretmenin öğrenme stratejileri hakkındaki farkındalık düzeyi önem kazanmıştır. Dolayısıyla öğrenme stratejileri hakkında, öğretmenin ne bildiği ve bu stratejilerin öğrencilere öğretilme noktasında ne yaptıkları eğitim durumlarının önemli işlevleri arasında yer almaktadır (Yeşilyurt, 2013: 114). Günümüzde öğretmenlerin bu stratejileri bilmesi ve öğrencilere öğretmesi verilen eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısı için şarttır.

Erdem'e (2005: 1-6) göre öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere, öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlayarak öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan etkili bir öğrenme için öğrenen kişi öğrenme sorumluluğunu yüklenmeli ve öğrenmeye etkin olarak katılmalıdır. Öğrenmenin başarıyla yerine getirilebilmesi, öğrenmeye en uygun stratejinin kullanımına bağlıdır.

Açıkgöz (2009: 67), stratejiyi; genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da –askerlikte olduğu gibi- bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak tanımlamıştır. Buradan yola çıkarak öğrenme stratejisinin öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollar olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejileri için daha açık bir tanım, Weinstein'e göre öğrenme stratejisi “öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler” olarak tanımlanabilir. Buna göre bir stratejinin amacı öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır. Örneğin bir parçayı kavrama, parçada anlatılanları gözünde canlandırma, parçayla ilgili çıkarımda bulunma ya da parçayla ilgili soru çıkarma gibi stratejilerle kolaylaştırabilir. Bu sayılanlar etkili okuma stratejilerindedir.

Paris ve Winegrad (2003)'a göre öğretmenlerin kendi düşünme stillerini, öğrenme stratejilerini bilmeleri diğer öğretmenlerle karşılaştırmaları gerekmektedir. Öğrenirken uygun olan öğrenme stratejilerini kullanan ve bunun farkında olan öğretmenler öğrencilerde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmada diğerlerine göre daha başarılı olmaktadır. Buna ek olarak yetişkinler için biliş üstü beceri geliştiren stratejiler üzerinde çalışmaları olan İmel (2002) de kendi biliş üstü becerilerinin farkında olan öğretmenlerin öğrencilerde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanmada daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Akt. Özcan, 2007: 64). Yapılan çalışmalar gösteriyor ki üst düzey düşünme yöntemlerinin öncelikle öğretmen tarafından bilinmesi ve ardından öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Bilinçli öğretmenler öğretim süreciyle ilgili kararlar alırken ahlaki, psiko-sosyal ve bilişsel gelişim örüntülerinden yararlanmaktadır. Öğrencilerin işlevsel süreçlerini değerlendirir ve elde ettiği öğretim içeriklerini, yöntem ve tekniklerini bu

değerlendirme sonuçları ışığında hazırlar. Belirli öğrencilerin ilave desteğe veya farklı türde fırsatlara ihtiyaç duyduğunda öğretim planını gözden geçirir ve yeniden yapılandırır. Öğrencilerin gelişimleri hakkında düşünmek ve bunun için sınıf ortamında gözlemler gerçekleştirmek bilinçli öğretmenlerin her bir öğrencinin gelişimini desteklemesine yardımcı olmaktadır (Slavin, 2013: 48). Etkili bir öğrenme ortamında öğretmenin, bütün farklılıkları dikkate alarak bilişsel stratejiler uygulaması öğrenci başarısını ve öğrencinin kendi öğrenme becerisini artıracaktır.

Öğrenmenin etkili bir şekilde oluşabilmesi için öğretmenlerin öncelikle öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortam sağlaması ve daha sonra da öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve okuma-anlama becerilerini kontrol altına alabilmeleri için gerekli bilişsel farkındalık becerilerini geliştiren yöntem ve teknikleri derslerinde kullanmaları gerekmektedir. Anlama ve anlatma becerileri bütün öğrenmelerin temelini oluşturduğu için Türkçe öğretmenliği büyük sorumluluk gerektiren, özel yetenek ve özveri isteyen bir meslektir. Bu alanda görev yapan öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri konusunda yeterince bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan bu araştırmada; öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında okuma-anlama eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek başlıca problemi oluşturmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri nasıldır? Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerilerine yönelik görüşleri nasıldır? Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinlikleri nelerdir?

1.2. Alt Problemler

1. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri kıdem yıllarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri alan eğitimi derslerinden biri olan Okuma Eğitimi dersini lisans döneminde alan ve almayanlar arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri okuma eğitimi dersi kredisini yeterli bulanlar ve bulmayanlar arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri “hızlı okuma teknikleri” gibi okuma eğitimi ile ilgili bir kursa katılma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılmak istemeleri durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.2.1. Araştırmanın nitel boyutunda ölçülmek istenen alt problemler şunlardır:

1. Türkçe öğretmenlerinin, okuma-anlama eğitimine yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi.

2. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak amacıyla sınıf içinde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek için gözlem yapmak.

1.3. Amaç

Okuduğunu doğru anlayan ve yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi için ana dili eğitiminde okuma becerisine önem vermek ve bu beceriyi geliştirmek için yeni yöntemler kullanmak artık okuma eğitiminin kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir. Okumayı gelecek nesillere doğru öğretmek ve sevdirecek alışkanlık haline getirmek son derece önemlidir. Fakat söz konusu okuma, sadece sembolleri seslendirmek değil, bu sembolleri anlayarak, yorumlayarak ve eleştirerek okumadır. Kişisel ve toplumsal bir gelişme sağlanabilmesi için bireylerin okuma alışkanlık ve becerilerini en üst seviyelere çıkarması gerekmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı; Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini incelemek ve Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerileri yöntem ve tekniklerini tespit etmektir.

1.4. Önem

Ana dilinin etkili kullanılması, hem birey hem de toplum açısından çok önemlidir. Kendini doğru ve tam olarak anlatabilen, karşısındakileri doğru ve tam olarak anlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde ana dili öğretime ve ana dili öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okuduğunu çabuk, doğru ve net olarak anlayabilen, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrenciler, hemen hemen her derste başarılı olur. Aslında pek çok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır.

Öğrencilere ana dili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli özellik, hiç kuşkusuz ana dilini etkili bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesidir. Bütün branşlardaki öğretmenlerin nitelikli olmasının yanı

sıra Türkçe öğretmenlerinin hem kendilerini çok iyi yetiştirip eksik yanlarını gidermeleri hem de öğrencileri iyi eğitmek için yorulup usanmadan çaba göstermeleri şarttır. Türkçe öğretmenlerinin eğitim ve öğretim programlarında hedeflenen ana dili becerilerini öğrencilerine kazandırabilmesi için de öncelikle kendilerinin yeterli alan bilgisine sahip olması gerekir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ve Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerileri yöntem ve teknikleri ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmamız, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri düzeyini ve sınıf içinde okuma-anlama eğitimine yönelik kullandıkları yöntemleri belirlemek adına önemlidir. Bu alanda Türkiye’de Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan bir çalışmanın olmaması nedeniyle araştırma bulgularının eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğini ve yarı yapılandırılmış görüşmedeki soruları samimi olarak cevaplandıkları varsayılmıştır.
2. Gözlem yapılan öğretmenlerin gözlem esnasında doğal davrandıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2012-2013 yılında Kars ili ve ilçelerinde ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. 2013-2014 yılında Kars ili ortaokullarında görev yapan 15 Türkçe öğretmenin görüşleri ve 2 Türkçe öğretmenin gözlem sonuçları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006: 205).

Strateji Kavramı: Strateji terimi Türkçe Sözlük'te önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol anlamına gelmektedir (TDK, 1998: 2032).

Okuma stratejileri: Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi amacıyla uygulanan plandır (Duffy, 1993: 232, akt. Temizkan, 2009: 104).

Bilişsel Farkındalık: Bilgileri, özellikle ham bilgileri zihinde işleyerek, onları manipüle ederek yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir (Doğanay, 2008: 282).

Bilişsel Farkındalık Stratejileri: Bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesine ilişkin öğrenme etkinliklerinin sıralanması ve düzenlenmesi; bireyin kendini kontrol etme, amaçlarını belirleme, bilgiye sahip olma, onları kontrol etme, uygun kararlar verme ve bilgi edinme sistematiğini geliştirme gibi etkinliklerini belirlemesi; öğrenmeyi öğrenme işi (TDK, 1998; Barth ve Demirtaş, 1997; Tural 2000 akt. Demir, 2009a).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Dil eğitiminin temel amacı, kişinin anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler; okuma, dinleme, konuşma ve yazmadır. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma ile ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir:

Okuma, geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, dar anlamda ise yazılı sembollerini çözümlene yetisi kazanma-kazandırma etkinliğidir (Şahin, 2011: 1).

Okuma bir yazıyı meydana getiren harf veya işaretleri seslendirmek ve bunların ifade ettiği düşünceleri anlamaktır (Temizkan, 2009: 7).

Okuma; sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir; bir düşünme sürecidir (Sever, 2004: 15).

Okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999a: 59).

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2007: 15).

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007: 117).

Literatürdeki okuma tanımlarına bakıldığında anlamamanın ön plana çıktığı ve anlama için okuma yapıldığı görülmektedir. Birey anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister. Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlere verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekle ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır.

Okumak hem bir konu hakkında bilgi edinmemizi hem de estetik ve sanat duygularımızın gelişmesini sağlar. Ayrıca okumak tüm yaşamımız boyunca gelişerek yaşamımızı düzene sokar. Okuduğumuz her yazı, belleğimizde belli bir iz bırakır, sonra farkında olmadan bu bilgileri özümseyerek, geliştirerek ve zenginleştirerek

konuşmalarımızda ve yazılarımızda kullanırız. Okuma hayatımızda ne kadar çok yer alırsa bilgi birikimimiz de o kadar çok olur ve bu zengin birikim akademik başarılarımızı etkilediği gibi sosyal hayatımızı da etkileyecektir.

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama; yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55, akt. Epçaçan, 2009: 210). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005: 3). Bir bireyin okuduğunu anlaması ön bilgileriyle ve hayat biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden ilköğretimle başlayan eğitim-öğretim hayatı bireyin okuduğunu anlamasını ve yorumlamasını şekillendirecektir. Yorum; yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlamak ve ana düşünceyi kavramakla, yazarın örtülü anlamlarını kavrayıp belirlemekle, okuduklarının doğruluk ve değer yönlerini ölçebilmekle ortaya çıkacaktır.

Smith ve Dechant okumayı tanımlarken iki noktaya vurgu yapmışlardır. Bunlar, tanıma ve algılamadır. Tanıma; harflerin, kelimelerin tanınması olup duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini, materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Akt. Dökmen, 1994: 13).

Smith ve Dechant'a göre, okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır:

1. Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
4. Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt. Dökmen, 1994: 25).

Güneş'e (2007: 120) göre yapılandırıcı yaklaşıma göre okumayı anlama sürecine sadece metindeki bilgiler girmemekte, okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de girmektedir. Okuyucu, ön bilgilerine dayalı olarak metindeki bilgileri farklı şekillerde alabilmektedir. Örneğin, okuyucu metnin bazı yerlerini atlayabilmekte, bazı yerlerine eklemeler yapabilmekte, metni genişletebilmekte ya da daraltabilmektedir. Yani elde ettiği bilgileri ön bilgileriyle yeniden yapılandırmaktadır. Böylece okuyucu metindeki anlamdan daha farklı anlamlara ulaşmaktadır. Bu süreçte okumak, sadece metindeki anlamı anlamak olmamaktadır.

Okumanın temel amacı olan anlamayı sağlamak için bir dizi zihinsel işlem gerekmektedir. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde ve onların altında yatan anlamlarda saklıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir. Bunun için metinlerde yazılanlar değil anlatılmak istenenler önemlidir. Anlama, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır. Buna göre okuma, temel niteliği ile bir anlama süreci anladığını değerlendirme sürecidir.

Okuduğunu anlama, metinlerin iletilerini kavrama eylemi olarak tanımlanabilir. İletilerin tam olarak anlaşılması da okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlıdır. Bu davranışları Temizkan (2007: 30) şöyle özetlemiştir:

Metnin yapısını çözümleme: İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamamanın ana yönlerinden birini oluşturur.

Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Her metin karşı tarafa herhangi bir konu hakkında bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dile dayalı bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın ilettiği mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimleri) iyi tanınması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamamanın ön koşuludur.

Metni eleştirme: Okuma eylemi, metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir tür konuşmadır. Bu konuşma yüz yüze değil, basılı ve yazılı simgeler yoluyla gerçekleşmektedir. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılıp bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Kişinin okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi, onu çeşitli açılardan gözden geçirmesi; metni eleştirmesi olarak adlandırılmaktadır.

Okuma eylemi ilk önce metni tanıma ve okuduğu metinde iletilmek istenen anlamı tam ve doğru almadır. Okumak, bilginin yerini bulmak ve yazının planını çözmektir. Ardından metni yorumlayabilmek ve eleştirebilmektir. Metindeki bilgileri ön bilgilerle ve tecrübelerle birleştirmek, ileriye dönük tahminlerde bulunmak ve fikirleri organize etmek okumanın temel amaçları arasındadır. Yorumlamanın ardından metni; dil, konu, amaç, gerçeklik, değer ve yeterlilik bakımından değerlendirmek iyi bir okuyucunun yapması gerekenlerdir.

Okuma etkinliği; yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Okumanın unsurları şunlardır:

- 1. Okumanın Fizyolojik Yönü:** Her sözcüğün zihnimize kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Sözcüğün zihinde bir de devinimsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Gördüğümüzle söyleyebildiğimiz arasındaki ayrıma, göz-ses genişliği denir. Göz-ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendiririz. Okuma eyleminde ses yolunun da önemi çoktur. Hançere, dil, dudak seslendirmede görevlidir. Vurguları doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına bağlıdır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmaması durumunda, zihinde durgunluk, gerilik; konuşmada ve görmede eksiklik görülür. Bunun sonucunda da okumada aksaklıklar olur (Demirel ve Şahinel, 2006: 81). Okuduğunu anlama problemi olanlar için öncelikle fiziksel engellerin tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması gerekmektedir.

2. Okumanın Zihinsel Yönü: Güneş (2007:143) okumanın zihinsel yönünü şu şekilde açıklamıştır; zihinsel süreç; çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılma; ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçme sürecinde, bireyin ön bilgileri önemli rol oynamaktadır. Seçilen bilgiler bireyin ön bilgileriyle karşılaştırılmakta, ardından sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve çeşitli görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada; öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır. Böylece bilgi zihinde yapılandırılarak okumanın zihinsel süreci tamamlanmaktadır. Okuma sırasında fiziksel ve zihinsel süreçler birbirine paralel ve iç içe yürütülmektedir.

3. Okumanın Sosyolojik Yönü: Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır (Demirel ve Şahinel, 2006: 81).

Bireyin okuduğundan anladığı da yaşadığı sosyal çevre ve aile yaşantısıyla doğrudan etkilidir. Bireyde okuma ilgisinin uyanması, okuma alışkanlığı kazanma ve bu alışkanlığı yaşam biçimine dönüştürme tamamen yetişme tarzı ve ortamıyla ilgilidir.

Okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde Irwin (1991: 6) şu şekilde tanımlamıştır:

1. Mikro Süreçler: Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler), kendi ifademizle bir düzen içinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçaları ile birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.

2. **Bütünleyici Süreçler:** Okuma parçalarındaki ipuçlarının ve ilişkilerin anlaşılması önemlidir. İpuçlarının ve metinler arasındaki bağlantıların anlaşılması bütünleyici süreç olarak adlandırılır.
3. **Makro Süreçler:** Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.
 - **Organize Etme:** Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği belirlemek, olayı sırasıyla bilmek, bunların içindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir.
4. **Ayrıntıları Belirleme Süreci:** Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi uygulama gücümüzü, deneyimlerimizi, tutumlarımızı, inançlarımızı ve değerlerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçlerde önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir.
5. **Bilişsel Farkındalık Anlama Süreçleri:** Birçok kişi; fakında olsa da olmasa da okuduğunu anlayıp-anlamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri belirleme gibi birçok bilişsel farkındalık becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci bilişsel farkındalık stratejilerini sistematik olarak kullandığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi böylece gelişmektedir (Akt. Gelen, 2003: 62).

Anlama, yorumlamayı da beraberinde getirir. Bu, bir bakıma okuduklarından yararlanmak yani onları faydalı hale getirmektir. Hatta onları yeniden inşa etmek, zihinde yapılandırmaktır. Anlama yazıyı eleştirebilmektir, değerlendirebilmektir ve o yazıyı kendi hayatıyla ve ön bilgileriyle birleştirebilmektir. Fakat okuduğunu anlamayı zorlaştıran metinle ve bireyle alakalı bazı problemler bulunmaktadır.

2. 2. Okuma- Anlama Problemleri

Okuma öğretimi; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim süresince devam eden ve bu süreçte diğer dil becerileri gibi geliştirilmeye çalışılan bir dil becerisidir. Ancak okuma becerisi her bireyde aynı düzeyde gelişmez. Bireylerde zaman zaman okuduğunu anlayamama veya eksik anlama gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Okuduğunu anlayamamanın bazı sebepleri vardır. Hall ve Bowmann'a (1993: 99, akt. Gelen, 2003: 60) göre okuduğunu anlayamama ya da eksik anlamamanın 5 temel nedeni vardır:

1. Kelimeyi anlayamama.
2. Cümleyi anlayamama.
3. Cümlelerin birbirleriyle ilişkilerini anlayamama.
4. Metindeki bilgi ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini, metin içindeki düzenlenişlerini anlayamama.
5. Motivasyon ve ilgi eksikliği.

Calp'e (2007: 74) göre, anlama hızı okuyucunun konuya olan ilgisine, yazı türüne, yazarın üslubuna ve okurun amacına bağlıdır. Kimi eserler, mesela şiir, ilk okumada kendini ele vermez; anlamak için kelimelerin iplik iplik çözülmesi gerekir. Her yazının mesajını doğru kavramak ya da yazarın amacına uygun olarak anlamak her zaman gerçekleşmez.

Calp (2007: 74) ve Göğüş (1978: 73), metnin doğru anlaşılmasını engelleyen sebepleri şu şekilde sıralamıştır:

- * Yazıda bilinmeyen kelimelerin çokluğu,
- * Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü olması,
- * Konuya okuyucunun yabancı olması,
- * Düşüncelerdeki tutarsızlık,
- * Objektif olamamak yani okunan yazının etkisinde kalmak,
- * Metnin ikinci dereceden fikirlerine takılıp ana düşünceyi gözden kaçırmak.

Metnin anlaşılmasını engelleyen birçok sebep olduğu görülmektedir. Bu yüzden bu engellerin ortadan kaldırılması metni daha anlaşılır kılacaktır. Bu alanda yapılması gereken şey ilköğretimden beri bireylerin metinleri doğru anlamasına yardımcı olacak stratejilerin öğretimi ve fiziksel engellerin tespiti olacaktır.

Moffet ve Wagler (1976: 15, akt. Temizkan, 2007: 34-35), bazı öğrencilerin metinleri anlamada yeterli yaşantılar geçirmediğini ve bu yüzden okuduklarını anlayamadıklarını veya yanlış anladıklarını belirtmektedir. Okuduğunu anlama becerisi yönünden deneyim eksiklikleri bulunan öğrenciler genellikle metinde kullanılan bütün kelimelerin anlamları üzerinde tek tek durmaktadır. Bu sebeple öğrenciler metnin anlamını çözümlenmede çok fazla zaman ve dikkat harcamak zorunda kalmaktadır. Bu uzun uğraşlar sonunda öğrenciler zaman zaman metnin anlamını genel olarak çözerler ancak metnin içindeki kelimelerin anlamlarını öğrenemezler. Bu sebeple de anlama becerisinin geliştirilmesine paralel olarak kelime hazinesinin zenginleştirilmesi konusunda da zorluklar yaşanır.

Öğrenme için ön bilgi ve deneyim şarttır. Öğrenciye yeni bilgiler verilecekse ön bilgiler gözden geçirilmeli ve eğer ön bilgi yoksa öncelikle ön bilgi oluşturularak bu eksiklikler giderilmelidir. Yetişkinler için de durum aynıdır. Bu ön bilgi ve deneyim eksikliği fiziksel konular, kavramlar, düşünceler veya bütün bir bilgi sistemiyle ilgili olabilir. Örneğin kimya ile hiç ilgisi olmayan bir kişi bu konuyla ilgili bir makale okuduğunda anlamakta zorluk yaşayacaktır.

Okuma esnasında kelimelerin anlamları metnin anlamını meydana getirmektedir. Eğer okuyucuda kelime bilgisi eksik ise anlama da bir o kadar eksik olacaktır. Ayrıca öğrencilerin yaşantılarıyla öğrenebildikleri doğru orantılı gelişmektedir. Bu yüzden okutulan metinler ilköğretimden beri öğrencinin bilgilerini ve yaşantılarını destekleyici, her yıl önceki yılın devamı ve geliştirilmiş şekli olarak hazırlanmalıdır.

Okuduğunu anlayamamanın başlıca sebeplerinden birisi de motivasyon eksikliğidir. Okumaya, yazmaya, dile ve dille ilgili konulara genel olarak ilgisiz olan öğrencilerin bu ilgi eksikliği akademik başarılarına ve sosyal hayatlarına etki etmektedir. Okuma ilgi ve alışkanlığı olmayan öğrenciler genellikle kitaplardan ve okuma etkinliklerinden elde edecekleri kazancın farkında değildir ve pek önemsemezler. Bu problem tek başına okuma uygulamaları ve anlama çalışmalarıyla değil çeşitli etkinliklerle aşılabılır. Öğrencilerde okuma ilgisi oluşturmada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Anlama eksikliklerinin giderilmesine yönelik çabalar özellikle öğretmenlerin rehberliğinde yapılacak olan; çok yönlü metin çalışmaları, sınıf içinde kullanılan okuma metninin metin özelliklerinin

değiştirilmesi, metinlerin sahnelenmesi veya örneklerden hareketle yeni metinler oluşturulması anlama zenginliğini sağlayacak çalışmalar olabilir. Yine soru sorma etkinlikleri, grup çalışmaları, hikâyeleri dikte etme ve kelime oyunları oynama gibi çalışmalar öğrencileri kendi kendilerine kitap seçmeye ve kendileri için bireysel okuma programları hazırlamaya yönlendirecektir.

Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, metin türleri ve metin yapıları hakkında bilgiler verilmesi anlama sürecini etkileyecektir (Akçamete, 1989: 739). Özbay (2005: 54) da planlı olarak gerçekleştirilecek okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, bu sebeple öncelikle öğrenci seviyesine uygun metin seçimine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Shanahan (2006)'a göre, okuduğunu anlama metindeki bilgiyi anlama ve yorumlamadır. Anlama; metni pasif olarak hatırlamaktan çok, anlamı yapılandırmadır; etkin ve dinamik düşünmenin bir formudur. Anlama, yazarın belirli düzenlemelere göre vermek istediği bilgiyi, kendi bilgi ve inançlarını ayıklayıp bilgiyi yorumlamayı gerektirir. Birçok okur için okuduğunu anlama kolay gerçekleşen bir süreç iken bir kısmı için içerisinden çıkılmaz, karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, okuduğunu anlamayı öğretmek zor ve sıkıntılı bir görevdir (Akt. Yıldırım, 2012a: 21).

Son yıllarda okumanın, dolayısıyla anlamanın gerçekleşme sürecinde, anlama hızını arttırabilmek adına “hızlı okuma” çalışmalarının da belirgin bir şekilde üzerinde durulduğunu görmek mümkündür. “Hızlı okuma, özellikle bilginin hızla arttığı çağımızda daha kısa sürede daha çok okuma, anlama ve daha çok bilgiye ulaşma amacıyla ortaya konulmuş bazı okuma tekniklerini içermektedir. Temelde okuma hızı, bir saatte okunan harf veya kelime sayısı ile ölçülmektedir” (Güneş, 1999: 19). Güneş'e (1999: 211-272) göre hızlı okumada seçmeli okuma, anahtar kelimeleri bulma, kaynağını alma, görüş açısını genişletme, yerini bulma, göz atma, dalgın bakış (fotografik okuma), tarama, atlamalı okuma gibi tekniklerle gözün hareketleri süratlendirilerek kısa sürede daha çok ve önemli kelimeleri yakalayarak anlamayı gerçekleştirme amaçlanmaktadır.

Ancak hızlı okumayı, dolayısıyla anlamayı hızlandırmayı yoğunlukla “göz” ün hareketlerine bağlama ve gözün görme alanının genişletilmesiyle bütün sorunların çözülebileceği anlayışına ihtiyatlı yaklaşmak gerekir (Akyol, 2008: 63). Göz, okuma

ve anlama sürecinde önemli roller üstlenir. Ancak anlamanın tek başına belirleyicisi değildir. Okuma hızı da anlama hızının tek başına belirleyicisi değildir. Okuma amacı, ön bilgiler gibi pek çok unsur, okuma ve anlama hızını etkileyebilmektedir. Ayrıca dilin, düşünceyi geliştirmenin ve anlam kurma sürecinin büyük oranda zihinsel faaliyetlere dayandığı gerçeği de bilinmektedir (Vygotsky, 1998: 17; Chomsky, 2001).

Okumak; dinlenmek, bilgi edinmek, belli bir konuda kanıya varmak vb amaçlara yönelik olabilir. Belli bir amacımızın olması okunanları daha iyi anlamamızı sağlar. Okumaya başlamadan önce metni niçin okuyacağımızı, bu okumadan elde etmek istediğimiz kazanımları ve okunacak metnin türünü iyi belirlemeliyiz ki hangi okuma çeşidini kullanacağımız belli olsun. Okunacak metinler rastgele değil de amaca göre seçilir. Amaca göre okumayı; ihtiyaçlar, zaman, imkânlar gibi hususlar belirlemektedir

2.3. Okuma Çeşitleri

2.3.1. Sesli Okuma

Güneş, (2007: 153) sesli okumayı; yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemi şeklinde tanımlamıştır. Göz, yazının görüntülerini almakta, bunlar ses organlarıyla seslendirilmekte, seslendirilen kelimeler işitilmekte ve belleğe gönderilmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazanılmasına hizmet etmektedir. Bu nedenle sesli okuma, ilk okuma-yazma öğretiminin başında önemli bir çalışma olmaktadır.

Karatay'a (2011: 63) göre, sesli okuma eğitiminin amacı, öğrencilerin metinde geçen kelimeleri, özellikle daha önce karşılaşmadıkları veya yabancı dilden Türkçeye geçen kelimeleri doğru seslendirmeleri ve doğru telaffuz etmelerini sağlamaktır. Kelimeleri doğru seslendirme kullanıldıkları bağlamdaki anlamlarının da kavranmasını sağlar. Sesli okuma çalışmaları öğretmene öğrencilerin okuma hızlarını belirleme ve gelişimlerini izlemeye yardımcı olur.

Okumaya ilk adımda kullanılan sesli okuma, okuma becerisi kazanıldıktan sonra da belli amaçlarla kullanılan bir okuma biçimidir. Bir topluluğu bilgilendirme, uyarma, eğlendirme, yönlendirme, vs. konularda yazılı bir metin sesli olarak okunur. Okuyucunun, okuduğu metnin vermek istediği iletinin özelliğine uygun bir ses tonu kullanması, sözcükleri doğru telaffuz etmesi, noktalama işaretlerini dikkate alarak okuması, vurgulamayı doğru yapması ve akıcı bir üslup kullanması metnin dinlenilirliliğini artırır. İyi bir sesli okuma dinleyenleri etkiler ve dinleyenlere zevk verir (Şahin, 2011: 19).

Sesli okuma ilk okuma-yazma sürecinde öğrencinin gelişimini takip etmek, telaffuz hatalarını düzeltmek için uygulanması gereken bir yöntemdir. Fakat ilerleyen yıllarda öğrencinin okuma ve anlama hızının artması için sessiz okuma yapılması daha verimli olacaktır.

2.3.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır. Sessiz okumada göz, yazıyı görür görmez tanımakta ve belleğe göndermektedir. Bu okuma türünde ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinden çıkarılmaktadır. Sessiz okuma ile okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir. Sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007:156).

Özbay'a (2011:126) göre, sessiz okumanın amacı akıcı ve hızlı okumaktır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır. Sessiz okuma, daha çok anlamaya ve kavramaya yöneliktir. Günümüzde okumadan kastedilen de budur. Okuma eğitiminin en önemli amaçlarından birisi sessiz okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesidir.

2.3.3. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma tekniği; metin okuma sürecinin başında, okuma öncesinde, konuyla ilgili ön öğrenmeleri-bilgileri harekete geçirmek ve konuyu genel olarak kavramak için kullanılır (Karatay, 2011: 66). Özbay'a (2011: 128) göre bir yazıyı, okumaya karar vermeden önce, tanımak ve kapsamı üzerinde genel bir fikir edinmek

için yapılan okumaya göz atma ya da göz atarak okuma adı verilir. Göz atma yöntemine, genellikle, bir yazı ya da kitabı okuyup okumamaya karar vermek için başvururuz. Bu tutum bizi gereksiz yere zaman ve çaba harcamaktan korur.

2.3.4. Gözden Geçirerek Okuma

Gözden geçirerek okuma aynı zamanda “süzerek okuma” olarak da bilinir. Bir yazıyı baştan sona değil bazı bölümlerinden yararlanmak amacıyla okuma şeklinde gerçekleştirilir. Göz atarak okumadan sonra uygulandığı zaman kitap ya da yazının içeriği hakkında daha fazla bilgi edinmeyi sağlar. Bu yöntem, okunması düşünülen kitap ya da yazılar için geçerli olduğu gibi eskiden okunmuş kitap ya da yazılar üzerinde de gerçekleştirilebilir. Önceden okunmuş metinler üzerinde gerçekleştirilmesinin amacı herhangi bir bilgiyi tekrar bulmak ve kullanmaktır (Temizkan, 2009: 99).

Perkins’e (2001) göre, etkili bir gözden geçirmenin ilk adımı önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt etmedir. Bu amaçla ders materyalinde özellikle vurgulanan noktaların belirlenmesi kadar, ders esnasında öğretmenin özellikle önem verdiği noktaları takip etme de yararlı olabilir. Öğretimde genellikle önemli kavram ve kurallar tekrarlanır. Bu nedenle bu tür kavram ve kuralların gözden geçirme listesine eklenmesi gerekir. Gözden geçirme stratejisi her sınıf ve derste kolaylıkla uygulanabilir. Çünkü öğrenilecek bilgi öğrenciler tarafından tekrar okunur, gerekirse önemli noktaların altı çizilir veya özetlenir. Bu işlemler her yeni öğrenme ünitesi için tekrar edilebilir (Presley ve diğ. 1990: 29–30, akt: Bümen, 2003: 40).

2.3.5. Özetleyerek Okuma

Gündüz ve Şimşek’e göre, özetleyerek okumak, konunun ana hatlarının kavranmasını sağlar ve okuduğumuz malzemeyi ne kadar anladığımızı ölçmeye, bir okur olarak kendimizi test etmeye imkân verir. Ayrıca yazarın düşüncelerini kendi sözcüklerimizle ifade etmenin zorluğunu keşfettirir (Gündüz ve Şimşek, 2011:194).

2.3.6. Not Alarak Okuma

Gündüz ve Şimşek (2011: 198) not alarak okumayı şu şekilde açıklamışlardır; okuma sürecinde okuyucuları etkin kılar ve okumalardan edinilen bilgileri korumaya ve saklamaya yardımcı olur. Okuyucuların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlar. Not alarak okuma, bir bakıma metni özetlemektir. Not alarak okurken okuma ve anlama düzeyini daha üst seviyelere çıkarırken işimize yarayacak bilgileri ayıklayarak bir kenara kaydetmeye yarar.

2.3.7. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma yönteminin amacı, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir. Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece metin ana hatlarıyla kavranmış olur (Temizkan, 2009: 100).

2.3.8. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma tekniğinde öğretmen, öğrencilerin okuyacakları metne karşı ilgilerini uyandırmaya, işlenen konu/tema ile ilgili ön öğrenmelerini harekete geçirmeye çalışır. Okuma sırasında öğrencilerin metni kavrama gücünü artırmak, okuma sürecinde öğrencileri etkin kılmak için onlara metnin konusu, ana düşüncesi veya metinde geçen olaylarla ilgili merak uyandırıcı sorular yöneltilebilir. Ayrıca metin ders kitabında yer alıyorsa onunla ilgili başlık, resimler yorumlatılır; böylelikle diğer derslerde karşılaştıkları bilgilendirici/öğretici metinlerde sunulan bilgi ve düşünceleri destekleyen şekil, tablo, grafik gibi görselleri yorumlama ve bunların konusunu, içeriğini tahmin etme becerileri geliştirilmeye çalışılır (Karatay, 2011: 68)

2.3.9. Soru Sorarak Okuma

Karatay'a (2011: 69) göre soru sorarak okuma tekniğinin amacı, okuma öncesinde ve okuma sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metnin üzerinde düşünmelerini sağlamak ve metnin anlaşılma durumunu daha yüksek seviyelere çıkartmaktır. Bu teknikle öğrenci, okuma eylemine daha amaçlı ve bilinçli başlar;

okuma sonrasında bu amaçlarının ne kadarının gerçekleştiğini sorgulama, öğrenmelerini denetleme, izleme ve düzenleme becerisi, bilişsel farkındalığı geliştirir.

2.3.10. Söz Korosu

Karatay'a (2011: 70) göre, söz korusu, belli bir gruba ait üyelerin bir sözü, metni topluca sesli okuması, seslendirmesidir. Özellikle sosyal yapıyı oluşturan kurumlarda kendine özgü, diğer kurum ve gruplardan farklı bir kültür ortamı oluşturmak, kuruma veya gruba ait olma duygusu ve bilinci geliştirmek için sahip oldukları davranış biçimleri arasında birlikte marşlar, türküler, sözler söyleme vardır. Okullarda öğrencilerin milli ve evrensel kültür değerlerini benimsemesini sağlamak için ilköğretim yıllarından itibaren Andımız, İstiklal Marşı, Gençliğe hitabe gibi metinler okutulur, bunlar söz korusu etkinliklerine örnektir. İlköğretimde söz korusu etkinlikleri, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmenin yanında kendilerini ifade ederken utanma, sıkılma, heyecanlanma gibi duygularını kontrol etmelerini sağlar. Ayrıca konuşma bozukluklarının düzeltilmesinde, sesli okuma etkinliklerine de yardımcı olur.

2.3.11. Okuma Tiyatrosu

Özbay'a (2011: 151) göre, okuma tiyatrosunun amacı; öğrencilerin, metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır. Bu teknikle öğrenciler, kahramanların duygu hallerini ses yoluyla canlandırma becerisi kazanırlar. Bu teknikte doğaçlama yoktur, metnin içeriği ile ilgili değişiklik yapılmamalıdır. Öğrenciler okuyacakları bölümlere hazırlık yapmalıdır ve verecekleri duyguyu metnin bağlamından çıkarmalıdır.

2.3.12. Ezberleme

Şahin (2011: 40) ezberlemeği şu şekilde tanımlamıştır: “Okunan bir sözcüğün, cümlelerin, bir metnin veya hafız yetiştirmede olduğu gibi bir kitabın ekleme çıkarma yapmadan olduğu gibi hafızaya kaydedilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanarak kullanılması eylemidir.” Ezberleme, kullanım alanı oldukça geniş bir yöntemdir ve

okul öncesi dönemden başlayıp her yaşta kullanılan zihinsel bir etkinliktir. Kelime şiir, tiyatro, oyun, şarkı, masal ve birçok şey ezberleme etkinliklerine örnektir.

2.3.13. Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerarasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir. Her metin, geniş bir bağlam göz önünde tutularak yazılır; yine her metin, kendisinden önce yazılmış ve biçem, izlek ya da bir başka açıdan az ya da çok etkilenmiş olup bu metinlerle doğrudan ya da dolaylı bir etkileşim içindedir (Günay, 2003: 189).

Karatay'a (2011: 72) göre, metinlerle ilişkilendirme tekniğinde öğrencilerin, okudukları metinle daha önce karşılaştıkları, okudukları diğer metinler arasında benzerlikleri ve farklılıkları tanıma, ilişki kurma ve düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır. Metni kavrama çalışmalarından sonra metin türü ayrımını öğrencilere fark ettirmek veya aynı tür metinlerin konu, dil ve anlatım, şahıs kadrosu, olay/olaylar zinciri yönünden ne gibi benzer-farklı özelliklerinin veya üstünlüklerinin olduğu sorularla tartışmaları sağlanır. Böylece öğrencilerin hem eleştirel düşünme ve okuma becerileri hem de okuma alışkanlığı ve beğenisi geliştirilmeye çalışılır.

2.3.14. Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma, aynı metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve okunulan metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması anlamına gelir. Bu okuma türünde amaç, aynı metni okuyan kimselerin metinle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak bir metni değişik açılardan yorumlamak; farklı bakış açıları kazanmaktır.

2.3.15. Eleştirel Okuma

Okumanın amacı yeni bilgilere ulaşmaktır. Bu amaçla, okumanın sadece anlaşılması yetmez. Bunların önceki bilgi ve tecrübelerle yoğrulması ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir şeylerin ortaya çıkması gerekir. Okuyucu, okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Okuyucu, okuduğu ile kendi bilgi ve yaşantılarını kıyaslayabiliyorsa, ihtiyacına cevap verip veremediğini kontrol

edebiliyorsa; metnin niçin yazıldığını, yazarın amacını ve yanlış davranış davranmadığını anlayabiliyorsa eleştirel okuma yapıyor demektir (Ünalın, 1999: 91).

Eleştirel okuma yapan okurun, okur kimliğinin çok iyi pekişmiş olması gerektiğini ifade eden Gedizli'ye (2006: 193) göre eleştirel okuma yapabilmek için okurun metin bilgisi, dil bilgisi, bilimsel bilgi ve hayat deneyimi yönünden kendisini en iyi şekilde yetiştirmiş ve anlama-anlatma becerisinin de gelişmiş olması gerekir. Eleştirel okuma türünde duygusal çıkarımlardan çok, düşünceye, mantığa ve analize dayalı sonuçlara gitmek önemlidir.

Eleştirel okuma öğrencilere okudukları hakkında soru sorma ve düşünme alışkanlığı kazandırır. Öğrencilerin okudukları konuyu yorumlayarak kendi doğrularını bulmalarını sağlar.

2.3.16. Görsel Okuma

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılmıştır. Bu öğrenme alanları bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Daha önceki programlarda bir öğrenme alanı olarak yer almayan ve ilk defa 2005 programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerisi, şöyle anlatılmıştır: “Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır” (MEB, 2005: 21).

1980'li yıllardan sonra ortaya çıkan hızlı teknolojik gelişim sonucunda, klasik dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yanında iki yeni dil becerisi (görsel okuma ve görsel sunu) önem kazanmıştır. Örneğin okunan kitaptaki yazılan kadar resimler, şekiller, tablolar vb. görsel unsurlar da anlam inşa edilmesinde önem kazanmaktadır. Artık, bir öğretmenin, öğrencilerine sadece yazıya odaklanan bir okuma eğitimi vermesi durumunda öğrencilerin kendilerini yeterince geliştirebilmeleri mümkün değildir (Clay, 1985; Goodman, 1986; Smith, 1988, akt: Coşkun, 2005: 424).

2.3.17. Tarayarak okuma

Ülper'e (2010: 19) göre tutarlı olarak üretilmiş olan yazılı metinler, sözcüksel bağdaşıklık taşır. Bağdaşıklık taşıyan bu sözcükler okuma sürecinde okur için ipucu niteliğindedir. Tarayarak okuma türünde de okur öncelikle metinden ulaşmak istediği bilgiyle ilişkili, metnin içeriğini yansıtan anahtar nitelikli bu sözcükleri ya da sözcük öbeklerini tarar. Bunların dışında sözlüklerden, indekslerden, yazım kılavuzundan, telefon rehberinden bir sözcük bulmak için yapılan okuma türü de bu tür okumaya örnek gösterilebilir. Bunların yanında, bazı araştırma türleri için yapılan okumalar da tarayarak okuma türüne örnek gösterilebilir. Örneğin, gazetelerde geçen yabancı sözcüklerle ilgili araştırma yapan bir araştırmacı, araştırma kapsamına aldığı gazetelerde geçen yabancı sözcükleri taramak amacıyla bir okuma gerçekleştirilebilir ya da aradığı makaleyi bulmak amacıyla bilgisunar (internet)'dan ekranına indirdiği makaleler arasında tarama yapabilir.

Bu tür okumada aday hızlı bir biçimde:

- * Belirli sözcük ve sözcük öbeklerini bulur.
- * İndekslerden belirli maddeleri bulur.
- * Kaynakçalardan belirli isimleri bulur.

2.3.18. Yoğun okuma

Ülper (2010: 19) yoğun okumayı; metnin bütün özelliklerini, sözcük ve yapılarını kavramayı amaçlayan özenli ve yavaş bir hızda okuma biçiminde gerçekleştirilen okumalar şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda bir yazılı metnin tüm yönleriyle ele alınıp ayrıntılı bir biçimde anlamlandırılması yoğun okuma edimini gerektirir. Bu nedenle de yoğun okuma amacıyla okunan metinler genellikle deneme, kısa öykü vb. gibi kısa metinlerdir. Metnin kısa olması bu tür bir okumada metnin tümüne odaklanılmasını olanaklı kılar.

Ülper'e göre yoğun okuma türüne göre gerçekleşen bir okumada metnin anlamlandırılabilmesi için;

- * Metnin yüzeysel ya da açık anlamını tam anlamak,
- * Metnin değişmeceli dilini ve dolaylı anlatımını tam olarak anlamak,
- * Paragraflardaki düşünceler arası ve paragraflar arası ilişkileri anlamak,

* Metinle etkileşime geçerek dünya bilgisini ve deneyimlerini etkinleştirmek, olmak üzere dört edimi yerine getirmesi gerekmektedir.

2.3.19. Hızlı okuma

Hızlı okuma, kişinin okuduğu metni, normal hızından daha kısa bir süre içinde anlayarak okuyabilmesidir. Hızlı okuma, dikkatin ve anlama gücünün tamamen yüksek olduğu bir şekilde, metni normalinden daha hızlı okuyarak beynin ciddi bir disiplinle büyük bir performans sergilediği okuma şeklidir. Okuduğumuzu anlamada gözümüz ve beynimiz en önemli organlarımızdır (Güler, 2013: 19).

Güler'e (2013: 20) göre, fizyolojik olarak en çok çalışan organlarımızın başında gözümüz gelir. Göz, ruh dünyamızın dışarıya açılan penceresidir. Cümle aralarında dolaşarak sözcükleri beyne iletir. Beynimizin çalışma hızı oldukça yüksektir. Güler, okumamızı beynin anlama hızına yaklaştırmamız gerektiğini ve bu durumun dikkatimizi ve konsantrasyonumuzu artıracaklarını söylemektedir. Hızlı okuma ve anlama, göz kaslarımızın eğitilmesinde, gözümüzün daha hızlı ve çevik görmesinde, aktif görme alanımızın genişlemesinde, anlama ve algılamada çok büyük rol oynamaktadır. Okuma hızı tek tek, yani kelime kelime olursa, okumamız yavaşlar ve dikkatimiz dağılır. Geri dönüşler yapıp tekrar tekrar okumamız kaçınılmaz olur.

Okuma çeşitlerinin okuma eğitimi içinde planlı ve programlı olarak kullanılması bireylerin hangi metni hangi okuma yöntemiyle okuyacağını bilmesinde temel oluşturacaktır. Ailede başlayan okuma eğitimi süreci, okulda devam eder ve mümkün olduğunca geliştirilmeğe çalışılır. Okuma alışkanlığı kolayca kazanılan bir beceri değildir. İyi okuyucular okuma becerisi elde edebilmek için büyük çabalar harcarlar. Okuma eğitimi sadece okullarda değil tüm yaşantımız boyunca geliştirmemiz gereken bir beceridir.

2.4. Okuma Eğitimi

Yıldırım'a (2012: 59) göre okuma becerisi, dinleme becerisi gibi alıcı dilsel etkinliktir ve yazma becerisi gibi yazılı dil etkinlikleri içerisinde yer almaktadır. İlköğretimin ilk yıllarında, okumanın öğrenilmesi için okullarda planlı bir okuma eğitimi verilmektedir. Ancak yalnızca okumayı bilme, yazılı materyallerden bilgi

edinme için yeterli değildir. Sınıflar ilerledikçe okuma işi daha karmaşık ve zor hale gelmektedir. Zamanla değişik görüşleri anlamak, onları yorumlamak, değerlendirmek, eleştirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bunlar temel okuma becerilerinin ötesinde çok amaçlı okuma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bamberger (1990: 11) okuma eğitiminin amaçlarını değerlendirerek şu şekilde sıralamıştır:

- Bireylerin okuma kapasitelerini son noktasına kadar kullanmaya özendirmek; Bu onların kendi kendilerini anlamalarında rehberlik edecektir.
- Okumayı, öğrenme ve araştırmanın yanında rahatlamak için de yeterli biçimde kullanmak.
- Öğrencilerin okuma ilgilerini devamlı geliştirmek.
- Değişik türde ve değişik amaçlarla okumaya zemin hazırlayacak bir okuma yaklaşımı oluşmasını sağlamak.

Genellikle okumanın öneminin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde dile getirildiğini ve okuma etkinliğinin sadece bu derslerin sınırlılıkları içerisindeymiş gibi bir anlayışa hâkim olduğunu söyleyen Aytaş (2003: 155), okuma eğitiminin bütün dersler içinde üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğuna dikkat çekmiştir. Aytaş, eğitim süreci içerisinde okuma gelişiminin beş aşamada gerçekleştiğini söylemiştir:

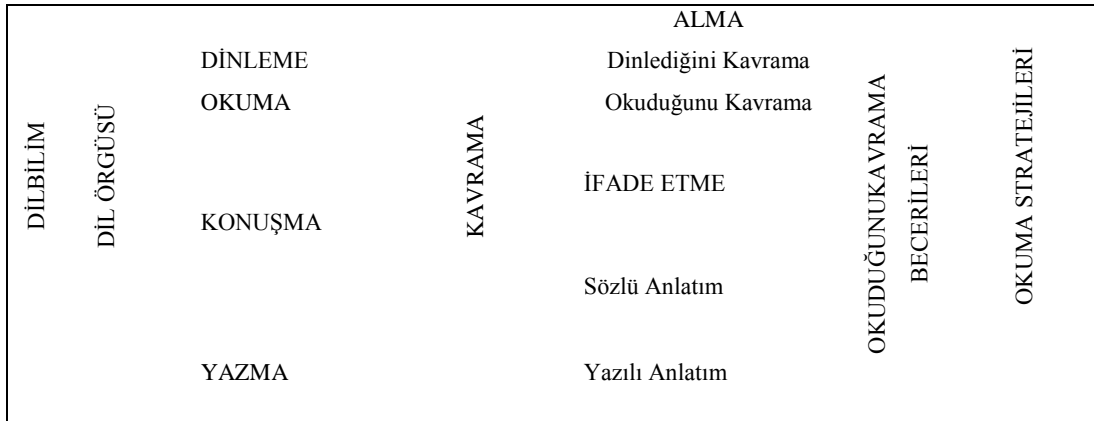
1. Temel eğitim öncesi ve temel eğitimin ilk yıllarını kapsayan okumayı öğrenmek için gerekli yeteneğin elde edildiği dönem. Bu dönem öğrencinin okumaya istekli olmasını hazırlayan dönemdir.
2. Temel eğitimin ilk aşamasını oluşturan okumaya başlangıç dönemi. Bu dönemde çocuklar artık tek başına okuma yapacak düzeye gelmişlerdir.
3. Okuma isteği ve alışkanlığının geliştiği dönem. Genellikle temel eğitimin 2. ve 3. sınıflarına rastlar.
4. Okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem. Genellikle temel eğitimin 4-5 ve 6. sınıflarına rastlamaktadır. Bu

dönemin belirgin niteliği, öğrencinin kültürünü zenginleştiren geniş bir okumadır.

5. Okuma ilgi ve alışkanlıklarını, okumada zevk almanın incelendiği evredir ki temel eğitimin ikinci ve orta öğrenim dönemleriyle yüksek öğrenimin ilk yıllarına rastlamaktadır. Bu evrede *okuma zevki* diye adlandırılan duygunun zamanında gelişmesi önemlidir.

Erginer'e (2008: 52) göre okuma eğitiminin dilin dört temel becerisi üzerine yapıldığını söylemek mümkündür. Okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri; bir dilin öğrenme aracı olarak kullanımında vazgeçilmezlerdir. Bu noktada, okuma becerisi de oldukça merkezde bir konumdadır. Erginer, dilin dört temel becerisi ve beceriler arası ilişkiler zincirini şekil 1'deki gibi tanımlamıştır.

Şekil 1. Okuma Eğitiminin Dil Becerileri Üzerine Yapılanması



Kaynak: Erginer, 2008: 54.

Yine Erginer'e (2008: 54) göre bu süreç içinde "okuma" ayrı bir önem kazanmakta ve hem alma hem de ifade etme becerilerinin bütünleştiği oldukça kompleks bir yapı olarak belirmektedir. Bu özelliğiyle "okuma süreçleri" anadil eğitiminin çatısını oluşturmakta ve formel öğrenmenin ilk koşulu olmaktadır. Beceriler üzerine odaklanan okuma eğitimindeki yönelimler ise bugün daha çok anlama ve anlamlandırma süreçlerini temel almaya başlamışlardır. Yani artık okuma becerilerinden ziyade, okuma süreçleri, stratejileri ve diğer yaratıcı düşünme ürünlerinin eğitimi, okuma eğitiminin araştırma konusu olmuştur.

Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek ancak öğrencilerin kendi becerilerinin farkındalığı ile mümkün olacaktır. Bu beceriler öğretmenlerin yönlendirmeleri ile

şekillenecektir. Öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi için temel oluşturmaktadır. Temelden ve süreçte iyi bir okuma eğitimi almış birey değişik düşünceleri yargılama da ve bunlar üzerine kurulmuş mantığı fark etmede ve kendine bir dünya görüşü oluşturmada gerekli donanıma sahip olacaktır.

Okurun, etkileşim içine girdiği metinden tam ve doğru anlam çıkarması biçiminde tanımlanabilecek olan okuduğunu kavrama, hem okul dönemi hem de günlük hayattaki öğrenmelerin kaynağıdır. Etkili okumaya dayalı öğrenme, kişinin okuma sürecinde metne karşı kullandığı okuma stratejilerini işe koşması ile mümkündür. Okuma stratejileri öğretimi ile ilgili çalışmalar, kişinin okuma sürecini planlaması, kontrol ederek düzenlemesi ve anladığını değerlendirmesinin bilinçli ve kalıcı öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yine araştırmalar öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla etkili strateji geliştirme ve kullanma konusunda eğitilebileceğini göstermektedir (Karatay, 2011: 34, Özbay, 2011: 10). İlgili alanyazın içinde okuma ve anlamın, birbirine neden-sonuç ilişkisi içinde bağlı olduğu belirtilerek okuma bireyin, yazarın iletisini algılama ve ona tepki vermesini içeren zihinsel ya da bilişsel süreç olarak, anlama da yazının ya da konuşmanın ne demek istediğinin algılanması olarak tanımlanmaktadır.

Okunan metinden tam ve doğru anlam çıkarma okuldaki öğrenmelerin de temelini oluşturmaktadır. Etkili okuma, akademik malzemenin içeriğinin kavranması ve öğrenmesi açısından oldukça önemlidir. Okul yaşantısı ve sosyal yaşantıda bireyler çeşitli yazılı malzemeleri okuyup anlamak durumundadırlar. Okunanın basit düzeyde anlaşılması, sınırlı sayıdaki temel düşünceyi bulma, özet çıkarma ve benzer sorulara yanıtlar bulma istenen okuma düzeyini elde etmek için yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden son yıllarda yapılan araştırmalar anlama becerisini geliştirecek stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuduğunu anlama düşünme ile ilgilidir.

2.5. Düşünme ve Boyutları Nelerdir?

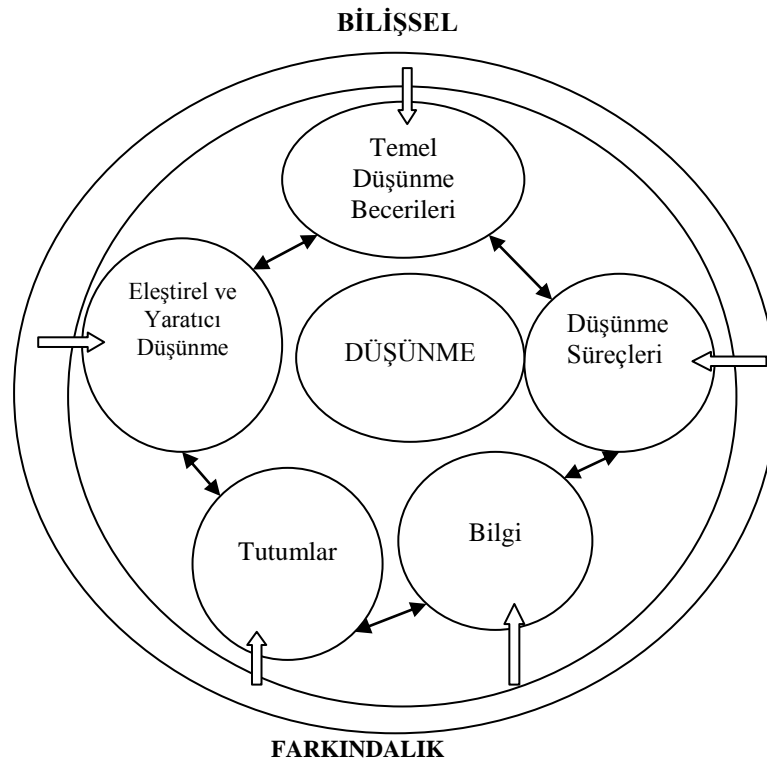
Düşünme; “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” (TDK, 2011: 743) olarak tanımlanmaktadır.

Cevizci (2010: 161) düşünmeyi; kişinin öğrenme süreci içinde kazandığı kavramlar, kullandığı imgeler, düşünce ve hareketler, sözcük ve terimler gibi simgeler aracılığıyla gerçekleştirilen zihinsel faaliyet” şeklinde açıklamıştır. Çıkarsama, akıl yürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi, bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiğimiz zihinsel faaliyetlerin herhangi biri; karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma ve kavrama gibi işlemlerden oluşan zihinsel süreçtir.

Düşünmenin ne olduğunu anlamak için düşünmenin boyutlarına bakmak ve boyutlarını açıklamak gerekmektedir. Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Rankin ve Suhar (1991)’a göre düşünmenin tanımlanan beş boyutu şunlardır: (Akt. Doğanay, 1995: 26)

1. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)
2. Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)
3. Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)
4. Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge)
5. Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

Şekil 2. Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri



Kaynak: Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Presseien, Rankin ve Suhar, 1988, Akt. Gelen, 2003: 24).

Gelen'e (2003: 24) göre bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Dikkatini konu üzerine verme, kendini o iş ya da konuya adanma, iş ya da konu hakkında gerekli tutum geliştirme, iş ya da konuyu zihinde planlama, o planın nasıl gittiğini zihinde sürekli değerlendirme, aksayan yönleri zihinde sürekli değiştirme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Tüm bu zihinsel yeterlikler ve beceriler, düşünme süreçlerinin temelini oluşturmakta ve tüm düşünme boyutlarında bireyin o boyutun özelliğine göre düşünmesini sağlayan bir düşünme dili görevi görmektedir. Bu açıdan bilişsel farkındalık, hem düşünmenin temelinde yer almakta hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır.

2.5.1. Bilişsel Farkındalık ve Boyutları

Bilişsel farkındalık (metacognition), kavramı literatürde çeşitli şekillerde ifade edilmektedir: Erden ve Akman (1998) ve Akdur (1996) "biliş bilgisi" olarak; Demirel (2003), Açıkgoz (2009) ve Güral (2000) "biliş ötesi"; Aral (1999) "metakognitif bilgi"; Doğanay (1997) "bilişsel farkındalık"; Senemoğlu (2005) "yürütücü biliş"; Küçük-Özcan (2000) ve Demir-Gülşen (2000) "biliş üstü"; Bedir (1996) "bilgiyi kullanma yolu", Namlu (2004), Çetinkaya (2004) "bilişötesi"; Karatay (2007), Gelen (2003) ve Demir (2009a) "bilişsel farkındalık" olarak dilimize çevirmişlerdir.

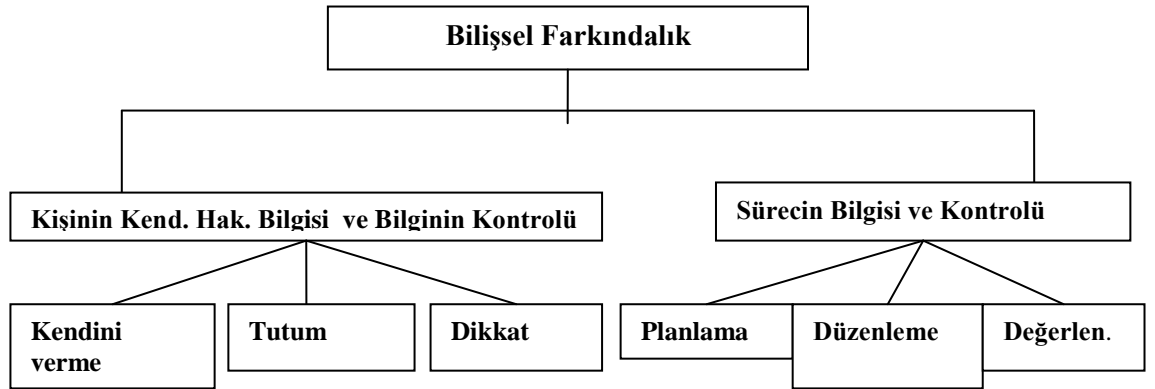
Bilişsel farkındalık (metacognition) kavramı, 1970'li yıllarda Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell, çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı araştırmada ilk kez üst-bellek (metamemory) terimini makalesinde kullanmıştır. Daha sonra ise bilişsel farkındalığı da içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır. Flavell (1979), bilişsel farkındalık kavramını; bireyin öğrenme sürecinde, bir kavramı anlayıp anlamadığına dair farkındalığı olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin, verilen bilgilerin kullanımına dair bilgisini, bir problemin çözümü için ne tür zihinsel işlemler gerektiğine karar verebilmesini de bilişsel farkındalık olarak açıklamıştır. Bunların yanında, hangi stratejilerin hangi amaçlar için kullanılacağı bilgisi ve kişinin zihinsel işlemlerini uygularken ve uygulandıktan sonra, kendini değerlendirebilme becerisi olarak ifade etmiştir. Flavell, bilişsel farkındalığı şu şekilde açıklamıştır (Akt: Akın ve Abacı, 2011: 2):

“Bireyin bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Örneğin bilgi veya verilerin öğrenmeyle ilgili özellikleri gibi. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam (...) eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişsel farkındalıkla meşgul oluyorum demektir.”

Bilişsel farkındalık çok genel bir anlamda ne düşünüldüğünün düşünülmesi olarak tanımlanmaktadır (Beyer, 1987: akt. Doğanay, 1997: 36). Louca'ye (2003) göre bilişsel farkındalık bilmeyi, algılamayı, anlamayı ve hatırlamayı kapsıyorsa, o zaman bilişsel farkındalık kişinin kendi algılamasını, anlamasını ve hatırlamasını düşünmesini kapsar (Akt. Demir, 2009: 30).

Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Bilişsel farkındalık çok basit olarak; birinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir. Bilişsel farkındalık ile ilgili kuram ve araştırmalar, bilişsel farkındalığın en az iki bölümden oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol etmesi, diğeri ise kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrolüne sahip olmasıdır. Birinci boyut; kendini verme, dikkat, tutum gibi alt öğelerden oluşurken, ikinci boyut; değerlendirme, planlama ve düzenleme gibi alt öğelerden oluşmaktadır (Doğanay, 1996: 27; 1997: 36-39).

Bilişsel farkındalığın kendi içinde ayrılmış olduğu farklı boyutları vardır. Flavell (1978), bilişsel farkındalığı kişinin kendi hakkında, işi hakkında ve stratejisi hakkında bilgisi olarak üç boyutta ele alırken Brown (1978); planlama, denetleme ve yeniden gözden geçirme şeklinde sınıflandırmıştır. Marzano ve diğeri (1988) (Akt. Doğanay, 1997: 37) bilişsel farkındalığı iki ana boyuta ayırıp şekildeki gibi sınıflandırmıştır.



Şekil 3. Bilişsel Farkındalığın Boyutları

1. Kişinin Kendi Hakkındaki Bilgisi ve Kendini Kontrolü

Kendini Verme: Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan problemin çözümü için işsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir. Öğrencinin kendi tercihiyle “Ben bu işi başaracağım.” demesi, onun içindeki enerjiyi yapacağı işe yönlmesiyle olur.

Tutum: Öğrenen kişinin öğrendikleri konulara ve öğrenmeyi etkileyen faktörlere karşı tutumlarının olumlu olması başarıyı arttıracaktır. Öğrenmede bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işlemesi için öğrenen kişilerin aşağıdaki konularda olumlu tutum içinde olmaları gerekir.

- Sürekli ve yoğun çalışma,
- Yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma yeteneği,
- Çevredeki kaynaklardan haberdar olma,
- Hatalardan ders alma,
- Israrlı olma,

Dikkat: Dikkatimizin kontrolü kendi elimizdedir. Konunun ilginç olması ya da olmaması dikkatimizin boyutunu değiştirmez. İki tür dikkat vardır: otomatik ve gönüllü dikkat. Gönüllü dikkat; bilinçli, kontrol altında ve aktif bir şekilde yapılmaktadır. Bilişsel farkındalığın dikkat boyutu daha çok gönüllü yapılan dikkatle ilgilidir.

2. Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrolü

Marzano ve diğerlerine (1991) göre bu süreç üç alt boyuttan oluşmaktadır: (Akt, Doğanay, 1997) bunlar; değerlendirme, planlama ve düzenlemedir.

Değerlendirme: bir süreç içindeki gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir. Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu tezi yazmaya başlamadan önce, ne yapacağım kafamda şekillendi mi? vb.. Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır. Genel ve alt amaçlara ulaşmış olup olmadığını, uygun kaynakların hazır olup olmadığını da değerlendirilmesini içerir. “Genelde ne biliyorum? ve ne bilmek istiyorum?” sorularının yanıtını buldurur.

Planlama: Özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir. Öğrenci konuyla ilgili belirli işlemleri belirli düzene koyabilmeli ve en uygun işlemi seçebilmelidir. Öğrencinin belirli bir noktada uygun planlama yapması; zihinsel olgunluk, biliş ve bilişsel farkındalıkla ilgili becerilerle donatımı gibi değişik faktörlere bağlıdır. Planlama, “Nasıl öğreneceğim?” sorusunu yanıtlar.

Düzenleme: Amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gerekiyorsa o davranışın değiştirilmesini içerir. İşe koşulan stratejilerin gözden geçirilmesi amaca uygun olup olmadığını değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin seçilmesini içerir. Öğrencilerin daha iyi akademik gelişme sağlayabilmeleri için kendi kendilerini kontrol etmeyi öğrenmelerine gereksinim vardır. Gerçekte akademik başarıların gerçekleşmesi doğrudan kendini kontrole bağlıdır. Düzenleme, “Eksiklik ve yanlışlıkları nasıl tamamlarım?” sorusunu yanıtlamamızı sağlar. Tekrar değerlendirme, tekrar planlamayı gerektirir.

2.5.2. Öğrenme ve Düşünme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri

Bilişsel farkındalık becerileri, öğrenen kişi için esnek düşünme, planlama ve etkili problem çözmenin yollarını açacaktır. Bu beceriler, kişinin öğrenmesinin daha hızlı olmasını ve bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirme çabaları, bilişsel farkındalık kavramının ortaya çıkışı ve bu konuda yapılan çalışmalarla birlikte hızla ilerlemeye başlamıştır. Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi öğrenmenin bilinçli yapılmasıyla doğru orantılıdır.

Esas olarak bilişsel farkındalık becerileri, insanların yaşamın her alanında “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir. Öğrenme sırasında kişilerin çeşitli tercihleri bilişsel farkındalık becerilerini oluşturur. Bunlar öğrenmeyi düzenlemeyi ve gözetmeyi kolaylaştırır ve bilişsel etkinliklerin ve sonuçlarının planlanması ve izlenmesini içerir (Baltaş, 2004).

2.5.2.1. Bilişsel Farkındalık Stratejileri

Strateji Kavramı: Strateji terimi Türkçe Sözlük’te önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol anlamına gelmektedir (TDK, 1998: 2032). Özbay (2006: 23) strateji kavramını, eğitim öğretim faaliyetlerine yön veren temel felsefe, anlayış ve yaklaşımlar olarak tanımlamaktadır. Erden ve Akman (1998:161) stratejiyi bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izledikleri yol olarak tanımlamaktadır. Buna göre çevredeki kişileri incelediğimizde bunların yeni bir bilgiyi öğrenmeye çalışırken birbirinden farklı yollar denediğini görürüz.

Öğrenme Stratejileri: Geleneksel olarak okullarda, öğrencilerden, inanılmaz çeşit ve sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bilginin öğretimi ihmal edilir. Oysa birçok eğitimcinin de katıldığı bir görüş, iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdeleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar (Weinstein ve Meyer, 1986: akt. Senemoğlu, 2010: 557). Hatta öğrencilere nasıl öğreneceğini öğretme, eğitimin en temel işlevlerinden biridir. Ancak bu temel işlevin henüz tam olarak yerine getirildiğini söylemek mümkün değildir.

Weinstein ve Meyer’e (1986: akt. Senemoğlu, 2010: 557) göre Öğrencilerden öğrenmesini bekleriz fakat onlara nasıl öğrenecekleri hakkında nadiren bilgi veririz. Öğrencilerden problem çözmelerini bekleriz, fakat onlara problem çözme hakkında nadiren bilgi veririz. Benzer olarak öğrencilerden çok büyük miktarlarda bilgiyi hatırlamalarını bekleriz, fakat nadiren belleğin yapısı ve nasıl hatırlayacakları hakkında bilgi veririz. Eğitimcilerin bu bilgi ve uygulama eksiklerini gidermelerinin artık zamanı gelmiştir. Nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, nasıl hatırlanacağını ilkelerini geliştirmeyi ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğretim programlarının hazırlanmasına gerek duyulmaktadır.

Öğrencilerin hem örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları hem de örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde, derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretimine de yer verilmelidir. Öğrenme stratejilerini öğrenen ve kendi öğrenmesini düzenleyip gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmek gelecek nesillerin öğrenme konusunda daha bilinçli olmasını sağlayacaktır.

2.5.2.2. Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık Süreçleri İçindeki Yeri

Brown'a (1987) göre bilişsellik ile bilişsel farkındalık arasında bireyin öğrenme sürecinin işleyişi bakımından bazı ayrıntılar vardır. Ona göre bilişsel farkındalık, öğrenme sürecinde bilişin farkında olma ve karşılaşılan probleme uygun olarak bilişsel stratejileri harekete geçirme, yapılan işlemleri izleme, denetleme gücüdür. Bilişte öğrenme ile ilgili stratejiler, yöntem ve teknikler vardır. Öğrenme sürecinde bireyin üstbilişsel algılama durumuna göre biliş, harekete geçer. Ayrıca üstbilişin öğrenme sürecini gözleme ve kontrol etme gibi işlevleri de vardır. Oxford (1990: 14-15) da Brown ile aynı görüştedir. Oxford biliş ve üstbilişi birbiriyle ilişkili öğrenme stratejisi olarak ele alır ve bilişselliği doğrudan, bilişsel farkındalığı (üstbilişi) ise dolaylı öğrenme stratejisi olarak değerlendirir. Bireyin öğrenme sürecini tiyatro oyununa benzeten Oxford'a göre bilişsel stratejiler tiyatro oyuncularındır. Bilişsel farkındalık ise tiyatro oyununun yönetmenidir (Karatay, 2011: 38).

Bilişsel stratejiler, bilişsel farkındalık stratejileri içerisinde aktif olarak kullanılmaktadır. Bu konuda kapsamlı bir çalışma yapan Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Rubbins (1999: 10-33) bilişsel öğrenme stratejilerinin bilişsel farkındalık içindeki yerini tanımlamıştır.

Tablo 1. Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık İçindeki Yeri

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	TANIMLANMASI	İLGİLİ KAVRAMLAR	BİLİŞSEL FARKINDALIK SÜREÇLERİ
Amaçların Belirlenmesi	-Bireysel hedeflerini belirle -İçerik amaçlarının belirlenmesi	-İzlenecek yolu belirleme -Davranışları belirleme -Planlama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama
Dikkati Verme	-İçeriğinin ana noktalarını belirle ve dikkatini dağıtan şeyleri yok et	-Dikkatini ver	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Değerlendirme
Ön bilgilerini Hatırla	Bu konuda daha önce hangi bilgi ve yaşantılara sahip olduğunu belirle	-Bu bilgilerin ayrıntılarını hatırlama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Değerlendirme
İçeriği Önceden Tahmin Et	-İçeriği ve içeriğin planlamasını (gidişatını) önceden tahmin et	-Sonuçları önceden tahmin etme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama
Planı Tasarla	Hiyerarşik sıra ile dersi planla	-Taslak -Beyin fırtınası -Öncelik listesi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama
Kendini Kontrol Et	Öğrenmeye yardımcı olan şartları belirle	-Çalışma planını hazırlama -Nasıl öğreneceğini belirleme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama
Anladıklarını ve Öğrendiklerini Kendine Sor	Sonuç ve problemi çözmeye yönelik ne kadar ilerlediğini kontrol et	-Anladığını izleme -Sonucu belirleme -Kendi öğrenmeni izleme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendini Kontrol
İçeriği Tekrar Gözden Geçir	Anahtar kelimelere, kısaltmalara ve fikirlere odaklan	-Tarama -Özel bilgileri bulma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol
Tümdengelim/ Tümevarım	Kendini geliştirici kuralları belirle ve bilinçli öğren	-Kuralları kullan -Kuralları yap	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendini kontrol
Öğrenilen İçerik ve Bireysel Yaşantılarını İlişkilendir	Önceki deneyimlerle yeni öğrendiklerini ilişkilendir	-Öğrendiklerini deneyimlerin ile ilişkilendirme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendini Kontrol ▪ Hatırlama
Not Al	İçerikteki önemli kelimeleri not al	-Liste yapma -Anlamlandırma -Fikir Haritası -Akış Diyagramı -Taslak	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Değerlendirme
Betimleme Yap	Var olan bilgileri zihninde canlandır	-Hayalinde canlandır -Zihninde resmini çiz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Değerlendirme ▪ Hatırlama
Yap ya da Canlandır	Somutlaştır Rol yap Pantomim yap	-Rol oynama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendini kontrol ▪ Değerlendirme ▪ Hatırlama

Kendi Kendine Anlat	Amaçları, araştırmaları, gelişmeleri hatırla ve endişeni azalt	-Olumlu düşün -Kendine güven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Değerlendirme
İşbirliği	Birbirinizle çalışın, birbirinize güven verin, yardım et ve dönüt ver	-Eşle Çalışma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Değerlendirme ▪ Hatırlama
Öneride Bulunma	Bilgilerine dayanarak önerilerde bulun	-Bilimsel öneride bulunma -İpuçlarını bulma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problem Çözme
Başka Türü İfade Et	Eşanlımlı ya da başka kelimelerle anlat	-Kısalt -Toparla	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problem Çözme
Netleştirmek İçin Soru Sor	Kendi Kendine açıklayıcı, doğrulayıcı ve örnekleyici soru sor	-Soru sorma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Değerlendirme
Araştırmaları Kullan	Konu alanı ile ilgili materyal ve verileri kullan	-Arama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problem Çözme
Bulgu ve Önerileri Doğrula	Bulgu ve önerilerinin doğrulanıp-doğrulanmadığını kontrol et (Problem Çözüldü)	-Doğrulama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Değerlendirme
Özetle	Sözel, yazılı ya da zihinsel olarak bilgileri özetle	-Özet yap	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Değerlendirme
Amaçlarına Ulaşmayı Kontrol Et	Amaçlarına ulaşıp-ulaşmadığını kontrol et	-Öğrenme ve bulgu seyir defteri yap	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Değerlendirme
Kendini Değerlendir	Ne öğrendiğini ve ne kadar iyi öğrendiğini yargıla	-Kendini değerlendir -Kendini izleme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Değerlendirme ▪ Hatırlama
Kullandığın Stratejileri Değerlendir	Kullandığın stratejileri ve etkilerini yargıla	-Kullanılan teknikler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Değerlendirme
Anahtar Kelimeleri Zihninde Canlandır	Kelimeleri, seslerini ve yazılışlarını eşleştirerek hatırla ve zihninde görsel bir imaj oluştur	-Anahtar kelimeyi zihninde canlandırma metodu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hatırlama
Gruplama/Sınıflandırma	Kelimeleri ilişkilerine göre sınıfla/ilışkilendir	-Düzenleme -Kategorileştirme -Materyalleri sınıflama	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hatırlama
Transfer Etme	Bu öğrendiklerini önceki öğrendiğin bilgilerle birleştir		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendini Kontrol ▪ Problem Çözme ▪ Hatırlama

Kaynak: Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Rubbins (1999: 10-33, akt: Gelen, 2003: 55-56).

Gelen (2003: 57), bu analiz sonucunda bilişsel farkındalık süreçlerinin şu öğrenme stratejilerini kapsadığını ortaya koymuştur:

2.5.2.3. Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Kapsadığı Öğrenme Stratejileri

- a. **Planlama Stratejileri:** Amaçları belirleme, dikkatini yoğunlaştırma, önbilgileri hatırlama, içeriği önceden tahmin etme, planı tasarla, kendini kontrol et.
- b. **Kendini (İzleme) Kontrol Stratejileri:** Anladıklarını ve öğrendiklerini kendine sorma, içeriği tekrar gözden geçirme, tümdengelim/tümevarım, öğrenilenleri ve bireysel yaşantıları ilişkilendirme, not alma, zihinsel betimleme yapma, yapma ya da canlandırma, kendi kendine konuşma/anlatma, işbirliği yapma.
- c. **Problem Çözme Stratejisi:** Öneride bulunma, başka türlü ifade etme, netleştirmek için soru sor, araştırmaları kullan.
- d. **Değerlendirme Stratejileri:** Bulgu ve önerileri doğrulama, özetleme, amacına ulaşmayı kontrol etme, kendini değerlendirme, kullandığı stratejileri değerlendirme.
- e. **Hatırlama Stratejileri:** Anahtar kelimeleri zihninde canlandır, gruplama/sınıflandırma, transfer etme.
- f. **Anlamı değerlendirme:** Okuduğunu anlamının son aşamasıdır. Bu aşama da kendi içinde şu basamakları barındırır: * Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır. * Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır. * Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 2004: 61–62).

Okuma stratejileri okuma-anlama sürecinde öğrenme stratejileri gibi görev yapmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucuların okuma işlemini nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek ve metni kavramadaki başarısızlıkların üstesinden gelmek için kullanılır

2.6. Okuma Stratejileri

Okuma stratejilerini, öğrenme stratejisi kavramının tanımı içinde düşünmek gerekir. Çünkü okuma stratejileri; anlamayı, bir anlamda öğrenmeyi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Buna göre, okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarmayı

kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir.

Smith ve Elliot'a (1986: 18) göre bütün okuma türleri için bazı genel okuma becerileri vardır. Herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir. Problem, öğrencilerin bu becerilerde eksik olması değil; birçok öğrencinin belli metinlere uygulamak için bu becerilere sahip olduğunun farkına varmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerine bu genel okuma becerilerini özel metinleri okurken nasıl transfer edeceklerini açıklamalıdır.

Okumanın doğası ve nasıl oluştuğu izah edilirken temel niteliklerinin ortaya konulması gerekmektedir. Çocuk gelişimi, davranış bilimleri, psiko-dilbilim, beyin işleyişi gibi alanlarda yapılan araştırmalardan hareketle Anderson ve arkadaşları (1985) okumanın temel prensiplerini şu şekilde belirlemişlerdir (Akt: Coşkun, 2002: 238);

- a. Okuma anlam kurma sürecidir.** Hiçbir yazılı kaynak tek başına ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır. Okunan metinden anlamın kurulması büyük ölçüde ön bilgilere bağlıdır. Nitekim Pearson ve arkadaşlarınca (1979: 201-209) yapılan deneysel çalışmada okunan metinle ilgili ön bilgiye sahip olanların olmayanlara göre okuduklarını daha iyi anladıkları ortaya konulmuştur.
- b. Okuma akıcı olmak zorundadır.** Okumanın akıcı olması kelimeleri ayırt etme becerisine (word identification) bağlıdır. Zayıf okuyucuların kelime tanıma (word recognition) ve ayırt etme hızı oldukça yavaştır. Kapasitelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye tahsis ettiklerinden dolayı genel anlama yetenekleri gelişmemektedir. Okuyucu, kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk olarak yapabilirse dikkat ve zamanının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltecektir.
- c. Okuma stratejik olmalıdır.** Stratejik okuma; okuyucunun, konuyla ilgili ön bilgisine, okuma amaçlarına ve metnin seviyesine göre okumasını ayarlayabilmesidir. Daha çok okuma esnekliği ya da esnek okuma (flexible reading) olarak adlandırılan bu strateji okunan metnin türü ve kurgusu ile de yakından ilgilidir.

- d. Okuma motivasyon gerektirir.** Motivasyon okumayı hem öğrenmede hem de geliştirmede anahtar rol oynar. Okuma büyük oranda okunan metinle okuyucunun zihni arasında kurulan bireysel bir iletişimdir. Bu iletişimin sağlıklı olması için okuyucunun okuma sırasındaki dikkat ve ilgisi son derece önemlidir. Bu konuda problemi olan öğrencilere, öğretmenlerinin ve büyüklerinin yardımcı olması gerekir.
- e. Okuma devamlı gelişen bir beceridir.** Okuma bir defada kazanılacak bir beceri değildir. Okumanın devamlılığı, düzeni ve bir alışkanlığa dönüştürülmesi gelişmesini sağlar. Bu bakımdan okuma hayat boyu gelişen bir beceridir.

Okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmek için stratejiler kullanırlar. Etkili stratejiler kullandıklarında metinlere etkin bir biçimde belli işlemler uygularlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda art alan bilgileriyle yeni bilgiyi bütünleştirirler (Çetinkaya, 2004: 26). Strateji kullanan okuyucu metne hakimdir, ne okuduğunun ve nasıl okuduğunun bilincindedir. Ayrıca okuma sonunda da metni değerlendirebilir.

Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi amacıyla uygulanan plandır (Duffy, 1993: 232, akt. Temizkan, 2009: 104). Başka bir anlamıyla okuma stratejileri, anlam oluşturmak için uygulanan bir çalışma veya çalışma serisidir. Buna göre iyi okuyucular stratejilerin ne olduğunu, onların nasıl kullanılacağını ve bu stratejilerden hangilerini seçeceklerini bilirler.

Carrel (1998), okuma stratejilerini, okuyucunun metinle ilgilenmek ve kavramak için kullandığı çeşitli taktikler olarak nitelendirmekte ve okuma stratejilerini genel konuyu anlamak için parçayı hızlı bir biçimde okuma, belli bir bilgiyi bulmak için metni tarama, metindeki ipuçlarını kullanarak bilinmeyen sözcükleri tahmin etme, bilinmeyen sözcükleri atlama, anlaşılmayan noktaları tolere edebilme, tahminlerde bulunma, çıkarımları doğrulama ya da yanlış olduklarına karar verme, ana fikri belirleme, tekrar okuma, geçmiş bilgileri harekete geçirme ve metnin yapısını tanıyabilme olarak sıralamaktadır (Akt. Muhtar, 2006: 34).

Gürses (2002: 20) de kullanılan bu okuma stratejilerinin amaçlarını üç ana başlık altında incelemiştir:

Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerin Amaçları

- Öğrencinin konu hakkındaki bilgisini harekete geçirmek.
- Metnin her parçasını anlamak için bir dil hazırlığı yapmak.
- Öğrencileri metni okumaya istekli olma yolunda motive etmek.
- Nerede? ve Nasıl? Sorularına cevap bulmak.
- Konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere güven duygusu vermek.
- Öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelerle anlamını bilmedikleri kelimeler arasında ilişki kurmak.
- Öğrencilerin ön inceleme yoluyla metne karşı ilgilerini yükseltmek ve metne katılmalarını sağlamak.
- Öğrencilere, metne karşı daha anlamlı ve amaçlı bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yardımcı olmak.
- Başlık hakkında öğrencileri konuşturmak.
- Öğrencilerin dikkatlerini yeni kelimelere çekmek.

Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları

- Yönlendirmeler ve sorunlar yardımıyla öğrencilerin metinle etkileşimini sağlamak.
- Öğrencilerin yazarın amacını anlamasını sağlamak.
- Okuma metninin yapısını ve mantıksal düzenlenişini anlamaları için öğrencilere yardımcı olmak.
- Metnin bağlamını açıklamak ve anlamak.
- Öğrencilere çıkarım yapmada ve yargıda bulunmada yardımcı olmak.
- Öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmeleri için ipuçları sağlamak.
- Okuma sırasında kültürel farklılıkları keşfetme konusunda yardımcı olmak.
- Paragrafların ve metnin bütününün ana düşüncesini çıkarmalarında öğrencilere yardımcı olmak.
- Metin içinde özel bir bilgiyi aramak.
- Metni okumadan önce verilen soruların cevaplarını bulmak.
- Metinle ilgili olarak verilen diyagramları veya haritaları tamamlamak.

- Metinde verilen mesajla ilgili not tutmak.

Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerin Amaçları

- Metnin daha derin bir şekilde analizini yapmak.
- Yazma etkinliklerinde metnin planından yararlanarak öğrencilere deneyim kazandırmak.
- Metinden yapılan çıkarımların birleştirilmesini sağlamak.
- Okuma deneyimini genişletmek.
- Öğrencilerin okuduklarını özetlemelerini sağlamak.
- Metinde yer alan bilgilerle öğrencilerin ön bilgilerini birleştirmek.
- Öğrencilerin değerlendirmesini sağlamak.
- Metinden edinilen bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilirliğini değerlendirmek.
- Metinden öğrenilen yeni kelimeleri ve yapıları yazma etkinliklerinde kullanmak.
- Metinle ilgili sorulara cevap vermek.
- Metindeki önemli yerlerin altını çizmek.
- Metnin bazı bölümlerini tartışmak.

Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metni daha iyi anlamak ve değerlendirmek için aynı zamanda okunan metinden bir kazanç elde etmek için uygulanan stratejilerdir. Bu kazanç metni derinlemesine anlamak, bilgi edinmek ve okuma becerisi kazanmaktır.

Oxford (1990), dil öğrenmede kullanılan stratejileri iki grupta incelemiştir. Gerçekte bu stratejiler sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde kullanılabilir. Bu stratejiler: 1- Direkt Stratejiler 2- Dolaylı Stratejiler.

1- Direkt Stratejiler:

- a. Yeni bilgiyi hatırlama ve gözden geçirmeye yarayan bellek stratejileri.**
- b. Anlama ve kavramaya yarayan bilişsel stratejiler.**
- c. Eksikleri tamamlamaya yarayan tamamlama stratejileri.**

2- Dolaylı Stratejiler:

- a. Bilişsel Farkındalık Stratejileri:** planlama, organize etme, dikkatini verme, işlevsel planlama, seçici dikkat, kendini kontrol.

- b. Bilişsel Stratejiler:** araştırma, tekrarlama, gruplama, ayrıştırma, transfer, not alma, ilişkilendirme, tümevarım, imgeleme, anahtar kelime metodu, özetleme, tekrar birleştirme, çeviri.
- c. Sosyal Stratejiler:** aydınlatıcı soru sorma, işbirliği (Akt. Gelen, 2003: 67).
(<http://vig.prenhall.com> 2001), okuduğunu anlamaya yönelik 50 stratejiyi 6 başlık altında incelemiştir:

I- Kelime veya Cümleyi Anlama Stratejileri

- 1-Kelimeleri birleştirme: Kelimenin neyi vurguladığını ve diğer kelimelerle birlikte anlam ara
- 2-Kelimenin yapı analizi: Kelime eklerinin anlama etkisini belirle
- 3-Kelime haritası yapma: Kelimenin anlamını ve görevini ara
- 4-Kelimenin orijinalini belirleme: Kelimenin geçmişini, kökünü ve anlamını birleştir.
- 5-Kelimeyi canlandırma: Kelimeyi bizzat yaparak, kullanarak canlandır.
- 6-Kelimeyi kullanma: Kelimeyi okuma, konuşma ve yazma dilinde kullanma.
- 7-Kelimeyi seçme: Kelimenin anahtar kelimeler, ana fikir ve içerik içindeki yerini bulma.
- 8-Akıcılık: Kelimenin cümle içindeki akıcılığı nasıl etkilediğini görme.

II- Paragrafı Anlama Stratejileri

- 9- Benzetim kurma: Anlaşılmayan kelime yerine geçici olarak başka bir kelimeyi kullanma.
- 10- İlişkilendirme: Kelimenin desteklediği ve uyum gösterdiği yapıya odaklan.
- 11- İçerik listesini yapma: Cümlelerin bağlantısını gör ve içeriği belirt.
- 12- Sonuç çıkarma: Sonuca göre eksik yerleri tamamlama.
- 13- Oku-Eşleş-Tartış: Oku, eşinle çalış ve onunla sonucu tartış.
- 14- İşbirliği notları alma: Eşinle çalışırken anladıklarını not al ve hatırla.
- 15- Ana fikir bulma: Böylece okuduğunu ne kadar anladığını gör.

III- Eski Bilgileri Bütünleştirme Stratejileri

- 16- İlgi çekici olma: Okuma öncesi stratejileri kullanarak eski bilgilerini bu konuda yapılandır. Böylece ilgini yoğunlaştır.
- 17- Tahmin etme: Eski bilgilerini, metni anlamada yardımcı olarak kullan.
- 18- Kaydetme: Eski bilgilerle birlikte yeni bilgileri kaydet.

- 19- Okuma ve sesli düşünme: Okuduğunu kendi kendine anlat, okurken içinde olduğun düşünme basamaklarının farkında ol.
- 20- Eskiden okuduğu benzer kitapları hatırlama: Bu metinlerle, yeni metin arasında ilişkiyi hatırlama.
- 21- Metinler arası çalışma: Metinlerdeki (anlama) yapının nasıl kurulduğunu karşılaştır.
- 22- Venn şeması yapma: Eski- yeni metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları bu şemada göster.
- 23- Eleştirel olma: Okurken bilgileri çok yönlü analiz et ve üzerinde düşün.
- 24- Hayalinde canlandırma: Metnin içeriğini hayalinde canlandır.

IV-Parçaları Birleştirerek Okuduğunu Anlama Stratejileri

- 25- KWL Stratejisi: Eski bilgileri hatırla (bil), planla (iste) ve öğren (yap)
- 26- Bilgi haritası yapmak: Anlama ve hatırlamaya yardım edecek bilgileri organize et.
- 27- Drama yapma: Anladığını dramatize et.
- 28- Tekrar anlatma: Metni yeniden yapılandırma.
- 29- Kendi yazınla anlatma: Kendi cümlelerini kullanarak analiz ve geliştirme yap.
- 30- Okuyucu tiyatrosu yapma: Anladıklarını grupta tiyatroya çevir.
- 31- Metin yapı çalışması: Metnin nasıl yapılandırıldığının farkında ol.
- 32- İçerik haritası yapma: Yazının amacını şekillendir ve çiz.
- 33- Özetleme: Ana fikri belirt ve içeriği özetle.
- 34- Önemli cümleleri metinde belirle: Anladıklarını bu cümlelerle eşleştir.

V- Kendini İzleme (Kontrol) Stratejileri

- 35- Sağlamasını yapmak: kendi anladığı ile cümlelerle anlatılanı birebir kontrol etmek.
- 36- Başka cümlelerle anlatma: Böylece anlayıp anlamadığını kontrol etmek.
- 37- Zihninde canlananları kontrol et: Metinle uyuyorsa anladığını gör.
- 38- Not al: Anladıkların ve yaptığın işleri not al.
- 39- Karşılıklı öğretim: Öğrencilerin işbirliği yaparak anlamaları ve birebir düşünme yollarını izlemeleri sağlanır.
- 40- Karışık strateji: Okuma öncesi ve okuma sırasında hangi stratejileri kullandığını bilme ve ne öğrendiğini görme.

41- SQ4R: Araştır, soru sor, oku, gözden geçir, tekrar et, hatırla.

VI-Öğretimin Değerlendirilmesi Stratejileri

42- Gözlem kontrol listesi: Amaç ve içeriğinin işlerliğinin gözlenmesi ve anlatılmasını kapsar.

43- Kelime dağarcığının yükselmesi: Yeni kelimeler kazanma, anlama ve kullanmayı içerir.

44- Değerlendirmelerini anlatma: Hatırladıklarını kullanarak, ne anladığını kontrol et.

45- Okuduğunu-anlama stiline (şeklinin) değerlendirilmesi: Okuyucunun metni nasıl anlamlandırıldığının değerlendirilmesi.

46- Kapalı değerlendirme: Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma yeterliliğinin değerlendirilmesi.

47- Sesli değerlendirme: Sesli düşünerek kendini değerlendirme.

48- Süreç soruları: Bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma yeterliklerinin belirlenmesi.

49- Soru-cevap ilişkisi: Soru ve cevap tiplerini belirleme performansı ölçme.

50- Görüşme yapma: Öğrencilerin birbirlerini nasıl etkilediğini belirleme (Akt. Gelen, 2003: 68).

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki bilişsel faaliyetler olarak nitelendirilebilir. Bu bilişsel faaliyetler öğrenmeyi öğrenmedir. Bireyin bilgi kazanma faaliyetini yerine getirirken kullandığı zihinsel süreçlerin tamamı öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştıran davranışlar ve düşüncelerdir.

2.7. Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama

Öğrenme ve okuduğunu kavrama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde sürekli olarak iki kavramın öne çıktığı görülür. Bunlardan biri bilişsellik (cognitive) diğeri ise bilişsel farkındalıktır (metacognitive). Paris ve Winograd (1990) bilişsel farkındalığı; “bilişsel basamaklar ve yetenekler hakkındaki bilgi” şeklinde tanımlamışlardır. Bu bilgi, herhangi bir yapıyı oluştururken veya bir durumu

açıklarken bilişsel basamaklar ve yetenekler arasında kendiliğinden paylaşılabilir bir özelliğe sahip olan etkili ve kapsamlı düşünmenin karakteristik özelliklerini içermektedir. Flavell (1979), bilişsel izleme süreçlerinin (cognitive monitoring processes) çeşitli etkileşimler sonucunda birbirini tetikleyerek dört aşamada ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bunlar:

1. Bilişsel farkındalık bilgisi (metacognitive knowledge, awareness)
2. Bilişsel farkındalık deneyimi (metacognitive experience)
3. Bilişsel farkındalık amaç ve hedefleri (metacognitive goals or tasks)
4. Bilişsel farkındalık davranışları veya stratejileri (metacognitive action or strategies)

Buradan hareketle bilişsellik (cognitive), kavramaya ilişkin bilgi basamaklarının tamamı; bilişsel farkındalık (metacognitive) ise bu bilgileri kavrama sürecinde nerede ve nasıl kullanılacağını bilme becerisi olarak tanımlanabilir. Eskilerin tarifi ile bilişsellik (planlı düşünme, düşüncelerini düzene koyma ve değerlendirme yeteneği) kuvvet, güç, yetenek; bu gücü gerekli durumlarda fiile, eyleme dönüştürme veya etkin kullanabilme becerisi de bilişsel farkındalık olarak tanımlanabilir ve bu iki kavram aynı zamanda stratejik, bilinçli ve amaçlı öğrenmenin ilkeleridir (Karatay, 2011: 38).

Karatay (2011: 39), okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel farkındalığı olan okurların, karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler hazırladığını ve bu stratejileri hangi durumda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bildiklerini ifade etmektedir. Okuduğunu kavrama konusunda bilişsel farkındalık edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar (goals, tasks), okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşp ulaşmadığını (self controlling, assessment) kontrol eder, okuma sürecini baştan sona doğru tekrar değerlendirirler.

Tablo 2. İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuma Sürecindeki Bilişsel Farkındalık Davranışları

Okuma Öncesi Süreç: Tahmin Etme ve Planlama	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> • Bir amaç doğrultusunda okur. • Metni gözden geçirir. • Önceki bilgilerini harekete geçirir. • Metnin (verilmişse) başlığı ve yazarına bakar. • Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir. • Metnin konusunu tahmin etmeye çalışır. • Metnin ilgili kendi kendine sorular sorar. • Metni okuma hızını belirler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumaya hemen girişir, hazırlık yapmaz. • Okurken herhangi bir amacı yoktur. • Önceki bilgilerini kullanmaz. • Metinde nerelere yoğunlaşacağını kestiremez. • Metinde işlenen konuyu ilişkin bir tahmini yoktur. • Önceden belirlediği bir okuma hızı yoktur.
Okuma Sırası Süreç: İzleme ve Düzenleme	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> • Kavrama düzeyini artırmak için okurken not alır. • Kavradığından emin olmak için dikkatli okur. • Dikkati dağılınca okuduğu kısma tekrar döner. • Metinde geçen önemli bilginin altını çizer veya onu yuvarlak içine alır. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanır. • Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşır, gerekirse sesli okur. • Metinde geçen sekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanır. • Okurken belli aralıklarda durarak ne anladığını düşünür. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlamsal ipuçlarını kullanır. • Metinde geçen önemli bilgiyi hatırlamaya yardımcı olması için görselleştirir. • Metinde geçen anahtar bilgiyi, tanımlayan noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat eder. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önce anladıklarını kontrol eder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okurken telaşlı olur. • Dikkati dağınıktır. • Metinde geçen önemli bilgiyi tespit edemez. • Kavrama düzeyini artırmak için okurken not tutmaz. • Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. • Metinde geçen sekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanamaz. • Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlama yönelik ipuçlarını kullanamaz. • Metinde geçen anahtar kelimelere, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat edemez. • Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önceki bilgilerini kontrol edemez, yeni öğrendiklerini, eleştirmeden öncekilere ekler. • Metinde işlenen konuyu ve metnin anlatım örgüsünü tam olarak kavrayamaz. • Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının yüklendiği anlamı bağlamdan çıkaramaz. • Anlamadığının farkına varamaz.

• Metindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışır.	
Okuma Sonrası Süreç: Değerlendirme	
İyi Okuyucular	Zayıf Okuyucular
<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgular. • Okuduğu metinde önemli bilgilerin ne ifade ettiğini özetler. • Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol eder. • Okuduğunu daha iyi kavramak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcükleriyle özetler. • Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek analiz eder ve değerlendirir. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirir. • Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okur. • Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol eder. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetler. • Metinden kavradıklarını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metinde önemli bilgileri bulamadığı için ana düşünceye ulaşamaz. • Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirme veya okuma zahmetine girmez. • Okuma esnasında düşünme, eleştirme eylemi göstermediği için ne öğrendiğini denetleyemez. • Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetleyemez. • Başkalarıyla okuduğunu tartışmaz, kendini başarılı hisseder.

Kaynak: Paris ve Jacobs, 1984, s.2083; Pressley ve Allflerbach (1995, s.105); Snow, Burns ve Griffin'e (1998: 62, akt: Karatay, 2011: 41-43).

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim olarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Öğrenim süreci içerisinde son yıllarda bireylerin, edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Artık yeni yüzyılın paradigması bireylerin ne öğrendikleri değil, “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleridir. Öğretmenlerin artık öğretim sürecinde bir rehber konumunda olması gerektiği düşünüldüğünde, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bu bilgileri en

doğru bir Şekilde öğrenebilmesi için mutlaka öğrenme yollarının onlara öğretilmesi gerekmektedir.

Temizkan (2009: 111), bilişsel stratejilerin okuma becerisinde kullanılmasını Şu Şekilde özetlemiştir; öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerden olan bilişsel stratejiler tekrardan, ifadelerin çözümlenmesine ve özetlenmesine kadar çok çeşitli adımları içermektedir. Bilişsel stratejilerin ortak amacı öğrenilen konunun, metnin ğrenci tarafından düzenlenmesidir. Bilişsel stratejiler:

Yineleme: Yineleme stratejisi metni daha iyi anlayabilmek için birden çok kez okumak anlamına gelir. Bu strateji ayrıca metni her seferinde farklı bir amaç için birkaç kez okumayı da içermektedir. Örneğin temel düşünceleri anlamak için, yordama yapmak için, ayrıntıları anlamak için, soru hazırlamak için vb.

Doğal Olarak Uygulama: Bu strateji dilin iletişim amaçlı kullanılmasına odaklanır. Doğal olarak uygulama aynı zamanda dilin okuduğunu anlamada özgün bir yol olarak kullanılması anlamına da gelir.

Düşünceyi abuk Algılama: Bu stratejiyi destekleyen iki teknik; ayrıntılı bilgi bulma ve genel anlamı ıkarabilmedir. Genel anlamı çıkarabilme ana düşünceyi araştırma, ayrıntılı bilgi bulma ise özel ayrıntıları araştırma anlamına gelir.

İletiyi Göndermek ve Almak İçin Kaynak Kullanma: Bu strateji okunan metinlerden iletiler üretmek için kaynakları kullanmak anlamına gelir. Yazılanı daha iyi anlamak için sözlükler, sözlük listeleri, dil bilgisi kitapları gibi basılı malzemeler uygundur.

Anlatımı zmleme: Okunan metindeki yeni sözcük, yapı, tümce ya da paragrafları bileŐenlerine ayırmak anlamına gelir.

Çeviri: Bu strateji yabancı dil öğreniminde sıklıkla kullanılmaktadır. Dikkatli kullanıldığı sürece eviri yabancı dil öğrenmeni erken dönemlerinde yararlı olabilir.

Aktarım: Bu strateji önceki bilgiyi, yeni öğrenilen bilgileri geliştirmek amacıyla kullanma anlamına gelir.

Not Tutma: Bu strateji çok önemli aynı zamanda doğru kullanılması gereken bir stratejidir. Dikkate edilmesi gereken nokta not tutmada asıl olan yazmanın değil, anlamının temel olmasıdır.

Özetleme: Öğrencinin metinden öğrendikleri yeni bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olan bir strateji de özetlemedir. Bu strateji, özgün metnin kısa ve toparlanmış bir şeklinin hazırlanması anlamına gelir.

İşaretleme: Öğrenciler bazen not tutma ve özetlemeyi işaretleme stratejisi ile pekiştirirler. Bu strateji ana noktaları renklendirerek, altını çizerek, büyük harflerle yazarak, koyu yazarak, yıldızlarla vb. belirtme anlamına gelir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri öğrencilerin akademik ve sosyal hayatı için oldukça gereklidir. Bu becerileri kazandırmada da öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmeleri” kazanmaları gereken başlıca bilişsel becerilerdir. Bu becerilerin öğretiminde farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Fakat bu yaklaşımların hepsinde öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmaları, kullanmaları ve öğretmek için ayrı çaba ve zaman harcamaları gerekmektedir.

2.8. Bilişsel Farkındalığın Öğretiminde Yaklaşımlar

Öğrencilerin öğrenme sürecinde, kendilerini yönlendirebilmelerine ve kendi kendilerine öğrenme becerileri kazanmalarına olanak sağlayan öğrenme stratejileri genelde, okulda ve okul dışındaki yaşantılarda, deneme yanılma yoluyla ya da çevredeki bireylerin önerileriyle öğrenilmektedir (Erden ve Akman, 1995: 154).

Bilişsel farkındalığın öğretiminde çeşitli araştırmalar sonucunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Paris ve Winograd (1990, 31-42, akt. Demir: 2009a: 46) bilişsel farkındalığın öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşımı belirtmişlerdir. Bu dört yaklaşım;

- 1-Doğrudan öğretim (direct explanation)
- 2-Rehberli öğrenme desteğiyle öğretim (scaffolded instruction)
- 3-Uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretim (cognitive coaching)
- 4-Kubaşık öğretim teknikleri ile öğretim (cooperative learning)

Doğrudan öğretim, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını ve stratejik okumalarını artırmaktadır. Bir takım sınırlamalara rağmen, doğrudan öğretim, öğretmenlerin ve öğrencilerin paylaşılan bilgiyi sosyal olarak kullanabilmeleri açısından yararlı bir yoldur. Bilişsel farkındalığın doğrudan öğretimi yaklaşımında; bilişsel stratejiler doğrudan öğrenilir. Bu stratejilerin ne olduğu, öğrenmeyi nasıl

sağlayacağı, nasıl, nerede, ne zaman kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda öğrencilerde doğrudan öğretim yoluyla beceriler oluşturulur. Buna karşın bilişsel farkındalığın ders içinde veya çeşitli eğitsel yaşantılarla öğretilmesi, davranışların kalıcılığı ve zaman tasarrufu açısından önemli görülmektedir (Demir: 2009: 46).

İkinci yaklaşımda ise öğretmen ve öğrenci iletişiminin belirli bir programda yapılandırılarak, bilişsel farkındalık becerilerin içerikle birlikte kazandırılması benimsenmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin ilgisini toplamak, içeriğini belirleyerek tanıtmak, öğrenciye davranışı yaptırmak, yaptıklarını eleştirmesini sağlamak, stresi azaltmak ve ideal olanı göstermek gibi basamaklar kullanılmaktadır (Gelen, 2003: 29).

Gelen (2003: 29), üçüncü yaklaşımı da şu şekilde açıklamıştır: karşılıklı diyalog, direkt açıklama ve teşvik etmeyi kapsar. Bilişsel farkındalığın bu şekilde kazandırılması yaklaşımında, bir uzman öğretmen (bilişsel farkındalık çalıştırıcısı) gerekmektedir. Bu çalıştırıcılık, öğrencinin tartışmasını sağlama, çeşitli strateji ve etkinliklerle bu becerilerin edinilmesini sağlama, çeşitli strateji ve etkinliklerle bilişsel farkındalık becerilerinin edinilmesini sağlama esasına dayanmaktadır. Dördüncü yaklaşımda ise bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli kubaşık öğrenme teknikleri ile birlikte öğretilmesi benimsenmektedir. Bu yaklaşımı benimseyenlere göre bu yaklaşım üç yarar sağlamaktadır. Birincisi; öğretmen merkezli olmak yerine, öğrenci merkezli olmayı sağlar. İkincisi; öğretmenin etkili program yapmasını ve etkili bilgi vermesini sağlar. Üçüncüsü; öğretmene öğrencinin bireysel farklılıklarını görerek bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmada kolaylık sağlar.

Bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere öğretiminde ayrı bir uzmanlık gerektiği görülmektedir. Öğrencinin her açıdan gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele alınan öğretimin uygulayıcısı öğretmendir. Eğitim-öğretim amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine; öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır.

2.9. Öğretmenlerin Eğitimdeki Rollerini

Açıkgöz (2009: 20), genelde eğitim sisteminin, özelde okulların ve 40–45 dakika süren ders saatlerinin sonuncul amacının öğrenciyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmek olduğunu ve bu amaçlara ulaşmayı sağlamak için planlama, eğitim programlarının geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme vb. birçok etkinliğe yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim sisteminin üç temel ögesi; öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olarak kabul görmektedir. Bu ögeler içinde öğretmen, son derece önemli bir role sahiptir. Çünkü öğretmen, eğitim programlarını uygulayarak öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşması adına uğraş veren kişidir. Eğitimde öğretmen, eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinde özel bir öğretim uzmanı ve öğrenme yaşantıları yöneticisidir. Esasen eğitime anlam ve ruh veren, eğitimi işlevsel yapan, etkili ve verimli kılan temel öge, öğretmendir (Alkan, 2000: 21).

Öğretmen, sınıf ve okul niteliklerini konu alan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğrenci başarısı ile öğretmenin yaşı, yetişme tarzı, kıdemi, tutumu ve maaşı gibi niteliklerden bazıları arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalarda bulunmuş olan ilişkiler genellikle çok düşüktür. Öyle ki öğretmen nitelikleri, öğrenci başarısındaki değişkenliğin çok ender olarak yüzde beşten daha fazlasını açıklayabilmekte; çoğu kez bu düzeyin de altında kalmaktadır. Elimizde öğretmen, sınıf ve okul niteliklerinin öğrenme üzerinde önemli etkilerde bulunmakta olduğuna inanmamızı gerektiren çok az kanıt bulunmaktadır. Daha iyi bir şekilde düzenlenmiş olan duyarlı araştırmalarla burada sözü edilenlerden daha yüksek ilişkiler bulunabilirse de biz, öğretmen niteliklerinin değil de öğretim niteliklerinin bu konuda can alıcı bir yer ve öneme sahip olduğuna ve okulda öğrenme ile ilgili olarak sınıfın fiziksel niteliklerinin değil de sınıftaki öğrenme ortamının önemli olduğuna inanmaktayız (Bloom, 2012: 111).

Öğretim sisteminin öğrenci, malzeme, program vb. öğeleri de etkililiği belirlese bile bu öğelerin etkileşimi öğretmen tarafından sağlandığı, temel belirleyici olan sınıf ortamı öğretmen tarafından yaratıldığı için öğretmenin öğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır. Aynı özellikler taşıyan öğrencilere, aynı malzemeleri kullanarak aynı programı uygulayan öğretmenlerin farklı sonuçlar elde

etmelerinin bir nedeni de budur. Öğretmen dersi planlayarak, sunarak, öğrencileri değerlendirerek, sınıfta düzeni sağlayarak ve öğrencilerin amaçlara ulaşmalarında yararlı olabilecek etkinliklerden geçmelerini sağlayarak öğretim sürecini işleten kişidir. Bu şekilde öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri üzerinde etkili olur. Kısacası öğretmen “eğitim sürecinin uygulayıcısı” durumundadır (Açıkgöz, 2009: 21–22). Günümüzde her türlü teknolojinin, ders araç-gereçlerinin hayatımıza, okullarımıza ve sınıflarımıza girmesine rağmen öğretmenler, eğitim-öğretim hayatımızın başlıca öğelerinden biridir. Öğretim sadece kuru bilgilerin aktarılması değildir. Öğrencilerin, topluma bakış açıları, tavırları, düşünce biçimleri; arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma, dünya görüşlerinin oluşması, öğrencinin kişiliğinin gelişmesi öğretmen sayesinde şekillenmektedir.

Bununla birlikte Açıkgöz, öğretim sisteminin başlıca öğelerini şu şekilde özetlemektedir:

Çizelge 1.

Öğrenci	Öğrenme ortamına bazı ön öğrenmeler ve özelliklerle katılan ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenen kişi.
Öğretmen	Öğrencinin gelişimini sağlayacak yaşantıları seçerek ve uygulayarak öğrenciye yardımcı olan kişi.
Hedefler	Öğretim süreci sonunda öğrencinin kazanması öngörülen özellikler, bilgi ve beceriler ile öğrencilerin bunları edime dönüştürebilmesi.
Öğrenme Öğretme süreçleri	Öğrenmenin gerçekleşmesi için düzenlenen öğretim etkinlikleri, öğrenme süreçleri ve bu süreçlerin içinde yer aldığı çevrenin (genellikle sınıf) yapı ve süreç özellikleri.
İçerik	Öğrencinin yetiştirileceği konu alanı.

Şişman’a (1999: 10) göre öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Her ne kadar “öğretmen olunmaz, doğulur.” biçiminde bir söz var ise de öğretebilmek için önce bilmek gerekir. Öğretmendeki başarının bir bölümü de alanı iyi bilmekle ilgilidir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen; neyi, nasıl öğreteceğini de bilemez. Öğretmenlerin alan bilgisi yönünden kazanmaları öngörülen yeterlilikler, görev yapacakları öğretim kademesine göre düşünülmelidir. Türkiye’de farklı alanlarda yetişmiş öğretmenler, kendi alanlarının

dışında görevlendirilmektedir. Örneğin, biyoloji öğretmeni olarak yetiştirilen bir öğretmen adayı, sınıf öğretmeni olarak istihdam edilirse, kendinden beklenen başarıyı gösteremeyebilir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen de yeteri kadar öğretemez. Öğrenme konusundaki başarısızlığı etkileyen faktörlerden biri de öğretimdeki başarısızlıktır. Şişman, alanını iyi bilen bir öğretmenin sınıfa girdiğinde kendine güven duyacağını ve bu durumun ona öğrenci karşısında güç kazandıracağını ifade etmiştir. Dempo ve Seheri (1985) de öğretmenlerin yeterlilik duygularının düşük olduğunda, çocukları öğrenmeye güdeleyemediklerini; bir başka anlatımla, çocuklarda olumsuz beklenti yarattıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalara göre, öğretmenlik yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler, zamanlarının çoğunu toplam sınıf öğretimine ayırmakta, daha çok öğretimle uğraşmaktadırlar” (Akt. Sünbül, 2001: 233).

Hesapçioğlu, yapılan araştırmalara da dayanarak (Mann, W. R./Flechsığ, K. H./Haller, H. D., 1975; Lawton, D., 1987) öğretmenlerin altı rolünden bahseder: “uzman” rolü, “otorite” rolü, “sosyalizasyon ajanı” rolü, “destekleyici” rol, “benlik ideali” rolü ve “bireysel şahıs” rolü. Hesapçioğlu, bu rolleri, içerdikleri amaçları ve etkinlikleri şöyle belirtmiştir:

1. **“Uzman” rolü:** Bilgi nakli, kavramlar ve dalın ya da alanın perspektifleri.
Rolün gereği olan etkinlikler: Dinlemek, mesleki hazırlık, ders organizasyonu ve öğretim materyallerinin sunulması, soruların cevaplandırılması.
2. **“Otorite” rolü:** Amaçlar koyma ve amaçlara erişebilmek için yöntemler belirleme.
Rolün içerdiği etkinlikler: Yapı ve kalite ölçülerinin belirlenmesi, sonucun değerlendirilmesi.
3. **“Sosyalizasyon ajanı” rolü:** Kursa ilişkin amaçları ve yükselebilmek perspektiflerini aydınlatma, öğrencileri bu yönde hazırlama.
Rolün içerdiği etkinlikler: Dal bilimcilerinin çoğunluğu tarafından kabul edilen mükâfatlandırmaları ve beklentileri belirtmek.
4. **“Destekleyici” rol:** Öğrencinin kendi doğallığına uygun olarak yaratıcılığını teşvik etmek, onun öğrenim güçlüklerini aşmasına yardım etmek.
Rolün içerdiği etkinlikler: Öğrencileri geliştirmek onların ilgilerinin ve maharetlerinin bilincini daha duyarlı hale getirmek, öğrencilere yardım etmek,

onlara amaçlara erişmek ve engelleri kaldırmak konusunda kavrayışı ve problem çözme yetkisini kullanmayı öğretmek.

5. **“Benlik ideali” rolü:** Özel bir alanda entelektüel bir araştırma konusunda gayrete gelmeyi, heyecan duymayı, değer takdirinde bulunmayı öğretmek.

Rolün içerdiği etkinlikler: Esasta, öğrencinin kendine özgü maddi ve manevi amaçlarının ve şahsi yükümlülüklerinin zahmete değer olduğunu açıklamak.

6. **“Bireysel şahıs” rolü:** İnsan olarak değerlendirilmek ve öğrenciyi insan olarak değerlendirmek için gerekli olan onun entelektüel aktiviteleri için insani ihtiyaçların ve yetilerin tüm demetini aktarmak.

Rolün içerdiği etkinlikler: Üzerinde çalışılan görevden ayrı olarak yaşandığının anlaşılacağı şekilde davranmak, öğrencileri açıklığa ve serbestliğe cesaretlendirmek için güven verici ve sıcak kalpli olmak.

Hesapçıoğlu, araştırmalarda belirlenen bu öğretmen rollerinin daha çok yüksek okul koşulları göz önüne alınarak yapıldığını ifade ederek bu sınıflamaya orta dereceli ve ilkokullar için önemli bir anlama sahip bir rol daha ilave etmiştir:

7. **“Gözetleme” rolü:** Bu “gözetleyici” rol özellikle bir vurgulama ister, çünkü eğitim sistemince en etkili bir şekilde güvence altına alınan rol bu roldür. Öğrenciler basitçe evlerine gönderilemezler, sınıflardan çıkarılamazlar. Ders saatleri çoğu kez, kendilerine gözetleme işlevlerinin düştüğü temsil etme saatleridir. Görünüşe göre öğretmenler toplumdaki aylıklarının büyük bir kısmını, çocukları ve gençleri günün belli saatlerinde gözetim altında tutmak için almaktadırlar. Başka türlü söyleyelim. Öğretmenlerin ücretleri kısmen bilgilerin ve becerilerin öğretilmesi için ödenmektedir. Eğer öğretmenler bu gözetim işlevlerini ihmal etmeleri halinde pratik olarak bu tür önlemler yoktur (Hesapçıoğlu, 2008: 368).

Milli Eğitim Bakanlığı 20. yüzyılın eğitim sistemleri ve programları ile yeni yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği düşüncesini dikkate alarak, yeni eğitim programları geliştirmiş ve bu programlarda *yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının* temel alındığı vurgulanmıştır. Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyular vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır (Açıkgöz, 2005: 60–61). Bu kuramın en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına,

oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Erdem, 2001: 6). Yapılandırmacılığa göre öğrenciler bir ses kayıt cihazı gibi algılanamaz. Onlar bilgileri depolamaktan çok bilgiyi deneyimleri vasıtasıyla değiştirir ve öğrenmeleri için gerekli olan bilgiyi kendileri oluşturur. Öğretmenin görevi, deneyimlerine ve problem çözmeye dayanarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin çabasına aktif öğrenme çevresini oluşturarak destek olmaktır. Bu destek; öğrencinin bilgiyi aramasına, kararlar vermesine, eleştirel düşünmesine, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamasına olanak sağlamalıdır (Doğanay ve Tok, 2007: 216). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan yeni Türkçe müfredatı ile öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Bir programın başarılı olabilmesi; ders araçları-gereçleri, ölçme-değerlendirme, sınıf içi ve dışı etkinlikler gibi faktörlere bağlıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını dikkate alan yeni Türkçe öğretim programı hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer vermiştir. Programın sunduğu bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 8). Bundan dolayı öğretmen yeni etkinlikler hazırlayabilir. Ayrıca; mevcut etkinlikler uygulanırken sınıfın yapısına ve fiziksel şartlara göre değişiklikler yapılması önerilmektedir. Çünkü yapılandırmacılık, öğretimde esnekliği savunmaktadır (Gökçeğöz, Karatekin, Durmuş ve Işılak, 2005: 4). Hatta yeni program yapılan etkinliklerin veya benzerlerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanmasını öngörmüştür (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 8). Yeni etkinlikler planlayıp uygularken önemli olan; öğretim uygulamasının hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate almaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 9).

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinden birisini öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme olarak kabul etmektedir. Belirtilen yeterliklere göre Türkçe öğretmenleri:

- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirler.
- Okuma etkinliklerinde mevcut kaynak ve materyallerden yararlanır.
- Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.

- Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.
- Okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirirler.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinlikleri düzenler.
- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapar.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenler.
- Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik eder.
- Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler (MEB, 2008).

Okuma; öğrenme için başvurulan temel bir strateji olduğundan hemen hemen eğitimin her aşamasında ve türünde öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir (Bullock, 1975; Akt: Epçaçan, 2009:209). Hesapçioğlu, başarılı bir öğretmen tablosunun çok yönlü olduğunu ve bu yönlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve bu yönleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmenin felsefesi.
- Öğretmenin kişiliği.
- Öğretmenin sağlığı.
- Öğretmenin akademik ve mesleki hazırlığı.
- Öğretmen rolleri ve öğretim işlevleri.

Erginer (2008), okuma eğitimi programlarında öğretmenlerin ne yapacaklarına ilişkin bilgilerin yer aldığını ve bu bilgilerin bir emir niteliği değil, öğretmenin yaratıcılığını da ortaya çıkarabileceği, yöntem seçimi özgürlüğünü getiren yapılar olması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle öğretmenlerden temelde beklenen çocuğu dille barıştırmadır. Dilin konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerileriyle hoş bir entelektüel kazanım olduğu unutulmamalıdır. Bu doğrultuda Erginer, okuma öğretmeninden beklenen davranışları şu şekilde sıralamıştır.

- Dili yanlışsız ve arı konuşmalı,
- Dili sevdiren olmalı,
- Öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına cevap verir ve onların birbirlerini geliştirici olmalı,
- Etkinliklerde önce kendini model veren ve örnekleyici olmalı,
- Dinleme becerisine sahip ve kılavuzlayıcı olmalı,
- Kavrama becerilerini geliştirici ve düşündürmeye yönlendirici olmalı,
- Etkili öğretim tekniklerini işe koşarak yaşantıları zenginleştirici olmalı,
- Zengin araç gereç kullanmalı,
- Dili diğer bilgi alanlarına transferini sağlayıcı rol oynamalı,
- Dilbilim ve öğretim ilişkisini iyi kurmalı,
- Öğretimi oyunlaştırıcı olmalı,
- Öğrencilerini yazmaya iten olmalı,
- Öğrenci davranışlarındaki ilerlemeyi sınavı ve geliştirici olmalı,
- Zamanı verimli kullanmalı.

Ruddell'a göre, etkili bir okuma eğitimi öğretmeni;

- Öğrencilerini düşünmeye, sorumluluk almaya, etkileşime ve kendi kendilerine öğrenmeye teşvik etmek için otoritesini paylaşmalıdır,
- Öğretimin amacı içindeki öğretimsel duruş ve görevleri anlamalıdır,
- Okuma içi okuyucu güdülenmesinin önemini anlamalıdır,
- Özgün anlam yapısının önemini anlamalıdır,
- Okuma metni içindeki anlamsal yapı ve görevlerin önemini anlamalıdır,
- Anlamın yapılanmasında otorite ve sosyokültürel kaynakların önemini anlamalıdır,

- Öğrencilerin alt yapıları, ihtiyaçları, güdülenmeleri ve gelişme eğilimlerine duyarlılık göstermelidir,
- Öğrenme için uygun ve yüksek beklentiler belirlemelidir,
- Profesyonel gelişim ve değişim ihtiyacını anlamalıdır,
- Öğretim için üretici ve destekleyici yaklaşımlara açık olmalıdır (Ruddell (1999: 420, akt. Erginer, 2008: 64).

Bu genel karakteristikler yanında bir okuma eğitimcisinin, okuma etkinlikleri sürecinde neler yapması gerektiği de aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Etkili bir okur-yazarlık öğrenme ortamı yaratmalıdır.
- Hedefleri, davranışları ve beklenen öğrenme çıktılarını kurgulamalıdır.
- Açık amaçlar geliştirmelidir.
- Öğretimsel oluşumların başarılı sonuçlarını planlarına koymalıdır.
- Öğrencilerin aktif ve etkileşimli bir topluluk yaratmalarını teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin ön bilgi, deneyim, inanç ve zihinsel şemalarını seçmeli ve harekete geçirmelidir.
- Okuyucunun niyetine odaklanmalı ve okuyucunun güdülenmesini geliştirmelidir.
- Öğrencilerin anlamı yapılandırmaya dönük düşünsel süreçlerini harekete geçirmelidir.
- Öğrencilerin tutum ve değerlerini harekete geçirmelidir.
- Öğrencilerin kavramaları için kendilerini gözleme stratejilerini harekete geçirmelidir.
- Anlamı yapılandırma stratejilerinin düzeylerini belirlemelidir.
- Estetik bir öğretimsel duruş almalıdır (Ruddell (1999: 420, akt. Erginer, 2008: 65).

Okuma eğitimcisinin, okuma etkinlikleri sonrasında neler yapması gerektiği de aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Okuma ve yazma süreçlerini derinlemesine bilgiyle tatbik etmelidir.
- Bir öğretimsel karar verici olarak davranmalıdır.
- Öğretimi sorun çözme yaklaşımlarını kullanarak yönetmelidir.
- Bağlantı kaynaklarını kurmalıdır.
- Özgün metin içerikleri sağlamalıdır.

- Metindeki anlamı öğrencilerle etkileşerek buldurmalıdır.
- Anlamdaki uzlaşmayı sağlamak için üst düzey düşünme becerilerini kullanmalıdır.
- Öğrencileri diğer anlam yapılarını değerlendirmeye teşvik etmelidir.
- Düzenli öğretimsel stratejileri açık bir şekilde kullanmalıdır.
- Gözlem ve dönüt sağlamalıdır.
- Aktif düşünmeye teşvik eden sözel dönütler kullanmalıdır.
- Sorun çözme ve keşif becerilerini kullanarak entelektüelliği teşvik etmelidir (Ruddell (1999: 420, akt. Erginer, 2008: 66).

Bilginin ve dolayısıyla bilgiye ulaşma ve kullanma yeterlilik ve kapasitesinin gücü, toplumları eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması yönünde birtakım çalışmalar yapmaya zorlamaktadır. Bu süreçte toplumların çağın koşullarına uygun “eğitilmiş insan” gücüne olan ihtiyaçları ön plana çıkmış ve çağın gerektirdiği yeterliklerle donanmış nitelikli insan gücü, bütün ülkelerin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez amacı haline gelmiştir.

Yapılan literatür çalışmaları sonucunda bir öğrencinin öğrenirken öğrenme stratejilerini ve biliş üstü becerilerini kullanmaya ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenler sadece kendi deneyimlerini, kullandıkları ve bildikleri strateji ve yöntemleri öğrencilere aktarmaktadırlar.

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri sınıflarında kullanabilmeleri için öncelikle kendilerinin öğrenirken biliş üstü becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Corno ve Randi (1999) geliştirdikleri öz denetimsel öğrenme modelinde öğretmenlerin öz denetimsel öğrenmeyi artıran stratejileri öğrenmelerine, sınıf içerisinde uygulama yollarını bulmalarına değinmiş ayrıca kendi öğrenmelerinde ve yaşamlarında bu stratejileri kullanarak içselleştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Chye, Kong ve Seng (2002) düşünmeyi öğretmek için çeşitli stratejilerin olduğunu söylemektedirler. Ancak bu metotları öğrenmelerinin yanı sıra öğretmenlerin de düşünmeyi bilmeleri veya öğrenmeleri gerekmektedir. Bu sebeple kendi ülkelerinde bu stratejilerin öğretmen yetiştiren kurumlarda ders olarak öğretilmesi konusunda öncülük etmişlerdir (Akt. Özcan, 2007: 63). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri de öğretmenlerin

özel bir çabayla öğrencilere öğretmesi gereken fakat her şeyden önce öğretmenin bu alanda yeterli bilgi ve deneyime sahip olması gereken bir alandır.

Eğitim-öğretimin bu ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim sisteminin yapılanmasında en önemli aktör kuşkusuz öğretmen olacaktır. Dolayısıyla bir eğitim sisteminin niteliği, sistem içerisindeki öğretmen nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle günümüzde öğretmenlerin rolleri değişmiştir. Ayrıca gelecekte de bu değişim sürecektir. Yeni anlayışta öğretmenler bilgi yayan ya da bilgiyi aktaran birimler olmanın ötesinde; bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma, daha genel bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenme sürecine rehberlik edecek liderler olarak görülmektedir. Bu liderlerin öğrencilere faydalı olabilmeleri için öncelikle alanlarında iyi bir eğitim almaları, kendilerini sürekli yetiştirmeleri ve yeniliklere açık bir felsefeyle ilerlemeleri gerekmektedir. Gelecek nesillerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğini bilmesi ve uygulaması öğretmenlerin onlara kazandıracığı en büyük beceridir.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yüzbaşıoğlu (1991), yabancı dil hazırlık öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inançlarını ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanma durumlarını karşılaştırmıştır. Yüzbaşıoğlu bu araştırmasında bilişsel farkındalığı basit olarak öğrenme bilgisi, planlama, kendini kontrol ve değerlendirme şeklinde dört boyutta incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; bilişsel farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilerin dış kontrol ve yönetilmeye bağımlı oldukları, kendi kendilerine yeni öğrenme yolları bulamadıkları, yeni dil öğrenmeye ilişkin inançlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık bilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin; kendi kendilerine yeni öğrenme yolları geliştirdikleri, iç kontrole daha çok sahip oldukları, plan yaptıkları ve kendilerini değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (1993) tarafından yapılan tez çalışmasında “okuduğunu anlamanın öğretilmesi” ile ilgili boyutlar ortaya konulmuş ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Ne okuyorum? Niçin okuyorum? Nasıl okumalıyım? Sorularının yanıtlarını bulmanın önemini vurgulayan Yıldırım; gözden

geçirme, inceden inceye tarama, yoğun okuma ve kapsamlı okuma tekniklerine değinmiştir. Deyimler, uzun cümleler, mecazlar, teknik kavramlar, eşesliler, eşanlamlılar, kalıplar, noktalama işaretleri ve metin planını anlayamamanın; okuduğunu anlamada karşılaşılabilecek güçlükler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okuduğunu anlamının geliştirilmesi için; yerine soru sorma ve çeşitli kaynakları (dergi, gazete, kitap vb.) okumanın önemi vurgulanmıştır.

ODTÜ İngilizce hazırlık öğrencilerine bilişsel farkındalık strateji öğretmenin akademik okuma başarısına etkisi Tunçman (1994) tarafından incelenmiştir. Tunçman, okuduğunu anlamada anlam haritası çıkarmanın-geleneksel yöntem olan gözden geçirme, tarama ve kelimeyi tahmin etmenin kullanıldığı kontrol grubuna göre; öğrenci başarısını artırıp artırmadığını incelemiştir. Kullanılan okuduğunu anlama başarısı testinde öğrencilere; ne, niçin, nasıl gibi sorular sorulmuş ve içerik haritası yaptırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık (anlam haritası çıkarma ve soru sorma) stratejileri, geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşturmuş ve öğrenci başarısı kontrol grubuna göre yaklaşık iki kat artmıştır. Ayrıca öğrencilerin dil kullanımı, içeriği anlamlandırma, anlama ve öğrenci motivasyonunun da arttığı saptanmıştır.

Öztürk (1995) "Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları" adlı doktora tez çalışmasında öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini çalışmalarında ne derece kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğunu saptamışlardır. Araştırmaya denek olarak Gazi Üniversitesine bağlı Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fa kültesinden tesadüfi yöntemle seçilen 326 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Genel öğrenme stratejilerinin kazandırılmasında üniversitenin etkisini önlemek için veriler öğretim yılının başında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; 1) öğrencilerin %55'i (%48.6-%60.72) çalışmalarında öğrenme stratejilerini "oldukça sık" kullanmaktadırlar, 2) tekrar ve duyuşsal strateji ilkokul ortaokul ve lisede öğretmenler tarafından sıklıkla ve diğer stratejiler nadiren vurgulanmaktadırlar, 3) öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur, 4) aile bireylerinin öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etme durumları oldukça düşük olup, en fazla kullanılan rehberlik türü "ders çalışması için öğrenciyi uyarma"dır, 5) aile

bireylerinin eğitim düzeyi ile öğrencinin çalışmasına rehberlik etme dereceleri ve kullanılan rehberlik türleri arasındaki ilişki anlamlıdır, 6) aile bireylerinin rehberliği ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır, 7) öğrencilerin ÖSS puanları ile çalışmalarında zihne yerleştirme stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır, 8) öğrencilerin lise diploma puanları ile çalışmalarında tekrar stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin ve aile bireylerinin öğrenme stratejileri konusunda yeterince bilinçli olmaması ve teknik bilgilerinin yetersiz olması öğrencilerin bu stratejileri öğrenmesini olumsuz yönde etkilemekte ve buna bağlı olarak, öğrenciler bilgi eksikliğinden dolayı bu stratejileri istenilen nitelikte kullanamamaktadırlar.

Güzel (1996) tarafından Harp Akademisinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları kültürel farklılıkların okuduklarını anlamalarına etkisi ve buna karşın öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Bunun için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler düzenlenmiştir. Okuma öncesinde, “içerik ne hakkında, hangi türde yazılmış, metinde hangi bilgileri bulmayı umuyorsun, başlıktan ne anlıyorsun, metin yazarı kimdir, ne amaçla yazılmış?” vb. sorular sormalarını sağlamıştır. Okuma sırasında, “bilmediği kelimeleri bulma, günlük hayatla ilişkilendirme, kültürler arası farkı karşılaştırma, yazarın amacını anlamaya ilişkin sorular ve okuma sonrasında da; “hangi stratejiyi izledim, bu strateji metni ve kültürel farklılığı anlamama yaradı mı?” gibi stratejik sorular sorulmuştur. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, öğrencilerin bu strateji adımlarını kullanıp kullanmadıklarını ölçmek için öğretmen ve öğrencilere anket uygulanmıştır. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli etkilerin olmadığı saptanmıştır.

Sünbül, (1998) “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında üniversitelerin eğitim fakültelerinde formasyon dersi olarak okutulan Eğitim Psikolojisi dersinde, farklı öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin erişti, öğrenme stratejilerine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırma; deney ve kontrol gruplarında toplam 139 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deneysel işlem olarak; deney A grubunda anlamlandırma, deney B grubunda örgütlenme, deney C grubunda anlamlandırma+örgütlenme ve kontrol grubunda ise geleneksel (tekrar) öğrenme

stratejileri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir; farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ve öğrenme stratejisinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Doğan'ın (2002) ilköğretim 4. Sınıf düzeyinde işbirlikli ve geleneksel sınıflarda strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerisi, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkilerini araştırdığı doktora tezi çalışmasının sonuçlarına göre; strateji öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, başarı güduları ve hatırda tutmaları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi olarak kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol grubunda ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Kıroğlu (2002) "Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı doktora tez çalışmasında okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Toplam 36 öğrenciyle yürütülen araştırmada, "denk olmayan kontrol gruplu öntest-sontest deseni" kullanılmıştır. Deney grubunda okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma yöntemi işe koşulmuş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda anlamlı gruplandırma stratejisinin işe koşulmasının, deney ve kontrol gruplarının erişiş puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Ay (2003) tarafından yapılan "Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Kuramının İlişkilendirilmesi" adlı doktora tez çalışmasında; farklı zekâları baskın, başarılı İngilizce okuyucularının kullandıkları okuma stratejileri belirlenmiş ve baskın olan zekâlarının özellikleri ile kullandıkları stratejiler arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Çalışmada nitel araştırma modeli temel alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; farklı zekâları baskın okuyucuların farklı stratejiler kullanmakla birlikte

kullandıkları ortak stratejilerin sayısının oldukça fazla olduğu ve çalışma grubundaki okuyucunun ‘bellek’ ve ‘telafi edici’ stratejilerden çok ‘bilişsel’ stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Farklı zekâları baskın okuyucular, kullandıkları stratejiler bakımından zekâ özelliklerinden çok fazla etkilenmemektedir. Aralarındaki farklılık daha çok, kullandıkları stratejilerin çeşitliliği bağlamında oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda, başarılı okuyucuların, farklı zekâları baskın olsa da, benzer okuma stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Şen (2003)’in “Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı doktora tez çalışması deneysel yöntem kullanılarak yapılmıştır. İlköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile biliş ötesi stratejiler arasındaki etkinin bulunması amacıyla deney ve kontrol grupları kullanılarak yaptığı çalışmasında, biliş ötesi stratejileri kullanmanın ve biliş ötesi stratejileri kullanarak sonuç tahmini yapmaya yönelik okuduğunu anlama becerisinin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, bunun yanında ana fikir bulma davranışı açısından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Gelen (2003), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında BFOA stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisi ve bunların kalıcılığını incelemiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmış ve 7. sınıflardaki deney ve kontrol gruplarına bir yarıyılıda uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilişsel farkındalık stratejisini Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Kuzu (2003), yaptığı çalışmada, metindilbilim tabanlı bilişsel bir okuma modeli olan Etkileşimsel Model’in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Deneysel bir çalışma olarak planlanan araştırma, üniversite 1. sınıf öğrencileri

üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ve çalışmanın denenceleri doğrulanmıştır. Etkileşimsel modelin öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırmada ve ayrıca okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada (toplam erişide) geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Ektem ve Sünbül (2007), çalışmalarında 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin erişine, yürütücü biliş becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemişlerdir. 2004-2005 öğretim yılında toplam 76 öğrenci ile yürütülen araştırmada ön test-son test, yürütücü biliş becerileri ölçeği ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini araştırmıştır. 43 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel araştırmasının sonucunda, öğrenmeyi, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeyini ve Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca, öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin denel işlem süresince sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu ve kendilerinden beklenen davranışları gösterdikleri de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Muhtar (2006), yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık stratejisi eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 17 öğrencinin yer aldığı araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri, okuma becerisinde bilişsel farkındalık stratejisi kullanımı üzerine eğitim almıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma başarısı, deney ve kontrol grubunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak deney grubu son test puanlarında, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme görülmüştür.

Çakıroğlu (2007), “Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişimi Artırımına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma;

2006-2007 eğitim-öğretim yılındaki 5. sınıf öğrencilerinden, deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, bilişsel farkındalık strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında; okuduğunu anlama erişim düzeyi, okuduğunu anlama bilişsel farkındalık becerilerini kullanma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama bilişsel farkındalık becerilerini kullanma durumlarına dair öğrenci görüşleri arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Karatay (2007), çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile metin türleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, öyküleyici metin ve şiirde, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek puan aldıkları metin türü şiir, en düşük puan aldıkları metin türü ise öyküleyici metin türü olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu ve stratejileri, okuma öncesinde sonrasına nazaran daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin, değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli bulunmamıştır.

Temizkan (2007), bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencileriyle yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenirken kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanlarının, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Özcan (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarını, öğrenirken öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını, biliş üstü becerilerini kullanmalarını ve bu beceriler üzerinde kişilik ve bazı demografik özelliklerden hangilerinin daha fazla

etkisi olduğunu incelemiştir. Araştırma grubunu 422 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, öğrenirken öğrenme stratejilerini kullanmaları ve derslerinde bilişsel farkındalık becerisi geliştiren stratejiler kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin, derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre daha fazla bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullandığı, bu durumda sınıf mevcudunun az olmasının etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Dikbaş ve Hasırcı (2007) “Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmalarını deneysel modelde ön test son test şeklinde tasarlamışlardır. Araştırma beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Deneysel işlem olarak öncelikle öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış ve ünitenin öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları için ortam oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencileri akademik başarısını artırdığı ve derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Demir ve Doğanay (2008) “Bilişsel Koçluk Yoluyla Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmalarını deneysel model olan ön test son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlemişlerdir. Araştırma altıncı sınıflar üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda başarı testinden elde edilen toplam, hatırlama, anlama ve üst düzey kazanım puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı testi kalıcılık puanları açısından ise toplam, anlama, üst düzey kazanım puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenirken hatırlama puanı açısından ise birinci kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler uygulamanın planlama, düzenleme ve kendini değerlendirme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Özden (2009) “Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora tez çalışmasını deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlemiştir. Çalışmada

gruplar iki kontrol ve bir deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı, deney ve ikinci kontrol gruplarının derslerine ilgili üniteye girmiş; birinci kontrol grubunun dersi sınıf öğretmeninince yürütülmüştür. Araştırmada bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri öğretiminin akademik başarı, öğrenme düzeyleri, bilişsel farkındalık düzeyi ve epistemolojik inançlara ilişkin puanlar üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Topuzkanamış (2009), öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışma grubunda Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinden 4. sınıf öğrencileri yer almıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Okuduğunu anlama bakımından, öğretim türüne göre anlamlı bir fark bulunmamış fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Okuma stratejileri kullanma bakımından, katılımcılar orta düzeyde bulunurken en üst düzeyde olan grup Türkçe, en düşük düzeyde olan grup ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri olmuştur.

Razı (2010), çalışmasında planlama, izleme ve değerlendirme gibi birçok sınıf içi bilişsel aktiviteyi de içinde barındıran bilişüstü okuma stratejileri üzerine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bilişüstü okuma stratejileri öğretim programının, bilişüstü okuma stratejileri ve okuduğunu anlamaya olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma ön ve son test deneysel olarak bilişüstü okuma stratejileri anketi ve okuma testiyle birlikte, bilişüstü okuma stratejileri 6 hafta süreyle uygulanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veri, uygulanan programın geleneksel okuma dersine oranla okuduğunu anlamayı önemli bir biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Stratejileri tanımanın, süreçleri ve koşullarıyla ilgili bilgi edinmenin yanı sıra, uygulanan programla üst biliş üzerine farkındalık kazanmak, yalnız başına okuduğunu anlama dersini takip etmekten daha etkili bulunmuştur. Buna göre, uygulanan program özellikle çoklu eşleştirme türündeki uyum, tutarlılık, metin yapısı ve genel anlamayı ölçen soruları çözmede başarılı olmuştur.

Duran (2011), “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Kars ili ve ilçelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada üstbilis ölçęi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin; branş, cinsiyet, mesleki kıdem ve ayda okunan kitap sayısının değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Baydık (2011), araştırmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımını ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırma, 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve onların öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmada öğrenci anketi ve öğretmen anketi olarak iki anket kullanılmıştır. Öğrenciler kullandıkları stratejileri anket üzerinde işaretlemiştir. Öğretmen anketi ise iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde okuduğunu anlama sorunları listelenirken ikinci bölümde okuduğunu anlama öğretim uygulamaları yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce kendine soru sorma, altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu görülmüştür.

Melanlıoğlu (2011), “Üstbilis Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” çalışması ön-test son-test deney ve kontrol gruplu bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda üstbilis strateji eğitiminin verildiği sınıftaki öğrencilerin, uygulanan Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre dinleme puanlarının yüksek çıktığı ve arada anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir.

Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) “İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilisel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı

çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile seviye belirleme sınavı ve yılsonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile sbs yılsonu başarıları puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir.

Doğanay ve Demir'in (2011) "Akademik Başarısı Düşük ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmaları karışık yöntem modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, yüksek başarılı öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ataalkın (2012), üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin; öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasını 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 64 öğrenci üzerinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak yapmıştır. Deney grubuna üst bilişsel beceri geliştiren stratejilere dayalı öğretim, kontrol grubuna ise programda var olan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; üst bilişsel becerileri geliştiren stratejilerin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılması mevcut programa göre öğrencilerin biliş üstü becerilerini geliştirmiş, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumları ile akademik başarılarını artırmıştır. Ancak, üst bilişsel farkındalık açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Özbay ve Bahar (2012)'in "İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi" adlı çalışmalarında; disiplinler arası bir yaklaşımla eğitim ve edebiyat alanlarında okuma eyleminden; tarihten bu yana neler beklendiği ve bu iki alanda günümüzde becerileri sıralanan "ileri okur" ile üstbiliş becerilerini kullanan okurun benzer özelliklerinin neler olduğu betimlenmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretiminde üstbiliş stratejilerini edinmiş bir ileri okur yetiştirmede neler yapılabileceğine dair öneriler sunulmuştur.

Yıldırım (2012a), "Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri" adlı tez çalışmasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama yönteminden

yararlanılmıştır. Araştırma, Tunceli il merkezinde görev yapmakta olan 371 öğretmen ile yapılmıştır. Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında genellikle kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve öğrenci sayısı faktörlerinin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama düzeylerini etkilemekte olduğu belirtilmiştir.

Duman (2013), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuma Öğretimindeki Etkililiği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine, okuduğunu anlama başarısına, sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ve kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deney grubunda 7 hafta boyunca Türkçe ve sosyal bilgiler dersinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubunda var olan okuma süreci devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ve okuduğunu anlama başarıları arasında deney grubu lehine manidar bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2013) “Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma” adlı çalışmasında başarı düzeyi düşük ve yüksek öğretmen adaylarının, ders çalışma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma nitel yöntemle göre desenlenmiş ve öğretmen adaylarının, görüşme yöntemiyle ders çalışma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini ne kadar kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubunda, gönüllü olarak seçilen 30 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde, içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada bilişsel farkındalığın planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında, yüksek başarılı öğretmen adaylarının ders çalışma süreçlerine ilişkin görüşlerinin, düşük başarılı öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğan (2013), “Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim” adlı çalışmasında eğitim ve bilimsel alanda öğrenme konusuyla ilgili olarak özellikle son yıllarda sıklıkla vurgusu yapılan üstbiliş kavramını çeşitli bağlamlarda tartışmıştır. Bu çalışmada, üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretimin ne olduğu, üstbiliş stratejilerinin öğrenilmesindeki yaklaşımlar ve öğretmenlerin derslerinde üstbilişsel stratejileri kullanmalarının önemi ve gereği hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik kuramsal analitik araştırma modeli kullanılmıştır ve nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır.

İskender (2013), “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)” adlı araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri ve okuma ilgileriyle okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş olup 138 Türkçe öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre: Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın Türkçe öğretmenlerinin, erkek Türkçe öğretmenlerine göre okuma ilgileri daha yüksek bulunmuştur. Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgi düzeyleriyle okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler arasında orta düzeyde, pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Yüksek okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenlerinin, düşük ve orta düzeyde okuma ilgisine sahip Türkçe öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri daha sık gerçekleştirdiği belirtilmiştir.

Bozkurt ve Memiş (2013) “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki” adı çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 600 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız

okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Melanlıgolu (2014) “Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmada okuma eğitiminde üstbiliş strateji eğitiminin öğrencilerin okuma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemeği amaçlamıştır. Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. araştırmanın çalışma grubunu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okuma eğitiminde üstbiliş stratejilerinden yararlanmanın okuma kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahiptir.

2.10.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Foster ve diğerleri (2002); ilköğretim okulu öğrencilerine, okuma derslerinde bilişsel farkındalık becerisi geliştiren stratejileri bir sene boyunca öğretmişlerdir. Senebaşında ön test olarak okuma-anlama testi öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin bu testteki başarılarıyla birlikte kullandıkları okuma stratejilerini tanımlamaları istenmiştir. Bu test sonuçlarına göre, puanları yüksek olan birkaç öğrenci başarıyla kullandıkları okuma stratejilerini tanımlamakta güçlük çekmişlerdir. Araştırmada öğrencilere sene sonunda ön teste paralel bir test uygulanmıştır. Bu testte tüm öğrencilerin başarısı artmış, ayrıca zaten başarılı olan öğrencilerin ise kullandıkları öğrenme stratejilerini ifade etme becerileri gelişmiştir (Akt: Özcan, 2007: 55).

Guterman (2003, s.633-651), yaptığı çalışmada üst bilişsel farkındalık rehberliğinin, öğrencileri aktif hale getirmek ve aktif halde tutmak için bir araç olup olmadığını sınınamıştır. Çalışma grubunu 300 kişilik dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının artması, onların öğrenmesi, okumanın kolaylaşması gibi becerilerini artırmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenci performansını artırmada etkili olan üç öğe ve bu öğelerin birbiri ile ilişkisi olduğu konusuna odaklanmıştır. Bu üç öğe; başarı, üst bilişsel farkındalığa rehberlik, üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığı şeklinde belirtilmiştir.

Joseph (2010, s.99-103) araştırmasında, üst biliş ile ilgili bilgileri incelemiş ve yayınlamıştır. Bu bilgiler ışığında orta ve yüksek öğretim öğretmenlerine; öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişimlerini göz önünde bulundurarak bazı önerilerde bulunmuştur. Joseph'e göre birçok öğretmen öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye çalışır.

Duffy ve Miller (2009), öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama aşamasında yaşadıkları sorunlar üzerine hazırladıkları çalışmada, yaşanan üç temel sorundan bahsetmektedirler. Birincisi terminolojik sorunlar; öğretimde bilişsel farkındalık ve bilişsel becerisinin yeri neresidir? İkincisi duruma bağlı sorunlar; öğretmenler, karmaşık ve çok boyutlu bir öğretim süreci içerisinde bilişsel farkındalık becerisini kullanabilir mi? Ve son olarak ise metodolojik sorunlar; öğretmenler bilişsel farkındalık becerisine ne oranda sahiptirler? Soruları öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama esnasında yaşadıkları temel sorunlar olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitimde yenilenme yolu tercih edilerek; öğretim yöntemlerinin, öğretim stratejilerinin, personel geliştiriminin ve denetim süreçlerinin bilinçli olarak tasarlanması gerekmektedir. Ancak böylece bilişsel farkındalık becerisini yaşam tarzı haline getirecek bireyler yetiştirilebilir.

Bonds ve arkadaşları (1992), araştırmalarında üstbilişsel becerilerin okuma ve anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, üstbilişsel becerileri kazanmış olan öğrencilerin, okurken strateji kullandıklarını, okumaları boyunca ana fikri tahmin etme ve bulma, bütünlüğü kaybetmeme gibi davranışları kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu becerilerden yoksun olan öğrencilerin zayıf okuyucular oldukları da görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler ve araştırmada izlenen sürece yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini ve okuma-anlama eğitimine yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilere uyguladıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye ilişkin bu araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir (Karasar, 2003: 77). Bu çalışma nitel ve nicel veri toplama tekniklerin birlikte kullanıldığı karma desen modelinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımının temel varsayımına göre, nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca bir tanesinin kullanılmasındansa birlikte kullanılması araştırma problemine ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına imkân sağlamış olur (Creswell, 2013: 4).

Bu araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır: görüşme (odak grup görüşmesi de dâhil), gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 40). Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru

hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 161). Gözlem ise, araştırmacının, araştırma yerinde bireylerin etkinlikleri ve davranışlarına ilişkin alan notları almasıdır. Bu alan notlarında; araştırmacılar, araştırma yerindeki etkinlikleri yapılandırılmamış veya yapılandırılmış bir şekilde (araştırmacının önceden planladığı, bilmek istediği bazı soruları kullanarak) kaydederler (Creswell, 2013: 190). Yapılandırılmış alan çalışması zaman zaman “yarı yapılandırılmış” çalışmalar olarak da adlandırılır. Bu tür çalışmalar, yapılandırılmamış alan çalışmalarını yoluyla elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme amacına hizmet edebilir. Bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır. Yani gözlenen ortamı işevuruk (operational) hale getiren davranışlar ayrıştırılacak ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 172).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Kars ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2012–2013 yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubunu 183 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. (Örneklemin evreni karşılayıp karşılamadığını görmek için yapılan hesaplamada %99 güven seviyesiyle 170 öğretmenin örneklem grubunu karşıladığı tespit edilmiştir.) Araştırmanın nitel boyutunda ise bu öğretmenler arasından 15 gönüllü öğretmen ile görüşme ve gözlem yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Ek-1), Karatay (2007) tarafından doktora tez çalışması amacı ile geliştirilmiştir. Ardından yazar ölçeğin geliştirilme sürecini makale olarak yayınlamıştır (2009). İlgili ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için Karatay’dan gerekli izin alınmış ve kullanılmıştır (Ek-4).

Karatay (2009)’ a göre ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında öncelikle: Okuduğunu kavramada bilişsel farkındalığın önemi üzerine yapılan çalışmalar (Baker vd. 1984, Garner 1988, Paris vd. 1990, Oxford 1990, Pressley vd.

1995, Alexander vd. 2000; Pressley 2000) incelenmiştir. Okunan metne ve amaca göre kavrama sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık stratejilerinin bir arada sınıflandırıldığı çalışmalar (Jacobs vd. 1987, Miholic 1994, Schmitt 1990, Pereira-Laird vd. 1997, Mokhtari vd. 2002, Gelen 2003) da incelendikten sonra bunlardan 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuştur. Okuduğunu kavrama ve bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalardan özellikle (Pressley vd. 1995:105), iyi okuma becerisine sahip bireylerin kavrama ile ilgili bilişsel stratejiler sınıflandırması, “*Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*”nin hazırlanmasında temel oluşturmuştur. İlgili kaynaklardan yararlanılarak bilinçli okurların okumayı *planlama*, *düzenleme* ve *değerlendirme* sürecinde kullanılabilecekleri 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuştur. Konu alanı uzmanı beş kişinin değerlendirmesi sonunda havuzdaki madde sayısı 33’e düşürülerek Likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüştür. İlköğretimde okuyan 276 öğrenci üzerinde ölçeğin ön uygulaması yapıldıktan sonra *doğrulamalı faktör analizi* yapılmış, düzenli çalışmayan bazı maddeler düzeltildikten sonra ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerine ölçek tekrar uygulanmıştır. Birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu gözlenen *madde 8* ile *madde 20* işlevsel olarak aynı okuma stratejisi olduğu görülmüş, faktör yükü daha düşük olan *madde 8*’in ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için tekrar uzman görüşü alınarak güvenilirliğini test etmek için ikinci kez doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Böylece öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik– okumayı *planlama* (9 madde), *düzenleme* (14 madde) ve *değerlendirme* (9 madde) stratejilerine ilişkin-kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracı sunulmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .85’tir (Karatay, 2009: 66). Bu çalışmada örneklem grubu farklı olduğu için yeniden güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır ve ölçeğin Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Türkçe Öğretmenleri için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Türkçe öğretmenlerinin, okuma-anlama eğitimine yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilere uyguladıkları okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ve okuma-anlama becerilerini kazandırmak için kullandıkları yöntem ve teknikleri

belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Anketlere verecek yanıtları olmayan ya da bir dizi soruya yanıt vermeyi çekici bulmayan, sözel olarak kendini ifade etmekte yazıyla ifadeye oranla daha başarılı kişilerden görüşme yoluyla daha kolay ve doğru bilgi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120). Ayrıca cevaplayıcının başkalarına danışmadan cevap vermesinin sağlanması, cevaplarda bireyselliğin korunması açısından önemlidir. Bu da veri kaynağının teyit edilmesini sağlar ve anket yoluyla elde edilen verilere göre geçerliği daha yüksektir (Karasar, 2002). Aynı zamanda form ya da anketlere yansımayan ipuçları da görüşme sırasında edinilebilir (Pişkin ve Öner, 1999).

Bu çalışmada görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmış ve okuma stratejilerinde kullanılan bilişsel farkındalık becerilerine yönelik “planlama, organizasyon ve değerlendirme” boyutlarını ortaya koymak üzere üç boyutta soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü için iki Türkçe Eğitimcisi ve üçü Eğitim Bilimlerinde olmak üzere beş kişiye görüş sorulmuştur. Bu çalışmalardan sonra iki öğretmenle pilot çalışma yapıp öğretmenlerin de sorular hakkındaki görüşleri alınarak ve tekrar uzman görüşüne başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir (Ek-2). Görüşme formunda 12 soru bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularından yararlanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularının, tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir, görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur, sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir (Fraenkel ve Wallen, 2006, akt: Büyüköztürk ve diğerleri 2012: 153). Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk kısmında katılımcıların kişisel özellikleri açısından betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formun ikinci kısımda ise görüşme soruları yer almaktadır. Yapılan görüşmeler 30 dakika ile 50 dakika arasında sürmüştür.

3.3.3. Türkçe Öğretmenleri için Yapılandırılmış Gözlem Formu

Bu gözlem formunun amacı, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ve okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemektir. Gözlem formu

hazırlanırken ilk önce ilgili literatür taranmış ve öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaptırdığı etkinlikleri ortaya çıkarmak amacıyla maddeler oluşturulmuştur. Ayrıca kullandıkları okuma tekniklerini de belirlemek için literatürde geçen öğretim yöntem ve tekniklerin de yer aldığı “okuma teknikleri kullanım formu” oluşturulmuştur. Hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu, bir Türkçe Eğitimcisi ve iki Eğitim Bilimlerinde olmak üzere üç alan uzmanına gösterilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından iki öğretmenle iki hafta boyunca pilot çalışma yapılarak gözlem formunun son şekli verilmiştir (Ek-3). Gözlem formu yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunda “hiç”, “orta düzey” ve “sıklıkla” şeklinde üç şık ve açıklama sütunu bulunmaktadır. Ayrıca gözlem yapılan tarih, sınıf, saat, öğretmen gibi bilgiler de gözlem formunun üst kısmında yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Kars ili Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra (Ek-5) bu çalışmanın ilk basamağı olan “Okuma Stratejileri Ölçeği” Kars ili merkez, ilçeler ve köyler olmak üzere Kars genelindeki Milli Eğitime bağlı okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında, merkezde çalışan öğretmenlere çalışmanın nitel boyutundaki görüşme kısmına da katılıp katılmayacakları sorulup gönüllü olanlar belirlenmiş ve telefon numaraları alınmıştır. Ardından öğretmenler telefonla aranarak görüşme yapmak için tarih, saat ve yer belirlenmiştir. Öğretmenler görüşme için görev yaptıkları okulları tercih etmişlerdir. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun oldukları bir saatte okul içinde boş derslikler, rehberlik odaları, kütüphane ve müdür odaları gibi gürültü ve kalabalığın olmadığı mekânlarda araştırmacı tarafından birebir yapılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlerden de izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce araştırmanın konusu ve amacı araştırma grubundaki öğretmenlere açıklanmıştır. Bu şekilde on beş öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Gözlem aşamasında ise görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine araştırmanın gözlem boyutunda da yer almak isteyip istemedikleri sorulmuş ve isteyenlerden uygun özelliklere sahip olan iki öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenlerden birinin kadın diğeri erkek olması, birinin Türk Dili ve Edebiyatı diğeri Türkçe Eğitimi

bölümü mezunu olması istenen özelliklerdir. Gözlem için Milli Eğitim Müdürlüğünden tekrar gerekli izin alındıktan sonra (Ek-6) okul müdürleriyle de görüşülmüş konuyla ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Pilot çalışmanın ardından asıl gözlemin yapılacağı öğretmenlerin ders programları, ders saatleri ve okuma-anlama etkinliklerinin yapıldığı gün ve saat belirlenerek gözlemlere başlanmıştır. Öğretmenler gözlem sırasında sınıf içinde kamera veya ses kayıt cihazı olmasını kabul etmedikleri için gözlemler formlarla ve elle tutulan kayıtlarla gerçekleştirilmiştir. Gözlemler toplam altı hafta sürmüştür. Fakat bu altı hafta, yazılı sınavlar, çeşitli etkinlikler, öğretmenlerin raporlu olması ya da araştırmacıdan kaynaklanan sebeplerden dolayı ardı ardına olmamıştır. Gözlem sürecinde araştırmacının dışında, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan ve okul deneyimi için öğretmenleri gözleyen öğrencilerden de yardım istenerek ve gerekli bilgilendirmeler yapılarak iki gözlemci tarafından gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin yapıldığı sınıf ortamında bulunan tüm malzemeler not edilmiş ve sınıfların fotoğrafı çekilmiştir. Sınıflara ait fiziksel özellikler tek tek belirlenmiştir. Alınan notlar fotoğraflarla karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

Gözlem yapılırken onar dakikalık dilimler şeklinde öğretmenin derste geçen tüm konuşmaları araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Gözlem sırasında her şeyi kaydedebilmek için bazı kısaltmalar kullanılmış, daha sonra bu gözlem dokümanları aynı gün içinde tekrar gözden geçilerek ayrıntılı biçimde yazılıp düzenlenmiştir. Patton'un (1987) da belirttiği gibi gözlem sırasında alınan alan notları olabilecek en kısa zamanda düzgün bir şekilde yazılmalıdır. Bu sayede gözlenen ayrıntılar unutulmadan ve sınıfta yapılan tüm aktiviteler yer alacak şekilde gözlem notları oluşturulmuştur.

3.5. Veri Analizi Süreci

Veri analizi, yaşadığınız deneyimi ve ondan ne öğrendiğinizi anlayabilmeniz için gördüğünüzü, duyduğunuzu ve okuduğunuzu düzenlemeyi içerir (Glesne, 2012: 252). Araştırmanın verileri nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta analiz edilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve aktarılan veriler üzerinde istatistikî analizler için SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde; cinsiyet, mezuniyet türü, okuma eğitimi dersi alma, dersin kredisini yeterli bulma, hızlı okuma teknikleri eğitimi alma ve eğitim programına katılma isteği değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için t-test yapılmıştır. Kıdem yılı, mezun olunan bölüm ve ayda okunan kitap sayısı değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için de anova testi yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın, gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120). Miles ve Huberman (1994) veri analiz sürecini üç bölümde incelemektedir: "verilerin işlenmesi" (data reduction), "verilerin görsel hale getirilmesi" (data display), ve "sonuç çıkarma ve teyit etme" (drawing conclusion and verification). Verilerin işlenmesi aşamasında araştırmacı, önce veriyi inceler ve kodlar. Veriyi kodlarken araştırma problemine göre önemli olan kavramları ve temaları kullanır. Bu şekilde veri özetlenmiş ve önemli olanları seçilmiş olur. Daha sade ve araştırma problemiyle uyumlu hale gelen veri seti, ikinci aşamada çeşitli grafikler, tablolar ve şekiller yoluyla görsel hale getirilir. Miles ve Huberman'a göre verinin görsel hale getirilmesi, gerek ortaya çıkan kavramların ve temaların birbirleriyle ilişkilerinin belirgin hale getirilmesi, gerekse bu kavram, tema ve ilişkilerden yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılması yönünden büyük önem taşır. Son aşamada ise, ortaya çıkan kavramlar, temalar ve ilişkiler yorumlanır, karşılaştırılır ve teyit edilir. Bu şekilde, araştırma sonuçlarının anlamlandırılması ve geçerliğinin sağlanması mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 223).

Araştırmanın nitel boyutu için yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu kayıtlar hemen görüşme sonrasında, diğer görüşme yapılmadan önce bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Konuşmalarda aktarılan sözler, örneğin görüşme veya grup tartışmalarında geçenler, yazılı forma aktarılmaktadır. Bu yapılan, yazıya dökme (transkription) olarak adlandırılmaktadır. Yazıya dökme çok zahmetli, ancak güçlü bir yorumlama için kaçınılmazdır (Mayring, 1990; 76). Bu şekilde on beş öğretmenin görüşme kayıtları soru sıralamasına göre yazılı metne dönüştürülmüştür. Ardından bu metinler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bilgin'e göre içerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanabilir. İçerik analizi adı altında toplanan bu araç ve teknikler, her şeyden önce kontrollü bir yorum çabası olarak ve genelde tündengeline dayalı bir "okuma aracı" olarak nitelendirilebilirler. İçerik analizi teknikleri, bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtulmayı sağlamak amacını taşımaktadır. Okuyucunun bilgisine, sezgisine, tutumlarına, değerlerine ve referans çerçevesine bağlı, kolayca ve otomatik bir şekilde yapılmış yorumuna karşı, nesnel okuma ilkeleri getirmektedir. İçerik analizi tekniklerin ortak paydası, çıkarsama/ çıkarım (inference) esasına dayanmalarıdır. Hepsi de, mesajlarda gözlenen ve betimlenen öğelerden hareketle bir yorum getirme amacını taşırlar. Bu nedenle içerik analizi, objektiflik-sübjektiflik uçları arasında uzanan bir doğru üzerinde farklı noktalarda yer alan teknikler içermektedir. Çok biçimli ve çok işlevli bir görünüm taşıyan bu teknikler bütünü, araştırmacıların öznel yaratıcılıklarına da izin veren bir yapıdadır (Bilgin, 2006; 1-2). İçerik analizi, uygulama alanının seçimi, araştırmanın amacı ve çözümlenecek olan malzemenin yapısıyla bağlantılıdır. Analizin amacı (kaynak, alıcı ya da durum/ortam) araştırma tekniğinin seçimi için ilk ve esas ölçüttür. Çünkü bununla birçok teknik saf dışı bırakılmaktadır. Çözümlenecek olan malzemenin yapısı, içerik analizi tekniğinin seçiminde rol oynayan önemli bir etkidir (Gökçe, 2006; 91).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimliklerini belirtmemek amacıyla isimleri farklı şekilde kodlanmış, gerçek isimleri gizli tutulmuştur. Görüşme verileri satır satır okunarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda kodlar ve temalar öğretmenlerin verdiği yanıtlardan çıkarılmıştır. Çıkarılan bu kodlar daha sonra belirlenen temalar altında gruplandırılmıştır. Bu işlemlere bir müddet ara

verildikten sonra görüşme verileri tekrar okunmuş tema ve kodların son şekli verilmiştir. “Kodlama, analiz ettiğiniz verilerin ne dediğini nasıl tanımladığınızla ilgilidir” (Gibbs, 2007: 38, akt. Glesne, 2012: 265). Ayrıca Glesne kodlamayı şu şekilde açıklamıştır: araştırmanın amacı ile ilgili toplanan verilerin (örneğin, gözlem notları, görüşme dökümleri, notlar, belgeler ve alan yazından yapılan alıntı notları) kodlanması sınıflama- tanımlama ve tanımlama- sınıflama biçiminde ilerleyen bir süreçtir. Benzer kuramsal ve betimsel görüşleri içeren örnekleri, veri kümeleri içine yerleştirerek tematik bir çerçeve oluşturmaya başlarsınız (Glesne, 2012: 265). Bu çalışmada, sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki önemli süreç gerçekleştirilmiştir. Birincisi veri analiz sürecinin (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanması ikincisi ise araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnekler seçilerek bu örnekler bulgular kısmında yer verilmesidir. Lecompte ve Goetz (1982), iç güvenilirlik konusunda bazı stratejiler önermektedir. Bunlardan biri, toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına ilişkindir. Yani araştırmacı; görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalı ve yorumunu daha sonraya bırakmalıdır. Doğrudan alıntılarla yapılacak bu tür betimlemeler, araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacaktır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 262). Diğer bir güvenilirlik yöntemi olarak da, araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla birbirinden bağımsız iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. İki araştırmacının görüşlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik .85 (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca iki araştırmacı arasında görüş ayrılıklarının olduğu kodlar üzerine tartışılarak bahsi geçen kodlar uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. Araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanması amacıyla öğretmenlerin ifadelerini oluşturmalarındaki gerekçeler dikkate alınmıştır. Ayrıca her bir kodun frekansları ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuş bu doğrultu da bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunu temsil eden bir diğer yöntem olan gözlem verileri ise; “yapılandırılmış gözlem formu”, “okuma teknikleri kullanım formu” ve not

tutma yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler her gözlem sonrası düzenlenerek form ve yazılan notlar karşılaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her gözlem günü için ayrı ayrı formlar tutularak tarih sırasına göre düzenlenmiştir. Bu şekilde her bir öğretmenin işlediği her bir ders için bu form yeniden doldurulmuştur. Bu form araştırmacı tarafından bir kez doldurulduktan sonra notlar tekrar incelenerek ikinci kez gözden geçirilmiştir. Bu esnada gözlemin güvenilirliğini sağlamak için ikinci gözlemcinin doldurmuş olduğu formlar ve tuttuğu notlar ile araştırmacının verileri, iki Türkçe uzmanı tarafından incelenerek aralarındaki tutarlık 0,90 bulunmuştur. Her iki öğretmen için bu işlemler ayrı ayrı yapılmış ve gözlem süreci bitince veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Araştırma sürecindeki tablolar, analiz sırasında yeniden düzenlenerek “okuma öncesi uygulamalar”, “okuma sırasındaki uygulamalar”, “metnin analizi sürecine ilişkin uygulamalar” ve “genel uygulamalar” olmak üzere tablolaştırılmıştır. Bu tablolarda gözlem yapılan tarihler için ayrı sütunlar açılmış ve bu sütunlar altında uygulamaların yapılma sıklıkları x işaretiyle belirtilmiştir. Gözlem yapılan her bir tarih iki ders saatini (90 dk.) göstermektedir. Tablonun en sağında ise uygulamaların frekans dağılımları verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini daha detaylandırmak için alan notlarından örnekler seçilerek verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, toplam verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın alt bölümlerine göre düzenlenerek verilmiştir. Çoklu karşılaştırmalar için post hoc testlerinden Tukey HSD testi sonuçlarına bakılarak tablolar oluşturulmuştur. Örneklem büyüklüğü 50 den fazla olduğu için kolmogorov–smirnov test sonuçlarına bakılmıştır. Test sonuçları .05’den büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenir. Değerler .05’den büyük olduğu için yani veriler varyans homojenliğini sağladığı için parametrik testler yapılmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Kadın	100	33,18	4,19	181	-1,01	,309
	Erkek	83	33,87	5,09			
Uygulama	Kadın	100	49,28	6,13	181	-1,75	,081
	Erkek	83	51,01	7,22			
Değerlendirme	Kadın	100	31,21	4,71	181	-1,18	,240
	Erkek	83	32,16	6,26			
Toplam	Kadın	100	113,67	12,52	181	-1,60	,111
	Erkek	83	117,06	16,07			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutundan aldıkları puanlar, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(181)} = -1,01$; $p > ,05$]. Kadın Türkçe öğretmenlerinin planlama boyutunda yer alan becerilerden aldıkları puanların ortalaması ($X=33,18$), erkek Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=33,87$) daha düşüktür.

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama boyutunda aldıkları puanlar cinsiyete göre

anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(181)} = -1,75$; $p >,05$]. Erkek Türkçe öğretmenlerinin uygulama aşamasında yer alan becerilerden aldıkları puanların ortalaması ($X=51,01$), kadın Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=49,28$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin değerlendirme boyutunda aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(181)} = -1,18$; $p >,05$]. Kadın Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme boyutunda yer alan becerilerden aldıkları puanların ortalaması ($X=31,21$), erkek Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=32,16$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(181)} = -1,60$; $p >,05$]. Kadın Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması ($X=12,52$), erkek Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=16,07$) daha düşüktür.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezuniyet Türü Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Mezuniyet Türü	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Yüksek Lisans	10	31,40	5,23	180	-1,510	,133
	Lisans	172	33,65	4,55			
Uygulama	Yüksek Lisans	10	50,40	5,92	180	,133	,894
	Lisans	172	50,11	6,70			
Değerlendirme	Yüksek Lisans	10	30,70	5,92	180	-,564	,574
	Lisans	172	31,70	5,48			
Toplam	Yüksek Lisans	10	112,50	14,18	180	-,640	,523
	Lisans	172	115,47	14,30			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutundan aldıkları puanlar mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t_{(180)} = -1,51; p >,05]$. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin planlama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=31,40$), lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalaması ($X=33,65$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama boyutundan aldıkları puanlar mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t_{(180)} = -,133; p >,05]$. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin uygulama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=50,40$), lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=50,11$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin değerlendirme boyutundan aldıkları puanlar mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t_{(180)} = -,56; p >,05]$. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=30,70$), lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=31,70$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t_{(180)} = -1,64; p >,05]$. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması ($X=112,50$), lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların ortalamasından ($X=115,47$) daha düşüktür.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçeğin kıdem yılı değişkenine göre aldıkları puanların boyutlara göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 3a, Anova sonuçları tablo 3b'deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 3a. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Kıdem Yılı Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Okuma Stratejileri Boyutları	Kıdem Yılı	N	X	SS
Planlama	1-5 yıl arası	102	33,69	4,05
	6-10 yıl arası	30	32,83	5,23
	11-15 yıl arası	42	34,02	5,10
	16 yıl ve daha fazla	9	31,00	5,93
	Uygulama	1-5 yıl arası	102	50,55
Uygulama	6-10 yıl arası	30	49,53	7,56
	11-15 yıl arası	42	49,00	6,72
	16 yıl ve daha fazla	9	51,22	5,95
	Değerlendirme	1-5 yıl arası	102	31,99
Değerlendirme	6-10 yıl arası	30	31,03	5,340
	11-15 yıl arası	42	31,47	5,19
	16 yıl ve daha fazla	9	30,55	5,87
	Toplam	1-5 yıl arası	102	116,24
Toplam	6-10 yıl arası	30	113,40	16,46
	11-15 yıl arası	42	114,50	14,70
	16 yıl ve daha fazla	9	112,77	15,13

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama [$F(3,179)=1,33, p>,05$], uygulama [$F(3,179)=,69, p>,05$] ve değerlendirme [$F(3,179)=,38, p>,05$] boyutlarında kıdem yılı değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de [$F(3,179)=,45, p>,05$] yine kıdem yılı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Tablo 3a incelendiğinde kıdem yılı değişkenine göre 1-5 yıl arası görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ($X=116,24$) daha

kıdemli olan 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre ($X=112,77$) okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Tablo 3b. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Planlama	Gruplar arası	85,02	3	28,34	1,33	,265	-
	Gruplar içi	3804,72	179	21,25			
	Toplam	3889,74	182				
Uygulama	Gruplar arası	93,04	3	31,01	,69	,559	-
	Gruplar içi	8038,16	179	44,90			
	Toplam	8131,21	182				
Değerlendirme	Gruplar arası	35,25	3	11,75	,388	,762	-
	Gruplar içi	5428,65	179	30,32			
	Toplam	5463,91	182				
Toplam	Gruplar arası	281,98	3	93,99	,455	,714	-
	Gruplar içi	36962,12	179	206,49			
	Toplam	37244,10	182				

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçeğin bölüm değişkeninden aldıkları puanların boyutlara göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 4a, Anova sonuçları tablo 4b'deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 4a. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Okuma Stratejileri Boyutları	Bölüm	N	X	SS
Planlama	Türkçe Öğretmenliği	146	34,15	4,32
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	30,57	5,44
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	31,62	4,83
	Sınıf Öğretmenliği	9	30,55	4,30
Uygulama	Türkçe Öğretmenliği	146	50,14	6,56
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	50,26	8,57
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	48,12	7,49
	Sınıf Öğretmenliği	9	50,11	4,19
Değerlendirme	Türkçe Öğretmenliği	146	31,87	5,40
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	30,94	6,76
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	30,50	6,43
	Sınıf Öğretmenliği	9	30,00	2,50
Toplam	Türkçe Öğretmenliği	146	116,17	13,83
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	19	111,78	18,79
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	110,25	16,62
	Sınıf Öğretmenliği	9	110,66	7,44

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutunda, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları arasında Türkçe öğretmenliği bölümü mezunları lehine $[F(3,178)=5,52, p<,05]$ anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Tablo 4a incelendiğinde uygulama $[F(3,178)=,23, p>,05]$ ve değerlendirme $[F(3,178)=,57, p>,05]$ boyutlarında ise mezun oldukları bölüm değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de $[F(3,178)=1,20, p>,05]$ yine öğretmenlerin mezun oldukları bölüm türü değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Tablo 4a incelendiğinde mezun oldukları bölüm türü değişkenine göre Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarının ($X=116,17$), Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ($X=111,78$), Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümü ($X=110,25$) ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarına göre ($X=110,66$) okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4b. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Okuma Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Planlama	Gruplararası	331,38	3	110,46	5,526	,001	1-2
	Gruplariçi	3558,10	178	19,98			
	Toplam	3889,49	181				
Uygulama	Gruplararası	31,78	3	10,59	,233	,873	-
	Gruplariçi	8099,42	178	45,50			
	Toplam	8131,20	181				
Değerlendirme	Gruplararası	51,86	3	17,28	,570	,636	
	Gruplariçi	5400,72	178	30,34			
	Toplam	5452,59	181				
Toplam	Gruplararası	741,62	3	247,20	1,206	,309	-
	Gruplariçi	36488,02	178	204,98			
	Toplam	37229,64	181				

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuma Eğitimi Dersi Alma Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Okuma eğitimi dersi alma	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Evet	88	34,02	4,62	177	1,526	,129
	Hayır	91	32,96	4,63			
Uygulama	Evet	88	49,73	6,49	177	-,490	,625
	Hayır	91	50,23	6,92			
Değerlendirme	Evet	88	32,23	5,64	177	1,407	,161
	Hayır	91	31,07	5,40			
Toplam	Evet	88	116,00	14,70	177	,801	,424
	Hayır	91	114,27	14,11			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(177)} = 1,52$; $p > ,05$]. Okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinin planlama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=34,02$), okuma eğitimi dersi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=32,96$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(177)} = -,49$; $p > ,05$]. Okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinin uygulama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=49,73$), okuma eğitimi dersi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=50,23$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden değerlendirme boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(177)} = 1,40$; $p > ,05$]. Okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme boyutundan aldıkları puanların

ortalaması ($X=32,23$), Okuma eğitimi dersi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=31,07$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(177)}= ,80$; $p>,05$]. Okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinin toplam aldıkları puanların ortalaması ($X=116,00$), okuma eğitimi dersi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=114,27$) daha yüksektir.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Okuma Eğitimi Dersi Alan Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ders Kredisini Yeterli Bulma veya Bulmama Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Okuma eğitimi ders kredisi	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Yeterli	20	33,30	3,46	75	-,955	,343
	Yetersiz	57	34,26	4,01			
Uygulama	Yeterli	20	48,40	4,09	75	-2,203	,031
	Yetersiz	57	51,47	5,73			
Değerlendirme	Yeterli	20	32,50	4,44	75	,127	,899
	Yetersiz	57	32,33	5,23			
Toplam	Yeterli	20	114,20	8,93	75	-1,229	,223
	Yetersiz	57	118,07	13,01			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden planlama boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterlilik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(75)}= -,95$; $p>,05$]. Okuma eğitimi dersi alan ve kredisini yeterli bulan Türkçe öğretmenlerinin planlama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=33,30$), okuma eğitimi dersi kredisini yetersiz bulan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=34,26$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterlilik durumuna göre yetersiz bulanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(75)}= -$

2,20; $p < ,05$]. Okuma eğitimi dersi alan ve kredisini yeterli bulan Türkçe öğretmenlerinin uygulama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=48,40$), okuma eğitimi dersi kredisini yetersiz bulan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=51,47$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden değerlendirme boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterlilik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(75)} = ,12$; $p > ,05$]. Okuma eğitimi dersi alan ve kredisini yeterli bulan Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=32,50$), okuma eğitimi dersi kredisini yetersiz bulan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=32,33$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterli bulma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(75)} = -1,22$; $p > ,05$]. Okuma eğitimi dersi alan ve kredisini yeterli bulan Türkçe öğretmenlerinin toplam aldıkları puanların ortalaması ($X=114,20$), okuma eğitimi dersi kredisini yetersiz bulan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=118,07$) daha düşüktür.

4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçeğin ayda okudukları kitap sayısı değişkeninden aldıkları puanların boyutlara göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 7a, Anova sonuçları tablo 7b'deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 7a. Türkçe Öğretmenliği Yapan Öğretmenlerin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden, Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Okuma Stratejileri Boyutları	Ayda okudukları kitap sayısı	N	X	SS
Planlama	hiç	3	31,00	6,08
	1-2	102	33,37	4,39
	3-4	53	33,49	4,85
	4 ve fazlası	25	34,32	5,014
Uygulama	hiç	3	51,33	7,57
	1-2	102	49,61	6,57
	3-4	53	50,22	7,18
	4 ve fazlası	25	51,40	6,09
Değerlendirme	hiç	3	32,66	3,21
	1-2	102	31,06	5,47
	3-4	53	31,52	5,74
	4 ve fazlası	25	34,12	4,61
Toplam	hiç	3	115,00	15,71
	1-2	102	114,05	13,84
	3-4	53	115,24	15,11
	4 ve fazlası	25	119,84	14,18

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama [$F(3,179)= ,57, p>,05$], uygulama [$F(3,179)= ,52, p>,05$] ve değerlendirme [$F(3,179)= 2,16, p>,05$] boyutlarından ayda okunan kitap sayısına göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de [$F(3,179)= 1,09, p>,05$] yine ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Tablo 7a incelendiğinde ayda 4'den daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmenlerinin ($X=119,84$), 4 kitaptan daha az okuyan Türkçe öğretmenlerine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Tablo 7b. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Planlama	Gruplararası	37,22	3	12,40	,576	,631	-
	Gruplariçi	3852,52	17	21,52			
	Toplam	3889,74	18				
Uygulama	Gruplararası	71,17	3	23,72	,527	,664	-
	Gruplariçi	8060,03	17	45,02			
	Toplam	8131,21	18				
Değerlendirme	Gruplararası	190,87	3	63,62	2,160	,094	-
	Gruplariçi	5273,03	17	29,45			
	Toplam	5463,91	18				
Toplam	Gruplararası	671,29	3	223,76	1,095	,353	-
	Gruplariçi	36572,81	17	204,31			
	Toplam	37244,10	18				

4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Hızlı Okuma Teknikleri Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız T- Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Hızlı okuma teknikleri eğitimi	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Evet	32	35,43	4,01	181	2,65	,009
	Hayır	151	33,08	4,65			
Uygulama	Evet	32	51,53	6,73	181	1,36	,173
	Hayır	151	49,75	6,65			
Değerlendirme	Evet	32	32,50	5,16	181	,97	,332
	Hayır	151	31,46	5,54			
Toplam	Evet	32	119,46	13,47	181	1,86	,063
	Hayır	151	114,30	14,35			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(181)} = 2,65$; $p < ,05$]. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin planlama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=35,43$), hızlı okuma teknikleri eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=33,08$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(181)} = 1,36$; $p > ,05$]. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin uygulama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=51,53$), hızlı okuma teknikleri eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=49,75$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin değerlendirme boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(181)} = ,97$; $p > ,05$]. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme boyutundan

aldıkları puanların ortalaması ($X=32,50$), hızlı okuma teknikleri eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=31,46$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(181)}= 1,86$; $p>,05$]. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları puanların ortalaması ($X=119,46$), hızlı okuma teknikleri eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=114,30$) daha yüksektir.

4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin, İlgili Ölçekten Aldıkları Puanların Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerileri ile İlgili Bir Eğitim Programına Katılma İsteği Değişkenine Göre Bağımsız T- Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri	Hızlı okuma Stratejileri	N	X	S	sd	t	p
Planlama	Evet	145	33,80	4,42	180	1,84	,067
	Hayır	37	32,24	5,25			
Uygulama	Evet	145	50,39	6,62	180	1,32	,186
	Hayır	37	48,75	6,92			
Değerlendirme	Evet	145	31,49	5,32	180	-,526	,600
	Hayır	37	32,02	6,05			
Toplam	Evet	145	115,69	13,91	180	1,012	,313
	Hayır	37	113,02	15,87			

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutundan aldıkları puanlar okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(180)}= 1,84$; $p>,05$]. Eğitim programına katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerinin planlama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=33,80$), eğitim programına katılmak istemeyen Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=32,24$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden uygulama boyutundan aldıkları puanlar okuma stratejileri bilişsel farkındalık

becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(180)}= 1,32$; $p>,05$]. Eğitim programına katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerinin uygulama boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=50,39$), Eğitim programına katılmak istemeyen Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=48,75$) daha yüksektir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden değerlendirme boyutundan aldıkları puanlar, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(180)}= -,52$; $p>,05$]. Eğitim programına katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($X=31,49$), eğitim programına katılmak istemeyen Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=32,02$) daha düşüktür.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t_{(180)}= 1,01$; $p>,05$]. Eğitim programına katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalaması ($X=115,69$), eğitim programına katılmak istemeyen Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından ($X=113,02$) daha yüksektir.

4.2. Nitel Araştırma Desenine İlişkin Verilere Ait Bulgular

Bu kısımda, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak toplanan verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Görüşme Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 10. Görüşme ve Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Mezuniyet	Kıdem yılı	Bölüm
Ö1	K	Yüksek Lisans	13	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö2	K	Lisans	15	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Ö3	E	Lisans	11	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö4	E	Lisans	14	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü
Ö5	E	Lisans	5	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö6	K	Lisans	6	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö7	<i>K</i>	<i>Lisans</i>	<i>8</i>	<i>Türkçe Öğretmenliği Bölümü</i>
Ö8	K	Lisans	8	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö9	E	Lisans	9	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö10	K	Lisans	3	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö11	K	Lisans	13	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö12	K	Lisans	12	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö13	K	Lisans	7	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Ö14	<i>E</i>	<i>Lisans</i>	<i>17</i>	<i>Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü</i>
Ö15	E	Lisans	2	Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Görüşme yapılan öğretmenlerin dokuzu kadın, altısı erkektir. Öğretmenlerden sadece (Ö1) yüksek lisans mezunu olup diğer öğretmenler ise lisans mezunudur. Öğretmenlerden (Ö2) ve (Ö14) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu, (Ö4) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu ve diğer öğretmenler ise Türkçe Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Yukarıda belirtilen öğretmenlerden koyu renkli ve italik yazılanlar aynı zamanda gözlem yapılan öğretmenlerdir. Gözlem yapılan öğretmenlerin kodları gözlem analizinde de aynı kodla kullanılmıştır.

4.2.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Planlamalara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yaptıkları planlamalar hakkındaki

görüşlerini almak üzere 3 soru sorulmuş ve bu sorular ayrı temalar altında kodlanmıştır. Her bir soru için bulunan tema, kod ve frekanslar ayrı tablolar halinde verilmiştir. Eğitim-öğretim yılı başında yapılan planlar; zümre toplantılarında alınan kararlar (f;8), Milli Eğitimin verdiği hazır planları kullanma (f;6), gerekli gördüğü yerde plana ekleme çıkarma yapma (f;6), bir yıl önceki öğretmenlerin görüşlerine başvurma (f;1), dönem başında zaman planlaması yapma (f;1) şeklindedir.

Aşağıdaki tabloda eğitim-öğretim yılı başında yapılan planlamalarla ilgili temalar altında kodlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Planlara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Eğitim-öğretim yılı başında yapılan planlar	Zümre toplantılarında alınan kararlar	8
	Milli Eğitimin verdiği hazır planları kullanma	6
	Gerekli gördüğü yerde plana ekleme çıkarma yapma	6
	Bir yıl önceki öğretmenlerin görüşlerine başvurma	1
	Dönem başında zaman planlaması yapma	1
Toplam		22

Tablo 11'e baktığımızda eğitim-öğretim yılı başında öğretmenlerin okuma-anlama eğitimine yönelik planlarının genel planlar içinde yer aldığı ve özel bir plan yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, okuma-anlama eğitimine yönelik planlamanın daha çok zümre toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda şekillendiğini ifade etmişlerdir.

Dönem başında yapılan planları belirlemek amacıyla sorulan soruya (Ö12) *“Her dönemin başında, bildiğiniz gibi zümre toplantısı hazırlıyoruz. ... Ayrıca zümrenin dışında okuma-anlama etkinliklerine yönelik bir çalışma yapmıyoruz. Türkçe öğretmeni olarak bi kere 1. Aldığımız karar her sınıfın sınıf kitaplığının oluşturulmasını sağlamak, sınıf öğretmeniyle işbirliğine gidilmeli ve bunu Türkçe öğretmeni mutlaka takip etmeli, sınıfın bir kitaplığı yoksa da Türkçe öğretmenin öncülüğünde bir sınıf kitaplığı oluşturulmalı ve her hafta bir öğrencinin bir kitap okuyup okumadığı takip edilmeli.”* şeklinde cevap vermiştir. Bu ifadeleriyle (Ö12)

zümre toplantılarında alınan kararlar kodunda yer almıştır. Bununla birlikte, (Ö13) “Zümre toplantılarında kararlar alıyoruz genel planlar yapıyoruz. ...Ama biz genel çerçeveyi oluşturuyoruz zümreyle.” ve (Ö9) “Kaynak kitapları oluşturuyoruz, işte hangi kaynak kitapların oluşturulacağını, hangi kaynak kitapların daha yararlı olacağını bunları belirliyoruz. Zümre toplantılarında bunları yapıyoruz. Sınıf düzeyine göre kitaplıklar oluşturuyoruz.” ifadeleriyle zümre toplantılarında alınan kararlar kodunda yer almıştır. Milli Eğitimin vermiş olduğu hazır planları kullandığını “Yani açıkçası normal hani çıkardığımız yıllık planlarımız var ona yönelik ekstradan bir şey yapmıyoruz açıkçası. Milli eğitimin sunmuş olduğu planları kullanıyoruz.” şeklinde ifade eden (Ö6) ve “Milli eğitimin verdiği hazır programın dışında özel olarak yaptığım bir plan hazırlığı yok.” ifadesi ile (Ö1) hazır planları kullanma koduna girmiştir.

Bununla birlikte (Ö7) “Zaten şöyle bir şey var; evet, kılavuz kitaplarımızda yıllık planlar var ama biz o yıllık planları kullanmıyoruz, kendimiz yıllık plan hazırlıyoruz; çünkü kılavuz kitabımızdaki genel itibariyle ortalama bir şey. Öğrenci potansiyeli göz önünde bulundurularak hazırlanmış kitaplar, yani her okulda her öğrenciye çok fazla uygulanabilecek planlar değil; çoğu zaman bazen bizim öğrencilerimizin üstünde kalan seviyesinin üstünde kalan etkinlikler vs.ler oluyor. O yüzden motomot kılavuz kitabı her etkinliği yapmıyoruz, çocuğun seviyesine göre, bizim öğrencilerin seviyesine göre elediklerimiz de oluyor; aynen uyguladıklarımız da oluyor o tamamen öğretmenin uygulama tarzıyla alakalı bir şey. ” ve (Ö4) “O kitaplara uyuyoruz ama ayriyeten eksik kaldığı yerlerde biz de ne yapıyoruz kendimize göre etkinlikler veya işte değişiklikler yapılması gerekiyorsa değişiklikler yapıyoruz. Mesela planı almış atıyorum Ankara için Anıtkabiri gezme ama biz bunu yapamayacağımız için kendimize göre değişiklikler yapmak zorunda kalabiliyoruz.” ifadeleriyle gerekli gördüğü yerde plana ekleme çıkarma yapma kodunda yer almıştır. (Ö10) ise “Plan olarak değil de ben her yıl aynı şeyi tekrarlamaktayım. Benden bir yıl önceki öğretmenlerin görüşlerini alıyorum. Şu öğrenci şu kadar, okuma seviyesi düşük, yüksek. Bu anlamda hani kendimi yönlendiriyorum, öğretmenin görüşleri doğrultusunda; plan olarak değil.” ifadesiyle bir yıl önceki öğretmenlerin görüşlerine başvurma kodunda yer almaktadır. Dönem başında kendine bir zaman planlaması yapan (Ö14) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bu

kazanımları alırım ondan sonra hangi üniteyi, temayı kaç günde bitiririm, onları hesaplarım, zaman planlamasını yaparım bu üç aşağı beş yukarı tutturmaya çalışırım.”

Ders öncesi öğretmenin yaptığı ön hazırlıklar: metni okuma ve etkinliklere bakma (f;6), Metnin durumuna göre araştırma yapma, aynı metinlerin olması hazırlığa gerek duyulmaması, alternatif metin seçme, bilinmeyen kelimelerin tespiti (f;3), soru hazırlama, hazırlıksız yakalanma endişesi taşıma, etkinlikler arasında seçim yapma (f;2), metinlerdeki eksiklikleri belirleme, kılavuz kitabı takip etme, bir sonraki konuyu takip etme, konuya benzer metinler bulma ve haftalık ön hazırlık yapma (f;1) şeklinde kodlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik ders öncesi yapılan hazırlıkları belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplardan çıkarılan temalar, kodlar ve frekanslar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Ders Öncesi Hazırlık Aşaması Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Ders öncesi yapılan ön hazırlıklar	Metni okuma ve etkinliklere bakma	6
	Metnin durumuna göre araştırma yapma	3
	Aynı metinlerin olması, hazırlığa gerek duyulmaması	3
	Alternatif metin seçme	3
	Bilinmeyen kelimelerin tespiti	3
	Soru hazırlama	2
	Hazırlıksız yakalanma endişesi taşıma	2
	Etkinlikler arasında seçim yapma	2
	Metinlerdeki eksiklikleri belirleme	1
	Kılavuz kitabı takip etme	1
	Bir sonraki konuyu takip etme	1
	Konuya benzer metinler bulma	1
Haftalık ön hazırlık yapma	1	
Toplam		29

Ders öncesinde öğretmenlerin yapmış oldukları hazırlıkları belirlemek amacıyla sorulan soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan ‘metni okuma ve etkinliklere bakma’ kodu en fazla çıkan kod (f;6) olarak belirlenmiştir. Bu konuda (Ö5) ve (Ö10) düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

(Ö5)“*İki okuma anlama etkinliklerine yönelik ders öncesi ön hazırlık kendim için, kendim başta metni güzel bir biçimde okuyorum. Kendim iyi anlamam lazım ki daha sonradan çocuklara da iyi aktarabileyim.*” (Ö10)“*Tabii kendim metni okumadan şey yapamam ki ben de mesela normal öğrenci gibi hazırlık yapıyorum. Metni bir gün öncesinden ya da birkaç gün öncesinden alıyorum, kendim okuyorum.*”

Yine yapılan ön hazırlıklar içinde metnin durumuna göre öğretmenler araştırma yaptıklarını şu şekillerde ifade etmişlerdir; (Ö13) “*Napıyoruz işte okuyoruz önce ilk evde ben okuyorum sonra o konuya benzer hikâyeler, makaleler varsa yani düşünce yazısıysa düşünce yazısı, hikâyeler romanlarsa o tarz romanlar onların araştırmasını yapıyoruz sonra yazar hakkında bir araştırma yapıyoruz.*” (Ö7) “*...ha ne zaman olur mesela bazen işte kılavuz kitabımız değişiyor o zaman ilk kez gördüğümüz metinler olduğu için ha ben yarın napıcam bu metnin özelliği ne belki yazarıyla ilgili bir araştırma yapmam lazım çocuklara verebilmek için.*” (Ö12)“*Ön hazırlık yapmam gereken parçalar oluyor özellikle mesela gezi yazılarında bu dönem vardı bi tane gezi yazımız. Çekoslovakya ile ilgili bi gezi yazısı işledik mesela tam olarak o ülkenin bi şehrinde geçen bir yazıydı, ora hakkında ben de bilgi sahibi değildim, önceden hazırlık yapmam gerekti yani oranın tarihiyle ilgili coğrafyasıyla ilgili haritadaki tam olarak noktası nerededir, ne zaman Osmanlıdan ayrılmış ne zaman Osmanlıya bağlanmış bunla ilgili çalışma kitabında da sorular vardı hani benim bunları önceden bilmem gerekiyor. Bazı öğretmenin önceden bilmesi gereken öğrenciyi bilgilendirmesi gereken şeyler var, işte mesela Hacivat’la Karagöz’ü işledik onla ilgili Karagöz’le Hacivat’ın tam olarak uı yaşayıp yaşamadığı ile ilgili bi soru vardı mesela bazı kaynaklar yaşıyor diyor bunla ilgili bi ön hazırlık yapmam gerekti mesela önceden araştırdım getirdim, sınıfta çocuklara okudum bilgilendirdim sonra parçaya geçtik.*” Metinlerin her yıl aynı olması ve öğretmenlerin bu yüzden hazırlığa gerek duymaması ile ilgili, öğretmenler şunları ifade ederek (Ö2) “*Ben kendim yapıyorum zaten hani şey de var ya metinler hep belli metinle,r parçalar değişmiyor*

kaç yıldır. Yani metinleri de bildiğimiz için hani çok fazla hazırlığa gerek kalmıyor, ezberledik çünkü.” (Ö7) “Ders öncesinde zaten şöyle bir şey var elimizdeki u kitaplarımız bizim her yıl hemen hemen kullandığımız kitaplar olduğu için içeriğini bile artık ezberlemiş durumdayız. O yüzden bir metnin adı geçtiği zaman ha kafamızda artık şablonumuz var.” aynı metinlerin olması hazırlığa gerek duyulmaması kodunda yer almıştır.

Ders öncesi hazırlık aşaması ile ilgili (Ö5) görüşünü; “Yani ders öncesinde bakıyorum. Yani bir gün öncesinde değil de ders öncesinde bakıyorum. Daha sonradan metni anlayıp anlamadıklarına yönelik çıkarsama yapabileceğim sorular hazırlıyorum kendim. İşte hangi soruları sorarsam bu metinden istediğim amaca ulaştığımı görebilirim.” şeklinde belirterek soru hazırlama kodunda yer alırken (Ö7) “...bir öğretmen olarak çocuğun pat diye soracağı soruya hazırlıksız yakalanmamak için bir şeyler yapmak zorundayım öğretmen olarak.” ifadesiyle hazırlıksız yakalanma endişesi kodunda yer almıştır. Bununla birlikte (Ö7) “Ya da bir hikâye getirirsin, başka bir şey getirirsin derse okursunuz çocukların ne ders çıkardığını vs. sorarsınız. Bunlar genellikle o tür metinlerin çocukları başarıya güdülemekle alakalı, çıkaracakları derslerle ilgili metinler olur.” ifadeleriyle alternatif metin kullanma kodunda yer almıştır. Görüşlerini “Öğrencilerin normalde çalışma kitaplarımızda anlamını bilmediği kelimeler var ama ben yine de anlayamayacakları seviyede olan kelimeleri çıkarıyorum, altını çiziyorum; yine onun haricinde bazen mecaz, terim anlam anlayamıyorlar, bazı kelimeleri onları da hani çıkarıyorum.” şeklinde ifade ederek (Ö10) bilinmeyen kelimelerin tespiti kodunda yer almıştır.

Ders öncesi yapılan ön hazırlıklar hakkındaki görüşünü; (Ö11) “Her yerini gösterme olanağımız yok. En çok işimize yarayabilecekleri ben ders öncesinde çizerim altlarını kalemle. Şunu göstericem, şunu göstericem şunu göstermiycem şu faydalı, şu faydasız, diye ben ayırım yaparım; sadece kendi belirlediklerimi gösteririm, hepsini hem zaman kaybı oluyor he de hepsi çok işe yarar şeyler değil.” şeklinde ifade ederek etkinlikler arasında seçim yapma koduna girmiştir. Bununla birlikte (Ö3) “Tabii ki yani ön hazırlık yapıyoruz, önceden bakıyoruz mesela, işte o parçayla ilgili neler var, r eksik var mı? Veya ekstra bi form hazırlamak gerekiyor mu? Ekstra bir çalışma hazırlamak gerekiyorsa hazırlıyoruz.” şeklindeki düşüncesiyle metinlerdeki eksiklikleri belirleme kodunda yer almıştır. Ön hazırlık aşaması

hakkındaki görüşlerini (Ö13) *“Napiyoruz işte, okuyoruz; önce ilk evde ben okuyorum, sonra o konuya benzer hikâyeler, makaleler varsa yani düşünce yazısıysa düşünce yazısı hikâyeler romanlarsa o tarz romanlar onların araştırmasını yapıyoruz sonra yazar hakkında bir araştırma yapıyoruz.”* şeklinde ifade ederek konuya benzer metinler bulma kodunda yer almıştır. Derse hazırlık aşamasını haftalık yaptığını söyleyen (Ö14) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Haftalık bakarım; yani o hafta Cumartesi, Pazar işte bu hafta ne işliyecez, hangi metin, metnin eksikleri nelerdir, burada dilbilgisi konuları nelerdir? Onunla ilgili Pazar günü tamamını yaparım, onla ilgili işte sunum varsa sunum hazırlarım, işte bu metine ek olarak daha ilgi çekici, çocukların daha çok anlayabileceği işte hikâye tarzı roman tarzı ya da kısa fıkralar bu tarz metine yama diyebileceğimiz bir şey yaparım; öyle giderim yani derse.”*

Eğitim- öğretim yılı başında öğrencilerin okuma düzeyini saptamak ve bu doğrultuda yapılan çalışmalarını ortaya çıkarmak için sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan tema, kodlar ve frekans dağılımları şu şekildedir: ilk girilen sınıflarda bütün öğrencilere metin okutma (f;10), okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve özel tedbirler alma (f;7), ders içi ve dışı birebir çalışmalar, bireysel etkinlikler yapma (f;6), Okuma gelişimini takip etme ve aileleri bilgilendirme (f;5), Ders içi gözlem yapma, süreç içinde okuma düzeyini belirleme ve değerlendirme (f;4), Okuması iyi olan öğrencileri öne çıkarma, ödüllendirme (f;3), genel seviye tespit sınavı, (f;2), önceki yıllarla bağlantı kurma (f;1).

Tablo 13. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Başında Öğrencilerin Okuma Düzeyini Belirlemek için Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Okuma düzeyini belirleme	İlk girilen sınıflarda bütün öğrencilere metin okutma	10
	Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve özel tedbirler alma	7
	Ders içi ve dışı birebir çalışmalar, bireysel etkinlikler yapma	6
	Okuma gelişimini takip etme	5
	Aileleri bilgilendirme	5
	Ders içi gözlem yapma	4
	Süreç içinde okuma düzeyini belirleme ve değerlendirme	4
	Okuması iyi olan öğrencileri öne çıkarma ödüllendirme	3
	Genel seviye tespit sınavı	2
	Önceki yıllara bağlantı kurma	1
Toplam		47

Öğretmenler, öğrencilerin okuma düzeyini belirlemek için ilk kez derslerine girdikleri sınıflarda bütün öğrencilere bir metin okuttuklarını ve bu şekilde okuma düzeylerini ortaya çıkardıklarını şöyle ifade etmişlerdir: (Ö4) *“İlk girdiğimiz sınıflara ilk defa nedir mesela biz 5, 6, 7, 8'lere giriyoruz ya 5. sınıfları aldık. İlk önce çocukların okuma seviyelerini tespit etmek için bir metni bütün öğrencilere okutuyoruz.”* (Ö11) *“Okuma çalışmaları yaptırıyorum yani ilk girdiğim sınıfları eğer tanımıyorsam, ilk defa giriyorsam sınıfta herkese kitabımızdan bir parça okutturuyorum. Acaba ve soruyorum, heceleyen var mı, daha ağır okuyan var mı? Diyorum bu sınıfta. Tek tek onun için bütün öğrencilere kısa kısa parçalar okutturuyorum.”* (Ö12) *“İlk defa girdiğim sınıflarda kesinlikle yapıyorum, öncelikle çocukların hepsine bi okuma yaptırıyorum ilk haftada çünkü hangileri tam olarak okuyor, hangileri okuyamıyor, okuma sorunları olanları belirliyorum.”*

Öğretmenler okuma düzeyini belirlemek için yapılan çalışmalar ile ilgili görüşlerini; (Ö7) *“Ölçeğimle değerlendiririm. Hani yutarak mı okuyor, net mi okuyor? Seviyesine uygun mu, değil mi, parmak takibi var mı, yok mu, okuduğunu anlayabiliyor mu hemen, ondan sonra da tedbir alınması gereken çocuk varsa, okuma yazmayı hiç bilmeyen bir çocuk varsa ona yönelik ayrı bir tedbir alırım.”*

Diğer geliştirilmesi gerekenlere seviyelerine uygun, sıkılmayacakları kitaplar vermeğe çalışırım ki bazı çocuklar mesela okuduğunu pek anlayamıyor.” (Ö11) “Bakıyorum eğer durumu iyi değilse sınıfına göre gerideyse ona uyarılar ve önlemler söylüyorum; şunları şunları yapmamız gerekiyor ki ilerliyebilsin hız kazanalım diye o öğrenciyi uyarıyorum sene başında.” (Ö3) “...okuma yazma bilmeyen var mı, yok mu? ...Onları belirliyoruz, zümrelerde de o tür öğrencilere karşı alınabilecek önlemler de belirleniyor, ne yapılması gerektiği sonra öğrenciler tespit ediliyor.” şeklinde ifade ederek okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve özel tedbirler alma kodunda yer almışlardır.

(Ö3) Okuma problemi olan öğrencilerle ilgili yaptığı çalışmaları; “*Birebir çalışma oluyor genelde. Okuma-yazma çok kötüyse ayrı çalışma veriyor öğretmen ona, mesela diğer çocuklara ayrı yaptırırken onlara ekstra ayrı çalışmalar veriliyor.*” şeklinde ifade ederek ders içi ve dışı birebir çalışmalar, bireysel etkinlikler yapma kodunda yer alırken (Ö15) “*Birebir ilgilenbildim, çünkü sınıfımda iki tane üç tane vardı yani, o yüzden de birebir ilgilenabiliyorum. Zaten hani okuldaysak teneffüste de ilgilenmek zorundayım, diye düşünüyorum.*” ifadesiyle aynı kodda yer almıştır. (Ö4) ise bu koddaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; “*İşte oğlum! Sen bu sayfayı oku, ne anladıysan gel anlat; yanına oturuyoruz, bir dakika da olsa şurayı oku bakalım, o tarz çalışmalar yaptırıyoruz ve yazma işte o sayfanın üç cümlesini, beş cümlesini artık çocuğun durumuna göre; oğlum! Sen bunu yaz dersle çok alakası olmuyor, çocuğun çünkü zaten okuma yazmada problemi olan bir çocuk böyle olunca da çocuk derse konsantre olamıyor zaten. Ona da ayrı bir çalışma yaptırıyoruz.*” Öğrencilerin okuma gelişimlerini takip ettiğini şu şekilde ifade eden; “*Yani öğrencilerin okuma düzeyini not alarak listeyi alıyorum; karşılıklarına not ediyorum; işte orta, iyi, geliştirilebilir, düşük bu şekilde yapıyorum.*” (Ö10) ve (Ö6) “*Çok kitap okuma saatlerimiz yok ama boş bulduğumuz saatlerde on dakikamız bile kalsa hani kitaplarınızı çıkarın çocuklar, kitap okuyalım çocuklar. Geliştirdiler mi, geliştirmediler mi? Sesli okuma yaptırıyorum, hani mümkün olduğunca bütün öğrencilere kitap okutmaya çalışıyoruz ders esnasında.*” okuma gelişimini takip etme kodunda yer almıştır. Bununla birlikte (Ö11) “*Düzelmemiz var mı, ilerleme kaydettik mi? Diye arada ben kontrol edicem ama sana kitap veriyorum*

zaten bu kitapların hepsinden sorumlusun; hepsini okuyacaksın bi kere; arada ben kontrol ediyorum onu.” ifadesiyle aynı kodda yer almıştır.

Yine okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin ailelerini bilgilendirerek ailelerle işbirliği içinde öğrencinin durumunu düzeltmeye çalışan öğretmenler görüşlerini; (Ö12) “...okuma sorunları olanları belirliyorum, ailelerini çağırıyorum, bunların sürekli evde sesli okuma yapmaları gerektiğini ve birinin onları takip etmesi gerektiğini söylüyorum veliye; çünkü bazen çocuklar tamam okuyorlar ama tam net okumuyorlar, işte ekleri okumadan geçiyor, kelimeleri yanlış okuyor.” (Ö4) “Sınıf içerisinde ondan sonra eğer çocuğun okuma durumu zayıfsa aileyle iletişime geçip ona yapması gereken şeylerle ilgili bilgiler veriyoruz. Mesela kitaplar aldırıyoruz.” (Ö8) “Bu gibi sorunları olan öğrencilere evde bir kitap alın, ailenizin karşısına geçin, yüksek sesle okuma yapın. Bu şekilde velilerini de çağırıp bilgilendiriyorum, onlar da takip ediyorlar.” şeklinde ifade ederek aileleri bilgilendirme kodunda yer almışlardır.

Öğretmenler, öğrencilerin okuma düzeyini saptamak için ders içi gözlem yapma kodunda görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö1) “17 öğrencimiz de var, 25 öğrencimiz de var, 30 yok gibi sınıflarımız da. Bu da diğer okullara göre iyi bir avantaj, çok olumlu bir durum çünkü öğrencinin çoğunu çok iyi gözlemleyebiliyorsunuz. Ne yapıyor, ne yapmıyor, ne kadarını yapabilir ya da yapamaz? Kime yardım etmeniz gerekiyor, kimi beklemeniz gerekiyor, ya da kimin hani diğerlerini beklemesi gerekiyor? Kalabalık sınıflarda bunu başaramıyorsunuz.” (Ö5) “İşte dakikada kaç kelime okuyorlar falan veya güzel okuyorlar mı? Bunu ders içindeki genel gözlemlerimiz doğrultusunda yapıyoruz işte, burada vurgu ve tonlamaya dikkat et, burada virgül var, dur, işte o ders içinde genelde geri dönüt veriyoruz.” (Ö7) ise görüşlerini “Hani sonuçta bizimki biraz sonuçtan ziyade süreci değerlendirmek zorundayız, uı o yüzden o çocuğun ilerleme sürecini değerlendiriyorum o şekilde.” ifade ederek süreç içinde okuma düzeyini belirleme ve değerlendirme kodunda yer almıştır.

(Ö7) “Yani okuması çok iyi olan çocuğu da nerde değerlendirirsiniz? İu onu bir şekilde göstermeniz lazım, güzel okuduğunu naparsınız, bir törende sunucu yaparsınız, konuşma günün anlam ve önemini belirten konuşmayı ona verirsiniz vs.” görüşü ile okuması iyi olan öğrencileri öne çıkarma, ödüllendirme kodunda yer

alırken (Ö14) “*Ben mutlaka bir seviye tespit sınavı yaparım... Oradaki amaç öğrenci dilbilgisini ne kadar biliyor, paragrafı ne kadar çözüyor o değil; ne kadar anlayabiliyor, anladığını ne kadar ifade edebiliyor?*” ifadeleriyle genel seviye tespit sınavı kodunda yer almıştır. Bununla birlikte “*Önce onları konuştururum, sözel yeteneklerine bakarım, anlatım tarzlarına. Ondan sonraki dersim, geçen yıldan bu yıla ne getirdikleriyle alakalıdır.*” şeklinde görüşlerini ifade eden (Ö7) önceki yılla bağlantı kurma kodunda yer almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin ders esnasında, okuma-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrenciye yaptırdıkları ön hazırlıklarla ilgili görüşleri alınmıştır. Ön hazırlıkları belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan tema, kodlar ve frekanslar şu şekildedir; görsel okuma yaptırma (f;10), ev ödevi verme, başlık, görsel, içerik tahmini yaptırma ve metinle ilgili konuşmalar yaparak dikkat çekme (f;7), anlamlı okumaya yönlendirme (f;4), araştırma ödevleri verme, kitaptaki hazırlık etkinliklerini yaptırma (f;3), metne göz atma, ön bilgi verme, bilinmeyen sözcüklerin bulunması (f;2), performans ödevleri verme, geleneksel yöntemleri kullanma, metinle ilgili öğrencinin kendisine sorular sormasını sağlama, şiir okutma (f;1).

Tablo 14. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Esnasında Okuma-Anlama Etkinliklerine Başlamadan Önce Öğrenciye Yaptırdıkları Ön Hazırlıklar Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
	Görsel okuma yaptırma	10
	Ev ödevi verme	7
	Başlık, görsel, içerik tahmini yaptırma	7
Öğrenciye	Metinle ilgili konuşmalar yaparak dikkat çekme	7
yaptırılan ön	Anlamlı okumaya yönlendirme	4
hazırlıklar	Araştırma ödevleri verme	3
	Kitaptaki hazırlık etkinliklerini yaptırma	3
	Metne göz atma	2
	Ön bilgi verme	2
	Bilinmeyen sözcüklerin bulunması	2

Performans ödevleri verme	1
Geleneksel yöntemleri kullanma	1
Metinle ilgili öğrencinin kendisine sorular sormasını sağlama	1
Şiir okutma	1
Toplam	51

Öğretmenler ders esnasında okuma-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere yaptıkları ile ilgili görüşlerinde en çok görsel okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda görsel okuma kodunda yer alan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: (Ö2), “*Ön hazırlık nedir, işte görselde ne gördün, ne anlatmak istiyor?..*” (Ö4) “*Mesela resim verilmiş, şu resimlerle ilgili neler söyleyebilirsiniz? Tarzında sorular olabiliyor.*” (Ö10) “*Görseller oluyor, genelde görselleri yorumlatıyorum...*”. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere yaptıkları bir diğer çalışmanın ev ödevi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade ederek ev ödevi verme kodunda yer almışlardır; (Ö12) “*Bazı parçalar, bazı demiyim, aslında artık maalesef çok çok uzun parçalar koymuşlar; bilmiyorum, incelediniz mi kitapları? Üç sayfa dört sayfa yani çocuğun evde okuması şart, nasıl anlayabilecek ve çok ağır sıkıcı parçalar koymuşlar; bu tür parçalarda ev ödevi vermek zorunda kalıyorum.*” (Ö8) “*Okumaya yönelik metne hazırlık çalışmalarımız var; ben öncesinde o hazırlık çalışmalarını ödev olarak veriyorum, çocuk ona hazırlıklı olarak geliyor.*” (Ö5) “*Yani ev ödevi olarak verilmiş oluyor zaten kendilerine, evde hazırlık yapıyorlar. Metni evde iyi anlayana kadar, özümseyene kadar okumalarını öneriyoruz işte. En az üç defa, diyorum ben; bu metin derse gelmeden önce üç defa okunacak.*” Öğretmenler, okuma öncesi yapılan etkinlikler için de görüşlerini şu şekilde; (Ö13) “*...başlık veya metindeki görseller buradan bir yorum çıkarmaya çalışıyoruz, yani metinde ne anlatılıyor olabilir? Görsellerden yola çıkarak bir fikir diyoruz ya da başlıktan yola çıkarak bir fikir üretiyoruz, ne anlatılabilir? Sınıfta bunu tahmin ediyoruz, sonra da hani metni okuduğumuzda da hangisi daha yakın, diye değerlendiriyoruz...*” (Ö7) “*Bir de mutlaka başlığı okutturup sence bu metin neyle alakalıdır? Başlığı okuduğun zaman içeriği ile ne tahmin ettin? Diye soru yöneltirim ve ona göre direk okumaya geçmeden önce çocuğun tahminde bulunmasını sağladım, bununla ilgili o şekilde*

geçiyoruz.” (Ö6)“...başlığından yola çıkarak başlıkla içerik uyumlu mu? Başlığından yola çıkarak ne anlatılıyor olabilir?.. Ondan sonra içeriğini okuduktan sonra sizce başlık metne uygun muydu?” ifade ederek başlık, görsel, içerik tahmini yaptırma kodunda yer almışlardır.

Öğretmenler ders esnasında öğrencilerin ilgisini çekmek için konuşmalar yaptıklarını ya da öğrencileri konuşturduklarını şu şekilde; “...onun dışında hikâyeler kısa, böyle bulup anlatıyorum; işte günlük gazetelerden ya da haberlerden neler izlediklerini falan böyle derse çekmek için.” (Ö3) “Sınıf içinde dikkatini çekiyorsun; o konu hakkında üç beş dakikalık konuşmalar oluyor; yani güdülüyorsun. Bir şekilde hani bu nedir, ne değildir, ne işe yarar niye okuyoruz? Şeklinde, bu şekilde çocukları motive ederek konumuza başlıyoruz” (Ö9) “Öğrencinin araştırması veya herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini ortaya koyabilmesi için yorumlarını bekliyoruz.” ifade ederek, metinle ilgili konuşmalar yaparak dikkat çekme koduna girmişlerdir. Öğretmenler okumaya başlamadan önce öğrencileri okuduklarını anlamaya yönlendirmek için bazı uyarılarda bulduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir. (Ö5) “Bu okuma çalışmasını yaparken de anlamlı okumaya önem veriyorum.” (Ö1) “Diyorum ki hani yazar size bir cümle yazmış ama bu cümlenin altında çok daha fazla anlam var, önemli olan senin bunu anlaman.” Öğretmenler bu ifadeleriyle anlamlı okumaya yönlendirme kodunda yer almışlardır.

Öğrenciye yaptırılan ön hazırlıklar içinde araştırma ödevleri verdiklerini söyleyen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; (Ö7) “Şimdi ön hazırlık derken zaten eee metni vermeden önce çocuğun araştırması gereken şey varsa mutlaka araştırıp gelmesini istiyorum.” (Ö10) “Temaya uygun konular veriyorum, evde okumalarını söylüyorum; onlarla ilgili özet tarzında ne anladın, anlayabildin mi? Bunu yapıyorum; yani eve konuyu veriyorum, evde bununla ilgili bir metin bulun ya da annelerinizi konuşturun, babalarınızı. Onları söylüyorum, anladıklarını gelip bana anlatıyorlar.” Bununla birlikte (Ö3) “Yaptırılıyor hı hu, onun da etkinlikleri var mesela birkaç ders önceden verilen veya tema başından verilen etkinlikler var. Çocuk o etkinlikleri yapıp getiriyor, diyelim ki metinden önce.” şeklindeki ifadeyle kitaptaki hazırlık etkinliklerini yaptırma kodunda yer alırken (Ö8) “Şöyle bir etkinliğimiz var, çünkü metni başlığına görsellerine göz atılıyor; çocuk hızlı bir şekilde başlığına, görsellerine göz atarak metni okumadan önce o metinde ne

anlatılmış, bunu bize ifade edebiliyor...” ifadesiyle metne göz atma kodunda yer almıştır. Ayrıca (Ö11) *“Bir ön bilgi gerekiyorsa o parçayla ilgili bilmedikleri bir şey varsa onları öncesinde söylüyorum, sonrasında okumaya başlıyoruz.”* ifadesiyle ön bilgi verme kodunda, (Ö5) *“Sözlüklerini, atasözleri ve deyimler sözlüğünü yanında bulundurmalarını, okumaları esnasında gördükleri anlamını bilmedikleri sözcüklerin altını çizerek okumalarını öneriyorum. İkinci okumalarını da bu sözcüklerin anlamlarını bulduktan sonra yapmalarını öneriyorum.”* ifadesiyle bilinmeyen sözcüklerin bulunması kodunda, (Ö4) görüşünü *“Eğer yeni bir üniteye başlanıyorsa onla ilgili işte performans ödevleri, konuya daha iyi hazırlanması açısından bunları verebiliyoruz öğrenciye.”* şeklinde belirterek performans ödevleri verme kodunda, (Ö3) *“...benim yaptığım daha çok eski düzen bir şey; dikkat çekme, güdüleme, o tür şeyler uyguluyoruz.”* ifadesiyle geleneksel yöntemleri kullanma kodunda, (Ö1) *“Mutlaka soru sorarak okumaya çalışın, diyorum. Soru sorarak kendinize; yazar bunu niye yazdı? Neden yazmış? Yazmasaydı olmaz mıydı?”* ifadesiyle metinle ilgili öğrencinin kendisine sorular sormasını sağlama ve (Ö15) ise *“...geçen yıl özellikle şey yapardım, 8. Sınıflarda her ders bir şiir okutarak başlardım, yani bu etkiliydi de, ama işte bu seneki öğrencilerin pek ilgi duymamasından dolayı yapamadım.”* ifadesiyle şiir okutma kodunda yer almışlardır.

4.2.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yapmış oldukları uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak üzere 5 soru sorulmuş ve her bir soru ayrı temalar altında kodlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin okuma sırasında öğrencilere uygulattıkları okuma stratejilerini ortaya çıkarmak için sorulan soruya verilen cevaplardan çıkarılan kodlar ve frekanslar şu şekildedir; altını çizme (f;9), doğru ve anlamlı okumaya yönlendirme ve sesli okuma (f;8), örnek okuma (f;7), anahtar kelimeleri bulma ve sessiz okuma (f;6), soru-cevap, bölerek okuma, sözcük çalışması yapma- sözlük kullanımı ve tahmin ve tahminlerin doğruluğuna bakma (f;5), ana fikir ve yardımcı fikir bulma, özet çıkartma, not alarak okuma, tekrar okuma (f;4), metin tamamlama, metni günlük hayatla ilişkilendirme, noktalama işaretlerine dikkat

çekme, soru sorarak okuma (f,3), öğrencilere soru hazırlatma, metnin türünü buldurma, örtülü anlam buldurma, işaretleyerek okuma, kılavuz kitapları kullanma (f,2), eleştirel okuma, okuma yarışı, tekerleme ve diksiyon egzersizleri, geleneksel yöntemleri kullanma, kullanılacak yöntemlerin öğrenciye açıklanması, sezdirme yöntemi, metnin türüne göre strateji belirleme, grup çalışması, söz korusu, doğaçlama yaptırma, metinler arası bağlantı kurma, örneklendirme (f,1).

Tablo 15'te Türkçe öğretmenlerinin okuma-anlama etkinlikleri sırasında öğrencilere uygulattığı okuma stratejileri ile ilgili uygulamalar hakkındaki görüşleri tema altında kodlar ve frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 15. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Uygulattığı Okuma Stratejileri ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
	Altını çizme	9
	Doğru ve anlamlı okumaya yönlendirme	8
	Sesli okuma	8
	Örnek okuma	7
	Anahtar kelimeleri bulma	6
	Sessiz okuma	6
	Soru-cevap	5
	Bölerek okuma	5
	Sözcük çalışması yapma, sözlük kullanımı	5
	Tahmin ve tahminlerin doğruluğuna bakma	5
	Ana fikir ve yardımcı fikir bulma	4
	Özetleme	4
	Not alarak okuma	4
	Tekrar okuma	4
Uygulanan Okuma Stratejileri	Metin tamamlama	3
	Metni günlük hayatla ilişkilendirme	3
	Noktalama işaretlerine dikkat çekme	3
	Soru sorarak okuma	3
	Öğrencilere soru hazırlatma	2
	Metnin türünü buldurma	2

Örtülü anlam buldurma	2
İşaretleyerek okuma	2
Kılavuz kitapları kullanma	2
Eleştirel okuma	2
Okuma yarışı	1
Tekerleme ve diksiyon egzersizleri	1
Geleneksel yöntemleri kullanma	1
Kullanılacak yöntemlerin öğrenciye açıklanması	1
Sezdirme yöntemi	1
Metnin türüne göre strateji belirleme	1
Grup çalışması, söz korusu	1
Doğaçlama yaptırma	1
Metinler arası bağlantı kurma	1
Örneklendirme	1
Toplam	114

Öğretmenlerin okuma-anlama etkinlikleri sırasında öğrencilere uygulattığı stratejiler arasında en sık rastlanana altını çizerek okuma stratejisi olarak belirlenmiştir. Öğretmenler; (Ö2) “...parçada önemli neresi var, işte kahramanlarıyla ilgili bilgiler verilmiş mi? Onların altını çiziyor ya da yan karakterlerle ilgili var mı? Onların altını çiziyor.” (Ö4) “Mesela altını çizerek okuma yöntemini uygulayabiliyoruz.” (Ö5) “Başka uı altını çizerek altını kendileri genelde çizmeleri gerektiğini bilmiyorlar, ben genelde altını çizdiriyorum önemli noktaların; işte metnin ana düşüncesine yönelik olarak gördüğüm yerlerin altını çizdiriyorum.” şeklindeki ifadeleriyle altını çizme kodunda yer almışlardır. Ayrıca öğretmenler metni okurken öğrencileri anlamlı okumaya yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda görüşlerini şu şekilde; (Ö1) “Anlamasını sağlamaya çalışıyorum, anlayıp anlamadığını tabii ki bilemem...” (Ö2) “...parçalanamayan sözcük öbekleri olduğunu, bunları tam okursa daha iyi anlayacağını bu şekilde bir telkinde bulunuyoruz.” (Ö7) “Ne çıkarması gerektiğini, ne sonuç çıkarması gerektiğini bilemiyorlar; bunların üzerinde nasıl çıkarmaları gerektiğini göstermeye çalışıyorum” (Ö12) “Bu şekilde etkinliklere geçmeden önce parçayı anlamaya çalışıyoruz.” ifade eden öğretmenler doğru ve anlamlı okumaya yönlendirme

kodunda yer almışlardır. Bununla birlikte öğretmenler; (Ö4) “*Sesli okuma yaptırıyoruz, sesli yaptırmak hem çocuğun okumasını güzelleştiriyor; çünkü sessiz okuduğu zaman çocuk yanlış mı okudu, doğru mu okudu? Onun farkında değil ama sesli okuduğu zaman yanlış okuduğunu fark edebiliyor öğrenci; ona göre ne yapıyoruz, biz de düzeltiyoruz.*” (Ö5) “*Bunun dışında sesli ve sessiz okumalar yaptırıyoruz. Mesela ilk başta sessiz okumalarını daha sonra sesli okumalarını, değişik teknikler bu şekilde olabilir.*” şeklindeki ifadeleriyle sesli okuma kodunda yer almışlardır.

Öğretmenler metni öğrencilere okutmaya başlamadan önce örnek okuma yaparak öğrencinin okumasını iyileştirmeye çalıştıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir; (Ö7) “*Şimdi önce, metni ilk önce kendim okumaya dikkat ediyorum; örnek bir okuma yaparak noktada nasıl bir soluk alacaksın, virgülden napıcaksın? Vs. vurgulaman gereken yerler varsa, mesela bir metinde önemli olan, cümlede önemli geçen kelime ne ise onu göstermeye çalışıyorum kendi okuma tarzımda*” (Ö5) “*Daha iyi anlayabilmesi için örnek okuma yapıyorum, bir kez kendim okuyorum birçok metinde. Bu çok etkili oluyor, çocukların metne olan ilgisini artırıyor uuu daha sonradan çocuklar beni örnek alarak okuduğu için yani metni nasıl okuyacağı konusunda bir izlenime sahip olmuş oluyor.*”(Ö4) “*Örnek okumalar da yapıyoruz, metnin uzunluğuna göre atıyorum işte 4 sayfalık bir metindir, bir sayfasını biz okuyoruz. Özellikle şiirde bunu daha sık yapıyoruz. Bir sayfasını okuyoruz ya da işte metin kısadır bir buçuk sayfadır; napıyoruz? İki paragrafını okuyoruz.*” Öğretmenler bu ifadelerle örnek okuma kodunda yer almışlardır. Öğretmenlerden altısı anahtar kelime bulma kodunda görüş belirtmiştir, bu görüşlerden bazıları şöyledir; (Ö15) “*Daha iyi anlayabilmeleri için işte anahtar kelimeleri bulma...*” (Ö13) “*Anahtar kelimeleri bulmayı öğretiyoruz, mesela benim okuma dersinde en çok yaptığım etkinlik bu. Çünkü her metnin bir anahtar kelimesi, anahtar cümlesi vardır. Zaten bir cümleden bir metni kavrayabilirler, mesela; ben en çok anahtar kelimeler, anahtar cümleler üzerinde duruyorum.*” Öğretmenler genellikle sesli okuma yaptıkları dair görüş belirtirken altı öğretmen de sessiz okuma kodunda görüş belirtmiştir. Bu görüşler şu şekildedir; (Ö8) “*Hani gerek gördüğüm zaman sessiz okuma yaptırıyorum daha iyi anlamaları için.*” (Ö15) “*...Ders esnasında da yine başlamadan önce sessizce bir kere okuyup ondan sonra başlıyoruz.*” (Ö7) “*Önce*

sessiz okutturup daha sonra işte sesli okumalarda anahtar kelimeler üzerinden gidiyoruz o şekilde.”

Soru-cevap kodunda görüş belirten öğretmenlerden bazıları soru-cevap yöntemini kullandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö5) “*Öğrenci mesela belli bir noktada kesiyoruz, anında soru soruyoruz; mesela bu da çocukların parçaya olan ilgilerini arttırıyor...*” (Ö14) “*...hatta birisine soru yöneltirim ya da okuyan kişiye sen burada ne anladın? Derim.*” Bununla birlikte (Ö1) ve (Ö14) görüşlerini “*Bir bölümü okuyoruz sonra konuşuyoruz neden olmuş?.. Böyle bölüm bölüm okutmaya çalışıyorum...*”, “*...ben mutlaka metni sürekli keserim; paragraf paragraf açıklarım ya da bir cümle önemli bir cümle varsa onu mutlaka orda açıklarım...*” şeklinde belirterek bölerek okuma kodunda yer almışlardır. Öğrencilerin, okuduklarını daha iyi anlayabilmeleri için öğretmenlerin yapmış olduğu çalışmalardan birisi de sözlük kullanımı ve sözcük çalışmalarıdır. Bu konuda öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir; (Ö6) “*Anlamını bilmedikleri kelimeleri önce zaten sözlükten buluyorlar o şekilde; hani anlamalarını daha da kolaylaştırmak için mutlaka sözlük kullanıyoruz...*” (Ö10) “*Şimdi ben mesela bir kelime geçiyor, okuyan haricinde bazıları kafasını kaldırıyor, bakıyor; hani anlamıyor ya kelimeyi o zaman durduruyorum, konu dağılabilir ama anlamıyorlar sonuçta; onu örnek bir cümlede kullanıyorum kelimeyi şu anlama gelir, diyerek o an meraklarını gidermeye çalışıyorum biraz bölünmüş olabilir ama akıllarında kalan şeyi yerleştirmeye çalışıyorum çocuklara.*” Öğretmenlerin uygulamış olduğu stratejilerden bir tanesi de tahminde bulunmadır. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden bazıları görüşleri şu şekildedir. (Ö11) “*Bazen kitabımızda şöyle var, durduruyoruz; etkinliklerimizde de var o dur diyoruz bundan sonrakini tahmin etmeni istiyorum. Bundan sonra acaba ne anlatılıyor olabilir, cevapları alıyoruz, tamam şimdi okuyalım, bundan sonrası için okuyalım, tahminleriniz ne kadar doğru; kıyaslama yapın, karşılaştırma yapın böyle yapıyorum.*” (Ö8) “*Bazen de tahmin etme var, diyelim ki..., ...diyorum ki çocuklar! Metnin devamı nasıl olabilir. Çocuklar bunu tahmin ediyorlar, tahminleri bitirdikten sonra ben bu bölümü okuyorum; onlar da tahminlerine uygun bir yöntem geliştirip geliştirmediklerini anlıyorlar.*”

Uygulanan okuma stratejileri teması altında yer alan ana fikir ve yardımcı fikir bulma kodunda görüş belirten öğretmenler şunları ifade etmişlerdir; (Ö4) “*...metnin*

ana fikrini bulmaya yönelik çalışmalar yaptırabiliyoruz...” (Ö7) “ana fikir yardımcı fikir, konuyu buldurma yönünde ne anladınız, ne anlatılıyor, sen hangi dersleri çıkardın? Çocuklar ilk başta yardımcı fikir ve ana fikir kavramını anlayamıyorlar.” (Ö8) “Sonra metni bitirdikten sonra özetleme yapıyorlar.” ifadesi ile özetleme kodunda, (Ö6) “...onun dışında o şekilde altını mutlaka çiziyorlar ya da not alıyorlar.” ve (Ö10) “...not tutmalı, bizim çalışma kitaplarımızda da not tutmaya yönelik etkinlikler oluyor giriş kısmında.” ifadeleriyle not alarak okuma kodunda, görüşlerini şu şekilde; “Üç dört tane öğrenci zaten gönüllülerle başlıyoruz, anlatıyorlar; ondan sonra bir daha okutuyorum parçayı ben, bu defa paragraf paragraf gidiyoruz...” ifade eden (Ö12) ise tekrar okuma kodunda yer almışlardır. Bununla birlikte, (Ö9) “Öğrencinin işte siz olsaydınız, yazarın yerine siz olsaydınız nasıl ifade ederdimiz?” ifadesiyle metin tamamlama kodunda yer alırken (Ö5) “Görmedikleri bir ortam, genellikle günlük hayatlarında kullanabilecekleri metinleri istiyoruz. Metinler buna yönelik olmuyor. Çocukların gerçek hayatta kullanabilecekleri bilgiler çok fazla olmuyor, biraz uzak oluyor. Yine de biz cümlelerin içerisinde konuyla ilgili olmasa da onların günlük hayatına yönelik ilerleyen yaşlarda, dönemlerde kullanabilecekleri önemli gördüğümüz yerleri çekip onlara vermeye çalışıyoruz.” ifadesiyle metni günlük hayatla ilişkilendirme kodunda yer almıştır. Öğretmenlerden (Ö2) noktalama işaretlerine dikkat çekme kodunda yer alırken görüşünü şu şekilde dile getirmiştir; “...zaten başta şeyi söylüyoruz, noktalamaya dikkate etmesi gerektiğini...”, ayrıca (Ö1) “Mutlaka soru sorarak okumaya çalışın diyorum, soru sorarak kendinize; yazar bunu niye yazdı? Neden yazmış? Yazmasaydı olmaz mıydı?” ifadesiyle soru sorarak okuma kodunda yer almıştır. Öğrencilere soru hazırlattığını (Ö6); “Soru oluşturuyoruz mesela, soru oluşturarak da hani o metinle ilgili daha iyi anlamak için birbirlerine soru soruyorlar. Herkes bir soru ya da iki soru hazırlıyor, istediği bir arkadaşına o metinle ilgili soru soruyor. Kendi sorularını kendileri oluşturuyorlar, metindeki sorulara çok da bağımlı kalmıyoruz, soru oluşturuyoruz metinle ilgili.” şeklinde ifade ederek öğrencilere soru hazırlatma kodunda yer almıştır.

(Ö11) “Türünü anlamaya yönelik sorularımız oluyor, metnin türü ile ilgili sorular soruyorum; sorulardan hareketle metnimizin türünü tahmin etmeye çalışıyoruz...” ifadesiyle metnin türünü buldurma kodunda yer alırken “...söylemek

istediğinin arkasında bir şeyler vardır; onu çözmeye, onu buldurmaya çalışıyorum; örtülü anlam nedir, onu bulmaya çalışıyoruz,? Ne demektir üstü örtülü anlam neyi kastediyor?” ifadesiyle örtülü anlam buldurma kodunda yer almıştır. Bununla birlikte (Ö4) işaretleyerek okuma kodunda şu şekilde görüş belirtmiştir; “...işte metinden metnin ana fikrini verecek bölümleri işaretlemelerini isteyebiliyoruz.” (Ö6) “*Hep kılavuz kitabından yola çıkarak hani orda birebir kılavuz kitabından zaten okuyoruz.*” ifadesiyle kılavuz kitapları kullanma kodunda, (Ö14) “...okuma esnasında burada ne var, niye var ya da ne olmalıydı, niçin yok, burada ne anlatılmak isteniyor? Bunu daha önceki bir metinle bağlantı kurabilirsiniz.” şeklindeki ifadesiyle eleştirel okuma kodunda, (Ö3) “*Yeri geliyor dikkatini toplayabilmesi için hem de biraz da böyle yarış halinde olsun diye...*” şeklindeki görüşüyle okuma yarışı kodunda, (Ö7) öğrencilere tekerleme ve diksiyon egzersizleri yaptırdığını şu şekilde: “...bir de çocukların mesele hataları oluyor; tam cümlelerin ortasında nefes almaya çalışıyorlar, nefesi yetmiyor, nefesini ayarlayamıyor; mesele ya da u bazı şey egzersizleri var; hani bu dil kıvraklığı ile alakalı çocuklarımızın böyle sıkıntıları oluyor; yani bazı kelimelerde çok takılıyorlar, bazı sesleri peş peşe çıkaramıyorlar, işte dış ünsüzlerini vs. bazen çok zorlananlar oluyor; öyle çocuklar gördüğüm zaman da ekstra başka bir zamanda tekerlemeler yoluyla ya da birkaç diksiyon egzersizi yoluyla müdahale etmeye çalışıyorum.” ifade ederek tekerleme ve diksiyon egzersizleri kodunda yer almışlardır.

Yine uygulanan okuma stratejileri teması altında görüş bildiren öğretmenlerden (Ö7): “*Bir de ben genelde şey yaparım, hocam, kitaptaki etkinliklerde pek yoktur; bu hani bizim eski Türkçe öğretmenlerinin yöntemleri vardır, direkt olarak metnin giriş, gelişme, sonuç bölümü anladıktan sonra direkt bunları çıkarırım sırayla...*” şeklindeki ifadesiyle geleneksel yöntemleri kullanma kodunda yer alırken (Ö8) “...okumaya başlamadan önce bi bakıyorum hangi yöntemi kullanmamız gerekiyor, çocuklara kısaca açıklıyorum.” kullanılacak yöntemlerin öğrenciye açıklanması kodunda yer almıştır. (Ö9) “...yani böyle öğrencinin sezebileceği, öğrencinin kendisinin ifade edebileceği etkinlikler yapıyoruz.” şeklindeki ifadesiyle sezdirme yöntemi kodunda, (Ö10) “*Tabii metnin türüne göre şiirse farklı oluyor, normal düz yazıda farklı tiyatroya çok daha farklı oluyor.*” şeklinde görüş belirtmesiyle metnin türüne göre strateji belirleme kodunda yer alırken “*Mesela iki üç kişi evde çalışın*

gelin diyoruz. ... Bazen grupta okuma, şiirlerde grupta halinde okumamız oluyor.” şeklindeki görüşüyle grup çalışması, söz korosu kodunda yer almıştır. Ayrıca (Ö10) *“Daha çok kitaba bağlı kalmayın, doğaçlama da katabilirsiniz.”* şeklindeki ifadesiyle de doğaçlama yaptırma kodunda yer almıştır. (Ö14) ise *“Bunu daha önceki bir metinle bağlantı kurabilirsiniz ya da tarihi sosyal derslerle, ya da kutladığımız bir bayramla ya da bir cenaze töreniyle mutlaka bağlantı kurabileceğiniz bir argüman vardır.”* ifadesiyle metinler arası bağlantı kurma kodunda yer alırken *“...okuduğu cümleyi açıklayarak ya da orda geçen önemli bir kelimeyi açıklayarak, anlamlandırarak cümle içinde kullanarak başka şekilde örneklendirerek...”* şeklindeki ifadesiyle de örneklendirme kodunda yer almıştır.

Tablo 16. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Yaptırdıkları Görsel Okuma ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Görsel Okuma Çalışmaları	Metnin görsellerini yorumlama	13
	Görsellerle ilgili metin yazdırma	5
	Farklı görsellerden faydalanma	5
	Görsel okumayı gereksiz ve vakit kaybı olarak görme	3
	Grafik, tablo ve afiş çalışması yaptırma	3
	Bu alanda kendini yetersiz görme	2
	Çevredeki görselleri yorumlama ve hikâyeleştirme	1
Toplam		32

Öğretmenlerin okuma-anlama etkinlikleri sırasında görsel okumayı kullanıp kullanmadıklarını ortaya çıkarmak için sorulan soruya verilen cevaplardan çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; metnin görsellerini yorumlama (f;13), görsellerle ilgili metin yazdırma (f;5), farklı görsellerden faydalanma (f;5), görsel okumayı gereksiz ve vakit kaybı olarak görme (f;3), grafik, tablo ve afiş çalışması yaptırma (f;3), bu alanda kendini yetersiz görme (f;2), çevredeki görselleri yorumlama ve hikâyeleştirme (f;1).

Öğretmenler okuma-anlama etkinlikleri sırasında genellikle metnin görsellerini öğrencilere yorumlattıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö11) *“...sınavlarda soru*

çıkıyor artık, resim veriliyor, resimden soru soruyorlar; o yüzden bizim kitaplarımızda da var zaten. Çocuklara diyoruz ki bu resmi ilk gördüğünüzde aklınıza ne geldi, ne düşündünüz bu resmi ilk gördüğünüzde ve ya size ne çağrıştırdı, ne hatırlattı bu resim?.. (Ö14) “Görsel okuma metni çözümlemenin yarısıdır. ... Çok önemlidir, çocuk ona bakacak, ‘yavrum bu metinden ne anlıyorsun?’ metne bakacak çocuk, ha şöyle şöyle bir şey var zaten, işte o resimleri yorumladığında görsel daha çabuk yorumlanıyor, daha çok dikkat çekiyor.” (Ö15) “Görsel okuma bazen şöyle ki parçaya başlamadan önce parçanın resimlerini inceleyiyorum, ‘hani bu metinlerden sizce anlatılmak istenen nedir?’ diye veya -ne anlatılıyor, ne anlıyorsunuz?- gibi sorular sorarak bu şekilde görsel okuma yaptırabiliyorum.”

Öğretmenlerin bazıları da öğrencilerin görselleri sözlü olarak yorumlamalarından ziyade görselde gördüklerini yazıya dökmeleri şeklinde görüş belirtmişlerdir; (Ö2) “...yani gördüklerinden ne anladın, anlat şeklinde kısa oluyor; çünkü yazdığı zaman daha farklı şeyler ortaya çıkıyor.” (Ö7) “Burada gördüğünle ilgili ya da buradaki insanların yaşadığı duyguları anlatan bir yazı yaz, tarzında bu şekilde etkinlikler yaptırıyorum.” Öğretmenler bu ifadeleriyle görsellerle ilgili metin yazdırma kodunda yer almışlardır. Öğretmenlerden bazıları ise sadece okuma metninin görsellerine bağlı kalmadıklarını metindeki görsellerin yanı sıra farklı görsellerden faydalandıkları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. (Ö13) “...öğrencilerden talep ediyoruz, mesela sevdiğiniz bir şehrin resmi veya sevdiğiniz bir mekan tatile gitmişsinizdir, bu tarz görsellerle ya da işte sevgi temasını, mesela bu da bu sene başındaki etkinliğimizdi. Mesela sizin için sevgi ne ifade ediyor, diye görsel bir resim istemiştik, yani yapmak zorunda değiller hani; sevgi deyince gözünüzde canlanan resmi, hani internetten de bulabilirler, başka bi kitaptan da bulabilir hani o tarz görseller, getirip yorumluyoruz hani genelde ders çerçevesinde yorumluyoruz.” şeklindeki ifadesiyle farklı görsellerden faydalanma kodunda yer alırken (Ö12) “...ödev vermişsem bunla ilgili araştırma yapın uı görseller toplayın demişsem çocuklar sınıfa gayet güzel görseller getiriyor.” şeklindeki ifadesiyle aynı kodda yer almıştır. Öğretmenlerin bir kısmı görsel okumayı önemli görüp yaptırırken, bazıları ise tam tersi görsel okumayı gereksiz gördüklerini ve bu konuya çok da önem vermediklerini şu şekilde; (Ö3) “Bunların hiçbiri bilimsel değil ki yani literatürde bu görsel okumaymış, işaretleyerek okumaymış, bunların çoğu yok yani, ben pek bu

işlere girmiyorum. ... Çok da önemli bulmuyorum çok da şey yapmıyorum yani vakit kaybı.” (Ö6) “*Yani görsel okuma çok fazla yok açıkçası.*” ifade ederek görsel okumayı gereksiz ve vakit kaybı olarak görme kodunda yer almışlardır. Öğretmenlerden bazıları da görüşlerini; (Ö12) “*Afişler hazırlıyorlar, mesela konuyla ilgili onları arkadaşlarına sunuyorlar, panoya asıyoruz.*” (Ö4) “*İşte tabloyla ilgili, grafiklerle ilgili çalışmalar oluyor, işte parçaya göre ‘bu grafiği nasıl değerlendirirsiniz ya da nasıl grafik çıkarabilirsiniz?’ tarzında çalışmalarımız olabiliyor.*” şeklinde dile getirerek grafik, tablo ve afiş çalışması yaptırma kodunda yer almışlardır. (Ö1) görsel okuma çalışmalarında kendini yetersiz bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir. “*Çok iyi verileri olan bir yerler bilmiyorum, hani ben de çok görsel okumada çok başarılı olduğumu düşünmüyorum. O yüzden hani olanla yetiniyorum, çok doğru bir şey değil ama olanla yetiniyorum.*” (Ö1) Bu ifadelerle bu alanda kendini yetersiz görme kodunda yer alırken (Ö13) sadece resimleri öğrencinin çevresini de yorumlayabilmesi için bazı etkinlikler yaptıklarını şu şekilde; “*... mesela camdan çıkıyoruz bir öğrenciyle, o günkü grup kimse artık caddeyi izliyoruz, o caddeyi hikayeleştiriyoruz ya da işte hani roman, kahraman katmak istiyorlarsa katıyorlar mesela bazı öğrenciler bu konuda yazmayı seven öğrenciler, ifade etmeyi seviyorlar, mesela ya da teneffüsü anlattırıyoruz, hani onların hayatta yaşadıkları şeyi mesela geçen yıl yaptığımız bir etkinlik var akşam eve gidiyorlar gün boyu evlerinde olan, mahallelerinde olanı hikayeleştiriyorlar isimleri değiştirerek tabii hani bu tarz etkinlikler yapıyoruz.*” ifade ederek çevredeki görselleri yorumlama ve hikâyeleştirme kodunda yer almışlardır.

Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Ders Dışı Yaptırdıkları Okuma-Anlama Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
	Roman, hikâye okutma	8
	Ailelerle iş birliği sıkıntısı ve ailelerin olumsuz tutumları	8
Ders dışında	Özet çıkartma ve sınıfta değerlendirme	7
yapılan okuma-	Ailelerle iş birliği yapma	6
anlama	Evde aileyle birlikte kitap okuma saatleri düzenleme	5
etkinlikleri	Performans ödevleri verme	4

Kütüphaneye yönlendirme	3
Öğrencilere kitap temin etme	3
Okuma takip formları	2
Bir ders saatini okumaya ayırma	1
Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışma yapma	1
Gazete haberlerini sınıfta yorumlatma	1
Grup çalışmaları yaptırma	1
Toplam	50

Öğretmenlerin ders dışı yapmış oldukları okuma-anlama etkinliklerini belirlemek için sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; roman, hikâye okutma ve ailelerle işbirliği sıkıntısı ve ailelerin olumsuz tutumları (f;8), özet çıkartma ve sınıfta değerlendirme (f;7), ailelerle işbirliği yapma (f;6), evde aileyle birlikte kitap okuma saatleri düzenleme (f;5), performans ödevleri verme (f;4), kütüphaneye yönlendirme ve öğrencilere kitap temin etme (f;3), okuma takip formları (f;2), bir ders saatini okumaya ayırma, okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışma yapma, gazete haberlerini sınıfta yorumlatma, sınıf gazetesi hazırlatma ve grup çalışmaları yaptırma (f;1).

Öğretmenlerin, öğrencileri ders dışında okumaya sevk etmek için yaptıkları en önemli etkinliğin olarak evde kitap okutma olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır; (Ö1) “*Yani ders dışında en fazla kitap okuyoruz, hani normal kitap okunuyor.*” (Ö6) “*Zaten herkese kitap okumalarıyla ilgili ödev veriyoruz, mutlaka bir kitap okuyorlar.*” (Ö12) “*Şimdi şöyle yapıyoruz, her hafta mutlaka bir öğrenci bi kitap okuyor ben; bunu bizzat kendim kontrol ediyorum.*” Öğretmenlerin büyük bir kısmı da öğrencilerin aileleriyle iş birliği yapmanın zorluğundan bahsederek ailelerle iş birliği sıkıntısı ve ailelerin olumsuz tutumları kodunda şu şekilde görüş belirtmişlerdir; (Ö6) “*Çoğu ailelerde şöyle bir şey var, biz öğrencilerden de şunu çok duyuyoruz; mesela kitap okuyun diyoruz evde, çok fazla işte, şey diyorlar, kitap okuduğumuz zaman aileler şey diyor işte ‘ders çalışsana okumaya zaman ayıracağına’ diye, ailelerde de yanlış bir görüş var.*” “*Ailelerle iş birliği yapabiliyor musunuz?*” sorusuna (Ö7) “*Okuma konusunda asla yapamıyorum çünkü ben kitap okuduğu için dayak yiyip kalk git dersine çalış iki test çöz diyen veliyi hani çocuğuna*

dayak atan veliyi duydum. O yüzden bizim velilerimizle bu şekilde değil de başka şekilde iş birliği yapıyoruz ama okuma konusunda maalesef yalnızız yani çocuğa okulda ne verebiliyorsak artık o, onu sağlayabiliyoruz. Dediğim gibi parayı kitaba vermiyorlar.” şeklinde cevap vererek ailelerle yaşadıkları sıkıntıları ve ailelerin okumanın önemini kavramadıklarını ortaya koymaktadır. (Ö10) ise görüşlerini: *“Ailelerimiz pek ilgili değil çünkü kendileri okumuyor. O yüzden ailelerle pek iletişim yok.”* şeklinde dile getirerek ailelerle iş birliğinin zorluğundan bahsetmiştir. Öğretmenlerden bazıları da evde okudukları kitapların özetlerini çıkarttıklarını ve bu özetleri sınıf içinde değerlendirdiklerini belirterek “özet çıkartma ve sınıfta değerlendirme” kodunda yer almışlardır. Bu kodda Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; (Ö2) *“Kitap okuma yaptırıyorum; evet, ondan yine aynı şekilde özet çıkarttırıyorum, kahramanlarını tanıttırıyorum; özet defteri tutturdum...”* (Ö5) *“Çocuklar işte bu kitapların özetlerini çıkarıyorlar. Gerçekten okuyup okumadıklarını anlamak için biz onlara bu okudukları kitapları anlatmalarını, kitaptan ne anladıklarını anlatmalarını istiyoruz.”* (Ö7) *“...özet defterlerine hangi notları almaları gerektiğini söylüyorum ki en azından boş boş okumasınlar.”*

Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin okuma-anlama etkinliklerini velilerle iş birliği içinde daha iyiye götürmek için çalıştıklarını şu şekilde ifade ederek “ailelerle iş birliği yapma” kodunda yer almışlardır; (Ö8) *“Özellikle okuduklarını anlamaları açısından ailelere söylüyorum sizin gözetiminiz altında okusunlar, sadece okumakla kalmıyor acaba okuduğunu da anlıyor mu?”* (Ö3) *“Ailelerle iş birliği yapabiliyoruz. Bu anlamda okulumuzun imkânları yeterli, yapıyoruz yani genelde olumlu dönütler alıyoruz.”* Yine öğretmenlerden beşi ailelerin evde kitap okuma saati düzenlemeleri için onları teşvik ettikleri konusunda şu şekilde görüş belirtmişlerdir; (Ö3) *“...hatta mesela ben bu sene çok sorunlu öğrencilerin hem babasına hem kendisine kitap veriyordum kütüphaneden her ikisine de üye oluyor, ayrı ayrı kitaplar veriyordum. ...Tabii anne baba da okuyor mesela çocuk da gelip annesini babasını şikâyet ediyor okumuyor işte.”* (Ö4) *“...velilere diyoruz ki siz de kapatın televizyonu neyle uğraşıyorsanız bırakın bi on beş dakika hep birlikte okuyun, çok değil on beş dakika. Siz eğer bunu yaparsanız çocuğunuz bu alışkanlığı kazanır ama siz bir tarafta televizyon izlerseniz çocuğa da kitap oku dersiniz çocuk okumaz.”* Öğretmenler bu görüşleriyle “evde aileyle birlikte kitap okuma saatleri düzenleme” kodunda yer

almışlardır. Öğretmenlerden bazıları proje ve performans ödevini kitap okumaya yönelik verdiklerini şu ifadelerle belirterek “performans ödevleri verme” kodunda yer almışlardır; (Ö10) “...ben performans gibi öğrencilere ödev veriyorum, bir haftalığına şu kitabı okuyacağız diyorum işte...” (Ö14) “...mesela ben proje ödevinde mutlaka böyle bir ödev veriyorum; bir kitabın tahlili kahramanları işte içeriği, dış ve iç unsurları şeklinde mutlaka ben bu konularda özellikle proje ve performans ödevlerini bu şekilde okumaya yönelik çalışmalar yapıyorum.”

Bununla birlikte öğretmenlerin “ders dışında yapılan okuma-anlama etkinlikleri” temasında belirttikleri görüşleri ve kodlar şu şekildedir; (Ö12) “Mutlaka kütüphaneye gidin, üye olun sürekli hani kitabı parayla almak yerine ve bunda da çok istekliler. (Okulda kütüphane var mı?) Okulumuzun kütüphanesi yok, halk kütüphanesine gidiyorlar...” ifadesiyle “kütüphaneye yönlendirme” kodunda, (Ö2) “Okul kütüphanesinden de ediniyorlar, ben mesela kendim veriyorum. 7. Sınıfta bir tane kızım var benim onun okuduğu kitaplardan. Hem de içeriklerini biliyorum, neler var, neler yok, uyar mı, uymaz mı? Ona göre kendim de getiriyorum, veriyorum çocuklara.” ifadesiyle “öğrencilere kitap temin etme” kodunda, (Ö4) “Bizim de bir formumuz var şiir kitapları için ayrı roman-hikâye için ayrı, düşünce kitapları için ayrı formlarımız var. O formları veriyoruz ve okuduğu kitaptaki bilgileri o forma aktarıyor, sonra getirip bize teslim ediyor. İşte iki haftada bir, üç haftada bir o formları topluyoruz.” ifadesiyle “okuma takip formları kodunda”, (Ö7) “5’lerde ve 6’larda zaten, hatta 7’lerde birer saatim; sadece kitap okuma üzerine ayırmış durumdayım. İu tavsiye ettiğim ya da çocukların kitaplıklarında olan kitaplardan kitap alıp okumalarını sağlıyorum. Bir saati dersimde sonra devamını getirecek...” ifadesiyle “bir ders saatini okumaya ayırma” kodunda, (Ö8) “...hani okuma güçlüğü çeken öğrencilere evde çalışmalarını için veriyorum, kendim seçiyorum, kitap veriyorum onların seviyelerine göre daha sonra aileleriyle görüşüyorum onlar da takip ediyorlar.” şeklindeki ifadesiyle “okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışma yapma” kodunda, (Ö13) “Ders konularını bitirdiğimizde işte okuma, anlatma özellikle mesela şunu yapıyoruz bir kitap okuduklarında sadece kitap olarak da demiyorum gazetede haber okuduklarında bunu yorumlatıyoruz, bunu tüm sınıfa yorumlatıyoruz hani onun dersle bir bağlantısı yok, Türkçeyle bir alakası yok, müfredat olarak yani alakası yok ama mesela bu son süreçte özellikle çocuk kaçırma

olayları ilgi alanına girdiği için mesela sonradan özellikle bi Karsta yaşanan olaydan sonra bir ay boyunca hep gazete yazılarını yorumladık sınıfta ders dışında yaptığımız da bu.” ifadesiyle “gazete haberlerini sınıfta yorumlatma” kodunda, (Ö1) “Bir de sınıf gazetemiz var. 8. Sınıflar için yapıyoruz ama bunu. Sınıf gazetesinde her hafta bir grup gazete hazırlıyor. Onunla ilgili okuyorlar aa işte şu varmış, bu varmış okuyorlar...” şeklindeki ifadesiyle “grup çalışmaları yaptırma” kodunda yer almışlardır.

Tablo 18. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmak için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
	Kitap okutma ve değerlendirmesini sınıf içinde yapma	8
	Öğrencinin ilgisine göre kitap seçme	3
	Okumaya mecbur tutma, not verme	3
	Bir ders saatini okumaya ayırma	3
	Öğrenciye örnek olma	3
Okuma	Sınava yönelik çalışma	2
alışkanlığı	Ailelerin desteğinin olmaması	2
kazandırmak	Bu alanda kendini yetersiz görme	2
 için yapılan	Araştırma ve performans ödevleri verme	2
etkinlikler	Olumlu tutum geliştirmeye çalışma	2
	Ödüllendirme	2
	Kütüphaneye yönlendirme	2
	Derste kitap tanıtmaya	2
	Şiir ezberletme	1
	Yetersiz kaynak	1
	Sınıf panosu oluşturma	1
	Öğrencilerin ilgisiz oluşu	1
	Toplam	39

Öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yapmış oldukları etkinlikleri belirlemek için sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; kitap okutma ve değerlendirmesini sınıf içinde

yapma (f;8), öğrencinin ilgisine göre kitap seçme (f;3), okumaya mecbur tutma, not verme (f;3), bir ders saatini okumaya ayırma (f;3), öğrenciye örnek olma (f;3), sınava yönelik çalışma (f;2), ailelerin desteğinin olmaması (f;2), bu alanda kendini yetersiz görme (f;2), araştırma ve performans ödevleri verme (f;2), olumlu tutum geliştirmeye çalışma (f;2), ödül (f;2), kütüphaneye yönlendirme (f;2), derste kitap tanıtma (f;1), şiir ezberletme (f;1), yetersiz kaynak (f;1), sınıf panosu oluşturma (f;1), öğrencilerin ilgisiz oluşu (f;1).

Öğretmenlerin büyük bir kısmı kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere kitap okuttuklarını ve bu kitapların değerlendirmesini sınıf içinde yaptıklarını şu şekilde dile getirmişlerdir; (Ö6) *“Tabii ki, kitap isimleri de yüz temel eserden onları tavsiye ediyorduk, onun dışında mutlaka okudukları kitabı getirip göstermelerini istiyorduk. Gerçekten okudular mı, okumadılar mı? Ve dediğim gibi ben sınıfta mutlaka anlattırıyorum, mesela, diyorum, bir ay süreniz var, bir ay sonra, ‘Ayşe sen hangi kitabı okudun?’ Bize gel bi anlat diye, o şekilde okuma yaptırıyorum. Kitap mutlaka okutturuyorum; okuduysan hani bize anlat, yazar kimdi, ne anlatılıyordu, beğendin mi, nasıl buldun kitabını? Eleştirisini mutlaka yaptırıyorum çocuklara.”* (Ö8) *“Her zaman olduğu gibi yine kitap okuma kütüphanemizde zaten yeterince kitap var, kitaplıklarımız var sınıflarda. Çocukların kitap okumaları için velilerle iş birliği içinde kitap okuyorlar düzenli ama diyelim ki her gün belli bir süreyi kitap okumaya ayıracaklar hatta veliye gönderiyoruz o çizelgeleri imzalıyor. En çok yaptığımız şey bu, düzenli olarak yaptığımız bu.”*

Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için sadece üç öğretmen öğrencinin ilgisine göre kitap seçimi kodunda görüş belirtmiştir, bu görüşler şu şekildedir; (Ö9) *“Okuma alışkanlığı kazanabilmesi için bireyin yeteneklerini bulabilmek önemli. Bireyin yeteneklerini keşfedebilmeli, ona göre oluyor, yani tek tip öğrenci merkezli bir sonuç vermiyor; yani işte aman çocuk okusun, pahalı kitapları önüne koymak çocuğa bir yararı yok. Veya çocuk sevmiyorsa sürekli klasikleri çocuğa hediye vermenin bir anlamı yok, çocuk için bir zahmet. Çocuğun yeteneklerini keşfedip ona göre doğru yönlendirmek lazım. Tiyatroyla ilgileniyorsa tiyatro ile ilgili kitaplar, sporla ilgileniyorsa spor gazetesi önüne konulabilmeli.”* (Ö7) *“Özellikle beşler ve altılar çok okuyorlar, daha hevesliler ve sekizde çok azalıyor. Zaten o yaşta çok şeyi boşluyorlar, o yaşta sadece aşk kitabı okumak*

istiyorlar yani uı atıyorum Çalikuşu onlar için çok kalın sıkıcı bir kitaptır. Bir iki ipucu veriyorum Feride şöyle yapmış böyle yapmış ondan sonra yaşlı bir doktorla evlenmiş biliyor musunuz falan hani bir metnimiz var çalikuşu diye orda doktorla bii arasında geçen olaylar var, onlar doktoru orda çok sıkıcı biri olarak görüyor ama Feride o doktorla evlenmiş dediğim zaman, aaa nasıl öğretmenim, o zaman kitabı okuyun öğrenin öyle. 8. Sınıfta artık çoğu çocuk Çalikuşunu bu şekilde okuyor yani çok merak ediyorlar.”

Öğretmenler kitap okumak istemeyen öğrencilere zorunlu tutarak kitap okutmaya çalıştıklarını şu görüşleriyle dile getirmişlerdir; (Ö12) “...her hafta bir öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazansınlar diye zorunlu tutmuşum bunu, kendi kontrol etmem çocuklarda biraz daha özendirici oluyor.” (Ö7) “...özellikle 8. Sınıflarda da bi nevi zorlayarak okumalarını sağlıyorum çünkü artık bunu yapmam lazım. Belirli kitap isimleri veriyorum, bunlar mutlaka okunmalı şeklinde.” Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için bir ders saatini okumaya ayırdığını ifade eden öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; (Ö4) “Önceden bi okuma saatimiz vardı, bizim on beş dakikalık veya yarım saatlik bi okuma çalışmamız oluyordu bizim güzel oluyordu. Şimdi biz yapıyoruz, bir ders saatini okumaya ayırabiliyoruz. İşte çocuklar o saatte seçtiği bir kitabı okuyorlar. Çünkü okuma çok önemli, özellikle Türkçe için çok önemli; çocuk okuyamıyorsa, okuduğunu anlayamıyorsa bu çocuğun her şeyine yansıyor. Yazısına da yansıyor davranışlarına da yansıyor işte daha farklı ortamlara da yansıyor; oluyor bunlar. Her şeye olumsuz veya olumlu yansiyabiliyor. Biz de ondan dolayı yapıyoruz, mutlaka bir saatlik okuma çalışması yaptırıyoruz.”

Öğretmenlerden bazıları da öğrencilere örnek olma kodunda görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir; (Ö11) “Evet, kitap okutuyorum sürekli ve kendimi örnek veriyorum işte ben şöyle şöyle başladım ve kitap okumaya başladıktan sonra bunlar değişti hayatımda şu sınavlara daha kolay hazırlandım, üniversite sınavını onun sayesinde kazandım. Okumadan önceki halimle okuduktan sonraki halimi karşılaştırıyorum, en güzel örneği ben oluyorum aslında çocuklara.” (Ö15) “Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için kendimiz yine derslerde onlarla birlikte okuyoruz, hani onlara örnek teşkil etmesi açısından. Biz, kitap okuyun, diyoruz öğretmen arkadaşların çoğunda var kendileri okumuyorlar,

açmıyorlar kitap kapağını. Öğrenci de bakıyor, öğretmen telefonla oynuyor, öğrenci de diyor, ben niye okuyayım? Ama hani öğrenci okurken ben de okuyorum, onlara örnek olmaya çalışıyorum onlar da bir bakıma benden örnek alıp okumayı sürdürüyorlar. Yoksa hani derste biz başka işle uğraştığımız zaman öğrencinin de dikkati dağılıyor. Üç kişi okuyor beş kişi okumuyorsa kopuk kopuk olursa öğrencinin dikkati dağılıyor. Özendirmek için bizler de onlarla beraber okuyoruz.”

(Ö4) *“Okuma Türkçenin temeli, okuma olmayınca hiçbir şey olmuyor. Özellikle son iki senedir çıkan sorular da okuduğunu yorumlamaya dayalı olduğu için ağırlıklı olarak okumaya daha fazla ağırlık vermeye başladık biz.”* şeklindeki ifadeyle “sınava yönelik çalışma” kodunda yer alırken (Ö1) *“...ekonomik durumu kötü mü iyi mi bilemem ama çocuğa yatırım yapılmayan bir yer, yani hani bu böyle bu mahallede böyle. Yoksa hani parası vardır, yoktur o ayrı bir konu; ama insanlar öğrenci için bir şeyler almaktan çok hoşnut değiller. Bak çocukları için alıyor olabilirler, pantolon alıyorlar ama kitap al, dediğinde böyle ya para olmuyor...”* şeklindeki ifadeyle “ailelerin desteğinin olmaması kodunda” yer almıştır. Öğretmenlerden bazıları ise okuma ve okuma alışkanlığı kazandırma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini şu şekilde dile getirerek “bu alanda kendini yetersiz görme” kodunda yer almışlardır; (Ö5) *“Zaten toplumumuzun da siz de biliyorsunuz genel bir sorunu, ben de bunda çok yeterliyimdir, diyemeyeceğim bu konuda, Türkçe öğretmeniyim ama yeterli düzeyde okuduğumu diyemeyeceğim. Sevmiyoruz yani okumayı, çocuklara da kazandıramıyorum. Bu yüzden ne yapsam boş gibi geliyor. Çok fazla bir şey de yapmıyorum o yüzden çünkü ne desek böyle bir şekilde çocuk okumayı sevemiyor. Okullardaki problem olarak size söyleyecek olursam yani bu alışkanlığı ben kazandıramıyorum. Şu öğrenciye ben okuma alışkanlığı kazandırdım diyemem. Üçüncü senem burada, sevmeyen bir öğrenciye kazandırdım diyemem ama farklı şekillerde teşvik etmeye çalıştım.”* (Ö10) *“Pek fazla okumayla ilgili etkinlik açısından ben de kendim biraz şey değilim, herhalde öğrencileri iyi yönlendiremiyorum galiba. Çünkü ben daha çok dil bilgisi konularını yoğun bir şekilde altılarda daha çok onları daha eksiksiz olsun diye çalışmalarım hep dil bilgisi konuları üzerine etkinliklerim, çalışmalarım daha çok. Okuduğunu anlamada basit yöntemler nedir; soru-cevap işte özetleme işte anlamadıysa soru sormasını*

istiyorum. Pek şey kalmıyor yani, tam oturmuyor yani, güzel bir konuya değinmişsiniz.”

Öğretmenlerden (Ö12) öğrencilere kitap okutmak için onlara ödev verdiğini şu cümlelerle dile getirmiştir. “...ona da şöyle bir yöntem bulmuştum performans ve projede özellikle o hiç kitap okumayan öğrencilere üç tane kitap alma zorunluluğu tuttum. Onları okuyup onlarla ilgili kitap inceleme formları vermiştim, mecburen onu yapmak zorunda kaldı. Bir iki tane çok güzel kitabı seçince ve zorunlu olarak çocuk bunu performans ve proje ödevi olarak yaptığı zaman kitap okumaya karşı sevgisi, ilgisi artıyor. İyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum...” (Ö12) bu ifadelerle “araştırma ve performans ödevleri verme” kodunda yer almıştır. (Ö7) öğrencilerin ilgilerini kitaplara yönlendirmeye ve öğrencilerde okumaya dair olumlu tutum geliştirmeye yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; “İlgi uyandırıyoruz bi de yani bunda öğretmenin tutumu çok önemli, yani bir kitap konusunda onu ballandıra ballandıra anlatarak merak uyandırmak, ben okumuştum şöyle olmuştu, böyle olmuştu tarzında öğretmeni çok örnek aldıkları için çocuklar u bu konuda biraz da kendimiz örnek olmamız lazım çocuklara.” bu ifadelerle “olumlu tutum geliştirmeye çalışma” kodunda yer almıştır. (Ö13) ise öğrencileri okumaya yönlendirmek için onları farklı şekillerde ödüllendirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir; “Okulda bir etkinlik yaptırıyoruz açıkçası, yani okulda genelde müfredat üzerinden gidiyoruz. Sadece ödüllendirme yapıyorum ben kendi rehber sınıfıma, mesela çok kitap okuyana işte bu küçük bir hediye ya da not, özellikle sekizlerde ya da işte küçük bir hediye, onure etme, bir ödül verme, işte okulda törende çıkarma gibi, hani o tarz etkinliklerle. Kitap sayısını önemsiyoruz ya da işte yapıyoruz, bunun dışında daha çok öğrencinin ben bireysel olarak, fikrine başvurarak derse katıyorum. Sen bu konuda şöyle bir kitap okumuştun, bize anlatsan, demek özellikle 8. sınıflar için çok önemli çünkü zaten kendilerini ön plana çıkarmak istiyorlar, yani burada şöyle bir şey oluyor, öğretmen bana soruyor, öğretmen benim bilgi vermeme istiyor, hani o tarz etkinlikler yapıyoruz. Küçük ödüllendirmeler, küçük hediyeler, yemeğe götürmeler... İşte o tarz etkinliklerle ödüllendiriyoruz.” bu ifadelerle “ödüllendirme” kodunda yer almıştır.

Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptıkları etkinliklerden biri de öğrencileri kütüphaneye yönlendirmektir. (Ö3) “Yani onları daha çok

kütüphaneye yönlendiriyorum...” ifadesiyle öğrencileri kütüphaneye yönlendirdiğini belirtmiştir. (Ö1) ise *“Yani kitap okuma evet, bir de ben bazen sevdiğim yazarları ya da işte onların kitaplarını, hikâyelerini getiriyorum. İşte bakın böyle bir şey varmış. Haberiniz var mıydı? Ya da bu ilginç bir konuymuş, bu kimdi, yazarı kimmiş? Şuymuş. Bunun başka kitapları da var gibi, kitap tanıtımı gibi.”* şeklindeki ifadeyle “derste kitap tanıtma” kodunda yer almıştır. Ayrıca (Ö5) *“Örneğin şiir ezberletme yoluna gittim ben, işte en az üç kitadan, dört kitadan oluşan şiirler ezberleyeceksiniz.”* ifadesiyle şiir ezberletme kodunda yer alırken (Ö13) de *“...yeterli olabilmesi için öyle bir ortamın olması lazım, böyle bir zamanın olması lazım ve ona yönelik materyallerin olması lazım. E şimdi, bizim kütüphaneye ben bakıyorum, yeterli kitap yok. Kitap alalım, diyoruz, kaynak bulamıyoruz, öğrenciye kitap al, diyoruz elindeki kitabı kaybediyor...”* ifadesiyle “yetersiz kaynak” koduna girmiştir. Bununla birlikte (Ö6) *“Yine şey, bir ara şey yapmıştık, makale haberleri getireceklerdi, sınıf köşesini hazırlayacaktık, oradan mutlaka herkes onu okuyacaktı, sonra oradan okuduklarını anlayıp anlamadıklarını görmek için soru sorarak okuyorlar mı, okumuyorlar mı? Sınıf panosunun o açıdan önemi var bizim için, işte yazar hayatlarını araştırıyorlardı, onu okuyup anlattırıyorduk o şekilde.”* şeklindeki ifadeyle “sınıf panosu oluşturma” kodunda, (Ö15) *“...ders kitabı getirmeyen öğrenciden okuma kitabı getirmesini de bekleyemiyoruz, yani çocuk derse katılmıyor ki doğru düzgün onlar sadece dersi sabote etmesinler, derse zarar vermesinler, kişiye zarar vermesinler, kendi hallerindeler yani derse katılmıyorlar pek öyle öğrenciler...”* ifadesiyle “öğrencilerin ilgisiz oluşu” kodunda yer almıştır.

Tablo 19. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Söz Varlıklarını Geliştirebilmeleri için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
	Sözlük oluşturma	8
	Oyunlarla kelime öğretimi	6
Söz varlıklarını geliştirebilmeleri için yapılan etkinlikler	Yeni kelimelerle hikâye veya metin yazdırma	5
	Deyim ve atasözü buldurma	5
	Kelimelerin farklı anlamlarını buldurma	5
	Kelime tekrarları yaptırma	4

Sözlük kullanma	4
Bilinmeyen kelimenin altını çizdirme	3
Kelime türetme	2
Günlük tutturma	1
Bulmaca çözme	1
Sınıf panosuna kelimeler asma	1
Günlük kelime havuzu oluşturma	1
Sosyal hayatın olumsuz etkileri	1
Toplam	47

Öğretmenlerin, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için yapmış oldukları etkinlikleri belirlemek için sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; sözlük oluşturma (f;8), oyunlarla kelime öğretimi (f;6), yeni kelimelerle hikâye veya metin yazdırma (f;5), deyim ve atasözü buldurma (f;5), kelimelerin farklı anlamlarını buldurma (f;5), kelime tekrarları yaptırma (f;4), sözlük kullanma (f;4), bilinmeyen kelimenin altını çizdirme (f;3), kelime türetme (f;2), günlük tutturma (f;1), bulmaca çözme (f;1), sınıf panosuna kelimeler asma (f;1), günlük kelime havuzu oluşturma (f;1), sosyal hayatın olumsuz etkileri (f;1).

Öğretmenler, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için en çok sözlük oluşturma etkinliği yaptıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir; (Ö15) “...sözlük oluşturduk, o sözlükten not verdiğimiz için öğrenciler sözlüğe bayağı ilgi duydular; sonra sözlük okumaları gelişti öğrencilerin, bunu fark ettim...” (Ö13) “Sözlük oluşturtuyorum ben, benim yaptığım bu uı mesela okuduk metinleri, eğer kitapta kalırsa mesela o gün ben o kelimenin anlamını öğreniyorlar belki ama napıyorlar, sonrasında unutuyorlar. Bir yıl boyunca öğrendikleri kelimeleri sözlük olarak oluşturuyorlar, özellikle dediğim gibi 6 ve 7’ler bu konuda daha profesyonel çalışıyorlar. Mesela, napıyorlar, bir dönem boyunca, bir yıl boyunca sözlük oluşturuyorlar; sonra bunlardan ben napıyorum, onlar çalışıp geliyor, ben açıyorum sözlüğü sınav gibi, hani artı verir gibi bu kelimenin anlamı ne işte, bi cümlede kullan şeklinde sözlük geliştirmeyi de o şekilde yapıyoruz.” (Ö4) “Mesela sözlük hazırlatıyoruz, söz dağarcıklarını geliştirmek amacıyla bu tarzda çalışmalarımız oluyor.”

Yine öğretmenler çeşitli oyunlarla öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme çalışmalarını şu şekilde dile getirmişlerdir; (Ö1) *“Ya da şey yapıyoruz uuu yalan söyleme oyunu diye bir oyun uydurduk. Mesela sözlükten bir tane sözcük açıyorum ama onların hiç bilmediği. Bunu genellikle ama ben daha çok hani dönemin başında ya da sonunda, ders bitişinde ya da derse yeni geçiş esnasında yapıyorum ama hiç bilmediği bir sözcük, diyorum ki hadi bu sözcüğün ne olduğunu bize anlat. Bilmiyorum diyor. Diyorum zaten bilmeyeceksin, sen bize yalan söyleyeceksin. Hem bu şekilde sözcük akışını hızlandırıyor. Konuşmasını düzenlemeye çalışıyor, ondan sonra diyoruz ki “arkadaşınız anlattı inandınız mı? İnanmışsınız ya da inanmadınız. Tamam, hadi şimdi sözcüğün anlamını okuyalım.”* (Ö6) *“Tabu oyunumuz var kelimelerle ilgili, onu oynattıyoruz.”* (Ö3) *“Yarış yapıyoruz, kim erken bulacak işte o şekilde kelimeleri mesela sürekli tekrarlıyoruz öğrendiğimiz kelimeleri; işte çocuklara kelime zimmetliyoruz. Bak şu şudur, bir dahaki ders geldiğinde mutlaka soruyorum; işte “çamçak” neydi falan çocuk kalkıp söylüyor.”* Öğretmenler bu ifadelerle “oyunlarla kelime öğretimi” kodunda yer almışlardır.

Sözlük oluşturma ve oyunlarla kelime öğretiminin yanı sıra öğretmenler, öğrencilere yeni kelimelerle hikâye ve metin yazdırarak onların söz varlıklarını geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenler “yeni kelimelerle hikâye veya metin yazdırma” kodunda görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir; (Ö7) *“...anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizdiriyorum, daha sonra o kelimeleri tahtaya yazıyoruz, u onların anlamlarını bulduruyorum, metindeki anlamlarını, daha sonra bunlarla ilgili atıyorum; on kelime, on beş kelime en az on tanesini kullanarak bir paragraf yaz, bunu yazdırıyorum...”* (Ö11) *“Yeni öğrendiği sözcükleri deftere yazıyoruz ve o sözcükleri kompozisyon yazarken kullandırmaya çalışıyorum yeni öğrendiği sözcüklerle paragraflar yazdırıyorum. Bir paragraf oluştur, diyorum o yeni öğrendiğin sözcüklerle.”*

Öğretmenler kelime çalışmaları içinde deyim ve atasözlerini de önemstediklerini deyim ve atasözleri sayesinde öğrencilerin söz varlıklarının daha etkili ve kalıcı bir şekilde geliştiğini şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö12) *“...şimdi söz varlıklarını geliştirebilmelerinin en iyi yolu deyim ve atasözleri metinlerde buldurmak, bunlar üzerinde konuşmak u çocuklar da hani deyimleri bulmayı falan çok seviyorlar...”* (Ö7) *“Deyimlerle atasözleriyle şiirler bazen yazdırmaya*

çalışıyorum uı işte atasözleriyle alakalı ya da deyimdeki anlatılan durumla alakalı kompozisyon yazdırmaya çalışıyorum, deyimden yansıttığı durumla ilgili bir hikâye yaz gibi o şekilde bir çalışmam oluyor.” kelimelerin farklı anlamlarının bulunmasının öğrencilerin söz varlıklarının gelişmesinde önemli olduğunu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö6) “*Mesela bir kelimenin anlamını bulurken o kelimenin zıt anlamlısını da soruyorum, yakın anlamlısını da bulduruyorum, eş anlamlısını da bulduruyorum ki en azından kelime dağarcıkları daha da çok gelişsin diye...*” (Ö7) “*Bi de deyimleri ordaki mecaz anlamlı kelimeleri, örtülü anlamları tek tek özellikle onların üstünde durup yorum güçlerini artırmak için bunları kullanmaya çalışıyorum.*”

Bu etkinliklerin dışında öğretmenler farklı kodlarda görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir; (Ö8) “*...onun dışında zaman zaman yaptığımız sözlüklerden o kelimelerin tekrar dönüp anlamlarına bakıyoruz...*” ifadesiyle “kelime tekrarları yaptırma” kodunda, (Ö3) “*Sözlük sürekli sözlük karıştırmaya çalışıyoruz; yani çocuklarla ders işlerken çalışırken illa çocuklar bulsun görsün diye.*” ifadesiyle ve (Ö11) “*...sürekli sözlük kullanıyoruz, sözlük kontrolü yapıyoruz her gün; sözlük, yazım kılavuzu ve deyimler sözlüğü bunlar bizim araç gereçlerimiz oluyor uı bana soruyorlar anlamlarını bana sormayın, diyorum; hemen sözlük karıştıralım çocuklar.*” ifadesiyle “sözlük kullanma” kodunda, (Ö10) “*Şimdi öncelikle öğrencilere metin başlamadan önce altını çizdiriyorum.*” “bilinmeyen kelimenin altını çizdirme” kodunda, (Ö9) “*Evet, şöyle ki günümüzde kullandığımız güncel sözcüklerin yerine siz olsaydınız hangi kelimeyi üretirdiniz ve ya ne denilebilir. İngilizceden veya başka yabancı dillerden dilimize geçmiş kelimeleri...*” “kelime türetme” ifadesiyle kodunda, (Ö2) “*...sözlük oluşturmaları istendi onlardan, uı şiir defteri oluşturmaları istendi bi de günlük tutmaları istendi.*” “günlük tutturma” ifadesiyle kodunda, (Ö8) “*İşte panomuza bir öğrenci görevlendiriyorum listeye göre işte diyorum ki sen on tane deyimden anlamını araştır getir, panoya as, arkadaşların da öğrensin.*” şeklindeki ifadesiyle “sınıf panosuna kelimeler asma” kodunda ve (Ö10) “*Bunları ben her gün kelime havuzu yaptırıyorum. Her gün öğrendikleri kelimeleri küçük bir kâğıda, ön tarafa kelimeyi arka tarafına kelimenin anlamını yazıyorlar. Katlayıp içine atıyorlar. O gün ona çalışıyorlar, ertesi gün geldiğimde seçiyorum; mesela U düzeni olduğu için çok güzel oluyor. Bir kişi seçiyorum, işte*

kaldırıyorum bunun anlamı neydi? Çalışmış mı çalışmamış mı? Yani, kelime havuzumuz var bizim.” ifadesiyle “günlük kelime havuzu oluşturma” kodunda, “Bu çocuğun okuldaki şeyiyle evdeki kullandığı ortam farklı olduğu için siz orda bir kelime öğretiyorsunuz, belki ona cazip de geliyor ama daha sonra onu kullanacak bir ortam bulamadığı için unutulup gidiliyor.” şeklindeki ifadeyle “sosyal hayatın olumsuz etkileri” kodunda yer almışlardır.

4.2.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yapmış oldukları değerlendirmeler hakkındaki görüşlerini almak üzere 3 soru sorulmuş ve her bir soru ayrı temalar altında kodlanmıştır.

Tablo 20. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Ekinlikleri Sonunda Öğrencilere Öz Değerlendirme Yaptırma Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Öz değerlendirme olumlu	Etkinlik kitabındaki öz değerlendirme formlarını uygulama	6
	Öz değerlendirmeyi faydalı bulma	2
	Yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıtma	1
TOPLAM		9
Öz değerlendirme olumsuz	Öğrencilerin isteksiz oluşu ve objektif olmaması	5
	Formları gereksiz görme	4
	Zamanın yetmemesi	3
	Ölçekleri yetersiz bulma	1
Toplam		13

Öğretmenlerin, öz değerlendirme ile ilgili belirttikleri olumlu görüşlerden çıkarılan kodlar ve frekansları; etkinlik kitabındaki öz değerlendirme formlarını uygulama (f;6), öz değerlendirmeyi faydalı bulma (f;2), yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıtma (f;1), şeklindeyken öz değerlendirme ile ilgili olumsuz görüşlerden çıkarılan kodlar ve frekansları; öğrencilerin isteksiz oluşu ve objektif olamaması (f;5),

formları gereksiz görme (f;4), zamanın yetmemesi (f;3), ölçekleri yetersiz bulma (f;1) şeklindedir.

Öğretmenlerin, öz değerlendirme yaptırma hakkındaki görüşlerini almak üzere sorulan soruya, altı öğretmenin etkinlik kitaplarındaki öz değerlendirme formlarını uyguladıkları yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir; (Ö4) “*Şimdi her ünitenin sonunda çocukların öz değerlendirme formları var. Çocuk oradaki sorulara bakarak oralara işaretler koyuyor.*” (Ö8) “*Evet, bununla ilgili zaten kılavuz kitaplarında, çalışma kitaplarında, elimizde etkinlikler var; orda kendini değerlendirme formu, arkadaşını değerlendirme formları var. Çocuklar onları dolduruyorlar.*” (Ö6) “*Evet, öz değerlendirme mutlaka yaptırıyoruz. Zaten formlar da oluyor. O formları önce onlar dolduruyorlar. Sonra bireysel olarak her öğrenci tek tek kendi okumasını değerlendiriyor.*”

Öğretmenlerden yalnızca ikisi öz değerlendirme formlarını faydalı bulduklarını ve uygulamaların öğrenci üzerinde etkili olduğunu şu görüşleriyle ifade etmişlerdir; (Ö6) “*Çocuklar; evet hocam, ben burada bu hatayı yaptım. ...Gerçekten faydası oluyor; sonra bir dahaki yaptığımızda, tekrar farklı bir okuma yaptırdığımızda gerçekten ona dikkat ettiğini, aynı hatayı yapmamaya çalıştığını görüyoruz. Gerçekten faydalı, öğrenciler farkına varıyor; yani bireysel değerlendirme yaptıkları zaman.*” (Ö10) “*O form güzel onu ben beğeniyorum, çünkü dürüst bir şekilde dolduruyorlar. Neyi anlamamıştım, işte bu konuda neydi? Buydu. Ben ders dışında çok konu anlatmışımdır o yüzden öğrencilere. Dikkate alıyorlar formu, ben inanıyorum en azından.*” Öğretmenler bu ifadeleriyle “öz değerlendirmeyi faydalı bulma” kodunda yer almışlardır. Öz değerlendirme konusunda öğretmenlerden yalnızca biri yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıttığını ve öğrencilerin kendi hatalarını görmelerini sağladığını şu şekilde dile getirmiştir; (Ö14) “*Öğrencilerin kendilerini nerde eksikliklerim var, nerde fazlalıklarım var? Mesela ben yazılı kâğıtlarını mutlaka öğrencilere dağıtırım, bunu mutlaka yaparım. Öğrencilerin orada nerde hata yapmışım, nerede iyiyim, nerede eksiklerim var? Şeklinde çocuklarım, kendilerini görsün, kendisini değerlendirsin hatta ve hatta kafalarındaki şüpheler yok olsun, kendilerine güvensinler, o şekilde yazılı kâğıtlarını mutlaka bir ders dağıtır, daha sonra toplarım.*” (Ö14) bu ifadesiyle “yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıtma” kodunda yer almıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı öz değerlendirme hakkında olumlu görüş belirtirken bir kısmı da olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin sayısı, olumlu görüş belirten öğretmenlerin sayısından fazladır. Öğretmenlerin beşi “öğrencilerin isteksiz oluşu ve objektif olmaması” kodunda görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır; (Ö11) “*Yani çok yaptığım söylenemez, şunu söyleyeyim sanki o tür etkinliklerde çocuk çok ciddiye almıyor çarpı koyup geçme. Hiç kimse kendisinde yanlış var, hata var, demiyor. Çok iyi okudum; evet, arkadaşımunkini de çok iyi anladım, bir sorun yok, şeklinde olumlu cevaplar geliyor sürekli.* (Ö1) “*Ben hiç öz değerlendirme yaptırmıyorum. Çünkü öğrenci öz değerlendirmede kısmen ya da hayır demiyor. ...Her zaman öz değerlendirme formlarında çoğunlukla, evet, diye geçiyor ve ben de çok şey değilim bu konuda, yapılsın, demiyorum hatta yaptırmıyorum.*” Öğretmenlerden dördü ise öz değerlendirmeyi gereksiz gördüğünü belirtmiştir. Bunlardan ikisinin görüşleri şu şekildedir; (Ö5) “*Öz değerlendirme yaptırmıyorum. Hani okumanı yeterli buluyor musun, neden? Yaptırmıyorum, yani hiç, bilmem, gereksiz gördüğüm için...*” (Ö12) “*Valla bana biraz gereksiz gibi geldi. ... tam olarak bizim sınıf mevcutlarının sayı olarak, alt yapı olarak ona hazır olmadığını düşünüyorum; çünkü çocuklar bunu şamataya çeviriyor, hani arkadaşını birebir yaptığı çalışmadan bu işi dersi kaynatma yöntemi gibi kullanıyorlar. O yüzden de çok tercih etmiyoruz, ders kaynatılmasın diye.*” Öğretmenler bu ifadeleriyle “formları gereksiz görme” kodunda yer almışlardır.

(Ö3) ve (Ö11) ise zamanın yetersiz olduğunu ve bu tür etkinliklere vakit kalmadığını şu şekilde dile getirmişlerdir; (Ö3) “*Vakit kalmıyor, çok sıkıntılı; yani ne verilecek, ne verilmeyecek onların derdine düşüyorsunuz, yetişmiyor; şudur budur bu konular çok kağıt üstünde yapılıyor ama yani öyle öz değerlendirme falan çok havada kalan bir şey.*” (Ö11) “*Kılavuz kitaplarında var, ha çok mu yapıyorum, onu çok yaptırmıyorum işin doğrusu. Dediğim gibi etkinlikleri yetiştirmekte güçlük çekiyoruz.*” Bununla birlikte (Ö2) “*Ölçekler şöyle başkasına göre ben şeydir, öz değerlendirmenin biraz daha kişiselleştirilmesini düşünüyorum; yani şimdi Batıdaki bir öğrenciyle buradaki bir öğrenciyi karşılaştıramazsınız, o yüzden de o ölçeklerde bazı şeylerin değiştirilmesi gerekiyor.*” ifadesiyle “ölçekleri yetersiz bulma” kodunda yer almıştır.

Tablo 21. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Becerilerini Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
	Yazılı sınavlar	11
	Süreçte değerlendirme	8
	Okuma değerlendirme formları olumsuz	8
	Okuma değerlendirme formları olumlu	4
	Kendi değerlendirme yöntemlerini kullanma	3
Etkinlikleri değerlendirme süreci	Kompozisyon yazdırma	3
	Özet defterleri tutturma	2
	Okuma gelişim dosyaları	2
	Performans ödevleri	2
	Diğer öğretmenlerle işbirliği	1
	Öğrenci ilgisini belirleme	1
	Ödev takip çizelgesi	1
	Aileleri bilgilendirme	1
	Toplam	47

Öğretmenlere, okuma-anlama etkinliklerini değerlendirme sürecinde neler yaptıkları ile ilgili görüş sorulmuştur. Sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; yazılı sınavlar (f;11), süreçte değerlendirme (f;8), okuma değerlendirme formları olumsuz (f;8) okuma değerlendirme formları olumlu (f;4), kendi değerlendirme yöntemlerini kullanma (f;3), kompozisyon yazdırma (f;3), özet defterleri tutturma (f;2), okuma gelişim dosyaları (f;2), performans ödevleri (f;2), diğer öğretmenlerle işbirliği (f;1), öğrenci ilgisini belirleme (f;1), ödev takip çizelgesi (f;1), aileleri bilgilendirme (f;1), ödül (f;1).

Öğretmenlerden on biri, okuma-anlama etkinliklerini değerlendirme sürecinde yazılı sınavları kullandıklarını belirtmişlerdir. Yazılı sınavlar kodunda görüş belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir; (Ö4) “Değerlendirmeleri genellikle yazılıya göre yapıyoruz, zaten işte eğer yazılıda problem varsa atıyorum, %50’den daha az başarısızsa o konuları tekrar etme yoluna gidiyoruz, tekrar ediyoruz.” (Ö5) “Ya yazılılar dışında yok yani. Mesela, yazılıda bir parça sorumuz

oluyor, metin sorumuz oluyor. Ona verdiği cevabı değerlendiriyoruz.” (Ö2) “Okuma, anlama etkinliklerini yani şey var sınavda soruyoruz, işte hani gerçekten okumuş mu okumamış mı? Nası diyim? Yani ölçüt olarak onu kullanabiliriz.” Yine öğretmenlerden sekizi değerlendirme sürecinde soru-cevap yöntemini kullanarak süreçte öğrencileri değerlendirdikleri yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir; (Ö1) *“İşte ben en çok o anlık soru cevaplarla hani onu nasıl anladı?..”* (Ö7) *“...onların sormadığı konularda genel ifadeler içeren metnin anlamına yönelik soruları da ben soruyorum, bu şekilde anlayıp anlamadıklarını tespit etmeye çalışıyorum.”* öğretmenler bu görüşleriyle “süreçte değerlendirme” kodunda yer almışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma değerlendirme formları hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir; (Ö5) *“Ya bizim okumayla ilgili kullandığımız yöntemler genelde kendiliğinden gelişen yöntemlerdir. Mesela yani özel bir yazıya dökülmüş yöntemler kullanmam lazım, değerlendirirken bunu yapayım, özel bununla ilgili bir programım yok.”* Bununla birlikte öğretmenlerden ikisinin “okuma değerlendirme formları” kodundaki görüşleri şunlardır; (Ö10) *“Sene başında tuttuğum mesela şeyler oluyor, Hızlı okuyor, yavaş okuyor, dönemin ortasında artılı eksili, artış düşüş oluyor. Dönemin başında 3. ayında 4. ayında hani sürekli değil ay ay olabiliyor. Haftalık kesinlikle tutmuyorum da dönem dönem, her zaman uygulamıyorum.”* (Ö4) *“Değerlendirme formları, şöyle kitap okuma değerlendirme formları, onlar var işte; okumuş mu okumamış mı? Onu tespit etmek için. Çünkü bir öğrenci kitap okumadan o formu dolduramaz, mümkün değil.”*

Yine değerlendirme konusunda görüş belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri ve yer aldıkları kodlar şu şekildedir; (Ö1) *“Yani çok açık söyleyeyim ben hiç form kullanmıyorum. Yani çok doğru bir şey yapıyor muyum? Onu bilmiyorum. Hani çok eskiden gelen bir gelenek belki. Çok forma alışık değilim, ben hep şey düşünüyorum, formlar yaptığımda öğrenci düşündüğümde çok daha düşük not alıyor. Orda bir şey oluyor yani; evet, oradaki kritere uymuyor ama o, orda bir artışı var o çocuğun ve onu o kriterde gösteremiyorum. Bi yerde yeterli olmuyor ya da bana öyle geliyor. O yüzden ben hep daha böyle beynimde üç ya da dörde bölüyorum durumu. Bunu yapabildi mi yaptı? Yapamadı mı yapamadı gibi öyle veriyorum.”* şeklindeki ifadesiyle “kendi değerlendirme yöntemlerini kullanma” kodunda, (Ö6) *“Kompozisyon yazdırma şeyimiz var, onu o şekilde yapıyorum. Mesela, tek saat*

dersimiz olduğunda kompozisyon yazdırıyoruz daha çok.” ifadesiyle “kompozisyon yazdırma” kodunda, (Ö13) ise “*Özetleri alıyoruz, öğrenciye teslim ediyoruz, bizim yaptığımız bi defter oluşturuyoruz, öğrencilerin her zaman bir iki sayfası oluyor, okuduğu kitapları bize yazdırıyor.*” şeklindeki ifadesiyle “özet defterleri tutturma” kodunda yer almıştır.

Öğretmenlerden ikisi sadece okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okuma gelişim dosyaları tuttuklarını belirtmişlerdir. Bunlardan (Ö8)’in görüşü şu şekildedir; “*Okuma gelişim dosyası çocukların ben tutuyorum, okuma güçlüğü çekenleri ben not ediyorum onu da aileyle iş birliği içerisinde takip ediyorum; o şekilde yapıyorum. ...Diğer öğrencileri de takip ediyorum ama dosyaları yok; hani ben zaten burada sınıfta okuma yaptığımız zaman not ediyorum, öğrencileri takip ediyorum okuma güçlüğü özellikle o sıkıntısı olan öğrenciler üzerinde daha çok duruyorum.*” Belirlenen bu kodların yanı sıra; (Ö8) “*Kesinlikle evet soruları okuyup anlamaları için de gerekli bu, diğer öğretmenlerle zaten işbirliği yapıyoruz, bunu sürekli dile getiriyoruz.*” ifadesiyle “diğer öğretmenlerle işbirliği” kodunda, (Ö14) “*Öğrencilerin hangisinin hangi tür metin okumayı sevdiğini ya da hangi tür kitaplara yatkınlıkları olduğuna bakmaya çalışırım, onla ilgili şey yaparım...*” sözleriyle “öğrenci ilgisini belirleme” kodunda, (Ö14) “*Mesela ben, sürekli öğrencileri ödev takip çizelgesiyle takip ederim, bunu öğrenciyi korkutmak amacıyla değil öğrenciyi sorumlulukları açısından geliştirmek amacıyla... Yoksa öğrenciyi korkutmakla bir yere varamazsınız, yani bu çok eskide kaldı artık.*” sözleriyle “ödev takip çizelgesi” kodunda ve (Ö14) “*Ailelerine de bu konularda şey gönderiyorum, bazen işte çizelge gönderiyorum, mektup yazıyorum.*” ifadesiyle “aileleri bilgilendirme” kodunda yer almışlardır.

Tablo 22. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sonrasında Okuma Metninin Anlaşılma Durumunu Görmek için Yaptırdıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Okuma metninin anlaşılma durumu	Soru-cevap	11
	Özet yaptırma	8
	Ana fikir -yardımcı fikir buldurma	5
	Metni anlattırma	5
	Kitaptaki etkinlikleri yaptırma	5
	Soru hazırlatma ve karşılıklı sordurma	4
	Metin üzerinde tartışma yaptırma	2
	Tekrar okuma	2
	Metnin analizini yaptırma	2
	Metnin türünü buldurmaya yönelik sorular	1
	Konuyla ilgili paragraf yazdırma	1
	Metinler arası karşılaştırma yaptırma	1
Toplam	47	

Okuma sonrasında okuma metninin anlaşılma durumunu görmek için öğretmenlerin yaptırmış oldukları etkinlikleri belirlemek üzere sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; soru-cevap (f;11), özet yaptırma (f;8), ana fikir-yardımcı fikir buldurma (f;5), metni anlattırma (f;5), kitaptaki etkinlikleri yaptırma (f;5), soru hazırlatma ve karşılıklı sordurma (f;4), metin üzerinde tartışma yaptırma (f;2), tekrar okuma (f;2), metnin analizini yaptırma (f;2), metnin türünü buldurmaya yönelik sorular (f;1), konuyla ilgili paragraf yazdırma (f;1), metinler arası karşılaştırma yaptırma (f;1).

Öğretmenlerden on biri okuma sonrasında metnin anlaşılma durumunu görmek için soru-cevap yöntemini kullandıklarını şu görüşleriyle belirtmişlerdir; (Ö9) “*İşte şöyle yine burada anlatılmak istenen ne ui siz olsaydınız neler yapabilirdiniz? Bir yazarın yerine siz olsaydınız daha farklı mı bağlardınız? Burada verilmek istenen mesaj ne? Mesaja uygun mu bağlanmış? Ya da mesaja göre mi sonuca bağlanmış? Şeklinde sorular soruluyor.*” (Ö7) “*İşte sorduğum sorular doğrultusunda çocukların*

bana sordukları sorular, birbirlerine sordukları sorular doğrultusunda uı yani genellikle çok da sıkıntı yaşamıyorum, hani okuma-anlama çalışmaları sırasında. ...Soru cevap yöntemiyle o şekilde zaten anlayıp anlamadıklarını anlıyoruz.” (Ö11)

“Soru soruyoruz, zaten kılavuz kitapta her metnin altında sorular var; o soruları ben her zaman soruyorum çocuklara, o anlamaya yönelik sorular oluyor, kavramaya yönelik sorular oluyor, mutlaka o soruları soruyorum. Çok zor sorular da değil, genelde doğru cevapların sayısı çok oluyor, sorularımız kolay sorular, çocuklar kolaylıkla cevaplandırabiliyorlar bu soruları; yeter ki metnimiz çok uzun olmasın ve de çok bilimsel ağırlıklı olunca, anlamadıkları kelimeler çok olunca o zaman zorlanıyorlar.”

Soru-cevap yönteminden sonra karşımıza en çok özet yaptırma yöntemi çıkmaktadır. Sekiz öğretmenin görüş belirttiği “özet yaptırma” kodunda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir; (Ö4) “...metnin durumuna göre, metne göre özetlenmesi gerekiyorsa hadi çocuklar bunu özetleyelim o tarzda; en sonunda da işte ne şekilde özetlenmesi gerekiyorsa onu anlatıyoruz.” (Ö5) “Öğrenciyi kaldırıyoruz, işte tahtada metinden ne çıkardın, ne anladın? İşte genel olarak metni özetlemesini istiyoruz.” (Ö8) “Metni özetleme yapıyoruz, diğer etkinlikleri uyguluyoruz.” Bununla birlikte öğretmenlerden beşi “ana fikir -yardımcı fikir buldurma” kodunda görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden ikisinin görüşü şu şekildedir; (Ö1) “İşte okuma sonrasında, biz okuma sırasında hep bunu yapıyoruz; sonra ana fikir ve yardımcı fikir kavramını anlatmaya çalışıyorum işte. Tamam, bir tane ana fikir bulduk...” (Ö12) “Etkinlikler bittikten sonra parçanın ana fikri, yardımcı fikirler...” Yine öğretmenlerden beşi öğrencilere “metni anlattırma” yoluyla metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden ikisinin görüşleri şu şekildedir; (Ö2) “Bittikten sonra anlatma şeklinde, yapabileceğiniz başka bir şey yok. Şöyle mesela; ne yapmıştı hatırlıyor musun, işte kahraman ne yapmıştı ya da o anda ne olmuştu hatırladın mı? O şekilde.” (Ö5) “Şunu yapıyoruz; öğrenciye metni anlattırma yoluna gidiyoruz.”

Öğretmenlerden beşi ise kitaptaki etkinliklere bağlı kalarak ders işlediklerini belirtirken iki öğretmenin görüşü şu şekildedir; (Ö5) “Metne yönelik sorular var kitabın hazırladığı, o soruları yönlendiriyoruz.” (Ö3) “Yaptırıyoruz, çeşitli etkinlikler var özellikle, yani her metinde var...” öğretmenler bu görüşleriyle “kitaptaki

etkinlikleri yaptırma” kodunda yer almışlardır. Bununla birlikte (Ö11) “*Bazen de kendileri soru çıkarıyorlar, siz soru çıkaracaksınız, soruları da kendileri çıkarıyorlar. Arkadaşlarınıza da siz soracaksınız, diyorum kendileri söz hakkı veriyor. Sorunun cevabını başka bir arkadaşınıza söz hakkı vererek soru cevap şeklinde yapıyoruz.*” ve (Ö6) da “*Ya da çocuklara sorular hazırlıyorum. İstedikleri kişilere, arkadaşlarına kendilerini özgür bırakıyorum; kim, kime soru sormak istiyorsa metinle ilgili sorular hazırlıyoruz.*” şeklindeki ifadeleriyle “soru hazırlatma” kodunda yer almışlardır.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde görüş belirttikleri, diğer konulardan alınan örnek cümleler ve yer aldıkları kodlar şu şekildedir; (Ö4) “*O şekilde işte tartışmanın üslubuna göre yapıyoruz; işte çocuklar görüşlerinizi herkes söylesin birbirinizin görüşlerini beğenmeyebilirsiniz ama arkadaşlarınızı dinleyin, ondan sonra herkes kendi görüşünü ifade edebilir.*” ifadesiyle “metin üzerinde tartışma yaptırma” kodunda, (Ö12) “*Sınıfta öğrencilerden gönüllü olanlara anladıklarını anlattırıyorum; neler anladınız, neler anlamadınız? Sonra, bu çalışmadan sonra, bir kez daha okutturuyorum.*” “tekrar okuma” kodunda, (Ö7) “*İyi özellikle olay yazılarında yer, zaman, kahramanlar, bu kahramanların kişisel özellikleri, olayın geçtiği yer, yani analiz çalışmasını çok yaptırıyorum; etkinlikte olmamasına rağmen her metni mutlaka analiz ettiriyorum. Planından tutun da konusundan, ana fikrinden, yardımcı fikirlerinden, anlatım tekniklerinden, düşünceyi geliştirme yollarından bu dediğim yer, zaman vs. kavramlarının da analizini yaptırarak o şekilde yaptırıyorum.*” İfadesiyle “metnin analizini yaptırma” kodunda, (Ö8) “*...metnin türüne yönelik, onla ilgili soruları öncesinde soruyorum; daha sonra metnin türünü kendileri tahmin ediyorlar, o sorular yoluyla bu tür hikâye demiyoruz, önce sorularımızı soruyoruz, tahminde bulunması için özellikleriyle ilgili çocuk daha sonra türü kendisi bulabiliyor.*” ifadesiyle “metnin türünü buldurmaya yönelik sorular” kodunda, (Ö13) “*...bu konunun iyi anlaşıldığını veya o konunun ne anlatmak istediğini anlaşılıp anlaşılmadı diye ben küçük küçük paragraflar yazdırıyorum, nasıl mesela; hani komşuluk ilişkisiyle siz de çevrenizdeki komşuluk ilişkilerini, gördüğünüz uyumlu, uyumsuz, yanlış, doğru kendi cümlelerinizle anlatın.*” ifadesiyle “konuyla ilgili paragraf yazdırma” kodunda ve (Ö4) “*Veya işte biz farklı metinler vererek o metinler arasında karşılaştırma yaptırıyoruz. Hangi*

metni daha çok beğendiniz, işte niye?” ifadesiyle “metinler arası karşılaştırma yaptırma” kodunda yer almışlardır.

4.2.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmelere İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tüm soruları sorulduktan sonra öğretmenlere, “*Son olarak söylemek istediğiniz bir şey var mı?*” diye sorulmuştur. Alınan cevaplar çeşitli temalar altında kodlanmış ve frekansları belirlenmiştir. Belirlenen temalar, kodlar ve frekansları aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 23. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yapmış Oldukları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Öğretmenlerle İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Öğretmen	Toplumu ve kendini eleştirme	5
	Öğretmenlerin yetkin olmaması	2
	Öğrenciye örnek olmaması	2
	Yeni mezunların yetersiz oluşu	2
	Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmemesi	1
	Sorumluluk almamak	1
	Farklı branş öğretmenleri	1
	Öğretmenlerin yeni sisteme ayak uyduramaması	1
	Öğretmen-öğrenci iletişimi	1
Toplam	16	

Tablo 23’e baktığımız zaman öğretmenlerin, genel değerlendirme içinde öz eleştiri yaptıkları ve meslektaşlarını eleştirdikleri görülmektedir. Görüşmelerin genel değerlendirmesi çerçevesinde “öğretmen” teması altında çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; öğretmenlerin toplumu ve kendini eleştirme (f;5), öğretmenlerin yetkin olmaması (f;2), öğrenciye örnek olmaması (f;2), yeni mezunların yetersiz oluşu (f;2), öğretmenlerin kendilerini yetiştirmemesi (f;1), sorumluluktan kaçınması (f;1), farklı branş öğretmenleri (f;1), öğretmenlerin yeni sisteme ayak uyduramaması (f;1), öğretmen-öğrenci iletişimi (f;1).

“Toplumu ve kendini eleştirme” kodunda öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö8) *“Maalesef çocuklar az okuyor, toplum olarak az okuyoruz.”* (Ö10) *“Şimdi biz kendimiz ne kadar öğretmen olsak da biz kendimiz bile eksik kalıyoruz, hani çok okumaya vaktimiz olmadığı için belki bilmiyorum ama yani okuyoruz ama yeterli değil. Yurtdışına kıyasladığımızda okuma oranı bayağı bayağı bir düşük...”* (Ö11) *“Evet, yani okumuyoruz o kesin; toplum olarak kitap okumayı sevmiyoruz. Kitap okumak bize angarya gibi geliyor.”* yine öğretmenlerden (Ö3) *“Bir kere öğretmenler yetkin değil yani öğretmen sınıfa hâkim olamıyor ...Dikkatini çekemiyor, e çocuk hayranlık duymuyor, e bunlar öğretmenler için önemli şeyler.”* şeklindeki ifadesiyle ve (Ö4) *“Sistemimizde eksiklikler oluyor ama öğretmenlerimizde de eksiklikler olabiliyor.”* şeklindeki ifadesiyle “öğretmenlerin yetkin olmaması” kodunda yer almışlardır.

Bununla birlikte öğretmenlerin görüş belirttiği diğer konulardan alınan örnek cümleler ve yer aldıkları kodlar şu şekildedir; (Ö15) *“Okulda da biz öğretmenler okumuyorsak öğrenciden bekliyemeyiz yani. Bir şeyi biz yapmıyorsak başkası niye yapsın yani; öğrencilerle birlikte okumak veya işte öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırabilmek için öğretmenin biraz ilgili ve öğrencilerle ilgili olması, güler yüzlü olması gerektiğini düşünüyorum.”* ifadesiyle “öğrenciye örnek olmaması” kodunda, (Ö4) *“İşte bazen öğretmenin de pasif kalmasından sıkıntılar olabiliyor doğal olarak. Yeni öğretmen, ilk atama, o çocukların psikolojisinden anlayamama olayları falan o tarz sıkıntılarımız olabiliyor.”* ifadesiyle “yeni mezunların yetersiz oluşu” kodunda, (Ö3) *“Kendini yetiştireceksin. Sen üç tane kitap okumamışsın çocuğu kitap okumaya zorlayamazsın. ...Yani adamın evinde on tane kitap var, çocuğu kitap okumaya zorluyor. Çocuk niye alsın ki? Ya niye alsın? Adamın evinde bir sözlük yok, yani sözlüğe bakmaya zorluyor veya adamın kelime hazinesi zayıf bilmiyor...”* “öğretmenlerin kendilerini yetiştirmemesi” kodunda, (Ö3) *“...bizim iç odada şu an yani onaylanması gereken belki bin tane kitap var; yani mesela, öğretmen gelip demiyor ki bunlar nedir? Bunları biz inceleyelim, bunları aktaralım çocuklar kullansın demiyor.”* ifadesiyle “sorumluluk almamak” kodunda, (Ö3) *“...Türkçe öğretmenleri biz atanırken bir kere toplam 13 bin tane Türkçe öğretmeni vardı, yani yanlış hatırlamıyorsam 2002’de, şu an 50 bin; var hatta şu an bu branş değişikliğiyle hiç alakasız bir sürü insan, Türkçe öğretmenliği çok önemlidir yani...”*

ifadesiyle “farklı branş öğretmenleri” kodunda, (Ö4) “*Yani eski sistemle devam etmeye çalışan, işte yeni sisteme çok adapte olamayan ya da olmak istemeyen öğretmenlerimiz oluyor.*” ifadesiyle “öğretmenlerin yeni sisteme ayak uyduramaması” kodunda, (Ö15) “*...öğretmenin biraz ilgili ve öğrencilerle ilgili olması güler yüzlü olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenden korkuyorsa öğrenci başarılı olamıyor diye düşünüyorum...*” ifadesiyle “öğretmen-öğrenci iletişimi” kodunda yer almışlardır.

Tablo 24. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Aileler Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Aile	Ailelerin ilgisizliği ve örnek olmaması	6
	Olumsuz aile (çevre) ortamı	4
	İlgili aile	1
Toplam		11

Öğretmenler, genel değerlendirme içinde öğrencinin başarısında ailenin de büyük katkısının bulunduğunu ve ailesinden destek görmeyen öğrencilerin çoğunun başarısız olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerinden çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; ailelerin ilgisizliği ve örnek olmaması (f;6), olumsuz aile (çevre) ortamı (f;4), ilgili aile (f;1).

Öğretmenler, ailelerin öğrencilere okuma konusunda örnek ve destek olmadıklarını, bunun da öğrenci başarısına yansıdığını şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö7) “*Aileler bakımından, aile çok da okumaya, kitap okumaya, daha doğrusu ha çocuğum okusun, büyük adam olsun, der ama kitap okuma açısından baktığın zaman gerekli maddi desteği çok da sağlamıyor. Aile bakımından yalnız bırakıyoruz.*” (Ö5) “*İkincisi velilerimiz çok ilgisiz, yani ailede örnek görebileceği kimse yok. Anne baba çocuğa iyi bir örnek olmuyor.*” (Ö10) “*Hepsi okumayla bağlantılı da işte ben en büyük etkeni aile olarak görüyorum. Aile çocuğa vermiyor. Aile vermeyince okulda ne kadar biz dürtsek de...*” öğretmenler bu görüşleriyle “ailelerin ilgisizliği ve örnek olmaması” kodunda yer almışlardır. Öğrencinin başarısı üzerinde ailenin yanı sıra diğer aile büyüklerinin ve sosyal çevrenin de olumsuz etkilerinin olduğunu dile

getiren öğretmenler “olumsuz aile (çevre) ortamı” kodunda görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir; (Ö5) “Çevre çok bozuyor, yani çocuğun çevrede örnek alabileceği kimse yok.” (Ö7) “Sadece anne babayla bitmiyor. Bizim burada özellikle sadece anne babayla bitmiyor; dede, nine, amcalar... Özellikle amcaların çocuklar üzerinde çok büyük etkileri var. Bazen onların okuyup okumayacaklarına bile onlar karar veriyor, yani amcalarının baskıları yüzünden okuldan alınan kız çocukları da biliyorum.”

(Ö2) ise aile desteğinin son zamanlarda daha arttığını ve ailelerin öğrenci başarısında yer aldıklarını şu cümlelerle ifade etmiştir; “Bu anlamda da çok da iyi veliler var, hepsini şey yapmamak lazım, eskiye göre daha iyi; gelişme var. Yani veliler bu konuda daha dikkatli, çocuklarının kitap okumasını istiyorlar, yani onu da görebiliyoruz son yıllarda; o anlamda bir pozitif ilerleme var, sevindirici bir durum.” (Ö2) bu ifadesiyle “ilgili aile” kodunda yer almıştır.

Tablo 25. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Ders Materyalleri Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Kitaplar, Metinler ve Etkinlikler	Okuma-anlama etkinliklerinin nitelikli olmaması	3
	Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	3
	Kitaplardaki hatalar	1
	Etkinliklerin fazla olması	1
	Metinlerin tekrara düşmesi	1
	Toplam	9

Tablo 25’e baktığımız zaman ise öğretmenlerin görüş bildirdiği bir diğer konunun Türkçe ders kitapları, okuma metinleri ve etkinlikler olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin görüşlerinden çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; okuma-anlama etkinliklerinin nitelikli olmaması (f;3), metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması (f;3), kitaplardaki hatalar (f;1), etkinliklerin fazla olması (f;1), metinlerin tekrara düşmesi (f;1).

Öğretmenler genel değerlendirme içinde okuma-anlama etkinliklerini şu görüşleriyle nitelikli bulmadıklarını ifade etmişlerdir; (Ö2) “Ya şunu söyleyeyim ben,

mesela etkinlikleri yeterli bulmuyorum, ders kitaplarındaki okuma anlamaya yönelik u kendini ifade etmeye yönelik özellikle etkinliklerin artırılması lazım...” (Ö1) “Bence okuma-anlama en kötüsü. Çünkü okuduğunu hemen soruyor, sorusu çok düz. ... Okuma anlama etkinliklerinde çok yetersiziz.” Öğretmenler bu görüşleriyle “okuma-anlama etkinliklerinin nitelikli olmaması” kodunda yer almışlardır. Ayrıca öğretmenler; metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, kitaplarda uzun ve sıkıcı metinlerin yer aldığını şu görüşleriyle ifade ederek “metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması” kodunda yer almışlardır; (Ö2) “Metinlerin bazılarının çocukların seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. 6. Sınıflarda bir metin var “Tünek Ahmet” diye. Ya bunun sorularını siz bile nerdeyse cevaplayamıyorsunuz anlamaya yönelik sorularını. Seviyelerine daha uygun anlayabilecekleri, konu bütünlüğünün daha iyi olduğu parçaların olması lazım etkinliklerde; ya kısa parçalar özellikle çünkü bazı metinler çok uzun.” (Ö12) “Etkinlikler fazla, artı çok uzun ve sıkıcı metinler koymuşlar yani, bilmiyorum; 7. Sınıfların bu seneki kitapları bizi boğdu. Ben bile boğuldum, çocuklar hayli hayli boğuldu. ...Üç sayfa, dört sayfa ya çocuk nerde okusun yani. Bi deneme parçası koyun oraya demi; yarım sayfalık, en uzun bir sayfalık. Yani parça seçimleri kötü olmuş gerçekten maalesef.”

Bunların dışında, (Ö4) “Bazen çok hatalı gelebiliyor kitaplar; işte biz yapıyoruz, artık onları düzeltiyoruz.” ifadesiyle “kitaplardaki hatalar” kodunda, (Ö12) “Etkinlikler fazla, artı çok uzun ve sıkıcı metinler koymuşlar...” ifadesiyle “etkinliklerin fazla olması” kodunda ve (Ö13) “...çok tekrara düşüyor metinler; yani hani benim 7. yılım hep aynı metinleri işliyoruz, bizim için yeni bir şey yok. 7. sınıftaki bir konuyu o sene 7. sınıfa koymuyorlar 6. Sınıfa koyuyorlar veya 8’e. Çok böyle konu çeşitliliğine gidilmiyor. ...Öğretmen de şöyle oluyor ya bu konu geçen sene de vardı, yeni bir şey katmak istemiyor öğretmen. Her yeni konuda ha ben bunu okumamıştım deyip üzerine düşünüyorsunuz ya da öncesinde muhakkak bir hazırlık yapmak zorundasınız.” ifadesiyle “metinlerin tekrara düşmesi” kodunda yer almışlardır.

Tablo 26. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Öğrenci Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Öğrenci	Öğrencilerin ilgisizliği	4
	Not ve sınav kaygısı	4
	Ergenlik döneminin olumsuz etkileri	1
Toplam		9

Öğretmenlerin genel görüşlerinden çıkarılan bir diğer tema da “öğrenci” temasıdır. Bu temadan çıkarılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; öğrencilerin ilgisizliği (f;4), not ve sınav kaygısı (f;4), ergenlik döneminin olumsuz etkileri (f;1).

Öğretmenler öğrencilerin okumaya karşı ilgisiz olduklarını şu cümleleriyle dile getirmişlerdir; (Ö5) “*Ya beynini hiç yormak istemiyor çocuk. Hiçbir şekilde beyni zorlama yok; düşünme yok hep oynayayım; devamlı biliyorsunuz çocukların kafasını dağıtacak çok şey var. Yani ilgiyi toplayamıyorlar. Çocukları düşünmeye zorlayamıyoruz çünkü kafaları çok dağınık.*” (Ö11) “*...kitap okuyunca ne olacak, sınavlarda kitap okumayla ilgili bir şey mi var? Hep ona endeksliyiz, sınava. İşte sabırlı değiller; hemen bir fayda zarar ilişkisi kuruyorlar. Ne faydası var bunun bize? Ben sevmiyorum, diyor; ne olacak? Bazen maalesef işin acı tarafı; çok zeki, çok başarılı öğrenciler bile bunu söylüyor. Niye okuyoruz öğretmenim?..*” Öğretmenler bu görüşleriyle “öğrencilerin ilgisizliği” kodunda yer almışlardır. Yine (Ö7), “*Çocuklar sadece not almak için çalışıyorlar, öğrenmek için çalışmalarını gerektiğini bir türlü anlatamıyoruz onlara.*” şeklindeki ifadesiyle “not ve sınav kaygısı” kodunda yer alırken “...öğrencilerde de evet, istekli olanlar var ama özellikle yaşları ilerlediği zaman bu istek çok azalıyor. Örneğin, 8. sınıfta baktığımız zaman 5’te, 6’da, 7’de çok iyi okuyarak gelen çocuğun 8. sınıfta bir anda çok değiştiğini görüyorum; okuma ihtiyacı duymuyor. Normalde anlatımı vs. çok iyi kompozisyonu çok iyi, sözlü anlatımı çok iyi ama çocukta bir durma aşaması oluyor, sanırım aynı şikayet lise birde de var yani çocukların o süreçte, çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinde, bilmiyorum, çocukların ilgileri başka yerlere yöneliyor.” şeklindeki ifadesiyle de “ergenlik döneminin olumsuz etkileri” kodunda yer almıştır.

Tablo 27. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmeler Çerçevesinde Okul Şartları Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Okul-sınıf şartları	Ders saatlerinin yetersiz oluşu	2
	Sınıf mevcudunun fazla olması	1
	Fiziksel şartların uygun olmayışı	1
Toplam		4

Öğretmenlerin görüşlerinden çıkarılan bir diğer tema da okul ve sınıf şartlarıdır. Bu temadan ulaşılan kodlar ve frekansları şu şekildedir; ders saatlerinin yetersiz oluşu (f;2), sınıf mevcudunun fazla olması (f;1), fiziksel şartların uygun olmayışı (f;1).

Öğretmenlerden ikisi “ders saatlerinin yetersiz oluşu” kodunda görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö12) “...ben sınıfta görüyorum, getirip sınıfta arkadaşlarına okudukları kitapları anlatmayı seviyorlar ama işte maalesef sınıfta hepsine zaman yetmiyor işte, kötü yani bu zamanı yetirememek.” (Ö6) “Belki bununla ilgili ekstra ders saatleri düzenlenebilir. Çocuklara hani bir ara şey vardı, okuma saatleri yapılıyordu kaldırıldı. Bunun için özel bir ders saati koyulabilir. Derste çok fazla okumaya zaman ayıramıyoruz...” bununla birlikte (Ö4) “30-35 ortalama, sınıflarımız da kalabalık öyle problemlerimiz de var. Yani her şeyi rahat bir biçimde uygulayamayabiliyorsun. ...Benim ilk başladığım sene sınıf mevcudları 55-60tı. İlk önce sistemin şöyle yani yanlışları; şartlar çok uygun değil, her program için...” ifadesiyle “sınıf mevcudunun fazla olması” kodunda yer alırken “...okul şartları olsun sınıf şartları olsun bunlar çok uygun olmayabiliyor, özellikle Doğu’da. Batı’da belki çok problem oluyor mu? Bilemiyoruz; öğretmenlik yapmadık Batı’da ama bizim burada şartlarımız biraz daha ağır, öyle olunca da bazen çok verimli olmayabiliyor.” şeklindeki ifadesiyle de “fiziksel şartların uygun olmayışı” kodunda yer almıştır.

4.3. Gözlem Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Ö7 ve Ö14'ün sınıflarında yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular verilmiştir. Bu bulgular, sırasıyla aşağıdaki alt boyutlarda kategorize edilmiş ve bulgulardan bazıları tablolar yardımıyla sunulmuştur:

- Sınıfların Fiziksel Özellikleri
- Kullanılan Okuma Teknikleri
- Sınıf İçi Gözlem Bulguları

4.3.1. Sınıfların Fiziksel Özellikleri

Öğretmen 7'nin sınıfı: Sınıf, üç katlı bir binanın zemin katındadır. Sınıf kapısından içeri girildiğinde hemen sağda tebeşirli tahta, tahtanın üst tarafında Atatürk resmi, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe ve Gençliğe Hitabe'nin yanında duvar saati bulunmaktadır. Sınıf kapısının karşısında öğretmen masası ve masanın arkasında sınıf kitaplığı vardır. Yine kapının tam karşısında ve masanın yanında pencereler bulunmakta olup pencerelerde oldukça eski ve pencereyi tam kaplamayan tül perdeler vardır. Pencereler yeterli ışık sağlayacak derecede büyük. Fakat okulun diğer bir duvarı pencereye çok yakın olduğu için sınıfa yeterince ışık girmiyor. Duvarlar iki tür boya ile boyanmış olup alt kısımlar mor, üst kısımlar ise lila renktedir. Öğrenci sıraları 5x4 şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen masası ve öğrencilerin sıralarında örtü var, öğrencilerin ders materyallerinin hepsi sıralarının üstünde duruyor ve öğrenciler tek tek oturuyor. 15 öğrenciden oluşan bir sınıf. Öğrenci sıraları çok küçük ve rahatsız edici, öğrenciler oturmakta güçlük çekiyor ve sınıf çok soğuk. Boş kalan sıralar kapıya doğru, duvar kenarında ve oldukça tozlu. Boş sıraların üst tarafına doğru duvarda öğrencilerin montları asılı. Tahtanın tam karşı duvarında, öğrencilerin arkasında sınıf panoları ve sınıfın muhtelif yerlerinde renkli kâğıtlara yazılmış İngilizce kelimeler var. Sınıf kapısının hemen yanında küçük bir çöp kovası var, sınıfın genel temizlik durumu istenilen düzeyde değil.

Öğretmen 14'ün sınıfı: Sınıf iki katlı bir binanın zemin katındadır. Sınıf kapısından içeri girildiğinde hemen sağda tebeşirli tahta, tahtanın üst tarafında Atatürk resmi, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe ve bayrak bulunmaktadır. Sınıf kapısının karşısında öğretmen masası ve öğretmen masasının arkasında içi boş bir

sınıf kitaplığı vardır. Pencereleerde oldukça eski ve düzensiz tül perdeler vardır. Tahtanın iki yanında resimli, renkli İngilizce kelimelerin bulunduğu kartonlar ve pencereye taraf kâğıtların üst kısmında takvim bulunmaktadır. Öğrenci sıraları 5x4 şeklinde sıralanmış, sıralar iki oturaklı ve rahat. Tahtanın tam karşı duvarında, öğrencilerin arkasında sınıf panoları var. Panolardan biri İngilizce diğeri Din Kültürü dersine ait. Kapının hemen yanında küçük bir çöp kovası var, sınıfın genel temizlik durumu istenilen düzeyde değil ve sınıf çok soğuk.

4.3.2. Kullanılan Okuma Teknikleri

Yöntem kısmında anlatıldığı şekilde, literatür taraması sonucu “okuma teknikleri kullanım formu” oluşturulmuştur. Bu formda her bir satırda bir teknik yer almaktadır. Formun her bir üst sütunu ise iki ders saati (90 dk.) için ayrılmıştır. Sütunlardaki tarihler gözlem yapılan günleri belirtmektedir. Her gün iki ders saati gözlem yapılmış ve bu gözlemler sonucu belirlenen okuma teknikleri ile ilgili bulgular bir kutucuğa x işareti koyularak sunulmuştur. Bu form, gözlem yapılan her gün ayrı ayrı doldurulmuş ve daha sonra bir araya getirilmiştir. Ayrıca daha sonra, gözlem esnasında alınan notlar da dikkate alınarak tekrar kontroller yapılmıştır.

Tablo 28. Öğretmen 7'nin Okuma-Anlama Derslerinde Kullandığı Okuma Tekniklerine İlişkin Bulgular ve Frekansları

Gözlem yapılan tarihler	03.03.2014	17.03.2014	18.03.2014	11.04.2014	13.05.2014	16.05.2014	f
Kullanılan okuma teknikleri							
1. Sesli Okuma	x	x	x	x	x	x	6
2. Sessiz Okuma	-	x	-	-	-	x	2
3. Göz Atarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
4. Gözden Geçirerek Okuma	-	-	-	-	-	-	-
5. Özetleyerek Okuma	-	-	-	-	-	-	-
6. Not Alarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
7. İşaretleyerek Okuma	x	x	-	-	-	-	2
8. Tahmin Ederek Okuma	x	x	-	-	x	-	3
9. Soru Sorarak Okuma	x	-	-	x	x	x	4
10. Söz Korosu	-	-	-	-	-	-	-
11. Okuma Tiyatrosu	-	-	-	x	-	-	1
12. Ezberleme	-	-	-	-	-	-	-
13. Tartışarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
14. Eleştirel Okuma	-	x	-	x	-	-	2
15. Görsel Okuma	x	x	-	x	x	-	4
16. Tarayarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
17. Yoğun Okuma	-	-	-	-	-	-	-
18. Hızlı Okuma	-	-	-	-	-	-	-

Öğretmen 7'nin okuma-anlama derslerinde kullandığı okuma tekniklerine baktığımız zaman en çok “sesli okuma” (f;6) tekniğini kullandığını görmekteyiz. Sesli okumadan sonra “soru sorarak okuma” ve “görsel okuma” (f;4) tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte diğer okuma teknikleri; “tahmin ederek okuma” (f;3), “sessiz okuma”, “işaretleyerek okuma” ve “eleştirel okuma” (f;2), “okuma tiyatrosu” (f;1) olarak belirlenmiştir. Öğretmen 7, sadece bu sekiz okuma

tekniklerini kullanmış ve diğer okuma tekniklerini bu gözlem süreci içerisinde kullanmamıştır.

Tablo 29. Öğretmen 14’ün Okuma-Anlama Derslerinde Kullandığı Okuma Tekniklerine İlişkin Bulgular ve Frekansları

Gözlem yapılan tarihler	04.03.2014	06.03.2014	19.03.2014	10.04.2014	25.04.2014	16.05.2014	f
Kullanılan okuma teknikleri							
1. Sesli Okuma	x	x	x	x	x	x	6
2. Sessiz Okuma	x	-	-	-	-	-	1
3. Göz Atarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
4. Gözden Geçirerek Okuma	-	-	-	-	-	-	-
5. Özetleyerek Okuma	-	-	-	-	-	-	-
6. Not Alarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
7. İşaretleyerek Okuma	-	-	-	-	-	-	-
8. Tahmin Ederek Okuma	-	-	-	-	-	-	-
9. Soru Sorarak Okuma	-	x	-	-	-	x	2
10. Söz Korusu	-	-	-	-	-	-	-
11. Okuma Tiyatrosu	-	-	-	-	-	-	-
12. Ezberleme	-	-	-	-	-	-	-
13. Tartışarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
14. Eleştirel Okuma	-	-	-	-	-	-	-
15. Görsel Okuma	-	-	-	-	-	-	-
16. Tarayarak Okuma	-	-	-	-	-	-	-
17. Yoğun Okuma	-	-	-	-	-	-	-
18. Hızlı Okuma	-	-	-	-	-	-	-

Öğretmen 14’ün derslerinde kullandığı okuma teknikleri ve frekansları şu şekildedir; “sesli okuma” (f;6), “soru sorarak okuma” (f;2), sessiz okuma (f;1). Öğretmen 14’ün derslerinde, diğer okuma tekniklerine yer vermediği görülmüştür.

4.3.3. Sınıf İçi Gözlem Bulguları

4.3.3.1. Öğretmen 7'nin Okuma-Anlama Derslerindeki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Tablo 30. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Öncesi Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	03.03.2014			17.03.2014			18.03.2014			12.04.2014			13.05.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla
Öğrenciye okuma öncesinde resimlere dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.			x			x			x			x		x		x			1	1	4
Öğrenciye okuma öncesinde metnin başlığına dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.		x				x		x				x		x		x			1	2	3
Öğrencinin metin hakkında genel bir fikri olması için okuma öncesinde parçayı gözden geçirir.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Okuma öncesinde öğrencilere sorular sorar ve tartışma yaptırır.		x			x		x					x			x			x	1	2	3

Tablo 30’da Ö7’nin okuma anlama derslerinde metni okumadan önce öğrencilere yaptırdığı etkinliklerde uyguladığı yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir. Bütün tablolar için gözlem yapılan her bir tarih iki ders saatini kapsamaktadır. Okuma-anlama etkinlikleri, iki ders saatinde birbiriyle bağlantılı olarak 2. ders 1. dersin devamı şeklinde işlenmiştir. Yukarıdaki tabloda ve diğer gözlem bulguları tablolarında da 12 ders saati gözlem sonuçları verilmiştir.

Öğretmen 7’nin metni okumadan önce öğrencilere görsel okuma yaptırdığı gözlenmiştir. Farklı tarih ve saatlerden alınan görsel okumayla ilgili gözlem notları şu şekildedir; (03.03.14/10.30) Öğretmen: “*Şimdi resimlerimizi açıyoruz*” dedi ve resimlerle ilgili sorular sormaya başladı. “*O tabloya bakınca neler hissettiniz, orda olmak ister miydiniz, orada bir eviniz olsaydı ne yapardınız?*” (17.03.14/10.35) Öğretmen: “*Sizce bu metin neyle ilgili, resimde ne görüyorsun, resme bakarak metinde neler görüyorsunuz?*” sorularını öğrencilere yöneltti. (12.04.14/13.00) “*Şimdi “Anne Ben Çocuk Değilim” diye bir metin var, açın. Şimdi resimlere bak bakalım, resimlerde kimi görüyorsun?*”

Öğrencilere, görsel-içerik tahmini yaptıran öğretmenin, metni okurken ya da metnin bitiminde öğrencilere tahminlerinin doğruluk derecesi hakkında yorum yaptırdığı görülmüştür: (17.03.14/10.40) Bir süre sonra öğretmen; “*Kaç kişi bitirdi? dedikten sonra bir öğrenciye “Tahminin doğru mu bu kadın niye taşıyor bu ineği?” diye sordu.*

Ayrıca öğretmenin metni okumadan önce başlık içerik tahmini de yaptırdığı ve tahminlerin doğruluğunu öğrencilerle yorumladığı görülmüştür. (03.03.14/11.30) “*Beydeba bu metni niçin yazmıştır, başlıktan hareketle ne olabilir?*”

Ö7’nin metni okumadan önce sadece görsellere ve başlığa bakarak öğrencilere metin hakkında tahmin yaptırdığı ve sorular sorduğu görülmüştür. Metin hakkında öğrencilerin okumadan önce genel bir bilgisi olması açısından parçaya göz atmak ya da parçayı gözden geçirmek gibi yöntemleri kullanmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular öğretmenle yapılan görüşmelerle de desteklenmiştir. Ö7 görüşmeler sırasında okuma öncesinde öğrencilere yaptırdığı etkinlikleri şu şekilde ifade etmiştir; “*Metni okutmadan önce mutlaka görsel okuma yaptırırım. Görsellere bakıp bu metin sence neyle alakalıdır uı görselde ne görüyorsun, bunun renklerin yorumundan tutun da işte insanların ordaki yüz ifadelerinden, kullanılan*

hayvanların sembollerinden bazen mesela bir güvercin işte ağzında bir zeytin dalı var, ne demektir bu gibisinden bazı metinlerimiz var öyle u ya da hangi renkler ağırlıkta kullanılmış, sen ne hissettin bu renkleri görünce vs. tarzında ondan ziyade de bu görsellerin metinle bağlantısını kurdurmaya çalışırım. Bir de mutlaka başlığı okutturup sence bu metin neyle alakalıdır. Başlığı okuduğun zaman içeriği ile ne tahmin ettin diye soru yöneltirim ve ona göre direk okumaya geçmeden önce çocuğun tahminde bulunmasını sağlarım bununla ilgili o şekilde geçiyoruz.”

Tablo 31. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerinde Okuma Sırasındaki Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	03.03.2014			17.03.2014			18.03.2014			12.04.2014			13.05.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla
Örnek okuma yapar.			x			x			x	x					x			x	1	-	5
Okuma metnini gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrencinin zihninde canlandırmasını sağlar.			x			x	x					x		x				x	1	1	4
Okuma metnini dramatize ettirir.	x			x				x				x	x			x			4	1	1
Okuma metnini öğrencinin önceki bilgileriyle ilişkilendirir.			x			x		x				x		x				x	-	2	4
Metindeki önemli yerlerin altını çizdirir.			x			x	x					x				x			4	-	2
Noktalama işaretlerine dikkat eder.	x			x			x					x	x			x			5	-	3

Tablo 31'de öğretmen 7'nin okuma- anlama derslerinde, okuma sırasında öğrencilere yaptırdığı etkinlikler çerçevesinde uyguladığı yöntemler ve bu yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir.

Tablo 31’de görüldüğü üzere Ö7’nin gözlem süresince örnek okuma yaptığı ve örnek okumaya önem verdiği görülmüştür. Görsel okuma, başlık içerik tahmini ve konuyu gerçek hayatla ilişkilendirmenin ardından örnek okuma yapmıştır. Buna ilişkin gözlem notları şu şekildedir; "(03.03.14/ 10.40) Öğretmen metni sesli bir şekilde okudu ve okuması bitince öğrencilere: “*Kim okumak ister?*” dedi.” Ayrıca Ö7 ile yapılan görüşmelerde de örnek okumaya önem verdiği görülmektedir; “*Şimdi önce metni ilk önce kendim okumaya dikkat ediyorum, örnek bir okuma yaparak noktada nasıl bir soluk alacaksın, virgülden napıcaksın vs. vurgulaman gereken yerler varsa mesela bir metinde önemli olan cümlede önemli geçen kelime ne ise onu göstermeye çalışıyorum kendi okuma tarzımda...*”

Öğretmen 7’nin okuma metnini öğrencilerin gerçek hayatlarıyla ilişkilendirerek metni onların zihninde canlandırmaya çalıştığı gözlenmiştir. Buna ilişkin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir; (12.04.14/ 13.05) “*Ailenizdeki hangi yaklaşımlar sizi rahatsız eder?*” Öğrencilerden cevap gelmeyince “*Memnun musunuz ailenizden, hiç yok mu isyan ettiğiniz?*” dedi ve öğrencilerden gelen cevapları dinledi. “*Hiç anne ben çocuk değilim diyen yok mu?*” dedi. (12.04.14/ 13.15) “*Şimdi duralım bakalım kankanız var mı kan kardeş, şimdi yeni nesil her şeyi kısaltıyor. Küçükken kan kardeşiniz var mıydı?*” metne dönerek “*Şimdi bakalım kanka yapıyor?*” (17.03.14/ 10.45) Sonra metnin konusuyla bağlantılı olarak “*Yaşadığınız mahallede hayvanlara işkence edenleri gördünüz mü?*” diye sordu. (12.04.14/ 13.25) “*Şimdi buzdolabında pasta olsun evde misafir olsun kim yer o pastayı? Buradan hareketle küçük çocuk nasıl?*” Gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğretmen 7’nin okuma sırasında en az rastlanan uygulamalarından biri altını çizdirmidir. Öğretmenin gözlem süresince öğrencilere iki defa metindeki bilinmeyen kelimelerin altını çizdirdiği görülmüştür; (17.03.14/ 10.35) Öğretmen örnek okuma yapmadan önce: “*Dikkatle dinleyin bilmediğiniz kelimelerin altını çizin, gerçi bilmediğiniz bir kelime olduğunu düşünmüyorum.*” dedi. (03.03.14/ 10.45) “Okuma bitince öğretmen “*Metinde geçen konuşma kısımlarının altını çizerek bir tiyatro metni oluşturun.*” dedi.

Ö7 okuma-anlama etkinlikleri süresince öğrencilerin önceki bilgilerini de harekete geçirmek için daha önce işlediği konulara da değinmiştir. Buna ilişkin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir. (17.03.14/ 11.35) “*Şimdiii düşünceyi*

geliştirme yollarını sizinle işlemiştik, hatırlayan var mı? Defterinizin arka sayfasında var; evet, arkanıza yaslanın tekrar ediyorum mesela tanımlama, örnekleme, tanık gösterme neydi? Benzetme, karşılaştırma, sayısal veriler. Şimdi bu düşüncede yazar bunlardan hangisini kullanmıştır?” Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra “Defterinize yazın şimdi yazar bunları kullanmıştır.” dedi.

Tablo 32. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Metnin Analizi Sürecine İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	03.03.2014			17.03.2014			18.03.2014			12.04.2014			13.05.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla
Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklar.			x	x			x					x		x				x	2	1	3
Metni okuttuktan sonra anlatırır.	x			x			x				x				x			x	3	1	2
Okuduktan sonra metne ilişkin sorular sorar.			x			x			x			x			x			x	-	-	6
Sesli düşünerek yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olur.			x			x			x			x			x			x	-	1	5
Öğrencilerin metindeki olayları sıralamasını ister.			x			x			x			x			x			x	2	1	3
Bir akranla eşleştirerek çalışmasını sağlar.	x					x			x			x			x			x	4	-	2
Öykü haritası oluşturur.			x			x			x			x			x			x	1	3	2
Okuma metnini özetlemesini ister.		x				x			x			x			x			x	2	4	-
Ana fikir ve detaylara ilişkin soru oluşturmasını ister.			x			x			x			x			x			x	-	-	6

Bununla birlikte Ö7'nin bütün derslerde kullandığı öğretim yöntemlerinden biri de soru-cevap olarak gözlemlenmiştir. Öğrencilere, metnin içeriği ile ilgili soruların yanı sıra metnin türü, yazarı, ana fikri, yardımcı fikirleri ile ilgili de sorular yönelttiği görülmüştür. Öğretmen, soru-cevap esnasında sesli düşünerek de yanıtların bulunması için öğrencilere yardımcı olmuştur. Soru-cevap yönteminin kullanıldığına ilişkin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir; (17.03.14/ 10.50) “*Evet, metnimizin ana fikri nedir, can alıcı soru... Önce yardımcı fikirleri bulalım mı?*” (17.03.14/ 11.10) “*... Şu metnin türünü bulalım, bu metin düşünce yazısı mı, olay yazısı mı? ... Bilimsel bir dil mi yoksa günlük sıradan bir dil mi kullanılmış?*” (03.03.14/ 11.10) “*Metnin kahramanları insan mıdır, insan dışı varlıklar mıdır? Fare hangi insanları temsil eder? Güvercin hangi insanları temsil eder? Toplumumuzdaki hangi insanları temsil ederler? Başka...*” diyerek öğrencileri düşünmeye sevk etti. *Metnin yeri belli mi, zaman belli mi, olay nedir? ...Peki, bu fikirlerden hareketle ana fikir nedir, Beydaba, bu metni niçin yazmıştır, başlıktan hareketle ne olabilir?*” Öğretmen, öğrencilerin yanıtlarını aldı ve ana fikri tahtaya yazdı.

Ö7'nin metin okunduktan sonra öğrencilere, anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten buldurduğu, öğrencilerin kelimeyi bulamadığı yerde ise kendisinin müdahale ettiği gözlenmiştir; (12.04.14/ 13.50) Öğretmen sınıfa girdi. Öğrenciler bilinmeyen kelimeleri teneffüste buldu. Bir kelimeyi bulamadıklarını söylediler. Öğretmen: “*Bulamadıklarınızı metnin bağlamından bulacaksınız.*” Dedi. Kelimelerden biri de metinde yoktu. Öğrencinin biri sözlükten söylev kelimesinin anlamını okudu, diğerleri yazdı. Bütün kelimelerin anlamlarını buldular. (03.03.14/ 11.15) “*Metinde bilmediğiniz kelime var mı, mesela, filozof nedir, metnin bağlamından çıkaralım?*” diyerek bu ve diğer bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıkladı.

Tablo 32’de de görüldüğü gibi bütün okuma-anlama derslerinde Ö7 okuma etkinliklerinin ardından öğrencilere belirli bir zaman verip soru hazırlatmıştır. (17.03.14/ 10.45) “*İki dakika süreniz var soru çıkarın ve arkadaşınıza sorun.*” dedi. İki dakika aradan sonra öğrenciler çıkardıkları soruları birbirlerine sordu. Öğretmen de soruların anlamlı sorulması için onları yönlendirdi. ...Öğrenciler sordukça öğretmen: “*Çok satır arası soruyorsunuz.*” diye öğrencileri uyardı. Ö7 görüşmeler sırasında da gözlemleri destekler şekilde etkinlikler yaptığını belirtmiştir; “*...okuma*

metnini okuttuktan sonra çocuklara birbirlerine sorular sormalarını istiyorum yani her birine direkt ben soru sormak yerine bu metni okuyun ve içinden soru çıkarın.”

Tablo 33. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Genel Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	03.03.2014			17.03.2014			18.03.2014			12.04.2014			13.05.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla
Sınıf düzenini okuma etkinliklerinin içeriğine göre yapar.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanır.		x			x			x			x			x			x		2	4	-
Alternatif metinlerle etkinlikleri zenginleştirir.			x			x			x			x			x				2	1	3
Ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanmasını sağlar.			x			x			x	x					x			x	1	1	4
Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanır.		x			x			x			x	x			x			x	-	6	-

Tablo 33'de öğretmen 7'nin okuma- anlama derslerindeki uyguladığı genel yöntemler ve bu yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir.

Tablo 33’de görüldüğü üzere Ö7’nin, öğrencilere metnin yazarı ve metin türleriyle ilgili araştırma ödevleri vererek onları hem araştırmaya sevk ettiği hem de ders dışı kaynakları derslerine dâhil ettiği gözlemlenmiştir. Buna ilişkin alan notlarından alıntılar şu şekildedir: (03.03.14/11.15) Öğretmen, fabl ve La Fontaine hakkında bilgi verdi. Öğrencilerin metnin yazarı hakkında yaptıkları ödevlere baktı ve “*aferin*” dedi. Öğrencinin birine metnin yazarı “Beydeba” hakkında ödevini anlattı. Ö7 aynı zamanda derslerine farklı kaynaklardan farklı metinler de getirerek onlarla ilgili çeşitli etkinlikler yapmıştır. Buna ilişkin alan notlarından alıntılar şu şekildedir. (18.03.2014/11.15) “*Şimdi size bir metin okuyacağım iyi dinleyin, metinle ilgili sorular soracağım.*” dedi. (Bu metin ders kitabında yok, öğretmenin kendisi alternatif bir metin getirmiş.)

Ö7 okuma yaptırdığı bir öğrenciye; (18.03.2014/ 11.45) “*Şimdi sen oku.*”. dedi öğrenci okumaya başlayınca, “*Biraz yavaş oku, tahtaya gel, şimdi tane tane oku.*” şeklinde uyarıda bulunarak öğrencinin okuma hızını ayarlamaya çalıştı, (17.03.14/10.35) Öğretmen: “*Sizce bu metin neyle ilgili, resimde ne görüyorsun, resme bakarak metinde neler görüyorsunuz?*” şeklindeki içerik tahminleri yaptırdı ve (17.03.14/ 11.35) “*Şimdii düşünceni geliştirme yollarını sizinle işlemiştik, hatırlayan var mı? Defterinizin arka sayfasında var, evet arkanıza yaslanın tekrar ediyorum; mesela tanımlama, örnekleme, tanık gösterme neydi? Benzetme, karşılaştırma, sayısal veriler. Şimdi bu düşüncede yazar bunlardan hangisini kullanmıştır?*” Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra, “*Defterinize yazın şimdi yazar bunları kullanmıştır.*” şeklinde sorular sorarak öğrencilere önbilgilerini hatırlattı öğretmenin bu uygulamalarla okuma stratejilerini kullandığını görmekteyiz.

Sınıfın fiziksel özellikleri okuma etkinliklerinin içeriğine göre ayarlanabilecek kadar geniş ve düzenli olmadığı için öğretmen derslerinde sınıf düzenini değiştirmemiştir. Sınıf gözlemlerine göre sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen öğretmen etkenli durumlardan araç-gereç ve materyal kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin görsel araç-gereç ve materyallerden çok, ders kitabı ve az da olsa yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür. Sınıflarda bilgisayar, projeksiyon cihazı, televizyon gibi teknolojik aletlerin de bulunmaması dikkat çekici bir durumdur.

4.3.3.2. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Tablo 34. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Öncesi Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	04.03.2014			06.03.2014			19.03.2014			10.04.2014			25.04.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzyey	Sıklıkla
Öğrenciye okuma öncesinde resimlere dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Öğrenciye okuma öncesinde metnin başlığına bakarak metne ilişkin tahminler yaptırır.	x			x				x		x			x			x			6	-	-
Öğrencinin metin hakkında genel bir fikri olması için okuma öncesinde parçayı gözden geçirir.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Okuma öncesinde öğrencilere sorular sorar ve tartışma yaptırır.		x			x				x	x			x					x	2	2	2

Tablo 34’te Ö14’ün okuma anlama derslerinde metni okumadan önce öğrencilere yaptırdığı etkinlikler çerçevesinde uyguladığı yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir. Bütün tablolar için gözlem yapılan her bir tarih iki ders saatini kapsamaktadır. Okuma-anlama etkinlikleri iki ders saatinde birbiriyle bağlantılı olarak 2. ders, 1. dersin devamı şeklinde işlenmiştir. Yukarıdaki tabloda ve diğer gözlem bulguları tablolarında da 12 ders saati gözlem sonuçları verilmiştir.

Öğretmen 14’ün gözlem yapılan ders saatleri içinde öğrencilere metnin görselleriyle ilgili okuma yaptırmadığı gözlenmiştir. Görsel-içerik tahmini ya da görsellerin ne anlam ifade ettiği ile ilgili bir etkinlik yapmamıştır. Ö14 görsel okumayı aslında önemli bulduğunu fakat pek fazla uygulamadığını görüşleriyle de belirtmiştir; *“Görsel okuma metni çözümlemenin yarısıdır. ...Açıkçası ben çok sık yaptığım söylenemez fakat o anda sınıfın içinde bir şey varsa ya da çocukların yanında soysal bilgiler kitabı varsa ya da işte harita Atatürk köşesi şu bu varsa onlarla yapıyoruz.”* Aynı zamanda Ö14’ün işlenen metinlerle bağlantılı olarak öğrencilere başlık-içerik tahmini de yaptırmadığı görülmüştür. Öğrencilerin parçayla ilgili genel bir fikri olması için okumadan önce parçaya göz atmak ya da parçayı gözden geçirmek gibi yöntemleri de kullanmadığı tespit edilmiştir.

Ö14’ün okuma metnini öğrencilere okutmadan önce metinle ilgili konularda öğrencilere sorular sorduğu görülmüştür. Buna ilişkin alan notlarından alıntılar şu şekildedir: (19.03.2014/ 8.35) *“Çocuklar, çocuk deyince aklınıza ne geliyor. Çocuk deyince henüz anne babasına muhtaç her canlıya çocuk diyoruz. Aristo diyor ki her çocuk ayrı bir dünyadır, onların dünyasına inmeliyiz. Çocuklar bireylerin eğitime ihtiyaçları vardır. Sadece okuldaki değil her çevredeki etkileşimi önemlidir. Bilim adamı diyor ki çocuk doğunca ınğa demeye başladığı zaman eğitiminin %80’i tamamlanmıştır.”* Ö14’ün öğrencilere metin ile ilgili sorular sorarken genelde kendi sorup ardından cevaplarını da kendisinin verdiği, öğrencilere söz hakkı vermediği gözlenmiştir.

Tablo 35. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Sırasındaki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	04.03.2014			06.03.2014			19.03.2014			10.04.2014			25.04.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla
Örnek okuma yapar.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Okuma metnini gerçek hayatla ilişkilendirerek zihninde canlandırmasını sağlar.	x					x	x			x			x			x			5	-	1
Okuma metnini dramatize ettirir.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Okuma metnini önceki bilgileriyle ilişkilendirir.		x				x			x			x			x			x	-	1	5
Metindeki önemli yerlerin altını çizdirir.			x	x			x			x			x			x			5	-	1
Noktalama işaretlerine dikkat eder.		x				x	x			x				x		x			3	2	1

Tablo 35'de öğretmen 14'ün okuma- anlama derslerinde okuma sırasında öğrencilere yaptırdığı etkinlikler çerçevesinde uyguladığı yöntemler ve bu yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir.

Ö14 gözlem yapılan süre içinde öğrencilere örnek okuma yapmamıştır. Konuyla ilgili konuştuktan sonra metinleri öğrencilere okutmuştur. Konuyla ilgili alan notlarından alıntılar şu şekildedir: (19.03.2014/ 08.40) Bir öğrenciye metni okumasını söyledi. Öğrenci metni okurken diğer öğrenciler de kitaptan takip etti. Ö14'ün sadece İstiklal Marşı'nı işlediği gün İstiklal Marşı'nı mısra mısra kendisinin okuduğu görülmüştür. Konuyla ilgili alan notlarından alıntılar şu şekildedir: (06.03.2014/ 08.50) Öğretmen istiklal marşını mısra mısra okudu ve açıkladı.

Ö14, İstiklal Marşını işlerken konunun öğrencilerin zihninde canlanması ve kalıcı olması için yazarın anlatmak istediklerini gerçek hayatla ilişkilendirerek verdiği görülmüştür: (06.03.2014/ 09.40) “Canavar kelimesinin kurt kelimesini karşıladığını anlattı ve kurdun özelliklerinden bahsetti. Kurdun yaşlandığında tek dişi kaldığını ve diğer genç kurtların yemeklerinden almak için maskaralık yaptığını ve Mehmet Akif'in Batıyı bu kurda benzettiğini açıklamıştır.”

Gözlem sırasında Ö14'ün en çok konuyu tarihi olaylarla ya da edebi metinlerle ilişki kurarak anlattığı ve dilin önemine vurgu yaptığı görülmüştür: (16.05.2014/ 09.40) Yunus Emre'nin; “*Söz ola kese savaşı, söz ola kestire başı...*” dizelerini örnek vererek dilin önemine vurgu yaptı. (06.03.2014/ 09.00) Açıklama yaparken söz sanatlarına da değindi. İstiklal Marşı'ndaki mecaz ve sanatları açıkladı ve alakalı diğer edebi sanatları öğrencilere sordu. (19.03.2014/ 08.50) Öğretmen, parçada geçen Divan-ı Lügatit Türk ve Muhakemetü'l Lügatayn hakkında bilgi verdi. (19.03.2014/ 08.35) Çanakkale zaferi ile ilgili kısa hikâyeler ve Çanakkale ruhunu çocuklara anlattı. Konuyu çocuklarımızın ne denli kıymetli olduğuna bağlayarak konuyu çocuk eğitimine getirdi. (16.05.2014/9.30) Kaşgarlı Mahmut ve Rus Türkolog W. Radloff hakkında bilgi verdi. Ardından Şamanizm hakkında bilgi verdi ve Şamanizm ile İslamiyet'in ortak yönlerini anlattı. “*Şamanizm'e inananların inançları İslamiyete çok yakındır ve bu yüzden ilk Müslümanlığı kabul edenlerdir.*” dedi.

Tablo 36. Öğretmen 14'ün Okuma-Anlama Derslerindeki Metnin Analizi Sürecine İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	04.03.2014			06.03.2014			19.03.2014			10.04.2014			25.04.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla
Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklar.			x			x	x			x			x			x			4	-	2
Metni okuttuktan sonra anlatır.		X		x			x				x			x				x	2	3	1
Okuduktan sonra metne ilişkin sorular sorar.		X				x			x			x			x			x	-	1	5
Sesli düşünerek yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olur.			x			x			x			x			x		x		-	1	5
Metindeki olayları sıralamasını ister.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Bir akranla eşleştirerek çalışmasını sağlar.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Öykü haritası oluşturur.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Okuma metnini özetlemesini ister.	x			x				x		x			x				x		4	2	-
Ana fikir ve detaylara ilişkin soru oluşturmasını ister.	x			x					x			x		x				x	2	1	3

Ö14'ün metni öğrencilere okuturken sürekli okumayı kesip metinle ilgili sorular sorduğu görülmüştür. Konuyla ilgili alan notlarından alıntılar şu şekildedir: (16.05.2014/ 08.45) “*Evet parçayı bir okuyalım.*” bir öğrenci metni okumaya başladı. Öğretmen bir paragraf sonra durdurdu ve “*Burada kimden bahsediyor?*” dedi. Öğrenciler yeniçeri cevabını verdi ve öğretmen yeniçeri hakkında bilgi verdi ve metni baştan okuttu. “*Burda ne var arkadaşlar, betimleme, betimleme nedir? Kimi betimliyor nasıl betimliyor?*” ...“*Evet, ne anladın Gizem buraya kadar?*” diyerek okumayı durdurdu. Öğrencinin cevabını aldı ve bir soru daha sordu; “*Ne zaman esir düştü?*” ... “*Peçenekler kimdir? Bir Türk boyudur.*” harita aradı sınıfta fakat sınıfta harita olmadığı için “*Sosyal bilgiler öğretmeniniz gösterir.*” dedi. Tarih ile ilgili bilgiler vermeye devam etti. Kanuni Sultan Süleyman zamanından bazı anekdotlar anlatmaya devam etti.

Öğretmen 14 metnin ana fikrini: (19.03.2014/ 09.05) “*Şimdi bir sayfa okuduk sayfada size göre en önemli ana fikir nedir?*” Başka bir öğrenci metni biraz daha okuduktan sonra “*Çocuklar ne anladınız bu sayfadan.*” bir öğrenci söz hakkı aldı ve düşüncesini söyledi. Ardından öğretmen kendi düşüncelerini anlatmaya devam etti. Hz. Muhammed’in en büyük öğretmen olduğunu sebepleriyle anlattı. Metinde geçen kardeş kelimesinin kökeninden bahsetti. ...Ardından bir öğrenci diğer sayfayı okumaya başladı. “*Evet, son sayfadan ne anladınız çocuklar.*” Öğrencilerin cevaplarını dinledi ve zil çaldı. Şeklindeki soru-cevap yöntemiyle buldurmaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmen bu süreçte sürekli sesli düşünerek cevapların bulunması için yön göstermiş fakat öğrenciden önce cevapları kendisi vermiştir.

Ö14 okuma-anlama etkinlikleri sürecinde öğrencilere metindeki olayları sıralatmak, öğrencileri birbirleriyle eşleştirerek öğrencilerin çalışmasını sağlamak ve öğrenciye okuma metnin; özetletmek gibi etkinlikleri kullanmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 37. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Genel Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlem tarihleri	04.03.2014			06.03.2014			19.03.2014			10.04.2014			25.04.2014			16.05.2014			f		
	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla
Sınıf düzenini okuma etkinliklerinin içeriğine göre yapar.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanır.	x			x			x			x			x			x			6	-	-
Alternatif metinlerle etkinlikleri zenginleştirir.	x					x		x		x			x			x			4	-	2
Ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanmasını sağlar.	x				X			x		x				x		x			3	2	1
Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanır.	x			x			x			x			x			x			6	-	-

. Tablo 37'de öğretmen 14'ün okuma- anlama derslerindeki uyguladığı genel yöntemler ve bu yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir.

Öğretmen 14 derslerinde sınıf düzenini değiştirmemiştir. Sınıf gözlemlerine göre sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen öğretmen etkenli durumlardan araç-gereç ve materyal kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin görsel araç-gereç ve materyallerden çok ders kitabı ve az da olsa yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür. Öğretmen 14 gözlem süreci boyunca bir defa harita kullanmak istedi fakat sınıfta olmadığı için kullanamadı. Sınıflarda bilgisayar, yansıtım cihazı, televizyon gibi teknolojik aletlerin de bulunmaması dikkat çekici bir durumdur.

Ö14 okuma-anlama derslerinde gözlem sürecinde farklı okuma stratejileri kullanılmamıştır. Bununla birlikte öğretmen, genellikle alternatif metin ve farklı kaynaklar getirmek yerine öğrencilere konuyla ilgili kendi bilgilerini aktarmıştır. Konuyla ilgili alan notlarından alıntılar şu şekildedir; (06.03.2014/ 09.40) “Mehmet Akif Ersoy’un hayatıyla ilgili bir yazı okuttu öğrenciye. Öğrenci okurken yanlış okuduğu kelimeleri yüksek sesle düzeltti. Öğrencilerin Safahat nedir demesi üzerine Safahatı açıkladı. Mehmet Akif’in hayatı ile ilgili bilgiler verdi. İstiklal Marşı’nın yazılış geçmişini açıkladı.”

BÖLÜM V

5. Tartışma ve Sonuç

5.1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi; “Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmaların bir bölümünde (Okçu ve Kahyaoğlu 2007; Balcı 2007; Doğan 2009; Özsoy ve diğerleri 2010; Özsoy ve Günindi 2011; Güzel, 2011; Duran, 2011; Dilci ve Kaya 2012) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Yine analiz sonuçlarına göre erkek Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması, kadın Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Yani erkek öğretmenlerin lehine bir durum söz konusudur. Erdem (2012)’in ve Karatay (2007)’in çalışmaları bu bulgularla paralellik göstermektedir. Erdem ve Karatay, okuma stratejilerini kullanma bakımından erkeklerin kızlardan daha iyi düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir.

Buna karşın ilgili literatürde cinsiyet açısından farklar bulan çalışmalar (Altındağ 2008 ve İflazoğlu Saban ve Saban 2008) da vardır. Altındağ (2008) kız ve erkek öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulmuştur. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin mezuniyet durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğidir. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri

bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar mezuniyet türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması, lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin aldıkları toplam puanların ortalamasından daha düşüktür. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin uygulama boyutundan aldıkları puan, lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır.

Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin derslerinde daha fazla okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları beklenirken aksine lisans mezunu öğretmenlere göre daha az kullandığı görülmektedir. Bu bakımdan Özcan (2007)'nin yaptığı çalışmanın bulguları da bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özcan'ın çalışmasında, yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma yönünden bir fark çıkmamıştır. Öğretmenlerin lisansüstü çalışmalar yapmış olmasının öğrenci başarısını artırdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Wayne ve Youngs, 2003 akt. Akyüz, 2006).

Ancak Slovakya'da yapılan çalışmada öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olmasının başarıyı negatif yönde etkilediği, diğer ülkelerde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Akyüz, 2006: 81). Yapılan lisansüstü çalışmasının içeriği çok önemlidir. Eğer yapılan çalışma kendi alanı ile ilişkili değilse bu sonuçlara ulaşmak doğaldır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin kıdem yıllarına göre değişip değişmediğidir.

Toplam puanlar açısından incelendiğinde kıdem yılı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Kıdem yılı değişkenine göre 1-5 yıl arası görev yapan Türkçe öğretmenlerinin daha kıdemli olan 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, bilişsel farkındalığın öğretmenlerin görev yaptıkları yıla göre değil, onların bu becerilerin ne kadar farkında olduklarına göre biçimlenmektedir

diyebiliriz. Doğan (2009), Duran (2011), Okçu ve Kahyaoğlu (2007), Dilci ve Kaya (2012) da yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ortalama puanları ile kıdem değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırmanın dördüncü alt problemidir. Araştırmada Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin, 146'sının Türkçe Öğretmenliği bölümünden, 19'unun Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, 8'inin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden ve 9'unun da Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldukları tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutunda, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları arasında Türkçe öğretmenliği bölümü mezunları lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Toplam puanlar açısından incelendiğinde de yine mezun oldukları bölüm türü değişkenine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunlarının, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü ve Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunlarına göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Fakat katılımcıların çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen tüm boyutlardan yalnızca birinde anlamlı fark çıkması, pedagojik formasyon eğitimi alan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler adına düşündürücü bir durum olarak nitelendirilebilir. Ayrıca okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin eğitim fakültelerinde öğretilmediği ve önemsenmedi bu sonuçlarla ortaya çıkmaktadır. Yıldırım (2012a)'ın çalışmasında bu çalışmayla paralellik gösteren bulgular vardır. Yıldırım, bilişsel farkındalık stratejilerinin bazı boyutlarında eğitim fakültesi mezunlarının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha fazla puan aldıklarını belirtmiştir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri, alan eğitimi derslerinden biri olan Okuma Eğitimi dersini lisans döneminde alan ve almayanlar arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden toplam aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinin, planlama ve değerlendirme boyutundan aldıkları puanların ortalaması, okuma eğitimi dersi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Fakat yapılan analizlerde okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenleri ile bu dersi almayan Türkçe öğretmenleri arasında anlamlı fark çıkmaması okuma eğitimi ders içeriğinin bilişsel becerileri geliştirecek nitelikte olmadığına bir göstergesidir şeklinde yorumlanabilir.

Okuma eğitimi dersi, Yüksek Öğretim Kurumunun 2006-2007 yıllarında yapmış olduğu yeni düzenlemelerle 2008 yılından sonra eğitim fakültelerinde okutulmaya başlandı. Eğitim fakültelerinin Türkçe Bölümünde okutulan okuma eğitimi ders içeriği şu şekildedir: Okuma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Toplumda okuma alışkanlığının yaygınlaşması için yapılması gerekenler ve okuma becerisine yönelik tekniklerin incelenmesi. Okuma çeşitleri ve amaca bağlı olarak okuma çeşidinin seçimi. Türkçe eğitiminde okuma becerisini geliştirme çalışmaları. ‘Eleştirel okuma’ kavramını metinlerden yola çıkarak örnekleme, eleştirel okuma çalışmaları ve alıştırmaları yapma.

İlköğretim basamağında Türkçe dersleriyle kazandırılması amaçlanan okuduğunu anlama becerileri ise; okunan bir metne uygun başlık bulma, okuduğu bir metnin ana fikrini bulma, ana fikri destekleyici yardımcı fikirleri bulma, metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okuduğu bir metni, özünü kaybetmeden kendi ifadeleriyle anlatma, metinde geçen olayın yerini bulma, okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini bulma, okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkilerini bulma biçiminde sıralanabilir (Demirel,2002: 79).

Okuduğunu anlama ile ilgili genel çerçeveye baktığımızda ne ilköğretimde amaçlanan okuduğunu anlama becerileri ne de lisans döneminde verilen okuma eğitimi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek kadar kapsamlı değildir. Lisans döneminde verilen okuma eğitimi dersinin içeriğinin yeniden düzenlenmesi ve bilişsel farkındalık becerilerinin öğretimi ile ilgili konuların getirilmesi ilerde bilişsel farkındalık stratejilerini uygulayan ve uygulatan öğretmenlerin yetişmesinde katkı sağlayacaktır. Bilgi akışını ve kontrolünü sağlayan öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılırsa yararlı olacağı kavratıldığında etkili olabilir. Bu yolla, öğrencilerin öğrenmelerinin de etkililiği artırılabilir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okuma eğitimi dersi alan Türkçe öğretmenlerinden 20'si ders kredisini yeterli bulurken 57'si yetersiz bulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden toplam aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterlilik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okuma eğitimi dersi alan ve kredisini yeterli bulan Türkçe öğretmenlerinin planlama boyutundan aldıkları puanların ortalaması, okuma eğitimi dersi kredisini yetersiz bulan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha düşüktür. Bunun yanında Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin uygulama boyutundan aldıkları puanlar okuma eğitimi dersi kredisinin yeterlilik durumuna göre yetersiz bulanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Okuma eğitimi dersi Türkçe Öğretmenliği bölümünde üçüncü sınıfların birinci döneminde ve dört ders saati olarak verilmektedir. Kırkılıç ve Maden (2010: 486)'e göre *yazılı anlatım, sözlü anlatım, dinleme eğitimi, okuma eğitimi, konuşma eğitimi, yazma eğitimi* gibi dersler birbirinin benzeri ve tamamlayıcısı mahiyetindedir. Bunların ders saati toplamı 24 saattir. Bu derslerin içerikleri birbirine yakın olduğu için yer yer tekrara düşülmekte ve dersler amacına ulaşmamaktadır. Bu yüzden Kırkılıç ve Maden ders saatlerinin azaltılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Fakat okuduğunu anlamada okuma eğitimi gibi önemli bir dersin kredisinin azaltılması

yerine içeriğinin zenginleştirilmesi üst düzey düşünme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması daha yerinde olacaktır.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın yedinci alt problemi: “Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? şeklindedir.

Araştırma sonuçlarına göre toplam puanlar açısından incelendiğinde ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Duran (2011)’ın çalışması bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Duran’ın çalışmasında da aylık olarak okunan kitap sayısının bilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Genel duruma baktığımız zaman ayda 4’ten daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmenlerinin, 4 kitaptan daha az okuyan Türkçe öğretmenlerine göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Anlamlı farkın olmaması kitap okumanın öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiğini fakat bu öğretmenlerin bilinçli olarak bu stratejileri uygulamadıklarını gösterir. Öğretmenlerin üst düzey düşünme ve çalışma becerilerini öğrencilere öğretmeleri ve kendi okumalarında uygulayabilmeleri için öncelikle bu becerileri kendilerinin bilmesi ve uygulaması gerekmektedir.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin “hızlı okuma teknikleri” gibi okuma eğitimi ile ilgili bir kursa katılma durumuna göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırmanın sekizinci alt problemidir.

Hızlı okuma, belirli bir zamanda daha fazla kelime okuma ve anlama etkinliğidir (Özbay, 2007: 28). Güler, Türkiye’de ortalama okuma hızının 100-200 kelime arasında olduğunu ve hızlı okuma tekniklerini kullanan bir okuyucunun, okuma hızını dakikada en az 500 kelimeye çıkarabileceğini ve okuduğunu

anlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca Güler, bu sayıyı dakikada 1000 kelimeye de çıkarmanın mümkün olduğunu söylemiştir (2013: 12).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden sadece 32'si hızlı okuma teknikleri kursuna katılmış veya lisans döneminde seçmeli ders olarak almıştır. Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hızlı okuma teknikleri eğitimi alan Türkçe öğretmenlerinin ilgili ölçekten aldıkları puanların ortalaması, hızlı okuma teknikleri eğitimi almayan Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Boyutlara bakıldığında sadece Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin planlama boyutundan aldıkları puanlar hızlı okuma teknikleri eğitimi alma durumuna göre hızlı okuma teknikleri eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hızlı okuma teknikleri aynı zamanda anlamayı da güçlendirir. Fakat bu tür kurslara katılım oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Okuma eğitimi ile ilgili bu kursların ve hizmet içi eğitimlerin artırılması öğretmenlerin bu alanda yetişmesine ve daha yetkin olmasına katkı sağlayacaktır.

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi şu şekildedir: “Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılmak istemeleri ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları toplam puanlar, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak eğitim programına katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalaması, eğitim programına katılmak istemeyen Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmek istemeleri şeklinde yorumlanabilir.

Okuma yaşam boyu gelişen bir beceridir. Yapılan çalışmalar, ilköğretimden yükseköğretime dek her aşamada okuma becerisine ilişkin sorunlar olduğunu göstermektedir. Bunu çözümlen ilk aşamalarından biri bir yandan lisans döneminden ve bir yandan da ilkokul döneminden başlanarak üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi olacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin de bu alanla ilgili kurslara katılmaları faydalı olacaktır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre de öğretmenlerin çoğu okuma eğitimi ile ilgili kursların açılmasını istemektedir.

5.2. Görüşme Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

5.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Planlamalara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yapmış oldukları planlamalar hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin farklı kodlarda görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, okuma-anlama eğitimine yönelik planlamanın daha çok zümre toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda şekillendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, Milli Eğitimin verdiği hazır planları kullandıklarını ve gerekli gördükleri yerde plana ekleme çıkarma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında bir öğretmen, sınıfın düzeyi ve durumu hakkında bir yıl önceki öğretmenin görüşüne başvurduğunu dile getirmiştir. Konuların çok olması ve bu konuların verilen zaman içinde işlenememesinden dolayı bir öğretmen, dönem başında zaman planlaması yaptığını dile getirmiştir.

Eğitimin planlı, amaçlı, kasıtlı ve başkalarının kontrolü altında yapılmasına öğretim denir. Öğretimin yapılması için programa ihtiyaç vardır. Eğitimde davranış değişikliği esastır. Bu değişikliğin gerçekleşmesi için uygun strateji, yöntem ve tekniklerin doğru belirlenmesi gerekir. Strateji yöntem ve teknikler, hedef ve davranışlara göre belirlenmelidir (Kılıç, 2008: 382). Calp'e (2007: 12) göre ne kadar mükemmel programlar hazırlanırsa hazırlansın programın öngördüğü hedeflerin gerçekleştirme başarısı öğretmenin çabalarına bağlıdır. Bu bakımdan öğretmenin çabası sistematik ve planlı olmalıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl, nerede, ne zaman yapacağını bilmesi ve sürdürmekte olduğu eğitim-öğretim etkinliklerinin

nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgi, beceri ve alışkanlıklara sahip olması önemlidir.

MEB'in verdiği hazır planlar üzerinde gerekli gördükleri zaman değişiklikler yaptıklarını öğretmenlerden sadece altısı belirtmiştir. Yapılan bu değişiklikler, Hesapçıoğlu'nun belirtmiş olduğu programın, *esnek program anlayışı* için yeterli görülmemektedir. Hesapçıoğlu'na göre; *esnek program*, çocuğun ve çevrenin gereksinimlerine göre düzenlenebilen bir program anlayışıdır. Bu anlayışa göre herhangi bir programın işlevsel olması yeterli değildir. Bir eğitim programı, öğretimi yapan kimsenin görüşlerine, zamanın getirdiği konuların alınmasına, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin ürünü olan konuların okutulmasına da olanak sağlamalıdır. Bu hususu sağlayacak olan da programın esneklik özelliğidir. Binbaşıoğluna göre de bir eğitim-öğretim programının esnek olmasını gerektiren nedenlerden bazıları şunlardır: ülke okullarındaki çevre ve iklim koşullarının farklı olması, okulun bulunduğu çevrede yaşayan insanlar arasındaki uygarlık düzeyinin farklı olması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, bilim ve teknikteki son değişiklikler (Akt. Hesapçıoğlu, 2008: 123).

Göçer (2007: 87), öğretimde planlı çalışmanın yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- a) Öğretimin planlanması; öğretmenin, eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl okutacağını düşünmesini sağlayarak verimi artırır.
- b) Konuların ne zaman ve ne kadar süre içinde işleneceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesini sağlayarak verimi artırır.
- c) Planlı çalışma, öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır; onlara güven kazandırır.
- d) Amaçları gerçekleştirecek en uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini; derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.
- e) Planlama öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar.
- f) Planlı çalışma, eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin sağlam ve güvenilir olmasını sağlar.
- g) Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- h) Eğitim faaliyetlerinde düşünceye açıklık kazandırır.

Tüm bu anlayışlar dikkate alındığında, öğretmenlerin dönem başında mutlaka bir plan yapması gerektiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin, bu planın zaman dağılımını yapmasının yanında yapılan bu plan üzerinde yıl içinde bulunulan bölgenin, okulun, sınıfın hatta öğrencinin durumuna göre gerekli gördüğü yerde değişiklikler yapması gerekmektedir. Bu araştırmada planlama aşaması öğretmenlere sorulduğunda, öğretmenlerin planlamaya gerektiği kadar önem vermedikleri, genellikle verilen hazır planları kullandığı ve plan dışına çok fazla çıkmadığı görülmüştür.

5.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Ders Öncesi Hazırlık Aşamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik ders öncesi yaptıkları hazırlıkları belirlemek amacıyla öğretmenlere görüşleri sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplardan farklı kodlar ortaya çıkmıştır. Bu kodlar; “metni okuma ve etkinliklere bakma, metnin durumuna göre araştırma yapma, aynı metinlerin olmasından dolayı hazırlığa gerek duymama, alternatif metin seçme, bilinmeyen kelimelerin tespiti, soru hazırlama, hazırlıksız yakalanma endişesi taşıma, etkinlikler arasında seçim yapma, metinlerdeki eksiklikleri belirleme, kılavuz kitabı takip etme, bir sonraki konuyu takip etme, konuya benzer metinler bulma, haftalık ön hazırlık yapma” şeklindedir.

Görüşme sonunda elde edilen verilere bakıldığı zaman, öğretmenlerin ders öncesi düzenli olarak bir hazırlık yapmadıkları, az bir kısmının derse gelmeden önce metni okuduğu ve metinle ilgili bazı çalışmalar yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerden üçünün de “aynı metinlerin olmasından dolayı hazırlığa gerek duymama” kodunda görüş belirtmesi oldukça ilgi çekicidir. Metinlerin tekrarından öğretmenlerin rahatsız olduğu, yeni metinlere ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir. Öğretmenlerin derse gelirken derse motive olmalarında o derste işlenecek konu ve metinlerin ilk defa işleniyor olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Okçu ve Kahyaoğlu'nun “İlköğretim Öğretmenlerinin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı nitel çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Okçu ve Kahyaoğlu'nun çalışmalarında öğretmenlerin ankette yer alan maddelere

verdikleri cevaplarda en yüksek ortalama “Derse gelmeden önce dersin konuları hakkında haberim vardır.” ve “Derse hazırlanmadan önce çalışmanın ana taslak planlamasını yaparım.” şeklindedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ortalama puanlarına bakıldığında örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin planlama stratejilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Okçu ve Kahyaoğlu, 2007: 144).

5.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Başında Öğrencilerin Okuma Düzeyini Belirlemek için Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere, öğrencilerin okuma düzeyini belirlemek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüş sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre dönem başında özellikle yapılan bir düzey belirleme çalışmasının olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda görüş belirttikleri kodlar şu şekildedir; ilk girilen sınıflarda bütün öğrencilere metin okutma, okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve özel tedbirler alma, ders içi ve dışı birebir çalışmalar, bireysel etkinlikler yapma, okuma gelişimini takip etme ve aileleri bilgilendirme, ders içi gözlem yapma, süreç içinde okuma düzeyini belirleme ve değerlendirme, okuması iyi olan öğrencileri öne çıkarma ödüllendirme, genel seviye tespit sınavı yapma, önceki yıllarla bağlantı kurma.

Genel eğitim sürecinde anadil eğitimi önemli bir yere sahiptir. Anadil öğretiminin en temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Belirtilen amaca ulaşabilmek için ise “dinleme”, “konuşma”, okuma” ve “yazma” gibi dört temel anadil becerisinden yararlanılmaktadır (Oral, 2008: 13). Dinleme ve okuma bir “anlama”; konuşma ve yazma ise bir “anlatma” eylemidir (Nas, 2006: 47). Bu bağlamda anadil öğretimiyle öğrencilere, dinlediğini veya okuduğunu anlayabilme ve anladığını sözlü veya yazılı olarak anlatabilme becerilerinin kazandırılması temel amaç olarak alınmıştır.

Okumanın hedefi anlamaktır. Anlamanın olmadığı bir okuma eylemi zaman kaybıdır. Anlama düzeyini ölçmek için yapılacak iş, metnin yapısına ve içeriğine yönelik sorular sormaktır (Gündüz ve Şimşek, 2011: 43). Eğitim-öğretim yılının ilk ayı, öğrencilerin okuma seviyelerini ve okumada zorluk çeken öğrencileri belirlemede önemli bir dönemdir. Bu nedenle öğretmen sınıflara ait bilgileri içeren

okuma dosyasını inceleyerek öğrencilerin sevdikleri türleri, yazarları ve okuma seviyelerini tespit eder. Öğrencilerin seviyelerini belirlemede sınıf içi etkinlik ve tartışmalar da önemlidir. Bu tartışmalar ve etkinlikler süresince okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler ve her öğrencinin anlama seviyesi belirlenir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 139). Öğrencilerin okuma-anlama seviyelerinin belirlenmesi öğrencilerin gelişimlerini izlemek adına oldukça önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için her öğretmenin farklı bir yol izlediğini verilen yanıtlarda görmekteyiz. Öğretmenler genellikle ilk kez girdikleri sınıflarda öğrencilere metin okuttuklarını ve temel okuma düzeylerini tespit ettiklerini dile getirmişlerdir. Fakat öğretmenlerden hiçbiri okunan metnin anlaşılma durumu ile ilgili öğrencilere soru sorduğunu dile getirmemiştir. Ayrıca burada dikkat çeken başka bir konu ise öğretmenlerin sadece okuma güclüğü olan öğrencileri tespit ettikleri ve onlarla zamanın yettiği ölçüde birebir çalışmalar yaptıkları ve okuması iyi olan öğrencileri öne çıkarmaları olmuştur. Orta düzeyde olan öğrenciler ile ilgili herhangi bir etkinlik söz konusu olmamıştır. Orta düzeyde olan öğrencilerin daha iyiye gitmesi ya da gerilememesi için herhangi bir çalışmadan söz edilmemiştir.

5.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Esnasında Okuma-Anlama Etkinliklerine Başlamadan Önce Öğrenciye Yaptırdıkları Ön Hazırlıklar Hakkında Tartışma ve Sonuç

Okuma öncesinde, iyi okuyucu başlığa ve görsellere bakıp, metnin türünü belirleyerek; metnin konusuyla ilgili düşüncelerini, hatıralarını ve yaşadıklarını kullanarak metne göz gezdirmektedir. Kendisini sorgulayarak konu hakkında neler bildiğini hangi kavramlara aşına olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Ne öğrenmek istediği sorusundan hareketle, okuma amacını belirlemektedir (Akyol, 2007: 24).

Bundan hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin ders esnasında okuma-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrenciye yaptırdıkları ön hazırlıklarla ilgili görüşleri alınmıştır. Ön hazırlıkları belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlardan çıkarılan, kodlar şu şekildedir; görsel okuma yaptırma, ev ödevi verme, başlık, görsel, içerik tahmini yaptırma ve metinle ilgili konuşmalar yaparak dikkat çekme, anlamlı okumaya yönlendirme, araştırma ödevleri verme, kitaptaki hazırlık etkinliklerini yaptırma, metne göz atma, ön bilgi verme, bilinmeyen

sözcüklerin bulunması, performans ödevleri verme, geleneksel yöntemleri kullanma, metinle ilgili öğrencinin kendisine sorular sormasını sağlama, şiir okutma.

Resimler, her öğretmenin kolayca ulaşabileceği bir araçtır. Aynı zamanda resimler öğrencilerin ilgisini derse kolayca çekmenin de en kolay yoludur. Başaran'a (2003: 21) göre resimler kullanılarak soyut ve somut konular tasvir edilebilir. Resimler hem zaman açısından faydalıdır hem de resimler kullanıldığında ilgili araç-gereci eğitim ortamına taşıma sorunu ortadan kalkmış olur. Bir parçadaki çevre tasvirlerini saatlerce anlatmaktansa ilgili bir görsel üzerinde konu daha kısa sürede ve daha iyi anlatılabilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin metni okumaya başlamadan önce en çok görseller üzerinde durdukları, görsel okuma yaptırdıkları ve görsellere bakarak içerik tahmini yaptırdıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, derse hazırlık olsun diye metinle ilgili bazı ev ödevleri verdiklerini de belirtmişlerdir.

Yeterli ön bilgiye sahip olmak anlam kurmada ön şarttır (Tompkins, 2006, akt. Akyol, 2007: 25). Öğrencinin dünya, olaylar ve kitaplar hakkındaki bilgileri kendisi ile okunacak metin arasında bir köprü oluşturmaktadır. Eğer ön bilgi yetersizliğinden bu köprü kurulamaz ise anlama ya olmayacaktır ya da yetersiz olacaktır. Öğretmen, okuma öncesi öğrencinin hangi tür ön bilgiye ihtiyacı olduğunu tespit ederek bu ihtiyacı gidermeye çalışmalıdır. Bu süreçte öğretmen, görsellerden, konuşmalardan, kitaplardan vb. yararlanabilir. Ön bilgiler, öğrencinin metinden çıkarımlar yapmasına ve metni analiz etmesine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2007: 25).

Metnin okuyucu tarafından etkin olarak anlaşılması, öğrencinin ön bilgilerini ve geçmiş deneyimlerini kullanmasını zorunlu kılar. Öğretmenlerin, belirtilen kodlarda okuma öncesi etkinlikler yaparak öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirdikleri görülmektedir. Araştırma ödevleri verme, kitaptaki hazırlık etkinliklerini yaptırma, metne göz atma, ön bilgi verme, bilinmeyen sözcüklerin bulunması, performans ödevleri verme gibi çalışmaların hepsi aslında ön bilgileri okuma ortamına getirme ya da öğrencide konuyla ilgili ön bilgi oluşturma çabasıdır. Yapılan bu etkinliklerin yanı sıra hâlâ eski yöntemlerin de kullanıldığı dile getirilmiştir: (Ö3) “...benim yaptığım daha çok eski düzen bir şey dikkat çekme, güdüleme o tür şeyler uyguluyoruz.” İnce'nin yapmış olduğu tez çalışmasında da okuma öncesi kullanılan stratejilerde en çok kullanılan stratejinin ön bilgileri harekete geçirme stratejisi olduğu belirlenmiştir.

Akyol'a (2007: 25) göre öğretmen, çocukları tahminlerinden hareketle amaç oluşturmaları yönünde teşvik etmelidir. Örneğin, öğretmen; başlığı tahmin etmede bir araç olarak kullanabilir. Yine başlıktan hareketle metnin konusu genel olarak belirlenebilir. İyi okuyucular hikâyedeki karakterler ve olay hakkında okuma öncesi ve sırasında tahminler yapabilmektedir. Amaç oluşturma, anlam kurmayı etkilemektedir.

Öğrencinin, metnin başlığına bakarak okuma öncesinde metinle ilgili tahminlerde bulunması yapılan literatür araştırmalarında da belirtildiği gibi metnin kavranması açısından oldukça önemlidir. Yapılan görüşmeler sonucu, “başlık, görsel, içerik tahmini yaptırma” kodunda öğretmenlerden sadece 7'si görüş belirtmiştir. (Ö13) “...başlık veya metindeki görseller, buradan bir yorum çıkarmaya; çalışıyoruz yani metinde ne anlatılıyor olabilir, görsellerden yola çıkarak bir fikir diyoruz ya da başlıktan yola çıkarak bir fikir üretiyoruz, ne anlatılabilir? Sınıfta bunu tahmin ediyoruz sonra da hani metni okuduğumuzda da hangisi daha yakın diye değerlendiriyoruz...” (Ö7) “Bir de mutlaka başlığı okutturup sence bu metin neyle alakalıdır. Başlığı okuduğun zaman içeriği ile ne tahmin ettin diye soru yöneltirim ve ona göre direk okumaya geçmeden önce çocuğun tahminde bulunmasını sağlarım; bununla ilgili o şekilde geçiyoruz.”

Göçer (2007: 98), öğrenmenin kalıcılığını sağlamak, bir başka deyişle ezberciliğin önüne geçmek adına öğretmenin, her zaman yaparak yaşayarak öğrenmeyi/öğretmeyi tercih etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci metni okuduğunda anlamadığı bir kelime ya da bir konuya öğretmenin rehberliği ile anında yoğunlaşırsa hem daha çabuk kavrayacak hem de fonksiyonel öğrenmeden dolayı kalıcı öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. Öğretmen: “Evet, çocuklar bugün yeni bir parçayı işleyeceğiz.” ya da “Bugünkü işleyeceğimiz metin şudur:...” şeklinde göstererek bildirmeli ve öğrenciler işlenecek metni bu şekilde ilk kez sınıfta bilmelidirler.

Fakat bu çalışmada görüş alınan öğretmenlerden yedisi metni ev ödevi olarak verdiklerini ifade etmişlerdir; (Ö12) “Bazı parçalar bazı demiyim aslında artık maalesef çok çok uzun parçalar koymuşlar bilmiyorum incelediniz mi kitapları üç sayfa dört sayfa yani çocuğun evde okuması şart, nasıl anlayabilecek ve çok ağır sıkıcı parçalar koymuşlar bu tür parçalarda ev ödevi vermek zorunda kalıyorum.”

(Ö8) “Okumaya yönelik metne hazırlık çalışmalarımız var ben öncesinde o hazırlık çalışmalarını ödev olarak veriyorum çocuk ona hazırlıklı olarak geliyor.” (Ö5) “Yani ev ödevi olarak verilmiş oluyor zaten kendilerine, evde hazırlık yapıyorlar. Metni evde iyi anlayana kadar, özümseyene kadar okumalarını öneriyoruz işte. En az üç defa diyorum ben bu metin derse gelmeden önce üç defa okunacak.”.

5.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Uygulattığı Okuma Stratejileri ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerine, okuma-anlama etkinlikleri sırasında öğrencilere uygulattıkları okuma stratejileri ile ilgili görüş sorulmuştur. Bu görüşlerden şu kodlara ulaşılmıştır: altını çizme, doğru ve anlamlı okumaya yönlendirme, sesli okuma, örnek okuma, anahtar kelimeleri bulma, sessiz okuma, soru-cevap, bölerek okuma, sözcük çalışması yapma-sözlük kullanımı, tahmin ve tahminlerin doğruluğuna bakma, ana fikir ve yardımcı fikir bulma, özet çıkartma, not alarak okuma, tekrar okuma, metin tamamlama, metni günlük hayatla ilişkilendirme, noktalama işaretlerine dikkat çekme, soru sorarak okuma, öğrencilere soru hazırlatma, metnin türünü buldurma, örtülü anlam buldurma, işaretleyerek okuma, kılavuz kitapları kullanma, eleştirel okuma, okuma yarışı, tekerleme ve diksiyon egzersizleri, geleneksel yöntemleri kullanma, kullanılacak yöntemlerin öğrenciye açıklanması, sezdirme yöntemi, metnin türüne göre strateji belirleme, grup çalışması, söz korusu, doğaçlama yaptırma, metinler arası bağlantı kurma, örneklendirme.

Okuma amacına ve içinde bulunulan koşullara göre okuma teknikleri birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu özellikler dikkate alınarak öğrencilere amaca göre okuma becerisi kazandırılmalıdır. Okuma becerisi bireyin kendini geliştirmesi ve hayatta ilerleyebilmesi açısından çok önemlidir. Okuma sadece okul öğrenmelerinde değil hayatın her alanında gereklidir. Bu nedenle okuma eylemi anlama gücüyle desteklendiği zaman amacına ulaşmıştır, diyebiliriz.

Özer’e (2002: 51) göre, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme stratejilerini kullanma yoluyla öğrenciler, kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak bilinçli öğrenici durumuna gelebilir, öğrenmedeki verimliliği artırabilir, bağımsız öğrenebilme becerisi kazanabilir, isteyerek ve zevk alarak öğrenebilirler. Bu çalışmada, öğretmenlerin en çok kullandığı okuma stratejisi

olarak “altını çizme” karşımıza çıkmaktadır. “Altını çizme, öğrencinin kendisinde var olan bilgiyle yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu şemalar rol oynar” (Senemoğlu, 2005: 560).

Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013) çalışmalarında öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemin sesli okuma ve ikinci olarak da sessiz okuma yöntemi olduğunu, okuma tiyatrosu ve ezberleme yöntemlerinin ise öğretmenler arasında en az kullanılan yöntem olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da sesli okuma ve sessiz okuma yöntemlerinin öğretmenlerin en fazla görüş bildirdiği yöntemlerden olduğu görülmektedir. Çalışmanın gözlem kısmında da okuma tiyatrosu yönteminin Ö7 tarafından bir kez kullanıldığı ve ezberleme yönteminin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler görüşme esnasında okuma tiyatrosu ve ezberleme kodunda görüş bildirmemişlerdir. Topçuoğlu Ünal ve Yeğen’in çalışmaları bulgularıyla bu çalışmayla örtüşmektedir. Yine bu çalışmada öğretmenlerin en sık kullandığı stratejiler arasında *soru-cevap stratejisini* görmekteyiz. Bu bulgular İnce’nin (2012: 57) çalışmasıyla örtüşmektedir. İnce’nin tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında kullandıkları stratejilerden en çok kullanılanın *sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma* olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin örnek okuma yapması hem öğrencileri derse motive etmektedir hem de öğrencilerin okuma öncesi metni dinleyerek daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerden yedisi örnek okuma kodunda görüş belirtmiştir. Öğrencinin her alanda örnek aldığı öğretmenlerin örnek okumaya daha fazla önem vermeleri gerekmektedir. Bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin örnek okuma yapması oldukça yetersiz görülmüştür. Gündüz ve Şimşek, öğretmenin seslendirme biçiminin, öğrencinin metne karşı ilgi duymasını sağlayabileceğini ifade etmiştir. Yine Gündüz ve Şimşek’e (2011: 61) göre örnek okumalarıyla öğretmen model durumundadır ve okuma biçimi öğrenciler tarafından taklit edilecektir. Öğrenci, farklı edebi türlerde metinlerin nasıl okunacağını öğretmenden öğrenecektir. Öğretmen, kitap okuma alışkanlığıyla olduğu gibi düzgün ve etkili metin okumasıyla da öğrencilerine model olacaktır.

Belet ve Yaşar (2007) yaptıkları çalışmalarında, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden *not alma, özetleme ve kavram haritalarının*

kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka deyişle, öğrenme stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar, okuma stratejilerinin öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin, görüşmeler sonucu elde edilen kodlarda not alarak okuma ve özetleme stratejileri kodunda çok az görüş belirttiği ve kavram haritası stratejisinde ise hiç görüş belirtmediği ortaya çıkmıştır. Genel duruma baktığımızda öğretmenlerin okuma stratejilerini yeterince kullanmadığı ve işlenen metinlerin de strateji kullanımı için uygun olmadığı söylenebilir.

Öğretmenler farklı birçok kodda görüş belirtmişlerdir. Yapılan uygulamaların bu kadar çeşitli olması olumlu bir durumken öğretmenlerin aynı kodlarda görüş bildirmemesi yapılan uygulamaların birlik ve bütünlük sağlamadığını göstermektedir. Örneğin; *metinler arası bağlantı kurma, işaretleyerek okuma, doğaçlama yaptırma, grup çalışması, söz korosu* ve diğer yöntemlerin frekansları oldukça düşüktür.

5.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Yaptırdıkları Görsel Okuma ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere, okuma anlama etkinlikleri sırasında öğrencilere görsel okuma yaptırıp yaptırmadıklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden, görsel okuma ile ilgili olumlu ve olumsuz cevaplar gelmiştir. Öğretmenlerden bir kısmı, öğrencilere okuma metninin görsellerini yorumlattıklarını; bir kısmı da görsellerle ilgili metin yazdıklarını dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler sadece okuma metninin görsellerine bağlı kalmadıklarını hem kendilerinin hem de öğrencilerin getirdikleri farklı görselleri sınıf içerisinde yorumladıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bir öğretmen de öğrencilere sadece resimleri değil, çevresinde gördüklerini de yorumlattığını belirtmiştir. Yapılan bu etkinliklerin yanında öğretmenlerin bir kısmı da görsel okumayı gereksiz görmüş; görsel okuma için vakit olmadığını, konuları zar zor yetiştirdiklerini söylemişlerdir. İki öğretmen de kendilerini görsel okuma alanında yetersiz gördüklerini dile getirerek öz eleştiride bulunmuşlardır: (Ö1) “Çok iyi verileri olan bir yerler bilmiyorum, hani ben de çok

görsel okumada çok başarılı olduğumu düşünmüyorum. O yüzden hani olanla yetiniyorum, çok doğru bir şey değil ama olanla yetiniyorum.” Balun (2008)’un çalışması bu açıdan bu çalışmayla örtüşmektedir. Balun, öğretmenlerin yeni programın ve görsel etkinliklerin pratikte uygulanmasına yönelik yabancılık çektiklerini ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Görseller; öğrencinin dikkatini çekmede, öğrenciyi güdülemede, öğrenciyi ipuçları vermede ve soru sormada, öğrenciyeye dönüt vermede, öğrenmede bilgi kaynağı olarak bilginin yeniden yapılandırılmasında yardımcı olmaktadır (Akpınar, 1999). İşler (2002: 158)’e göre, çok hızlı gelişen ve geniş bir alana sahip olan görsel okuryazarlığın 21. yüzyılda eğitiminin gerekliliği ortadadır. Bu yönde planlanacak bir eğitim, öğrencilerin ders araç gereçlerinde karşılaştıkları görsel öğelerin faydalarını en üst düzey taşımada öğrencilere yardımcı olmalıdır.

Öğretmenlerin okuma-anlama etkinliklerinin en başında ön hazırlıklar temasında görsel okuma yaptırma kodunun en fazla frekansı olan kod olduğu tespit edilmiştir. Fakat burada görsel okuma hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler olduğunu görmekteyiz. Bu da öğretmenlerin bir kısmının görsel okumayı önemsiz gördüğünü fakat müfredat gereği uyguladıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırma esnasında “*Görsel okuma yaptırıyor musunuz?*” diye sorulduğu zaman bazı öğretmenlerin görsel okumanın ne demek olduğunu bilmediği gözlenmiştir. Çam (2006) çalışmasında görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının bu faydaları görmezden geldiği ve görsel okumayı önemsiz bulduğu ortaya çıkmaktadır.

5.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Ders Dışı Yaptırdıkları Okuma-Anlama Etkinlikleri ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere, öğrencilerle ders dışında yaptıkları okuma-anlama etkinliklerine yönelik görüş sorulmuştur. Bu görüşlerden şu kodlara ulaşılmıştır: roman, hikâye okutma, ailelerle iş birliği sıkıntısı ve ailelerin olumsuz tutumları, özet çıkartma ve sınıfta değerlendirme, ailelerle iş birliği yapma, evde aileyle birlikte kitap okuma saatleri düzenleme, performans ödevleri verme, kütüphaneye yönlendirme, öğrencilere kitap temin etme, okuma takip formları, bir ders saatini okumaya ayırma,

okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışma yapma, gazete haberlerini sınıfta yorumlatma, sınıf gazetesi hazırlatma ve grup çalışmaları yaptırma.

Öğretmenler genellikle ders dışında öğrencilere roman ve hikâye tarzında kitaplar okuttuklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, okunan bu kitapların özetlerini sınıf içinde değerlendirmek üzere öğrencilerden istediklerini fakat ders dışı okuma-anlama etkinliklerinde ailelerle iş birliği sıkıntısı yaşadıklarını ve ailelerin olumsuz tutumlarının öğrencileri etkilediğini belirtmişlerdir. Dökmen (1994: 20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirir: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.”

(Ö10)’un “*Ailelerimiz pek ilgili değil çünkü kendileri okumuyor. O yüzden ailelerle pek iletişim yok.*” şeklindeki ifadesiyle Yılmaz (2004)’ın “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı” adlı çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yılmaz çalışmasında; ebeveynlerin gerek okuma gerekse kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda çocuklarına ilişkin olarak genelde duyarsız davrandıkları sonucuna varmıştır. Ebeveynlerin bu konudaki duyarsızlıklarının "bütünsel" bir nitelik taşıdığını ve bu duyarsızlıkların büyük ölçüde kendilerinin de bu alışkanlıklara ve dolayısıyla bu bilince sahip olmamalarından kaynaklandığı yönünde bir değerlendirme yapmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı ailelerin ilgisizliğini ve ailelerin olumsuz tutumlarından dolayı öğrencinin okumaya önem vermediğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı da ailelerle işbirliği yaptıklarını, evde öğrencinin ailesiyle birlikte okuma saatleri düzenlemesi için ailelerle görüştiklerini, zaman zaman aileleri denetlediklerini dile getirmiştir. (Ö3) “...*hatta mesela ben bu sene çok sorunlu öğrencilerin hem babasına hem kendisine kitap veriyordum, kütüphaneden her ikisine de üye oluyor, ayrı ayrı kitaplar veriyordum. ...Tabii anne baba da okuyor mesela çocuk da gelip annesini babasını şikâyet ediyor okumuyor işte.*”

Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013) çalışmalarında okuma becerisinin geliştirilmesi ve okumanın içselleştirilmesinin amaçlandığı okuma yöntemleri için Türkçe dersinde ders dışı okuma kitaplarının kullanımının yetersiz olduğunu

bulmuşlardır. Bu çalışmada da öğretmenlerin ders dışı okuma etkinlikleri yeterli görülmemektedir. Başaran ve Ateş (2009), yaptıkları çalışmada, aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığı ile öğrencilerin okumaya ilişkin geliştirdikleri olumlu tutum arasında pozitif yönde bir korelasyonel ilişki tespit etmişlerdir. Ailelerin tutum ve davranışlarının çocukların başarısı üzerinde etkili olduğu bir gerçektir. Olumsuz tutum ve davranışları olumluya çevirmek için yine öğretmene büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin büyük bir sabır ve kararlılıkla aileleri yönlendirmeleri ve takip etmeleri öğrenci başarısının artırılmasında oldukça etkili olacaktır.

5.2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırabilmek için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarından birisi “öğrencilere okuma alışkanlık ve zevklerini kazandırmak” olarak belirlenmiştir. Bundan yola çıkarak bu çalışmada, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için yapılan çalışmalar hakkında öğretmenlere görüş sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından şu kodlara ulaşılmıştır; kitap okutma ve değerlendirmesini sınıf içinde yapma, öğrencinin ilgisine göre kitap seçme, okumaya mecbur tutma, not verme, bir ders saatini okumaya ayırma, öğrenciye örnek olma, sınava yönelik çalışma, ailelerin desteğinin olmaması, bu alanda kendini yetersiz görme, araştırma ve performans ödevleri verme, olumlu tutum geliştirmeye çalışma, ödüllendirme, kütüphaneye yönlendirme, derste kitap tanıtmaya, şiir ezberletme, yetersiz kaynak, sınıf panosu oluşturma, öğrencilerin ilgisiz oluşu.

Okuma beceri ve alışkanlığı kazanma; okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluşur (Belet ve Yaşar, 2007: 69). Her dil becerisi gibi okuma da süreklilik gerektiren bir beceridir ve kalıcılığının sağlanması için kullanılacak yöntemlerin başında okumayı sevdirmek ve çocuğa uygun bir örnek teşkil etmek gelmektedir. Bu yolla, okuma becerisi çocuk için bir alışkanlığa dönüşecek ve yetişkinliği de kapsayan bir dönemde kişide yaşam için gerekli bir ihtiyaç olma fikrini oluşturacaktır (Demir, 2009b: 719). Aytaş, eğitim süreci içerisinde okuma gelişiminin beş aşamada gerçekleştiğini bildirmiş ve bu aşamalardan en son basamağı ise “okuma zevki”nin edinildiği aşama olarak belirtmiştir. Bu evre için, okuma ilgi ve alışkanlıklarını, okumada zevk almanın

inceldiği evredir ki, temel eğitimin ikinci ve orta öğrenim dönemleriyle yüksek öğrenimin ilk yıllarına rastlamaktadır. Bu evrede “okuma zevki” diye adlandırılan duygunun zamanında gelişmesi önemlidir. Öğrencinin çeşitli konularda okuma ve çeşitli fikirlerle karşılaşma yolu ile kültürünü artırmak; onları özel ve objektif bir hayat görüşüne küçük yaştan hazırlamak bakımından gereklidir (2003: 156). Bu durum da öğretmenin yeterli bir okuma alışkanlığına sahip olmasına bağlıdır.

Öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için en fazla yaptırdıkları çalışma, kitap okutma ve okunan kitabın değerlendirmesinin sınıf içinde yapılmasıdır. Değerlendirmeyi sınıf içinde yapmanın amacı öğrencinin bu kitapları okuyup okumadıklarını kontrol etmektir. İlgi ve ihtiyaç insanın temel davranışlarını belirleyen faktörlerdir. Hayatın diğer alanlarında olduğu gibi bireyin ilgi ve ihtiyaçları okuma eylemi için de geçerlidir. Bireyin okuması için belli bir nedenin olması gerekir. İhtiyaç ve ilgiler doğrultusunda seçilen kitaplar, okuma alışkanlığı kazanılmasını ve alışkanlığın sürdürülmesini sağlayacaktır. Öğrenciler için de aynı yaklaşım geçerlidir. Öğrenciler ilgi ve ihtiyacına cevap veren metni daha iyi anlayacak ve anladığı için daha mutlu ve başarılı olacaktır. Buna rağmen “öğrencinin ilgisine göre kitap seçme” kodunda sadece üç öğretmenin görüş bildirmesi öğretmenlerin, öğrenci ilgi ve yeteneklerini göz ardı ettiklerini göstermektedir. Zengin’in “Gençlerin Okuma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında” isimli eserinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirleyen unsurlar içinde tavsiyeye göre kitap seçmenin önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. “Öğretmenlerinin tavsiye ettikleri eserler öğrenciler tarafından kabul görmektedir. Tavsiyeye göre kitap okuma alışkanlık seviyesinin çok olması, bize öğrencilerin neyi okuyacaklarını, kendilerine uygun olan eserin hangisi olduğunu bilmedikleri için okumadıklarını göstermektedir (Zengin, 2003: 137).

Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin (2014: 159-160) çalışmalarında, okunan kitap sayısı ile akademik başarı arasında pozitif yönde fakat zayıf bir korelasyonun olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun nedenini de şu şekilde yorumlamışlardır; pozitif yönlü zayıf ilişki düşündürücüdür. Öğrencilerin nicel olarak çok sayıda kitap okumalarına rağmen bu sonucun ders başarısına yansımaması, nitelik bazında eksiklikler olduğunu işaret eder. Okumanın bilgilendirici ve zevk verici bir eylem olarak kabul edilmemesinin başlıca etmenleri arasında; toplumda kitabın yaşamsal

bir gereksinim olarak görülmemesi, öğrencilere ailelerinin, öğretmenlerinin ve çevrelerindeki büyüklerinin rol model olamayışları, okuma kaynaklarındaki nitelik eksikliği sayılabilir. Hâlbuki okuma çok ciddi bir bilgi, hayal ve eğlence aracıdır. Okuma, içsel etmenler aracılığı ile gerçekleştiğinde etkin bir öğedir. Tanınma, cezadan kaçma, ödülle ulaşma arzusu, sınıf veya grup ortamına ayak uydurma gibi dışa ait nedenlerle gerçekleştirilen okuma, aslî görevini yerine getirememektedir. Güney ve diğerlerinin çalışması, bu çalışmada ulaşılan kodları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptıkları birçok şey aslında amacına ulaşmamaktadır. Örneğin ödül, ceza, zorunlu okuma gibi yönelimler öğrencileri teşvik etmek yerine onları okumaktan soğutmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve ailenin de öğrencilere örnek olmaması, öğrencilerin kitap okumanın önemini kavrayamamasında önemli bir etkidir. (Ö5) kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda kendini ve toplumu yetersiz gördüğünü şu şekilde dile getirmiştir; *“Zaten toplumumuzun da siz de biliyorsunuz genel bir sorunu, ben de bunda çok yeterliyimdir diyemeyeceğim bu konuda Türkçe öğretmeniyim ama yeterli düzeyde okuduğumu diyemeyeceğim. Sevmiyoruz, yani okumayı çocuklara da kazandıramıyorum. Bu yüzden ne yapsam boş gibi geliyor. Çok fazla bir şey de yapmıyorum o yüzden çünkü ne desek böyle bir şekilde çocuk okumayı sevemiyor. Okullardaki problem olarak size söyleyecek olursam yani bu alışkanlığı ben kazandıramıyorum. Şu öğrenciye ben okuma alışkanlığı kazandırdım diyemem. Üçüncü senem burada sevmeyen bir öğrenciye kazandırdım, diyemem ama farklı şekillerde teşvik etmeye çalıştım.”* Öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yaptıkları etkinliklerin, okul-aile-öğretmen-sınıf ve öğrenci iş birliği içinde olması gerekmektedir. Okulun öğrencilere gerekli imkânları, kütüphaneleri ve okuma ortamlarını hazırlaması bu konuda oldukça önemlidir. Görüşme yapılan bazı okullarda okul kütüphanesinin ve hatta sınıf kütüphanelerinin bile olmadığı görülmüştür. *Kütüphaneye yönlendirme* kodunda sadece iki öğretmenin görüş bildirmesi kütüphanelerin yetersizliği ve öğrencilerin kütüphane alışkanlığını edinmemiş olmalarıyla doğru orantılıdır. Özbay’a göre, okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılmasında sınıf kitaplığının ayrı bir önemi vardır. Sınıfta kitaplığın kurulması, Türkçe öğretimi açısından, öğrencilere zengin bir ortam sağlar. Ayrıca

yine Özbay'a göre Türkçe öğretmenlerinin bir sınıfla ilgili ilk görevlerinden birisi de sınıfta bir kitaplık oluşturmaktır (2009: 194).

5.2.9. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Söz Varlıklarını Geliştirebilmeleri için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için yaptıkları etkinlikleri belirlemek üzere görüş sorulmuştur. Görüşme sonucunda verilen cevaplardan ulaşılan kodlar şu şekildedir: sözlük oluşturma, oyunlarla kelime öğretimi, yeni kelimelerle hikâye veya metin yazdırma, deyim ve atasözü buldurma, kelimelerin farklı anlamlarını buldurma, kelime tekrarları yaptırma, sözlük kullanma, bilinmeyen kelimenin altını çizdirme, kelime türetme, günlük tutturma, bulmaca çözme, sınıf panosuna kelimeler asma, günlük kelime havuzu oluşturma, sosyal hayatın olumsuz etkileri.

Aksan (1998: 15)'a göre "Söz varlığı denince akla ilk sözcükler gelir ve sözcükler bir dilin örgüsünü oluşturur." Söz varlığının eğitim ve okuma çalışmalarıyla zenginleştirilmesi, zihinsel becerileri desteklediği gibi dil becerilerinin etkili kullanılmasında da önemli rolü vardır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerindeki başarıda sözcük dağarcığının rolü oldukça fazladır. Akyol ve Temur (2009)'a göre kelime hazinesinin okumadaki başarı üzerinde olumlu etkileri vardır. "Kelime dağarcığımızdaki kelimeler aktif ve pasif olmak üzere iki çeşittir. Yazılı ve sözlü anlatımda rahatça ve kolayca kullanabildiğimiz kelimeler aktif, ara sıra duyduğumuz ve bir metin içinde karşılaştığımız zaman anladığımız kelimeler ise pasiftir. Bildiğimiz kelimeler, kullandığımız kelimelerden daha fazladır; aktif kelime kullanılan, pasif kelime ise bilinendir." (Karakuş, 2002: 121).

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için öğretmenlerin, en fazla yaptıkları çalışma öğrencilere sözlük defteri tutturma. Ancak uygulama yeni öğrenilen sözcüğün sözlük anlamının yazılması ve en fazla bir örnek cümle kurulması şeklindedir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008: 34-35), sözlük defteri oluşturma ve kullandırma konusunda şöyle demektedir: Burada amaç sadece öğrenilen kelime ve kelimenin anlamını yazıp öğrenmek olmamalı, tersine sayfa iki veya üçe bölünüp kelime detaylarıyla yani anlamı, türü ve örnek cümlede kullanımı

ile öğrenilmelidir. Bu bağlamda kelimelerin konu ve dil bilimsel fonksiyonlarına göre de yazılıp öğretilbileceği söylenebilir.

Oyun, öğretmenlerin en fazla kullandıkları ikinci kelime öğretimi yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. “Eğitsel oyunlar öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan ve daha rahat yerlerde tekrar edilmesine olanak veren etkinliklerdir. En önemli özelliklerinden biri de eğitsel oyunların öğrenmeye yönelik olmasıdır ve bir amaç doğrultusunda sınıf içinde uygulanmasıdır” (Demirel, 1999: 123). Eğitsel oyunların öğrenme sürecine etkilerinin incelendiği çeşitli araştırmalarda oyunların derse yönelik başarı ve tutumu olumlu etkilediği (Taşlı, 2003; Yıldırım, 2004; Tural, 2005; Songur, 2006; Yağmur Şahin, 2013) bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüş bildirdiği kodlardan bir diğeri de “yeni kelimelerle hikâye veya metin yazdırma” olarak tespit edilmiştir. Çeçen (2007)’e göre bir öğrencinin sözcük dağarcığının sürekli geliştirilmesi, onu okuma, yazma ve iletişim kurmada başarılı kılar. Dağtaş (2012), “Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkileri” adlı çalışmasında kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karadüz ve Yıldırım’ın çalışmalarında, öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir. Karadüz ve Yıldırım, öğretmenlere, kelime öğretimine yönelik uygulamaları hakkında görüş sormuş ve yanıtları şu başlıklar altında toplamışlardır; sözlük kullanımı, atasözleri ve deyimler, öz Türkçe kelimelerin kullanımı, ek çalışma ve materyal kullanımı, hatırlamaya yönelik etkinlikler, güncel yöntemler (çalışma kâğıtları, kavram haritaları, görseller kullanmak, çağrışımlardan yararlanmak), sözlük oluşturma, oyun oynatma, sözlük okutma.

Öğretmenlerin kelime öğretiminde kullandıkları metotların hepsi literatürde tavsiye edilen metotlardandır. Ancak bu uygulamalarda öğretmenler arasında bir birlik olmadığı gibi öğretmenlerin bireysel olarak geliştirdiği sistematik uygulamalar da yoktur. Bilinçli, sistematik, bütünsel bir yaklaşımla uygulanmadığı için seçilen yöntemin doğru olması sözcük öğretimi açısından yeterli olacağı anlamına gelmemektedir.

5.2.10. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Ekinlikleri Sonunda Öğrencilere Öz Değerlendirme Yaptırma Hakkında Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere, okuma sonrasında öğrencilere öz değerlendirme yaptırıp yaptırmadıkları hakkında görüş sorulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen olumlu kodlar şu şekildedir: etkinlik kitabındaki öz değerlendirme formlarını uygulama, öz değerlendirmeyi faydalı bulma ve yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıtma. Öğretmenlerden altısı etkinlik kitabındaki öz değerlendirme formlarını öğrencilere uyguladıklarını dile getirmiş. Bu öğretmenlerden yalnızca ikisi öz değerlendirme formlarını faydalı bulduklarını söylemiştir. Öğretmenlerden biri de yazılı kâğıtlarını kendi değerlendirdikten sonra öğrencilere verdiğini ve öğrencilerin kendi hatalarını görmelerini sağladığını söylemiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bir kısmı olumlu görüş bildirirken bir kısmı ise öz değerlendirme hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Öz değerlendirme hakkında olumsuz görüşler, olumlu görüşlerden daha fazladır. Öz değerlendirme ile ilgili görüşlerden çıkarılan olumsuz kodlar şu şekildedir: öğrencilerin isteksiz oluşu ve objektif olamaması, formları gereksiz görme, zamanın yetmemesi ve ölçekleri yetersiz bulma.

Güneş'e göre öz değerlendirme, öğrencilerin belirli bir konuda kendisini değerlendirmesidir. Bu değerlendirme öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım etmektedir. Öğrencinin değerlendirmeyi anlayabilmesi; dinleme, konuşma, okuma, yazmadaki hatalarını ve doğru olanları görebilmesi için kendini değerlendirmesi sağlanmalıdır. Öz değerlendirme özendirilmelidir, okuma hatalarında doğrusu söylenmeli, yazma hatalarında da doğru yazılar gösterilmelidir. Bu süreçte öğrenci, kendi hatası ile doğruyu karşılaştırabilmelidir. Öz değerlendirme, öğrencinin güdülenmesine ve gelişmesine katkı getirmektedir (2007: 350).

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmalarında öğretmenlerin öz değerlendirme ile ilgili görüşlerini almak için bir anket uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda; “öğretmenlerin öz değerlendirmenin olumlu yanını belirten ifadelerden en fazla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine,

güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olduğu görüşüne katılmakta (%86,6); olumsuz yanını belirten ifadelerden ise en fazla öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yanlı davrandıkları ifadesine katılmaktadırlar (%74,8).” bulgularına ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada “öz değerlendirmenin öğrenciyi tanımaya katkısı yoktur (%45,9).” maddesinin de azımsanmayacak bir puan aldığı görülmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu'nun çalışmaları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdiği ve en yüksek frekansı alan kod, “öğrencilerin isteksiz oluşu ve objektif olamaması” kodudur. Öğrenciler öz değerlendirme formunu ilk başlarda çok ciddiye almayabilir ve bir faydasının olmadığını düşünebilir. Fakat öğretmenlerin öz değerlendirme ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi öğrencinin kendini denetlemesinin faydalarını anlatması ve zamana yayarak bu çalışmaların etkililiğini göstermesi öğrenciler üzerinde öz değerlendirmenin etkililiğini artıracaktır.

Özbay da öz değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken genel olarak yanlı tavırlarının olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Özbay'a göre kendini değerlendirme başlangıçta, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanlılıklara neden olabilir. Ancak öğrenciler deneyim kazandıkça aldıkları kararlar da daha doğru olacaktır (2007: 165).

5.2.11. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Becerilerini Değerlendirme Süreci Hakkında Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere okuma-anlama sürecini değerlendirme ile ilgili neler yaptıkları sorulmuştur. Görüşlerden çıkarılan kodlar şu şekildedir: yazılı sınavlar, süreçte değerlendirme, okuma değerlendirme formları olumsuz, okuma değerlendirme formları olumlu, kendi değerlendirme yöntemlerini kullanma, kompozisyon yazdırma, özet defterleri tutturma, okuma gelişim dosyaları, performans ödevleri, diğer öğretmenlerle iş birliği, öğrenci ilgisini belirleme, ödev takip çizelgesi, aileleri bilgilendirme ve ödül.

Özbay öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin, hem öğrencinin hem de öğretmenin başarısını göstermesi açısından son derece önemli olduğunu ve ölçme ve değerlendirme sonuçlarının bir gelişim çizgisi içinde istatistiklerle ifade edilmesinin,

öğrencilerin dil gelişim düzeylerini de gösterdiğini ifade etmiştir. Bu nedenle bütün ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bütünlük ve aşamalılık içinde düşünülmelidir. Türkçe Öğretim Programında, öğretim sürecinin bütün aşamalarının değerlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmakta; bunun sağlanması için de her beceriye yönelik ölçme ve değerlendirme formlarının kullanılması önerilmektedir. Bu formlara işlenen bilgilerin öğrenciyle ve sonraki yıllarda öğrencileri yönlendirecek eğitimcilerle paylaşılması dil öğretiminin sürekliliği açısından gereklidir. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz güvenlerini zedeleyecek bir tutumun izlenmemesi, güvenilir, tarafsız ve özendirici olunması da istenmektedir (2007: 156).

Görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yıl içinde okuma-anlamayı en çok yazılı sınavlarla değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yazılı sınavlarda özellikle okuma metinleri vererek metinle ilgili anlam soruları sorduklarını dile getirmişlerdir; (Ö5) *“Ya yazılılar dışında yok yani. Mesela yazılıda bir parça sorumuz oluyor, metin sorumuz oluyor. Ona verdiği cevabı değerlendiriyoruz.”* Öğretmenlerden sekizi öğrencilerin genel durumlarını süreç içinde değerlendirdiklerini, etkinlikler esnasındaki soru-cevaplarla öğrencinin anlama durumunu tespit ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu yöntemi Temizkan, doğrudan gözlem yöntemi olarak şu şekilde açıklamıştır: Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler (2009: 259). Gözlem yönteminde, gözlem formlarının kullanılması süreç değerlendirmesinin kalıcılığını sağlayacaktır. Fakat görüşmeler sonucunda hiçbir öğretmenin gözlem formu kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenler formları uygulayacak zamanları olmadığını ve sınıflar kalabalık olduğu için formların uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. (Ö3) *“Yok, okuma gelişim dosyası yok. Yani onlar idealize edilen şeyler. Diyorum ya o kadar da vaktiniz imkânınız yok kalmıyor.”* (Ö9) *“Değerlendirme sürecinde işte çocuklara ölçekler dağıtıyoruz işte verdikleri cevaplara göre daha sonra ben de bir değerlendirme yapıyorum. Bu şekilde anca yapıyoruz. Bunu da fazla uygulayabiliyor muyuz? Uygulayamıyoruz. Yani 30 saat bir öğretmen derse giriyorsa, sınıf sayısı çok fazlaysa, sınıflar 40 kişiye uygulama şansı*

yok.” Gelbal ve Kelecioğlu'nun çalışmalarından elde ettikleri bulgular bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir; “gözlemin öğrenci performansını değerlendirmede etkili bir yöntem olduğu öğretmenlerin en fazla katıldığı olumlu maddeler arasında iken (%86,0), gözlemin kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğu görüşü ise en fazla katılım gören olumsuz maddeler arasındadır (%84,7)” (2007: 142).

5.2.12. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sonrasında Okuma Metninin Anlaşılma Durumunu Görmek için Yaptırdıkları Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere, okuma sonrasında metnin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için ne tür etkinlikler yaptıklarıyla ilgili görüş sorulmuştur. Görüşlerden şu kodlara ulaşılmıştır: soru-cevap, özet yaptırma, ana fikir-yardımcı fikir buldurma, metni anlattırma, kitaptaki etkinliklere bağlı kalma, soru hazırlatma ve karşılıklı sordurma, metin üzerinde tartışma yaptırma, tekrar okuma, metnin analizini yaptırma, metnin türünü buldurmaya yönelik sorular, konuyla ilgili paragraf yazdırma ve metinler arası karşılaştırma yaptırma.

Okuma sonrasında, iyi okuyucu; aldığı notları da kullanarak metinle ilgili yorumlar ve özetlemeler yapmaktadır. İlk izlenimlerinin ve düşüncelerinin gelişim ve değişimini zihinsel süzgeçten geçirerek yeni anlama ulaşma şeklini bir kez daha düşünür. Öğretmenin okuma sonrasında öğrencinin bu düşüncelerini ortaya çıkarması gerekmektedir. Bunun için birçok etkinliği birlikte kullanmak; öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin metnin anlaşılma durumunu görmek için en çok görüş belirttiği kod “soru-cevap”tır. Yapılan literatür çalışmalarında da öğretmenlerin en çok kullandıkları değerlendirme stratejisi olarak soru-cevap ve soru oluşturma yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım (2012) ve İnce (2012)'nin çalışmaları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Yıldırım'ın çalışmasında “soru üretme” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyleri ortalamalarından elde edilen bulgular neticesinde; öğretmenlerin “soru üretme” boyutunu yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Yine İnce'nin, öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, okuma sonrası en çok kullanılan stratejinin soruları yanıtlama olduğu

tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle soru-cevap stratejisinin en sık kullanılan strateji olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerden biri metinlerarası karşılaştırma yaparak öğrencinin metni anlayıp anlamadığını ölçmeğe çalıştığını ifade etmiştir. Günay'a (2003: 189) göre bir metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir. Bir metin tek başına yazılmamıştır, tek başına değildir ve tek başına okunamaz. Bu metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. Metinlerarasılık okuma yapma bir metnin her boyutuyla anlaşılması için başvurulması gereken önemli bir yöntemdir. Fakat bu yöntemden sadece bir öğretmenin bahsetmesi öğretmenlerin Türkçe eğitimi ile dilbilimi bütünleştiremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

5.2.13. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Genel Değerlendirmelere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonunda araştırmacı tarafından “*Son olarak söylemek istediğiniz bir şey var mı?*” diye sorulmuştur. Öğretmenlerin okuma-anlama eğitimine yönelik yaptıkları bu genel değerlendirme içinde çeşitli temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel değerlendirme içinde görüş belirttikleri ve frekansının en fazla olduğu tema “öğretmen” temasıdır. Öğretmen teması altında da çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlar şu şekildedir: öğretmenlerin toplumu ve kendini eleştirme, öğretmenlerin yetkin olmaması, öğrenciye örnek olmaması, yeni mezunların yetersiz oluşu, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmemesi, sorumluluktan kaçınması, farklı dal öğretmenleri, öğretmenlerin yeni sisteme ayak uyduramaması ve öğretmen-öğrenci iletişimi. Öğretmenler daha çok toplum olarak az okuyan bir toplumuz deyip hem genel bir eleştiri hem de öz eleştiri yapmışlardır. Öğretmenler, kendilerini eleştirmenin yanı sıra diğer öğretmenleri de eleştirerek öğretmenlerin, okuma alışkanlığı kazandırmada ya da genel bilgi ve deneyim açısından yetkin olmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilere örnek olamadığını yeni mezun olan öğretmenlerin oldukça deneyimsiz olduklarını, öğrenciyle iletişim kuramadıklarını ve sorumluluk sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca farklı bölüm mezunlarının Türkçe öğretmenliği yapmalarının da olumsuzluklarını dile getirmişlerdir. Ülper (2011: 950), yaptığı çalışma sonucunda öğrencinin başarısında

öğretmen rolünü şu şekilde yorumlamıştır: “Özellikle öğretmenlerin kitap armağan etmesi, kitap okuyarak model olması ve öğrencileri kitap okuduğu için övmesi, öğrencileri okumaya güdülemek açısından son derece etkileyici/ isteklendirici öğretmen davranışları olarak belirginleşmektedir.” Öğretmenlerin alanlarında yetkin olması ve öğrencilere her konuda örnek olması öğrencinin gelişimi için önemlidir. Kendinden emin ve alanında başarılı bir öğretmen öğrencileri için verimli olacaktır.

Başarılı, iyi bir öğretmen tablosu konusunda yazarlar fikir beyan etmişlerdir. R. R. Karch ve E. C. Estabrooke, başarılı bir öğretmenin özelliklerini beş grup altında toplamışlardır:

- Öğrencilerle olan ilişkiler açısından özellikler.
- Mesleki formasyon açısından özellikler.
- Ahlak ve fazilet sahibi olma açısından özellikler.
- Şahsi özellikler.
- Şahsi görünüş açısından özellikler. (R. R. Karch ve E. C. Estabrooke 1963:1–17: akt. Hesapçıoğlu, 2008: 363)

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda genel değerlendirme çerçevesinde ikinci olarak “aile” teması karşımıza çıkmıştır. Öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda genel olarak ilgisiz olduğunu ailenin öğrenciye örnek olmadığını, kitap alma konusunda maddi destek sağlamadıklarını ve kitap okumanın önemini kavramadıklarını dile getirmişlerdir. Yılmaz (2007: 55)’ a göre, öğretmen-öğrenci-veli üçgenindeki bilinçli bir iş birliği ve dayanışma, başarıyı artıran temel faktördür. Ancak, ülkemiz gerçekleri göz önüne alındığında genel olarak bu bilinçli iş birliği ve dayanışmanın ana kahramanı çoğunlukla öğretmen olmaktadır/olmalıdır. Öğrenci velisi, çoğu zaman öğrenciye ve öğretmene en uzak kişi durumundadır. Çoğu veli zoraki bir sorumluluğu üstlenmiş görüntüsü vermektedir.

Öğretmenler, öğrenci başarısını sadece yakın ailenin değil; çocuğun yaşadığı çevrenin de olumlu ya da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sosyal çevrenin öğrenci başarısına etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Çocuğun büyüdüğü çevrenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim ve kültür seviyesi öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Temizkan, çevresel faktörlerin okuma alışkanlığı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini şu şekilde açıklamıştır; okuma alışkanlığı edinme sürecinde

önemli olan etkenlerden birisi de çevredir. Doğası itibariyle sosyal bir özellik gösteren ve mutlaka bir sosyal çevrede yaşayan insanın bütün eylemleri gibi okuma eylemi de yaşadığı çevreden etkilenir. Çevre koşulları kişinin okuma alışkanlığı edinmesi üzerinde olumlu veya olumsuz etki yapabilir. Elverişli çevre koşulları; kişinin okumaya karşı istek duymasını, okumaya zaman ayırmasını, okumayı bir bilgi edinme aracı olarak kullanmasını sağlar. Buna karşın yeterince uygun olmayan çevre koşulları da kişinin okumaya değer vermemesine, okumaya zaman ayırmamasına neden olabilir. Çevresel etkenler; okul ve öğretmen, kütüphane, aile ve arkadaş çevresi gibi unsurlardan oluşur (2009: 58). Öğrenciler üzerinde etkili olan bu olumsuzluklara ek olarak öğretmenler bir de öğrencilerin ve ailelerin sınav kaygılarından bahsetmişlerdir.

Genel değerlendirme içinde yer alan temalardan biri de “kitaplar, metinler ve etkinlikler” temasıdır. Bu temada belirlenen kodlar şu şekildedir; okuma-anlama etkinliklerinin nitelikli olmaması, metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, kitaplardaki hatalar, etkinliklerin fazla olması ve metinlerin tekrara düşmesi. Öğretmenler görüşmenin başından beri birçok kez kitapların ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, kimi etkinliklerin ve parçaların zor olduğunu kimilerinin ise öğrencinin seviyesinin çok altında olduğunu belirtmişlerdir. Genel değerlendirme içinde de bu konuya değinerek Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek düzeyde olmadığını dile getirmişlerdir.

Gün (2012)’ün çalışmasında öğretmenlerin okuma etkinliklerini, öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme gücünü geliştirme konusunda yetersiz bulduğu belirtilmiştir. Okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesiyle ilgili araştırmalardan birinde (Dağ, 2007) öğrenme alanına yönelik etkinlikler incelendiğinde de bu etkinliklerin bir önceki program doğrultusunda hazırlanan etkinliklerden derin yapıları gereği çok farklı olmadıkları, sadece etkinliklerin verilmesi ve ders sırasında işlenişlerinin daha dizgeli hale getirildiği ancak bütün etkinlikler büyük ölçekli olarak incelendiği zaman etkinliklerin tek düze olduğu, öğrencinin okumayı öğrenme ve okuduğunu anlama süreçlerinin tam olarak betimlenmediği, bunun sonucunda da söz konusu etkinliklerin bire bir olarak öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığını görüldüğü dile getirilmiştir.

Berberoğlu ve Tuncer (2009: 10), Türkçe öğretim programlarının hazırlanmasında metin türlerinin yanı sıra metnin güçlük düzeyinin de dikkate alınması gerektiğini dile getirmişlerdir. Özellikle sınıf düzeylerine göre öğrencilerin dil gelişimleri ile paralel olarak metin güçlüklerinin de; kullanılan sözcük sayısı, tümce yapısı, tümce uzunluğu, metnin kapalı ya da açık anlam içerip içermediği vs. açısından tanımlanması, programın hedeflediği kazanımları daha anlamlı hale getirecektir. Ancak şu anda Türkçe öğretim programlarında metinlerin güçlüklerine ilişkin hiçbir öge tanımlanmamaktadır. Bu eksiklik öğretmenlerin metin seçerken neye dikkat etmeleri gerektiği konusunda güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmakta, benzer şekilde bu değişkenin kitap yazarlarınca da dikkate alınmaması, ilgili boyutta örnek teşkil edecek yazılı doküman eksikliği yaratmaktadır.

Yağmur'a (2009: 31) göre, okuma metinlerinin çok uzun oluşu ve tek tip metin kullanımının çokluğu kazanımlarının birçoğunun etkinliklerde ele alınamamasına neden olmaktadır. Sunulan okuma kazanımları üst düzey bilişsel düşünme süreçleri açısından incelendiğinde, birçoğunun bilgi ve uygulama düzeyinde kaldığı görülmektedir. Kazanımlar; farklı düşünme stratejileri, süreçleri ve becerileri açısından ele alınmadığı gibi, bilgi işleme becerilerine de çok az yer verilmiştir. Ders kitaplarında sunulan etkinlikler ise çok daha alt düzey bilişsel düşünme süreçlerine tekabül etmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilemediği görülmektedir.

Öğretmenler genel değerlendirme içinde öğrencilerin okumaya, derslere ve okula karşı ilgisizliğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin hiçbir şekilde derse motive olamadıklarını, eğitimin önemini kavrayamadıklarını ve bu öğrencilere karşı çaresiz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumda olan öğrencilerin genellikle ailelerinin de ilgisiz ve sorumsuz davrandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte özellikle 8. sınıf öğrencilerinin sınav odaklı çalıştıkları ve ailelerin de öğrencileri sınava yönelik çalıştırdıkları bu yüzden de kitap okumayı ötelediklerini dile getirmişlerdir. Okuma-anlamanın tüm akademik başarıların temelini oluşturduğu bir gerçektir. Fakat bu durumun aileler ve öğrenciler tarafından göz ardı edildiği görülmektedir. (Ö13) ailelerin sınav kaygılarını şu şekilde dile getirmiştir: *“Müfredatın ve eğitimin sadece SBS'yle sınırlı olması benim için en büyük dezavantaj çünkü kitap okumak, yeri geliyor 8. sınıflarda veliler için*

bile önemsiz, bi vakit kaybı olarak görüyorlar; o yüzden de zaten veli öyle gördüğü için öğrenciye bunu anlatmak çok daha zor... Bizim velinin derdi öğrenci SBS'den kaç puan aldı, Fen Lisesine yerleştirildi mi?..."

Yine öğretmenler genel çerçeveye içinde, ders saatlerinin yetersiz oluşundan, sınıf mevcudunun fazla olmasından ve fiziksel şartların uygun olmayışından bahsetmişlerdir. Öğretmenler, metinlerin ve etkinliklerin gereğinden fazla olduğu bu yüzden de ders saatlerinin okuma-anlama etkinliklerini yapmak için yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca okuma-anlama ve diğer beceri derslerinde sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle öğretmenler; her öğrenciye fırsat tanıyamadıklarını, bazı öğrencilere birkaç haftada bir anca okuma yaptırabildiklerini, bunun da kesinlikle yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Okuma etkinlikleri için verilen sürenin yeterliğiyle ilgili araştırmalardan birinde (Elvan, 2007) öğrencilerin algılama düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun yapabileceği ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesinin önem arz ettiği belirtilmiştir. Bir diğer araştırmada (Öztürk, 2008) öğretmenlerin zamanın yetersiz olması ve var olan etkinlikleri yeterli ya da fazla bulmaları nedeniyle başka etkinlik geliştirmediklerini ifade ettikleri belirtilmiştir. Yine Gün (2012)'ün çalışmasında programdaki sürenin etkinlikleri sağlıklı bir şekilde işlemeye yeterli olmadığı öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan bulgulardan biridir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları, bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Yapılması gereken etkinliklerle zamanın örtüşmemesi genel bir problem olarak görülmektedir. Metinlerin kısaltılması, etkinliklerin azaltılması ders verimliliğini artıracak gibi öğretmen ve öğrenciyi de bu yoğunluğun olumsuz etkisinden kurtaracaktır.

5.3. Gözlem Yöntemi Kullanılarak Toplanan Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

5.3.1. Sınıfların Fiziksel Özelliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf, eğitim-öğretim ortamının gerçekleştiği bir alandır. Sınıfın fiziksel yapısı eğitim ve öğretimin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için önemli bir etkidir. Sadece mekânda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görüntüsü de eğitsel açıdan

insan üzerinde önemlidir ve etkileyici olmaktadır. Sınıfın fiziksel şartlarının düzenlenmesi okul yönetiminin ve öğretmenin görevidir.

Korkmaz (2003, akt: Karaçalı, 2006: 147), eğitim ortamını şu şekilde tanımlamıştır; eğitim etkinliklerinin olduğu alan, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin eğitsel iletişim ve etkileşim için bir araya geldikleri çevredir. Yine Korkmaz'a göre Öğrencinin başarısı açısından bunların uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğrencilerin başarısına doğrudan etki eden fiziki ortamı; öğrenci sayısı, sıraların yerleştirme düzeni, öğrencilerin oturuş biçimi, ışığın giriş yönü, aydınlatma durumu, gürültü durumu, ortamın temizliği, araç-gereç durumu, sınıfın boyası ve görünümü gibi faktörler etkilemektedir. Bu faktörlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol oynadığı inkâr edilemez.

Sınıfın fiziksel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ortadayken gözlem yapılan sınıfların fiziksel özelliklerinin istenen düzeyde olmaması öğrenci ve öğretmen başarısını, motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecektir. Gözlem yapılan sınıfların fiziksel özellikleri bulgular kısmında verilmiştir. Sınıfların soğuk olması, temiz olmaması, boş sıraların sınıfın bir köşesinde duruyor olması istenen sınıf koşullarına uymamaktadır. Öğrencilerin okula geldikleri ilk günkü sınıfın görünümü, bundan sonraki her gün, öğrencilerin ve öğretmenlerin okula gelmelerinde, öğretimde ve öğrenmede önemli bir rol oynar. Sınıf mutlaka; hareketli, mutlu, düzenli ve temiz bir yer olmalıdır. Eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi değişkenlere göre, yapılandırılmış sınıf ortamı, öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış ortam, sınıfta yer alan fiziksel özelliklerin amaca uygun düzenlenmesidir. Her durumda eldeki olanaklar ölçüsünde düzenlenebilecek en uygun sınıf ortamının sağlanması amaçlanmalıdır. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

5.3.2. Kullanılan Okuma Tekniklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Gözlem yapılan öğretmenlerin okuma-anlama derslerinde kullandığı okuma teknikleri ve kullanılma sıklığı belirlenmiştir. Öğretmen 7'nin altı hafta boyunca derslerinde kullandığı okuma teknikleri şunlardır; sesli okuma, soru sorarak okuma, görsel okuma, sessiz okuma, işaretleyerek okuma, eleştirel okuma ve okuma

tiyatrosu. Öğretmen 14 ise altı hafta boyunca şu okuma tekniklerini kullanmıştır; sesli okuma, soru sorarak okuma ve sessiz okuma.

Temizkan'a (2009: 99) göre okuma etkinliği çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir. Kişi amacına, okuduğu eserin niteliğine sahip olduğu zamana göre bunlardan birini ya da birkaçını seçebilir. Okuma çalışmaları sırasında öğrencilere bu yöntemlerin tanıtılması ve yeri geldikçe kullanılarak gösterilmesi uygun olur. Güneyli (2003: 44), metin türlerine göre okuma eğitiminin önemli olduğunu ve başarılı bir ana dili eğitimi için metin türlerine göre öğretim modelinin benimsenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Okuma eğitimi her iki türden metin örneklerini kapsamalı tek yönlü ve dar olmamalıdır. Öğrencilere bu metin türleri arasındaki farklar gösterilmeli ve okuma becerilerini nasıl şekillendirecekleri öğretilmelidir. Metin türlerine göre öğretim yapılacaksa aradaki dengeyi kurmak çok önemlidir. Bilgilendirici metinlere öncelik vermek ve yazınsal metinleri ihmal etmek doğru bir yaklaşım olmaz. Önemli olan her iki türden de başarılı örneklerle yer vermek ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye çalışmaktır.

Öğretmenlerin, öğrencilere hangi metinleri hangi teknikle okumaları gerektiğini ve okuma tekniğinin özelliklerini öğretmeleri gerekmektedir. Fakat gözlem süresince öğretmenlerin farklı okuma tekniklerini kullanmadıklarını genellikle öğrencilere sesli okuma yaptırdıklarını görmekteyiz. Öğretmenler, sesli okumanın dışında, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmak için soru sorarak okuma yöntemini kullanmışlardır. İki öğretmenin de kullandığı bir diğer okuma tekniği ise sessiz okumadır. Fakat bu yöntemi oldukça az kullanmışlardır. Öğretmen 7'nin kullandığı okuma teknikleri öğretmen 14'e göre daha fazladır. Fakat yine de Ö7'nin de kullandığı okuma teknikleri yeteri derecede çeşitlilik göstermemektedir. Bunun sebebi olarak da okuma metinlerinin genellikle tek düze olması ve çeşitli okuma tekniklerinin kullanımına uygun olmamasıdır.

5.3.3. Sınıf İçi Gözlem Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak amacıyla sınıf içinde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek için gözlem yapmıştır. Gözlem süreci altı hafta sürmüştür. Bu altı hafta boyunca her öğretmen için, belirtilen tarihlerde iki ders saati gözlenerek gözlem formu doldurulmuş ve sınıf

içinde geçen konuşmalar not edilmiştir. Gözlem sonucunda ulaşılan veriler bulgular kısmında okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve genel uygulamalar şeklinde alt boyutlara ayrılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci alt boyut olan okuma öncesi uygulamalara ilişkin gözlem sonuçlarına göre Ö7 okuma öncesinde metnin resimlerine ve başlığına dayanarak öğrencilere metnin içeriği ile ilgili tahminler yaptırmış ve metni okumaya başlamadan önce sorularla tartışma ortamı yaratmıştır. Fakat Ö14'ün gözlem süresi boyunca okuma-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere görsel ve başlık tahmini yaptırmadığı sadece konuyla ilgili sorular sorduğu görülmüştür. Ö7 görsel okuma ve başlık içerik tahminlerini yaptığını görüşmeler esnasında da belirtmiştir ve ders esnasında da bu yöntemleri uyguladığı tespit edilmiştir. Fakat Ö14 görsel okumayla ilgili görüşme esnasında; *“Ha bak bu çok önemli bu soruyu bekliyordum. Görsel okuma metni çözümlemenin yarısıdır. Dikkati toplamanın en önemli unsurudur yani çocuk parçadaki resme baktığında neyle karşılaşacağını biliyor. ...Yani ama mutlaka ben o parçadaki görselleri kullanıyorum, mutlaka kullanıyorum çünkü görseller, kullanamayan bir öğretmen profesyonel bir şoför değildir.”* şeklinde olumlu görüş bildirmesine rağmen gözlem sürecinde kullanımına rastlanmamıştır. Bu durum aslında öğretmenlerin eğitim-öğretimde kullanılan birçok yöntem-tekniği ve bunların önemini bildiklerini fakat uygulama aşamasında çeşitliliğe gitmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

İkinci alt boyut olan okuma sırası uygulamalara ilişkin gözlem sonuçlarına göre Ö7, okuma metnini öğrencilere okutmadan önce kendisi örnek okuma yapmaktadır. Ayrıca öğretmenin okuma sırasında okuma metnini gerçek hayatla ilişkilendirmek için sorular sorduğu ve konunun öğrencinin zihninde canlanmasını sağladığı görülmüştür. Bunların dışında Ö7, öğrenciler metni okurken durdurup metindeki bilgileri öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirdiği gözlenmiştir. Ö14'te durum biraz farklıdır. Ö14 gözlem süresince hiç örnek okuma yapmamıştır. Bununla birlikte Ö14'ün okuma sırasında sıklıkla kullandığı yöntem okuma metninin öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirilmesidir.

Üçüncü alt boyut olan metnin analizine ilişkin gözlem sonuçlarına göre Ö7'nin en sık kullandığı yöntemler; okuduktan sonra metne ilişkin sorular sorma, ana fikir ve detaylara ilişkin soru oluşturmalarını isteme ve sesli düşünerek yanıtların nasıl

bulunabileceğine yönelik model değildir. Gözlem sonuçlarına göre Ö14'ün en sık kullandığı yöntemler ise okuduktan sonra metne ilişkin sorular sorma ve sesli düşünerek yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olma şeklindedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin en çok soru-cevap yöntemini kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Görüşmeler sonucunda da öğretmenlerin metnin analizi sürecinde en çok kullandıkları yöntem olarak soru-cevap yöntemi tespit edilmiştir. Ö14'ün metnin analizi sürecinde, metindeki olayları sıralamasını isteme, bir akranla eşleştirerek çalışmasını sağlama ve öykü haritası oluşturma gibi yöntemleri gözlem sürecinde hiç kullanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma-anlama etkinlikleri süresince okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Ö7'nin Ö14' e göre okuma stratejilerini daha fazla fakat yetersiz kullandığı görülmektedir. Ö7'nin, Ö14'e göre öğrencileri araştırmaya ve okumaya daha fazla yönlendirdiği, öğrenci ilgilerine göre kitap seçtiği ve okumaya motive etmeğe çalıştığı gözlenmiştir.

Yapılan gözlemler sırasında öğretmenler, sınıf içinde teknoloji ürünlerini kullanmamış sadece ders kitaplarına bağlı kalarak ders işlemişlerdir. Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013)'in yaptıkları araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarını %94, dergileri %2.77, gazete ve videoyu 0.92 oranında kullandıkları bilgisayar gibi teknolojik unsurları ise hiç kullanmadıkları tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin bu yaklaşımları büyük oranda sınıf içinde teknolojik ürünlerin olmamasından kaynaklanmaktadır. Fakat bu durum sadece bu eksikliklere bağlanamaz. Türkçe öğretimi için, öğretmenlerin teknolojiden etkin biçimde yararlanmaları sağlanmalıdır. Türkçe öğretimi, toplumun fertlerini kişiler arası iletişime hazırlaması bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, dil bilincine sahip öğrenciler yetiştirebilmek için, hem göze hem de kulağa dayalı uygulamalı çalışmaların yapılması, yerinde olacaktır. Sonuç olarak; teknolojiyi ve teknoloji ürünlerini kullanılarak yapılan Türkçe öğretimi etkinlikleri ile öğrenciler daha aktif, dersler daha etkileyici, konular daha kalıcı olacaktır. Paris ve Winograd'a (2003) göre öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilere sahip olması yani neyi bilip neyi bilmediklerini tespit etmeleri yapılan dersin kalitesi açısından da çok önemlidir. Biliş üstü beceriye sahip olan öğretmenler öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmenin yanı sıra ellerindeki materyali de daha

etkin kullanmayı bilmekte, gereksiz ayrıntılara girmekten kaçınmaktadır (Akt: Özcan, 2007: 64).

Son senelerde okullarda öğrenmenin gelişmesi için yapılan çalışmalar, biliş üstü becerilerin kullanımı, kritik düşünme, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, motivasyon vb. konular üzerinedir. Bu konudaki çalışmaların büyük bir kısmı öğrencilerdeki akademik başarıyı artırmak üzerinedir. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmen faktörüne yeterince önem verilmediği için bu çalışmalar kısmen başarısız olmaktadır. Hâlbuki kritik düşünme veya biliş üstü beceriye sahip olmak gibi özellikleri olan öğretmenler kendi öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmekte başarılı olacaklardır.

5.4. Öneriler

5.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Lisans döneminde öğretmen adaylarına verilen okuma eğitimi dersinin içeriği genişletilerek okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili ayrıntılı eğitimin verilmesi sağlanmalıdır.
2. Lisansüstü eğitimlerde okuma eğitimi dersleri açılarak okuma uzmanlarının yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlere hızlı okuma, okuma eğitimi ve okuma eğitimi bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve öğretmenlerin bu eğitimleri alması sağlanmalıdır.
4. Hazırlanan eğitim programı ve planlarında öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini fark ettirmeye ve kullanırmaya yönelik öğretim etkinliklerine ve uygulamalarına ağırlık verilmelidir.
5. Öğretmenlere görsel okuma, okuma stratejileri, alternatif ölçme yöntemleri ve öz değerlendirme hakkında hizmet içi eğitimler verilmesi sağlanmalıdır.
6. Ders kitaplarında öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirecek metinlere yer verilmesi sağlanmalıdır.
7. Kaliteli ve kalıcı bir eğitim-öğretim için okul-öğretmen-aile-öğrenci iş birliği sağlanmalıdır.
8. Okutulan kitapların ve metinlerin daha nitelikli olması, okuma metinlerinin çeşitliliğin artırılarak çeşitli okuma tekniklerinin kullanılması sağlanmalıdır.

9. Ailelere okuma eğitiminin önemine ilişkin eğitimler verilmesi sağlanmalıdır.
10. Sınıflarda bilgisayar, televizyon ve projeksiyon cihazlarının bulunması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin teknoloji ürünlerini etkin biçimde kullanmaları için seminerler verilmelidir.

5.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Literatüre bakıldığında bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımının önemi ile ilgili bilgilerin ve araştırmaların büyük bir kısmı öğrenciler üzerinedir. Bu nedenle bundan sonraki yapılacak çalışmalar öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejileri üzerine olmalıdır.
2. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin literatürde deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini kullanmaları üzerine deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
3. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirleme çalışmasının farklı illerde yapılması araştırmanın genellenmesi açısından önemlidir.
4. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmaları ve uygulamalarına yönelik program geliştirme üzerine çalışmalar hazırlanmalıdır.
5. Bu çalışma sadece Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Diğer branşlarla bu çalışma tekrarlanarak karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Kamile Ün (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akçamete, Gönül (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 735-754.
- Akdur, Tunç Erdal (1996). Effect Of Collaborative Computer Based Concept Mapping On Students Physics Achievement, Attitude Toward Physics, Attitude Toward Concept Mapping And Metacognitive Skills At High School Level. *Master Thesis*, MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY (METU) The Institute of Social Sciences, Ankara.
- Akın, Ahmet ve Abacı Ramazan (2011). *Biliş Ötesi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Akpınar, Yavuz (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, Doğan. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*, Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, Hayati (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, Hayati (2007). Okuma (Editörler: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, Hayati (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, Hayati ve Temur, Turan (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, Hayati (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyüz, Gözde (2006). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74.

- Alkan, Cevat (2000). Bilimsel, Ulusal ve Evrensel Boyutlu Öğretmenlik Mesleği. *Öğretmenlik Mesleği Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*. (Ed. Hasan Coşkun), Ankara: CTB Yayınları.
- Altındağ, Mustafa (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*, Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Aral, A.Oya. (1999). Guessing And Metacognitive Knowledge. *Master Thesis*, ANADOLU ÜNİVERSİTY The Institute of Social Sciences, Eskişehir.
- Ataalkın, Ayşe Nur (2012). *Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı İle Tutumuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ay, Sıla (2003). *Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Kuramının İlişkilendirilmesi*, Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, Gıyasettin (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Niğde, (13), 155-160.
- Bağçeci, Birsen, Döş, Bülent ve Sarıca, Rabia (2011) “İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (8) 16: 551-566.
- Balcı, Gülenem (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine göre Bilişsel Farkındalık Becerilerini İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Balun, Hulusi (2008). *İlköğretim I. Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bamberger, Richard (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme. (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Başaran, Mustafa (2003). *4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, Mustafa ve Ateş, Seyit (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Batlaş, Zuhul (2004). e-Öğrenciler nasıl öğreniyor: üstbiliş, Kaynak Dergisi, Temmuz-Aralık.
- Baydık, Berrin (2011). Okuma gücünü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-316.
- Bedir, H. (1996). The Effects of Using Cognitive Learning Strategies on Reading Comprehension Ability of Turkish Student, *Ph. Thesis*, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Institute of Social Sciences, Adana.
- Belet, Ş. Dilek (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*, Doktora Tezi, ESKİŞEHİR ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Belet, Ş. Dilek. ve Yaşar, Şefik (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1): 69-86.
- Berberoğlu, Giray ve Özgen Tuncer, Çiğdem (2009). Türkçe okuduğunu anlama becerileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. 23 Ekim-Ankara, s. 10-18.
- Bümen, Nilay (2003). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, (3) 2:65-78.
- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bilgin, Nuri (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bonds, Charls. W., Bonds, Lella. G. & Peach, W. (1992). Mettacognition: Developing independence in learning. *Clearing House*, 66 (1), 56-59.
- Bozkurt, Metin ve Memiş, Aysel (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, (14) 3: 147-160.
- Calp, Mehrali (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı), Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, Mehrali. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı), Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakıoğlu, Ahmet (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Doktora tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Bilge (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çeçen, M. Akif (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, *Journal of Turkish Linguistics*, 1 (1), September: 200.
- Çetinkaya, Gökhan (2004). *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma Anlama Stratejisi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cevizci, Ahmet (2010). *Eğitim Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları.

- Chomsky, Noam (2001). *Dil ve Zihin*. (Çeviren: Ahmet KOCAMAN). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Coşkun, Eyüp (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (11), Niğde.
- Coşkun, Eyüp (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 423- 462.
- Creswell, John W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (Çeviri editörü: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dağ, Özlem (2007). *İlköğretim Türkçe Dersi Programlarına (1981–2005) Eğitimsel Dilbilim Açısından Eleştirel Bir Bakış*, Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağtaş, Abdullah. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Electronic turkish studies*, 7 (3).
- Demir, Özden ve Doğanay, Ahmet (2008). Bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (14): 121-138.
- Demir, Özden (2009, a). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi*, Doktora Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Tazegül (2009, b). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4/3: 717-745.
- Demir, Özden (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi: nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44: 133-148.

- Demir-Gülşen, Mine (2000). A Model To Investigate Probability And Mathematics Achievement İn Terms Of Cognitive, Metacognitive And Affective Variables, *B.S. Thesis*, BOĞAZIÇI UNIVERSITY The Institute of Science and Engineering, İstanbul.
- Demirel, Özcan (1999, a). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Özcan (1999, b). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. (7. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikbaş, Yeliz ve Hasırcı Kaf, Özlem (2007). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9) 2:69-76.
- Dilci, Tuncay ve Kaya Seda (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Aralık, Sayı:27, s.247-267.
- Doğan, Birsen (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*, Doktora Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, Erdoğan (2009). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Doğan, Ali (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3: 6-20.

- Doğanay, Ahmet (1996). Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), s. 48-54.
- Doğanay, Ahmet (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15),s. 34-42.
- Doğanay, Ahmet ve Tok, Şükran (2007). Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar, Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: PegamA Yayınları.
- Doğanay, Ahmet ve Demir, Özden (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (11) 4: 2021-2043.
- Dökmen, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Duman, Merve (2013). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuma Öğretimindeki Etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Duran, Semiha (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, KAFKAS ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Ektem, Işıl Sönmez ve Sünbül, Ali Murat (2007). İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 439-458.
- Elvan, Zeliha. (2007). *Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, Cevdet (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6).

- Erdem, Ali Rıza (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi, *İlköğretim-Online*, 4 (1), s. 1-6.
- Erdem, Cem (2012). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme: Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erginer, Ergin (2008). Okuma Eğitiminde Hedefler Sorunu. (Editörler: Attilâ Tazebay ve Süleyman Çelenk). *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler*. Ankara: Maya Akademi, 50-68.
- Flavell, John (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a area of cognitive-developmental inquiry. *Amerikan Psychologist*, (34), s. 906-911.
- Gedizli, Mehmet (2006). *Okuyabilmek*. Ankara: Marka Yayınları.
- Gelbal, Selahattin ve Kelecioğlu Hülya (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33: 135-145.
- Gelen, İsmail (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, Doktora Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göçer, Ali (2007). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları İçin Türkçe Öğretimi*. Niğde: Öncü Kitap.
- Glesne, Corrine (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çeviri editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. İstanbul: Gül Yayınevi.
- Gökçe, Orhan (2006). *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Guterman Eva (2003). “Integrating Written Metacognitive Awareness Guidance as a ‘Psychological Tool’ to Improve Student Performance”, *Learning and Instruction* 13, 633-651.
- Güler, Orhan (2013). *Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri*. İzmir: Arvo Yayınları.
- Gün, Mesut (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, p. 1961-1977.
- Günay, Doğan (2003). *Metin Bilgisi* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual.
- Gündüz, Osman ve Şimşek, Tacettin (2011,a). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, Osman ve Şimşek, Tacettin (2011, b). *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, Firdevs (1999). *Hızlı Okuma Teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güney, Nail, Aytan, Talat, Kaygana, Mehmet ve Şahin, Esin Yağmur (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 19 (1), s.151-164.
- Güneyli, Ahmet. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*, Yüksek Lisans Tezi ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güral, Melike Melek (2000). The Role Of Teaching Cognitive And Metacognitive Strategies In Developing Reading Comprehension Skills Of Foreign Language Learners. *M.A Thesis*, HACETTEPE ÜNİVERSİTY The Institute of Social Sciences, Ankara.
- Güzel, Aziz (2011). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Üst Biliş Becerilerinin Empati Becerileri ile İlişkisi ve Çeşitli Değişkenlere Göre*

İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel, Oğuz (1996). *Strategies For Solving Reading Comprehension Problems Due To Lack Of Cultural Knowledge Of The Target Language*, M.A. Thesis, GAZİ ÜNİVERSİTESİ The Institute of Social Sciences, Ankara.

Hesapçioğlu, Muhsin (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Işılak, Hatice, Durmuş, Alparslan ve Gökçeğöz Karatekin, Neriman (2005). *Oyun ve Etkinliklerle Türkçe*. Ankara: Bilgitek Yayın.

İflazoğlu Saban, Ayten ve Saban, Ahmet (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi”, *Ege Eğitim Dergisi*, (9) 1, s.35-58.

İnce, Yasemin (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, UŞAK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

İskender, Hakan (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

İşler, Ahmet Şinasi (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), s.153-161.

Joseph, Nancy (2010). "Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills." *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54 (2): 99-103.

Kaçalın, Mustafa, Örgen, Ertan ve Altun, Kudret (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Elhan Yayıncılık.

Karaçalı, Ayşe (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 7(1), 145-155.

- Karakuş, İdris (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)*. Ankara: Nobel yayınları.
- Karatay, Halit (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, Halit (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (19), 58-80.
- Karatay, Halit (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kılıç, Abdurrahman (2008). Öğretimin Planları. (Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık, 381-417.
- Kırkkılıç, Ahmet ve Maden Sedat (2010). İlköğretim ve lisans programlarındaki değişiklikler sonrasında Türkçe öğretmenliği Mesleğinin ve Türkçe eğitimi bölümlerinin durumu. *Tübar -XXVII-/2010-Bahar*, s.477-502.
- Kıroğlu, M. Kasım (2002). *Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Doktora Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Yıldız ve Deryakulu, Deniz (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzu, Tülay (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mayring, Philipp (1990). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çevirenler: Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun). Adana: Baki Kitabevi.

- Melanlıoğlu, Deniz (2011). *Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, Deniz (2014). Üstbilişsel strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, (39) 176: 107-119.
- Miles, B. Matthew and Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara.
- Muhtar, Sema (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisine Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Namlu, Ayşen Gürcan (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), ss.123-141.
- Nas, Recep (2006). *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi* (4. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okçu, Veysel ve Kahyaoğlu, Mustafa (2007). İlköğretim öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme stratejilerinin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:6 s.129-146.
- Oral, Günseli (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbay, Murat (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Özbay, Murat ve Melanlıoğlu, Deniz (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2008. 5 (1), s.30-45

- Özbay, Murat (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. (3. Baskı), Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, Murat (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (2. Baskı), Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, Murat (2011). *Anlama Teknikleri I Okuma Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, Murat ve Bahar, Mehmet Ali (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 158-177.
- Özcan, Zeynep Çiğdem (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, Bekir (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1): 17-32.
- Özsoy, Gökhan ve Günindi, Yunus (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, S:2, s.430-440.
- Özsoy, Gökhan, Çakıroğlu, Ahmet, Kuruyer, H. Gül ve Özsoy, Sibel (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi”, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, S.489-492: **Fırat Üniversitesi**, Elazığ.
- Öztürk Bülent (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk-Karakoç, Başak. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Patton, Michael, Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. Newbury Park. CA: Sage Publications, Inc.

- Pişkin, Metin ve Öner, Uğur (1999). *Görüşme İlkeleri ve Teknikleri*, Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Razı, Salim (2010). *Effects Of A Metacognitive Reading Program An The Reading Program On The Reading Achievement And Metacognitive Strategies*, Doctorate Thesis, DOKUZ EYLÜL UNUNERSİTY Educational Sciences Institute, İzmir.
- Senemoğlu, Nuray (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğrenme Kuramından Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sever, Sedat (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Slavin, Robert E. (2013). *Educational Psychology Theoryand Practice*, (Çeviri Editörü: Galip Yüksel), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Smith B. Carl and Elliot P. G. (1986). *Reading Activities for Middle And Secondary Schools, A Handbook for Teacher*. (Second Edition). New York: Teachers College Pres, Columbia University.
- Songur, Ahmet (2006). *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğretilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sünbül, Ali Murat (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, Ali Murat (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editörler: Demiral, Ö. ve Kaya, Z.) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şahin, Yusuf (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şişman, Mehmet (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şen, H. Şenay (2003). *Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Taşlı, Feriha (2003). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişiyeye Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, NİĞDE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tayşi Karakuş, Esra. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, Mehmet (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, Mehmet (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, Fulya ve Yeğen, Ümit (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları, *Turkish Studies*, 8(4): 1351-1365.
- Topuzkanamış, Ersoy (2009). *Öğretmen Adaylarını Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tural, Hüseyin (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunçman, Nurcan (1994). *Effects of Training Preparatory School of EFL Students at Middle East Technical University in a Metacognitive Strategy for Reading Academic Text*, M. A Thesis, BİLKENT UNIVERSITY The Institute of Humanities and Letters, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ülper, Hakan (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(2), Bahar/Spring, 941-960.
- Ünalın, Şükrü (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Çanakkale.
- Vygotsky, Lev S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (2. Baskı). (Çeviren: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yağmur, Kutlay (2009). Türkçe okuduğunu anlama becerileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. 23 Ekim-Ankara, s. 20-34.
- Yağmur Şahin, Esin (2013). Materyal destekli eğitsel oyunların sokakta çalıştırılan çocukların Türkçe dil bilgisi başarı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 459-468.
- Yeşilyurt, Etem (2013). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (171): 113–135.
- Yıldıran, Nur (2004). *Fen Bilgisi Dersinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Oyun ve Modellerle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Hüseyin (1993). *Teaching Reading Comprehension*, M.A. Thesis, GAZİ ÜNİVERSİTESİ The Institute of Social Sciences, Ankara.
- Yıldırım, Ali (2000). *Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Nuray (2012a). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, Özen (2012b). *Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye*

Karşılaştırması), Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, Cemal, Okur, Alpaslan, Arı, Gökhan ve Yılmaz, Yakup. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, Bülent (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2): 115-136.

Yılmaz, Hikmet (2007). Türkçe eğitiminde velinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, S: 174, Bahar, s. 54-59.

Yüzbaşıoğlu, Z. Tülin (1991). *Turkish University EFL Students' Metacognitive Strategies And Beliefs About Language Learning*, M.A. Thesis, BİLKENT ÜNİVERSİTESİ The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.

Zengin, Nesrin (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S.13, s.131,149.

EKLER

EK-1 Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, kişisel bilgiler ile Türkçe Öğretmenliği mesleğine ve öğretim süreci boyunca alınan derslere yöneliktir. Bu bölümde çoktan seçmeli ve açık uçlu olmak üzere toplam 16 soru bulunmaktadır. Çoktan seçmeli sorularda, soruların altında bulunan seçeneklerden size uygun olan şıkkı (X) işaretleyiniz

Kafkas Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü **Arş. Gör. Selma ERDAĞI TOKSUN**
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI

1. Cinsiyetiniz

Erkek () Kadın ()

2. Mezuniyet durumunuz

a) Ön lisans () c) Yüksek lisans() b) Lisans () d) Doktora ()

3. Mesleki kıdeminiz

a) 1 ile 5 yıl arasında () c) 11 ile 15 yıl arasında () b) 6 ile 10 yıl arasında ()
d) 16 yıl ve daha fazla ()

4. Mezun olduğunuz bölüm

a) Türkçe Öğretmenliği () b) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü () c) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ()
d) Diğer.....

5. Alan eğitimi derslerinden biri olan Okuma Eğitimi dersini lisans döneminde aldınız mı? Sizce bu dersin kredisi yeterli mi? Evet() Hayır () Yeterli () Yetersiz ()

6. Bölümünüzden ve aldığınız eğitimden memnun musunuz?

Memnun değilim () b) Kısmen memnunum () c) Kararsızım () d)Memnunum () e)Tamamen memnunum ()

7. Ayda kaç kitap okuyorsunuz? a) Hiç () b) 1 ile 2 () c) 3 ile 4 ()
d) 4 ve daha fazla ()

8. Daha önce “hızlı okuma teknikleri, okuma stratejileri eğitimi” gibi okuma eğitimi ile ilgili bir kursa katıldınız mı?

Evet () Hayır () Katıldıysanız lütfen adını yazınız.

.....

9. Okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili bir eğitim programına katılmak ister misiniz?

Evet () Hayır ()

Değerli öğretmenler,

Anketin bu bölümünde sıralanan ifadeler, insanların bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir kitap veya metni okurken ne yaptıkları ile ilgilidir. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size uygun gelen kutuya (X) işareti koyunuz.

Not: Bu ankette doğru veya yanlış cevap seçeneği diye bir şey yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun gelen şıkkı işaretlemenizdir.

	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman yapmam	Nadiren yaparım	Bazen yaparım	Genellikle yaparım	Her zaman yaparım
		1	2	3	4	5
1	Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.					
2	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.					
3	Okurken anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.					
4	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.					
5	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.					
6	Okurken metni anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.					
7	Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
8	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.					
9	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.					
10	Okurken dikkatim dağılınca, okuduğum kısma dönmeye uğraşırım.					
11	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.					
12	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.					
13	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					

14	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					
15	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşıyorum.					
16	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
17	Okurken belirli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.					
18	Okurken anlama düzeyimi artırmak için bağlamsal ipuçlarından yararlanırım. (bağlaç, edat zarf...)					
19	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					
20	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.					
21	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
22	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.					
23	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.					
24	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önce anladıklarımı kontrol ederim.					
25	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
26	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.					
27	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.					
28	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.					
29	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.					
30	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.					
31	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.					
32	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduklarımı başkalarıyla tartışırım.					

Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz.

EK-2 TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞME FORMU

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Kişisel bilgi formu

1. Cinsiyetiniz Erkek () Kadın ()
2. Mezuniyet durumunuz
 - a) Ön lisans () c) Lisans () b) Yüksek Lisans () d) Doktora ()
3. Mesleki kıdeminiz
 - a) 1 ile 5 yıl arasında () c) 11 ile 15 yıl arasında ()
 - b) 6 ile 10 yıl arasında () d) 16 yıl ve daha fazla ()
4. Mezun olduğunuz bölüm
 - a) Türkçe Öğretmenliği () b) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ()
 - c) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği () d) Diğer.....

1. Eğitim-öğretim yılı başında okuma-anlama eğitimine yönelik planlar yapıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
2. Okuma-anlama etkinliklerine yönelik ders öncesi ön hazırlık yapıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
3. Eğitim-öğretim yılı başında öğrencilerin okuma düzeyini saptamak için herhangi bir çalışma yapıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
4. Ders esnasında okumaya-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrenciye herhangi bir ön hazırlık yaptırıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
5. Okuma-anlama etkinlikleri sırasında, öğrencinin okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için öğrencilere okuma stratejileri uygulatıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
6. Görsel okuma çalışmaları yaptırıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?.
7. Ders dışında okuma-anlama etkinlikleri yaptırıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
8. Okuma-anlama etkinlikleri sürecinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hangi yöntemlerle? Hayır ise neden?
9. Okuma-anlama etkinliklerinin değerlendirme sürecinde neler yapıyorsunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?

10. Okuma sonrasında okuma metninin anlaşılma durumunu görmek için herhangi bir etkinlik yaptırıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden? **1**
 11. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için değişik etkinlikler yaptırıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
 12. Öğrencilerin söz varlıklarını geliştirebilmeleri için değişik etkinlikler yaptırıyor musunuz? Evet ise ne tür etkinlikler yaptırırsınız? Hayır ise neden?
- Bu konularla ilgili son olarak söylemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-3 TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ GÖZLEM FORMU**Gözlem Yeri:****Gözlem Tarihi:****Gözlem Saati:****Dersin Öğretmeni:****Gözlem Yapılan Sınıf:****Gözlem Yapılan Ders:****Gözlem Yapılan Dersin Konusu:**

	1	2	3	AÇIKLAMA
1. Öğrenciye okuma öncesinde resimlere dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.				
2. Öğrenciye okuma öncesinde metnin başlığına dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.				
3. Öğrencinin metin hakkında genel bir fikri olması için okuma öncesinde parçayı gözden geçirtirir.				
4. Okuma öncesinde öğrencilere sorular sorar ve tartışma yaptırır.				
5. Öğrenciye okuma öncesinde bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklar, öğrencinin sözcük dağarcığını artırır.				
6. Örnek okuma yapar.				
7. Öğrencinin okuma metnini zihninde canlandırmasını sağlar.				
8. Okuma metnini dramatize ettirir.				
9. Okuma metnini öğrencinin önceki bilgileriyle ilişkilendirir.				
10. Öğrenciye metindeki önemli yerlerin altını çizdirir.				
11. Okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat eder.				
12. Öğrenciye metni okuttuktan sonra anlattırır.				
13. Öğrenciye okuduktan sonra okuma metnine ilişkin sorular sorar.				
14. Sesli düşünerek öğrenciye yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olur.				
15. Öğrencinin okuma metnindeki olayları sıralamasını ister.				
16. Öğrenciyi bir akranla eşleştirerek çalışmasını sağlar.				
17. Öykü haritası oluşturur.				
18. Öğrencinin okuma metnini özetlemesini ister.				
19. Metni okuttuktan sonra öğrencinin ana fikir ve detaylara ilişkin soru oluşturmasını ister.				
20. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanır.				
21. Sınıf düzenini okuma etkinliklerinin içeriğine göre yapar.				

22. Okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanır.				
23. Okuma etkinliklerinde sadece kitaptaki metinlere bağlı kalmaz. Alternatif metinlerle etkinlikleri zenginleştirir.				
24. Öğrencilerin ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanmasını sağlar.				

Kullanılan Okuma Teknikleri Tablosu

Gözlem yapılan tarihler					
Kullanılan okuma teknikleri					
19. Sesli Okuma					
20. Sessiz Okuma					
21. Göz Atarak Okuma					
22. Gözden Geçirerek Okuma					
23. Özetleyerek Okuma					
24. Not Alarak Okuma					
25. İşaretleyerek Okuma					
26. Tahmin Ederek Okuma					
27. Soru Sorarak Okuma					
28. Söz Korosu					
29. Okuma Tiyatrosu					
30. Ezberleme					
31. Tartışarak Okuma					
32. Eleştirel Okuma					
33. Görsel Okuma					
34. Tarayarak Okuma					
35. Yoğun Okuma					
36. Hızlı Okuma					

EK-4 Ölçek İzin Formu

Re: okuma stratejileri ölçeği% E2%80%8F



HALİT KARATAY (halitkaratay@gmail.com) Kişi
Kime: selma erdagi

Merhabalar,

Ölçeği Makale olarak yayınladık, yapacağınız yayın ve tez çalışmalarınızda kullanabilirsiniz, çalışmalarınıza yapacağınız atfları bildirirseniz memnun olurum. Selamlar, iyi çalışmalar...

27 Eylül 2012 11:50 tarihinde selma erdagi<selma_erdagi@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam, ben Kafkas Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisiyim. Aynı zamanda Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Bölümünde doktora öğrencisiyim. Eğer izin verirseniz sizin doktora teziniz için geliştirmiş olduğunuz okuma stratejileri ölçeğinizi ben de doktora tezimin bir boyutunu oluşturacak şekilde Türkçe Öğretmenlerine uygulamak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Selma ERDAĞI TOKSUN.

--

Yrd.Doç.Dr. Halit KARATAY
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi No:312
Gölköy Kampüsü-BOLU
İş: 0374 254 1000- 16 35
Cep: 0505 473 68 52

Assit.Prof.Dr. Halit KARATAY
Abant Izzet Baysal University
Education Faculty No: 312
Golkoy Campus-BOLU
Office: +90374 254 10 00- 16 35
Gsm: +90505 473 68 52

EK-5 Araştırma İzni

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :91782061.604.01/1765
Konu :Tez Çalışması

29 OCA 2013

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
KARS

İLGİ :14/01/2013 tarih ve 76878310-900/01-125 sayılı yazımız.

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Arş. Gör. Selma ERDAĞI TOKSOY'un "Türkçe Öğretmenlerinin ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Alan Araştırması (Kars İli Örneği)" adlı doktora tez çalışması için gerekli olan anket ve forumları, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda görev yapan türkçe öğretmenlerine uygulama isteği, Kafkas Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı'nın 14/01/2013 tarih ve 76878310-900/04-125 sayılı yazıları ile belirtilmektedir.

İlgili anket ve forumlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 No'lu Genelgesi gereğince incelenmiş olup Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda görev yapan türkçe öğretmenlerine uygulaması ve sonucun cd ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Karanhan DAŞTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ:
-Valilik Onayı (1 Sayfa)
-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

1921
05.02.13
42 02 7

Personel
05.02.2013

Adres: Milli Eğitim Müdürlüğü Tel: 0 474 2128226 E.Mail: meb@karsmem.gov.tr
KARS Fax : 0 474 2128229 İnt.Adresi: Karsmem@meb.gov.tr



EK-6 Araştırma İzni

T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061/604.01/475914

03/02/2014

Konu: Doktora Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığının,17/01/2014 tarih ve 314 sayılı yazıları.

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Araştırma Görevlisi Selma ERDAGI TOKSUN'un, "Türkçe Öğretmenlerinin ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Alan Araştırması" konulu doktora tez çalışmasını İlimiz Merkezinde bulunan Ortaokullarda Türkçe derslerinde sınıflarda kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt yaparak dersleri gözlemleyebilmesi isteği, Kafkas Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının ilgi sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Söz konusu doktora tez çalışmasının, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma Yazışma ve Sosyal Etkinlik izinleri" konulu 2012/13 Nolu Genelgesi gereğince, İlimiz Merkezinde bulunan Ortaokullarda Türkçe derslerinde eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde Öğretmen uygun görüşü de alınarak, sınıflarda kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt yaparak dersleri gözlemleyebilmesi ve sonucunun CD ortamında, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Gökhan ALTUN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
03/02/2014

Cevat UYANIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

03.02.2014
Aşlı Be Aydın

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 780a-0432-3558-b092-03e4 kodu ile yapılabilir.

Ortakapı Mah. Hükümet Konagi 36100/KARS
Elektronik Ağ:<http://kars.meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi için: S.ABAK-Şef
Tel:474 212 82 26 (146)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	SELMA ERDAĞI TOKSUN	İmza:	
Doğum Yeri:	ARPAÇAY		
Doğum Tarihi:	10.09.1978		
Medeni Durumu:	EVLİ		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Gazi Ahmet Muhtar Paşa		Kars	1992
Ortaöğretim	Akyaka Lisesi		Kars	1997
Lise	Akyaka Lisesi		Kars	1996
Lisans	Erciyes Üniversitesi Yozgat Fen- Edebiyat Fak.	Türk Dili ve Edebiyatı	Yozgat	2002
Yüksek Lisans	Kafkas Üniversitesi	Yeni Türk Dili ve Edebiyatı	Kars	2008

Becerileri:	
-------------	--

İlgi Alanları:	
----------------	--

İş Deneyimi:	2005 Kafkas Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevliliği Kars
--------------	--

Aldığı Ödüller:	
-----------------	--

Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	1. Prof. Dr. Funda TOPRAK 2. Yard. Doç. Dr. Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU 3. Arş. Gör. Semra ERDAĞI
--	--

Tel:	05326001435
------	--------------------

Adres	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KARS
-------	--