



An Analysis on Turkish and Primary School Teachers' Process of Earning Reading Comprehension Skill*

Murat YİĞİT*, Metin ELKATMIŞ**

Received date: 17.09.2020

Accepted date: 28.02.2021

Abstract

The main purpose of this study was to examine Turkish and primary school teachers' applications performed in the process of earning reading comprehension skills in terms of some variables. For this purpose, survey research was conducted in a descriptive way. The study group of the study consists of Turkish and primary school teachers working in a city center in central Anatolia in the 2019-2020 academic year. A total of 144 teachers, including 57 Turkish and 87 primary school teachers, participated in the study. The "Reading Comprehension Skills Scale" developed by Epçaçan and Erzen (2010) was used to collect research data. Data were analyzed using the independent t-test, Kruskal Wallis test, and Mann Whitney-U test. The study results showed that there is no statistically significant difference between the strategies, methods, and techniques followed in the process of gaining Turkish and primary school teachers' reading comprehension skills according to gender and the type of education graduated. On the other hand, there is a significant difference in terms of years of service, branch, and socio-economic variables. In conclusion, some practical training on strategies, methods, and techniques will support the process of gaining the reading comprehension skill of Turkish and primary school teachers can be organized.

Keywords: Turkish teacher, primary school teacher, reading comprehension, reading strategies.

* This study is the expanded version of the verbal statement presented at the International OECD Transformational Educational Sciences Research Conference held between 19-21 March 2020.

* Kırıkkale University, Department of Turkish and Social Sciences Education, Kırıkkale, Turkey; muratyigit06@gmail.com

** Kırıkkale University, Department of Basic Education, Kırıkkale, Turkey; metinelkatmis@hotmail.com

Türkçe ve İlkokul Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Becerisini Kazandırma Süreçlerine Yönelik Bir Analiz*

Murat YİĞİT*, Metin ELKATMIŞ**

Geliş tarihi: 17.09.2020


Kabul tarihi: 28.02.2021


Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin genel durumlarını çeşitli değişkenler bağlamında analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma genel tarama modelinde olup betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, orta Anadolu’da bir il merkezinde görev yapmakta olan Türkçe ve ilkököl öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem 57 Türkçe ve 87 ilkököl öğretmeni olmak üzere toplam 144 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Epçaçan & Erzen (2010) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, bağımsız t testi, Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip edilen strateji, yöntem ve tekniklerin cinsiyet ve mezun olunan öğretim türüne göre istatistiksel açıdan bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın araştırma kapsamında değerlendirmeye dâhil edilen; hizmet yılı, branş, ve sosyo-ekonomik değişkenler açısından bakıldığında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Son tahlilde; Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecine destek olacak strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni, ilkököl öğretmeni, okuduğunu anlama, okuma stratejisi.

* Bu çalışma, 19-21 Mart 2020 tarihleri arasında yapılan ‘Uluslararası OECD Dönüşümsel Eğitim Bilimleri Araştırmaları Konferansı’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

* Kırıkkale Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye; muratyigit06@gmail.com

** Kırıkkale Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, Türkiye; metinelkatmis@hotmail.com

1. Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana; kendini, etrafındakileri, tabiatı; bilme, tanıma, anlama ve anlamlandırma çabası içerisinde. Bu çaba, insanın iletişim hâlinde olma ve bu iletişimi sürdürme ihtiyacının doğal sonucudur. Etkili iletişim döngüsünün temel dinamiğini oluşturan dil, hayat boyu öğrenme sürecinde alımlama ediminin ön koşuludur. Bu çok boyutlu alımlama sürecinde okuma ve anlama eylemi eşgüdümlü ve eşzamanlı gerçekleşen bilişsel bir döngüdür.

Dilbilimsel söyleyişle okuma; gönderge, gösteren ve gösterilen arasında alımlama gerçekliğine dayalı sembolik bir yeniden üretme sürecidir. Okuma, alımlama, önceki deneyim ve bilgilerle ilişkilendirme, hatırlama, etkilenme, etkileşim ve yapılandırma süreçlerini içine alan; çok boyutlu, karmaşık bir süreçtir (Kent, 2002). Bu bağlamda okuma, diğer dil becerileri ile birlikte; insanın bilişsel ve duyuşsal ihtiyacını karşılayan, bilgi ve tecrübeye ulaşmanın en etkili yoludur.

Eğitim-öğretim sürecinde kalıcı ve izli öğrenme fırsatı sunan okuma becerisi kuramsal yaklaşım, yöntem ve teknikler üzerinden; paydaşların (öğretmen-öğrenci) en üst düzeyde gerçekleştirmesi gereken bir dil becerisidir. Okuma, sadece öğrencilerin değil, öğrenme ihtiyacı olan herkesin ulaşmaya çalıştığı bilgi evrenine ulaşması, duyarlılık ve farkındalığını artırması, insanlarla etkili iletişim kurabilmesi bağlamında tercih edilebilecek; çok boyutlu alımlama ve etkili bir öğrenme aracıdır (Sever, 1997).

Bilgiye ulaşma yollarının hızla arttığı ve yeniden yazmanın gerçekleşmesini sağlayan nitelikli okumanın ihtiyaç olduğu bu dönemde bilinçli okuryazarlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak günümüzde özellikle ilköğretim düzeyinde okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinde sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Okuma eyleminin iki boyutundan biri olan tanıma yani okuyucu tarafından görülen; harf, sözcük, cümle boyutundaki dilsel göstergelerin beyine ulaştırılması gibi rutin boyutunda çok fazla sorun görülmemekle beraber, okuma eyleminin ikinci boyutunu oluşturan; önceki öğrenmelerle yeni öğrenilenlerin birleştirilerek bağlam çerçevesinde anlama boyutundaki sorunlar düşündürücüdür. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) yılın belli bölümlerinde, 15 yaş seviyesindeki öğrencilerin edinmiş oldukları bilgi ve becerileri analiz eden, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018'in okuduğunu-anlama becerisine yoğunlaştığını ifade eden Düşkün'e (BBC Türkçe, 2019) göre: okuma bir metindeki sözcüklerin seslendirilmesi değil; PISA okuma ile metin içi ve metinler arası derin ilişkileri fark edebilme ve eleştirel okuma becerilerini kullanabilme yetisini ölçüyor. PISA'nın okuma perspektifi, metindeki ana izlek hatta yardımcı izlekler üzerinden yazarı eleştirebilmek gibi bir gerçekliğe sahip. Son tahlilde; Türkiye'de okuma-anlama bağlamında üst seviyeye (seviye 5 ve 6) ulaşan öğrencilerin oranı; 2012 yılında % 4,3'iken, 2015'te % 0,6'ya gerilemiş, 2018'de gerileme yönünü çevirmiş % 3,3 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu verilerden hareketle; okuma-anlama bağlamında üst seviyede öğrencilerin oranının hala 2012 yılının gerisinde olduğu söylenebilir.

1.1. Okuduğunu Anlama

Metinsel düzeyde okuduğunu anlama, iletilerin anlamlı dizgeler üzerinden algılanması, önceki öğrenmelerle birleştirilerek, anlamlandırılması ve yeniden yorumlanması sürecidir. "Okumanın ana hedefi iletiyi algılama ve böylelikle alımlama becerisini desteklemektir. Bu yönüyle okuduğunu anlama; yazılı dilsel göstergeleri alımlamayı, metnin yüzey ve derin yapısı arasındaki ilişkileri farketmeyi gerektiren, daha okul öncesi dönemde çocuklara edindirilmesi gereken temel dil beceri alanlarından" (Rose vd. 2000; Akt. Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlamanın, aktif yoğunlukta, iç içe geçmiş birçok becerinin aynı anda kullanıldığı çok boyutlu bir süreç olduğu değerlendirilmektedir (Pearson, 1985; Howard, 1985; Anderson, 1985; Akt. Burrows, 2012). Okuma eylemi iki temel düzeyde gerçekleşmektedir. Birincisi, duyuşsal bir etkinlik olarak; semboller (harf) vasıtasıyla anlamlı birliklerin (sözcük, cümle) belirli bir bağlam içinde beyine aktarılması olan tanıma ve ikincisi, bilişsel bir etkinlik olarak; önceki öğrenmelerle birleşmek suretiyle bağlam içinde anlamın oluştuğu algılama sürecidir. Smith & Dechant'a göre tanıma; dilsel göstergelerin (sembol, sözcük, cümle) fark edilmesi olup duyuşsal bir süreçtir. Tanıma sürecini dilsel göstergenin beyinde algılanması izler. Algılama sürecinde dilsel gösterge ile önceki öğrenme ve deneyimler arasında bağlantı kurulur, sınıflandırılır ve anlamlandırılır (Akt. Dökmen, 1994).

Okuma eyleminin ilk basamağını oluşturan tanıma işleminin gerçekleşebilmesi için; okuyucunun okuma eylemi esnasında tanımaya çalıştığı dilsel göstergelerle daha önce karşılaşmış olması, hatta bu göstergeleri farklı bağlamlar içinde yazılı ya da sözlü olarak kullanmış olması okuma sürecini olumlu düzeyde etkileyecektir. Okuduğunu anlama sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için sözcük düzeyinin zengin olması ve okumanın önündeki engellerin kaldırılmasıyla beraber; okuyucunun dikkatini verip metne odaklanması gerekmektedir (Kavcar & Kantemir, 1986). Demirel & Şahinel'e (2006) göre; iki farklı etkinlik gibi algılanan okuma ve anlama eylemleri neden-sonuç döngüsüyle gerçekleşir. Şöyle ki; okuduğunu anlamanın ilk aşaması metni doğru okumak, ikinci aşaması da metni iyi kavramakla gerçekleşir.

Okuma eylemi ve okuduğunu anlama süreci bütün yönleriyle Irwin (1991) tarafından betimlenmiştir:

1. Basit Süreçler: Metni küçük göstergebilimsel birimlere ya da bölümlere ayırarak (sözcük, cümle) anlama çabasıdır. Bu bağlamda, okunacak metindeki anlamlı en küçük dilsel göstergenin diğer anlamlara ulaşmadaki anahtar rolü, göstergelerarası bağlam içinde okuyucuya farklı anlam kapıları açması ve metnin parçalarından hareketle bütünüyle ilgili anlamlara ulaşılabilmesi önemlidir.
2. Birleştirici Süreçler: Metinlerde anlama ulaşabilecek göstergelerin, yüzey yapı ve derin yapı arasındaki metin içi ve metinler arası ilişkilerin alımlanmaya ve anlaşılmaya çalışıldığı aşamadır.
3. Kapsamlı Süreçler: Okuma ile ulaşılan bilgilerin zihinde yapılandırıldıktan sonra sınıflandırılması, kalıcı belleğe gönderilerek ihtiyaç olduğunda belli bağlamlar içinde hatırlanması, farklı göstergeler arasındaki ilişkilerin yeniden sunumudur.
4. Ayrıntıları Belirleme Süreci: Okuma amacına ulaşmak için; önceki öğrenilenleri, deneyimleri, değerleri, inançları, algı, ilgi ve ihtiyaçların belirlenmesidir. Bu aşamalar zihin haritası yöntemiyle tahmin etme, göstergeler arası ilişkileri keşfetme bağlamında üst düzey düşünme alanını ihtiva eder.
5. Bireysel Öğrenme ve Anlama Süreçleri: Okuma süreci; okuduğunu anlama ya da anlamadığını fark etme; bireysel farklılık, algı, ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda davranış geliştirme; öğrenme ve öğrenilenleri kullanma gibi birçok bilişsel etkinlikten oluşur. Sürecin başında bireyin öğrenme güdüsünün yeterli olması, önceki öğrenmelerini gözden geçirmesi ve öğreneceği şeye yoğunlaşması elzemdir. (Akt. Gelen, 2003).

1.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Kazandırma Stratejileri

Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama becerisi kazandırma strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasıyla ilgili; başta Türkçe ve ilkökul öğretmenleri olmak üzere branş bazında bütün öğretmenlerden farkındalık düzeyine ulaşmış olmaları beklenir. Okuduğunu anlama stratejileri; öncelikle öğrencinin okuma ve anlama sürecini eğlenceli hale getirmek, öğrenciye doğru okuma ve anlama tekniklerini kazandırma hedefine ulaşmada yapılandırmacı süreçlerin etkin bir dinamiğidir. Okuduğunu anlama stratejileri, anlama problemiyle karşılaşıldığı zaman, öğrencinin akademik başarısını destekleyebilen bilişsel göstergeler bağlamında değerlendirilir (Pilonita, 2006). Okuduğunu anlama ve öğrenme sürecinin başarıya ulaşması etkili ve doğru okuma sonucu elde edilen dilsel göstergeleri doğru anlama ve anlamlandırmaya bağlıdır (Kurnaz & Erdem, 2012). Öğrenenlerin öğrenme sürecinde başarıya ulaşmaları önemli ölçüde; kendi bireysel farklılık, algı, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmalarına ve kendi öğrenme stratejilerini belirlemelerine bağlıdır (Senemoğlu, 2001). Etkili okuma anlama ve öğrenme sürecinde öğrencilerin okuma stratejileriyle buluşturulması ve öğrencilerle bu yönde çalışmalar yapılması önemlidir (Prado & Plourde, 2012). Öğrenenlerin okuma sürecinde, bilişsel ve üstbilişsel alanlarının farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle desteklenmesi, dilsel göstergeleri doğru okuma, anlama ve anlamlandırma sürecine olumlu yönde etkileyecektir. Bilimsel araştırmalar göstermiştir ki; bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmesi, etkili

okuma, doğru anlama ve anlamlandırma stratejilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Pressley ve Woloshyn, 1995; Vellutino, 2003; Mayer, 2008; akt. Ponce, Lopez & Mayer, 2012).

Karlin'e (1971; Akt. Temizkan, 2007) göre; öğrenciler bilgiye ulaşmak amacıyla strateji geliştirmeyi, bilgiye ulaşmak için etkin ve etkili yolları keşfetmeyi, önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeleri birleştirerek yapılandırmayı, ihtiyaç hissettikleri durumlarda hangi bilgiyi hangi bağlam içinde kullanacaklarını bilmeleri, alımlama yoluyla elde edilen geniş bilgi dağarcığını doğru tasnif etmeyi ve sınıflandırmayı bilmeleri gerekmektedir. Alımlama ve öğrenme sürecinde okuma öğrenci için temel dil becerisi iken, anlama zihinsel boyutta gerçekleşen soyut düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda birey, okuma gibi temel bir dil becerisiyle beraber, anlama gibi üst düzey dil becerilerini aynı anda kullanma durumunda, kendine uygun strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanma ihtiyacı hisseder (Beydoğan, 2009).

Eğitmciler etkili ve doğru okuma, okuduğunu anlama ve zihinsel süreçlerde anlamlandırma becerisini kazandırmak amacıyla; farklı strateji, yaklaşım, yöntem ve tekniklere başvururlardır (Kucan, Trathen & Straits, 2007; Akt. Baker, 2012). Bu strateji, yöntem ve teknikler; okuma öncesi (ön hazırlık), okuma zamanı, okuma sonrası (ölçme ve değerlendirme) olarak üç temel düzeyde gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda okuma öncesi; görsel, işitsel, dokunsal materyaller; tiyatro, drama, skeç gibi sahne oyunları işe koşulmak suretiyle; okunacak metinle ilgili öğrenciyi meraklandırma, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini sezdirme, metin içi ve metinlerarası derin ve yüzeysel ilişkiler etkin bir şekilde desteklenebilir. Okuma zamanı; sesli, sesiz, hızlı, eşli, parçalayarak, soru sorarak, işaretleyerek, tartışarak, eleştirel, seçmeli, esnek, özetleyerek, metinlerarası okuma vb. yöntem ve tekniklerle desteklenebilir. Okuma sonrası; okuduğunu anlamaya dönük çeşitli etkinlikler (görsel, işitsel, dokunsal) ve öğrencilerin aktif olarak katılım sağladığı uygulama çalışmalarıyla okuma süreci sonlandırılabilir. Bunların yanında, okuma ve okunan metni anlama sürecinde eğitimcilerin şu temel okuma stratejilerini dikkate almaları önem arz etmektedir. Bu stratejileri şu şekilde sıralamak mümkündür: "özetleme, eleştiri, yüzey yapı, derin yapı, arka plandaki bilgiyi inşa etme, sentezleme, ilişkilendirme, anlamayı düzenleme, zihinsel imgelem" (Baker, 2012). Eğitimci, öğrenci ya da herhangi bir kişi okuma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için okuma ve okuduğunu anlama strateji, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yerinde kullanırsa metin yazarının iletisini alabilir ve metni doğru bir şekilde anlayabilir (Pressley, 2002). Edward Bouchard & Tom Trabasso'dan Akt. Pressley (2002) okuduğunu anlama seviyesini destekleyen alımlama stratejilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Anlamayı izleme,
- Haritalar, sınıflandırmalar oluşturma,
- Etkili dinleme,
- Zihinsel eşleştirme ve görsel göstergeler kullanma,
- Hafıza tekniği kullanma,
- Önceki öğrenmeleri işe koşma,
- Soruları yanıtlama,
- Soru sorma,
- Hikâye haritası oluşturma,
- Özetleme,
- Kelime dağarcığını zenginleştirme,
- Karma strateji öğretimi.

Okunan metni anlama için söz konusu stratejileri kazanmak son derece önemlidir. Zira yapılan son araştırmalar incelendiğinde iyi okuyucuların "stratejik okuyucu" oldukları yönünde bir kanı ortaya çıkarmıştır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Buradan hareketle ana dil eğitimi dersinden sorumlu olan ilkokul ve Türkçe öğretmenlerinin bu beceri hakkında donanımlı olması aynı

zamanda öğrencilere nasıl kazandırıp geliştireceği konusunda da gerekli bilgi ve beceriye sahip olması önemli bir husus olarak değerlendirilebilir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda, birçok okuduğunu anlama stratejisinin geliştirildiği ve bunların öğretildiği özel programların olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ise öğrencilerin stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir (Doğan, 2002; Akt. Temizkan, 2009). Yine Doğan'ın (2002) okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması sonucunda da okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Güneş (2007) de okuma stratejilerinin bilinmesi ve uygulanmasının metnin anlaşılmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Bu çalışmada da Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçleri ele alınmaktadır. Geçen sürede alana ilişkin öğretmen uygulamalarının genel bir profilinin ortaya konması çalışmayı önemli kılmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin genel durumlarının belirlenen değişkenler doğrultusunda incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler ise şunlardır;

1. Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumları birinci değişken olan cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumları mezun olduğu öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumları hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumları okulun sosyo-ekonomik konum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma teknikleri içerisinde yer alan genel tarama modeli ile desenlendirilmiştir. İki temel araştırma yöntemlerinden birisi olarak kabul edilen nicel araştırma yöntemine göre gerçek duyu organlarıyla algıladığımız somut olgulardır. Başka bir ifadeyle toplumsal hayatı anlamak için doğa bilimlerinde kullanılan yöntemleri esas alan araştırma paradigmasıdır. Nicel araştırmada deney, gözlem, belgeleme, araştırma-soruşturma ve akılla kanıtlanma önemlidir. Bu çerçevede tolum bilimleriyle ilgili veriler görüşme, anket gözlem ve soru formu gibi araçlarla toplanabilir (Çapçioğlu ve Yargı, 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2018). Araştırma bulgularının sayısal olarak ifade edildiği bu yöntemde tarihi, tarama, ilişkisel, nedensel karşılaştırma ve deneysel olmak üzere beş türü vardır. Eğitim alanında yaygın kullanılması bakımından bu çalışmada tarama türü bir araştırma olarak planlanmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama türü araştırmalar temelde; ne idi?, nedir? ve ne ile ilgilidir? gibi sorulara cevap bulmayı amaçlayan araştırmalardır" (Karasar, 1999). Tarama türü araştırmalarda kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük araştırmalar olarak sınıflanır. Bu çalışmada genel tarama türü içerisinde yer alan kesitsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Eldeki çalışmada

Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine ilişkin takip ettikleri genel durumu ortaya koyması bakımından tercih edilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, orta Anadolu'da bir il merkezinde görev yapmakta olan Türkçe ve ilkököl öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan Türkçe ve ilkököl öğretmenleri random (tesadüfi) yolla seçilmiştir. Buna göre araştırmaya 57 Türkçe ve 87 ilkököl öğretmeni olmak üzere toplam 144 gönüllü öğretmen katılmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmanın planlanma aşamasında, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kuruluna müracaat edilerek gerekli etik kurul onayı; 09.06.2020 tarih, 20'nolu karar ve 03 oturum numarası ile alınmıştır. Yine veri toplama süreci öncesinde katılımcılara "Katılım Öncesi Bilgilendirilmiş Gönüllü Formu" tebliğ edilerek gerekli etik ilkelere uyulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Epçaçan & Erzen (2010) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert şeklinde, toplam 32 maddeden oluşan ölçek "okuduğunu anlamayı yapılandırma", "okuduğunu anlamayı destekleme" ve "okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerden 24'ü olumlu, 8'i olumsuz özellik göstermektedir. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı 0.81, Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 bulunmuştur. Erçapan & Erzen (2010) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach- Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak bulunurken bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak ortaya çıkmıştır. Her iki değer birlikte düşünüldüğünde ölçeğin oldukça iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Hedef kitleye uygulanan anket sonucu elde edilen veriler; SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programında analiz edilmiştir. Yapılan bu analiz bağlamında, normal dağılım gösteren cinsiyet ve branş değişkenleri için bağımsız t testi, normal dağılım göstermeyen, mezun olunan öğretim türü, hizmet yılı ve okulun sosyo ekonomik durumuna ilişkin değişkenler için ise "Kruskal Wallis Testi ile Mann Whitney-U" testi kullanılmıştır.

4. Bulgular

Aşağıda, Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular, önceden belirlenen değişkenler doğrultusunda incelenmiş olup sırasıyla yer verilmiştir. Buna göre; birinci değişken olan cinsiyet faktörünün Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin puanlarının t testi sonuçları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Kadın	63	3,80	,55	,942	,348
Erkek	81	3,71	,55		

P<0.05

Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin veriler tablo 1'de görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre

anamlı bir farklılık ($t_{(144)}=0,942$; $p>0,05$) göstermemektedir. Buna göre Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinin, cinsiyet değişkeni ile bağlantılı olmadığı söylenebilir.

Araştırma bağlamında cevabı aranan diğer bir soruda eğitim durumlarının Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Veriler “Kruskal Wallis Testi” ile çözümlenmiş, sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinin mezun olduğu öğretim türüne göre Kruskal Wallis H sonuçları

Mezun Olunan Öğretim Türü	n	Sıra Ortalaması	X^2	p
Eğitim Yüksekokulu	3	108,67		
Eğitim Enstitüsü	8	68,13		
Eğitim Fakültesi	103	76,23	7,398	,193
Yüksek Lisans	10	52,70		
Doktora	1	67,50		
Diğer	19	59,11		

$P<0.05$

Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecine ilişkin veriler tablo 2’de görüldüğü gibi mezun olunan öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık ($t_{(144)}=7,398$; $p>0,05$) göstermemektedir. Buna göre; Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin, mezun olunan öğretim türü değişkeni ile bağlantılı olmadığı söylenebilir.

Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve teknikler bir diğer değişken olan mesleki kıdem ya da meslekteki hizmet yılı açısından da incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan “Kruskal Wallis Testi” sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Türkçe ve ilkokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinin hizmet yılına göre Kruskal Wallis H sonuçları

Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	X^2	p	Farkın Kaynağı (MWU)
1- 0-5 Yıl	17	96,62			
2- 6-10 Yıl	26	75,58			1-3
3- 11-15 Yıl	32	48,72	17,431	,004*	2-3
4- 16-20 Yıl	28	77,75			4-3
5- 21-25 Yıl	13	68,54			
6- 26 ve üzeri	28	78,77			

* $P<0.05$

Tablo 3'e bakıldığında ise; Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine ilişkin durumları, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık ($X^2_{(6)}=17,431$; $p<.05$) göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan; "Mann Whitney-U" testinde farkın; 05 yıl ile 11-15 yıl arasında olduğu ve her durumda da 0-5 yıl lehine olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla mesleğin hemen başında olan genç öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin, meslekte deneyim elde etmiş öğretmenlere göre daha iyi düzeyde oldukları söylenebilir.

Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin branşlara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular t-testi ile çözümlenmiş ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinin branşlarına göre t-testi sonuçları

Branş	n	\bar{x}	s	t	p
Türkçe	57	3,53	,43	-4,191	,008
Sınıf	87	3,89	,57		

$P<0.05$

Tablo 4 incelendiğinde; Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçleri branşlarına göre; ilkököl öğretmenleri lehine anlamlı farklılık ($t_{(144)}=-4,191$; $p>0,05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla okuduğunu anlama becerilerini öğrencilere kazandırma sürecinde takip edilen strateji, yöntem ve teknikler açısından ilkököl öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine kıyasla daha iyi bir durumda olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin veriler "Kruskal Wallis H Testi" ile çözümlenmiş ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinin okulun sosyo-ekonomik durumuna göre Kruskal Wallis H sonuçları

Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu	n	Sıra Ortalaması	X^2	p	Farkın Kaynağı (MWU)
1- Alt Gelir Grubu	44	59,51	10,725	,005*	1-3
2- Orta Gelir Grubu	84	74,32			2-3
3- Üst Gelir Grubu	16	98,66			

* $P<0.05$

Tablo 5'e bakıldığında ise; Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine ilişkin durumları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık ($X^2_{(3)}=10,725$; $p<.05$) göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan; "Mann Whitney-U" testinde farkın; alt gelir grubu ile üst gelir grubu arasında olduğu ve her durumda da üst gelir grubu lehine olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla üst gelir grubunda yer alan okullarda görev yapan Türkçe ve ilkököl öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin alt gelir grubunda yer alan okullardan farklı olduğu söylenebilir.

5. Tartışma ve Sonuç

Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumlarını betimleme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerinin cinsiyet faktörüne göre istatistiksel bağlamda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları bağlamında yapılan birçok çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır (Epeçcan, 2009; Doğan, 2009; Memnun & Akkaya, 2009; Özsoy, Çakıroğlu & Kuruyer, 2010; Özsoy & Günindi, 2011; Aydın & Coşkun, 2011; Dilci & Kaya, 2012; Erdem, 2012; Özdemir, 2018). Diğer taraftan araştırma sonuçları, Topuzkanamış & Maltepe'nin (2010) öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik yaptıkları ve kız öğrenciler lehine buldukları sonuçla çelişkilidir. Onlara göre; okuma alışkanlığı olanların okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi düzeyde olması beklenir. Buradan hareketle; cinsiyet açısından bir farkın olmaması katılımcı öğretmenlerin okuma alışkanlık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerisini kazandırmada takip ettikleri stratejilerin birbirine benzer noktada olması hem istendik hem de sevindirici bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin, öğretmenlerin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasındaki okuma durumlarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Şahin, Sevim, Gücüyeter & Şahin (2009) tarafından yapılan "öğretmen adaylarının okuma durumları" başlıklı araştırmaya göre; Türkçe, ilköğretim ve okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları hususunda anlamlı bir fark olmadığı ve düzenli okuma becerilerinin yeterince gelişmediği tespit edilmiştir. Düzenli bir okuma becerisi edinmemiş öğretmen adaylarının mesleğe başladığında okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerin istenir düzeyde kullanması beklenemez. Ne var ki bu bulgu Epeçcan (2009) tarafından sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha yüksek düzeyde uyguladıkları araştırma bulgusu ile çelişkilidir. Bu sonuç farklı örneklem grubu ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesiydi. Buna göre hizmet yılı değişkenine göre; 0-5 yıl ile 11-15 yıl arasında ve her durumda da 0-5 yıl lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, mesleğin hemen başında olan genç öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin; meslekte deneyim elde etmiş öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Sulak & Behriz (2018) tarafından yapılan araştırma verileriyle desteklenmektedir. Bu bağlamda; mesleğe yeni başlamış genç öğretmenler; meslekte deneyim kazanmış, uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerden daha fazla okuduğunu anlama üstbilişsel stratejileri kullanmaktadır.

Yine araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği ve bu farkında da ilköğretim öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla okuduğunu anlama becerilerini öğrencilere kazandırma sürecinde takip edilen strateji, yöntem ve teknikler açısından ilköğretim öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine kıyasla bilişsel farkındalık düzeylerinin daha iyi bir durumda olduğu söylenebilir. Ancak bu bulgu, Topuzkanamış & Maltepe'nin (2010) "öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri"ne yönelik yaptığı ve Türkçe öğretmen adayları lehine farklılaştığı yönündeki araştırma bulgusu ile çelişkilidir. Bu durum katılımcıların öğretme maksadıyla değil de kendi okuma deneyimleri üzerinde yapılmış olmasından kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Son olarak araştırmada Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin okulun sosyo-ekonomik

durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine de bakılmıştır. Buna göre; alt gelir grubu ile üst gelir grubu arasında ve her durumda; üst gelir grubu lehine istatistiksel açıdan fark olduğu tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla üst gelir grubunda yer alan okullarda görev yapan Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin alt gelir gurubunda yer alan okullardan daha iyi olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Epçaçan (2009) tarafından sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu kavrama stratejilerini işe koşmalarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan sınıf öğretmenleri; okuma öncesi etkinlik ve stratejilerini alt ve orta sosyo-ekonomik bölgede bulunan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bir ağırlıklı ortalama puanla işe koşmaktadır. Bu durum üst gelir grubunun eğitimi öncelimesinin yansıması olarak okul ve öğretmenle ilişkilerinin artması ve verilen eğitimin niteliğine yönelik bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Bu araştırma ve bu araştırmaya destekleyen birçok bilimsel araştırma göstermektedir ki; deneyimli ama ileri yaştaki öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumları genç öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde kalmaktadır. Buradan hareketle; özelde mesleki kıdem ve yaşça ileri, genelde bütün Türkçe ve ilkökul öğretmenlerine okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip edebilecekleri strateji, yöntem ve tekniklerin Türkçe eğitimi sürecine yansıtılması hususunda tecrübe kazandırmak amacıyla uygulamalı eğitimler düzenlenmelidir.
2. Bu araştırmada, Türkçe ve ilkökul öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma sürecinde takip ettikleri strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin durumları çalışma sınırlılıkları içinde çeşitli değişkenler bağlamında ele alınmıştır. Daha farklı bulgulara ulaşılabilmesi amacıyla; farklı değişkenler ve örneklem gruplarıyla geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.
3. Türkçe ve ilkökul öğretmenleri okuma ve anlama eğitimi açısından ilk elden sorumlu olan branş grubunu temsil etmektedir. Gerek ulusal ve gerekse uluslararası sınav sonuçları göstermektedir ki; ülkemizde okul çağı gençliğinin okuduğunu anlama problemleri vardır. Her ne kadar araştırma kapsamı içinde; ilkökul öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine kıyasla ilgili becerinin kazandırılmasında daha iyi bir düzeyde olduğu tespit edilmiş olsa da başta Türkçe ve ilkökul öğretmenleri olmak üzere; tüm öğretmenlere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında takip edilecek strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin seminerler ve uygulamalı hizmet içi kurslar düzenlenmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Kaynaklar

- Aydın, F. & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3 (2), 551-557.
- Baker, T. (2012). The relationship between reading instructional strategies used for students with a disability and their performance. Jones International University. Degree of Doctor of Education.
- BBC, Türkçe (2019). *Eğitim reformu girişimi (ERG) politika analisti Yeliz Düşkün ile PISA (2018 yılı) sonuçları değerlendirme röportajı/ Raportör: Fundanur Öztürk*. BBC Türkçe web sitesinden alınmıştır. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723>.
- Beydoğan, H. Ö. (2009). Okuma-anlama sürecinde işe koşulan stratejiler ve bu stratejiler kapsamında kullanılan taktikler. *Milli Eğitim*, 181, 65-83.
- Burrows, L. (2012). The effects of extensive reading and reading strategies on reading self-efficacy. Degree of Doctor of Education, Temple University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çapçoğlu, İ. & Yargı, A. (2018). Nicel araştırmalarda kullanılan araştırma teknikleri. Güngör, Ö. (Edt) *Bilimsel araştırma süreçleri yöntem, teknik ve etiğe giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Demirel, Ö & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilci, T. & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Doğan, E. (2009). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu yakası örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Udağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış, (39), Sayı 185.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6).
- Epçaçan, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu kavrama stratejilerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri. *Mili Eğitim*, 181, 108-120.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. & Kantemir, E. (1986). *Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kent, A. M. (2002). *An evaluation of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools in southwest Alabama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The University of South Alabama. <http://www.proquestcompany.com>.
- Kurnaz, C. & Erdem, C. (2012). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-19.
- Memnun, D. S. & Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teachertrainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1919-1923.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296- 315.
- Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*. 10 (2), 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A. & Kuruyer, H. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs 2010), 489-492.
- Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: a content analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University of Miami, <http://www.proquestcompany.com>.
- Ponce H. R., López M. J. & Mayer R. C. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education*, 59, 1170-1183.
- Prado, L. & Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Hang Reading Improvement*, 48(1), 32.
- Pressley, M. (2002). *Comprehension strategies instruction: a turn of the century status report, Comprehension Instruction Research Based Best Practices*. London: Guilford Pres.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (3.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sulak, S. E. & Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 393-407.
- Şahin, A., Sevim, O., Gücüyeter, B. & Şahin, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma durumları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 19, 1-21.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topuzkanamış, E. & S. Maltepe. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.

Extended Summary

1. Introduction

About the implementation of strategies, methods, and techniques for gaining reading comprehension skills in Turkish language education; It is expected that all the teachers, especially Turkish language teachers and primary school teachers, have reached the level of awareness based on the branch. Reading comprehension strategies; First, it is an effective dynamic of constructivist processes in achieving the goal of turning the student's reading and comprehension process into enjoyable and providing students with correct reading and comprehension techniques.

Teachers are in need to use various strategies to improve their reading comprehension skills (Kucan, Trathen & Straits, 2007; cited in Baker, 2012). These strategies are basically carried out in three stages as pre-reading (preparation), reading order, and post-reading (assessment-evaluation).

Pre-reading series; The main idea and supporting ideas of the text can be strongly supported by visual, auditory, tactile materials, and activities. Especially in the field of reading comprehension, educators should teach how and when to use the seven key reading strategies. These reading strategies are: "questioning, summarizing, mental imagery, constructing background information, synthesizing, linking and controlling understanding" (Baker, 2012). A text reader, either a teacher or a student, can effectively interact with the text (the author) without the help of a second person when applying the strategies, he or she has learned (Pressley, 2002).

2. Method

This research is descriptive and in a general survey model. Scanning models aim to describe a past or present situation as it exists. This method is preferred in the present study in terms of revealing the general situation followed by Turkish language teachers and primary school teachers regarding the process of gaining reading comprehension skills. The study area of the research consists of Turkish language teachers and primary school teachers working in a city center in central Anatolia in the 2019-2020 academic year. The Turkish language teachers and primary school teachers who take part in the study group were chosen randomly.

According to the research; A total of 144 volunteer teachers, including 57 Turkish language teachers and 87 primary school teachers, participated in the study via the scale link on Google Forms.

As a data collection tool in research; The "Reading Comprehension Skills Scale" developed by Ercapan and Erzen (2010) was used. The scale, which consists of 32 items in a 5-point Likert form, consists of three sub-dimensions: "structuring reading comprehension", "supporting reading comprehension" and "disadvantages of reading comprehension".

24 of these items show positive and 8 negative features. The Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient of the scale was 0.81 and the Bartlett Test significance value was 0.000.

While the Cronbach-alpha reliability coefficient of the scale made by Ercapan and Erzen (2010) was 0.86, in this study it was the reliability coefficient was found to be 0.82. When both values are considered together, it can be said that this scale is at a quite good level.

3. Findings, Discussion and Results

In this study, which was carried out in order to describe the strategies, methods, and techniques followed by the Turkish language teachers and primary school teachers in the process of gaining reading comprehension skills, it was found that there was no statistically significant difference in the processes of gaining reading comprehension of the participants according to the factor of gender. From this point of view, the fact that there is no difference in terms of gender can be claimed as both desirable and pleasing that the participant teachers' reading habit levels and the strategies they follow in gaining reading comprehension skills are similar to each other.

Another result of the study is that there is no statistically significant difference between the strategies, methods and techniques followed by Turkish language teachers and primary school teachers in the process of gaining reading comprehension skills compared to the variable of the higher education institution from which the teachers graduated last. It is possible to associate this finding with the reading status of prospective teachers during their undergraduate education. It cannot be expected that teacher candidates who have not acquired a regular reading skill will use the strategies, methods and techniques at the desired level when they start their profession. Another aim of the study was to determine whether the strategies, methods, and techniques followed by Turkish language teachers and primary school teachers in the process of gaining reading comprehension skills differ according to their service time.

Therefore, according to the service year variable; It was determined that there is a statistically significant difference between 0-5 years and 11-15 years and in favor of 0-5 years in all conditions. In other words, it can be stated that the strategies, methods, and techniques followed by young teachers who are just at the beginning of their profession in the process of gaining reading comprehension skills are at a better level than teachers who have gained experience in the profession.

Also, according to another finding of the study, it was determined that the processes of teaching Turkish language teachers and primary school teachers' reading comprehension skills differ according to their branches and this awareness is in favor of classroom teachers. In other words, it can be evaluated that, primary school teachers' have better cognitive awareness levels compared to Turkish language teachers in terms of strategies, methods, and techniques followed in the process of gaining students' reading comprehension skills.

Finally, it was also examined whether the strategies, methods and techniques followed by Turkish language teachers and primary school teachers in the process of gaining reading comprehension skills differ significantly according to the socio-economic status of the school. Accordingly, it has been determined that there is a statistical difference between the lower-income group and the upper-income group and in all cases in favor of the upper-income group. In other words, it can be claimed that the strategies, methods, and techniques followed by Turkish language teachers and primary school teachers who work in high-income schools in the process of gaining reading comprehension skills are better than schools in the low-income group.

Etik Beyannameesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kırıkkale Üniversitesi

Etik kurul karar tarihi: 09.06.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 20/03

Araştırma makalesi: Yiğit, M., & Elkatmış, M. (2021). Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine yönelik bir analiz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 652-666.