



The Journal of Academic Social Science Studies

JASSS

International Journal of Social Science

Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1956>

Volume 6 Issue 8 , p. 373-393, October 2013

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
OKUDUĞUNU ANLAMA GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA¹**

*CLASSROOM TEACHER'S VIEWS ABOUT READING COMPREHENSION
DIFFICULTIES IN TURKISH LESSONS: A QUALITATIVE STUDY**

Arş. Gör. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD.

Abstract

The aim of this study is to reveal the classroom teacher's views and practices in relation to reading comprehension difficulties experienced by students in Turkish lessons. The research was conducted as a descriptive study and designed as a qualitative research. The subjects of this study consisted of twenty-one classroom teachers who were selected by using purposive sampling and participated in this study voluntarily. Semi-structured interview method which is suitable for qualitative research was used for data collection. The data obtained after interviews were analyzed by using descriptive analysis and supported by direct quotations. Reading comprehension difficulties experienced by the students in Turkish lessons and the causes were revealed according to the classroom teacher's views. Furthermore it was included methods and

¹ Çalışmanın bir bölümü 12. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

implementations which have been used by classroom teachers in identifying, removing of reading comprehension difficulties.

As a result of research, classroom teachers stated that reading comprehension difficulties encountered by their students as “unable to bring prior knowledge in reading environment”, “inability to synthesize”, inability to make inferences (being not able to use context clues), “unable to cause and effect relationship”, “inability to focus to main meaning in consequence of going into in detail” in Turkish lesson. They reported that the most common difficulty in reading comprehension as “unable to bring background information in reading environment”.

When analyzing the data from the research it was determined that reader features leading to difficulties in reading comprehension as “lack of reading habits”, “inadequate vocabulary”, “not giving importance punctuation marks and prosodic reading”, “not using spoken language accurately and effectively”, “giving priority to faster reading”, “attention deficit”, “lack of motivation”, “inability to enjoy reading”, “inability in using the imagination while reading”, “the use of local slang”, lack of prior knowledge” and “mental sluggishness”.

Classroom teachers participating in the study expressed that they used a variety of methods/techniques that can be used in improving and evaluating reading comprehension and that they had various applications in this regard in the their classroom. Classroom teachers listed that environmental factors affecting reading comprehension difficulties as “does not support the family for children in the work of reading”, “does not created reading environment by family”, “lack of communication in family environment” and “the nature of language in social environment living”.

Key Words: Reading, reading comprehension, reading comprehension difficulty.

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersinde yaşamış olduğu okuduğunu anlama güçlüğüne ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiş ve bir nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplamada nitel araştırmalar için uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları okuduğunu anlama güçlükleri ve nedenleri ortaya konmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama güçlüklerini gidermede ve tespit etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler/yöntemler ve gerçekleştirdikleri uygulamalara yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamada; ön bilgileri okuma ortamına getirememesi, sentez yapamama (bütün anlama ulaşamama), çıkarım yapamama (bağlamdaki ipuçlarını kullanamama), neden sonuç ilişkisi kuramama ve detaylara takılıp anlama odaklanmama gibi anlama güçlükleriyle karşılaştıklarını bildirmişlerdir. En sık karşılaşılan okuduğunu anlama güçlüğü ise ön bilgilerin okuma ortamına getirilmemesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan okuyucu özellikleri; okuma alışkanlığının olmaması, kelime hazinesinin yetersiz olması, noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermeme, konuşma dilini doğru ve etkin kullanmama, hızlı okumaya öncelik verme, dikkat eksikliği, okumadan zevk almama, motivasyon eksikliği, okuma sırasında hayal gücünü kullanamama, yerel ağız (şive) kullanımı, ön bilgi yetersizliği ve zihin tembelliği olarak ortaya çıkmıştır.

Okuduğunu anlamayı geliştirmede ve değerlendirmede sınıf öğretmenleri çok sayıda yöntem/teknik kullandıklarını ve sınıf ortamında çeşitli uygulamalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, okuduğunu anlama güçlüklerine sebep olan çevresel etkenleri; ailenin okuma çalışmalarına destek vermemesi ve okuma ortamını oluşturmaması, aile ortamında iletişim eksikliği ve yaşanan sosyal çevredeki dilin niteliği şeklinde sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Güçlüğü.

GİRİŞ

Okuma, bireylerin zihinsel gelişimi başta olmak üzere kişilik gelişiminden sosyal becerilerine kadar birçok yönünü etkileyen önemli bir eylemdir. Okuryazarlığın boyutlarının giderek arttığı günümüzde, okuma eylemi basılı materyalleri çözümlenmenin ötesine geçerek her türlü imge, sosyal durum, doğa olayları ve beden dili de dahil olmak üzere geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.

Akademik öğrenmelerin önemli bir bölümü okuma yoluyla kazanılmaktadır (Sderidis, Mouzaki, Simos ve Protopapas, 2006). Okuma, akademik beceriler için temel ve gerekli bir beceri (White, 2004) olmakla birlikte tüm resmi eğitim süreci büyük oranda okuma ve yazma yeteneğine bağlı olarak sürdürülmektedir. (Moats, 1999; Heckman, 2006). Okuma doğru ve akıcı okumanın ötesinde okunan metinden bir anlama ulaşma yeteneği olarak ifade edilmektedir. (Sderidis, Mouzaki, Simos and Protopapas, 2006). Bu açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama, okuma eğitiminin

nihai hedefi olarak görülebilir. (Garnham, 2001; Gernsbacher, 1990 ; Knitsch, 1998 akt; Nation, 2005).

Uzun yıllar eğitimciler, öğrencilerin en azından ortalama bir zeka, doğru ve akıcı bir kod çözüme (kelime tanıma) becerisine sahip olduktan sonra okuduğunu anlamada doğal olarak iyi olabileceklerini düşünmekteydiler (Allington, 2001; McNeil, 1987, akt; Marzola, 2005). Bazı araştırmacılar (Adams, 1990, Ehri, 1998) güçlü bir anlama için doğru ve akıcı bir şekilde kod çözmeyi yeterli bulmayıp bu becerilerin etkili bir şekilde gelişimini sağlayacak diğer faktörler üzerinde giderek artan bir farkındalık oluşturmuşlardır. Örneğin, ön bilgiyi genişletme ve harekete geçirme, zengin kelime hazinesi temeline sahip olma ve bilişüstü stratejileri uygulama okuduğunu anlama sürecinin diğer önemli bileşenleri olarak kabul edilmiştir (Akt; Marzola, 2005).

Okuduğunu anlama, kişinin okuduğu materyalden anlam çıkarmak için kullandığı düşünme süreci olarak tanımlanmakta (Block, Gambrell and Pressley, 2002) ve yazılı materyallerle etkileşim sırasında, okuyucuların eş zamanlı olarak anlamı çıkarması ve oluşturmasıyla sonuçlanan aktif bir süreç olarak ifade edilmektedir (Rand Reading Study Group, 2002). Okuduğunu anlama metindeki bilgi, okuyucu, bağlam ve diğer bilgi kaynaklarının bütünleştirilmesini gerektiren dinamik ve etkileşimli bir süreç olarak ele alınmaktadır. (Radcliffe, 2010). Anlamanın bu karmaşık doğası dikkate alındığında bazı bireylerin bu alanda güçlük yaşaması şaşırtıcı olmamalıdır (Nation, 2005).

Okumayı anlamada güçlük yaşayan bireylerde okuduğunu anlamanın temel bileşenlerinden bazıları yetersiz veya eksik olabilmektedir (Fealy, 2010). Okuduğunu anlama güçlüğünün doğası ve nedenleri tam belli olmamasına rağmen bu bireylerin en belirgin özellikleri yaşlarına uygun düzeyde hızlı ve doğru okumalarına rağmen anlama düzeylerinin yetersiz veya düşük olmasıdır (Nation, 2005). Yapılan bir araştırmada çocukların yaklaşık %10'unun doğru ve akıcı okumalarına rağmen okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Yuill and Oakhill, 1991). Unutulmaması gereken bir nokta da bu öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin aksine doğru ve akıcı bir okumaya sahip olmalarıdır (Bishop, 1997).

Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarısız olmaları okunan metnin ve okuyucunun özelliklerinin yanı sıra okumanın gerçekleştiği bağlamdan kaynaklanabilir (Britton and Graesser, 1996, Van Oostendorb and Goldman, 1999 akt; Kendeou, Muis and Fulton, 2011). Öte yandan sınıf ortamında okuduğunu anlama sürecine ilişkin öğretimsel uygulamalar ve öğretmenin rolü bu süreçte etkili olmaktadır.

İyi bir okuma öğretiminin çocuklar okumaya geçer geçmez anlamaya odaklanması gerektiği düşüncesinden (NICHD, 2000) hareketle, öğretmenlerin okuduğunu anlama güçlükleri hakkında görüş ve uygulamalarının ortaya konması,

hem okuduğunun anlama güçlüklerinin nedenlerini tespit etmede hem de daha iyi bir anlama öğretiminin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaşamış olduğu okuduğunu anlama güçlüğüne ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilerinin yaşadığı okuduğunu anlama güçlükleri hakkında görüşleri nelerdir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilerinin yaşadığı okuduğunu anlama güçlüklerinin nedenleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede kullandıkları uygulamalar-stratejiler nelerdir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerini tespit etmede kullandıkları yöntemler-teknikler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir(Yıldırım & Şimşek, 2005).Veri toplamada nitel araştırmalar için uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde katılımcıların deneyimlerini, tutumlarını, fikirlerini, niyetlerini ve görüşme süreci içerisindeki tepkilerini belirlemek mümkündür(Yıldırım ve Şimşek, 2005).Öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamalarını derinlemesine ortaya koymak için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın il merkezinde ve merkeze bağlı bir köyde yer alan 5 ilkokulda görev yapan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1987, akt;Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda, okullar belirlenmeden önce Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden şube müdürleriyle görüşülmüş ve sosyo-ekonomik düzey ve öğrenci başarısının düşük olduğu okullar

tespit edilmiştir. Daha sonra ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak yalnızca üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile çalışmaya devam edilmiştir. İlköğretim birinci ve ikinci sınıfta anlamadan çok sesli okuma önemli olduğundan böyle bir yol izlenmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerle ön görüşme yapılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle ders saatleri dışında randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların doğrudan görüşleri aktarılırken K1, K2, K3... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

Mesleki Deneyim	Katılımcı Sayısı (f)
5-10 yıl	6
11-15 yıl	8
16 yıl ve üstü	7
Okutulan sınıf	
3. sınıf	10
4. sınıf	11
Okulun bulunduğu yer	
Merkez	17
Köy	4

Katılımcıların 10'u üçüncü, 11'i ise dördüncü sınıf öğretmenidir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 6'sı 5-10 yıl, 8'i 11-15 yıl ve 7'si ise 16 yıl üstü mesleki deneyime sahiptirler. Katılımcılardan K5, K9, K11 ve K19 köyde diğerleri ise merkezdeki okullarda görev yapmaktadırlar.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce araştırma konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranmış daha sonra görüşme formunda yer alan maddeler belirlenmiştir. Araştırma için hazırlanan sorular biri ölçme ve değerlendirme diğerleri okuma alanında olmak üzere üç akademisyenle tartışılmış ve hazırlanan taslak form kullanılarak dört sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler Mart-Nisan 2013 tarihleri arasında ders saatleri dışında öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara görüşme sırasında kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıtlardaki

görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Ancak araştırmaya katılan beş öğretmen ses kayıt cihazının kullanılmasını çeşitli nedenlerden dolayı reddetmiştir. Bu nedenle görüşmeler sırasındaki veriler araştırmacı tarafından tutulan yazılı notlar halinde kaydedilmiştir. Gerekli durumlarda bu katılımcılardan görüşlerini tekrar etmeleri istenmiş bu yolla veriler eksiksiz kaydedilmeye çalışılmıştır. Her bir görüşme 15-25 dakika arasında sürmüştür.

Görüşme sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, görüşme soruları temele alınarak çözümlenmiştir. Her bir soru bir tema kabul edilmiş, ayrıca tema oluşturma yoluna gidilmemiştir. Kodlamalar ve alt temalar oluşturulurken araştırmanın güvenilirliği açısından biri okuma öğretimi diğeri ölçme ve değerlendirme alanı olmak üzere iki uzmandan yardım alınmıştır. Görüş Birliği=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)×100 formülü kullanılarak araştırmacılar arasında görüş birliğine varılması amaçlanmıştır (Miles and Huberman, 1994). Bu doğrultuda araştırmacı ve diğer uzmanlar arasında sırasıyla %84 ve%87 oranında görüş birliğine varılmıştır. Diğer yandan görüş ayrılığı olan durumlar tekrar gözden geçirilmiş ve ortak bir kararla değiştirilmiştir. Birebir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda alıntı olarak yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda özellikle frekansı yüksek olan veya önemli görülen görüşler aktarılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada 21 sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır Araştırma bulgularından elde edilen temalar ve alt temalar şunlardır: 1)Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları okuduğunu anlama güçlükleri; 2) Okuduğunu anlama güçlüklerinin nedenleri: a)okuyucudan kaynaklanan nedenler, b)metinden kaynaklanan nedenler, c)çevresel nedenler; 3)Okuduğunu anlama güçlüklerini gidermede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları strateji ve uygulamalar; 4) Okuduğunu anlama güçlüklerini tespit etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve uygulamalar;

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları okuduğunu anlama güçlükleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine görüşme sırasında ilk olarak "Okuduğunu anlamada öğrencileriniz ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadır?" sorusu yöneltilmiş, sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde değerleri kullanılarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.Öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları okuduğunu anlama güçlükleri

<i>Anlama Güçlükleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ön bilgileri okuma ortamına getirmeme	8	38
Sentez yapamama (bütün anlama ulaşamama)	6	28
Çıkarım yapamama (bağlamdaki ipuçlarını kullanamama)	6	28
Neden sonuç ilişkisi kuramama	6	28
Detaylara takılıp anlama odaklanmama	3	14

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yaşadıkları anlama güçlükleri arasında en sık karşılaşılan durumun “ön bilgileri okuma ortamına getirmeme ($f=8$)” olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

“Konu ve kitabın içeriği ile ilgili ön bilgileri harekete geçirmeden konulara rastgele girip paragrafları bağlayamıyorlar.”(K3)

“Öğrencilerimin bazıları metni okurken yalnızca o ana odaklanıyor. Geçmiş yaşantılarıyla metni ilişkilendiremiyorlar. Ben sorular yöneltmedikçe bu durum devam ediyor. Ancak soru sorduktan sonra ön bilgilerini kullanarak okudukları metni anlayabiliyorlar.”(K8)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrencilerin karşılaştıkları diğer okuduğunu anlama güçlüklerini sentez yapamama(bütün anlama ulaşamama $f=6$), çıkarım yapamama (bağlamdaki ipuçlarını kullanamama $f=6$), neden sonuç ilişkisi kuramama ($f=6$) ve detaylara takılıp anlama odaklanmama($f=6$)olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

“Sınıf ortamında okuduğunu anlamakta zorluk çeken bir hayli öğrencim var. Nedense paragraflar arasında ilişki kuramıyorlar. Özellikle uzun parçalarda tümevarım yapamıyorlar ” (K1)

“Öğrencilerimizle aramızdaki en büyük sorunun okuduğunu anlayamama olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim. Bu eksikliği gidermek için birçok etkinlik yaptım ama pek işe yaramadı. Bunun temel nedeni öğrencilerimin metinde verilen bazı bilgileri kullanamamaları ve yorumlayamamaları olabilir.”(K5)

“Metindeki ya da paragraftaki ana düşünceden daha çok küçük önemsiz detaylara takılıyorlar.” (K11)

Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları okuduğunu anlama güçlüklerinin nedenleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine görüşme sırasında yöneltilen ikinci soru “Okuduğunu anlamada güçlük yaşanmasının nedenleri neler olabilir? şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek alt temalara göre frekans ve yüzdelerin yer aldığı tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Sebep Olan Metin Özellikleri

<i>Metinlerin;</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çok sayıda bilinmeyen kelime içermesi	12	57
Günlük yaşamla bağlantılı olmaması	8	38
Gereğinden fazla uzun olması	6	28
Sosyo-kültürel açıdan öğrencilere hitap etmemesi	6	28
İlgi çekici ve akıcı olmaması	6	28
Öğrenci seviyesine göre karmaşık ve zor oluşu	5	23
Bir mesaj taşımaması (ana fikrinin olmaması)	3	14

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre anlama güçlüklerine yol açan metin özellikleri arasında ilk sırayı ders kitaplarındaki metinlerin *bilinmeyen çok sayıda kelime içermesi* ($f=12$) almaktadır. Bu durumu araştırmaya katılan bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Metinlerin içinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük sayısı çok fazla. Bu nedenle metni anlamada güçlük yaşanıyor. Anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çok fazla zaman harcanıyor.” (K8).

Tablo 3'e göre öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüğü yaşamasına neden olan metinlerle ilgili diğer özellikler şunlardır: *Metinlerin; günlük yaşamla bağlantılı olmaması* ($f=8$); *gereğinden fazla uzun olması* ($f=6$); *sosyo-kültürel açıdan öğrencilere hitap etmemesi* ($f=6$); *İlgi çekici ve akıcı olmaması* ($f=6$); *öğrenci seviyesine göre karmaşık ve zor oluşu* ($f=5$) ve *bir mesaj taşımaması (ana fikrinin olmaması, $f=3$)*. Metinlerin gereğinden fazla uzun olması ve bir mesaj taşımaması hakkında görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri oldukça dikkat çekicidir:

“...asıl dramatik olan şey metinler o kadar uzun ki öğrencilerim metnin sonuna geldiklerinde başını da unutabiliyor.” (K4)

“...Bazı metinlerin de gerçekten öğrencilere kazandırdığı ya da fayda sağlayacağı bir tarafı olmuyor ne anladınız bu metinden diye sorduğunuzda sadece oradaki olayı anlatıyor bir ders veya sonuç çıkarmış olmuyor öğrenci.” (K18).

“Bazen ben okunan metinden anlam çıkaramıyorum bu metin neden verilmiş olabilir diye düşünüyorum...” (K3).

Tablo 4.Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Sebep Olan Okuyucu (Öğrenci) Özellikleri

Öğrencilerin;	f	%
Okuma alışkanlığının olmaması	16	76
Kelime hazinesinin yetersiz olması	11	52
Noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermemesi	10	47
Konuşma dilini doğru ve etkin kullanamaması	9	42
Hızlı okumaya öncelik vermesi	4	19
Dikkat eksikliği	4	19
Okumadan zevk almaması ve motivasyon eksikliği	3	14
Okuma sırasında hayal gücünü kullanamaması	2	10
Yerel ağız (şive) kullanımı	2	10
Ön bilgi yetersizliği	2	10
Zihin tembelliği	1	5

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan okuyucu özellikleri arasında ilk sırayı *okuma alışkanlığının olmaması* ($f=16$) almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76'sı okuduğunu anlama ile okuma alışkanlığının ilişkili olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Bu durumu araştırmaya katılan iki öğretmen şöyle ifade etmiştir:

"Yeterince kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerimin neredeyse tamamı okuduğunu anlamakta sıkıntı yaşıyor."(K15)

"...Verilen bir metni anlamada zorlanıyorlar. Bunun bir çok sebebi var. Öncelikle bu çocuklar kitap okuma alışkanlığı olmayan çocuklardır."(K17).

Tablo 4'e göre öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüğü yaşamasına neden olan okuyucuya ilişkin diğer özellikler şunlardır: *Kelime hazinesinin yetersiz olması* ($f=11$); *noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermeme* ($f=10$); *konuşma dilini doğru ve etkin kullanamama* ($f=9$); *hızlı okumaya öncelik verme* ($f=4$); *dikkat eksikliği*($f=4$), *okumadan zevk almama ve motivasyon eksikliği* ($f=3$), *okuma sırasında hayal gücünü kullanamama* ($f=2$), *yerel ağız (şive) kullanımı* ($f=2$), *ön bilgi yetersizliği* ($f=2$) ve *zihin tembelliği* ($f=1$). Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

"Öğrencilerim bırakın okuduklarını anlamalarını konuşmak için bile kelime hazineleri çok az." (K10)

"Kelime dağarcığının seviyenin altında olması anlamayı çok zorlaştırıyor."(K11).

"Bence anlama problemlerinin özünde Türkçeyi etkili kullanamama yatıyor."(K21)

"Öğrencilerin bazıları vurgu ve tonlamalara noktalama işaretlerine dikkat etmiyor. Sonrada anlamı kaçırıyorlar."(K19)

“Okuma sırasında öğrenci dikkatini toplamakta yeterli seviyede değil.” (K12)

“Öğrencilerimdeki hızlı okuma çabası ve motivasyon eksikliği en önemli problemlerin başında geliyor.”(K6)

“Aile yapısı, yaşanan bölgenin özellikleri...ve bence en önemlisi hayal güllerinin gelişmemiş olması okuduklarını anlamlandıramamalarına yol açıyor.(K18)

“Aile içerisinde ve çevresinde kullanılan kelimeler özellikle bulunduğumuz yörede belli bir sınıra sahip. Yerel ağız da bazen anlamayı etkileyebiliyor.(K13)

“Tecrübelerime dayanarak şunu rahatlıkla söyleyebilirim. Konuyla ilgili ön bilgileri az olan öğrenciler anlamakta zorluk yaşıyorlar.”(K7).

“Okuma bilincinin yeterince gelişmemiş olmasının zihne verdiği tembellikten dolayı zihinleri olayları yeterince çözümleyemiyor.” (K21)

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Sebep Olan Çevresel Nedenler

<i>Çevresel Nedenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aile okuma çalışmalarına destek vermemesi ve okuma ortamının oluşmaması	10	47
Aile ortamında iletişim eksikliği	5	23
Yaşanılan sosyal çevrede kullanılan dilin niteliği	3	14

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan çevresel nedenler arasında en sık karşılaşılan duruma “ailenin okuma çalışmalarına destek vermemesi ve “evde okuma ortamının oluşturulmaması(f=10)”almaktadır. Bu durumu araştırmaya katılan bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Ailenin ilgisizliği ve bilinçsizliği okuma zevkini ardından da anlamayı etkileyebiliyor. Bazı öğrencilerimin velileri defalarca konuşmama rağmen oralı olmuyor. Televizyon izlenen odada okuma ile ilgili sorular nasıl cevaplanır size soruyorum!”(K9)

Tablo 5’e göre öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüğü yaşamasına neden olan diğer çevresel etkenler şunlardır: *aile ortamında iletişim eksikliği (f=5) ve yaşanan sosyal çevrede kullanılan dilin niteliği (f=3)*.Bu durumu araştırmaya katılan bazı öğretmenler şöyle ifade etmiştir:

Evde aile içi iletişimin sıfır deneyecek seviyede olması hem derse katılımı hem de okuduğunu yorumlamayı zorlaştırıyor.(K5)

“Sosyal çevre ve niteliği hem dili hem de anlamayı etkiliyor. Bazı öğrencilerim benim bile duymadığım kelimeleri kullanabiliyorlar. Doğal olarak bu öğrenciler daha iyi anlıyor.” (K11)

Okuduğunu anlama güçlüklerini gidermede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları strateji ve uygulamalar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine görüşme sırasında yöneltilen üçüncü soru “Öğrencileriniz okuduklarını anlama konusunda zorlandıklarında kullandığınız yöntemler-stratejiler nelerdir? şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek frekans ve yüzdelerin yer aldığı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okuduğunu anlama güçlüklerini gidermede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları strateji ve uygulamalar

<i>Stratejiler/Uygulamalar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Metni dramatize ettirme	12	57
Görsellerden faydalanma	10	47
Bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma	10	47
Tekrarlı okuma yaptırma	10	47
İlgi çekici seviyeye uygun kısa metinler kullanma	8	38
5N1K ve hikaye haritası kullanma	8	38
Metni zihinde canlandırma	7	33
Çıkarıma dayalı sorular sorma	6	28
Kelime hazinesini geliştirme (kelime defteri, güzel sözler defteri vb...)	5	23
Metindeki kahramanlara öğrenci isimlerinin verilmesi (Öyküleyici metinlerde)	5	23
Cümle cümle paragraf paragraf okutma ve sorular sorma	4	19
Metin tamamlama ve tahmin çalışması (öyküleyici metinlerde)	4	19
Sözlük kullanmayı teşvik etme	4	19
Anahtar kelimelerin altını çizdirme	4	19
İşbirlikli okuma ortamı oluşturma (okunanı akranla paylaşma)	3	24
Prozodi öğretimi	2	10
Birebir öğretim	2	10

Tablo 6’ya bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede bir çok farklı strateji kullandığı ve uygulamalar yaptığı görülmektedir. Tablo 6’ya göre sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede en sık kullandığı uygulamanın “metni dramatize ettirme (f=12)” olduğu

görülmektedir. Sık kullanılan diğer uygulamalar ise sırasıyla şöyledir: “Görsellerden faydalanma (f=10)”, “Bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma (f=10)”, “Tekrarlı okuma yaptıрма (f=10)”, “İlgi çekici seviyeye uygun kısa metinler kullanma (f=8)”, “5N1K ve hikaye haritası kullanma (f=8)”, “Metni zihinde canlandırma (f=7)”, “Çıkarıma dayalı sorular (f=6)”, “Kelime hazinesini geliştirme (kelime defteri”, güzel sözler defteri vb. f=5)”, “Metindeki kahramanlara öğrenci isimlerinin verilmesi (f=4)”, “Cümle cümle paragraf paragraf okutma ve sorular sorma (f=4)”, “Metin tamamlama ve tahmin çalışması (f=4)”, “Sözlük kullanmayı teşvik etme (f=4)” ve “Anahtar kelimelerin altını çizdirme (f=4)”. Metindeki kahramanlara öğrenci isimlerinin verilmesine ilişkin bir katılımcının görüşü oldukça ilginçtir:

“Okuma parçalarındaki kahramanların isimleri ile kendi öğrencilerimin isimlerini değiştiriyorum. En sevdiğim kahraman hangisi ise onunla eşleştiriyorum. İnanır mısınız gerçekten çok işe yarıyor. “(K4)

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama güçlüklerini ortadan kaldırmada en az kullandıkları uygulamalar/stratejiler şunlardır: İşbirlikli okuma ortamı oluşturma (okunanı akranla paylaşma f=3), Prozodi öğretimi (f=2) ve Birebir öğretim yapma (f=2).

Okuduğunu anlama güçlüklerini tespit etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler/uygulamalar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine görüşme sırasında yöneltilen üçüncü soru Sınıf içinde okuduğunu anlama güçlüklerini nasıl tespit ediyorsunuz? şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek frekans ve yüzdelerin yer aldığı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okuduğunu anlama güçlüklerini tespit etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknik ve uygulamalar

<i>Anlamayı Değerlendirmede Kullanılan Yöntem/Teknik ve uygulamalar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okuma sonrasında metinle ilgili sorular sorma	21	100
Kendi cümleleriyle sözlü anlatım (Öyküleyici metinlerde)	9	42
Okuma sırasında anlık sorular	6	28
5N1K (Öyküleyici metinlerde)	6	28
Hikaye haritası (Öyküleyici metinlerde)	5	23
Anladıklarına ilişkin resim çizdirme	5	23
Anladıklarını kendi cümleleriyle yazma	4	19
Özetleme	4	19
Metnin ana fikrini isteme	4	19

(Öyküleyici metinlerde)		
Boşluk tamamlama etkinliği	4	19
Bakışlar ve yüz ifadesi	2	10

Tablo 7'yebakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı tespit etmede çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamının öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını tespit etmede "Okuma sonrasında metinle ilgili sorular sordukları (f=21)görülmektedir. Kullanılma sıklığına göre diğer yöntemler şunlardır: Kendi cümleleriyle sözlü anlatım (f=9), Okuma sırasında anlık sorular(f=6), 5N1K çalışması (f=6), Hikaye haritası (f=5), Anladıklarına ilişkin resim çizdirme (f=5), Anladıklarını kendi cümleleriyle yazma (f=4), Özetleme (f=4), Metnin ana fikrini isteme (f=4) ve Boşluk tamamlama etkinliği (f=4).

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin bazıları (f=2) öğrencilerinin okuduğunu anlayıp anlamadığını tespit etmede yüz ifadeleri ve bakışların önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu araştırmaya katılan iki öğretmen şöyle ifade etmiştir:

"Bunu anlamak çok zor değil elbette. Tecrübeli bir öğretmen mesela bunu öğrencilerin yüzündeki ifadelerde tedirginlikte anlayabilir."(K13)

"En başta metni anlamadıklarını belli eden bakışlarını fark ediyorum."(K2).

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamada; ön bilgileri okuma ortamına getirememe, sentez yapamama (bütün anlama ulaşamama), çıkarım yapamama (bağlamdaki ipuçlarını kullanamama), neden sonuç ilişkisi kuramama ve detaylara takılıp anlama odaklanmama gibi anlama güçlükleriyle karşılaştıklarını bildirmişlerdir. En sık karşılaşılan durumun ise ön bilgilerin okuma ortamına getirilmemesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde ön bilginin oluşturulması ve harekete geçirilmesinin anlamı oluşturmada en önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Keene and Zimmermann, 1997akt: Pardo, 2004;Miller,2002). Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlama güçlükleri arasında en fazla ön bilginin okuma ortamına getirilememesini açıklamaları konu ile ilgili literatürle benzerlik göstermektedir.

Yapılan bir araştırmada, öğretmenler öğrencilerinin çoğunun ana fikir bulmada, neden sonuç ilişkisi kurmada, metindeki bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulguların literatürle tutarlı olduğu söylenebilir (Baydık, 2011).

Okuduğunu anlama güçlüklerinin nedenleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin üç başlık altında toplandığı görülmüştür. Bunlar metin

özelliklerinden kaynaklanan güçlükler, okuyucudan (öğrenciden) kaynaklanan güçlükler ve çevresel etkenlerden kaynaklanan güçlükler olarak sınıflandırılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, ders kitaplarındaki metinlerin; çok sayıda bilinmeyen kelime içermesi, günlük yaşamla bağlantılı olmaması, gereğinden fazla uzun olması, sosyo-kültürel açıdan öğrencilere hitap etmemesi, ilgi çekici ve akıcı olmaması, öğrenci seviyesine göre zor ve karmaşık oluşu ve bir mesaj taşımaması (ana fikrinin olmaması) gibi yetersizlikleri taşıması okuduğunu anlamada problemlere yol açmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin bilmediği çok sayıda kelime içerdiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Stahl ve Nagy (2006), Baumann, (2009) kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyonun çok yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011)'in ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, kelime bilgisi ile hikaye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgi verici metni anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuş ve kelime bilgisini anlamamanın önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda metinde bilinmeyen kelimelerin fazla olmasının ve öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz oluşunun anlama güçlüğüne yol açması literatürle paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan okuyucu özelliklerini; okuma alışkanlığının olmaması, kelime hazinesinin yetersiz olması, noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermeme, konuşma dilini doğru ve etkin kullanmama, hızlı okumaya öncelik verme, dikkat eksikliği, okumadan zevk almama, motivasyon eksikliği, okuma sırasında hayal gücünü kullanamama, yerel ağız (şive) kullanımı, ön bilgi yetersizliği ve zihin tembelliği olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma alışkanlığının kazanılmamasının anlamayı etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir.

Okuma alışkanlığı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler kuramsal açıdan incelendiğinde (Dökmen 1994, Stanovich 1986) okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Buna göre iyi okuyucular okumaya daha fazla eğilimli olup okuma alışkanlığına sahiptirler.. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri de gelişmektedir. Öte yandan, zayıf okuyucular okumaktan kaçınabilirler, bu da becerilerinin sürekli düşmesine yol açmaktadır (Akt;Yıldız ve Akyol, 2011). Güngör (2009) yaptığı araştırmada okuma alışkanlığı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve okuma sayısı azaldıkça akademik başarının da buna paralel olarak düştüğünü

ortaya koymuştur. Okul başarısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ve kuramsal modeller dikkate alındığında araştırmanın bulguları ile literatür benzer özellikler taşımaktadır. Ancak yapılan bir araştırmada okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur (Yıldız ve Akyol, 2011).

Yapılan çalışmalar (Dowhower, 1987) okuduğunu anlama ile prozodik okuma arasında ilişkiler olduğu ve prozodik özellikleri dikkate alarak okumanın (Golinkoff, 1975-1976; Rasinski, 1990, 1994) dolaylı bir şekilde okuduğunu anlamayı artırdığını göstermektedir (Akt; Yıldırım ve Ateş, 2011). Araştırma sonucunda prozodik okumaya önem vermemenin anlama güçlüklerine yol açması literatürdeki bulgularla tutarlıdır.

Carver (1985) okuma hızı ve anlama üzerine yaptığı araştırmada çok hızlı okumanın anlama oranını düşürdüğünü ortaya koymuştur. (Akt; Akyol, 2006). Bu bulgu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Nitekim bazı öğretmenler öğrencilerin hızlı okumaya önem vermesinin okuduğunu anlama güçlüklerine yol açtığını ifade etmişlerdir.

Okuduğunu anlama güçlüklerine sebep olan çevresel etkenlere baktığımızda; ailenin okuma çalışmalarına destek vermemesi, okuma ortamını oluşturmaması, aile ortamında iletişim eksikliği ve yaşanan sosyal çevredeki dilin niteliği ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını öğrencilerin okuma çalışmalarına velilerin yeterli desteği göstermediklerini ve çocukları için evde okuma ortamı oluşturmadıklarını dile getirmişlerdir.

Okuduğunu anlama güçlüklerini gidermede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler ve yaptıkları uygulamalar çeşitlilik arz etmektedir. Öğrenciler okuduklarını anlamada problem yaşadıklarında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri; metni dramatize ettirme, görsellerden faydalanma, bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma, tekrarlı okuma yaptırma ilgi çekici seviyeye uygun kısa metinler kullanma, 5N1K ve hikaye haritası kullanma, çıkarıma dayalı sorular sorma, kelime hazinesini geliştirme (kelime defteri oluşturma vb...), cümle cümle paragraf paragraf okutma ve sorular sorma, metindeki kahramanlara öğrenci isimlerinin verilmesi, metin tamamlatma ve tahmin çalışmaları, sözlük kullanmayı teşvik etme, anahtar kelimelerin altını çizdirme, işbirlikli okuma ortamı oluşturma, prozodi öğretme ve birebir öğretim gibi strateji/yöntem ve uygulamaları devreye soktuklarını açıklamışlardır. Bunların arasında en sık kullanılan uygulamanın metni dramatize ettirme olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını; görsellerden faydalanma, bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma ve tekrarlı okuma yaptıklarını açıklamışlardır. Okuduğunu anlamayı geliştirmede en az sıklıkta kullanılan uygulamaların ise; işbirlikli öğrenme ortamı oluşturma prozodi öğretme ve birebir öğretim olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama güçlüklerini ortadan kaldırmak için çeşitli sayıda strateji kullanmaları ve uygulamalar

yapmalarında 2005 Türkçe Öğretim Programının anlama öğretimine verdiği önemin etkili olduğu söylenebilir.

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında, okuduğunu anlama eğitiminde, yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelendiği bir araştırmada, yaratıcı drama eğitimiyle işlenen Türkçe dersini alan öğrenciler metni anlamaya ilişkin olumlu görüşler bildirmişler ve çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinden daha yüksek puanlar almışlardır (Kırmızı, 2007). Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlamayı geliştirmede en fazla kullandıkları yöntemin metni dramatize ettirme olduğunu ifade etmeleri ve bu yolla anlama güçlüklerini ortadan kaldırma çabaları önemli görülmelidir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı öğrencilerin okuduğunu anlayıp anlamadığını tespit etmede okuma sonrasında metinle ilgili soruları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte; kendi cümleleriyle sözlü anlatım yaptırma, okuma sırasında anlık sorular yönelme, 5N1K etkinliği, hikaye haritası oluşturma, anladıklarına ilişkin resim çizdirme, anladıklarını kendi cümleleriyle yazdırma, metni özetleme, metnin ana fikrini isteme ve boşluk tamamlama şeklinde yöntem ve uygulamaları tercih ettiklerini ve böylece okunanların anlaşılabilirliğini artırma konusunda karar verdiklerini açıklamışlardır. Öte yandan bazı sınıf öğretmenleri okuma sonrasında öğrencilerin bakışlarının ve yüz ifadelerinin okuduklarını anlayıp anlamadıkları konusunda önemli ipuçları sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu bulgular ışığında Türkçe derslerindeki okuduğunu anlama güçlüklerinin ortadan kaldırılmasına yönelik şu öneriler getirilebilir:

- 1) Ders kitaplarındaki metinler aşağıdaki belirtilen noktalar dikkate alınarak öğrenci seviyesine göre özenle hazırlanmalıdır.
 - Metin uzunluğu ve zorluk seviyesi
 - İçerdiği kelimelerin düzeyi
 - Metin içeriğinin günlük yaşamla ilişkili olması
 - Metnin ilgi çekici ve akıcı özelliklere sahip olması
 - Metin içeriğinin sosyo-kültürel açıdan anlamlı olması
 - Metnin belirli ve öğretici bir mesaj taşıması
- 2) Sınıf öğretmenlerine anlama öğretimi ve anlama güçlükleri hakkında eğitici bilgiler ve uygulamalar sağlanmalıdır.
- 3) Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin ne tür okuduğunu anlama güçlükleri yaşadıklarını belirlemeli ve bunlara uygun yöntem ve stratejileri kullanmalıdır.

- 4) Okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan etkenler göz önüne alınarak okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılması, okuma öğretiminin merkezine alınmalıdır. Bu konuda öğretmenler üzerine düşen sorumluluğu yerine getirilmelidir.
- 5) Okumanın ve anlamının sosyal yönü dikkate alınarak okuduğunu anlamayı geliştirmede işbirlikçi okuma ortamlarına daha fazla önem verilmelidir.
- 6) Okuduğunu anlamayı değerlendirmede çeşitli yöntemlerin (boşluk tamamlama tekniği, sözlü anlatım, yazılı anlatım, özetleme vb...) bir arada kullanılmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık
- BAUMANN, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: Then exus of meaning. In S. E. Israel& G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*(pp. 323-346). New York: Routledge.
- BAYDIK, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretin uygulamalarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- BISHOP, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- BLOCK, C., GAMBRELL, L., & PRESSLEY, M. (Eds.). (2002) *Improving comprehension instruction rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco, Ca. Jossey-Bass.
- FEALY, E. M. (2010). *Explicit Instruction of Graphic Organizers As an Informatial Text Reading Comprehension Strategy: Third Grade Student's Strategies and Perceptions*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York, USA
- GÜNGÖR, E. (2009). İlköğretim 5 Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HECKMAN, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*,312, 1900-1902.
- KENDEOU, P., MUIS, K. R. &FULTON, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 4(34), 365-383.

- MARZOLA, E. (2005). Strategies to improve reading comprehension in the multisensory classrooms. In Judith R. BRISH (Ed.). *Multisensory teaching of basic language skills*, (2nd ed.) Baltimore, MD: Brookes Publishing Co., 377-432
- MILLER, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland, ME: Stenhouse.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). California: Sage Publication.
- MOATS, L. (1999). *Reading IS rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- 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.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH & HUMAN DEVELOPMENT. (2000). Report of the National Reading Panel: *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- PARDO, L. S. (2004). What every teachers needs to know about comprehension, *The Reading Teacher*, 58(3), 271-279.
- PRESSLEY, M., & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- RADCLIFFE, B. J. (2010). *Reading Vitals (visualizing, interacting, and talking while applying literacy strategies) and Seventh-grade Students' Reading Comprehension*. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University, USA
- RAND READING STUDY GROUP (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA:RAND
- SIDERIDIS, G. D., MOUZAKI, A., SIMOS, P. & PROTOPAPAS, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, 159-180.
- STAHL, S. A., & NAGY, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

- SUSAR KIRMIZI, F.(2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim Araştırmalar Dergisi*, (7), 29, 59-71.
- WHITE, H. (2004). Nursing instructors must also teach reading and studying skills. *Reading Improvement*, 41, pp. 38-50.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005)*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık
- YILDIRIM, K. ve ATEŞ, S. (2011). Prozodi: anlamayı etkileyen yükselen bir değer mi?. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-27.
- YILDIRIM, K., YILDIZ, M. ve ATEŞ, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler /Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1531-1547).
- YILDIZ, M. ve AKYOL, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- YUILL, N. & OAKHILL, J. V. (1991). *Children's problem in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

EK1.

GÖRÜŞME FORMU

Okul: Görüşmeci: Tarih ve Saat:

Giriş

Merhaba, ben,Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanıyım. Öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları okuduğunu anlama güçlükleri hakkında bir araştırma yapıyorum. Ve sizinle öğrencilerin ne tür okuduğunu anlama güçlükleri yaşadığı, bunların nedenleri, sizin bu konudaki uygulamalarınız ve son olarak okuduğunu anlama güçlüğüne tespit etmede kullandığınız yöntemlerle ilgili görüşme yapmak istiyorum. Bu araştırmadaki amacım sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır.

- ✓ Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- ✓ Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır.
- ✓ Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır.
- ✓ Görüşmemizin yaklaşık olarak 20-25 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

- ✓ Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.
- ✓ Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı?
- ✓ İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum

Demografik Bilgiler

- Cinsiyetiniz.....
- Branşınız:.....
- Görev Yaptığınız süre.....

Görüşme Soruları

1. Okuduğunu anlamada öğrencileriniz ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadır? Bu konudaki deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?

Sonda: Verilen bir metni anlama konusunda öğrencileriniz hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?

2. Okuduğunu anlamada güçlük yaşanmasının nedenleri neler olabilir? Mesleki deneyiminizi göz önünde bulundurarak bu konuda neler söyleyebilirsiniz?

Sonda: Öğrenci, Metin, Öğretim, Bağlam

3. Öğrencileriniz okuduklarını anlama konusunda zorlandıklarında kullandığınız yöntemler-stratejiler nelerdir? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Sonda: Size özgü olduğunu düşündüğünüz okuduğunu anlamayı geliştirecek bir strateji var mı?

4. Sınıf içinde okuduğunu anlama güçlüklerini nasıl tespit ediyorsunuz? Bu konuda hangi yöntemleri/teknikleri kullanıyorsunuz?

Sonda: Öğrencilerinizin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz.