



## International Journal of Languages' Education and Teaching

ISSN: 2198 - 4999, Doi Number: 10.18298/ijlet.1648

Year 4, Issue 2, December 2016, p. 276-292

### READING STRATEGIES FOR USE IN THE COURSES OF TURKISH TEACHERS

Selma ERDAĞI TOKSUN <sup>1</sup> & Funda TOPRAK <sup>2</sup>

#### ABSTRACT

A number of mental processes are needed to make sense of the basic aim of reading. A reading activity that does not result in understanding means that it has not reached its true purpose. The basic aim of the school is to develop the ability to understand and to understand this way. Reading comprehension; It is one of the basic language skills that must make sense from a written material and that the details require the concept to be acquired by the students from the elementary school level (Rose ve diğ. 2000: 55, akt. Epçaçan, 2009: 210). Reading is not a one-semester course, but a life-long and developing skill. Teachers have great responsibilities in this direction. This study was conducted in order to examine the levels of Turkish teachers to use their skills of reading strategies and determine the methods and techniques of Turkish teachers regarding the skills of reading-understanding that they use inside and outside of classroom in order to enable students to acquire the skills of reading-understanding. This study was conducted using observation of qualitative data collection techniques. Population of the study consisted of Turkish teachers rendering service in the academic year of 2012–2013 at secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the province and districts of Kars. The data were collected by using structured observation form. The data were analyzed by using of the descriptive analysis technique. According to the study results; it was determined that the Turkish teachers performed activities inside and outside of class to develop students' cognitive awareness skills of reading strategies, but it has been determined that these studies are not sufficient. In addition, there are differences in terms of using teaching methods and techniques between the teacher who is a teacher of Turkish Teaching and the teacher who graduated from Faculty of Science and Literature.

**Key Words:** Turkish education, reading education, reading skill, reading methods.

### TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE KULLANDIKLARI OKUMA STRATEJİLERİ<sup>3</sup>

#### ÖZET

Okumanın temel amacı olan anlamayı sağlamak için bir dizi zihinsel işlem gerekmektedir. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama; yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir. Okuma bir dönemlik değil hayat boyu devam eden ve gelişen bir beceridir. Bu doğrultuda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma-anlama becerileri yöntem ve tekniklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma nitel veri toplama tekniklerinden gözlem yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kars ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2012–2013 yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yaptıkları fakat bu çalışmaların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmen ile Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmen arasında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma açısından farklılıklar görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, okuma eğitimi, okuma becerisi, okuma yöntemleri.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

<sup>3</sup> Bu çalışma 2015 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği) başlıklı Doktora Tezinden oluşturulmuştur.

## 1. Giriş

Okuma bir anlam kurma sürecidir. Bir duygu ya da düşünceyi kendi akışı içinde, kopukluklara meydan vermeden öğrenmeye “anlama” denir (Arıcı, 2012: 18). Okumanın temel amacı olan anlamayı sağlamak için bir dizi zihinsel işlem gerekmektedir. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir. Bunun için metinlerde yazılanlar değil anlatılmak istenenler önemlidir. Anlama, metinde iletilmek istenen doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır. Buna göre okuma, temel niteliği ile bir anlama süreci anladığını değerlendirme sürecidir.

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

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

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama; yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55, akt. Epçaçan, 2009: 210).

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

- 1. Mikro Süreçler:** Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler), kendi ifademizle bir düzen içinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçaları ile birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.
- 2. Bütünleyici Süreçler:** Okuma parçalarındaki ipuçlarının ve ilişkilerin anlaşılması önemlidir. İpuçlarının ve metinler arasındaki bağlantıların anlaşılması bütünleyici süreç olarak adlandırılır.
- 3. Makro Süreçler:** Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir
- 4. Ayrıntıları Belirleme Süreci:** Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi uygulama gücümüzü, deneyimlerimizi, tutumlarımızı, inançlarımızı ve

değerlerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçlerde önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir.

**5. Bilişsel Farkındalık Anlama Süreçleri:** Birçok kişi; fakında olsa da olmasa da okuduğunu anlayıp-anlamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri belirleme gibi birçok bilişsel farkındalık becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci bilişsel farkındalık stratejilerini sistematik olarak kullandığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi böylece gelişmektedir (Akt. Gelen, 2003: 62).

### **Bilişsel Farkındalığın Boyutları:**

#### **1. Kişinin Kendi Hakkındaki Bilgisi ve Kendini Kontrolü**

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

**Tutum:** Öğrenen kişinin öğrendikleri konulara ve öğrenmeyi etkileyen faktörlere karşı tutumlarının olumlu olması başarıyı arttıracaktır.

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

#### **2. Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrolü**

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

**Değerlendirme:** Bir süreç içindeki gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir. Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu tezi yazmaya başlamadan önce, ne yapacağım kafamda şekillendi mi? vb.. Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır.

**Planlama:** Özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir. Öğrenci konuyla ilgili belirli işlemleri belirli düzene koyabilmeli ve en uygun işlemi seçebilmelidir.

**Düzenleme:** Amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gerekliyse o davranışın değiştirilmesini içerir. İşe koşulan stratejilerin gözden geçirilmesi amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin seçilmesini içerir.

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

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

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir (Karasar, 2002: 77).

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

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2012–2013 yılında Kars ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından 2 gönüllü öğretmen gözlenmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ve okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacı ile Türkçe öğretmenleri için *Yapılandırılmış Gözlem Formu* kullanılmıştır. Gözlem formu hazırlanırken ilk önce ilgili literatür taranmış ve öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaptırdığı etkinlikleri ortaya çıkarmak amacıyla maddeler oluşturulmuştur. Hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu, bir Türkçe Eğitimsi ve iki Eğitim Bilimlerinde olmak üzere üç alan uzmanına gösterilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından iki öğretmenle iki hafta boyunca pilot çalışma yapılarak gözlem formunun son şekli verilmiştir. Gözlem formu yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunda “hiç”, “orta düzey” ve “sıklıkla” şeklinde üç şık ve açıklama sütunu bulunmaktadır.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Uygun özelliklere sahip olan iki öğretmen belirlenmiştir ve sınıflarında gözlem yapmak için izin alınmıştır. Öğretmenlerden birinin kadın diğersinin erkek olması, birinin Türk Dili ve Edebiyatı diğersinin Türkçe Eğitimi bölümü mezunu olması istenen özelliklerdir. Pilot çalışmanın ardından asıl gözlemin yapılacağı öğretmenlerin ders programları, ders saatleri ve okuma-anlama etkinliklerinin yapıldığı gün ve saat belirlenerek gözlemlere başlanmıştır. Öğretmenler gözlem sırasında sınıf içinde kamera veya ses kayıt cihazı olmasını kabul etmedikleri için gözlemler formlarla ve elle tutulan kayıtlarla gerçekleştirilmiştir. Gözlemler toplam altı hafta sürmüştür. Gözlem sürecinde araştırmacının dışında, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan ve okul deneyimi için öğretmenleri gözleyen öğrencilerden de yardım istenerek ve gerekli bilgilendirmeler yapılarak iki gözlemci tarafından gözlem yapılmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri; “yapılandırılmış gözlem formu” ve not tutma yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler her gözlem sonrası düzenlenerek form ve yazılan notlar karşılaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her gözlem günü için ayrı ayrı formlar tutularak tarih sırasına göre düzenlenmiştir. Bu şekilde her bir öğretmenin işlediği her bir ders için bu form yeniden doldurulmuştur. Bu form araştırmacı tarafından bir kez doldurulduktan sonra notlar tekrar incelenerek ikinci kez gözden geçirilmiştir. Bu esnada gözlemin güvenilirliğini sağlamak için ikinci gözlemcinin doldurmuş olduğu formlar ve tuttuğu notlar ile araştırmacının verileri, iki Türkçe uzmanı tarafından incelenerek aralarındaki tutarlık 0,90 bulunmuştur. Her iki öğretmen için bu işlemler ayrı ayrı yapılmış ve gözlem süreci bitince veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

### 3. Bulgular ve Yorumlar

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

**Tablo 1. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Öncesi Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları**

	Hiç	Orta Düzey	Sıklıkla
Öğrenciye okuma öncesinde resimlere dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.	1	1	4
Öğrenciye okuma öncesinde metnin başlığına dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.	1	2	3
Öğrencinin metin hakkında genel bir fikri olması için okuma öncesinde parçayı gözden geçirtir.	6	-	-
Okuma öncesinde öğrencilere sorular sorar ve tartışma yaptırır.	1	2	3

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

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

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

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

Ö7'nin metni okumadan önce sadece görsellere ve başlığa bakarak öğrencilere metin hakkında tahmin yaptırdığı ve sorular sorduğu görülmüştür. Metin hakkında öğrencilerin okumadan önce genel bir bilgisi olması açısından parçaya göz atmak ya da parçayı gözden geçirmek gibi yöntemleri kullanmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerinde Okuma Sırasındaki Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları**

	Hiç	Orta Düzye	Sıklıkla
Örnek okuma yapar.	1	-	5
Okuma metnini gerçek hayatla ilişkilendirerek öğrencinin zihninde canlandırmasını sağlar.	1	1	4
Okuma metnini dramatize ettirir.	4	1	1
Okuma metnini öğrencinin önceki bilgileriyle ilişkilendirir.	-	2	4
Metindeki önemli yerlerin altını çizdirir.	4	-	2
Noktalama işaretlerine dikkat eder.	5	-	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere Ö7'nin gözlem süresince örnek okuma yaptığı ve örnek okumaya önem verdiği görülmüştür. Görsel okuma, başlık içerik tahmini ve konuyu gerçek hayatla ilişkilendirmenin ardından örnek okuma yapmıştır. Buna ilişkin gözlem notları şu şekildedir; "(03.03.14/ 10.40) Öğretmen metni sesli bir şekilde okudu ve okuması bitince öğrencilere: “*Kim okumak ister?*” dedi.”

Öğretmen 7'nin okuma metnini öğrencilerin gerçek hayatlarıyla ilişkilendirerek metni onların zihninde canlandırmaya çalıştığı gözlenmiştir. Buna ilişkin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir; (12.04.14/ 13.05) “*Ailenizdeki hangi yaklaşımlar sizi rahatsız eder?*” Öğrencilerden cevap gelmeyince “*Memnun musunuz ailenizden, hiç yok mu isyan ettiğiniz?*” dedi ve öğrencilerden gelen cevapları dinledi. “*Hiç anne ben çocuk değilim diyen yok mu?*” dedi. (12.04.14/ 13.15) “*Şimdi duralım bakalım kankanız var mı kan kardeş, şimdi yeni nesil her şeyi kısaltıyor. Küçükken kan kardeşiniz var mıydı?*” metne dönerek “*Şimdi bakalım kanka yapıyor?*” (17.03.14/ 10.45) Sonra metnin konusuyla bağlantılı olarak “*Yaşadığımız mahallede hayvanlara işkence edenleri gördünüz mü?*” diye sordu.

(12.04.14/ 13.25) “Şimdi buzdolabında pasta olsun evde misafir olsun kim yer o pastayı? Buradan hareketle küçük çocuk nasıl?” Gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğretmen 7'nin okuma sırasında en az rastlanan uygulamalarından biri altını çizdirmidir. Öğretmenin gözlem süresince öğrencilere iki defa metindeki bilinmeyen kelimelerin altını çizdirdiği görülmüştür; (17.03.14/ 10.35) Öğretmen örnek okuma yapmadan önce: “Dikkatle dinleyin bilmediğiniz kelimelerin altını çizin, gerçi bilmediğiniz bir kelime olduğunu düşünmüyorum.” dedi. (03.03.14/ 10.45) “Okuma bitince öğretmen “Metinde geçen konuşma kısımlarının altını çizerek bir tiyatro metni oluşturun.” dedi.

Ö7 okuma-anlama etkinlikleri süresince öğrencilerin önceki bilgilerini de harekete geçirmek için daha önce işlediği konulara da değinmiştir. Buna ilişkin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir. (17.03.14/ 11.35) “Şimdi düşünceyi geliştirme yollarını sizinle işlemiştik, hatırlayan var mı? Defterinizin arka sayfasında var; evet, arkanıza yaslanın tekrar ediyorum mesela tanımlama, örnekleme, tanık gösterme neydi? Benzetme, karşılaştırma, sayısal veriler. Şimdi bu düşüncede yazar bunlardan hangisini kullanmıştır?”

**Tablo 3. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Metnin Analizi Sürecine İlişkin Gözlem Bulguları**

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

Bununla birlikte Ö7'nin bütün derslerde kullandığı öğretim yöntemlerinden biri de soru-cevap olarak gözlemlenmiştir. Öğrencilere, metnin içeriği ile ilgili soruların yanı sıra metnin türü, yazarı, ana fikri, yardımcı fikirleri ile ilgili de sorular yönelttiği görülmüştür. Öğretmen, soru-cevap esnasında sesli düşünerek de yanıtların bulunması için öğrencilere yardımcı olmuştur. Soru-cevap yönteminin kullanıldığına ilişkin gözlem notlarından alıntılar şu şekildedir; (17.03.14/ 11.10) “... Şu metnin türünü bulalım, bu metin düşünce yazısı mı, olay yazısı mı? ... Bilimsel bir dil mi yoksa günlük sıradan bir dil mi kullanılmış?” (03.03.14/ 11.10) “Metnin kahramanları insan mıdır, insan dışı varlıklar



midir? Fare hangi insanları temsil eder? Güvercin hangi insanları temsil eder? Toplumumuzdaki hangi insanları temsil ederler? Başka..." diyerek öğrencileri düşünmeye sevk etti. Metnin yeri belli mi, zaman belli mi, olay nedir? ...Peki, bu fikirlerden hareketle ana fikir nedir, Beydaba, bu metni niçin yazmıştır, başlıktan hareketle ne olabilir?" Öğretmen, öğrencilerin yanıtlarını aldı ve ana fikri tahtaya yazdı.

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

Tablo 3'de de görüldüğü gibi bütün okuma-anlama derslerinde Ö7 okuma etkinliklerinin ardından öğrencilere belirli bir zaman verip soru hazırlatmıştır (17.03.14/ 10.45) "İki dakika süreniz var soru çıkarın ve arkadaşınıza sorun." dedi. İki dakika aradan sonra öğrenciler çıkardıkları soruları birbirlerine sordu. Öğretmen de soruların anlamlı sorulması için onları yönlendirdi. ...Öğrenciler sordukça öğretmen: "Çok satır arası soruyorsunuz." diye öğrencileri uyardı.

**Tablo 4. Öğretmen 7'nin Okuma- Anlama Derslerindeki Genel Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları**

	HİÇ	Orta	Düzye	Sıklıkla
Sınıf düzenini okuma etkinliklerinin içeriğine göre yapar.	6	-	-	-
Okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanır.	2	4	-	-
Alternatif metinlerle etkinlikleri zenginleştirir.	2	1	3	-
Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanır.	-	6	-	-
Ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanmasını sağlar.	1	1	4	-

Tablo 4'te öğretmen 7'nin okuma- anlama derslerindeki uyguladığı genel yöntemler ve bu yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere Ö7'nin, öğrencilere metnin yazarı ve metin türleriyle ilgili araştırma ödevleri vererek onları hem araştırmaya sevk ettiği hem de ders dışı kaynakları derslerine dâhil ettiği gözlemlenmiştir. Buna ilişkin alan notlarından alıntılar şu şekildedir: (03.03.14/11.15) Öğretmen, fabl ve La Fontaine hakkında bilgi verdi. Öğrencilerin metnin yazarı hakkında yaptıkları ödevlere baktı ve "aferin" dedi. Öğrencinin birine metnin yazarı "Beydaba" hakkında

ödevini anlattırdı. Ö7 aynı zamanda derslerine farklı kaynaklardan farklı metinler de getirerek onlarla ilgili çeşitli etkinlikler yapmıştır. Buna ilişkin alan notlarından alıntılar şu şekildedir. (18.03.2014/11.15) “Şimdi size bir metin okuyacağım iyi dinleyin, metinle ilgili sorular soracağım.” dedi. ( Bu metin ders kitabında yok, öğretmenin kendisi alternatif bir metin getirmiş.)

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

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

### 3.2. Öğretmen 14’ün Okuma- Anlama Derslerindeki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

Tablo 5. Öğretmen 14’ün Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Öncesi Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları

	Hiç	Orta	Düzen	Sıklıkla
Öğrenciye okuma öncesinde resimlere dayanarak metne ilişkin tahminler yaptırır.	6	-	-	-
Öğrenciye okuma öncesinde metnin başlığına bakarak metne ilişkin tahminler yaptırır.	6	-	-	-
Öğrencinin metin hakkında genel bir fikri olması için okuma öncesinde parçayı gözden geçirir.	6	-	-	-
Okuma öncesinde öğrencilere sorular sorar ve tartışma yaptırır.	2	2	2	2

Tablo 5'te Ö14'ün okuma anlama derslerinde metni okumadan önce öğrencilere yaptırdığı etkinlikler çerçevesinde uyguladığı yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir. Bütün tablolar için gözlem yapılan her bir tarih iki ders saatini kapsamaktadır. Okuma-anlama etkinlikleri iki ders saatinde birbiriyle bağlantılı olarak 2. ders, 1. dersin devamı şeklinde işlenmiştir. Yukarıdaki tabloda ve diğer gözlem bulguları tablolarında da 12 ders saati gözlem sonuçları verilmiştir.

Öğretmen 14'ün gözlem yapılan ders saatleri içinde öğrencilere metnin görselleriyle ilgili okuma yaptırdığı görülmemiştir. Görsel-içerik tahmini ya da görsellerin ne anlam ifade ettiği ile ilgili bir etkinlik yapmamıştır. Aynı zamanda Ö14'ün işlenen metinlerle bağlantılı olarak öğrencilere başlık-içerik tahmini de yaptırmadığı görülmüştür. Öğrencilerin parçayla ilgili genel bir fikri olması için okumadan önce parçaya göz atmak ya da parçayı gözden geçirmek gibi yöntemleri de kullanmadığı tespit edilmiştir.

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

**Tablo 6. Öğretmen 14'ün Okuma- Anlama Derslerindeki Okuma Sırasındaki Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları**

	HİÇ	Orta	Düzye	Sıklıkla
Örnek okuma yapar.	6	-	-	
Okuma metnini gerçek hayatla ilişkilendirerek zihninde canlandırmasını sağlar.	5	-	1	
Okuma metnini dramatize ettirir.	6	-	-	
Okuma metnini önceki bilgileriyle ilişkilendirir.	-	1	5	
Metindeki önemli yerlerin altını çizdirir.	5	-	1	
Noktalama işaretlerine dikkat eder.	3	2	1	

Tablo 6'da öğretmen 14'ün okuma- anlama derslerinde okuma sırasında öğrencilere yaptırdığı etkinlikler çerçevesinde uyguladığı yöntemler ve bu yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir.

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

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

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

**Tablo 7. Öğretmen 14'ün Okuma-Anlama Derslerindeki Metnin Analizi Sürecine İlişkin Gözlem Bulguları**

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

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

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

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

**Tablo 8. Öğretmen 14’ün Okuma- Anlama Derslerindeki Genel Uygulamalara İlişkin Gözlem Bulguları**

	Hiç	Orta	Düzyey	Sıklıkla
Sınıf düzenini okuma etkinliklerinin içeriğine göre yapar.	6	-	-	-
Okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanır.	6	-	-	-
Alternatif metinlerle etkinlikleri zenginleştirir.	4	-	2	-
Ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanmasını sağlar.	3	2	1	-
Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanır.	6	-	-	-

Tablo 8’de öğretmen 14’ün okuma- anlama derslerindeki uyguladığı genel yöntemler ve bu yöntemlerin görülme sıklığı verilmiştir. Öğretmen 14 derslerinde sınıf düzenini değiştirmemiştir.

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

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

Gözlem yapılan öğretmenlerin okuma-anlama derslerinde kullandığı okuma teknikleri ve kullanılma sıklığı belirlenmiştir. Öğretmen 7’nin altı hafta boyunca derslerinde kullandığı okuma teknikleri şunlardır; sesli okuma, soru sorarak okuma, görsel okuma, sessiz okuma, işaretleyerek okuma, eleştirel okuma ve okuma tiyatrosu. Öğretmen 14 ise altı hafta boyunca şu okuma tekniklerini kullanmıştır; sesli okuma, soru sorarak okuma ve sessiz okuma.

#### 4. Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak amacıyla sınıf içinde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek için gözlem yapılmıştır. Birinci alt boyut olan okuma öncesi uygulamalara ilişkin gözlem sonuçlarına göre Ö7 okuma öncesinde metnin resimlerine ve başlığına dayanarak öğrencilere metnin içeriği ile ilgili tahminler yaptırmış ve metni okumaya başlamadan önce sorularla tartışma ortamı yaratmıştır. Fakat Ö14’ün gözlem süresi boyunca okuma-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere görsel ve başlık tahmini yaptırmadığı sadece konuyla ilgili sorular sorduğu görülmüştür. Ö7 görsel okuma ve başlık içerik tahminlerini yaptığını görüşmeler esnasında da belirtmiştir ve ders esnasında da bu yöntemleri uyguladığı tespit edilmiştir.

İkinci alt boyut olan okuma sırası uygulamalara ilişkin gözlem sonuçlarına göre Ö7, okuma metnini öğrencilere okutmadan önce kendisi örnek okuma yapmaktadır. Ayrıca öğretmenin okuma sırasında okuma metnini gerçek hayatla ilişkilendirmek için sorular sorduğu ve konunun öğrencinin zihninde canlanmasını sağladığı görülmüştür. Bunların dışında Ö7, öğrenciler metni okurken durdurup metindeki bilgileri öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirdiği gözlenmiştir. Ö14’te durum biraz farklıdır. Ö14 gözlem süresince hiç örnek okuma yapmamıştır. Bununla birlikte Ö14’ün okuma sırasında sıklıkla kullandığı yöntem okuma metninin öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirilmesidir.

Üçüncü alt boyut olan metnin analizine ilişkin gözlem sonuçlarına göre Ö7'nin en sık kullandığı yöntemler; okuduktan sonra metne ilişkin sorular sorma, ana fikir ve detaylara ilişkin soru oluşturmasını isteme ve sesli düşünerek yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olmadır. Gözlem sonuçlarına göre Ö14'ün en sık kullandığı yöntemler ise okuduktan sonra metne ilişkin sorular sorma ve sesli düşünerek yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olma şeklindedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin en çok soru-cevap yöntemini kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Görüşmeler sonucunda da öğretmenlerin metnin analizi sürecinde en çok kullandıkları yöntem olarak soru-cevap yöntemi tespit edilmiştir. Ö14'ün metnin analizi sürecinde, metindeki olayları sıralamasını isteme, bir akranla eşleştirerek çalışmasını sağlama ve öykü haritası oluşturma gibi yöntemleri gözlem sürecinde hiç kullanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma-anlama etkinlikleri süresince okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Ö7'nin Ö14' e göre okuma stratejilerini daha fazla fakat yetersiz kullandığı görülmektedir. Ö7'nin, Ö14'e göre öğrencileri araştırmaya ve okumaya daha fazla yönlendirdiği, öğrenci ilgilerine göre kitap seçtiği ve okumaya motive etmeğe çalıştığı gözlenmiştir.

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

Yapılan gözlemler sırasında öğretmenler, sınıf içinde teknoloji ürünlerini kullanmamış sadece ders kitaplarına bağlı kalarak ders işlemişlerdir. Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013)'in yaptıkları araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarını %94, dergileri %2.77, gazete ve videoyu 0.92 oranında kullandıkları bilgisayar gibi teknolojik unsurları ise hiç kullanmadıkları tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin bu yaklaşımları büyük oranda sınıf içinde teknolojik ürünlerin olmamasından kaynaklanmaktadır. Fakat bu durum sadece bu eksikliklere bağlanamaz. Türkçe öğretimi için, öğretmenlerin teknolojiden etkin biçimde yararlanmaları sağlanmalıdır. Türkçe öğretimi, toplumun fertlerini kişiler arası iletişime hazırlaması bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, dil bilincine sahip öğrenciler yetiştirebilmek için, hem göze hem de kulağa dayalı uygulamalı çalışmaların yapılması, yerinde olacaktır. Sonuç olarak; teknolojiyi ve teknoloji ürünlerini kullanarak yapılan Türkçe öğretimi etkinlikleri ile öğrenciler daha aktif, dersler daha etkileyici, konular daha kalıcı olacaktır. Paris ve Winograd'a (2003) göre öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilere sahip olması yani neyi bilip neyi bilmediklerini tespit etmeleri yapılan dersin kalitesi açısından da çok önemlidir. Biliş üstü beceriye sahip olan öğretmenler öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmenin yanı sıra ellerindeki materyali de daha etkin kullanmayı bilmekte, gereksiz ayrıntılara girmekten kaçınmaktadır (Akt: Özcan, 2007: 64).

Son senelerde okullarda öğrenmenin gelişmesi için yapılan çalışmalar öz denetimsel öğrenme, biliş üstü becerilerin kullanımı, kritik düşünme, öğrenme stratejileri, öğrenme stiller, motivasyon vb. konular üzerinedir. Bu konudaki çalışmaların büyük bir kısmı öğrencilerdeki akademik başarıyı

artırmak üzerinedir. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmen faktörüne yeterince önem verilmediği için bu çalışmalar kısmen başarısız olmaktadır. Hâlbuki öz denetimsel öğrenme, kritik düşünme veya biliş üstü beceriye sahip olmak gibi özellikleri olan öğretmenler kendi öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmekte başarılı olmaktadır.

Temizkan'a (2009: 99) göre okuma etkinliği çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir. Kişi amacına, okuduğu eserin niteliğine sahip olduğu zamana göre bunlardan birini ya da birkaçını seçebilir. Okuma çalışmaları sırasında öğrencilere bu yöntemlerin tanıtılması ve yeri geldikçe kullanılarak gösterilmesi uygun olur. Güneşli (2003: 44), metin türlerine göre okuma eğitiminin önemli olduğunu ve başarılı bir ana dili eğitimi için metin türlerine göre öğretim modelinin benimsenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Okuma eğitimi her iki türden metin örneklerini kapsamalı tek yönlü ve dar olmamalıdır. Öğrencilere bu metin türleri arasındaki farklar gösterilmeli ve okuma becerilerini nasıl şekillendirecekleri öğretilmelidir.

Öğretmenlerin, öğrencilere hangi metinleri hangi teknikle okumaları gerektiğini ve okuma tekniğinin özelliklerini öğretmeleri gerekmektedir. Fakat gözlem süresince öğretmenlerin farklı okuma tekniklerini kullanmadıklarını genellikle öğrencilere sesli okuma yaptırdıklarını görmekteyiz. Öğretmenler, sesli okumanın dışında, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmak için soru sorarak okuma yöntemini kullanmışlardır. İki öğretmenin de kullandığı bir diğer okuma tekniği ise sessiz okumadır. Fakat bu yöntemi oldukça az kullanmışlardır. Öğretmen 7'nin kullandığı okuma teknikleri öğretmen 14'e göre daha fazladır. Öğretmen 7'nin Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olması bu durumu olumlu yönde etkilemektedir diyebiliriz. Fakat yine de Ö7'nin de kullandığı okuma teknikleri yeteri derecede çeşitlilik göstermemektedir. Bunun sebebi olarak da okuma metinlerinin genellikle tek düze olması ve çeşitli okuma tekniklerinin kullanımına uygun olmamasıdır. Ayrıca öğretmenlerin de okuma teknikleri ve hangi metni hangi yöntemle okuması gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları okuma derslerinin kısır kalmasına neden olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

### Öneriler

1. Okutulan kitapların ve metinlerin daha nitelikli olması ve okuma metinlerinin tür bakımından artması için çalışmalar yapılmalıdır.
2. Metin türleri ile beraber okuma tekniklerinin de kullanım alanları artırılarak daha fazla okuma yönteminin kullanılmasına olanak sağlanmalıdır.
3. Sınıflarda bilgisayar, televizyon ve projeksiyon cihazlarının bulunması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin teknoloji ürünlerini etkin biçimde kullanmaları için seminerler verilmelidir.



---

**KAYNAKÇA**

Alkan, Cevat (2000). Bilimsel, Ulusal ve Evrensel Boyutlu Öğretmenlik Mesleği. *Öğretmenlik Mesleği Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*. (Ed. Hasan Coşkun), Ankara: CTB Yayınları.

Arıcı, Ali Fuat (2012). *Okuma Eğitimi*, Ankara, Pegem Yayınları.

Creswell, John W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (Çeviri editörü: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Doğanay, Ahmet (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15),s. 34-42.

Epçaçan, Cevdet (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6).

Gelen, İsmail (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Güneyli, Ahmet. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*, Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, Niyazi (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)*. Ankara: Nobel yayınları.

Özcan, Zeynep Çiğdem (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi.

Temizkan, Mehmet (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Topçuoğlu Ünal, Fulya ve Yeğen, Ümit (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları, *Turkish Studies*, 8(4): 1351-1365.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Nuray (2012). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.