

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN ANLAMA ÖĞRETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Seyit ATEŞ**

Hayati AKYOL***

Öz

Bu çalışmada genel olarak sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulama çalışmaları, özel olarak da öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfı okutan beş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Veriler gözlem yoluyla toplanmış ve araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada; anlama öğretimi açısından öğretmenlerin zamanı etkili kullanamadıkları, öğretim programıyla ilgili yapılan değişikliklerin arzu edilen sonuca ulaşmada tek başına yeterli olmadığı, bu alanda yapılan değişikliklerin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve bu sürecin en önemli boyutlarından birinin öğretmen eğitimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi, okuduğunu anlama, anlama öğretimi, ilköğretim

Abstract

This study investigated elementary classroom teachers' Turkish language arts curriculum practices and reading comprehension practices for elementary school students. The research sample consisted of five elementary school classroom teachers teaching fifth-grade students in 2008-2009 school year. Criterion sampling method, which is one of the purposive sampling method, was used to select the teacher participants. The data was collected through observations and analyzed in response to the research questions. The research findings showed that teachers do not use classroom instruction time effectively, the adjustments for Turkish elementary school curriculum has not met and reach the expectations, the changes done in Turkish language arts curriculum should be considered as holistic and should be given more attention to teacher preparation.

Keywords: Turkish courses, reading comprehension, comprehension instruction, elementary education

* Araştırma, "İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Teknikokullar/Ankara, seyitates@gmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Teknikokullar/Ankara, hakyol@gazi.edu.tr

Okuma ve anlama becerilerindeki eksikliklerin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan problemlerin temelinde, çoğu zaman ilkokul yıllarında alınan yetersiz eğitim yatmaktadır. Üstelik bu problemler, bazen ilkokuldan üniversiteye kadar devam edebilmektedir (Güneş, 1995). Bu gibi durumlarda okuyucu, çoğu zaman bir metni okuyup geriye döndüğünde, o metinle ilgili fazla bir şey öğrenmediğini fark etmektedir. Okuma ve anlamada ortaya çıkan bu tür problemlerin çözülmesi için ilkokul yıllarından başlayarak öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmelidir. Bu ise, öğretmenlerin bu becerilerle ilgili bilgisi ölçüsünde, bunları geliştirmeye yönelik etkinliklere ne oranda yer verdiği ve süreci nasıl yönlendirdiği ile yakından ilgilidir. Ayrıca öğretmenlerin okumaya yükledikleri anlamlar ve okumayı nasıl algıladıkları da bu okuma becerisinin kazandırılma sürecini etkilemektedir. Çünkü bu beceriden ne anlaşıldığı hazırlanan öğretim programlarını, öğretim materyallerini ve yapılan uygulamaları biçimlendirmektedir.

Okuduğunu anlama öğretiminin tarihine baktığımızda, Pearson (2009), gelişim sürecinin üç dönemde ele alınabileceğini belirtmektedir. Birinci dönem, okuduğunu anlamanın öğretimi ile ilgili fikirlerin yeni yeni oluşmaya başladığı, yirminci yüzyılın ilk yetmiş beş yılını kapsayan, bilişsel psikolojide meydana gelen temel değişimden önceki süreçtir. Bu dönem davranışçı yaklaşımın ağırlığının hissedildiği dönemdir. 1975'ten 1990'ların ilk yıllarına kadarki on beş yıllık süreci kapsayan ikinci dönemde; amaç, yönelme, tutum, bakış açısı, dikkat, anlama, öğrenme, hafıza ve üst biliş gibi konuların çalışılmasına ağırlık verilmiştir. Bu dönem, şema teorisi ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımın okuduğunu anlama öğretiminde etkili olduğu dönemdir (Paris ve Hamilton, 2009). Üçüncü dönem, okuduğunu anlamada sosyal ve kültürel bağlamın önem kazandığı, okuryazarlık araştırmalarının disiplinler arası perspektiften ele alındığı, 1990'lardan günümüze kadar gelen süreci kapsamaktadır. Şema teorisinin ve üst bilişsel anlayışın etkisi 1990'ların sonlarına kadar devam etmiş, ancak şema teorisinin, özellikle anlamının tam olarak nasıl gerçekleştiğine yönelik soruları cevaplamada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu belirsizliğe rağmen şema teorisi, anlama sürecinin okuyucu, metin ve bağlam arasında oluşan etkileşim ve alışverişin bir sonucu olduğuna yönelik anlayışın oluşmasına öncülük etmiştir. Bu süreçten sonra okuma, şema teorisini de içine alan bir bağlamda değerlendirilmeye başlanmıştır; okuma, dinleme, konuşma ve yazma sosyal ve kültürel çevre ile ilişkilendirilmiştir (National Reading Panel [NRP], 2000; Pearson, 2009; Rosenblatt, 2004; Rumelhart, 2004).

Okuma ve anlama öğretimi hangi yaklaşımla ele alınırsa alınsın, araştırmacılar (Changpakorn, 2007; Day ve Park, 2005; Dymock, 2007; Stronge, 2002; Topping ve Ferguson, 2005) öğretmenlerin bu süreçte önemli bir role sahip oldukları üzerinde hemfikirdirler. Changpakorn (2007) öğretmenleri eğitim reformlarının en önemli unsuru olarak görmekte, Topping ve Ferguson (2005) ise okuryazarlıkla ilgili geliştirilen programların etkililiğinin büyük oranda öğretmenlerin öğretim uygulamalarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen, son yıllarda yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısındaki en önemli değişken olarak ortaya çıkmış; araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenme üzerinde yaptığı anlamlı değişikliklerin ne olduğunu belirlemek için öğrenme-öğretme sürecini incelemeye başlamışlardır (Stronge, 2002).

Okuduğunu anlama öğretiminde süreci izlemeye yönelik çalışmaların Dolores Durkin (1978-79) ile başladığı görülmektedir. Durkin'in okuma öğretimiyle ilgili gözleme dayalı çalışmaları, özellikle 'anlamayı' ön plana çıkarmıştır. Durkin (1978-79), 14 ayrı okulda yaptığı gözlemlerde, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara neredeyse hiç yer verilmediğini belirlemiştir. Durkin'in araştırma sonuçları, araştırmacıları

anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji arayışına ve yeni araştırmalar yapmaya sevk etmiştir. Bunun üzerine uygulamaya dayalı pek çok araştırma yapılmış ve çok sayıda okuma stratejisi geliştirilmiştir. Bu dönemde ön bilgileri harekete geçirme (Britton, 1982; Daves ve Kapinus, 1985), okuma süresince sorular sorma (Raphael, 1982; Reynolds ve Anderson, 1980), özetleme (Brown, Day ve Jones, 1983) ve metin yapılarını analiz etme (Troyer, 1992) gibi tekil stratejilerle birlikte; birkaç stratejiyi içinde barındıran diyaloga dayalı öğretim stratejisi (Brown ve Palincsar, 1985; Palincsar ve Brown, 1983) ve yönlendirilmiş okuma etkinliği (Beck, 1984; Reed, 1987) gibi çok boyutlu stratejiler üzerinde de çalışılmıştır. Geliştirilen bu stratejilerden sonra, dikkatin yeniden sınıfa yöneldiği ve araştırma bulgularının öğretim sürecine nasıl yansıtıldığına ilişkin araştırmaların tekrarlandığı görülmektedir. Rieckhoff (1997), Ness (2006) ve Miller'in (2006) çalışmaları bu türden örnek çalışmalardır.

Türkiye'de yazı öğretimiyle ilgili süreci izlemeye yönelik araştırmalar (Duran, 2009) bulunmakla birlikte okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde süreci izlemeye ve değerlendirmeye yönelik uzun süreli bir çalışmaya rastlanamamıştır. Anlamayı konu edinen araştırmalara bakıldığında ise, çoğunlukla öğrencilere öğretilen belirli bir stratejinin onların anlama becerileri üzerindeki etkilerinin test edildiği görülmektedir. Literatüre strateji öğretim veya kullanımının öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğine dair pek çok araştırma (Gelen, 2004; Keskin ve Baştuğ, 2010; Pilten, 2007; Tok ve Beyazıt, 2007; Yıldırım, 2010) kazandırılmıştır. Ancak öğretmenlerin, sınıflarda bu stratejileri kullanımından ziyade, bunların öğretime yer verip vermedikleri fazla çalışılmamıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin anlama öğretimiyle ilgili süreci nasıl yönlendirdiklerinin, literatür bilgilerinin öğretim sürecine yansıtıp yansıtmadığının ve bu süreçteki öğretmen uygulamalarının nasıl şekillendiğinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada, beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamaları üzerine odaklanılmıştır. Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin hangi tür etkinliklere (zihinsel hazırlık, okuma çalışmaları, strateji öğretimi, izleme ve değerlendirme) ne kadar zaman ayırdıkları ve bunları nasıl gerçekleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler;

- a) Zihinsel hazırlığa,
- b) Okumaya,
- c) Metni anlamaya yönelik uygulamalara,
- d) Anlamanın izlenmesi ve değerlendirilmesine,
- e) Metni anlamayla ilgili ödevlendirmeye,
- f) Anlamayla ilgili olmayan öğretim etkinliklerine,
- g) Öğretim dışı uygulamalara ne kadar zaman harcamaktadırlar?

2. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler anlamayla ilgili uygulamaları nasıl gerçekleştirmektedirler?

Yöntem

Öğrenme–öğretme sürecinde öğretmenlerin hangi etkinliğe, ne kadar zaman ayırdıklarını ve bunları nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, bir sistemin veya bir kişinin uzun bir zaman periyodunda, detaylı bir şekilde birçok veri kaynağı kullanılarak doğal ortamında betimlenmesi (McMillan ve Schumacher, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, *katılımcıların Türkçe dersindeki uygulamaları*, üzerinde çalışılacak durumlar olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcı seçimleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın amacı doğrultusunda temel olarak üç ölçüt dikkate alınmıştır. Katılımcıların araştırmanın gerçekleştirildiği öğretim yılı itibarıyla beşinci sınıfı okutuyor olmaları, çalışmaya gönüllü katılmaları ve sınıflarında kamera bulundurulmasına izin vermeleri belirlenen ölçütlerdir. Alt sınıf düzeylerinde ses ve kelime bilgisine, üst sınıflarda ise anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların daha fazla olacağı düşüncesiyle beşinci sınıf düzeyi bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma ortamının (öğrenme-öğretme sürecinin) doğal yapısını olabildiğince korumak ve çalışmayı, doğal yapının olabildiğince korunduğu bir ortamda gerçekleştirmek adına katılımcıların herhangi bir şart koşmadan gönüllü olmaları ise ikinci ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Son olarak veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların sınıflarında kamera bulundurulmasına izin vermeleri hususuna dikkat edilmiştir. Buna göre çalışmada biri pilot uygulamada yer almak üzere beş katılımcı, toplam 74 ders saati (2960 dk.) gözlenmiştir. Her katılımcının en az bir öyküleyici metni, bir bilgi verici metni ve bir şiiri işleme sürecinin gözlenmesine dikkat edilmiştir.

Katılımcıların tamamı Ankara il merkezindeki devlet okullarında görev yapmaktadır. Araştırma için gerekli yasal izinler alındıktan sonra katılımcıların yazılı onayı alınmıştır. Katılımcıların kimliklerini deşifre edici okul ve kimlik bilgilerine yer verilmemiş, çalışmada isimleri büyük harflerle kodlanmıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Durum çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama teknikleri görüşme, gözlem ve doküman analizidir. Bu yöntemler tek başlarına kullanılabilir gibi birlikte de kullanılmaktadır (Marshall ve Rossman, 1999; Darlington ve Scott, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada veri toplamak amacıyla gözlemden yararlanılmıştır. Ortam olarak sınıf seçilmiş ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki uygulamalarına ilişkin detaylı bir resim elde edilmeye çalışılmıştır.

Gözlem tekniği, öğrenme-öğretme süreci içerisinde anlama becerilerinin geliştirilmesine ayrılan zamanın belirlenmesi ve betimlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada gözlemden elde edilen veriler nicel ve nitel olarak ifade edilmiştir. Frekans/sayı sistemleri, hikâye sistemi ve teknolojik kayıtlar (Selçuk, 2001) bu çalışmada başvurulan veri kayıt sistemleridir. Verileri kaydetmek için frekans/sayı sistemleri içerisinde yer alan kategori sistemi benimsenmiştir.

Gözlem Formu

Katılımcıların gerçekleştirdiği etkinliklerin süresi ve niteliği hakkında bilgi sağlamak amacıyla hazırlanan gözlem formunun geliştirilme sürecinde; öncelikle ulusal ve uluslararası literatür taranmış, başta Durkin (1978-79) olmak üzere, pek çok araştırmacının (Miller, 2006; Ness, 2006; Rieckhoff, 1997) çalışmaları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrası Durkin'in (1978-79) çalışmaları hareket noktası olmakla birlikte kategori oluşturmada daha çok Ness'in (2006) yaklaşımı benimsenmiştir. Buna göre temel kategorilerin "anlamayla ilgili uygulamalar" (AİU) ve "anlama dışı uygulamalar" (ADU) şeklinde sınıflandırılmasına karar verilmiştir. İkinci aşamada Türkçe Öğretim Programı (2005) incelenmiş, öğrenme-öğretme süreci esas alınarak temel kategoriler içerisinde yer alacak alt kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler tanımlandıktan sonra, formun kullanılabilirliği ve amaca hizmet ederliği ile ilgili uzman görüşü alınmış ve bir pilot uygulama ile veri güvenilirliği test edilmiştir. Dokuz kategoride gözlemciler arası uyum yüzdesinin 86.7 ile 100 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler araştırma problemleri temel alınarak analize tabi tutulmuştur. Öğretim zamanının nasıl kullanıldığına ilişkin veriler gözlem formundan, anekdot kayıtları ve kamera kayıtlarından elde edilmiştir. Öncelikle gözlem formunda yer alan kategorilerle ilgili uygulamalara ayrılan zamanın, bütün içerisindeki yeri belirlenmiş ve sonuç yüzdelerle ifade edilmiştir. Yine alınan notlar ve kamera kayıtlarından faydalanılarak bu uygulamaların katılımcılar tarafından nasıl gerçekleştirildiği betimlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada önce genel olarak öğrenme-öğretme sürecinin bütününe yönelik analiz sonuçları sunulmuş, daha sonra anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili uygulamalar üzerine odaklanılmıştır. Buna göre katılımcıların Türkçe dersindeki uygulamalarının öğretim zamanına göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Türkçe Dersindeki Uygulamalarının Zamana Göre Dağılımı (%)

Uygulamalar	Katılımcılar					
	H (%)	C (%)	S (%)	M (%)	A (%)	Ort. (%)
Zihinsel hazırlık sürecine yönelik uyg.	5.36	7.73	-	3.35	10.34	5.36
Okuma çalışmaları	15.36	13.75	22.68	10.57	10.81	14.64
Metni anlamaya yönelik uygulamalar	12.86	13.20	20.63	12.37	23.71	16.55
Ödevlendirme	20.89	13.36	11.60	15.81	12.05	14.74
Değerlendirme	7.14	5.55	5.98	8.51	8.63	7.16
Metni anlamayla ilgili olmayan uyg.	38.39	46.41	39.11	49.39	34.45	41.55

Tablo 1 incelendiğinde gözlenen süre içerisinde katılımcıların metinle hiç ilgili olmayan uygulamalara harcadığı ortalama zamanın (% 41.55), toplam zamanın neredeyse yarısına yakın olduğu görülmektedir. Bu zaman dilimi ödevlendirmeye ayrılan zamanla birlikte değerlendirildiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde

zamanın yarısından fazlasının metinle ilgili olmayan işlere harcanmış olduğu anlaşılmaktadır. Bu zamanlarda öğretmen ile öğrenciler karşılıklı etkileşim hâlinde ve aktif bir öğrenme-öğretme süreci içerisinde bulunmamaktadır. Metinle hiç ilgili olmayan uygulamalara en fazla (% 49.39) M'nin, en az (%34.45) A'nın sınıfında zaman harcanmıştır. Tabloda anlamayla ilgili uygulamalara ayrılan zamana bakıldığında, en az zaman diliminin zihinsel hazırlık süreci ile değerlendirme çalışmalarına ayrılmış olduğu görülmektedir. Bütün zaman içerisinde doğrudan metni anlamayla ilgili uygulamalara ayrılan zaman ise toplam zamanın % 16.55'i kadardır.

Zihinsel Hazırlık Sürecine Yönelik Gözlem Sonuçları

Zihinsel hazırlık sürecinde, katılımcılar genel olarak “*ön bilgilerle ilgili çalışmalara*” ağırlık verirken en az zamanı “*okuma/dinleme amaçlarının belirlenmesine*” ayırmışlardır. Diğerlerinden farklı olarak S'nin sınıfında zihinsel hazırlık sürecine ilişkin herhangi bir çalışma gözlenmemiştir. Katılımcı her yeni metni işleme sürecine metni okutarak başlamıştır.

Öğretim sürecinde, öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamına getirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştiren tüm katılımcıların, bunu sorular aracılığıyla gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Katılımcılar bu süreçte öğrencilerin getirmiş oldukları yazılar, gazete kupürleri, resim ve posterler gibi görsel unsurlarla, anahtar kelimeler, metnin görsel öğeleri ve metnin başlığı gibi özelliklerden faydalanmışlardır. Ancak katılımcılar, metnin anlamlandırılması sürecinde bu ön bilgilerle ilişki kurmamışlardır.

Katılımcıların okuma/dinleme amacını belirlemeye yönelik çalışmalarının tamamı çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler temelinde gerçekleştirilmiştir. Yönergelerin kaynağı ise öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Katılımcılar bu süreçte öğrencilere okuma öncesinde “*bu şiiri/metni niye okuyacaklarını ya da dinleyeceklerini, bu metni/şiiri okumanın onlara ne kazandıracaklarını, okurken veya dinlerken ne öğreneceklerini, ne öğrenmeyi beklediklerini, neye ulaşacaklarını*” sormuşlar ve farklı öğrencilerden cevaplar almışlardır. Ancak hiçbir sınıfta metin türünü öğrenciler belirlememiş ve metin türlerine yönelik bir öğretim gözlenmemiştir. İfade edilen okuma amaçları ise semantik ve sentaktik açıdan birbirinin tekrarı ve benzeri şeklindedir.

Katılımcılar arasında zaman zaman farklı uygulamalar gözlenirse de tüm katılımcılar mutlaka çalışma kitaplarındaki anahtar kelimelerle ilgili etkinlikleri yaptırmışlardır. Zihinsel hazırlık süreci içerisinde yer alan anahtar kelimelerle ilgili yapılan çalışmaların, kılavuz kitaptaki yönergeler esas alınarak etkinlik temelli gerçekleştirildiği; kelimelerin anlamlarının belirlenmesinde ise sözlük kullanma, çağrışım yaptırma, birbirine yakın anlamlı kelimeleri kullanma, tahmin etme, arkadaşlarıyla tartışma ve metnin sunduğu ipuçlarından faydalanma gibi stratejilerin kullanıldığı gözlenmiştir.

Tahminde bulunma çalışmaları, kılavuz kitabın yönergeleri doğrultusunda gerçekleştirilen bir diğer uygulamadır. S'nin sınıfında gözlenmeyen bu çalışmaların diğer katılımcıların sınıflarında benzer şekillerde gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Katılımcılar metnin bir veya birkaç belirleyici özelliğinden (başlık, görsel unsurlar, anahtar kelimeler, ilk ve/veya son paragraf) hareketle içeriğe yönelik tahminler yaptırmıştır.

Okuma Çalışmalarına İlişkin Gözlem Sonuçları

Okuma çalışmaları örnek okuma, bireysel sesli okuma, sessiz okuma, paylaşarak okuma, koro/grup şeklinde okuma ve metin dışı okuma çerçevesinde değerlendirilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde metin

dışı okumaların önemli bir zaman dilimine sahip olduğu gözlenmiş, ancak hiçbir sınıfta grup ya da koro hâlinde okuma çalışmalarına rastlanmamıştır. Metin dışı okumalar dışında katılımcıların sınıflarında en fazla, metni paylaştırarak okuma çalışmalarına zaman ayırdıkları görülmüştür. Metin dışı okumalar, öğrencilerin yazmış oldukları özetlerin, çıkarımların, araştırma ödevi olarak getirmiş oldukları yazıların okunmasını içermektedir. İşlenen metne ilişkin örnek okuma yapan öğretmenler yanında bunu hiç gerçekleştirilmeyenler de bulunmaktadır. Öğrencilerin metni paylaşarak okumaları ise bir metnin farklı bölümlerini farklı öğrencilerin okuması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu tür okuma çalışmalarına da katılımcıların sınıflarında zaman açısından farklı oranlarda yer verildiği gözlenmiştir.

Anlama Öğretimine Yönelik Gözlem Sonuçları

Anlama öğretimine yönelik çalışmalar tahmin çalışmaları, metin yapısıyla öğretim, kelime ve kavramlarla çalışma, çıkarım yapma, özetleme, ana fikri/duyguyu belirleme, izleme, değerlendirme ve geri bildirim başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Anlama öğretimi içerisinde yer alan tahmin etkinlikleri, zihinsel hazırlık sürecinde gözlenen tahmin etkinliklerinden farklıdır. Burada katılımcılar metnin okunması esnasında zaman zaman durarak ileriye yönelik tahminler yaptırmışlardır. Bu tür uygulama sadece iki katılımcının sınıfında gözlenmiştir. Kelime ve kavramlarla ilgili çalışmalar zihinsel hazırlık sürecinde gerçekleştirilen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler genellikle öğrencilere anlamını bilmedikleri kelimeleri sormakta ve bunlar üzerinde konuşmaktadırlar.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler bilgi verici ve öyküleyici metinlerle veya şiirlerle karşılaşmaktadır. İki katılımcı metin yapılarını dikkate alan çalışmalara hiç yer vermezken üç katılımcının sınıfında bu tür uygulamalara rastlanmıştır. Genel olarak ana fikri belirleme ve özetleme çalışmalarına fazla zaman ayrılmazken, metni anlamaya ilgili uygulamalar içerisinde en fazla zamanın değerlendirme çalışmalarına ayrıldığı, bunu çıkarıma yönelik çalışmaların izlediği görülmüştür. Çıkarım çalışmaları kılavuz kitaplara dayalı olarak gerçekleştirilirken, değerlendirme çalışmalarında izleme ve geri bildirim boyutlarının eksik olduğu gözlenmiştir. Katılımcılar sadece sorular aracılığıyla öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını sorgulamaktadırlar.

Katılımcıların hiçbirinin sınıfında, strateji öğretimine ilişkin bir uygulama neredeyse gözlenmemiştir. Ancak stratejilerin ne olduğuna ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Örneğin katılımcılardan A, ana fikri ve konuyu belirlemeyle farklı düşünmeye yönlendiren, özetleyen veya sonuç bildiren ifadeleri belirlemeye yönelik olarak bunların ne anlama geldiğini açıklamış; S ise ana fikre ilişkin “*yazarın vermek istediği mesaj, çıkarmamız gereken dersler*” şeklinde açıklamalarda bulunmuş; C ana fikir ve yardımcı fikirler arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Ancak bunun dışında gözlenen stratejilerin tamamı sorular aracılığıyla kullanılmıştır. Katılımcılar öğretim ve rehberlik rolünden ziyade sorgulayıcı bir rol üstlenmişlerdir. Stratejilerin öğretimine veya bu stratejilerin kullanımına yönelik uygulamalar gözlenmemiştir. İzleme ve değerlendirme olmaksızın, sadece metni anlamaya yönelik uygulamaların gözlemlenen bütün öğretim zamanı içerisindeki yüzdeleri Tablo 2’de daha detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Metni Anlamaya Yönelik Uygulamaların Gözlemlenen Bütün Öğretim Zamanı İçerisindeki Dağılımı

Kodlar	H	C	S	M	A
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Metin yapısıyla öğretim	2.7	0.3	-	-	1.9
Kelime ve kavramlarla çalışma	1.9	1.7	2.8	1.2	3.3
Çıkarım yapma/yaptırma	0.4	2.2	0.8	1.5	1.01
Özetleme	-	-	1.1	-	1.4
Ana fikri ve konuyu belirleme	1.3	0.9	0.4	0.5	1.5
Strateji öğretimi-açıklama	1.1	1.6	1.7	1.2	2.2
Diğer anlama stratejileri	5.4	6.5	13.8	7.9	12.4
Toplam	12.8	13.2	20.6	12.3	23.7

Tablo 2 incelendiğinde öğretim sürecinde çeşitli stratejilerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu stratejilerin öğretime ilişkin zaman miktarına bakıldığında bunun % 1.1 ile % 2.2 arasında değiştiği görülmektedir. Bu öğretim ise çoğunlukla açıklamadan ibarettir. Strateji öğretimi genellikle stratejilerden ne anlaşıldığına ilişkin ifadelerden veya sorgulamalardan oluşmaktadır. Ana fikrin nasıl belirleneceğine, özetlemenin nasıl yapılacağına ya da diğer stratejilerin nasıl kullanılacağına ilişkin bir öğretim söz konusu değildir. Öğretmenler öğretim sürecinde strateji kullanmakta, ancak bu kullanım içerik öğretime yönelik olup daha çok sorgulamaya dayanmaktadır.

Sonuç itibarıyla, anlamayla ilgili olması ve anlama dışı olması açısından uygulamalara ayrılan zaman dilimlerine bakıldığında, katılımcıların, öğretim sürecini anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili kullandıkları söylenemez. Öğrenme-öğretme zamanının üçte birinden fazlası metni anlamayla ilgili olmayan uygulamalara harcanmıştır. Metni anlamaya yönelik uygulamalara harcanan zamanın ne denli etkili olduğu ise geçirilen zamanın niteliği ile alakalıdır. Öğretim sürecinde metni anlamaya yönelik uygulamaların niteliği bazı özel stratejiler bağlamında değerlendirilmiştir. Buna göre katılımcılar zihinsel hazırlık sürecine yönelik çalışmaları yüzeysel olarak gerçekleştirmiş, metni anlama sürecinde daha önce yapılan çalışmalarla ilişki kurulmamış, etkin ve anlamaya yönelik metni okuma çalışmaları gerçekleştirilmemiş, sorular öğretim sürecinin bütününde temel öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanılmış, anlama öğretiminden ziyade büyük ölçüde değerlendirmeye yönelik bir süreç gözlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin anlamayla ilgili uygulamalara harcadıkları zamanın da nitelikli olduğu söylenemez.

Tartışma

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, genel olarak Türkçe Öğretim Programı, literatür bilgileri, metinler arası okuma, dönüşümsel/işlemsel (transactional) okuma ve sosyal yapılandırmacı öğrenme perspektiflerinden ele alınmış ve bu doğrultuda tartışılmıştır.

Katılımcılar, öğrenme-öğretme sürecinde genel olarak öğretmen kılavuz kitabını takip etmektedirler. Dolayısıyla ulaşılan sonuçların anlaşılması için öğretim programına yakından bakmak gerekmektedir. Programın

(MEB, 2005) giriş bölümünde, birey ve toplumun geleceğinin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı olduğu, dolayısıyla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verildiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerden anlama, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, tartışma, metinler arası düşünme, problem çözme gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir. Öğrencilerden beklenen beceriler incelendiğinde, bunların öğrencilerin kendi başlarına geliştiremeyecekleri hatta kazanamayacakları beceriler olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri için öğretime ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları açıktır. Bu durum, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyallerin bu amaca hizmet eder nitelikte hazırlanmasını, öğrencilere gerekli desteği sağlayacak olan öğretmenlerin uygulama sürecini dikkatlice planlamasını, yürütmesini, zamanı verimli ve etkili bir şekilde kullanmasını zorunlu kılmaktadır. Topping ve Ferguson'a (2005) göre okuryazarlık standartlarının yükseltilmesi için yapılan etkili programlar büyük oranda öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerine veya davranışlarına ve tam anlamıyla bunları yerine getirmelerine bağlıdır. Buradan hareketle öğretim programı hangi bilimsel temel veya anlayışla hazırlanırsa hazırlansın ve öğretim sürecinde hangi araca yer verilirse verilsin bütünüyle hedeflenen noktaya ulaşmanın öğretmenlerin anlayışına, becerisine ve yeterliğine bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada temel olarak okuma-anlama sürecinin nicelik ve niteliği üzerinde durulmuş, nicel açıdan öğretmenlerin anlamaya yönelik olmayan uygulamalara anlamayla ilgili uygulamalardan fazla zaman ayırdıkları gözlenmiştir. Miller (2006), öğrenci başarısının, öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ayırdıkları zamanla orantılı olduğunu belirlemiş ve literatürde bu sonucu destekleyen pek çok araştırma olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim etkinliklerine öğretim dışı etkinliklerden daha fazla zaman ayırmasının, öğrencileri daha başarılı kılacağını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretim sürecinde zamanın nasıl değerlendirildiği, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu süreçteki etkililik veya etkisizliklerini, anlamaya yönelik uygulamalara harcadıkları zamanın azlığı veya çokluğuyla açıklamaya çalışmak yetersiz ve eksik bir açıklama olur. Bu nedenle öğretim sürecindeki uygulamalar nitelik açısından analiz edilmiş, fakat öğretmenlerin metinden anlam kurma çabalarına yönelik zamanı da etkili kullanamadıkları anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik zamanı etkili kullanabilmeleri için anlam kurma açısından etkili olan unsurlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Literatürde metinlerden anlam kurma sürecinde ön bilgilerin, metin tür ve yapılarının, strateji bilgisi ve kullanma becerisinin, motivasyonun, kelime bilgisi ve akıcı okumanın anlama üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Blachowicz ve Fisher, 2000; Diakidoy vd., 2005; Miller, 2006; Pardo, 2004; Pressley, 2000; Rasinski, 2004; Richek vd., 2002; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009; Weaver ve Kintsch, 1991; Yıldırım, 2010; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010; Yıldız, 2010). Ancak öğretmenlerin bu hususlar açısından yeterliğine ve öğretim becerisine ilişkin araştırmalar öğrenci üzerindeki araştırmalara nazaran oldukça azdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğretim veya rehberlikten ziyade soran-sorgulayan bir tutum içerisinde oldukları ve anlamı birlikte yapılandırma yerine bunu sordukları sorular aracılığıyla sadece okuyucudan bekledikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin düşünceleri etrafında öğrenme çerçevesi oluşturmadan, rehberlik ve öğretim yapmadan öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemektedir. Ayrıca anlam kurmaya yönelik uygulamalardan ziyade sürekli içeriği sorgulamaya ve alınan cevapları değerlendirmeye

yönelik çalışmalar söz konusudur. Cockrum, Timmerman ve Kurth (2009) anlama öğretiminin sadece öğrencilerin okuduğu materyali anlamalarını test etmeyi içermesi durumunda yaşanan güçlüğün artacağını, bu tip anlama öğretiminde öğrenciye verilenin sadece cevabın doğruluğu veya yanlışlığına ilişkin bilgi olduğunu, dolayısıyla böyle bir sürecin öğrenciye strateji öğrenmede ve anlama yeteneğini geliştirmede yardımcı olmayacağını belirtmişlerdir.

Okuma ve anlama öğretiminin tarihi gelişim süreci içerisinde, araştırma kapsamındaki uygulamaların yerine baktığımızda öğretim programı ve öğretmenler açısından farklı yerlerde bulunduğumuzu, anlama öğretimi açısından değişimin bir bütün olarak gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Programın yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmaya çalışıldığı, bu çerçevede bilişsel yaklaşımdan sosyobilişsel ve sosyokültürel yaklaşıma geçiş dönemi içerisinde olduğu söylenebilir. Çünkü her ne kadar öğretim sürecinde öğrenenin bilişsel özellikleri dikkate alınsa da fiziki ve sosyal çevre ile öğretmenin sürece olan katkısının tam olarak yansıtılmadığı düşünülmektedir. Programda öğrenenden beklenenler ifade edilmiş, fakat öğretmenlerin rolleri yeterince açıklanmamıştır. Öğretim, rehberlik ve birlikte anlam oluşturma olmaksızın gerçekleştirilen uygulamalar, öğrenme-öğretme sürecine hâlâ 1975 öncesi anlayışın, diğer bir ifade ile davranışçı yaklaşımın egemen olduğunu göstermektedir. Nitekim anlama öğretimi ile ilgili olarak okuma setlerinin oluşturulması ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi (Pearson, 2009) gibi çalışmaların bu anlayış çerçevesinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Öğretmenler bu süreçte öğrencileri uyarıcılarla (sorular ve etkinlikler) karşı karşıya getirmekte ve tepkide bulunmalarını beklemektedirler. Bu anlamda öğretmenlerin sürecin mekanik olarak işlenmesini sağlayan teknikler gibi davrandığını söylemek mümkündür.

Dönüşümsel/işlemsel okuma ve metinler arası anlam kurma üst düzey zihinsel süreçlerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin uygulamalarının bu tür okumaların çok gerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar yeni bir metnin okunması sırasında diğer metinlerle ilişki kurmamakta, sadece yeni metnin mesajını anlamaya yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Uygulamalar incelendiğinde metnin, okuyuculardan ve ortamdan bağımsız sahip olduğu mesajının anlaşılmasına yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Oysa dönüşümsel okuma ve metinler arası anlam kurma açısından anlamın tek başına metinde olması söz konusu değildir. Aksine anlam; metin, okuyucu ve ortam arasında gerçekleşen alışveriş sürecinde (Lenski, 1998; Short, 1986) gizlidir. Anlamanın okuyucu ile metin arasında sosyokültürel bir bağlamda gerçekleşen dönüşüm/işlem süreci olduğunu belirten Pardo (2004), bu dönüşüm sürecinde anlamanın gerçekleşmesinde öğretmenin rolünün hayati derecede önemli olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğretmen anlama stratejilerinin kullanılmasında doğrudan öğretim yapmalı, anlamayı izleme ve değerlendirme stratejilerini öğretmeli, öğretim desteği (scaffold) oluşturarak destek sağlamalı, okuma ve yazma sürecindeki bağlantıları öğrenciler için görünür kılmalıdır.

Literatür incelendiğinde hangi yaklaşım, model veya uygulama olursa olsun öğrencilere strateji öğretmenin onların bağımsız okuyucu olmalarına hizmet edeceğine ve anlam kurma sürecinde daha başarılı olacaklarına ilişkin araştırmalar (Brand-Gruwel, Aarnoutse ve Van Den Bos, 1998; Doğan, 2002; Dymock ve Nicholson, 2010; Fuchs ve Fuchs, 2005; Lau ve Chan, 2003) bulunmaktadır. Yine bu araştırmalarda strateji kullanım sorumluluğunun zamanla öğrencilere bırakılması üzerine vurgular yapıldığı (Duke ve Pearson, 2002; Fielding ve Pearson, 1994) görülmektedir. Çalışmada gözlemlenen öğretmenlerin öğretim sürecinde strateji kullanımı ile ilgili uygulamalarına bakıldığında strateji öğretimine ve buna yönelik rehberlik ve sorumluluk

aktarımına ilişkin davranışlarının olmadığı görülmektedir. Öğretmenler stratejilerin ismini sadece soru cümlelerinin içerisinde kullanmakta, bu stratejilerle öğrencilerin içeriği öğrenmelerini beklemekte ve bu süreçte stratejinin gereklerini öğrencilerin yapmalarını beklemektedirler. Oysa literatürde strateji öğretimi ve kullanımı ile ilgili araştırmalara dayanan farklı uygulama ve öneriler bulunmaktadır. Strateji öğretimi ile ilgili en azından iki temel öneri söz konusudur: Doğrudan öğretim ve diyaloga dayalı öğretim (Asselin, 2002; Fielding ve Pearson, 1994; Palincsar ve Brown, 1983; Pressley, Haris ve Marks, 1992; Vacca vd., 2009). Hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin, neticede öğretmenin öğretimi ve rehberliği söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında strateji öğretimi konusunda öğretmenlerin soran-sorgulayan dışında öğretim, rehberlik, modelleme, kolaylaştırma gibi farklı roller üstlenmedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu alanda ilk ciddi çalışmaları yapan Durkin'in (1978) araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında farklı kültürlerde de olsa aradan geçen otuz yıla rağmen benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Durkin, araştırmasında öğretmenlerin uygulamaya dönük anlama öğretimi yapmadıklarını, sorgulama yoluyla içerik öğretimine ve değerlendirme çalışmalarına ağırlık verdiklerini; öğretmenlerin öğretim, uygulama ve deneyim kazandırmadan ziyade anlatıcılık, ödevlendiricilik ve sorgulayıcılık rolleri sergilediğini belirlemiştir. Durkin ayrıca katılımcıların anlamayla ilgili olmayan konularda oldukça fazla zaman harcadıklarını belirtmiştir.

Daha önce de ifade edildiği üzere Durkin'in (1978-1979) araştırması anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerine pek çok araştırma için bir hareket noktası olmuş, onun bulgularından sonra araştırmacılar, anlama becerilerini geliştirici strateji arayışı içerisine girmişler ve bu çalışmalardan sonra sınıflar yeniden odak noktası olmuştur. Literatürde konuyla ilgili ulaşılabilen diğer araştırmalar Slinger (1981), Coyne (1981), Rieckhoff (1997) Ness (2006) ve Miller'in (2006) çalışmalarıdır. Miller'in (2006) çalışması hariç diğer çalışmaların hepsinde anlama öğretiminin azlığına ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur. Gerek Durkin (1978) gerekse on dokuz yıl sonra onun çalışmasını tekrarlayan Rieckhoff (1997), anlama öğretimine ayrılan zamanı, öğrencilerin etkin strateji kullanıcıları olması açısından yetersiz görmekteydiler. Öğrencilerin bağımsız okuyucu ve öğrenenler olmalarını ön gören bu çalışmalar, bu süreçte öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin öğretimine daha fazla zaman ayrılması gereğini ortaya koymaktadır.

Literatürdeki benzer çalışmalar içerisinde Miller'in (2006) diğerlerinden farklı sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre anlama öğretimi, anaokulu sınıfları hariç her sınıf düzeyinde en fazla zaman ayrılan alan olmuştur. Miller (2006), diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında sonuçlara ilişkin ortaya çıkan bu farkın araştırmalarda ele alınan anlama öğretimi tanımıyla ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Araştırmacı kendi çalışmasında anlama öğretiminin diğerlerinde olduğundan daha genişçe tanımlandığına işaret etmiş, örnek olarak soru sorma davranışını anlama öğretiminin bir parçası olarak ele aldığını ve buna oldukça fazla zaman ayrıldığını belirtmiştir. Bu durum, bu tür çalışmalarda konuya hangi açıdan bakıldığının ulaşılan sonuçları doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Anlama öğretimine yüklenen anlamlar, onun öğretimini şekillendirdiği gibi izlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaları da biçimlendirmektedir.

Araştırma sonuçları ve literatür bilgileri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretim sürecini istendiği gibi yapılandıramadıkları ve anlam kurma sürecinde gerekli öğretim ve rehberliği sağlayamadıkları söylenebilir. Gözlenen öğretim süreci, sosyal yapılandırmacı bir anlayışla gerçekleştirilen

dönüşümsel okuma ve metinler arası anlam kurma çalışmalarının oldukça gerisinde ve davranışçı yaklaşımın etkisi altındadır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve tartışılan literatür bilgileri doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

Gözlenen uygulamalardan, katılımcıların Türkçe dersini anlama öğretim süreci olarak görmedikleri, daha ziyade içerik öğretimine yönelik bir ders olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin içerik öğretiminden ziyade beceri öğretimine yönelik bir okuma anlayışını benimsemeleri, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenler öğretime yönelik zamanın öğretim dışı zamandan daha fazla ve nitelikli olmasına yönelik önlemler almalıdır. Öğretim dışı zamanın fazla olmasının öğretmenlerin planlama eksikliklerinden ya da içeriğe ilişkin bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı gözlenmiştir. Bu kapsamda öğretime yönelik zamanın daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenler mutlaka öğretmen kılavuz kitabını, işlenecek metinleri ve yapılacak etkinlikleri önceden incelemeli, bir ön hazırlık ve plan yapmalıdır.

Çalışmada yer alan katılımcıların strateji öğretimi yapmadıkları gözlenmiştir. Öğretmeler çeşitli amaçlar ile farklı metin tür ve düzeylerini karşılayacak ölçüde strateji öğretimi gerçekleştirmelidir. Bu stratejiler öğrenciler tarafından bir kez kazanıldığında, sadece Türkçe derslerindeki metinlerin işlenişini değil, diğer alan derslerindeki konuların işlenişini de olumlu yönde etkileyebilir.

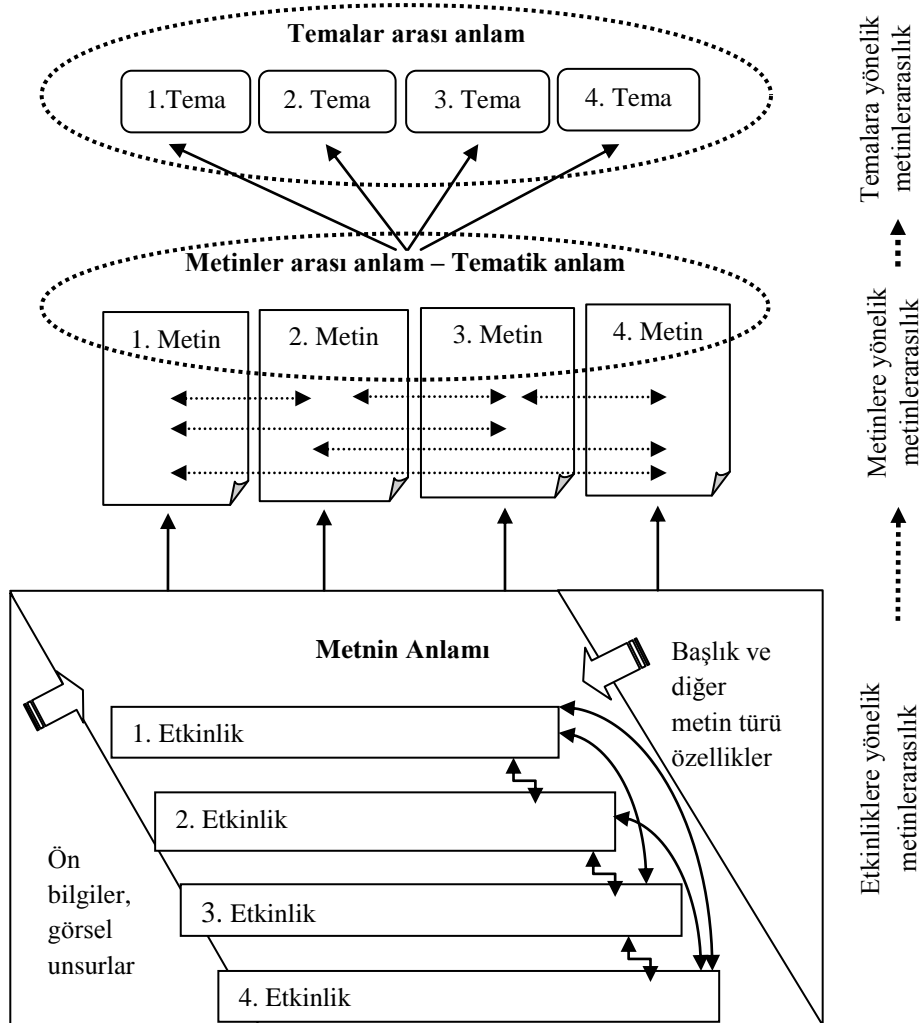
Uygulama sürecinde katılımcıların zihinsel hazırlık sürecini, okuma çalışmalarını ve değerlendirme çalışmalarını etkili ve verimli bir şekilde kullanamadıkları gözlenmiştir. Öğretmenler tarafından zihinsel hazırlık çalışmalarına mutlaka yer verilmeli, çalışma kitaplarında sunulan anahtar kelime listelerinin metnin anlaşılmasında etkili olup olmadıkları sorgulanmalı, anlama açısından önemli ve yeni olan kelimelerin kazandırılmasına yönelik daha derinlemesine çalışmalar yapılmalı, tahmin çalışmalarına mutlaka izleme ve yeniden düzenleme boyutu eklenmeli, okuma amaçlarının oluşturulması öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmelidir.

Çalışma kapsamında yapılan gözlemlerde öğretim sürecinde baskın anlama stratejisinin soru-cevap stratejisi olduğu, bu stratejinin temel öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Süreçte gözlenen diğer tüm stratejilerin kullanımı da temelde bu stratejiye dayanmaktadır. Öğretmenler diğer stratejilere sadece sorular aracılığıyla yer vermemeli, hangi stratejinin hangi durumlarda ve nasıl kullanılacağına ilişkin öğretim yapmalıdır. Öğretmenler sunulan etkinlik ve sorularla öğrencilerin bağımsız olarak anlam kurmalarını beklemeden önce, onlara metinlerden nasıl anlam kurulacağını öğretmelidir.

Öğretmenler, büyük ölçüde öğretmen kılavuz kitaplarını takip etmektedir. Bu durum, öğretmen kılavuz kitaplarının ne kadar iyi hazırlanması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır. Kılavuz kitaplar öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yapılmasına ilişkin öğretmenlere yönergeler sunmaktadır. Dolayısı ile öğrenci çalışma kitapları öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklere yer vermeli, kılavuz kitaplar da bu anlamda öğretmenlere gerekli rehberliği sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Öğretmenler mutlaka sınıf içi uygulamalarını ve öğretim sürecindeki önceliklerini eleştirel bir gözle değerlendirmelidir. Öğretmenlerin programın kendilerinden ve öğrencilerden ne beklediği ve öğrenme-öğretme sürecini nasıl yönlendirdikleri hususunda düşünceleri, meslektaşları ile tartışmaları ve böylece öğrencilerden beklenen sorumluluklar yanında kendilerinden beklenen öğretmenlik rollerini ne ölçüde gerçekleştirdiklerini eleştirel bir gözle değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte, derslerinin olmadığı saatlerde meslektaşlarını sınıflarına davet edebilir veya bir kamera yardımıyla kendi ders işleme süreçlerini kayıt altına alarak daha sonra değerlendirebilirler.

Öğretim süreci bütün olarak değerlendirildiğinde, anlam kurma çalışmalarının zihinsel hazırlık sürecinden değerlendirme aşamasına kadar bir bütün olarak ve birbiriyle ilişkili şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenme-öğretme süreci, etkinlikler arası anlam kurmadan metinler arası anlam kurmaya doğru şekillendirilmelidir. Bu süreç içerisinde, sadece metin içi ve metin dışı anlam kurma çalışmalarına değil, metinler arası anlam kurma çalışmalarına yer verilmelidir. Aşağıda öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılmasına ilişkin örnek bir yapı sunulmuştur. Bu yapıya göre öğrenme-öğretme sürecinde her düzeyde ilişkiler kurulabileceği ifade edilmektedir. Bu ilişkiler, bir metnin işleniş sürecinde o metinle ilişkili etkinlikler arasında olabileceği gibi, o metinle ilgili diğer metinler arasında ve hatta metnin bulunduğu tema ile diğer temalar arasında da kurulabilir.



Şekil 1. Etkinlikler arası anlam kurmadan metinler ve temalar arası anlam kurmaya yönelik bir yapı

Bu yapı sadece bir öneri niteliğindedir ve temelde bir tema içerisindeki metinler arası ve etkinlikler arası ilişkileri göstermek amacıyla kurgulanmıştır. Öğretim sürecinde işlenen metin, bu metinle bağlantılı başka metinlerle de (ön bilgi, resim, film, gazete haberi, makale, anı, tiyatro, şarkı vb.) ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Anlama öğretimi açısından okullarımızda ne olduğu sorusunun cevabına ilişkin bildiklerimiz hâlâ oldukça sınırlıdır. Bu sorunun cevabına ilişkin bilgimizi artırmak için öğretmenlere ne yaptıklarını ve nasıl yaptıklarını sormak ya da öğretmenlerin etkililiklerini artırmaya yönelik deneysel çalışmalar yapmak yeterli olmayacaktır. Onların bu sorulara verdikleri cevapların sınıf gerçeklikleri ile ne derece tutarlılık gösterdiği ve deneysel çalışmaların ortaya koyduğu uygulamaya yönelik sonuçların sınıflara yansıyor yansımadağı da ayrı bir araştırma ve tartışma konusu olmalıdır. Bu durumda anlama öğretimine ilişkin bilgimizi artırmak amacıyla sistematik sınıf gözlemlerine dayalı daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilerek ilkokulda alt sınıf düzeylerinden üst sınıf düzeylerine kadar okuma becerileriyle ilgili öğretimde nelere ağırlık verildiği belirlenebilir. Bu şekilde ideal olanla uygulamada olanlar arasındaki boşluklar yeni araştırmalar için hareket noktası olabilir. Ayrıca bu süreçte ortaya çıkan pozitif uygulamaların belirlenmesi ve betimlenmesi suretiyle bunların yaygın uygulamalar hâline gelmesi açısından da böyle çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin üniversitede ve hizmet içi eğitim kurslarında okuma eğitimine ilişkin aldıkları eğitimin yeterliliğine, bu eğitimin okumanın hangi boyutlarını içerdiğine, öğretmenlerin okumanın doğasına ve okuma eğitimi ile ilgili yeterlilik algılarına, okuma öğretim sürecinde gösterdikleri öğretmenlik rollerine, strateji kullanım ve öğretim davranışları ile öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları için yaptıkları sınıf içi uygulamalara ilişkin daha fazla çalışma yapılmalı; bu anlamda okuma eğitimi açısından ne durumda olduğumuz belirlenerek eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların önü açılmalıdır.

Araştırmada okumanın daha çok bilişsel ve sosyal boyutu üzerinde durulmuştur. Araştırmalar okuma üzerinde pek çok faktörün etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden bir kısmı okumanın duyuşsal boyutuyla ilgilidir. Dolayısıyla gelecekteki araştırmalarda motivasyon gibi okumanın duyuşsal boyutlarına ilişkin süreci izlemeye yönelik çalışmalar bu alandaki bilgilerimizi artıracaktır.

Araştırma, katılımcıların anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarını belirlemek için sadece Türkçe dersi öğretim sürecinde yapılan gözlemlere dayanmaktadır. Fen ve teknoloji öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, matematik öğretimi gibi farklı ders alanları da araştırma kapsamına dâhil edilerek anlama öğretimine ilişkin daha geniş bir bakış açısı sağlanabilir.

Araştırmada anlama öğretimi süreci içerisinde sadece öğretmenlerin davranışları odak noktası olarak belirlenmiştir. Bu araştırma öğretmenlerin anlama öğretimi adına sınıflarda ne yaptıkları ve nasıl yaptıklarına ilişkin az da olsa bir bilgi vermesine rağmen öğrencilerin nasıl anladıkları veya öğrendikleriyle ilgili bilgi sunmamaktadır. Sürece ilişkin bakış açımızı genişletmek amacıyla bu süreçte öğrencilerin davranışlarını belirlemeye ve betimlemeye yönelik gözlem ve görüşmeye dayalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Summary

**THE EVALUATION OF TURKISH LANGUAGE ARTS COURSE WITH REGARD
TO COMPREHENSION INSTRUCTION ***

Seyit ATEŞ**

Hayati AKYOL***

Introduction

The deficiency in reading and comprehension skills and the related problems are caused by a lack of education in elementary grades. The problems occurred in reading and comprehension can be overcome by teachers' knowledge regarding these skills and the extent to which teachers use activities concerning improving reading and comprehension skills and how to direct classroom instruction process. Given most of research related to reading comprehension, it has been seen that whether or not a strategy taught to students is effective on the students' comprehension skills. Whether or not teachers use comprehension instruction and how much time they use for comprehension instruction in their classroom settings have not been studied up to now in Turkey. Because of this, in the present research, it was studied what kinds of activities teachers use in Turkish language arts course and how much they allocate time for these activities used in Turkish language arts course and how they do these activities.

Method

This research, which aims to figure out what sort of activities teachers use in learning and teaching process and how much time they allocate for them and how they do, used qualitative case study method. In the light of research overall research aim, the present study focused on teacher practices in Turkish language arts course instruction.

One of the purposive sampling methods the research used is criterion sampling. All the participants were chosen from elementary classrooms in Turkey's Ankara province. The observations were used to collect the data. The teachers' Turkish language arts course practices were pictured. The research including a pilot implementation and actual observations was lasted 74 course hours (2960 minutes)

The necessary analyses were used in response the research problems. The data regarding how instruction time is used was obtained from observation sheet, anecdote records, and video camera records. Firstly, the time spared for the categories in the observation sheet was determined in the whole time and results

* This manuscript was reproduced from the dissertation entitled "the evaluation elementary school classroom Turkish language arts course in terms of comprehension instruction"

** Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Teknikokullar/Ankara, seyitates@gmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Teknikokullar/Ankara, hakyol@gazi.edu.tr

showed using percentage scores. In addition to this, how the practices, which were processed, was described by using the notes taken and video camera records.

Findings

Considered the time allocated for the practices related to comprehension and out of comprehension, it was inferred that the teachers do not use course time effectively in terms of comprehension instruction. More than one-third of the instruction time was allocated for the practices that are not related to comprehension. Whether or not the time used for practices concerning making meaning from a passage is relevant to quality of time spared for instruction. This quality in the present study was evaluated in regard to specific comprehension strategies used during the classroom instructions. According to this, the participants did not give more attention to the cognitive preparation of the students related the passage before reading the passage, they did not make connections with background knowledge, they did not use effective reading strategies for making extending meaning, questioning strategy was not employed, and the teachers give more attention to evaluation of the passage rather than comprehension instruction. In that regard, it would not be said that the elementary classroom teachers in the present study allocated time for comprehension instruction effectively.

Discussion

In this research, it was focused on quantity and quality of comprehension instruction. In contrast to the researcher's expectations, it was observed that the teachers allocated most of instruction time for the practices that are not relevant to comprehension instruction instead of giving more consideration to comprehension instruction practices. Miller (2006) contended that the time, which teachers use for instruction activities has a positive and significant correlation with student success and also there are lots of research supporting this idea.

In the development history of comprehension instruction, it would be articulated that the changes have not met expectations in terms of framework of research practices. Given the literature, many research have revealed that no matter what approach, model, or practice are used, teaching strategies to students can help their become independent readers and successfully derive meaning from a passage (Brand-Gruwel, Aarnoutse, & Van Den Bos, 1998; Doğan, 2002; Dymock & Nicholson, 2010; Fuchs & Fuchs, 2005; Lau & Chan, 2003). Additionally, these researches have argued that the responsibility of using any comprehension strategy should be left to students gradually (Duke & Pearson, 2002; Fielding & Pearson, 1994).

Given the teachers' practices concerning use of strategy according to the observations, they did not use strategy instruction and make direct instruction about how to use strategies in comprehension process, and leave the responsibility to the students for using strategies gradually. In regard to the teacher observations, without giving explicit instruction about use of strategy, the teachers left the responsibility to the students. In addition to this, in teaching and learning process, instead of teaching and guidance, teachers held an attitude including questioning and judging and the teachers expected the students to derive meaning the passage rather than constructing meaning together.

Taken into account the literature and the present research findings, it would be told that the teachers could not process learning environment to meet the expectations and provide the guidance and instruction on comprehension. It was observed that teachers did not adopt social constructivist approach including transactional reading and intertextuality. Instead, they were under the effects of behaviorist approach in terms of making meaning. The general result of the current research was that Turkish elementary school curriculum has not met and reached the expectations, the changes done in Turkish language arts curriculum should be considered as holistic and more attention should be given to teacher preparation. Even if the approach towards teaching and learning changed and appeared different approaches about reading instruction, the teacher will keep using traditional practices as long as they do not take professional development seminars regarding these topics.

KAYNAKÇA

- Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: Directions from research. *Teacher Librarians*, 29, 55-57.
- Beck, I.L. (1984). *Developing comprehension: The impact of the directed reading lesson*. Retrieved from ERIC database (ED244246).
- Blachowicz, C., and Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: 3*, (503-523). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C.A.J., and Van Den Bos, K.P. (1998). Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, 8, 63-81.
- Britton, B.K. (1982). Effects of prior knowledge on use of cognitive capacity in three complex cognitive tasks. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 421-436.
- Brown, A.L, Day, J., and Jones, R. (1983). The developments of plans for summarizing text. *Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, A.L., and Palincsar, A.S. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning*. Retrieved from ERIC database (ED257046).
- Changpakorn, S. (2007). *An investigation of Thai teachers' use of questions to enhance students' thinking skills in reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Northern Colorado.
- Cockrum, W.A., Timmerman, J., and Kurth, J. (2009). Statement not questions: A reading comprehension instruction strategy. *The Journal of the International Association of Special Education*. 10, 82-83.
- Coyne, M. (1981). *An investigation of reading comprehension instruction and content instruction in fourth grade social studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania The Graduate School of Education.
- Darlington, Y., and Scott, D. (2005). *Qualitative research in practice Stories from the field*. Allen & Unwin, Singapore, Australia.
- Daves, B., and Kapinus, B.A. (1985). Prior knowledge and recall of unfamiliar information: Reader and text factors. *Journal of Educational Research*, 78, 147-151.
- Day, R.R. and Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*. 17, 60-73.
- Diaidoy, I.N., Stylianou, P., Karefillidou, C., and Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve*

hatırda tutma üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duke, N.K., and Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *Scholastic Red*, 1-27.

Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durkin, D. (1978). *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction.* Retrieved from ERIC database (ED162259).

Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: teaching narrative text structure. *The Reading Teacher*, 61, 161-167.

Dymock, S., and Nicholson, t. (2010). "High 5" strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64, 166-178.

Fielding, L.G., and Pearson, P.D. (1994). Reading comprehension: What Works?. *Educational Leadership*, 51, 62-68.

Fuchs, D., and Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39, 34-44.

Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuştur, Malatya.*

Güneş, F. (1995). Anlama eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, (43).

Keskin, H.K. ve Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3, 1-12.

Lau, K., and Chan, D.W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in HongKong. *Journal of Research in Reading*, 26,, 177-190.

Lenski, S.D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across text. *The Reading Teacher*, 72, 74-80.

Marshall, C., and Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd Edition). Sage Publications, London.

McMillan, J., and Schumacher, S. (2001). *Research in education a conceptual introduction.* New Jersey: Pearson Education.

Miller, S.S. (2006). *How teachers spend insructional time in the primary grades and how this influences student achievement.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Utah.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading*

- instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content- area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction*, Unpublished doctoral thesis, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Palincsar, A.S., and Brown, A.L. (1983). *Reciprocal teaching of comprehension – monitoring activities*. Retrieved from ERIC database (225135).
- Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272-280.
- Paris, S.G., and Hamilton, E.E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S.E. Israel, and G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S.E Israel & G.G. Duffy (Eds). *Handbook of research on reading comprehension* (3-32). New York: Routledge.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook Of Reading Research 3*, 545-562, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., and Harris, K.H. (1990). What we really now about strategy instruction. *Educational Leadership*.
- Pressley, M., Harris, K. R., and Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4, 1–32.
- Raphael, TE. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36, 186-190.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readres. *Educational Leadership*, 61, 46-51.
- Reed, K.X. (1987). *Using directed reading activities to increase students' receptiveness and comprehension of literary forms*. Retrieved from ERIC database (283141).
- Reynolds, R.E., and Anderson, R.C. (1980). *Influence of questions on the allocation of attention during reading*. Retrieved from ERIC database (193617).
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., and Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rieckhoff, B.S. (1997). *An assessment of current practices in reading comprehension instruction*, Unpublished doctoral thesis, Louola University Chicago.
- Rosenblatt, L.M. (2004). Ther transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International

Reading Association.

- Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama – Öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Short, K.G. (1986). *Literacy as a collaborative experience*. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.
- Slinger, E.L. (1981). *A systematic observation of the extend to which students in secondary content area classrooms are given instruction in reading assigned material*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon.
- Spörer, N., Brunstein, J.C., and Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 28, 113-122.
- Topping, K., and Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28, 125-243.
- Troyer, S. J. (1992). *The effects of text structures on fifth graders. comprehension*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (42nd, San Antonio, TX). Retrieved from (ERIC database ED (353 542)
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., and McKeon, C.A. (2009). *Reading and learning to read* (Seventh edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Weaver, C.A., and Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230-244). White Plains, NY: Longman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 1855-1891.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

