



Teachers' Opinions on Primary and Secondary School Students' Reading Comprehension Levels

Subhan EKŞİOĞLU*^a, Zeynep DEMİRTAŞ^b, Selda DEMİRKOL^c

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.357691

Article History:

Received 25.11.2017

Revised 22.01.2018

Accepted 31.01.2018

Keywords:

Reading comprehension,
Primary school,
Secondary school.

Article Type:

Research Article

Abstract

The aim of this research is detect teachers' opinions on primary-secondary school students' reading comprehension levels. This study was employed with interview method, which is one of qualitative research methods. Working group consist of 22 teachers, who work in a primary school in Kocaeli at second term of 2016-2017 academic year. The conclusion of the study is as below: 1. Almost all of the teachers have the opinion that students' reading comprehension levels are insufficient. 2. All of the teachers express that students have difficulty in comprehending and answering questions from long texts according to their observations as an indicator of reading comprehension levels. 3. Most of the teachers express that students' insufficient reading habit and families' lack of interest are the reasons of students' insufficient reading comprehension levels. 4. It is detected that almost all of the teachers do activities to improve students reading comprehension levels and the most popular activity of them is reading time in their own lessons. 5. Most of the teachers suggest that discussion method should be used in teaching-learning process, attractive and enjoyable reading activities suitable for all lessons should be done to improve students' reading comprehension levels and encourage students to read.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

MakaleBilgisi

DOI: 10.14686/buefad.357691

MakaleGeçmişi:

Geliş 25.11.2017

Düzeltilme 22.01.2018

Kabul 31.01.2018

AnahtarKelimeler:

Okuduğunu anlama,
İlkokul,
Ortaokul.

MakaleTürü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul-ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Kocaeli ili merkez ilçesinde bulunan bir ilkokul ve ortaokulda da görev yapan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: 1. Öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yetersiz olduğu görüşündedir. 2. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin göstergesi olarak öğrencilerin uzun metinlerden oluşan soruları anlama ve cevaplamada zorluk yaşadıklarını gözlemlediklerini belirtmiştir. 3. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin yeterli düzeyde kitap okuma alışkanlığı olmadığı için ve ailelerin ilgisizliğinden öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük çektiklerini ifade etmiştir. 4. Öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için etkinlikler yaptıkları ve bu etkinliklerin daha çok okuma saati düzenleme şeklinde olduğu belirlenmiştir. 5. Öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından öğrencilerde okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi için, her derse uygun ilgi çekici konularda okuma etkinliklerinin yapılması ve öğrencilerin kitap okumaya özendirilmeleri önerilmiştir.

*Corresponding Author: eksioglu@sakarya.edu.tr

^a Asst. Prof. Dr., Sakarya University Education Faculty, Sakarya, TURKEY, <https://orcid.org/0000-0002-5471-627X>

^b Asst. Prof. Dr., Sakarya University Education Faculty, Sakarya, TURKEY, <https://orcid.org/0000-0002-0403-7199>

^c M.S. Student, Sakarya University Institute of Educational Sciences, Sakarya, TURKEY, <https://orcid.org/0000-0001-8990-832X>

Introduction

Language is an instrument that reveals national and cultural identity, serve as a bridge between the past and the present and give chance people to contact and communicate with each other. Language has 4 dimensions as reading, writing, listening and speaking (MEB, 2015).

Reading is verbalized as finding a read text's meaning and interpreting this meaning (Grabe and Stoller, 2002). Comprehension is getting and apprehending the desired opinion of the text. Explication is the ability of restating the desired opinion of the text with the individual's own opinions and knowledge separately from the sentences in the text. Reading provides students meet with new data, events and experiences. For this reason, reading can be thought as a process that includes cognitive skills like learning, researching, explication and discussion (MEB, 2017). Reader should actualize behaviors of analyzing context, understanding and explicating the expressions in the text and having the ability of criticizing thoughts in the text in reading process (Temizkan, 2007).

Reading is one of the comprehension and getting knowledge ways. There are important contributions of reading, which can be explained as understanding what you see, to individuals' self-improvement. Individuals should improve reading to improve reading comprehension levels. Individuals who have high reading comprehension level; thought systems and explication abilities improves, gain positive affective attitudes, perceive both national and universal cultural background, probe the present and past and future and this connection they have an opportunity to develop identity (Sever, 2011). Therefore, reading and reading comprehension are important tools for self-improvement. With reading, people start to improve themselves in terms of comprehension and thinking. This provides people to strengthen learning strategies and wit these improve explication and making judgment. Comprehension is the basis and goal of reading, too. Therefore, reading and reading comprehension is a dependent process. Individuals aim comprehend what they read and product new things by using the knowledge in education and training process (Özbay, 2009).

Individuals form a meaning from symbols that represent letters. This interpretation base on personal interpretation that differentiate according to individuals' past life experiences, knowledge and readiness level (Carter, Bishop and Kravits, 2002). Reading is more than an action that is done with eyes and voice. Reading is a complex activity that composes of eye motions, sound path and sense-making effort of mind and it should be run together with comprehension (Öz, 2001). The messages written appropriately to language rules are perceived by way of sense organs and then they are enlightened and interpreted and at the end of these, individuals make judgments with the gotten opinions (Özyılmaz, 2010). Reading activity is composed of improving individuals' reading comprehension, explication and assessment abilities and acquiring reading habit (Belet and Yaşar, 2007). Individuals, who know his/her language well, have rich vocabulary and reading habit, are at high reading comprehension level.

It can be expressed that the two different process reading and comprehension complement each other with cause and effect relation while discussing reading comprehension level. Because a reading activity that not have a meaning cannot be qualified as a perfect reading activity. Reading process can be assessed as worthwhile if it ends with comprehension (Kanmaz, 2012). How do individuals interpret the text they read, how do they respond the ideas in the text, stages of development in the language learning and using process and how do they realize learning are explained by theories (Kaya, 2014). There are different theories and models related with reading comprehension in literature. It is stated in cognitive theory (Piaget) that children interpret the environment they live in the direction of their own needs, interests and capacities by discovery. Because children have an active role for get the knowledge from world and thinking (Senemoğlu, 2013). In sociocultural theory (Vygotsky), which supports the cognitive theory, it is expressed that children interpret and interiorize their personal opinions by structuring in relation of their own culture and social environment. The importance of social support that the children get from their environment for thinking and improving problem solving abilities is emphasized here (Yeşilyaprak, 2003). Some theories and models developed in the frame of these approaches can be classified as; text based and situational models, reader-approach theory, schema theory, supplemental, analyst and transactional reading models. According to Snowling and Hulme (2005), reading comprehension involves two approaches as text based and situation based. While interpreting word structure in letters, analyzing sentence and evaluating the whole paragraph is a cognitive process, explaining and interpreting the text with logical operations by a

reader's text based and cognitive stimulation directed to the text is expressed as situation based (Snowling and Hulme, 2005). According to reader approach theory, there is a strong relationship between the reader, the text and the writer of the text, in reading comprehension process. If there is no reader, text writers have no function. Factors like a reader's own personality characteristics, experiences, knowledge and interest levels directed to the issue and text structure play role together in the relation that the reader establish with the text, the meaning that the reader infer, the reader's comment and the process of internalization of these (Kaya,2014). According to schema theory, interpreting the read text depends on the established relation between the text and the reader's schemas that represent the knowledge that the person has previously. Individuals' previous knowledge about the subject of the text provides a basis for understanding the opinions in the text (Çakıcı, 2011). In reading process, knowing the schemas related to the text make easier to comprehend the text for the student (Driscoll, 2017). Integrative reading model emphasizes the individuals' process of identification of the words in the text they read. In analyst reading model, the inferred meaning from the text is correlated with the readers' experiences that affect the readers' reading process and their preliminary information. In transactional reading model, it is asserted that the two structures in the both two models are effective for reading comprehension (Köklü and Demirel, 2017). In transactional model, which bases on cognitive processes in reading comprehension and interpretation, brain's data processing function comes to the forefront to get the meaning. In this model, the interaction between intertextual structures (word, sentence) and non-text structures (preliminary information and experiences) is emphasized (Kuzu,2004). In general, in theories and models like these, it can be said that two dimensions come into prominence. The first dimension is the materials, which was used by the writer of the text, and the second dimension is the readers' experiences that functionalize the materials. In this context, reading comprehension is comprehending a text integrally. Comprehension is interpreting the information in a text by appropriation. Explication is deducing from the text in the direction of reader's own perspective without losing the text's essence (Çiftçi, 2007). Actualization of desired qualification of reading comprehension is possible only with a well reading education.

Researches on students' reading comprehension differ from each other in literature. Assessing reading comprehension skills (Yıldırım, 2012; Ülper, Çetinkaya and Bayat, 2017), the effect of reading comprehension skills on different lessons' academic achievement (Dönmez and Yazıcı, 2006; Göktaş and Gürbüzürk, 2012; Bayat, Şekercioğlu and Bakır, 2014), the effect of learning and reading strategies on reading comprehension skills (Belet and Yaşar, 2007; Özyılmaz and Alcı, 2011; Erdem, 2012), investigating reading comprehension skills in terms of some factors (Sert, 2010; Ceran, Oğuzgiray-Yıldız and Özdemir, 2015), the relation between reading comprehension attitude and reading comprehension skills (Sallabaş, 2008; Baki, 2017), dyslexic students (Sidekli, 2010; Beşgül, 2015) and directed to relation between reading skills and questions in PISA (Programme for International Student Assessment) (Batur and Ulutaş, 2013; Batur and Alevli, 2014) studies were done. Studies on teachers' opinions on reading comprehension are limited and also they were performed with only classroom teachers (Kocaarslan, 2013; Beşgül, 2015).

In this study, differently from the other researches, it is aimed to detect both classroom teachers' and branch teachers' opinions on students' reading comprehension. Because of the fact that this study involves teachers' opinions on how do affect the structures of the texts (intertextual context), which are performed within different lessons, and students' intramural practices and extrascholistic practices (non-text context) this process, this study stands on transactional reading model. Education's essential point is reading comprehension and most part of all the lessons can be achieved by reading comprehension. Reading is a formative and improvable proficiency (Özbay, 2009). In this context, it can be said that one of the most important factors of students' ability to improve this proficiency is teacher. Teachers are expected to detect the students' reading comprehension levels, detecting the reasons of difficulties in reading comprehension process that students have and do practices directed to improve students' reading comprehension to help students to be more successful and support their reading habits. It is thought that students are generally in tendency to text centered reading in teaching-learning processes and they get in contact with the texts passively. Students' ability of explaining the texts they read with their own opinions by interiorizing and interpreting is more important rather than making superficial reading, reading many pages and reading many words in a short time. In other words, it is necessary to establish both an internal and an external connection with the text they read and they should maintain the transaction. Within this period, in terms of studies on improving students' reading comprehension levels, it is thought that the study's findings

contribute primary and secondary school teachers and students, their parents, researchers, who will make studies on this issue and policymakers.

Aim of this Study

This study's aim is to detect teachers' opinions on primary and secondary school students' reading comprehension levels. In this regard, searched for an answer to the questions below:

1. What are the students' reading comprehension levels?
2. How the students reading comprehension levels?
3. Why do students have difficulty in reading comprehension?
4. What are your practices and suggestions towards improving your students' reading comprehension levels?

Method

In this study, case study, which is one of the qualitative research methods, was used. Case study is analyzing one or more cases in its entirety. In case studies, how and why questions are basic questions and a current issue is studied in its entirety (Yıldırım and Şimşek, 2013: 85, 313).

Study Group

This paper's study group was determined with purposeful sampling method and it is composed of 22 teachers from Kocaeli. In this study, maximum variation sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used. In this direction, it is tried to interview with teachers from different branches. 8 teachers of working group are classroom teachers, 14 of them are branch teachers. The branches of branch teachers in working group are, Turkish, social sciences, life sciences, mathematics, English, religious culture and moral knowledge, music, visual arts and technology design course.

Table 1. Demographic Characteristics of the Working Group

		f	%
Gender	Female	16	72.7
	Male	6	27.3
Duty	Classroom teacher	8	36.4
	Branch teacher	14	63.6
Period of office	4-9 years	6	27.3
	10-19 years	7	31.8
	20-29 years	4	18.2
	30 years and more	5	22.7

According to table 1, there are 22 teachers in working group and 16 of them are female,6 of them are male teachers. Because of the fact that there is no teacher, who have period of service fewer than 4 years, teachers' service period is shown in table one starting from between 4-9 years . 6 teachers of interviewed teachers have 4-9 years, 7 teachers have 10-19 years, 4 teachers have 20-29 years and 5 teachers have 30 and more years of service period.

Data Collection Tools and Data Collection

In this study, the data was gotten by interview technique from qualitative research methods. A semi-structured interview form was formed with open-ended questions in accordance with the study's aim and sub-goals. Expert opinion (n=3) was taken for interview form. The interview form was put into final form according to expert opinions. Interviews were had in 2016-2017 academic year when teachers had time for interview. There is no tape recording because of the teachers' wishes. Teachers' opinions were scripted by

researcher while interviewing by noting down. Each of the transcription was submitted for the teachers' approval at the end of each question. In this regard, data loss errors were prevented.

Data Analysis

The obtained datum was analyzed with descriptive analysis. Descriptive analysis is actualized as (1) forming a frame, (2) encoding the research datum according to the frame, (3) defining the findings, (4) interpreting the findings. The frame formed for analysis composed of themes defined with research questions or interview questions (Yıldırım and Şimşek, 2013: 256)

Encoding the findings has two stages. Firstly, researchers coded findings by analyzing independent of each other. At the second stage, researchers collected the coded findings together, analyze them together, similar coded findings remained the same, and different coded findings analyzed again and put them into final form with agreement. Teachers were shown as T1, T2, T22. Findings Frequency and percentage values are available in tables. In addition to this, one-to-one expressions of the teachers were presented below the related table.

Findings

According to teachers' opinions, being sufficient/insufficient of students' reading comprehension levels and demonstrations of this situations are showed in table 2.

Table 2. Being Sufficient/Insufficient of Students' Reading Comprehension Levels and Teachers' Opinions on Demonstrations of This Situation

Theme	Codes	f	%
Comprehension	Sufficient (T6)	1	4.5
	Insufficient (T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22)	21	95.5
Indicators	Having difficulty in understanding long question texts (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22)	22	100
	Inability to explain the text sufficiently (T1, T3, T4, T5, T6, T9, T18, T19, T20, T22)	10	45.4
	Inability to answer truly the questions about text (T2, T5, T8, T9, T11, T12, T14, T18, T19)	9	40.9
	Inability to express thoughts about the text verbally or written (T4, T6, T8, T12, T18, T22)	6	27.3
	Inability to discuss (T13, T14, T16, T21)	4	18.2
	Inability to find the main theme (T4, T6, T8)	3	13.6
	Inability to express themselves sufficiently (T7, T12, T14)	3	13.6
	Inability to give logical answers about any theme (T13, T16, T20)	3	13.6
	Inability to understand problems on Math and Science (T10, T15)	2	9.1

According to table 2, 21 of the teachers have the opinion that students' reading comprehension levels are insufficient but 1 of the teachers has the opinion that students' reading comprehension levels are sufficient. When investigated the indicators related students' insufficient reading comprehension levels, all of the teachers express that they observe students have difficulty in understanding long questions.

Other opinions are as below respectively, inability to demonstrate the read text (10), inability to give correct answer the questions related to the text (9), inability to express opinions about the text verbally or written, (6), inability to participate to discussions (4), inability to find the text's main point (3), inability to express themselves sufficiently (3), inability to give logical answers the questions about any theme (3), and inability to understand questions about Math and Science. Some of the teacher opinions are showed below with one-to-one quotation.

"I think my students' reading comprehension levels are absolutely insufficient. Generally, I ask questions students about the texts they read and I determine if they understand or not according to their answers. Having regard to their answers it comes to exist that they do not understand. They do not want to read long questions and do not concentrate on the text, so they do not understand the text" (T2)

“In my opinion, students’ reading comprehension levels are insufficient. I try to test their comprehension level by using question-answer technique. I feel sad when I see that they cannot give logical answers not only questions about lesson but also current issues. I feel, I waste time and effort. Besides, I want them to demonstrate the texts they read. Unfortunately they cannot demonstrate the texts they have read just now. One more thing is that if long questions are not written clearly, they may read incorrect and have difficulty in understanding.” (T20)

Teachers’ opinions on reasons of difficulties that students have in reading comprehension are presented in table 3.

Table 3. Teachers’ Opinions on Reasons of Students’ Having Difficulty in Reading Comprehension

Theme	Codes	f	%
Reasons	Inability to gain reading habit (T2, T3, T5, T8, T9, T10, T16, T17, T18, T19)	10	45.5
	Indifference of the families (T7, T8, T12, T13, T14, T18, T19)	7	31.8
	Reading book insufficiently (T1, T8, T11, T13, T15, T22)	6	27.3
	Socio-economic reasons (T7, T8, T13, T14, T21)	5	22.7
	Spending much time with mobile phones, TV and on the net (T3, T11, T18, T21, T22)	5	22.7
	Reading-Writing teaching technique (T5, T9, T10, T14, T18)	5	22.7
	Not reading book out of school (T4, T5, T10, T13)	4	18.2
	Insufficiency of vocabulary (T6, T15, T16, T22)	4	18.2
	Not giving importance to reading book(T7, T12, T14)	3	13.6
	Being reluctant about reading book (T1, T14, T19)	3	13.6
	Inability to pay attention to the read text (T1, T12, T21)	3	13.6
	Not reworking their lessons (T5, T13)	2	9.1
	Lack of listening skills (T6)	1	4.5
	Reading texts’ higher level than students’level (T17)	1	4.5

According to table 3, inability to gain reading habit (10) comes first among the reasons of students’ having difficulty in reading comprehension. Other opinions are as below respectively, indifference of families (7), reading limited number of book (6), socio-economic reasons (6), spending much time with television, mobile phone and on the net (5), reading-writing teaching method (5), not reading book out of the school (4), insufficiency of vocabulary (4), not giving importance to reading book (3), being reluctant about reading book (3), inability to pay attention to the read text (2), lack of listening skill (1) and higher level of reading texts than students’levels. Some expressions from the teacher opinions are showed below with one-to-one quotation.

“The most important reason of having difficulty in reading comprehension is reading no book or few books. According to me, parents cannot attend to their children’s reading habit because of socio-economic level is another reason.” (T8)

“Students read few book. They do not repeat their lessons at home. Rate of literacy is low and socio-economic level is low around them. Also, their parents do not support them to read and there is no encouragement. When all the reasons come together, low reading comprehension level is inevitable.” (T13)

Studies for improving students’ reading comprehension levels according to teachers’ opinions are presented in table 4.

Table 4. Teachers' opinions on Studies for Improving Students' Reading Comprehension Levels

Theme	Codes	f	%
Applied practices	Make time for reading together (Reading time) (T1, T3, T4, T6, T7, T8, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T21, T22)	17	77.3
	Give students opportunity to demonstrate the text they read verbally (T1, T3, T4, T5, T8, T19, T22)	7	31.8
	Encourage students to explain their opinions about the read text (T8, T9, T12, T20, T22)	5	22.7
	Give opportunity to express themselves (T20, T21, T22)	3	13.6
	Brainstorming and making discussions on current issues (T13, T17, T21)	3	13.6
	Writing composition by students (T12, T18, T22)	3	13.6
	Using drama technique(T10, T14, T20)	3	13.6
	Give reading book homework (T5, T9)	2	9.1
	Using question-answer technique (T11, T21)	2	9.1
	To want students to depicture the read text (T9)	1	4.5
	Giving support to reading time with visual materials and music (T20)	1	4.5
	Organizing poem performance (T14)	1	4.5
	Organizing reading book competition (T16)	1	4.5
	Giving students speed reading texts (T9)	1	4.5
I do not do any activity (T15)	1	4.5	

According to teacher opinions in table 4, making time for reading book together (reading time activity) (17) comes into prominence among the activities done to improve students' reading comprehension levels. Teachers' other activities are as below respectively, giving students opportunity to demonstrate the text they read verbally (7), encouraging students to explain their opinions about the read text (5), giving opportunity to express themselves (3), brainstorming and making discussions on current issues (3), writing composition by students (3), using drama technique (3), giving reading book homework (2), using question-answer technique (2), to want students to depicture the read text (1), giving support to reading time with visual materials and music (1), organizing poem performance (1), organizing reading book competition (1), and giving students speed reading texts. One of the teachers expressed that he/she do not do any activity. Some expressions from the teacher opinions are showed below with one-to-one quotation.

"20 minutes reading time activity is done in class every day. Free reading and reading comprehension activities are done at Turkish Lessons. Students have opportunity to demonstrate the text they read by this way." (T4)

"I want students to express not written but verbally their homework, projects and activities. I find text appropriate the subjects and read them with students in class. After that, I want students to demonstrate verbally and write on their notebooks as a summary what the text about, how they comment the text's theme and what is the result they deduce from the text." (T22)

Teachers' opinions on suggestions that can be done for improving students' reading comprehension levels are presented in table 5.

Table 5. Teachers' Opinions on Suggestions Directed Improving Students' Reading Comprehension Levels.

Theme	Codes	f	%
Suggestions	Discussion method should be preferred in lessons (T5, T7, T8, T13, T16, T20, T22)	7	31.8
	Students should be encouraged to read book by teachers (T1, T9, T11, T16, T19, T22)	6	27.3
	Question-answer technique should be used effectively (T4, T5, T9, T11, T18)	5	22.7
	Course books should include interesting texts appropriate for learning outcomes (T14, T17, T18, T19, T22)	5	22.7
	Activities directed students' metacognitive thinking skills should be done (T7, T8, T12, T16, T21)	5	22.7
	Summary of the read book should be written by students (T3, T4, T11)	3	13.6
	Drama technique should be used predominantly (T9, T10, T20)	3	13.6
	Reading bookwith parents should be given as homework (T2, T12)	2	9.1
	Hermeneutical questions should be asked in exams (T3)	1	4.5
	Brainstorming technique should be used (T6)	1	4.5
	Students should be encouraged to use dictionary (T15)	1	4.5
	Puzzle solving activities should be done (T18)	1	4.5
	Reading activities appropriate for punctuation should be done (T20)	1	4.5

According to teacher opinions in table 5, preferring discussion method in lessons frequently (7) comes into prominence among the suggestions directed improving students reading comprehension levels. Other suggestions are as below respectively, students should be encouraged to read book by teachers (6), question-answer technique should be used effectively (5), course books should include interesting texts appropriate for learning outcomes (5), activities directed students' metacognitive thinking skills should be done (5), Summary of the read book should be written by students (3), drama technique should be used predominantly (3), reading bookwith parents should be given as homework (2), brainstorming technique should be used (1), students should be encouraged to use dictionary (1), puzzle solving activities should be done (1), reading activities appropriate for punctuation should be done (1) and hermeneutical questions should be asked in exams (1). Some expressions from the teacher opinions are showed below with one-to-one quotation.

"Effective questions should be asked in lessons to provide students to their opinions and feedback should be given to their answers. Also, I think discussion method should be used frequently. As students can not only organize their own opinions but also learn analyzing different opinions by this way. This helps students to understand better what they hear and read." (T5)

"I think, teachers should encourage students to read book with various activities. Reading texts should be given students abundantly and some activities should be done with the texts, with which students explain their opinions and support their metacognitive thinking skills. I can say discussion method as an example of these activities." (T16)

Discussion and Conclusion

The attained results of this study, which aims to detect teachers' opinions on primary and secondary school students reading comprehension, are as below.

In this study, it is detected that almost all of the teachers share the opinion that students' reading comprehension levels are insufficient. In Anılan's study (2004), it is detected that according to the applied reading comprehension test results to 5th degree students, students' reading comprehension levels are at middle level. It was emphasized in the Yılmaz' theoretical study (2008) that most of the primary school students have trouble in reading comprehension. According to Nation (2005), despite rapid and true reading activities appropriate for their age, students' reading comprehension levels are usually insufficient.

According to another result of this study, all of the students express that they observe students have difficulty in understanding and answering questions composed of long texts as students' reading comprehension levels' indicators. In addition to this, most of the teachers expressed that students cannot demonstrate the texts they read sufficiently and they cannot give true answers to the questions about the text. In the study done by Kutlu, Yıldırım and Savaşan (2009) to evaluate primary school 3rd grade students' reading comprehension skills, it is detected that students can answer the clear questions about the read text but they have difficulty in answering the questions that measures complicated thoughts. Like this, it was detected in Başaran's study (2013) according to teachers' and students' opinions, students usually answer the multiple-choice questions without understanding the text and in this regard, it is detected that students do not concentrate on reading comprehension.

In this study, most of the teachers expressed that students have difficulty in reading comprehension because of lack of reading habit and indifference of the families. It is detected in Kaldan-Sabak's (2007) and Sert's (2010) studies, students, who have regular reading habit, are at higher reading comprehension level than the students who do not have this habit. According to Beşgöl's (2015) study, it came in to prominence that according to teachers' opinions, students should read more for better reading comprehension level. In a similar way, it came to light in Kocaarslan's (2013) study, according to classroom teachers; the prior reason of low reading comprehension level is lack of reading habit. In addition to this, it was emphasized that families' insufficient support to their children for reading book is another reason of low reading comprehension level. In Senechal's (2006) study, parent participation effect to improve students reading comprehension level is investigated. It is detected that families contribute positively their children's reading comprehension skills by reading activities like teaching reading skills, listening their readings and reading book to their children. In a similar way, Ayril et al. (2014) detected that if there are wealthy reading materials at home and parents support children to read at home, children will have better reading and reading comprehension levels.

Another attained result in this study is that almost all of the teachers do activities to improve students' reading comprehension levels and the most favorite activity is organizing reading time with students in lesson time. It is detected in Kocaarslan's (2013) study that classroom teachers do different activities to encourage the students to concentrate on the texts.

In this study, it is suggested by most of the teachers that students should be encouraged to read by using discussion technique, doing reading activities appropriate for each lesson and attracted topics. It is detected in Güngör's (2005) study that with teacher centered methods, using different strategies is impossible for students reading comprehension process and it is suggested that it is possible to improve students reading comprehension skills with active learning techniques.

According to İnal (2007), to gain reading habit to students, students should choose reading materials themselves and with this, student-centered techniques should be used to improve students' reading comprehension skills. It is detected by Yıldız and Akyol (2011) that internal motivation with choosing reading materials themselves affected positively reading comprehension and reading habits for 5 grade students. In Çelik, Demirgüneş and Fidan's (2015) study directed effect of reader-friendly texts appropriate to students' cognitive level and interests and non-reader-friendly texts on students' reading comprehension successes, it is detected that readability of reader-friendly texts is higher. In this regard, it is emphasized that reading materials at lessons should be chosen appropriate for students carefully for students' improvement of reading comprehension level and gaining reading habit. According to European Commission report (EACEA, 2011), one of the results of researchers done in Europe about reading education is participating learning processes, choosing their own reading materials, discussing and sharing their inferences with their teachers and friends increases students' reading motivations and their reading skills improve.

Recommendations

Reading exercises with books and activities, which determined by students-teacher and parents together, can be done to gain students reading habit. These exercises should be done in a certain period determined together and students' studies should be awarded by teachers and parents. Reading awareness can be gained to students with planned and continuous exercises with teachers' support at school and parents' support at

home. In this regard, seminars can be organized for parents and students about interesting contents and activities.

Studies on reading comprehension levels of students at different academic levels can be made in which students' and parents' opinions are assessed. Also, these studies can be made in schools that have different demographic features and can be compared with each other.

Acknowledgments

This study is presented as an oral announcement at V. International Curriculum and Instruction Congress and it is in proceedings book as an abstract proceeding.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Giriş

Dil ulusal ve kültürel benliği ortaya koyan, geçmişle bugün arasında bir köprü görevi gören ve insanların birbirleriyle anlaşmasını, iletişim kurmasını sağlayan bir araçtır. Dilin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört boyutu vardır (MEB, 2015).

Okuma, okunan bir metnin anlamını bulma ve bu anlamı yorumlama olarak ifade edilmektedir (Grabe ve Stoller, 2002). Anlama, okunan metnin iletmek istediği düşüncüyü almak, kavrayabilmektir. Yorumlama ise okunan metnin iletmek istediği düşüncüyü okunan metindeki cümlelere bağlı kalmadan, bireylerin kendi düşünce ve birikimlerine bağlı olarak yeniden ifade edebilme yeteneğidir. Okuma, farklı kaynaklara ulaşmasını sağlayarak öğrencinin yeni bilgiler, olaylar ve deneyimlerle yüzyüze gelmesini sağlar. Bu nedenle okuma; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma gibi bilişsel becerileri de içine alan bir süreç olarak düşünülebilir (MEB, 2017). Okuma sürecinde okuyucu, metnin içeriğini analiz etme, metindeki ifadeleri anlama ve yorumlama ile metinde yer alan düşüncelerin eleştirisini yapabilme davranışlarını gerçekleştirebilmelidir (Temizkan, 2007).

Okuma, insanların anlama ve bilgi edinme yollarından biridir. Gördüğünü anlama etkinliği olarak açıklanabilecek olan okumanın, bireylerin kişisel gelişimine önemli katkıları söz konusudur. Okuduğunu anlama düzeyinin gelişebilmesi için bireylerin okumalarını geliştirmeleri gerekmektedir. Okuması gelişen bireylerin; düşünme sistemleri ve yorumlayabilme düzeyleri gelişmekte, duyuşsal açıdan olumlu tutumlar kazanmakta, hem ulusal hem de evrensel düzeyde kültürel geçmişi algılamakta, bugün ile geçmiş ve geleceği irdeleyebilmekte ve bu bağlamda kimliklerini oluşturma sürecine katkı sağlamaktadır (Sever, 2011). Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama insanların kendilerini geliştirmesinde önemli bir araçtır. Okuma ile birlikte insan, kendini kavrama ve düşünme yönünden geliştirmeye başlar. Bu da beraberinde kişinin öğrenme kavrayışının güçlenmesini ve böylelikle yorumlama ve yargıda bulunma yeteneğinin gelişmesini getirir. Anlama da okumanın temeli ve amacıdır. Dolayısıyla okuma ve okuduğunu anlama iç içe geçmiş bir süreçtir. Eğitim öğretim sürecinde bireyler okuyup anlamlandırmak ve bundan da yeni bilgiler üretmek amacı güderler (Özbay, 2009).

Okuma sürecinde bireyler harfleri temsil eden sembollerden bir anlam oluşturmaktadır. Bu anlamlandırma, bireylerin önceki yaşam deneyimlerine, bilgilerine, hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılık gösteren kişisel yorumlara dayanmaktadır (Carter, Bishop ve Kravits, 2002). Okuma, sadece göz ve ses yolu ile yapılan bir eylem olmaktan daha fazlasıdır. Okuma göz hareketleri, ses yolu ve zihnin anlam üretme çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir ve anlama ile birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Öz, 2001). Okuma ile birlikte kullanılan dilin kurallarına uygun biçimde yazılan iletiler/mesajlar duyu organları aracılığı ile algılanır, anlamlandırılır, yorumlanır ve bunların sonucunda kişide oluşan düşünce ile bir yargıya varılır (Özyılmaz, 2010). Okuma eylemi, bireylerin okuduğunu anlama, yorumlama ve değerlendirme yetisinin geliştirilmesi ile okuma alışkanlığının kazanılması boyutlarından oluşmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Dilini iyi bilen sözcük dağarcığı gelişmiş, kitap okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri de gelişmiştir.

Okuduğunu anlama düzeyi ele alınırken iki farklı süreç olan okuma ve anlamamanın aslında bir neden sonuç ilişkisiyle birbirini tamamladığı ifade edilebilir. Çünkü anlam kazanmamış bir okuma tam olarak gerçekleştirilmiş bir okuma eylemi olarak nitelendirilemez. Okuma süreci anlama ile sonuçlandığında gerçek bir değer taşır (Kanmaz, 2012). Bireylerin okudukları bir metni nasıl anlamlandırdıkları, metindeki düşüncelere nasıl karşılık verdikleri, dili öğrenme ve kullanma sürecindeki gelişim aşamaları ve öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri kuramlar ile açıklanmaktadır (Kaya, 2014). Alan yazında okuduğunu anlama süreci ile ilgili değişik kuram ve modeller yer almaktadır. Bilişsel kuramda (Piaget) çocukların içinde yaşadıkları çevreyi kendi ihtiyaç, ilgi ve kapasiteleri doğrultusunda bireysel keşif yoluyla yorumladıkları ifade edilmektedir. Çünkü çocuklar dünyadan bilgiyi elde etmede ve düşünme sürecinde aktif bir role sahiptir (Senemoğlu, 2013). Bilişsel kuramı destekleyen sosyo-kültürel kuram (Vygotsky) ise çocukların kendi kültürü ve sosyal çevresi ile etkileşim yoluyla bireysel düşüncelerini yapılandırarak, anlamlandırdıkları ve içselleştirdikleri belirtilmektedir. Burada çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için çevrelerinden gördükleri sosyal desteğin önemi vurgulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2003). Bu yaklaşımlar

çerçevesinde geliştirilen bazı kuram ve modeller; metin odaklı ve durumsal modeller, okur-yaklaşımı kuramı, şema kuramı, bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel okuma modelleri olarak sınıflandırılabilir. Snowling ve Hulme'e (2005) göre okuduğunu anlama, metin odaklı ve durum odaklı olmak üzere iki yaklaşımı içermektedir. Harflerdeki sözcük yapısını anlamlandırma, cümleyi analiz etme ve paragrafın bütününe değerlendirme şeklinde bilişsel bir süreç, metin odaklı ve metne yönelik okuyucunun zihinsel bir uyarılma yaşaması ile metni mantıksal işlemlerle açıklama ve yorumlama süreci ise durum odaklı şekilde ifade edilmektedir (Snowling ve Hulme, 2005). Okuduğunu anlama sürecinde okur-yaklaşımı kuramına göre okuyan kişi, okuduğu metin ve metnin yazarı arasında güçlü bir ilişki vardır. Okuyanlar olmazsa metin yazarlarının da bir işlevi kalmaz. Okuyucunun metinle kurduğu iletişimde, yazılanlardan çıkardığı anlamda, yaptığı yorumda ve bunları içselleştirme sürecinde kendi kişilik özellikleri, yaşantıları, konuya yönelik bilgi ve ilgi düzeyleri ile metnin yapısı gibi faktörler birlikte rol oynamaktadır (Kaya, 2014). Şema kuramına göre okunulan metni anlamlandırmak, kişinin önceden sahip olduğu bilgileri temsil eden şemalarla, metin arasındaki kurulan ilişkiye bağlıdır. Bireylerin metnin konusuyla ilgili önceki bilgileri, metinde geçen düşünceleri anlamasına temel oluşturmaktadır (Çakıcı, 2011). Okuma sürecinde öğrencinin okuduğu metinle ilgili şemaları bilmesi, okuduğunu kavramasını kolaylaştırmaktadır (Tutkun, Okay ve Şahin, 2017). Bütünleştirici okuma modeli, bireylerin okudukları metinde geçen kelimeleri tanıma sürecini vurgulamaktadır. Çözümleyici okuma modelinde, metinden çıkarılan anlam, okuyucuların okuma sürecine etki eden yaşantılar ve ön bilgiler ile ilişkilendirilmektedir. Etkileşimsel okuma modelinde ise her iki modelde vurgulanan yapının okuduğunu anlamada etkili olduğu savunulmaktadır (Köklü ve Demirel, 2017). Okuduğunu anlama ve yorumlamada bilişsel süreçleri temel alan etkileşimsel modelde, anlama ulaşmada, beynin bilgiyi işleme fonksiyonu öne çıkmaktadır. Bu modelde metin içindeki yapılarla (kelime, cümle) metnin dışındaki yapıların (ön bilgi ve deneyimler) etkileşimi vurgulanmaktadır (Kuzu, 2004). Genel olarak bu kuram ve modellerde, iki boyutun ön plana çıktığı söylenebilir. Birinci boyut, metnin yazarı tarafından metni oluşturan malzemeler ve ikinci boyut, okuyucular tarafından malzemeleri işlevsel kılan yaşanmışlıklardır. Bu bağlamda okuduğunu anlama, bir metni bütüncül olarak kavramaktır. Kavrama, metinde geçen bilgileri kendine mal ederek yorumlamadır. Yorumlama ise metnin özünü değiştirmeden okuyucunun kendi bakış açısı doğrultusunda metinden çıkarımlar yapmaktır (Çiftçi, 2007). Okuduğunu anlama ile ilgili yeterliklerin istenilen düzeyde gerçekleşmesi ise ancak iyi bir okuma eğitimi ile mümkün olabilir.

Alan yazında öğrencilerin okuduğunu anlaması ile ilgili yapılan çalışmalar farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi (Yıldırım, 2012; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017;), okuduğunu anlama becerilerinin farklı derslerde akademik başarıya etkisi (Dönmez ve Yazıcı, 2006; Gökteş ve Gürbüzürk, 2012; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014), öğrenme ve okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Belet ve Yaşar, 2007; Özyılmaz ve Alcı, 2011; Erdem, 2012), okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Sert, 2010; Ceran, Oğuzgiray-Yıldız ve Özdemir, 2015), okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki (Sallabaş, 2008; Baki, 2017), okuma güçlüğü çeken öğrenciler (Sidekli, 2010; Beşgül, 2015) ve okuma becerileri ile PISA (uluslararası öğrenci değerlendirme programı)'da çıkan sorular arasındaki ilişkiye yönelik (Batur ve Ulutaş, 2013; Batur ve Alevli, 2014) çalışmalar yapılmıştır. Okuduğunu anlama ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlendiği çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte yapılan çalışmalar da sadece sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir (Kocaarslan, 2013; Beşgül, 2015).

Bu çalışmada, yapılan araştırmalardan farklı olarak hem sınıf öğretmenleri hem de ortaokul branş öğretmenlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okuma-anlama sürecinde farklı dersler kapsamında işlenen metinlerin yapısı (metin içi bağlam) ile öğrencilerin okul içi ve okul dışında yaptıkları uygulamaların (metin dışı bağlam) bu süreci nasıl etkilediğine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verildiğinden dolayı çalışma, etkileşimsel okuma modeline dayanmaktadır. Eğitimin temel noktası okuduğunu anlamaktır ve bütün derslerin önemli bir kısmı da okuduğunu anlamakla başarılılabilmektedir. Okuma gelişebilen ve geliştirilebilen bir yeterlilik (Özbay, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin bu yeterliliği geliştirebilmesindeki en önemli etkenlerden birinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden, derslerde öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlamak ve okuma alışkanlıklarını desteklemek adına onların okuduğunu anlama düzeylerini belirlemesi, öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları zorlukların nedenlerini tespit etmesi ve geliştirmeye yönelik uygulamalar yapması beklenmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin çoğunlukla metin merkezli okuma eğiliminde oldukları ve metinlerle pasif bir ilişki kurdukları düşünülmektedir. Öğrencilerin

yüzeysel okuma yapmaları, çok sayfa kitap okumaları ve az sürede çok sayıda kelime okumalarından ziyade okuduklarını anlamlandırarak, içselleştirerek, kendi düşünceleriyle açıklayabilmeleri önemlidir. Bir başka ifadeyle okudukları metinle hem iç hem de dış bağlantıları kurmaları ve bu etkileşimi sürdürebilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte çalışma bulgularının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi adına yapılacak uygulamalar açısından ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine, öğrencilerine, ebeveynlerine, konu ile ilgili çalışma yapacaklara ve politika üreteceklere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeyleri nasıl belirlenmektedir?
3. Öğrenciler okuduğunu anlamada neden zorlanmaktadır?
4. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik uygulamalarınız ve önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birkaç durumun kendi sınırları dâhilinde bütüncül bir şekilde analiz edilmesidir. Durum çalışmasında nasıl ve niçin soruları temel alınarak, güncel bir olgu, kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 85, 313).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Kocaeli ili merkez ilçesindeki bir devlet okulunda görevli olan 22 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme yapılan öğretmenlerde branş çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 8'i sınıf öğretmeni, 14'ü branş öğretmenidir. Çalışma grubundaki branş öğretmenlerinin alanları, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, görsel sanatlar ve teknoloji tasarımı şeklindedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	16	72.7
	Erkek	6	27.3
Görev	Sınıf Öğretmeni	8	36.4
	Branş Öğretmeni	14	63.6
Hizmet yılı	4-9 yıl arası	6	27.3
	10-19 yıl arası	7	31.8
	20-29 yıl arası	4	18.2
	30 yıl ve üstü	5	22.7

Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan 22 öğretmenden 16'sı kadın, 6'sı erkek öğretmendir. Çalışma grubunda 4 yıldan daha az hizmet yılı olan öğretmen olmadığı için öğretmenlerin hizmet yılı tablo 1'de 4-9 yıl arasından başlayarak gösterilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 6 öğretmen 4-9 yıl arasında, 7 öğretmen 10-19 yıl arasında, 4 öğretmen 20-29 yıl arasında ve 5 öğretmende 30 yıl ve üstünde görev yapan öğretmenlerdir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorularla yarı-yapılandırılmış

görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu için üç uzmanın değerlendirmesine başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. 2016-2017 öğretim yılında nisan ayında yapılan uygulamada öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin isteği doğrultusunda görüşmelerde ses kaydı yapılmamıştır. Öğretmenlerin görüşleri, görüşme esnasında görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından not alınarak yazılı kayıt edilmiştir. Her bir soru için alınan notlar yeni bir soruya geçmeden önce görüşme yapılan öğretmene gösterilerek katılımcının onayına sunulmuştur. Bu bağlamda veri kaybını engellemek için eksikliklerin tamamlanması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, (1) bir çerçevenin oluşturulması, (2) araştırma verilerinin bu çerçeveye göre kodlanması, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması şeklinde dört basamakta gerçekleşmektedir. Burada analiz için çizilen çerçeve, araştırma öncesinde oluşturulan araştırma soruları veya görüşme sorularıyla belirlenen temalardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Verilerin kodlanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmacılar verileri birbirlerinden bağımsız olarak inceleyerek kodlamalar yapmıştır. İkinci aşamada araştırmacılar kodladıkları verileri bir araya getirmiş, birlikte inceleme yapmış, benzer olan kodlamalar aynı şekilde alınmış, farklı olan kodlamalarda veriler tekrar incelenmiş ve görüş birliği ile kodlamalara son şekli verilmiştir. Öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö22 şeklinde gösterilmiştir. Tablolar şeklinde sunulan bulgularda frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir ifadeler ilgili tablonun altında sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli/yetersiz olma durumu ile bu durumun göstergeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Yeterli/Yetersiz Olma Durumu ile Bu Durumun Göstergelerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Anlama	Yeterli (Ö6)	1	4.5
	Yetersiz (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22)	21	95.5
Göstergeler	Uzun soru metinlerini anlamada zorluk yaşama (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22)	22	100
	Okunulan metni yeterli düzeyde anlatamama (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22)	10	45.4
	Metinle ilgili sorulara doğru cevap verememe (Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19)	9	40.9
	Metinle ilgili düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade edememe (Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö18, Ö22)	6	27.3
	Yapılan tartışmalara katılamama (Ö13, Ö14, Ö16, Ö21)	4	18.2
	Metnin ana fikrini bulamama (Ö4, Ö6, Ö8)	3	13.6
	Kendilerini yeterli düzeyde ifade edememe (Ö7, Ö12, Ö14)	3	13.6
	Herhangi bir konuyla ilgili sorulan sorulara mantıklı cevaplar verememe (Ö13, Ö16, Ö20)	3	13.6
Matematik ve fen problemlerini anlayamama (Ö10, Ö15)	2	9.1	

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin 21’i öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğu görüşündeyken, 1 öğretmen yeterli olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yetersizliğine ilişkin göstergeler incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı öğrencilerin uzun soru metinlerini anlamada zorluk yaşadıklarını gözlemledikleri belirlenmiştir. Diğer görüşler ise sırasıyla, öğrencilerin okudukları metni yeterli düzeyde anlatamama (f=10), metinle ilgili sorulara doğru cevap

verememe (f=9), metinle ilgili düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade edememe (f=6), yapılan tartışmalara katılmama (f=4), metnin ana fikrini bulamama (f=3), kendilerini yeterli düzeyde ifade edememe (f=3), herhangi bir konuyla ilgili sorulara mantıklı cevaplar verememe (f=3) ve matematik ve fen problemlerini anlayamama (f=2) şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler birebir alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Öğrencilerimin okuduğunu anlama düzeylerinin kesinlikle yeterli olmadığını düşünüyorum. Genelde öğrencilere okudukları metinle ilgili sorular soruyorum ve onların cevapları doğrultusunda anlayıp anlamadıklarını belirliyorum. Verdikleri yanlış cevaplardan anlamadıkları ortaya çıkıyor zaten. Uzun olan soruları da hiç okumak istemiyorlar, bu nedenle kendilerini metne veremedikleri için anlamıyorlar.” (Ö2)

“Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri yeterli değil bence. Derste soru-cevap yöntemini kullanarak onların anlama düzeylerini ölçmeye çalışıyorum. Hem dersle ilgili konularda hem de günlük konularla ilgili sorulara mantıklı cevaplar veremediklerini görünce üzülüyorum. Çabalarının boşa gittiğini düşünüyorum o zaman. Ayrıca, okudukları parçaları anlatmalarını istiyorum. Henüz okumuş oldukları parçayı bile anlatamıyorlar ne yazık ki. Bir de uzun soru metinleri eğer akıcı bir şekilde yazılmadıysa yanlış okuyabiliyorlar ve anlamada zorluk yaşıyorlar.” (Ö20)

Öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlanmalarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Zorlanmalarının Nedenlerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Nedenler	Kitap okuma alışkanlığı kazanamamaları (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19)	10	45.5
	Ailelerin ilgisizliği (Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19)	7	31.8
	Az sayıda kitap okumaları (Ö1, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö22)	6	27.3
	Sosyo-ekonomik nedenler (Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö21)	5	22.7
	İnternet, televizyon ve cep telefonlarıyla fazla zaman geçirmeleri (Ö3, Ö11, Ö18, Ö21, Ö22)	5	22.7
	Okuma-yazma öğretim yöntemi (Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö18)	5	22.7
	Okul dışında kitap okumamaları (Ö4, Ö5, Ö10, Ö13)	4	18.2
	Kelime dağarcığının yetersizliği (Ö6, Ö15, Ö16, Ö22)	4	18.2
	Kitap okumaya önem vermemeleri (Ö7, Ö12, Ö14)	3	13.6
	Kitap okumada isteksiz olmaları (Ö1, Ö14, Ö19)	3	13.6
	Okuduğu metne dikkatini verememe (Ö1, Ö12, Ö21)	3	13.6
	Konu tekrarı yapmamaları (Ö5, Ö13)	2	9.1
	Dinleme becerilerinin eksikliği (Ö6)	1	4.5
	Okuma metinlerinin öğrenci seviyesinin üstünde olması (Ö17)	1	4.5

Tablo 3’te öğretmenlere göre öğrencilerin okuduğunu anlamada zorluk çekme nedenleri içerisinde ilk sırada kitap okuma alışkanlığı kazanamamaları (10) görüşü gelmektedir. Diğer görüşler sırasıyla; ailelerin ilgisizliği (7), az sayıda kitap okumaları (6), sosyo-ekonomik nedenler (6), internet, televizyon ve cep telefonlarıyla fazla zaman geçirmeleri (5), okuma-yazma öğretim yöntemi (5), okul dışında kitap okumamaları (4), kelime dağarcığının yetersizliği (4), kitap okumaya önem vermemeleri (3), kitap okumada isteksiz olmaları (3), okuduğu metne dikkatini verememe (2), dinleme becerilerinin eksikliği (1) ve okuma metinlerinin öğrenci seviyesinin üstünde olması (1) şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler birebir alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlanmalarının en önemli nedeni hiç kitap okumamaları ya da çok az okumalarıdır. Öğrenci ailelerinin de bence düşük sosyo-ekonomik düzeylerinden dolayı çocuklarıyla bu konuda hiç ilgilenmemeleri bir başka nedendir.” (Ö8)

“Öğrenciler az sayıda kitap okuyorlar. Evde derslerdeki konuları tekrarlamıyorlar. Çevrelerindeki okuma-yazma oranı düşük, sosyo-ekonomik düzey düşük ve evde aile tarafından destek görmüyorlar, okumaya teşvik edilmiyorlar. Bütün bu nedenler bir araya gelince de öğrencilerin okumada ve okuduğunu anlamada zorluk yaşamaları kaçınılmaz oluyor.” (Ö13)

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılanlar tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Geliştirmek için Yapılanlara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Yapılan uygulamalar	Birlikte kitap okumaya zaman ayırma (kitap okuma saati) (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22)	17	77.3
	Öğrencilerin okuduklarını sözlü ifade etmelerine (anlatmalarına) fırsat verme (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö19, Ö22)	7	31.8
	Okunulan metinle ilgili düşüncelerini açıklamalarını teşvik etme (Ö8, Ö9, Ö12, Ö20, Ö22)	5	22.7
	Kendilerini ifade etmelerine fırsat verme (Ö20, Ö21, Ö22)	3	13.6
	Güncel konularla ilgili beyin fırtınası/tartışma yapma (Ö13, Ö17, Ö21)	3	13.6
	Kompozisyon yazdırma (Ö12, Ö18, Ö22)	3	13.6
	Drama-oyun tekniğini kullanma (Ö10, Ö14, Ö20)	3	13.6
	Evde kitap okuma ödevi verme (Ö5, Ö9)	2	9.1
	Soru-cevap yöntemini kullanma (Ö11, Ö21)	2	9.1
	Okunulan metni resmetmelerini isteme (Ö9)	1	4.5
	Okuma saatini görsellerle ve müzikle destekleme (Ö20)	1	4.5
	Şiir dinletileri yapma (Ö14)	1	4.5
	Kitap okuma yarışması yapma (Ö16)	1	4.5
	Hızlı okuma metinleri verme (Ö9)	1	4.5
	Herhangi bir uygulama yapmıyorum (Ö15)	1	4.5

Tablo 4’te öğretmenlere göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yaptıkları uygulamaların başında birlikte kitap okumaya zaman ayırma (kitap okuma saati) (17) etkinliği gelmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan diğer uygulamalar sırasıyla, öğrencilerin okuduklarını sözlü ifade etmelerine (anlatmalarına) fırsat verme (7), okunulan metinle ilgili düşüncelerini açıklamalarını teşvik etme (5), kendilerini ifade etmelerine fırsat verme (3), güncel konularla ilgili beyin fırtınası/tartışma yapma (3), kompozisyon yazdırma (3), drama-oyun tekniğini kullanma (3), evde kitap okuma ödevi verme (2), soru-cevap yöntemini kullanma (2), okunulan metni resmetmelerini isteme (1), okuma saatini görsellerle ve müzikle destekleme (1), şiir dinletileri yapma (1), kitap okuma yarışması yapma (1) ve hızlı okuma metinleri verme (1) şeklinde ifade edilmiştir. Bir öğretmen ise herhangi bir uygulama yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler birebir alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Sınıfta her gün 20 dakikalık okuma çalışması yapılıyor. Türkçe derslerinde de serbest okuma, okuduğunu anlama ve anlatma çalışmalarına yer verilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin okuduklarına anlatmasına fırsat veriliyor” (Ö4)

“Öğrencilerin yaptıkları ödevlerini, projelerini ve etkinliklerini kağıt üzerinde yazılı olarak değil sözel dil becerisi kullanarak anlatmalarını istiyorum. Konunun kazanımlarına uygun olan metinler bularak öğrencilerle birlikte sınıfta okuyup, metnin ne anlattığını, onların metni nasıl yorumladıklarını ve en son metinden çıkardıkları sonucu hem anlatmalarını hem de özet olarak defterlerine yazmalarını istiyorum.” (Ö22)

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılabilecek önerilere ilişkin öğretmenlerin görüşleri tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Geliştirmek için Yapılabilecek Önerilere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Öneriler	Derslerde çoğunlukla tartışma yöntemi tercih edilmeli (Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö20, Ö22)	7	31.8

Öğretmenler tarafından öğrenciler kitap okumaya özendirilmeli (Ö1, Ö9, Ö11, Ö16, Ö19, Ö22)	6	27.3
Soru-cevap yöntemi etkili kullanılmalı (Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö18)	5	22.7
Ders kitaplarında kazanımlara uygun ilgi çekici metinlere yer verilmeli (Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22)	5	22.7
Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler yapılmalı (Ö7, Ö8, Ö12, Ö16, Ö21)	5	22.7
Okunulan kitabın özeti yazdırılmalı (Ö3, Ö4, Ö11)	3	13.6
Drama (okuduğunu canlandırma) tekniğine ağırlık verilmeli (Ö9, Ö10, Ö20)	3	13.6
Aile ile birlikte kitap okuma ödevi verilmeli (Ö2, Ö12)	2	9.1
Sınavlarda yoruma dayalı sorular sorulmalı (Ö3)	1	4.5
Beyin fırtınası tekniği kullanılmalı (Ö6)	1	4.5
Öğrencilerin sözlük kullanmaları sağlanmalı (Ö15)	1	4.5
Bulmaca çözme etkinliği yapılmalı (Ö18)	1	4.5
Noktalama işaretlerine uygun okuma çalışmaları yapılmalı (Ö20)	1	4.5

Tablo 5'te öğretmenler, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılabilecek önerilere ilişkin ilk sırada, derslerde çoğunlukla tartışma yöntemi tercih edilmeli (7) görüşünü belirtmiştir. Diğer öneriler sırasıyla, öğretmenler tarafından öğrenciler kitap okumaya özendirilmeli (6), soru-cevap yöntemi etkili kullanılmalı (5), ders kitaplarında kazanımlara uygun ilgi çekici metinlere yer verilmeli (5), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler yapılmalı (5), okunulan kitabın özeti yazdırılmalı (3), drama (okuduğunu canlandırma) tekniğine ağırlık verilmeli (3), aile ile birlikte kitap okuma ödevi verilmeli (2), sınavlarda yoruma dayalı sorular sorulmalı (1), beyin fırtınası tekniği kullanılmalı (1), öğrencilerin sözlük kullanmaları sağlanmalı (1), bulmaca çözme etkinliği yapılmalı (1) ve noktalama işaretlerine uygun okuma çalışmaları yapılmalı şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler birebir alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Derslerde öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını sağlayacak şekilde etkili sorular sorulmalı ve mutlaka verdikleri cevaplara dönüt verilmeli. Ayrıca sık sık tartışma yöntemine de yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenciler bu şekilde bir konu hakkında hem kendi düşüncelerini organize edebilir hem de farklı düşünceleri analiz etmeyi öğrenebilir. Bu da öğrencilerin okuduklarını ve duyduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur” (Ö5)

“Öğretmenlerin çeşitli etkinlik ve uygulamalarla, öğrencileri kitap okumaya özendirmeleri gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilere bol bol okuma parçaları verilerek bu parçalar üzerinde düşüncelerini açıklayabilecekleri ve hatta üst düzeyde düşünmelerini destekleyen etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu uygulamalara örnek olarak tartışma yöntemini söyleyebilirim.” (Ö16)

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir.

Araştırmada, öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yetersiz olduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir. Anılan (2004) tarafından yapılan çalışmada ise 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2008) yapmış olduğu kuramsal çalışmada da ilkökul öğrencilerinin çoğunun okuduğunu anlama konusunda sıkıntılar yaşadığı vurgulanmıştır. Nation'a (2005) göre ise öğrencilerin kendi yaşlarına uygun bir şekilde doğru ve hızlı okuma yaptıkları halde genellikle okuduklarını anlama düzeyleri yetersiz olmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin göstergesi olarak öğrencilerin uzun metinlerden oluşan soruları anlama ve cevaplama zorluk yaşadıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin okudukları metni yeterli düzeyde anlatamadıkları ve metinle ilgili sorulara doğru cevap veremediklerini ifade etmiştir. Kutlu, Yıldırım ve Savaşan (2009) tarafından ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için yapılan çalışmada da öğrencilerin okudukları metinle ilgili açıkça ifade

edilen düşünceleri ölçen soruları yanıtlayabildikleri ancak karmaşık yapıdaki düşünceleri ölçen soruları doğru yanıtlamakta zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Başaran'ın (2013) çalışmasında öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre paragraftaki metinden anlam çıkarmaya dayalı çoktan seçmeli soruları genellikle öğrencilerin metni anlamadan yaptıkları bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlamaya yoğunlaşmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin yeterli düzeyde kitap okuma alışkanlığı olmadığı için ve ailelerin ilgisizliği nedeniyle öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Kaldan-Sabak (2007) ve Sert (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da düzenli bir şekilde kitap okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının, bu alışkanlığı kazanmamış öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Beşgül'ün (2015), çalışmasında da, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için daha çok kitap okumaları gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde Kocaarslan'ın (2013) çalışmasında, sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük yaşamalarının nedenlerinin başında kitap okuma alışkanlığının olmaması gelmektedir. Bununla birlikte çevresel faktörlerde ailenin çocuklarının kitap okumalarını desteklememesi öğrencilerin okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşamalarına neden olduğu vurgulanmıştır. Senechal (2006) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde aile katılımının etkisi incelenmiştir. Aileler, çocuklarına okuma becerilerini öğretmek, çocuklarının okumalarını dinlemek ve kendilerinin çocuklarına kitap okumaları şeklinde birlikte yapılan okuma etkinlikleriyle, onların okuduklarını anlama becerilerine olumlu katkılar sağladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Ayrıl ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada da ev ortamında okuma materyallerinin zengin olması ve öğrencilerin evde okuma yapmaları için desteklenmelerinin onların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştiren bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için etkinlikler yaptıkları ve yapılan etkinlikler arasında en çok, ders saatinde öğrencilerle birlikte kitap okuma saati düzenledikleri belirlenmiştir. Kocaarslan (2013) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okudukları metin üzerinde çalışmalarını sağlayan farklı uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından öğrencilerde okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi için, öğrenme-öğretme sürecinde tartışma yönteminin kullanılması ve okumaktan zevk aldıkları ve her derse uygun ilgi çekici konularda okuma etkinliklerinin yapılması ile öğrencilerin kitap okumaya özendirilmeleri önerilmiştir. Güngör (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin etkin olduğu yöntemlerle öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde farklı stratejileri kullanmadığı belirlenmiş ve aktif öğrenmenin temel alındığı, öğrencinin etkin olduğu yöntemlerin kullanılması ile öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği önerilmiştir. İnal'a (2007) göre öğrencilerde okuma alışkanlığının kazandırılması için öğrencilerin bizzat kendilerinin okuma materyallerini seçmeleri gerektiği ve bununla birlikte öğrenci merkezli yöntemlerin öğretim sürecinde kullanılması ile öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirileceği vurgulanmaktadır. Yıldız ve Akyol (2011) tarafından yapılan çalışmada da 5. sınıf öğrencilerinin kendi tercihlerine dayalı okumalarda içsel motivasyonun, öğrencilerde okuduğunu anlamayı ve okuma alışkanlığını doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Çelik, Demirgüneş ve Fidan'ın (2015), öğrencilerin bilişsel düzeylerine ve ilgilerine uygun okur dostu metinler ile okur dostu olmayan metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrenciler tarafından okur dostu metinlerin anlaşılma düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında, derslerde yer alan okuma metinlerinin öğrencilere uygun olacak şekilde özenle seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Avrupa komisyonun raporuna göre (EACEA, 2011) Avrupa ülkelerinde okuma eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi sonucu ortaya çıkan sonuçlardan biri de, öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları, kendi okuma materyallerini seçmeleri, okudukları metinle ilgili kendi çıkarımlarını öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşarak tartışması ile öğrencilerin okuma motivasyonları artmakta ve okuma becerileri gelişmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için öğrenci-öğretmen ve ailenin işbirliğiyle belirlenen kitaplar ve etkinliklerle okuma çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar yine birlikte oluşturulan bir

okuma takvimi kapsamında gerçekleştirilmeli ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalar öğretmen ve aile tarafından ödüllendirilmelidir. Öğrencilere, bu şekilde okulda öğretmenin, evde ailenin desteği ile planlı ve sürekli yapılan uygulamalarla okuma bilinci kazandırılabilir. Bu bağlamda ailelere ve öğrencilere ilgi ve dikkat çekici içerik ve uygulamaların yer aldığı seminerler düzenlenebilir.

Farklı okul kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili öğrencilerin ve ailelerin de görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar farklı demografik özelliklere sahip okullarda da gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma, 26-28 Ekim 2017 tarihinde düzenlenen V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet bildiri olarak bildiri kitabında yer almıştır.

References

- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu [Reading comprehension in Turkish lesson in terms of some variables]. *Afyon Kocatepe University Social Science Journal*, 6(2), 89-102
- Ayral, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H. Yılmaz-Fındık, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy-Güler, S. Bayraktar, E. & Diren, E. (2011). Okuma-anlama becerisi ve ilişkili olduğu değişkenler [Reading-comprehension skills and related variables]. *I. Eurasia Education Reserches Congress*, 24-26 April, İstanbul.
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigating attitudes directed reading of 6th, 7th and 8th grade students in terms of various variables]. *Electronic Social Science Journal*, 16(63), 1166-1186.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular [Multiple choice questions to evaluate reading comprehension based upon extrapolate from paragraph]. *Education Sciences Researches Journal*, 3(2), 107-121.
- Batur, Z. & Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri [PISA Reading comprehension sufficiency of reading comprehension lesson]. *Reading and Writing Education Reseraches*, 2(1), 22-30.
- Batur, Z. & Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi [Investigating the coherence rating of PISA and reading comprehension acquisition in Turkish learning program]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. & Bakır, S. (2014). The relationship between reading comprehension and success in science. *Education and Science*, 39(176), 457-466.
- Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi [Effect of learning strategies on reading comprehension and writing skills and attitudes toward Turkish lesson]. *Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Investigating reading comprehension skills of dyslexic and non-dyslexic students]. Master's Thesis, The Near East University, Nicosia, Cyprus.
- Ceran, E., Oğuzgiray-Yıldız, M. & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi [Investigating reading comprehension skills of primary school 2nd grade students depending on gender and age]. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Carter, C., J. Bishop ve S. L. Kravits (2002). *Keys to effective learning*. 3rd. Ed. New Jersey: Printice Hall.

- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü [The role of schema theory on reading comprehension]. *Dumlupınar University Social Sciences Journal*, 30, 77-86.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. & Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigating the relationship between the feature of reader-friendly text and reading comprehension achievement]. *Başkent University Journal Of Education*, 2(1), 115-122.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* [Detecting acquisition level of primary school 5th grade students related to reading comprehension in Turkish learning program]. Doctorate Dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler [Strategies and techniques can be used to improve students' reading comprehension skills based on text format in social science]. *Social Science Journal*, 16, 137-154.
- Driscoll, M. P. (2017). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi (2. Baskı)* [Teaching processes and learning psychology (2nd Edition)]. (Ö. F. Tutkun, Trans. Edt.) Ankara: Anı Publishing.
- EACEA-Eurydice, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, (2011). *Reading Education in Europe: Context, Politics and Practices*. It is retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> at 14.05.2017
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri [Turkish Philology teacher candidates' levels of using reading strategies]. *International Turkish Literature Culture Education Journal*, 1(4), 162-186.
- Göktaş, Ö. & Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi [Effect of reading comprehension skill on academic success in Math in primary school at second grade]. *International Curriculum and Instruction Studies Journal*, 2(4), 52-66.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri [Using reading comprehension strategies levels of sixth, seventh and eighth grade students]. *Hacettepe University Journal of Education*, 28, 101-108.
- Grabe, W. & Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- İnal, B. (2007). Akademik amaçlı okuma izlenince oluşturmada temel kriterler [Basic criterias of creating academic directed reading schedule]. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 49-59.
- Kaldan-Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* [Economic and demographic factors that affects 3rd grade students reading comprehension skills in Turkish lesson]. Master's thesis, Gaziantep University, Gaziantep, Turkey.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Effect of using reading comprehension strategy on reading comprehension skill, cognitive awareness, attitude towards reading and persistency] Master's thesis, Adnan Menderes University, Aydın, Turkey.
- Kaya, M. (2014). Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı, [Reading culture and children's literature]. *Turkish Language* 756, 608-622.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma [Classroom teachers' opinions on reading comprehension difficulties in Turkish Lesson: A qualitative research]. *International Journal of Social Sciences*, 6(8), 373-393.
- Kökçü, Y. & Demirel, Ş. (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme [A research on the relation between 5th, 6th, 7th and 8th Turkish lesson reading

- acquisitions and reading models]. *International Turkish Literature Culture Education Journal* 6(2), 1133-1147.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, S. & Savaşan, G. (2009). Türkçe dersinin kazandırmayı hedeflediği okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi [Assessing the reading comprehension skill that Turkish lesson wants to bring in]. *In Proceeding Book of I.National Congress of Assessment and Evaluation in Education and Psychology*, 14-16 May, 2008, (pp 353-362) Ankara University, Ankara, Turkey
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi [The effect of teaching reading suitable for transactional model on comprehension level of Turkish informative texts]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37 (1), 55-77.
- MEB-Ministry of National Education, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı* [Turkish lesson (1-8 grades) curriculum]. Head Council of Education and Morality, Ankara
- MEB-Ministry of National Education (2017). *İlköğretim Türkçe dersi taslak öğretim programı (1-8. Sınıflar)* [Primary Education Turkish lesson draft curriculum (1-8 grades)]. Head Council of Education and Morality, Ankara.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowing ve C. Hulme (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook* (s. 248-266). Oxford: Blackwell.
- Öz, F. M. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* [Practical Turkish teaching]. Ankara: Anı Publishing.
- Özbay, M.(2009). *Anlama teknikleri: I. okuma eğitimi* [Comprehension techniques: I. reading training]. Ankara: Öncü Publishing.
- Özyılmaz, G.(2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* [Effect of teaching reading comprehension strategies to 7th grade students on reading comprehension success] Master's thesis. Yıldız Technical University, Istanbul, Turkey.
- Özyılmaz, G. & Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi [Effect of teaching reading comprehension strategies to 7th grade students on reading comprehension success]. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 71-94.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki [The relation between attitudes toward reading and reading comprehension skills of 8th grade students]. *Inönü University Journal of Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Senechal, M., (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (23. Baskı)* [Enhancement, learning and teaching from theory to practice (23th Edition)]. Ankara: Yargı Publishing House.
- Sert, A. (2010). *I İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Investigating reading comprehension skills of primary school sixth grade students in terms of some variables] Master's thesis, Selçuk University, Konya, Turkey.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (5.Baskı)* [Turkish teaching and mastery learning (5th edition)], Ankara: Anı Publishing.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi [Action research: Eliminating reading and comprehension difficulties of primary school fourth grade students]. *TÜBAR*, 27, 563-580
- Snowling, J. M. & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. UK: Blackwell.

- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi [Effect of reading strategies in turkish lessons on reading comprehension at second level in primary education]* Doctorate Dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey
- Ülper, H., Çetinkaya, G. & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi [Developing reading comprehension test]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 18(1), 175-187.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi (4. Baskı) [Enhancement and learning psychology (4th Edition)]*. Ankara: PegemA Publishing.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı) [Qualitative research methods (9 Edition)]*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi [A system that teachers can use to assesst students' reading comprehension skills: Barrett taxonomy]. *Mustafa Kemal University Journal of Institute of Social Sciences*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki [Relation between 5th grade students' reading comprehension, reading motivation and reading habit]. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty* 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları [Improvement ways of reading comprehension skills in Turkish]. *Mustafa Kemal University Journal of Institute of Social Sciences*, 5(9), 131-139.