

Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin ve Bu Stratejileri Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*

Yasemin İnce

*Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
yaseminince4@hotmail.com*

Erol Duran

*Uşak Üniversitesi
erolduran@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini, onların bu stratejilere ilişkin düşüncelerini ve kademelerine göre kullanım sıklıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya il merkezi ve Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki ilköğretim okullarından random yolla seçilen 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejiler üzerinde yoğunlaştıkları ve öğrencilere strateji kullanımı açısından zengin bir çeşitlilik sağlamadıkları görülmektedir. Öğretmenler strateji kullanımının farkındadırlar ancak ders süresinin yetersizliğinin ve sınıfların kalabalık olmasının güçlüğe neden olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin yarısına yakınının, anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz görmeleri düşündürücüdür. Sınıf öğretmenleri okuma öncesinde daha çok, ön bilgilerini harekete geçirme; okuma sırasında sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisi; okuma sonrasında ise soruları yanıtlama, anlamlandırma ve okunan metni tekrar etme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Zihinde canlandırma ve altını çizme stratejisini kullanma düzeylerinin, kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür. **Anahtar Kelimeler:** Okuma, anlama, okuduğunu anlama stratejileri.

Türkçe dersinin en önemli amaçlarından biri öğrencilere okuduklarını anlama yeteneği kazandırmaktır. Literatür incelendiğinde anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çok sayıda anlama stratejisinin geliştirildiği görülmektedir (Brown, Day ve Jones, 1983; Raphael, 1982). Okuduğunu anlama stratejileri, okunan metnin amacını belirlemeye, metni irdelemeye, neden sonuç ilişkisi kurmaya yardımcı olmaktadır. Bu stratejiler öğrenciler tarafından uygun yer ve zamanda kullanıldığında, okumaya dayalı öğrenmeler daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olması ve kullanması öğretmenlerin model olmalarıyla ve öğretim etkinliklerinde bu stratejileri kullanmalarıyla yakından ilgilidir (Duffy, 1993).

Uluslararası literatür, okuduğunu anlama stratejileri açısından zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Diğer taraftan strateji öğretiminin etkililiğine ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlanmakla birlikte (Keskin ve Baştuğ, 2010; Pilten, 2007; Tok ve Beyazıt, 2007; Temizkan, 2007), Türkiye’de bu stratejilerin öğretim sürecinde ne ölçüde kullanıldığını konu edinen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Akyol, Ateş ve Yıldırım, 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin strateji kullanımına ilişkin düşüncelerini belirlemeyi ve kullanım sıklıklarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın literatüre ve uygulayıcılara önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık



*Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
1 (1), 9-19*

*Research in Reading & Writing Instruction,
1 (1), 9-19*

* Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşıl-makta ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmek-tedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçi-rilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak ye-niden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma öğ-rencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Coşkun, 2002: 231; MEB, 2013). Literatürde okumayla ilgili tanımlar incelendiğinde; algılama çözümlenme, kavrama, anlama ve anlam kurma gibi kavramların ön plana çıktığı görül-mektedir (Akyol, 2009; Ateş, 2011; Demirel, 2002; Öz-bay, 2009; Ünal, 2001). Okuma aynı zamanda, bireyin yaşamı algılama, anlamlandırma ve yönlendirmesine fırsatlar sunan, bilgilerini artıran, farklı bakış açıları ka-zandıran, kişilik kazanmasına yardımcı olan bir süreçtir (Epeçcan, 2009; Güneşli, 2008; Yılmaz, 2009).

Okuma etkinliği anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. İnsanlar bazen düşünmeden ve anlamaya çalışma-dan okuduklarında, hiçbir şey anlamadıkları ve hatta ne okuduklarını bile anımsamadıkları görülür (Yılmaz, 2008: 133). Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. Okuduğunu anlama strateji-leri; etkin olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan ve öğrenilebilen stratejilerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştir-menin, sınıf öğretmenlerinin temel bir uğraşı olduğu-nun farkında olan eğitimciler, yıllarca bu amaca ulaş-mak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Okuma amacı geliştirme, metni gözden geçirme, ön bilgileri ortama getirme, hipotezler ileri sürme ve doğruluğunu kontrol etme, metinler arasında ilişkiler kurma, notlar alma ve özetleme, okuma sürecinde karşılaşılan problemleri be-lirleme ve alternatif yollar arama, metni değerlendirme bunlardan bazılarıdır (Epeçcan, 2009; Mcnamara ve O'Reilly, 2009; Rauchwerk, 2010). Öğrencilerin bunları yapabilmemesinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla diğer bir ifadeyle bu stratejilerin kullanımına ve öğre-timine ne oranda yer verdikleriyle ilgili olduğu düşün-ülmektedir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini, onların bu stratejilere ilişkin düşüncelerini ve kıdemle-rine göre kullanım sıklıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, şu sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde;

- okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına iliş-kin düşünceleri nasıldır?
- okuma öncesi, sırası ve sonrasında anlama strateji-lerini kullanma sıklıkları nedir?
- okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklık-ları kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile bu stratejilere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve bunlar kıdemlerine göre incelenmiştir. Var olan bir du-rumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bu araş-tırma (Karasar, 2005) tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya il merkezi ve Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerin-deki ilköğretim okullarından random yolla seçilen 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, “öğ-retmenlerin cinsiyet ve kıdem gibi demografik özellik-leri; okuduğunu anlama ile ilgili ne tür eğitim aldıkları; okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendileri-ni yeterli hissedip hissetmedikleri; okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın gerekliliği konusundaki dü-şünceleri; okuduğunu anlama stratejilerini uygularken kendilerinin veya öğrencilerinin karşılaştığı güçlüklerin neler olduğu” belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde ise, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stra-tejilere ilişkin 23 madde yer almaktadır. Öğretmenler-den bu stratejileri hangi sıklıkla kullandıklarını “Her zaman”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” şıklarından birisini işaretleyerek cevaplamaları istenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının hazırlan-ması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, literatür taraması yapılmış ve metinleri anlamada kul-lanılan okuduğunu anlama stratejileri belirlenmiş ve taslak bir form üzerine yerleştirilmiştir. İkinci aşama-da, oluşturulan taslak ölçme aracı, üç alan uzmanı ve beş sınıf öğretmeni ile görüşülerek pilot uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Son aşamada 36 öğretmenle bir pilot uygulama yapılmıştır. Bazı sorularda şekil ve içe-rik açısından yapılan değişiklikler sonrasında, yapı ge-çerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktörleştirmede temel bileşenler analizi yöntemi ve buna bağlı olarak varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Uygula-ma sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinden beşi çıkarılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okuduğunu anla-ma stratejileri ölçeğinin üç alt boyuttan (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) oluştuğu görülmüştür. Okuma öncesi boyutunda 4, okuma sırası boyutunda 6 ve okuma sonrası boyutunda ise 13 madde yer almıştır. Başlangıçta 28 maddenin yer aldığı okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin ölçeğin son şeklinde 23 madde yer almıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .56 ile .84 arasında değişen değerler almıştır. Okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinin tamamına ait Cronbach Alfa güve-nirlilik katsayısı ise (.812) olarak hesaplanmıştır. Ölçekte

açıklanan varyans % 43.13 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Öncelikle, “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerini” adlı ölçme aracını uygulamak için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra çalışmanın alt problemlerini sınamak amacıyla ölçme aracı 145 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden 23 tanesinde hiç veri olmadığı ve 12’sinde ise eksik veri olduğu için veri analizine tabi tutulmamıştır. Araştırmacı veri aracını uygulamaya başlamadan önce, okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmüş, araştırma ve ölçme aracı hakkında bilgilendirmiş, onların istekliliğinin araştırmaya sağlayacağı katkıları belirtmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmalarını sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, veriler araştırmacı tarafından SPSS programına kaydedilmiştir. Eksik, hatalı ve aykırı değerler veri setinden çıkarılmıştır. İkinci aşamada verilerin alt problem sırası dikkate alınarak analizi yapılmıştır. Birinci alt problem için betimsel analiz tekniği kullanılmış, ikinci alt problem için frekanslar belirlenmiştir. Veriler kategorik olduğundan üçüncü alt problem için, Kikare (chi-square) testi uygulanmıştır.

Tablo 2

Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları

Maddeler	Her Zaman %	Bazen %	Hiçbir Zaman %	Toplam %
1*				
Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.	71	24	5	100
Şema oluşturma stratejisini kullanırım.	56	40	4	100
Tahminde bulunma stratejisini kullanırım.	47	49	4	100
Beklenti oluşturma stratejisini kullanırım.	40	57	3	100
2**				
Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	70	25	5	100
Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	49	48	3	100
Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	44	49	7	100
Altını çizme stratejisini kullanırım.	40	44	16	100
Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	29	50	21	100
Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	20	57	23	100
3***				
Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	71	24	5	100
Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	60	36	4	100
Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	55	42	3	100
Özetleme stratejisini kullanırım.	49	49	1	100
SQ3R stratejisini kullanırım.	47	45	8	100
Metni görsellerle ifade etme stratejisini kullanırım.	47	46	7	100
Değerlendirme stratejisini kullanırım.	45	51	4	100
İTS stratejisini kullanırım.	32	54	14	100
GSOYBY stratejisini kullanırım.	30	55	15	100
K-W-L stratejisini kullanırım.	26	56	18	100
TIÖD stratejisini kullanırım.	26	58	16	100
Hikâye haritası stratejisini kullanırım.	26	51	23	100
Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejik not alma stratejisini kullanırım	18	68	14	100

*Okuma öncesinde, ** Okuma sırasında, ***Okuma sonrasında

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	Her Zaman %	Bazen %	Hiçbir Zaman %	Toplam %
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak gerekli midir?	84	15	1	100
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?	44	53	3	100
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için sınıf mevcutları fazla mıdır?	24	64	12	100
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders süreleri yeterli değil midir?	15	79	6	100
Ders kitaplarındaki metinler okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için uygun değil midir?	13	79	8	100

Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili öğretmenlere sorulan sorular ve ulaşılan sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını gerekli gördükleri ancak, sınıf mevcutları, metinler ve süre açısından sıkıntı yaşadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Yine elde edilen verilere göre katılımcıların sadece yarısına yakını stratejileri uygulama açısından kendilerini yeterli görmektedirler.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında anlama stratejilerini kullanma sıklıkları incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin büyük bir çoğunluğunun (% 71) ön bilgilerini harekete geçirme, yine yarıdan fazlasının (% 56) şema oluşturma stratejisi olduğu görülmektedir. Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisi (% 70) ise okuma sırasında en fazla kullanılan strateji olarak ön plana çıkmaktadır. Son olarak katılımcılar okuma sonrasında en fazla soruları yanıtlama (% 70), anlamlandırma (% 60) ve okunan metni tekrar etme (% 55) stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Soruları yanıtlama stratejisinin okuma sırasında ve sonrasında en fazla kullanılan strateji olarak ortaya çıkması katılımcıların düşünceleri arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin kıdem yılı ile ilişkisi incelenmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma, altını çizme stratejisini kullanma düzeyleri ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde fark vardır ($p < 0,05$). Kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin; beklenti oluşturma, şema oluşturma, ön bilgilerini harekete geçirme, tahminde bulunma, kelimeleri tanımlama, sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, not alma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma, metni tekrar etme, özetleme, soruları yanıtlama, anlamlandırma, hikâye haritası, SQ3R, metni görsellerle ifade etme, değerlendirme, stratejik not alma, GSOYBY, K-W-L, TİÖD, İTS stratejisini kullanma düzeyleri ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin, okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin düşüncelerini; okuma öncesi, sırası ve sonrasında, anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını ve bu sıklığın kıdemlerine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sırasında ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejiler üzerinde yoğunlaşmaları, öğrencilere strateji kullanımı açısından zengin bir çeşitlilik sağlamadıkları anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin, her stratejinin her metin ve her durum için uygun olmadığını farkına varmaları gerekmektedir.

2. Öğretmenler strateji kullanımının farkındadırlar ancak zaman, süre ve sınıfların kalabalık olmasının

güçlüğü neden olduğunu belirtmektedirler. Ancak öğretmenlerin yarısına yakınının ise anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz görmeleri düşündürücüdür.

3. Sınıf öğretmenleri okuma öncesinde daha çok, ön bilgilerini harekete geçirme; okuma sırasında sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisi; okuma sonrasında ise soruları yanıtlama, anlamlandırma ve okunan metni tekrar etme stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir.

4. Zihinde canlandırma ve altını çizme stratejisini kullanma düzeylerinin, kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Baydık (2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi çalışmasında öğrencinin okuma öncesinde tahminlerde bulunmasını isteme stratejilerini kullanma yüzdesi % 84.6, okuma metnini önceki bilgileriyle ilişkilendirme stratejisini kullanma yüzdesi % 71.8, zihinde canlandırma stratejisini kullanma düzeyleri % 82.1, önemli yerlerin altını çizme stratejisi % 56.4, metni özetleme % 87.2, öykü haritası oluşturma % 76.9, okuma metnine ilişkin sorular sorma % 97.4 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin önceki bilgilerle ilişkilendirme, zihinde canlandırma, altını çizme, metin okunduktan sonra sorular sorma ve cevaplama stratejisindeki bulgularla aynı sonuca ulaşılmış fakat tahminde bulunma, metni özetleme, hikâye haritası oluşturma, stratejisini kullanma düzeyinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, öğrenmede etkililiği artırmaktadır (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Idol, 1987; Marcell, 2007; Palinscar, Brown ve Martin, 1987; McKeown ve Gentilucci, 2007). Bu becerinin geliştirilmesinde okuduğunu anlama stratejilerinin yeri yadsınamaz. Zihinsel imajlar oluşturma (Kamil, Intrator, ve Kim, 2000), kelime etkinlikleri (Blachowicz ve Fisher, 2000), grafik örgütleyicileri kullanma (Miller ve Burton, 1994), not alma (Subaşı, 2002), özetleme (Brown, Day ve Jones, 1983:968), sesli düşünme (Bartolone, 2004) vb gibi bir çok stratejinin öğretmenler tarafından biliniyor olması ve Türkçe derslerinde kullanılması gerekmektedir. Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında durumun böyle olmadığı görülmektedir. Öğretmenler, birçok yeni uygulamanın yapılmaması için iki önemli engeli öne sürmektedirler: Derse ayrılan sürelerin yetersizliği ve sınıfların kalabalık oluşu. Görünen o ki, bu iki yetersizlik devam ettikçe, eğitim öğretim süreçlerinde yeni yöntem, teknik ve stratejiler uygulanamayacaktır. Bu sebeple bu iki engelin bir an önce giderilmesi elzem görülmektedir.

Okuma ve anlama, bireyin hem akademik hem sosyal yaşantısında başarıya ulaşmasının anahtarıdır. Bireyler bu anahtara, ilkökul yıllarında sahip olurlar. Öğrencilerin bu anahtara sahip olabilmeleri, ancak ve ancak okuduğunu anlama stratejilerine sahip olmaları ile mümkündür. Bu sebeple özellikle sınıf öğretmenlerine

Tablo 3*Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin kıdemlerine göre değerlendirmesi*

Maddeler	Kidem yılı	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Ki kare	sd	p
Beklenti oluşturma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	17	29	2	3.976	8	0.868
	6-10 yıl	12	18	0			
	11-15 yıl	9	8	0			
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 +	2	2	0			
Şema oluşturma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	26	19	3	18.527	8	0.039
	6-10 yıl	16	13	1			
	11-15 yıl	13	4	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	0	4	0			
Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	36	11	1	10.955	8	0.173
	6-10 yıl	19	9	2			
	11-15 yıl	13	4	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	2	1	1			
Tahminde bulunma stratejisini kullanırım	1-5 yıl	24	22	2	21.017	8	0.005
	6-10 yıl	12	17	1			
	11-15 yıl	10	6	1			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	1	3	0			
Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	19	24	5	10.425	8	0.220
	6-10 yıl	14	14	2			
	11-15 yıl	9	8	0			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	2	2	0			
Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	19	29	0	7.674	8	0.485
	6-10 yıl	20	8	2			
	11-15 yıl	8	9	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	1	2	1			
Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	39	6	3	7.476	8	0.401
	6-10 yıl	18	10	2			
	11-15 yıl	9	8	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	3	1	0			
Altını çizme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	16	26	6	4.647	8	0.678
	6-10 yıl	8	14	8			
	11-15 yıl	14	1	2			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	2	2	0			
Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	9	31	8	5.862	8	0.607
	6-10 yıl	6	15	9			
	11-15 yıl	5	7	5			
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 +	0	4	0			
Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	13	28	7	10.707	8	0.174
	6-10 yıl	10	12	8			
	11-15 yıl	5	6	6			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	1	3	0			

Tablo 3'ün devamı...

Maddeler	Kidem yılı	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Ki kare	sd	p
Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	26	20	2	7.476	8	0.401
	6-10 yıl	18	11	1			
	11-15 yıl	10	7	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	0	4	0			
Özetleme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	24	24	0	4.647	8	0.678
	6-10 yıl	16	13	1			
	11-15 yıl	6	10	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	2	2	0			
Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	35	12	1	5.862	8	0.607
	6-10 yıl	20	7	3			
	11-15 yıl	13	4	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	2	2	0			
Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	35	11	2	10.707	8	0.174
	6-10 yıl	13	15	2			
	11-15 yıl	8	9	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	3	1	0			
Hikaye haritası stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	11	26	11	3.740	8	0.923
	6-10 yıl	8	13	9			
	11-15 yıl	6	9	2			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	1	2	1			
SQ3R stratejisini kullanırım	1-5 yıl	25	20	3	8.235	8	0.364
	6-10 yıl	10	15	5			
	11-15 yıl	10	7	0			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	2	2	0			
Metni görsellerle ifade etme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	25	21	2	6.506	8	0.545
	6-10 yıl	14	12	4			
	11-15 yıl	6	10	1			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	1	3	0			
Değerlendirme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	24	23	1	6.890	8	0.880
	6-10 yıl	11	16	3			
	11-15 yıl	8	9	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 +	1	3	0			
Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejik not alma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	9	34	5	9.338	8	0.333
	6-10 yıl	5	20	5			
	11-15 yıl	4	10	3			
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 +	0	4	0			
GSOYBY stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	12	27	9	6.407	8	0.629
	6-10 yıl	10	16	4			
	11-15 yıl	8	8	1			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	0	3	1			

Tablo 3'ün devamı...

Maddeler	Kidem yılı	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Ki kare	sd	p
K-W-L stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	10	25	13	9.638	8	0.287
	6-10 yıl	11	16	3			
	11-15 yıl	5	10	2			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 +	0	4	0			
TIÖD stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	10	31	7	8.649	8	0.380
	6-10 yıl	9	15	6			
	11-15 yıl	6	9	2			
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 +	1	3	0			
ITS stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	19	21	8	11.525	8	0.166
	6-10 yıl	7	19	4			
	11-15 yıl	5	11	1			
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 +	1	3	0			

önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu stratejilere ilişkin bilgi düzeylerini artırmaları ve bu stratejilere sıklıkla başvurmaları bir gerekliliktir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2008). Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuma stratejileri ve bu stratejileri tercih nedenleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs), Çanakkale. Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bartolone, J. (2004). *Using think aloud methods to understand text comprehension*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Chicago.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162) 301-319.
- Blachowicz, C., & 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.
- Brown, A.L, Day, J., & Jones, R. (1983). The developments of plans for summarizing text. *Child Development*, 54, 968-979.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *Elementary School Journal*, 93, 231-247.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejileri-

ne genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6), 207-223.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.

Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 82-92.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*. 20, 196-205.

Kamil, M.L., & Intrator, S. M., Kim, S.H.S. (2000). The effects of other Technologies on literacy and literacy learning. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: 3*, (774-776). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

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

Marcell, B. (2007). Traffic light reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher*. 60, 778-781.

Mckeown, R.G., & Gentilucci J.L. (2007). Think-Aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51, 136-147.

Mcnamara, S. D & O'reilly, T. (2009). Theories of comprehension skill: Knowledge and strategies versus capacity and suppression. In F. Columbus (Ed.), *Progress in experimental psychology research* (pp. 113-136). Hauppauge, NY: Nova Science.

MEB (2013). *Türkçe (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. [Online Erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/>]

www/ogretim-programlari/icerik/72]

Miller, H., & Burton, J. (1994). Images and imagery theory. In Moore, David and Francis Dwyer (Eds.) *Visual literacy – A spectrum of visual learning*. Englewood Cliffs New Jersey: Educational Technology Publications, 65-84.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.

Palinscar, A.S., Brown, A.L., & Martin, S.M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22, 231-253.

Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Raphael, T.E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36, 186-190.

Subaşı, G. (2002). Etkili Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 32-36.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 131 - 139.

Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144 - 167.

Examination of the Opinions of Elementary Teachers on Reading Comprehension Strategies and the Use of Such Strategies

Yasemin İnce

*Kütahya Provincial Directorate of
National Education*
yaseminince4@hotmail.com

Erol Duran

Uşak University
erolduran@gmail.com

ABSTRACT

It is the aims of this research is intended to determine the reading comprehension skills used by elementary teachers in the Turkish Language course, their opinions on such strategies, and the frequency of use of such strategies according to their seniority. This is a descriptive study using the screening model with a view to describing an existing situation as is. The study group consists of 100 randomly-selected elementary teachers from primary schools in Kütahya city center, and Altınbaş, Aslanapa, Dumlupınar and Hisarcık countries. According to research's result; Where elementary teachers focus on certain strategies before, during and after the reading, this does not mean that they offer a diversity of strategies to students. Teachers are conscious of use of strategies, but state that they experience difficulties in terms of time and crowded class population. However, it is interesting that about half of the teachers find themselves insufficient in using the right comprehension strategies. Elementary teachers state that they rather use strategies such as activating prior knowledge before the reading, seeking answers to questions and asking new questions during the reading, answering questions, interpreting and repeating the text after the reading and the use of visualization and underlining strategies demonstrated significant difference in favour of elementary teachers with less seniority.

Keywords: Reading, comprehension, reading comprehension strategies.

Reading comprehension strategies are strategies that can be learned, designed to help become effective, improve one's self and read consciously. Knowing that improving the students' reading comprehension skills is one of the basic goals of the elementary teachers, educators have proposed, researched, verified and applied several strategies, methods or techniques for years in order to reach this objective. In this framework, answers to the following questions have been sought in this study, which is intended to determine the reading comprehension skills used by elementary teachers in the Turkish Language course, their opinions on such strategies, and the frequency of use of such strategies according to their seniority:

In the Turkish Language courses;

- What do elementary teachers feel about the use of reading comprehension strategies?
- How frequently do they use reading comprehension strategies before, during and after the reading?
- Does the frequency of use of reading comprehension strategies change according to their seniority?

Method

Research Design

This is a descriptive study using the screening model with a view to describing an existing situation as is (Karasar 2005).

Study Group

The study group consists of 100 randomly-selected elementary



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
1 (1), 9-19

Research in Reading & Writing Instruction,
1 (1), 9-19

teachers from primary schools in Kütahya city center, and Altınbaş, Aslanapa, Dumlupınar and Hisarcık counties.

Instruments

The measuring tool used in this research was prepared in three stages. In the first stage, a literature review was carried out, reading comprehension skills that are used to understand texts were identified, and were placed on a draft form. In the second stage, the draft measuring tool was revised for a pilot study after consulting three domain experts, and five elementary teachers. In the last stage, a pilot study was carried out with 36 teachers. A factor analysis was performed to validate the model after making changes in some questions in terms of form and content. In factorizations, principal component analysis method and varimax vertical rotation technique were used. As a result of the application, five of the reading comprehension strategies were excluded. The analysis revealed that reading comprehension strategies scale was comprised of three sub-dimensions (before reading, during reading and after reading). There were 4, 6 and 13 articles in the pre-reading, reading and post-reading dimensions, respectively. Factor loading of the scale articles ranged between 0.56 and 0.84. Cronbach's Alpha reliability coefficient for the entire reading comprehension strategies scale was calculated as (.812). The variance of the scale was found to be 43.13%.

Data Analysis

The descriptive analysis technique was employed for the first sub-problem of the research, and the frequencies were determined for the second sub-problem. As the data were categorical, chi-square test was used for the third sub-problem.

Findings and Comments

Findings of the data collected in this research were presented in the order of sub-problems of the research.

Findings with Regard to the First Sub-Problem

It is understood that the majority of the teachers participating in the research deemed it necessary to use reading comprehension strategies, but experienced problems in terms of class population, texts and time. According to the data obtained, only around half of the participants deemed themselves sufficient in applying the strategies.

Findings with Regard to the Second Sub-Problem

A great majority of the reading comprehension strategies used by the elementary teachers before the reading (71%) included the strategy of activating prior knowledge, whereas more than half (56%) included the strategy of creating a chart. The strategy of seeking answers to questions and asking new questions (70%) is prominent as the most frequently used strategy during the reading. The participants finally stated that they

mostly used the strategies of question answering (70%), interpreting (60%) and repeating the text (55%) after the reading.

Findings with Regard to the Third Sub-Problem

There is a statistically significant difference between the teachers' use of visualization and underlining strategies and their seniorities ($p < 0.05$). It may be said that there is significant difference in favour of elementary teachers with less seniority. It is determined that there is no statistical difference between the seniority of teachers and their use of strategies including creating expectation, producing charts, activating prior knowledge, estimating, defining words, seeking answers to questions and asking new questions, taking notes, seeking thoughts instead of words, repeating texts, summarizing, answering questions, interpreting, expressing with story charts, SQ3R and visuals, evaluating, strategic note taking, using SQ4R, K-W-L, POSSE, Coop-Dis-Q strategies ($p > 0.05$).

Conclusion and Discussion

The conclusions drawn from the study are listed below:

1. Where elementary teachers focus on certain strategies before, during and after the reading, this does not mean that they offer a diversity of strategies to students.
2. Teachers are conscious of use of strategies, but state that they experience difficulties in terms of time and crowded class population. However, it is interesting that about half of the teachers find themselves insufficient in using the right comprehension strategies.
3. Elementary teachers state that they rather use strategies such as activating prior knowledge before the reading, seeking answers to questions and asking new questions during the reading, answering questions, interpreting and repeating the text after the reading.
4. The use of visualization and underlining strategies demonstrated significant difference in favour of elementary teachers with less seniority.

Reading comprehension is a necessary condition, and improving this skill increases learning efficiency (Guthrie, Wigfield, Metsala and Cox, 1999; Idol, 1987; Marcell, 2007; Palinscar, Brown and Martin, 1987; McKeown and Gentilucci, 2007). The significance of reading comprehension strategies in developing this skill cannot be denied. Creating mental images (Kamil, Intrator, and Kim, 2000), vocabulary activities (Blachowicz and Fisher, 2000), using graphic organizers (Miller and Burton, 1994), note taking (Subaşı, 2002), summarizing (Brown, Day and Jones, 1983:968), thinking aloud (Bartolone, 2004) and other strategies must be known and used by teachers in the Turkish language courses. However, this is not the case in practice as shown by the results of this study. Teachers put forward two important obstacles for not adopting several new applications: Insufficiency of the time allocated to the course, and the crowded population of classrooms. It seems that new methods, techniques and strategies in education and

teaching processes cannot be applied so long as the two insufficiencies noted above prevail. For this reason, it is necessary to eliminate these two obstacles immediately.

Reading and comprehending are the keys for an individual to achieve success in both academic and social life. Individuals acquire these keys during their prima-

ry school years. Students can acquire these keys if and only if they have reading comprehension strategies. For this reason, there remain important roles to be played by elementary teachers in particular. It is essential that teachers improve their knowledge on these strategies and use them frequently.