

Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesinde Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Turkish Teachers' Opinions on the Use of Methods and Techniques in the Development of Reading Comprehension

Öz

Öznr VERGİLİ**

Ali Fuat ARICI***



Sorumlu yazar/Corresponding author:

** Türkçe Öğretmeni, MEB, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, oznurvergili@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2186-0329

*** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Ve Türkçe Eğitim Bölümü, aricialifuat@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

Gönderilme Tarihi / Received Date

22.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date

10.10.2024

Yayın Tarihi / Publication Date

21.10.2024

Atf/Citation: Vergili, Ö., & Arıcı, A. F. (2024).

Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesinde Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi,

Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 30, 265-286

doi.org/10.30767/diledeara.1457413

Hakem Değerlendirmesi:

İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme.

Çıkar Çatışması:

Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek:

Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review:

Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest:

The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support:

The author declared that this study has received no financial support

Copyright 2024

Dil ve Edebiyat Araştırmaları

Dergimizde yayımlanan makalelerin telif hakları dergimize ait olup CC-BY-NC-ND lisansına uygun olarak açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

tded.org.tr | 2024

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin, okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması ile desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul/ Güngören'de bulunan bir devlet ortaokulunda görev yapan 11 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Türkçe öğretmenleriyle uyguladıkları yöntem, teknikler hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek araştırma verileri elde edilmiş ve toplanan veriler içerik analizi ile detaylı bir şekilde çözümlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde toplam 11 kategoriye ve 153 kod'a ulaşılmış, bulgular kodlanarak ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin, okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullandıkları yöntem ve tekniklerin benzer olduğu; aralarında ciddi bir anlayış/uygulama farklılığının olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuduğunu anlamaya yönelik kullandıkları veya önerdikleri yöntem ve teknikleri rastgele dile getirdikleri, bazı yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama ile ilgili olmadığı alan yazın incelemesi neticesinde belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bilgi düzeylerini artırmanın olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı ön görülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın, okuduğunu anlama konusunda uygulanan yöntem ve teknikleri referans alarak yapılacak düzenleme ve uygulamalarla ilgili bilgi sunması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmenleri, Okuduğunu anlama, Yöntem, Teknik, Durum çalışması

Abstract

In this study, it was aimed to examine the opinions of Turkish teachers about the methods and techniques used in the development of reading comprehension. The study group of this research, which was designed with case study, which is a qualitative research method, consisted of 11 Turkish teachers working in a public secondary school in İstanbul/ Güngören. The research data were obtained by conducting semi-structured interviews with Turkish teachers about the methods and techniques they apply, and the collected data were analyzed in detail by content analysis. When the findings obtained as a result of the analysis were analyzed, a total of 11 categories and 153 codes were reached, and the findings were coded and presented in separate tables. As a result of the literature review, it was determined that the teachers who participated in the study randomly expressed the methods and techniques they used or suggested for reading comprehension, and that some methods and techniques were not related to reading comprehension. Therefore, it is foreseen that increasing the knowledge level of teachers to improve their reading comprehension skills will yield positive results. In addition, it is thought that the research will be important in terms of providing information about the arrangements and applications to be made with reference to the methods and techniques applied in reading comprehension.

Keywords: Turkish teachers, Reading comprehension, Method, Technique, Case study

* Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi vardır. Okuma ve dinleme anlama becerisi iken konuşma ve yazma anlatma becerisidir. Türkçe derslerinin temel amaçlarından biri de bu becerileri geliştirmektir. Okuma becerisinin gelişmesi ise okuduğunu anlamının gelişmesiyle mümkündür. Okuma ve okuduğunu anlama kavramlarının aynı anlama gelen kelimeler olduğu düşünülse de aslında bu kavramların birbirinden farklı olduğu ifade edilmektedir. Baştuğ'a (2021) göre, iki farklı beceri olarak ifade edilen okuma ve okuduğunu anlama arasındaki temel fark şudur: Fiziksel bir beceri olan okuma, metni seslere ve sözcüklere dönüştürmek iken okuduğunu anlama bu seslerden ve sözcüklerden anlam çıkarmayı ifade eder. Bu nedenle okuduğunu anlama zihin temelli bir beceridir. Türkçe öğretmenleri ile araştırma öncesinde yapılan görüşmelerden hareketle Türkçe derslerinde en çok sorun yaşanan alanın okuduğunu anlama olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın genel konusu okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir.

Kişi okumayı öğrenerek yaşam boyu kullanabileceği bir öğrenme sürecinin kapısını aralar (Balcı, 2016). Anlama tekniklerinden biri olan okuma, insanın yeni bilgi ve becerilere ulaşmanın yoludur. Okumanın bir amacı olması ve okuma eylemi sonucunda anlama ve yorumlamanın gerçekleşmesi, okuma eyleminden beklenen esas sonuçtur. Okuma eyleminin odak noktası anlamadır (Tankersley, 2003). Okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama gerçekleşmediği zaman, okuyucu ihtiyaç duyduğu temel faydayı edinmemektedir. Okuduğunu anlama okumanın özü ve en önemli amacı olmasına rağmen okuduğunu anlama konusunda hâlâ problemler yaşanmaya devam etmektedir. Yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar okuduğunu anlamada problemler yaşandığını ortaya koymaktadır. Örneğin ulusal anlamda okuduğunu anlama durumuna bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığının 2019 yılında yayınlamış olduğu Eğitim, Analiz ve Değerlendirme Raporu'na göre 10 öğrenciden yaklaşık 4'ünün okuduğunu anlamadığı ortaya çıkmıştır (MEB, 2019). Uluslararası boyutta ülkemize bakıldığı zaman PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2018 sonuçlarına göre Türkiye okuma becerileri alanında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) ülkesi arasında 31. sırada yer alarak PISA ortalamasının altında kalmıştır (PISA, 2018). Son yapılan PISA sonuçlarına göre okuma becerileri alanında Türkiye uygulamaya katılan 81 ülke arasında 36. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada yer almaktadır (PISA, 2022). Literatüre bakıldığında okuduğunu anlama konusunda birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen okuduğunu anlamayı geliştirecek olan öğretmenlere yönelik olarak yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Örneğin; Akyol ve Kodan (2018), Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisini incelediği araştırmasında bu yöntemlerin birlikte kullanılmasının öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Başka bir çalışmada Bozkurt (2005), Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelediği çalışmasında hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemlere göre okuduğunu anlama düzeyine daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köksal ve Yılmaz (2008), tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisini incelediği çalışmada tekrarlı okuma yöntemini kullanarak ders işlediği öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir artış olduğunu saptamıştır.

Okullarda uygulanan birtakım yöntem ve tekniklerle okuma yetisi çocuklara kazandırılır (Arıcı, 2018). Öğretmenlerin okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik bilgi sahibi olmaları ve

bu konuyla ilgili uygulamalarda bulunmaları önemli görülmektedir. Çünkü eğitimin temel yapı taşı öğretmenlerdir ve uygulanan yöntemler de onlarla anlam bulmaktadır (Babayiğit, 2018). Okuduğunu anlamanın geliştirilmesi için kullanılan yöntem ve teknikler öğrenme sürecini kolaylaştırmakta, bilgilerin örgütlenmesini ve somut öğrenmeyi sağlamaktadır. Kullanılan yöntem ve tekniklerin türü, kullanılma zamanı yöntem ve tekniğin etkisini oldukça artırır. Metinlerde resimler, grafikler ve görsel uyarıcıların olması okunanların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Fındık-Dönmez, 2013). Okunan metnin ve materyalin anlaşılması için kullanılan okuma yöntem ve tekniği son derece önemlidir. Yöntem ve teknikler seçilirken metnin türüne, yapısına, okuyucunun seviyesine, okuma amacına dikkat edilmesi gerekir (Güneş, 2014). Yılmaz (2008), Türkçe öğretmenin öğrencilere okuduğunu anlamanın geliştirilmesi konusunda strateji ve tekniklerle ilgili bilgi vermesi gerektiğini ve bu tekniklerin öğretmenler tarafından uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Yöntem ve tekniklerin sadece öğretmenler tarafından bilinmesi yeterli değildir. Öğrencilerin de okuduğunu anlamayı geliştiren yöntem ve teknikleri bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin uygun yöntem ve teknikleri kullanmalı, öğrencileri de yöntem ve tekniklerden uygun olanını kullanmaya teşvik etmelidir. Sesli ve sessiz okuma, eleştirel okuma, sokrat semineri, hikâye haritası, okuma çemberi, tekrarlı okuma, yaratıcı okuma, okuma tiyatrosu, özetleyerek okuma yöntemi; önemli nokta, başlığa bak-incele-anahtar sözcüğe bak-okuma parçasına, tekrar bak-hikâye / kavram haritası hazırlama tekniği okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılabilir başlıca yöntem ve tekniklerdendir.

Sesli okuma, ilkökul birinci sınıfta okuma ve yazmanın öğretilmesinden itibaren kullanılan yöntemdir. Sesli okuma metnin doğru ve konuşma dilinin özelliklerine uygun olarak seslendirilmesidir (Calp, 2010). Sessiz okuma ise metni seslendirmeden gözlerle görüp takip ederek yapılan okuma yöntemidir. Aynı zamanda sessiz okuma bireysel olarak gerçekleştirilen, günlük hayatta en çok kullanılan, sesli okumaya göre daha akıcı ve hızlı okumanın gerçekleştiği okuma türüdür (Güneş, 2015). Eleştirel okuma, okurun okuduğu metni yorumlamasına, düşünmesine, çok yönlü sorgulamasına olanak sağlayan yöntemdir. Kişinin okuyarak öğrendiği bilgileri kendi bilgi ve birikimleri ile süzgeçten geçirerek en iyi ve en doğru zihinsel faaliyetleri ortaya koyma çabasıdır (Çifçi, 2006). Eleştirel okuma yöntemi yeni bilgiler edinmeyi, zihinde yeni zihinsel ürünler ortaya çıkarmayı kolaylaştırmaktadır. Okurun eleştirel okuma becerisine sahip olması için öncelikli olarak eleştirel düşünme becerisini kazanmış olması gerekmektedir (Epçaçan, 2012). Sokrat semineri yöntemi, öğretmen müdahalesi olmadan öğrencilerin bağımsız şekilde düşünmesini ve soru sormasını, metni keşfetmesini ve anlamlandırmasını sağlamaktadır. Bu sorularla insanların kendilerinin farkına varması, kendilerini yeniden keşfetmesi, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması sağlanmaktadır. Öğrencileri soru sormaya, sorgulamaya, daha çok okumaya teşvik etmektedir. Bu nedenle Sokrat semineri yönteminin kullanılması okuduğunu anlamanın gelişimini olumlu etkilemektedir.

Hikâye haritası yöntemi, hikâye edici metin daha kolay anlaşılması için kullanılan; olay, yer, zaman, kişiler gibi hikâye unsurlarının birbirleriyle ilişkili olarak görselleştirilmesine dayanmaktadır. Bireyin ön bilgileri ile metinden öğreneceği yeni bilgileri birleştiren ve şemalaştıran bir tekniktir. Hikâye haritası yöntemi okuyucunun ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır (Sorrell, 1990). Okuma çemberi yöntemi, akademik başarı düzeyleri birbirinden farklı okuma becerilerine sahip olan 4-5 kişilik küçük okuma gruplarından öğrencilerin gönüllü olarak, birleşerek beğendikleri türde (roman, öykü, deneme ve makale) edebî bir metni okuyup okuma deneyimlerini birbirleriyle paylaştıkları yöntemdir. (Daniels, 2002; Karatay, 2015).

Tekrarlı okuma çok kullanılan akıcı okuma yöntemlerinden biridir. Metnin akıcı bir şekilde birkaç kere tekrar edilerek okunmasını ifade eder. Sık sık karıştırılan sözcüklerin doğru hâliyle öğrenilmesini sağlar (Arıcı ve Ungan, 2022). Tekrarlı okuma tekniği okuduğunu anlamının gelişmesine, okuma hatalarının giderilmesine katkı sağlamaktadır. Okuma hızının artmasına yardımcı olur. Yaratıcı okuma yöntemi, metni anlamının ötesinde metinde açıkça verilmeyen, ima edilen düşüncelerin okur tarafından anlaşılmasıdır (Aytan, 2014). Bireyin kendi deneyimleriyle metni sorgulayarak yeniden inşa ederek yazarlığına ortak olmasıdır. Okuma tiyatrosu, okurun metnin yapısını, dilini, metindeki kişileri kavramasını sağlayan yöntemdir (Özbay, 2011). Okuma işleminden sonra metin diyaloglara çevrilerek tiyatro metni haline getirilir ya da karşılıklı diyalogların olduğu bir metin belirlenir. Okuma tiyatrosu okuyucuların akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesinin zenginleşmesini sağlar (Uysal, 2021). Özetleyerek okuma yöntemi, metindeki detaylara ve ayrıntılara odaklanmadan metnin özünün anlaşılacak okunması ve ana fikri destekleyen yargıların kavranmasıdır. Okuyucunun okumadan önce okuma planı yapması, ana hatların belirlenmesi okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemektedir.

Önemli nokta tekniği, özellikle bilgilendirici metin türünde kullanılabilir okuduğunu anlama tekniğidir. Bu tekniğe göre öğrenci metnin konusunu bulur, metni özetler, kodlar ve metindeki önemli noktaları sıralayarak tablo haline getirir. Ayrıca metnin yüzeysel anlamının ötesine geçerek yazarın bakış açısını değerlendirir. Okuma konferansları tekniği, Trehearne ve Doctorow'un (2005) öğrencilerin okuma ve anlama çalışmalarında kullandığı bu teknikte okunan kitap üzerine konuşmalar gerçekleşir. Öğretmen rehberlik ederek sınıfta bir konferans havası oluşturur. Öğrenciler kitaptan neler öğrendiklerini, önemli gördükleri bilgileri okuduğu kitabı da sınıf ortamına getirip arkadaşlarına göstererek anlatır. Öğrencilerin anladığı bilgileri arkadaşlarına aktarmalarını sağlayan bu teknik okuduğunu anlamayı geliştirirken aynı zamanda kendini ifade etme yeteneğini de geliştirmektedir. Başlığa bak-incele-anahtar sözcüğe bak-okuma parçasına, tekrar bak-hikâye / kavram haritası hazırlama tekniği, TELLS olarak da bilinen teknik, adını uygulama basamaklarının İngilizce baş harflerinden almaktadır. Bu tekniğe göre okuyucu ön okuma yapar, metinle ilgili bilgi edinir. Başlığa bakıp, inceleyip, anahtar sözcüklere bakıp metni okur; metnin yapısı ile zihninde oluşan metin yapısını karşılaştırmadan önce metne tekrar bakar ve son aşamada hikâye haritası hazırlar. İncele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir-yansıt tekniği, tahmin-incele-özetleme-örgütleme-değerlendirme tekniği, açıklayıcı metinlerde sıkça kullanılan teknik inceleme, soru sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplanma, yeniden gözden geçirme aşamalarından oluşmaktadır (Epeçan, 2008). Bu teknik İSOTEG tekniğinden farklı olarak ön bilgiler ile metinden edinilen yeni bilgiler arasında ilişki kurulan 'yansıtma' aşaması bulunmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Yöntem

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ile desenlenmiştir (Merriam, 1988; Patton, 2014; Stake, 1994; Yin, 1989). Durum çalışması belli bir durumun, birbiriyle ilişkili olan sürecin derinlemesine analiz edildiği çalışmalar olarak ifade edilir ve bu derinlemesine analizler sayesinde bir duruma ilişkin etmenler, bütüncül bir yaklaşımla incelenerek sonuca ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Creswell ve Poth'a (2016) göre durum çalışması, araştırmanın belirli bir süre içerisinde sınırlandırılmış bir veya birden fazla durum ile çoklu kaynakları içeren çeşitli veri toplama

araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar, raporlar) aracılığıyla derinlemesine incelemenin yapıldığı durumların tanımlandığı nitel bir araştırma desendir. Bu araştırmada da durum çalışması doğrultusunda okuduğunu anlamayı geliştirmek için Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla ulaşılan verilerin analiz edilmesiyle detaylı bilgiler elde edilmiştir. Bu sayede okuduğunu anlamaya ilişkin kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik Türkçe öğretmenlerinin anlayışlarını incelemek adına örnek bir durum ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu:

Araştırmada, çalışma grubu Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından rastgele seçilmiştir. İstanbul'un Güngören ilçesinde bulunan bir ortaokulda görevli Türkçe öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuştur.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmada veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu (ses kaydına alınmıştır) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi:

Araştırmada görüşme verileri okuduğunu anlamaya yönelik kullanılan yöntem ve teknikler açısından içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler yazılı belge haline getirilerek analiz için transkriptler oluşturulmuştur. Transkriptlerin çözümlenmesi sürecinde içerik analizinin ilk aşamaları olan açık ve seçici kodlama süreci (Strauss ve Corbin, 1990) takip edilmiş, buna paralel olarak görüşme verilerine ilişkin transkriptler satır satır incelenerek bazen doğrudan bazen de ortaya çıkan anlamlardan yola çıkılarak Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya yönelik kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bakış açıları doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Tüm bunlarla birlikte araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum ve uyum yüzdesi formülünden yararlanılmış, formüle güvenilirlik (uyuşum ve uyum) hesaplaması "Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" şeklinde belirlenmiştir. Formül sonucunda güvenilirlik %70'in üstünde olduğu durumda, araştırmanın güvenilir yorumu yapılabilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacı tarafından oluşturulan kodların, bu formül ölçüt alınarak alan akademisyenleriyle birlikte konuyla olan bağlantı ve uyumu tartışılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşanan kodlar belirlenip güvenilirlik formülü çalışmaya uygulayarak verilerine yönelik kodlayıcı güvenilirliği %89 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada toplanan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda toplam 11 kategoriye ve 153 kod'a ulaşılmıştır. Elde edilen her bir kategoriye ilişkin bulgular kodlanarak ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin kimliği açıkça verilmemiş olup Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde harf-sayı kodlarıyla ifade edilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Kavramına İlişkin Öğretmen Anlayışlarına Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Zihinde Anlamlandırma	Ö1/Ö2/Ö3/Ö4/Ö5/Ö10	6
Okunanı Anlamlandırma	Ö4/Ö7/Ö8/Ö11	4
Sonuç Çıkarma	Ö1/Ö7/Ö11	3
Kitapla Temas Etme	Ö1/Ö4	2
Yorumlama Gücü	Ö3/ Ö11	2
Aktarılabilirlik	Ö7/Ö9	2
Anlaşılabilirlik	Ö7/Ö8	2
Görsel Farkındalık	Ö3	1
Önceki Bilgilerle Birleştirme	Ö5	1
Özetleme Yapabilme	Ö6	1
Öneride Bulunabilme	Ö7	1
Metnin Oluşturduğu Çağrışım	Ö8	1
Soruların Yanıtlanabilmesi	Ö9	1
Toplam		27

Tablo 1 incelendiğinde okuduğunu anlama kavramına ilişkin öğretmen anlayışlarına yönelik bulgular görülmektedir. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden 2'sinin okuduğunu anlamaya ilişkin anlayışının kitapla temas etme olduğu, 6'sının zihinde anlamlandırma olarak düşündüğü, 3'ünün sonuç çıkarma şeklinde bir anlayışa sahip olduğu, 4'ünün okunanı anlamlandırma olarak düşündüğü belirlenmiştir. Bununla beraber yorumlama gücü, aktarılabilirlik ve anlaşılabilirlik kodlarının 2'şer frekans değerine sahip olduğu; tabloda yer alan diğer kodların ise birer frekans değerine sahiptir. Belirlenen bu kodlara ise katılımcıların şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “*Yani basılı bir materyal ile temas edip bunu zihninde anlamlandırıp bundan bir sonuç çıkarma olarak anlıyorum okuduğunu anlamayı.*” (kod: kitapla temas etme, zihinde anlamlandırma, sonuç çıkarma; Ö1); “*Okuyan kişinin okuduğunu doğru anlaması, doğru yorumlaması, doğru çıkarımlar yapabilmesi...*” (kod: yorumlama gücü; Ö11); “*Okuduğumu anlatabiliyor muyum güzel bir şekilde veya ben bir şey okuduğumda karşı taraf anlayabiliyor mu? Okuduğundan bir yargıya varabiliyor mu?*” (kod: aktarılabilirlik; Ö7, kod: anlaşılabilirlik; Ö7); bu ifadelerden hareketle ilgili kodlara ulaşılmıştır. Sonuç olarak 13 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 27 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.1. Okuduğunu Anlama Konusunda Yaşanılan Problemlere İlişkin Düşüncelere Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Teknolojik Aletler	Ö1/Ö2/Ö5/Ö6/Ö7	5
Zihinde Yapılandırma Eksikliği	Ö2/Ö3/Ö6/Ö7/Ö8	5
Kitaptan Uzak Kalma	Ö1/Ö4/Ö10	3

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Hazırcı Öğrenci Tipi	Ö1/Ö2/Ö10	3
Anlamın Önemszenmemesi	Ö1/Ö5/Ö9	3
Kelime Dağarcığının Yetersizliği	Ö1/Ö3/Ö4	3
Aile ve Çevre Etkisi	Ö3/Ö7/Ö11	3
Okuma Alışkanlığının Olmaması	Ö1/Ö4	2
Materyal Kaynaklı Hatalar	Ö3/Ö7	2
Yetersiz Okuma	Ö4/Ö11	2
Okuryazarlık Problemi	Ö8/Ö9	2
İlgiye Yönelik Kaynak Yoksunluğu	Ö2	1
Gerekli Rehberliğin Yapılmaması	Ö2	1
Merak Duygusunun Yetersizliği	Ö3	1
Sosyal Medya	Ö5	1
Dikkat Seviyesi Düşüklüğü	Ö5	1
Yanlış Kaynağa Yönelme	Ö5	1
İsteksiz Davranılması	Ö7	1
Odaklanamama	Ö10	1
Dikkatsizlik	Ö8	1
Sınav Odaklı Yetişme	Ö9	1
Düşünmeme	Ö10	1
Uygulama Eksikliği	Ö11	1
Toplam		45

Tablo 2.1’de okuduğunu anlama konusunda problemlerin yaşanmasına neden olan faktörlere yönelik bulgulara yer verilmiştir. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden 5’i teknolojik aletleri, 3’ü kitaplardan uzak kalmayı, 3’ü öğrencilerin hazırcı olmasını, 2’si okuma alışkanlığının olmamasını, 3’ü anlamın önemszenmemesini, 3’ü kelime dağarcığının yetersizliğini, 5’i zihinsel yapılandırmanın eksikliğini, 3’ü okuma materyalindeki hataları, 2’si yeterli düzeyde okumamayı, 3’ü aile ve çevre etkisini, 2’si okuryazarlık problemini neden olarak görmüştür. Diğer kodlar ise birer frekans değerine sahiptir. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “... İşte bunlar zaten dijital yerli nesil diye geçiyor ve çabuk sıkılıyorlar. Facefood kültürünün çocukları, odak süreleri, ilgi süreleri, dikkat odakları çok daha farklı.” (kod: teknolojik aletler; Ö1); “Çocukların az kitap okuduğunu düşünüyorum. Buradan kaynaklandığını en büyük etkenin bu olduğunu düşünüyorum.” (kod: kitaptan uzak kalma; Ö10). “Herhangi bir kafa yorma araştırma üzerine düşünme gibi uğraşlara girmiyorlar. Her şeyi hazır alma kendileri bilgileri işlemiyorlar. Her şeyi hazır alıyorlar” (kod: hazırcı olma; Ö10). “Çocukların kitap okuma alışkanlığı yok... Okumadıklarını düşünüyorum okumak için çaba gösterdiklerini de düşünmüyorum.” (kod: okuma alışkanlığının olmaması; Ö4). “Çocuk sesli okuyor ama sesli okurken tamamen sesletime odaklandıği için anlamayı atlıyor sadece okuyor.” (kod: anlamın önemszenmemesi; Ö1). “Okuma ve anlama olmadı-

ğı için zihinde kelime hazinesi boş. Kelime hazinesi boş olunca dile de aktarım olmuyor.” (kod: kelime dağarcığının yetersizliği; Ö3). *Ders kitapları onlara yetmiyor yetinmiyorlar diyebilirim. Görsellerle ders içindeki etkinliklerle yani birazcık artık etkinliklerin de artık günümüze uyarlanması gerek diye düşünüyorum.*” (kod: materyal kaynaklı hatalar; Ö3). “..öğrenciler az okuyorlar az okudukları için okuduğunu anlayamıyorlar.” (kod: yeterli düzeyde okumama; Ö11). “Çocukların etrafındaki insanlar, ebeveynleri ve öğretmenleri en başta öğretmenleri onlarda da bu sorunlar var. Öğretmenler de okumuyor anne ve babalar da okumuyor. Doğal olarak çocuklarda okumuyor.” (kod: aile ve çevre etkisi; Ö11). “Öncelikle çocukların okuma ile ilgili sıkıntıları var. Düzgün okuyamadığı için zaten okuduğunu anlayamıyor.” (kod: okuryazarlık problemi; Ö9). Sonuç olarak 23 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 45 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.2: Problemin Giderilmesine Yönelik Çözümler

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Model Olma	Ö1/Ö2/Ö7/Ö9	4
İlgi Alanına Göre Kitap Önerisi	Ö1/Ö2/Ö11	3
Eğitim Politikalarının Revizyonu	Ö3/Ö9/Ö11	3
Ailenin Eğitilmesi	Ö3/Ö7/Ö11	3
Okuma Saati Uygulaması	Ö4/Ö5/Ö10	3
Teknoloji Kullanımını Sınırlandırma	Ö1/Ö2	2
Okumayı Önemli Kılma	Ö2/Ö10	2
Özet Çıkarma	Ö6/Ö10	2
Evde Okuma Saati	Ö1	1
İlgi ve Merak Uyandırma	Ö1	1
Sözlük Oluşturma	Ö1	1
Ders Kitabının Düzenlenmesi	Ö3	1
Sınıf Mevcudunun Düşürülmesi	Ö3	1
Yaratıcı Ödevlendirme	Ö3	1
Drama Çalışması	Ö3	1
Hayal Gücünü Geliştirme	Ö4	1
Kitabı Sevdirmeye	Ö8	1
Okuma Seferberliği Başlatma	Ö9	1
Aile-Okul İş birliği	Ö11	1
Öğretmen İtibarının Arttırılması	Ö11	1
Toplam		34

Tablo 2.2’de problemin giderilmesine yönelik çözümlere ait bulgular yer almaktadır. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden 2’si teknoloji kullanımını sınırlandırma, 2’si okumayı önemli kılmayı, 4’ü model olmayı, 3’ü ilgi alanına göre kitap önerisini, 3’ü eğitim politikalarının revizyonu, 3’ü ailenin eğitilmesini, 3’ü kitabı sevdirmeyi, 2’si okuma saati uygulamasını problemlerin giderilmesi için çözüm olarak görmüştür. Tablodaki diğer kodların ise birer frekans değerine sahip olduğu edinilen bulgular arasındadır. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmen-

lerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “..Teknolojik ürünlerin telefon tablet bilgisayar gibi araç ve gereçlerin kullanımının işleve uygun olarak yapılması, geçirilen sürenin sınırlandırılması lazım.” (kod: teknoloji kullanımını sınırlandırma; Ö2). “Okuma saatleri okulumuzda zümre toplantısında aldığımız kararla Türkçe dersleri içerisinde bir ders saati şeklinde yapılıyor. Türkçe dersinin bir saatini okumaya ayırıyoruz.” (kod: okumayı önemli kılma; Ö10). “..Öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilere rol model olması da çok önemli.” (kod: model olma; Ö7). “Onun ilgisini çekecek kitaplara yönetmek lazım ve çocuğun o kitaplardan keyif aldığını deneyimlemesi lazım...” (kod: ilgi alanına göre kitap önerisi; Ö1). “..Öğretmenlik mesleğini daha nitelikli hale getirirseniz daha cazip hale getirirseniz daha nitelikli insanların seçeceği bir meslek haline gelir. ... Bu da tabii ki öğretmenin kalitesi öğrencinin kalitesi ve eğitimin kalitesinin topluca düşmesine neden oluyor. Daha böyle bir bütün olarak eğitim politikasının düzeltilmesi gerekiyor okuma kısmı bu düzeltilmesi gerekenler içinde küçük bir kısım.” (kod: eğitim politikalarının revizyonu; Ö11). “Ailelere yönelik politikalarla öğrencilere yönelik politikaları birleştirmeleri gerektiğini düşünüyorum ben çünkü aile ve çocuk çok bağlantılı tabii ki aile ve eğitim çocuk burada okulda 6-7 saat duruyorsa evde geri kalan tüm saatler evde duruyor. Ya da 3 aylık yaz tatillerinde ara tatillerinde çocuk hep evde. ... İşte bu yüzden aileye yönelik eğitimleri ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğitimin politikalarının da buna göre düzenlenmesi gerektiğini savunuyorum.” (kod: ailenin eğitilmesi; Ö3). “Yazın dünyası sevdirmeye çalışılmalı diye düşünüyorum. Özellikle Türkçe kitabında bulunan metinler oldukça yetersiz...” (kod: kitabı sevdirmeye; Ö5). “Ben Türkçe öğretmeni olarak haftada bir saat okuma saati yapıyorum.” (kod: okuma saati uygulaması; Ö6). Sonuç olarak 20 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 34 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Derslerde Okuduğunu Anlamaya İlişkin Uygulanan Çalışmalara Yönelik Kodlar

Tablo 3.1: Derslerde Okuduğunu Anlamaya İlişkin Uygulanan Çalışmalar

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Okuma Saati	Ö1/Ö4/Ö6	3
Soru-Cevap Yapma	Ö4/Ö11	2
Ders Kitabını Kullanma	Ö9/Ö10	2
Özet Çıkarma	Ö8/Ö10	2
Dijital Materyal Kullanma	Ö2/Ö9	2
Sözlük Oluşturma	Ö1/Ö2	2
Analitik Sorular	Ö1	1
Oturma Düzeni Değişikliği	Ö1	1
Okuma Haritası Çıkarma	Ö1	1
Kelime Bulmacaları	Ö2	1
Sesli-Sessiz Okuma	Ö3	1
Okuma Çetelesi	Ö5	1
Hikâye Oluşturma	Ö7	1
Motive Etme	Ö10	1
Konuşma Çalışmaları	Ö11	1
Toplam		22

Tablo 3.1 incelendiği zaman derslerde okuduğunu anlamaya ilişkin uygulanan çalışmalara yönelik kodlara ve frekans değerlerine kategori 1 alt başlığında yer verilmiştir. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden 3'ü okuma saati, 2'si sözlük oluşturma, 2'si dijital materyal kullanma, 2'si özet çıkarma, 2'si ders kitabı kullanma, 2'si soru – cevap yapma çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan kodlar ise birer frekans değerine sahip olduğu edinilen bulgular arasındadır. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “*Bir dersimi kitap okuma saati olarak ayırıyorum. Kitap okumaları için 1 hafta 2 hafta süre veriyorum...*” (kod: okuma saati; Ö4). “*..kelime dağarcıklarını genişletmek için, sözlük çalışmaları yapıyorum, sözlük defteri oluşturuyoruz.*” (kod: sözlük oluşturma; Ö2). “*Devletin verdiği kitaplar üzerinden gidiyoruz... İkincisi çeşitli uygulamalar kullanıyoruz. Morpa Kampüs, derslik gibi dijital platformlar akıllı tahta olduğu için onlar üzerinden gitmek çocukların bir tık ilgisini çekiyor...*” (kod: dijital materyal kullanma; kod: ders kitabını kullanma; Ö9). “*..kitap okuduktan sonra okuduğu kitapların özetini çıkarmalarını istiyorum öğrencilerden. Okuduğunu anlama için özet çıkarma etkinliklerinin önemli olduğunu düşünüyorum.*” (kod: özet çıkarma; Ö8). “*..Yani bizim derste yaptığımız kitapta yaptığımız tüm etkinlikler okuduğunu anlamaya yönelik bir metin verilmesi bununla alakalı soruların cevaplanması dersim müfredatı da bu zaten var.*” (kod: soru-cevap yapma; Ö10). Sonuç olarak 15 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 22 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.2: Yapılan Çalışmaların Etkililiği Hakkında Düşünceler

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Sınırlı Etkili Olması	Ö2/Ö4/Ö5/Ö7/Ö8/Ö9/Ö11	7
İfade Becerisini Artırma	Ö3/Ö6/Ö8	3
Yorum Kabiliyetini Artırma	Ö5	1
Kişiyeye Göre Değişkenlik	Ö10	1
Toplam		22

Tablo 3.2’de yapılan çalışmaların etkililiği hakkında düşüncelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İnceleme sonucunda katılımcı öğretmenlerden 7’si sınırlı etkili olduğunu, 2’si ifade becerilerini artırdığını ifade etmiştir. Geriye kalan kodlarının birer frekans değerine sahip olduğu tespit edilen bulgular arasındadır. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “*Yarı yarıya etkili olduğunu düşünüyorum öğrencilerin bir kısmında etkili iken bir kısmında etkili olmayabiliyor...*” (kod: sınırlı etkili olma; Ö8). “*Kendini daha iyi ifade etmeye çalışıyor sözcüklerini doğru seçiyor. Hazırlıksız konuşmalar yapıyor hazırlıklı konuşmalar yapıyor.*” (kod: ifade etme becerilerini artırma; Ö6). Sonuç olarak 4 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 12 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.3: Öğrencilerde Gözlemlenen Gelişmeler

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
İfade Etme Becerileri	Ö1/Ö3/Ö5/Ö6/Ö11	5
Okumanın Artması	Ö2/Ö4/Ö10	3
Kelime Dağarcığının Gelişimi	Ö2/Ö3	2

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Kitaba İlginin Artması	Ö9/Ö10	2
Gramer Bilgisinde İyileşme	Ö1	1
Derse İlginin Artması	Ö2	1
Hayal Gücünün Gelişmesi	Ö4	1
Anlama/Anlamlandırma Becerisinin Gelişimi	Ö5	1
Dikkat Seviyesinde Artma	Ö5	1
Özet Çıkarma Becerisi	Ö8	1
Başarı Artışı	Ö9	1
Analitik Çözümleme	Ö11	1
Toplam		20

Tablo 3.3'te öğrencilerde gözlemlenen gelişmelere ilişkin kodlar ve frekans değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden 5'i ifade etme becerilerini, 2'si kelime dağarcığının gelişimini, 3'ü okumanın artmasını, 2'si kitaba ilginin artmasını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan kodlarının birer frekans değerine sahip olduğu tabloda verilmiştir. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “*Tabii ki konuşmalarında kendini ifade etmelerinde daha iyi olduklarını görüyorum. Kullandıkları sözcükler, kullandıkları cümle kalıpları değişiyor. Kendini daha farklı şekillerde ifade edebiliyor.*” (kod: ifade etme becerileri; Ö11). “*..Kelime dağarcığını genişletiyor bu durum. Öğrencinin kelime dağarcığı ne kadar geniş olursa o kadar güzel kendilerini ifade edebiliyorlar...*” (kod: kelime dağarcığının gelişimi; Ö2). “*..Düzenli bir şekilde kitap okuyorum diyen öğrenci sayısı oldukça az...Aktif kitap okuyan öğrenciler olduğunu söyleyemem ama eskiye nazaran hiç okumayan öğrencilerimin artık kitap okuduklarını görüyorum...*” (kod: okumanın artması; Ö10). “*Kitaba karşı ilgisi artanları gördüm.*” (kod: kitaba ilginin artması; Ö9); Sonuç olarak 12 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 20 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek İçin Faydalanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Kodlar

Tablo 4.1: Okuduğunu Anlamayı Geliştirmek İçin Faydalanılan Yöntem ve Teknikler

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Özet Çıkarma	Ö4/Ö7/Ö10	3
Kelime Havuzu	Ö2/Ö3/Ö7	3
Hikâye Tamamlama	Ö2/Ö4/Ö7	3
Hazırlıksız Konuşma	Ö2/Ö7	2
Soru Sorma	Ö5/Ö8	2
Sesli Okuma	Ö1	1
Drama	Ö3	1
Not Alarak Okuma	Ö5	1

Sesli-Sessiz Okuma	Ö6	1
Başlık Bulma	Ö7	1
Kelime Bulmaca	Ö9	1
Tombala	Ö10	1
Kavram Haritası	Ö10	1
Beyin Fırtınası	Ö10	1
Toplam		22

Tablo 4.1’de okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için faydalanılan yöntem ve tekniklere ilişkin kodlar ve frekans değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden 3’ü kelime havuzunu, 2’si hazırlıksız konuşmayı, 3’ü hikâye tamamlamayı, 3’ü özet çıkarmayı, 2’si soru sormayı kullandıklarını ifade etmiştir. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “*Kelime havuzu oluşturma etkinliği yapıyoruz...*” (kod: kelime havuzu; Ö3). “*Kelime havuzundan seçtirerek metin yazdırma, konuşmalar yaptırıyorum...*” (kod: hazırlıksız konuşma; Ö2). “*Özetleme çalışması, başlık bulma, hikâye tamamlama bu çalışmaların etkili olduğu için yapıyorum...*” (kod: hikâye tamamlama; Ö7). “*Hikâye tamamlama, tahminde bulunma, empati kurma özet çıkarma yöntemlerini kullanıyorum*” (kod: özet çıkarma; Ö7). Sonuç olarak 14 kod belirlenmiş, kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 22 olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2: Okuduğunu Anlamada Etkili Olduğu Düşünülen Yöntem ve Teknikler

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Hikâye Tamamlama	Ö2/Ö4/Ö7	3
Soru-Cevap	Ö1/Ö8	2
Kelime Havuzu	Ö2/Ö3	2
Not Alarak Okuma	Ö7/Ö8	2
Drama	Ö3	1
Tahmin Etme	Ö4	1
Özet Çıkarma	Ö5	1
Canlandırma	Ö10	1
Toplam		13

Tablo 4.2’de okuduğunu anlamada etkili olduğu düşünülen yöntem ve tekniklere ilişkin kodlar ve frekans değerlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden 2’si soru-cevap, 2’si kelime havuzu, 2’si özet çıkarma, 3’ü hikâye tamamlama yönteminin etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “*Soru cevap yönteminin etkili olduğunu düşünüyorum.*” (kod: soru-cevap; Ö1). “*Kelime havuzundan seçtirerek metin yazdırma ya da konuşmalar yaptırma etkinlikleri daha etkili oluyor.*” (kod: kelime havuzu; Ö2). “*Hikâye tamamlama ve özetleme çalışması etkili oluyor...*” (kod: özet çıkarma ve kod: hikâye tamamlama; Ö7). Sonuç olarak 8 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 13 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.3: Yöntem ve Tekniklerin Kullanımında Karşılaşılan Problemler

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Sınıf Kalabalıklığı	Ö1/Ö2/Ö3/Ö4/Ö5/Ö6/Ö7/ Ö8/Ö9/Ö10/Ö11	11
Motivasyon Eksikliği	Ö1/Ö2/Ö3/Ö4/Ö5/Ö9/Ö11	7
Öğrenci Davranış Bozukluğu	Ö3/Ö6/Ö8	3
Heyecan ve Çekingenlik	Ö2/Ö3	2
Merak Etme Eksikliği	Ö3/Ö11	2
Telaffuz Edememe	Ö2	1
Konu Dışına Çıkma	Ö4	1
Kelime Yetersizliği	Ö7	1
Okuryazarlık Problemi	Ö8	1
Toplam		29

Tablo 4.3'te öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımı sırasında karşılaşılan problemlere ilişkin kodlar ve frekans değerleri verilmiştir. İnceleme doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin 11'i (hepsi) sınıf kalabalıklığı, 7'si motivasyon eksikliği, 2'si heyecan ve çekingenlik, 3'ü öğrenci davranış bozukluğu, 2'si merak etme eksikliği hakkında görüşlerini ifade etmiştir. Geriye kalan kodlar ise birer frekans değerine sahiptir. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “Öğrencilerin çabuk sıkıldıkları doğru ama bir şeyin çeşitlendirmek lazım... Bir de sınıflar kalabalık olduğu için öğrencilere söz hakkı belki bir defa geliyor o sırada ilgisini kaybedebiliyor.” (kod: motivasyon eksikliği, kod: sınıf kalabalıklığı; Ö9). “Drama yönteminize karşılaştığım problem öğrencilerin çekingen ve utangaç olması.” (kod: heyecan ve çekingenlik; Ö3). “Karşılaştığım problemler öğrencilerin haylaz olması, yaramaz olması yöntem ve teknik uygulamaları problem oluşturabiliyor...” (kod: öğrenci davranış bozukluğu; Ö3). “Hayal güçleri yok... Merak duyguları yok. Hiçbir şeyi merak etmiyorlar.” (kod: merak etme eksikliği; Ö11). Sonuç olarak 10 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 30 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Konusunda Yaşanan Problemlerin Çözümüne İlişkin Önerilere Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Aile-Öğretmen İş birliği	Ö2/Ö4/Ö6/Ö7/Ö8/Ö9/Ö11	7
Okuma Yapma	Ö1/Ö4/Ö7/Ö10/Ö11	5
Çocuğun İlgisini Gözetme	Ö3/Ö5/Ö6	3
Okuma Yarışması Yapma	Ö4/Ö9/Ö10	3
Kütüphaneye Teşvik Etme	Ö4/Ö8/Ö10	3
Ödüllendirme	Ö3/Ö9	2
Okuma Süresini Arttırma	Ö9/Ö11	2

Dinleme Becerisini Geliştirme	Ö1	1
Model Olma	Ö2	1
Paragraf Çözme	Ö4	1
Motivasyon Sağlama	Ö5	1
Okumaya Teşvik Etme	Ö7	1
Müfredatı Değiştirme	Ö10	1
Toplam		31

Tablo 5'te okuduğunu anlama konusunda yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin önerilere yönelik kodlara ve frekans değerlerine ait bulgulara yer verilmiştir. İnceleme sonucunda katılımcı öğretmenlerden 5'i okuma yapmayı, 7'si aile-öğretmen iş birliğini, 2'si ödüllendirmeyi, 3'ü çocuğun ilgisini gözetmeyi, 3'ü okuma yarışması yapmayı, 3'ü kütüphaneye teşvik etmeyi, 2'si okuma süresini artırmayı önerdiği edinilen bulgular arasındadır. Geriye kalan kodlar ise birer frekans değerine sahip olduğu tabloda gösterilmiştir. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için öğrencilerin aktif bir şekilde kitap okuması gerekiyor...” (kod: okuma yapma; Ö10). “Bir defa eğitimdeki bütün paydaşların iş birlikte olmasını öneririm aile-veli, öğretmen gerekirse okul idaresi birlikte hareket etmeli...” (kod: aile ve öğretmen iş birliği; Ö3). “Çocukların somut hediye kaynaklı şeyler daha çok ilgisini çekiyor.” (kod: ödüllendirme; Ö9). “...Çocuğun ilgisi futbolsa futbolla ilgili kitaplar okumasını tavsiye edebiliriz.” (kod: çocuğun ilgisini gözetme; Ö5). “...Türkçe üzerinden Bakanlık çapında il çapında ya da okul çapında bir etkinlik düzenlenebilir. Ramazan ayında yapılan yarışmalar gibi yarışmalar yapılabilir.” (kod: okuma yarışması yapma; Ö10). “Kütüphaneler çok aktif olarak kullanılmıyor kütüphanelerin aktif olarak kullanılması lazım” (kod: kütüphaneye teşvik etme; Ö8). Sonuç olarak 13 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 31 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesinde Önerilen Yöntem ve Tekniklere Yönelik Kodlar

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Drama	Ö2/Ö4/Ö5/Ö8/Ö9/Ö10	6
Empatik Okuma	Ö1/Ö2/Ö4	3
Sözlük Oluşturma	Ö2/Ö6/Ö9	3
Tartışma	Ö5/Ö10/Ö11	3
Sesli-Sessiz Okuma	Ö2/Ö3	2
Hazırlıklı-Hazırlıksız Konuşma	Ö3/Ö8	2
Kelime Havuzu	Ö4/Ö8	2
Soru-Cevap	Ö4/Ö8	2
Yazma	Ö5/Ö8	2
Araştırma-İnceleme	Ö6/Ö10	2
Eleştirel Okuma	Ö1	1

Münazara	Ö2	1
5N1K	Ö2	1
Tümevarım	Ö2	1
Not Alarak Okuma	Ö2	1
Hikâye Tamamlama	Ö9	1
Beyin Fırtınası	Ö6	1
Buluş Yoluyla Öğrenme	Ö6	1
Proje Tabanlı Öğrenme	Ö6	1
Özet Çıkarma	Ö8	1
Tahminde Bulunma	Ö8	1
Toplam		38

Tablo 6’da okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde önerilen yöntem ve tekniklere yönelik kodlar ve frekans değerlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İnceleme sonucunda katılımcı öğretmenlerden 3’ü empatik okumayı, 2’si sesli-sessiz okumayı, 3’ü sözlük oluşturmayı, 6’sı dramayı, 2’si hazırlıklı-hazırlıksız konuşmayı, 2’si kelime havuzunu, 2’si soru-cevabı, 3’ü tartışmayı, 2’si yazmayı, 2’si araştırma-incelemeyi okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için önerdiğini ifade etmiştir. Geriye kalan kodların ise birer frekans değerine sahip olduğu edinilen bulgular arasındadır. Belirlenen bu kodlara ise katılımcı öğretmenlerin şu ifadelerinden hareketle ulaşılmıştır: “*Okurken de eleştirel okumak, olduğu gibi kabul etmemek, empatik düşünerek kendini biraz oradaki karakterin yerine koyarak okumak önemli bunları tavsiye ediyorum.*” (kod: empatik okuma; Ö1). “*Örneği sesli okuma halini karşısına geçilerek ya da sınıfta bütün sınıfın karşısına geçirilerek sesli okuma yaptırılabilir çocuklara...*” (kod: sesli-sessiz okuma; Ö3). “*...sözlük çalışması yapabilir.*” (kod: sözlük oluşturma; Ö6). “*Rol oynama yaratıcı drama canlandırma... öğrencilerin aktif olacağı bütün yöntem teknikler uygulanabilir.*” (kod: drama; Ö11). “*...Ya da kelime defteri oluşturma o kelimelerle başka metinler yazma. O kelimelerle hazırlıksız konuşma ya da hazırlıklı konuşmalar yapma şeklinde etkinlikler yapılabilir.*” (kod: hazırlıklı-hazırlıksız konuşma; Ö3). “*Kelime havuzundan seçerek yazma gibi kelime hazinesini geliştirecek etkinlikler yapılabilir.*” (kod: kelime havuzu; Ö4). “*...soru cevap yöntemi kullanılabilir.*” (kod: soru-cevap; Ö8). “*... tartışma tekniği kullanılabilir.*” (kod: tartışma; Ö10). “*Okunanlardan hareketle yazma çalışmalarını yapılmasını öneririm. Okuma çalışmalarını bence yazma ile birleştirmek gerekiyor.*” (kod: yazma; Ö5). “*Çocukların okudukları kitaplar hakkında birer sunum yapması, araştırma inceleme teknikleri kullanılması etkili olabilir.*” (kod: araştırma-inceleme; Ö10). Sonuç olarak 21 kod belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin ifadelerden hareketle frekans değerinin 38 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma: Bu çalışmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin tamamı okuduğunu anlama konusunda problem yaşadığını düşünmektedir. Okuduğunu anlama probleminin yaşanmasına neden olan faktörlere yönelik elde edilen kodlar incelendiğinde ise başta teknolojik aletler olmak üzere zihinsel yapılandırma eksikliği, kitaptan uzak kalma, kelime dağarcığının yetersizliği ile aile ve çevre etkisi kodlarının frekans değeri olarak diğer kodlara kıyasla ciddi düzeyde sık ifade edildiği tespit edilmiştir. Gökel (2020) de yapmış olduğu çalışma sonucunda özellikle 7-18 yaşındaki çocuklarda teknolojinin öğrenmede olumsuz etkilerinin bağımlılık düzeyine ulaşabildiğini tespit etmiştir. Mustafaoğlu vd., (2017) araştırmalarında çocukların ve ergenlik çağındaki bireylerin sağ-

İklly yaşamı geliştirmek için teknolojik cihaz kullanımının ciddi sorunlar oluşturabildiğini; teknolojik alet kullanma sũresi, sıklığı ve erişilen içeriklerinin denetim altında olması, sağlıklı beslenme, yeterli fiziksel aktivite, iyi uyku ve besleyici sosyal evre sağlanmasını önemli grũlmũřtũr. Kurtulan (2021) yapmış olduğu çalışmasında eğitim ve okuduğunu anlama sũrecinde en bũyũk eksikliğin öğrencinin sũrece dāhil olmaması ve öğrendiği bilgileri zihinde yapılandıramıyor olması olarak belirtmiştir. Buradan hareketle araştırmada elde edilen bulgularla alan yazında yer alan bulgular anlamlı dũzeyde uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir. Problemin giderilmesine yönelik zœmlere dair kodlar incelendiğinde başta model olma kodu olmak ũzere eğitim politikalarının revize edilmesi, kitabı çocuklara sevdirme ve teknoloji kullanımını sınırlandırma gibi ifadelerde buldukları tespit edilmiştir. Demir ve Köse (2016) de yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini bũyũk ölçüde öğrenciler için rol model olarak grdũkleri, özellikle öğrencilerin kişilik eğitimine ve karakter oluşumuna dikkat ettikleri gözlenmiştir. Uysal (2019) yapılandırdığı çalışmada Millĩ Eğitim Bakanlığı eğitim politikalarını her konuda olmak ũzere ğretmen ve yönetici grũřũ alarak eğitimde revizyon gerçekleştirilmesini belirtmiştir. Alan yazından alınan bu bulguların da araştırmanın bulgularıyla aynı paralelde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okuduğunu anlamayla ilgili uyguladığı çalışmalara yönelik olarak oluşturulan kodlar incelendiğinde okuma saati başta olmak ũzere szlũk oluşturma, dijital materyal kullanma, zet çıkarma ders kitabı kullanma gibi önerilerin öğretmenler tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Gũneř (2013) de yapmış olduğu çalışmada yapılan okuma etkinlikleriyle öğrencinin zihinsel szlũđũnũ dolaylı geliştirmesinden ziyade doğrudan szcũk ğretimi yapıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin szcũk dağarcığı geliştirilerek okuma, okuduğunu anlama, yazma gibi dil becerileri, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır. zet çıkarma bulgusu doğrultusunda ise Dilidũzgũn, (2013) yapmış olduğu çalışmada zet çıkarma okunan metni anlamayı gerektirir. zet çıkarma, okunanı anlamayı kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Başaran (2014) da yapılandırdığı çalışmada 4. sınıf ğrencilerinin ykũleyici ve öğretici metinleri ekrandan ya da basılı materyalden okumanın metni anlama ile okuma hızlarına önemli bir etkisi olmadığı fakat öğrencilerin ykũleyici metinleri ekran yerine basılı materyalden okumaktan daha çok keyif aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmamızın bulgusu olan dijital materyal kullanma ile literatũrde yer alan bu çalışmanın sonucunun uyuşmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların etkililiği ile ilgili kodlar incelendiğinde öğretmenler, çoğunlukla sınırlı dũzeyde etkili olduğunu söylemiş; yapılan çalışmaların öğrencilerin okumalarını artırdığı, ifade etme becerilerini ve kelime dağarcıklarını geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Kutlu vd., (2011) de okuduğunu anlamayla ilgili yapılan ğretmen çalışmalarında öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştiği ve ifade etme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazından hareketle araştırmanın bulgusuyla yapılan çalışmaların anlamlı dũzeyde uyumluluk gösterdiği belirlenmiştir.

Tũrke ğretmenlerinin okuduğunu anlamasını geliştirmek için kullandığı ve önerdiği yöntem, tekniklere yönelik olarak kodlar incelendiğinde öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem ve teknikler kelime havuzu, zet çıkarma ve metin tamamlama çalışmalarıdır. Yöntem ve tekniklerin kullanımı sırasında grũřũlen öğretmenlerin hepsi sınıfların kalabalık olmasından dolayı problem yaşadığını konusunda mutabıktır. Çıplak (2005) da yapmış olduğu çalışmada kelime havuzu tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde literatũr incelendiğinde araştırmamızda yũksek frekans değerine sahip kodlarla ilgili çalışmaların araştırmamızın bulgusuyla anlamlı dũzeyde uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir. Literatũr incelendiğinde hikāye tamamlama tekniğinin genellikle bireylerin belirli konularda deneyimlerini,

görüşlerini, düşüncelerini ve anlamlandırma süreçlerini keşfetmek gayesiyle özellikle psikoloji, eğitim gibi alanlarda uygulanan ve kısmen yeni bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir (Gravett & Winstone, 2021; Moller & Tischner, 2019). Buradan hareketle araştırmadan elde edilen bulguyla alan yazında yer alan ifadelerin aynı paralelde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama konusunda uygulanan yöntem ve tekniklerin kullanımında karşılaşılan problemler konusunda sınıf kalabalıklığının alan yazında karşılığına bakıldığında Ataman ve Kabapınar (2012) öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerinin, kullanılma-kullanılmama nedenleri ve uygulamaların yeterliliğini saptamaya çalışmıştır. Sonuç olarak ise başta sınıfların kalabalıklığı olmak üzere birçok faktörün etkili olduğu belirlenmiştir. Mete (2020) de öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının tespit etmeye çalışmış ve bu konuda yetersizlik yaşanmasındaki en büyük engelin sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalardan da yola çıkarak araştırmamızın bu bulgusuna yönelik aynı paralelde sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama ile ilgili problemlere önerdiği çözümlere yönelik öğretmenler, aile ve öğretmen iş birliğine önem verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Çeşitli okuma yarışmaları yapılması ve kütüphane kullanımına teşvik edilmesi yine önerilen çözümler arasında sık tekrar edilenlerdendir. Önerilerin nedenleri sorulduğunda ise ne kadar çok okuma gerçekleşirse okuduğunu anlama oranı artmakta, aile ve öğretmen iş birliği içerisinde olursa ve aile evde üzerine öğrenciye örnek olarak düşeni yaparsa okuma oranları ve okuduğunu anlama oranları artmaktadır şeklinde cevaplar verilmiştir. Kütüphane kullanımı okumayı ve anlamayı olumlu etkilemekte, okuma yarışmalarının yapılması ise öğrencileri daha çok okumaya yönlendireceği ve okuduğunu anlama becerisini geliştireceğini düşündükleri için bu çalışmaları önermişlerdir. Okuduğunu anlama ve aile, öğretmen doğrultusunda literatür tarandığında eğitimin paydaşları ile başarı oranı arasında ilişkiye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Er ve Arıcı (2018), ailesi okuma eğitimi hakkında bilgili olan, çocuklarıyla okuma etkinlikleri yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelenk (2003) çalışmasında ailesinden eğitim desteği alan öğrencilerin, bu desteği az alan öğrencilere göre okuduğunu anlama durumu anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu durum da okuduğunu anlama başarısını aile desteğinin etkilediğini göstermektedir. Drama yönteminin önerilme nedeni olarak ise öğrencilerin okuduklarını canlandırmaktan hem keyif alması hem de okunanların daha iyi anlaşılması, yönteminin uygulanması sırasında öğrencilerin aktif olması olarak ifade edilmiştir. Drama yönteminin eğitim öğretim sürecinde kullanılmasının faydaları yapılan birçok araştırmalarla desteklenmiştir. Örneğin Maden ve Dinç (2017), drama yönteminin, Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma becerileri üzerinde geleneksel yöntemlere karşı daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde drama yönteminin kullanılması öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Fakat okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesi için katılımcı öğretmenlerden bazıları tümevarım yöntemi, buluş yoluyla öğrenme ve sunuş yoluyla öğrenme stratejisi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Literatüre bakıldığı zaman okuduğunu anlama ile bu öneriler arasında bir ilişki kurulamamıştır.

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama kavramı hakkında genel bir bilgi sahibi olduğu ve okuduğunu anlama konusunda problemler yaşadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu problemlerin nedeni olarak ise başta teknolojik gelişmeler ve teknolojik aletler görülmüştür. Teknolojik aletlerle fazla zaman geçirilmesi, kitaplara

ayrılan zamanın azalması, okumanın azalması ve dolayısıyla okuduğunu anlama hususunda problemler yaşanmasına neden olmuştur. Aile ve çevre faktörünün, evde ve çevrede okuyan bir modelin olmasının da okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu, az okuyan ya da hiç okumayan çevrenin okuduğunu anlamayı güçleştirdiğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri derslerinde en çok okuma saati uygulaması ile okuduğunu anlamayı geliştirmeyi hedeflediklerini, sözlük çalışmaları ve soru cevap etkinlikleri ile okuduğunu anlama üzerinde durduklarını söylemiştir. Öğretmenler, bu çalışmaların sınırlı seviyede etkili olduğu, etkili olmasının tamamen öğrencinin içsel motivasyonuna, öğrenme isteğine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda ise öğrencilerin hem konuşma becerisinin hem de yazma becerisinin geliştiği, ifade etme ve cümle kurma düzeylerinin olumlu etkilendiğini, sınıf kalabalıklığının farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını olumsuz etkilediği, öğrencilerin çabuk sıkılması ve dikkatlerinin çabuk dağılmasının yöntem ve teknik kullanımını olumsuz etkilediği görülmüştür.

Okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde okul-öğretmen-aile iş birliği önemlidir. Bu nedenle ailelerin de bilinçli ve bilgili olması için ailelere yönelik seminerler ve çeşitli konferanslar verilebilir. Bu araştırma herhangi bir kriter belirlenmeden seçilen bir devlet ilkokulunda görev yapan 11 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Dolayısıyla çalışma, bu bağlamda sınırlılıklar taşımaktadır. Çocukların okuduklarını anlama becerilerini artırmaya yönelik Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları yöntem ve tekniklere dair daha kapsamlı ve genellenebilir bilgiler edinilmesi için geniş katılımcı grubu üzerinde betimsel çalışmalar yapılabilir.

Extended Abstract

Turkish lesson consists of reading, listening, speaking and writing skills. Reading and listening are comprehension skills, while speaking and writing are expression skills. One of the aims of Turkish lessons is to develop these comprehension and expression skills. The development of reading skills is possible with the development of reading comprehension. Although the concepts of reading and reading comprehension are thought to have the same meaning, it is stated that these concepts are actually different from each other. According to Baştuğ (2021), the main difference between reading and reading comprehension, which are expressed as two different skills, is the following: While reading, which is a physical skill, is transforming text into sounds and words, reading comprehension refers to making meaning from these sounds and words. Therefore, reading comprehension requires a higher level of mental activity than reading skill. Based on this statement, reading comprehension is a mind-based skill.

In some national and international assessments that reveal the level of students' reading comprehension, it has been determined that reading comprehension achievement is low. For example, according to the Education, Analysis and Evaluation Report published by the Ministry of National Education in 2019, approximately 4 out of 10 students do not understand what they read (MoNE, 2019). According to the PISA (Program for International Student Assessment) 2018 data, in which 79 countries, including 37 OECD countries, participated, Turkey ranked 40th in the field of reading skills and 31st among OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) countries and remained below the PISA average (PISA, 2018). According to the latest PISA results, Turkey ranked 36th among 81 countries and 30th among 37 OECD countries in reading skills (PISA, 2022).

In conclusion, although reading comprehension is the essence and the most important purpose of reading, there are still problems in reading comprehension. National and international exam

results reveal that there are problems in reading comprehension skills. Although there are many studies on reading comprehension in the literature, the number of studies on teachers to improve reading comprehension skills is limited. There have been studies investigating several methods to improve reading comprehension skills, but no holistic study has been conducted on the methods and techniques used by Turkish teachers to improve reading comprehension skills. Based on the interviews conducted with Turkish teachers before the research, it was stated that the most problematic area in Turkish lessons is reading comprehension skill. For this reason, the general subject of the research was determined as reading comprehension, and the Turkish teachers' understanding of reading comprehension skills, the problems they experienced in reading comprehension, the studies they applied in their lessons related to reading comprehension, the methods and techniques they used and/or suggested to improve reading comprehension skills, and the solutions they suggested for the problems related to reading comprehension were examined as sub-problems. The participant group of 11 Turkish teachers were asked questions in this direction. According to the data obtained from semi-structured interviews, findings were generated and interpreted. In the discussion and conclusion section, the results are given. In line with the results of the research, it was determined that most of the Turkish teachers did not individually implement any practices regarding the methods and techniques applied in developing reading comprehension skills and made random statements on this subject. All of the interviewed teachers stated that they had difficulty in applying various methods and techniques due to the crowded classrooms. Realization of education and training activities under appropriate conditions increases the efficiency of education. For this reason, class sizes can be reduced because reducing class sizes will diversify the use of methods and techniques and contribute to the development of reading comprehension skills.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2022). Reading Education for Primary School Students with Reading Difficulties: A Theoretical Study. *Turkophone*, 9(2), 86-96. <https://doi.org/10.55246/turkophone.1139983>
- Ataman, M. & Kabapınar, Y. (2012). Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılma Kullanılmama Nedenleri ve Uygulamaların Yeterliliği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 94-114.
- Aytan, N. (2014). Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: (Yayımlanmamış doktora tezi)
- Babayiğit, O. (2018). Velilerin Sınıf Öğretmenlerine Bakış Açısının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 42-58.
- Balcı, A., 2016, *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. Baskı), Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf Seviyesinde Ekranadan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 248-268.
- Baştuğ, M., Hiçde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2021). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme: Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar*, Pegem Akademi Yayıncılık. 2.bs.
- Baz, D.Ş. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu Anlama Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 02(01), 28-41.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Calp, M. (2005). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (7), 33-39.
- Çıplak, M. (2005). Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi)
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel Okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 55-80.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups*. (2nd Edition), Markham. Pembroke Publishers Limited
- Demir, E. & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin Rol Modelliği Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe Derslerinde Oku (ma) dan Özet Yaz (ma) ya.
- Epçaçan, C. (2008). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Yayımlanmamış doktora tezi).
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Er, Z. & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Fındık-Dönmez, A. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Gökel, Ö. (2020). Teknoloji Bağımlılığının Çeşitli Yaş Gruplarındaki Çocuklara Etkileri Hakkındaki Ebeveyn Görüşleri. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2 (1), 41-47.
- Gravett, K., ve Winstone, N. E. (2021). Storying students' becomings into and through higher education. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1578-1589.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-40.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*, Pegem Akademi.
- Karadüz, E. (2004). Anlam ve Kavram İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1).
- Karatay, H. (2015). Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi için Edebiyat Halkası: Kitap Eleştirisi Modeli. *Millî Eğitim*, 45 (208), 6-17.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Kurtulan, G. (2021). Hizmet İçi Uygulamalı STEM Eğitimlerinin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarına Etkisi, Bursa: Uludağ Üniversitesi: (Doktora Tezi)
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Maden, S., & Aptulkerim, D. İ. N. Ç. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- MEB- Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması, (2019, Eylül). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2019_09/23150323_TMF0BAI42019_Raor9.pdf
- Merriam, S.B. (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative Approach, Jossey Bass.

- Mete, G. (2020). Okuma Eğitimi'nde Okuma Çemberi Yöntemi'nin Uygulanması. *Journal of History School*, 1147-1158.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd Edition)*. SAGE Publications.
- Moller, N., ve Tischner, I. (2019). Young people's perceptions of fat counsellors: "How can THAT help me?" *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), 34-53.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital Teknoloji Kullanımının Çocukların Gelişimi ve Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (M. Bütün, SB Demir, Çeviri Ed.) Pegem Akademi.
- Saracaloğlu, S., Dedebali, N. C., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- Stake, R.E. (1994). Case studies: handbook of qualitative research, Sage, Thousand Oaks.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage Publications.
- Tankersley, K. (2003). The threads of reading: Strategies of literacy development. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Supervision Development.
- Trehearne, M. P., & Doctorow, R. (2005). Reading comprehension: Strategies that work. *Comprehensive Literacy Resource: Grade 3, 6*, 97-186.
- Uysal, H. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye'de Eğitim Politikalarını Geliştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 782-802.
- Uysal, P. K. (2021). Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu. *Anadil Eğitimi Dergisi*, 76-93.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları/The developing methods of reading comprehension skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yin, R.K. (1989). Case Study Research Design and Methods, Sage, Newbury Park.

