

Elementary Classroom Teachers' Reading Practices: Strategy Instruction and Comprehension

Seyit ATEŞ*

Kasım YILDIRIM**

ABSTRACT. The study aimed to explore elementary school classroom teachers' classroom practices about what kinds of reading activities they do and whether they give attention to strategy instruction for comprehension in Turkish language arts course. The present study used qualitative case study method to find out required answers related to the overall research purpose. This research was conducted in Kırşehir. A total of 11 elementary school classroom teachers constituted the research sample. Non-participant structured observations were used to collect data from the elementary school classroom teachers in the study. The findings showed that the elementary classroom teachers use reading activities allowing students to take turns reading aloud rather than activities requiring modeling, repeated readings, social interaction etc. Also, the findings revealed that the elementary classroom teachers do not employ strategies to improve students' reading comprehension and they do not teach the strategies explicitly. Additionally, the findings were discussed with respect to the relevant literature and it is given some suggestions concerned with future.

Keywords: Reading Education, Comprehension, Strategy Instruction.

SUMMARY

Purpose and significance. The study aimed to explore elementary school classroom teachers' classroom practices about what kinds of reading activities they do and whether they give attention to strategy instruction for comprehension in Turkish language arts course.

Methods. The present study used qualitative case study method to find out required answers related to the overall research purpose. This research was conducted in Kırşehir. A total of 11 elementary school classroom teachers from a total of 11 different elementary schools constituted the research sample. Convenience sampling was used to choose the participants. Convenience sampling is a non-probability sampling technique where participants are selected because of their convenient accessibility and proximity to researcher (Creswell, 2005). The reason why the researchers used convenient sampling to select the participants was to collect the data from the teachers quickly and to employ more volunteer participants into the research process. Non-participant structured observations were used to collect data from the elementary school classroom teachers in the study. The teachers' classroom teaching practices were observed and the observations for every teacher were lasted four hours. The observation form was used to collect the data. The form consisted of three sections. One section included information concerning the participants' demographic characteristics. The other section included the items regarding the teachers' reading instruction practices and last section included the items related to the teachers' strategy instruction practices. The observation form was based on the literature relevant to reading education and comprehension instruction (e.g., Ateş, 2011; Durkin, 1978-79; Rieckhoff, 1997; Ness, 2006). Before collecting the data, the observation form delivered to the experts and their opinions about the form were taken and then the form was piloted, and revised and finalized.

Results. The findings showed that the elementary classroom teachers use reading activities allowing students to take turns reading aloud rather than activities requiring modeling, repeated

* Gazi University, Education Faculty, Department of Elementary School Education, seyitates@gazi.edu.tr

** Mugla Sıtkı Kocman University, Education Faculty, Department of Elementary School Education, dogukanepsilon@gmail.com

readings, social interaction etc. Also, the findings revealed that the elementary classroom teachers do not employ strategies to improve students' reading comprehension and they do not teach the strategies explicitly. Additionally, the findings were discussed with respect to the relevant literature and it is given some suggestions concerned with future.

Conclusions. In the present study, we, the researchers, attempted to examine the elementary classroom teachers' Turkish language arts practices in regard to strategy instruction. Given the literature on reading comprehension and strategy instruction in Turkey, we have a lack of research related to this issue. Observations carried out toward teachers' classroom practices may provide more insight into obtaining correct and sufficient results than surveys or interviews. Due to this, the current research can make more contribution to future research. Another important thing in the research is that the present study tries to draw attention to strategy instruction. As stated, strategy instruction and use of multiple strategies are one of the crucial parts of reading education. They are underling factors of raising persons having high self-regulated learning skills, and one of the most important components leading to deriving meaning from a passage. This research revealed that the teachers' classroom practices toward strategy instruction were insufficient and their awareness of strategy instruction needs to be increased. We believe that the present research and similar studies would increase awareness of importance of strategy instruction in all stakeholders related to education and help interested people take necessary measures for overcoming this problem.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulamaları: Strateji Öğretimi ve Anlama

Seyit ATEŞ*

Kasım YILDIRIM**

ÖZ. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki sınıf içi uygulamalarında ne tür okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve anlama sürecine yönelik strateji öğretimine yer verip vermediklerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Araştırma Kırşehir ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli 11 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacı ile yapılandırılmış katılımlı olmayan gözlemler kullanılmıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin sınıflarında en çok sırayla okuma etkinliklerine yer verdiklerini ve sistematik bir strateji öğretim sürecini anlama öğretimlerinde kullanmadıklarını göstermiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve geleceğe yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma Eğitimi, Anlama, Strateji Öğretimi.

GİRİŞ

Okuma becerisi, akademik başarı ve öğrenmenin temeli olduğu için, okumayı öğrenme çocukluk döneminde kazanılan en önemli becerilerden biridir. Okumaya ilişkin teoriler çocukluk dönemi boyunca evde ve okulda birçok okuma becerisinin kazanıldığını ve bunların koordineli bir şekilde 1-5. sınıf düzeyinde okumanın otomatikleşmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Teoriler okuma becerilerini, kazanılması ve okuma başarısının gerçekleştirilmesi için bir araya getirilmesi gereken parçalar olarak görmektedir (Paris, 2005).

National Reading Panel (NRP) (2000) okuma alanında yaptığı dört yıllık araştırmanın sonuçlarını sunduğu raporda, ilköğretim düzeyinde okuma başarısını etkileyen değişkenleri; ses farkındalığı, kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama şeklinde ifade ederken yapılan araştırmalar özellikle, okuduğunu anlama ve genel akademik başarı arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Miller ve Schwanenflugel, 2008).

İfade edildiği üzere okuduğu anlama, okuma başarısı ve genel akademik başarısının en önemli yordayıcılarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama çıkarımlar yaparak, sonuçlar elde ederek ve deneyimlerle bağlantılar kurarak metinden anlamın elde edilme süreci olarak tanımlanmaktadır (National Assessment Governing Board [NAGB], 2006).

Anlama çocuğun okuma becerilerinin gelişiminde kritik öneme sahiptir. Bu yüzden eğitim sürecinde bu becerinin çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Aslında okuduğunu anlama okuma sürecinin en temel taşıdır (Durkin, 1993). Dolayısı ile okuduğunu anlama sadece akademik bilgileri öğrenmek için değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme için gerekli olan bir araçtır. NRP (2000) tarafından yürütülen araştırmada okuduğunu anlama sürecinde rol oynayan üç önemli anahtar tema şu şekilde belirtilmiştir. Okunulan şeyin anlaşılmasını sağlayan kelime bilgisi gelişiminin ve öğretiminin detaylı bir şekilde tanımlamadan karmaşık bir yapıya sahip olan anlama sürecinin açıklanamayacağı, anlama becerisinin okuyucu ile metin arasındaki bilinçli ve iyi planlanmış bir alış veriş gerektirdiği ve son olarak ise öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştiren stratejileri öğrenmelerini sağlayan öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleridir. Bu üç temel unsur öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını nasıl geliştireceği noktasında temel teşkil etmektedir.

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, seyitates@gazi.edu.tr

** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, dogukanepsilon@gmail.com

İyi bir okuduğunu anlama öğretimi öğrencilere sürekli olarak farklı okuma deneyimleri sağlayan ve yeni fikirler sunan öğrenme aktivitelerinden oluşur. Bu öğrenme aktiviteleri vasıtasıyla okuyucular farklı metinlerde kendilerine sunulan bilgiyi nasıl elde edeceklerini sağlayan becerileri kullanmayı öğrenirler (Pressley, 2006) Bu süreci en iyi şekilde öğrencilere yansıtmak için bugünün öğretmenleri öğrencilerin farklı metinlerle deneyimlerini sağlamalı; bağımsız olarak öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında okunan materyale ilişkin düşüncelerini almalı; herkesin okuma amacını oluşturmasına yardımcı olmalı, elde edilen bilginin kullanılmasını sağlamalı, öğrencilerin yazarın vermek istediği anlamı kaybetmeden çıkarımlarda, yargılamalarda ve çözümlenelerde bulanmaları için cesaretlendirmeli, öğrencilerin kelimelerin gerçek anlamlarını öğretmeli, öğrencilerin kavramları görselleştirmelerini sağlamalı, kelimelerin farklı anlamlarını vermeli, metinlerle ilişkili resim, şekil vb. figürleri yorumlamalarını istemeli ve öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri kültürel olarak etkilendikleri çevreye nasıl entegre edeceklerine yardımcı olmalıdır (Block ve Pressley, 2007).

Anlama ile ilgili çalışmalar gözden geçirildiğinde özellikle 1970'lerde ve 1980'lerde çoğu araştırmacının başarılı anlama öğretim sürecini, okuyucunun sayısız anlamsal ipuçları birbiriyle ilişkilendirmesini sağlayan birkaç bilişsel ve üst bilişsel yeterlikle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Özellikle okuyucuya yazılı materyallerde sözel ve görsel ipuçların birlikte sunulmasının anlamayı güçlendirdiği ve geliştirdiği birçok çalışmayla ortaya konulmuştur (örn., Clark ve Pavio, 1991; Levin, 1973). Bu süreçte yapılan çalışmalar okuyucunun okuma sırasındaki anlama sürecinin farkında olup olmamasına yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalar sürekli olarak okuyucunun okuduğu metni anlayıp anlamadığını ve bir okuduğunu anlama başarısızlığı varsa bunun farkında olup olmadığını sorgulamıştır (NRP, 2000). Yine bu süreçte yapılan diğer araştırmalar, anlama sürecinde üst bilişsel becerilerin kullanılmasının (Paris ve Jacobs, 1984; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Paris, Lipson ve Wixson, 1983; Pressley, Heisel, McCormick ve Nakamura, 1982), yapılandırma yaklaşımının ve işbirlikli öğrenme sürecinin anlama sürecine dâhil edilmesinin (Vygotsky, 1978) ve okuyucunun okuma ortamına getirdiği sosyal, kişisel, tarihsel ve kültürel kontekstin (Rosenblatt, 1978) anlama öğretiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

NRP'nin (2000) raporunu sunması ile birlikte okuduğunu anlamamanın doğrudan öğretimi içermesi gerektiği, öz düzenleme stratejilerinin öğretildiği derslerde öğrencilerin anlama ile ilgili birçok yeterliliği elde edebileceği, bunları otomatikleştirebileceği ve kendi kültürel kontekstlerine uygulayabilecekleri belirtilmiştir (Pressley, 2006).

İki binli yıllarla birlikte araştırmacılar çok düzeyli çalışmalara yönelmişlerdir. Bu araştırmalar; öğrencilerin bilgi verici metinlerde okuduğunu anlamalarını geliştirme (Pearson, 2009), öğrencilerde üst bilişsel becerileri yapılandırma (Schmitt, 2005), karmaşık ve üst bilişsel okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme (Block, 2005), öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen sesli düşünme becerilerini geliştirme (Duffy, 2005), öğretmen adaylarını yetiştiren programları ve hali hazırda kullanılan programları öğrencilerin okudukları metinleri ve kullandıkları teknolojileri algılamaları için yeniden yapılandırma (Block ve Pressley, 2007) ve anlama sürecinde sorumluluğun öğretmenden öğrenciye nasıl aktarılacağına ve öğretmen desteği olmaksızın öğrencilerin anlama süreçlerini içselleştirme, otomatikleştirme ve yeni durumlara transfer edebilme üzerine odaklanmıştır (Paris ve Flukes, 2005).

Anlama öğretimi üzerine yapılan çalışmaların tarihsel gelişim süreci genel olarak göz önünde bulundurulduğunda ilk çalışmalarda anlama sürecini izleme gibi bireysel stratejilerin öğretimine veya metinlerden ana fikrin nasıl çıkarılacağına odaklanılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda öğretilen bireysel stratejilerin anlama sürecini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına, bunu takip eden çalışmalarda birden fazla stratejinin birlikte öğretiminin metinleri anlama sürecine nasıl yansıdığına ve bu sürecin işe yaraması ile birlikte çalışmalar, öğretmenlerin bu stratejileri doğal

sınıf ortamlarında öğretim yeterliliklerini geliştirme üzerine yoğunlaşmıştır (NRP, 2000; Yıldırım ve Ateş, 2011).

Görüldüğü üzere etkin bir okuduğunu anlama yeterliliği için strateji öğretimi üzerinde önemle durulmaktadır. Literatür incelendiğinde okuma stratejileri üzerine yapılan birçok tanım görülmektedir. Garner'e (1990) göre okuma stratejileri, aktif okuyucular tarafından kullanılan bilişsel başarısızlığı ortadan kaldırmaya yönelik planlanmış aktivitelerdir. Yine Carrell, Gajdusek ve Wise (1998) okuma stratejilerini, hedeflenen amaçlara ulaşılmasını sağlayan okuyucunun seçtiği ve kontrol ettiği eylemler bütünü olarak tanımlamıştır.

Okuma stratejileri öğrencilere okuma işini nasıl yapacaklarını, metindeki ipuçların neler olduğunu, okuduklarını nasıl anlamlandıracaklarını, anlamadıkları zaman neler yapmaları gerektiğini göstermektedir (Baker ve Boonkit, 2004).

Okuduğunu anlama tüm öğrenmeler için bir gerekliliktir. Birçok araştırmanın sonucu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini ortaya koymaktadır (örn., Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Marcell, 2007; McNamara, 2004; McKeown ve Gentilucci, 2007; Palincsar, Brown ve Martin, 1987). Öğrencilere okuma stratejilerinin öğretiminde öğretmenlerin model olmaları ve bu stratejilerin öğrenilmesine yönelik doğrudan öğretim gerçekleştirmeleri öğrencilerin bu stratejileri kazanmaları ve daha etkili kullanmaları açısından büyük önem arz etmektedir (Duffy, 1993a, Duffy, 1993b).

Gittikçe artan bir şekilde birçok araştırmacı ve eğitimci öğrenme ortamında çoklu stratejilerin doğrudan öğretiminin ve etkin bir şekilde kullanılmasının önemli olduğunu ve yapılan sınıf gözlemlerinin etkili öğretmenlerin öğrencilerin okumalarını ve öğrenmelerini geliştirmek için strateji öğretimine ve strateji kullanmaya önem verdiklerini göstermiştir (Connor vd., 2009).

Anlama odaklı öğretim süreci öğrencilerin okudukları şeyden anlamı nasıl çıkaracaklarına odaklanmaktadır. Anlama odaklı öğretim aktiviteleri, anlama sürecini dolaylı veya doğrudan etkileyebilecek anlama stratejilerinin öğretimine ve uygulanmasına, tartışma süreci oluşturmaya, metni okuma ve yazma ve kelime öğretimine ağırlık vermektedir (Perfetti, 2008).

Birçok araştırma okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminin okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ve genel okuma başarısını artırdığını sonuçlarını ortaya koymuştur (NRP, 2000). Anlama stratejileri tahmin, soru sorma, izleme, vurgulama, özetleme, ortam ipuçlarından faydalanma, özetleme, çıkarımda bulunma, ön bilgileri kullanma, karşılaştırma ve kıyaslama ve fikirleri sıralama ve sınıflandırma gibi birçok beceriyi bünyesinde barındırmaktadır (NPR, 2000; Block, Parris, Reed, Whiteley ve Cleveland, 2009). Crombley ve Azeyedo (2007). Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilme yeterliğinin doğrudan anlamayı yordamayabileceğini ancak anlamayı doğrudan yordayan çıkarım yapabilme yeterliklerini destekleyeceğini ifade etmişlerdir.

Bilindiği üzere çocuğun okuma ve yazma gelişimini etkileyen en önemli kaynaklardan biri olarak öğretmen tarafından sağlanan sınıf içi öğretim uygulamaları gösterilmektedir. Bu gün ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin %70'ten fazlasının metni okumada ve okunulan metni anlamada güçlüklerle karşılaştığı ifade edilmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin okuduğunu anlama konusundaki yeterliliklerini artırmaya yönelik farklı yollar geliştirmek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Özellikle birçok çalışma öğretmenlerin kendi sınıflarında öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yeterli ve etkili bir öğretim süreci gerçekleştiremediklerini ortaya koymuştur (Connor vd., 2011).

Konuyla ilgili uluslararası literatür incelendiğinde öğretmenlerin sınıf için okuma öğretimine yönelik uygulamalarını inceleyen araştırmalara (Durkin, 1978; Miller, 2006; Ness, 2006;

Rieckhoff, 1997; Slinger, 1981) rastlanmakla birlikte ülkemizde ise sadece Ateş (2011) tarafından öğretmenlerin Türkçe dersindeki öğretim etkinliklerini değerlendirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Ateş (2011) çalışmasında genel olarak Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını incelemiştir. Bu süreçte öğretmenlerin özellikle anlama öğretimine ne kadar zaman ayırdıkları, ne tür (basit/derinlemesine) anlam kurma etkinliklerine yer verdikleri, anlam kurma sürecinde kullandıkları stratejiler, soruların düzeyi ve sürece dağılımı ile anlam kurma sürecinin değerlendirilmesi konuları üzerinde durmuştur. Gerek uluslararası literatürde ulaşılan gözleme dayalı çalışmalarda gerekse Ateş'in (2011) çalışmasında anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından strateji öğretimi üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada özel olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında iyi bir okuduğunu anlama için gerekli olan strateji öğretimine yer verip vermedikleri üzerine odaklanılmıştır. Yapılan bu çalışma ile bu alandaki boşluğun doldurulacağı ve yapılacak benzer araştırmalara yön verileceği umulmakla birlikte okuma öğretiminin temel amacı olan öğrencilerin metinlerden öğrenmelerini ve onlardan keyif almalarını yardımcı olacak becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiği noktasındaki farkındalığın artmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe dersi öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin strateji öğretimine yönelik uygulamaları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersi öğretim süresinde okuma çalışmalarını nasıl gerçekleştirmektedirler?

2. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersi öğretim sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji öğretimine yer vermekte midirler?

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri okuma çalışmaları ve strateji öğretimine yönelik uygulamaları betimlenmiştir. Creswell'e (2003) göre nitel araştırma, yorumlamaya dayalı bir araştırma türüdür. Araştırmacı çalışma ortamını, katılımcıları, veri analizlerini ve çalışmanın sonuçlarını ayrıntılarıyla birlikte betimleyerek ortaya koyar.

Nitel araştırmalar belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine bir resim ortaya koyarlar (Fraenkel ve Wallen, 1996). Bu çalışmada da belirlenen amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde metin işleme süreçlerindeki okuma ve strateji öğretimine yönelik uygulamaları detaylı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinde katılımlı olmayan yapılandırılmış gözlemlerden faydalanılmıştır (Creswell, 2005; Mulhall, 2003).

Katılımcılar

Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Buradan hareketle araştırmacılarından birinin (ikinci yazar) görev yaptığı üniversitedeki sınıf öğretmenliği dördüncü

sınıf öğrencilerinin staja gittikleri ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Böyle bir örneklem seçme tekniğinin araştırmada tercih edilmesinde araştırmamanın amacı doğrultusunda hızlı bir şekilde verileri toplayabilmek, daha fazla katılımcıya ulaşabilmek ve stajyer öğretmen adaylarının araştırma sürecinde gözlemci olarak yer alması etkili olmuştur. Gözlemci olarak stajyer öğretmen adaylarının (öğretmenlik uygulamasına giden son sınıf öğrencileri) tercih edilmesinde onların staja gittikleri okullarda öğretmenler ve öğrencilerle uzun süredir etkileşim halinde bulunmaları etkili olmuştur. Bu şekilde katılımcıların süreci doğal olarak algılamaları, gözlemden dolayı davranış veya tepki değişikliğine başvurmamaları diğer bir ifade ile Hawthorne etkisinin ortaya çıkmaması amaçlanmıştır. Bilindiği üzere bu tarz veri toplama süreçlerinde katılımcılar kendi doğal süreçlerinin dışına çıkabilirler. Bu da çalışmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini azaltabilir (Mays ve Pope, 1995). Çalışmalara 11 farklı ilköğretim okulundan toplam 11 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Bu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki dörder saatlik uygulamaları araştırmanın amacı doğrultusunda gözlemlenmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmadaki Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Özellik	Gözlem Yapılan Okullar										
	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	O11
Cinsiyet	K	K	E	K	E	E	K	K	E	K	K
Okutulan Sınıf	4	3	2	5	5	5	4	5	4	5	2

Not. İkinci satır gözlem yapılan okulları, “K” harfi kadın öğretmenleri, “E” harfi erkek öğretmenleri ve son satırdaki rakamlar ise öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcının (sınıf öğretmeni) demografik özellikleri ilgili bilgileri almaya yönelik maddeleri, ikinci bölüm katılımcının okuma [öğretmenin sesli okuması (model okuma), öğrenciye bireysel sesli okuma yaptırması, öğrenciye sırayla okuma yaptırması, öğrencilere sessiz okuma yaptırması, grup/koro halinde okuma] uygulamaları ile ilgili maddeleri, üçüncü bölüm ise metin işleme sürecine yönelik katılımcının strateji öğretim uygulamalarıyla ilgili maddeleri içermiştir [stratejinin ne olduğunu anlatma (açıklama), stratejinin hangi durumlarda kullanılacağını anlatma (açıklama), stratejinin nasıl kullanılacağını anlatma (açıklama), stratejinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını gösterme (model olma), stratejinin kullanımına yönelik örnek uygulamalar yapma/yaptırma, kademeli olarak strateji kullanım sorumluluğunu öğrenciye devretme]. Gözlem formunun oluşturulmasında ilgili literatür (örn., Ateş, 2011; Durkin, 1978-79; Rieckhoff, 1997; Ness, 2006) taranmış, ayrıca gerek gözlem konusunda gerekse okuma eğitimi konusunda uzman olan akademisyenlerden görüş alınmış ve yapılan pilot çalışma ile gözlem formuna son şekli verilmiştir. Pilot çalışmada araştırmacılar iki ders saati süreyle iki farklı sınıf öğretmenini gözlemiş ve bağımsız olarak kodlamalar yapmışlardır. Yapılan kodlamalardan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılar arasında gözlem uyum oranları hesaplanmıştır. Buna göre gözlem formunun

ikinci ve üçüncü bölümündeki her bir maddeye ilişkin gözlem uyum oranları .83 ile .90 arasında değişmiştir. Gözlemciler okuma çalışmaları ile ilgili maddelerde (örn., koro okuma) daha yüksek düzeyde uyum gösterirken strateji öğretime yönelik maddelerde (örn., açıklama) daha düşük düzeyde uyum sağlamışlardır. Strateji öğretimiyle ilgili uygulamalara ilişkin gözlem uyum oranları, okuma çalışmalarına nazaran daha düşük olsa da bu değerler gözlemciler arasında gözlem uyum oranlarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Gözlem formunda ikinci ve üçüncü bölümde ifade edilen her bir maddenin (etkinlik) karşısında kutucuklar bulunmaktadır. Her bir kutucuk bir dakikalık süreyi işaret etmektedir. Katılımcı gözlenen süre içerisinde ilgili etkinliği ne kadar süreyle gerçekleştirdi ise gözlemci o kadar kutucuğu işaretlemiştir. Eğer madde (etkinlik) ile ilgili olarak hiçbir uygulama gerçekleştirilmemişse gözlemci maddenin karşısındaki kutucuklara herhangi bir işaretleme yapmamıştır. Aynı şekilde gözlemcinin gözlem formuna detaylı betimlemeler yapabilmesi için de bir bölüm ayrılmıştır. Bu bölümde gözlemci, gözlem formundaki ilgili maddelerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin notlar almıştır. Bu durum, gözlemciler arasında uyum için önemlidir. Çünkü gözlenen bir etkinliği iki gözlemcinin farklı bölümlere kodlaması ihtimali her zaman vardır. Konulara ilişkin alınan bu betimleyici notlar gözlemciler arasında uyumsuzlukların giderilmesinde yardımcı olmuştur.

Veri Toplama Süreci

Daha öncede ifade edildiği gibi araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmacılardan birinin (ikinci yazar) görev yaptığı üniversitedeki sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin stajyer olarak gittikleri ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri araştırma sürecine dâhil edilmişlerdir. Yapılan gözlemler, bu okullara giden stajyer öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemler başlamadan önce gözlemleri gerçekleştirecek 30 kişilik sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile gözlemlerin nasıl gerçekleştirileceği üzerinde üniversitenin uygun bir sınıfında toplam dört gün sekiz saat süren (her gün iki saat) “gözlem eğitim seminerleri” gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim seminerleri sırasında gözlemleri gerçekleştirecek öğretmen adayları nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yollarından biri olan gözlem tekniğinin ne olduğu, çeşitleri ve nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgilendirilmiştir. Aynı zamanda gözlemcilerin okuma etkinlikleri ve strateji öğretime yönelik farkındalıkları artırılmıştır. Bu teorik bilgilerin yanında gözlemleri gerçekleştirecek sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri bu araştırmada da kullanılan yapılandırılmış katılımlı olmayan gözlem konusunda aydınlatılmıştır.

Ayrıca öğretmen adayları gözlemci olarak rolleri, katılımcılardan elde etmeleri gereken araştırmaya kendi istekleri doğrultusunda katıldıklarını gösteren “bilgilendirme izin formları”, gözlem sürecine nasıl başlayacakları, gözlem formunu nasıl kullanacakları, gözlemlerle ilgili olarak detaylı notları nasıl alacakları, neleri gözlemleyecekleri, gözlemler sırasında ders sürecine herhangi bir müdahalede bulunmamaları ve rahatsız edici davranışlardan uzak durmaları, betimleyici ve kendi yorumlarına dayalı notların neler olduğu ve nasıl alabilecekleri, gözlem sürecinden nasıl ayrılmaları gerektiği ve ne zaman gözlem sürecine başlayacakları gibi konularda bilgilendirilmiştir. Aynı zamanda ifade edilen konular üzerinde gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra gözlemciler örnek videolar üzerinde çalıştırılmış, gözlem ortamı araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş ve bu oluşturulan ortamda öğretmen etkinlikleri dramatize edilerek gözlem sürecinin nasıl gerçekleşmesi gerektiği öğrencilere uygulamalı olarak gösterilmiştir. Bu çalışmalardan sonra gözlemcilerin ikişer kişilik gruplar halinde bir sınıf öğretmenini birbirlerinden bağımsız bir şekilde sınıf ortamında aynı anda gözlemleyecekleri belirtilmiştir.

Daha sonra gözlemcilerden gözlem sürecinin belirlenen araştırma amaçlarını kapsayabilmesi ve gözlem formunda ifade edilen niteliklere uygunluğu açısından sınıf öğretmenin yeni bir metni

Türkçe dersinde işlemeye başladığında dört ders saati süresiyle gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Gözlem sürecinin bu şekilde sınırlandırılmasında araştırmanın sadece sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları okuma etkinliklerine ve anlama süreci için strateji kullanımına yer verip vermediklerine odaklanması etkili olmuştur. Tüm bu süreç tamamlandıktan sonra gözlemciler stajyer olarak gittikleri okullara yönlendirilmiştir. Yine gözlem yapılacak okullar için üniversite aracılığı ile il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Gözlemlerin gerçekleştirileceği okullar çalışma için bilgilendirilmiş ve çalışmaya dâhil olacak sınıf öğretmenlerinden araştırmaya kendi istekleri doğrultusunda katıldıklarını gösteren izin belgeleri alınmıştır. Bu süreç sonunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları Türkçe derslerinde araştırmanın amacı doğrultusunda gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonunda araştırmacılar gözlemcilerle bir araya gelmiş ve yapılan gözlemlerin genel bir değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler de video kamera ile kaydedilmiş ve verilerin analizleri gerçekleştirilirken bu değerlendirme kayıtları da göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmacıların ve Gözlemcilerin Araştırma Sürecindeki Roller

Araştırmacılar veri toplama sürecinin tüm aşamalarında görev almış ve sürecin olabildiğince araştırma amacına uygun olarak gerçekleşmesini sağlamışlardır. Gözlemleri gerçekleştirecek sınıf öğretmenliği öğrencilerinin gözlem sürecine ilişkin farkındalıklarının artırılmasında araştırmacılar birlikte çalışmış ve gözlem eğitim seminerlerinden öğrencilerin optimum düzeyde fayda sağlamalarına çaba gösterilmiştir. Aynı şekilde gerekli izinlerin alınmasında, çalışmaların yürütüleceği okulların bilgilendirilmesinde ve sınıf öğretmenlerinin gözlem süreci hakkında aydınlatılmaları konusunda araştırmacılar bizzat bulunmuşlardır. Gözlemciler (sınıf öğretmenliği öğrencileri) ise gözlemleri gerçekleştirmişler, katılımlı olmayan yapılandırılmış gözlemlerin gereği olarak gözlemledikleri öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına herhangi bir müdahalede bulunmamışlar ve araştırmanın amacı doğrultusunda gözlem formunu kullanarak gerekli verileri toplamışlar, betimleyici ve kendi yorumlarına dayalı alan notlarını almışlardır.

Araştırmanın Etik İçeriği

Araştırma süreci, araştırmacıların kişisel yargıları doğrultusunda kesinlikle yönlendirilmemiştir. Yapılan gözlem eğitim seminerlerinde gözlemciler katılımcıların haklarına saygılı olmaları, sınıf içi uygulamalara kesinlikle müdahale etmemeleri, rahatsız edici davranışlar sergilememeleri konusunda uyarılmıştır. Her bir katılımcı ve okul araştırmanın içeriği konusunda bilgilendirilmiş ve sınıf öğretmenlerinden çalışmaya kendi istekleri doğrultusunda katıldıklarına dair “bilgilendirme izin formları alınmıştır”. Katılımcıları bilgilendirme sürecinde katılımcılara çalışmayı istedikleri an sonlandırabilecekleri ve isterlerse kendi sınıflarından elde edilecek verilerin kullanılmayacağı konusunda taahhütlerde bulunulmuştur. Yine katılımcılara elde edilecek verilerin raporlaştırılmasında ve bu verilerle ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalarda kendi kimliklerini ortaya çıkaracak hiçbir bilginin kullanılmayacağını garanti verilmiştir.

Kayıt ve Kopyalama

Yapılan tüm çalışmalar gözlemciler tarafından gözlem formlarına kaydedilmiş aynı zamanda gözlemciler öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları hakkında detaylı betimlemeler ve kendi yorumlarına dayalı bilgileri içeren “alan notları” tutmuşlardır. Daha sonraki aşamada alınan tüm kayıtlar gözden geçirilmiş ve bu kayıtlar daha da detaylandırılarak uygun oldukları analiz sürecine sokulmuştur. Aynı zamanda gözlemcilerle araştırmacılar arasında gerçekleştirilen son değerlendirme toplantısı da video kamera ile kaydedilmiş ve bu kayıtlar da veri analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe dersi öğretim sürecinde okuma çalışmalarına ve strateji öğretimine yönelik gözlemlerden, gözlemcilerin tuttıkları alan notlarından ve onlarla yapılan süreci değerlendirmeye yönelik görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Toplamda 30 öğretmen ikişerli gruplar halinde öğretmenleri gözlemlemiştir. Birbirleriyle tutarlılık göstermeyen gözlemler veri analiz kümesinden çıkarılmış ve toplam 11 sınıf öğretmenine ait gözlemler veri çözümleme sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler araştırma problemleri temel alınarak analize tabi tutulmuştur. Bu amaçla öncelikle katılımcıların gözlenen öğretim zamanı içerisinde araştırmaya konu olan hususlara ne kadar zaman ayırdıkları, ikinci olarak da bu aynı konulara ilişkin uygulamaları nasıl gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Okuma çalışmaları ve strateji öğretimine yönelik öğretim zamanının nasıl kullanıldığına ilişkin veriler gözlem formundan, alan notlarından ve süreci değerlendirmeye yönelik gözlemcilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öncelikle gözlem formunda yer alan kategorilerle ilgili uygulamalara ayrılan zamanın, bütün içerisindeki yeri belirlenmiş ve sonuç yüzdelerle ifade edilmiştir. Yine alınan notlar üzerinden ve görüşme kayıtlarının incelenmesinden bu uygulamaların katılımcılar tarafından nasıl gerçekleştirildiği betimlenmiştir. Bu notlar üzerinde içerik analizi ve betimsel analiz çalışmaları yapılmıştır. Gerçekleştirilen betimsel ve içerik analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu esas alınmıştır. Gözlem formundaki temel kategoriler ana temaları ve alt kategoriler ise verileri kodlama mantığını oluşturmuştur. Benzer şekilde gözlemleri gerçekleştiren öğretmen adaylarının informel aktarımları, yorumları ve gözlem sürecinde aldıkları notlar da yapılandırılmış gözlem formundaki temel ve alt kategoriler esas alınarak çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Araştırmacıların Bakış Açıları

Bu çalışmadaki her iki araştırmacı da “okuma eğitimi ve onunla ilişkili değişkenler” üzerine çalışmakta olup öğretmenler tarafından strateji öğretiminin ve kullanımının öğrencilerde anlamı yapılandırma sürecinin en önemli unsurlarından biri olarak görmektedirler. Araştırmacıların bu bakış açısı araştırmanın geneline hâkim olmuş ve araştırmanın raporlaştırma sürecini yönlendirmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği

Özellikle nitel paradigma mantığının benimsendiği çalışmalarda araştırma bulgularının sayısal niceliklerle de desteklenmesi araştırmaların kalitesini artırmada kullanılan önemli yollardan biridir (Yıldırım, 2010a). Bu araştırmada da elde edilen gözlem verileri sayısal değerlerle desteklenmiştir.

Araştırmada elde edilen gözlem verileri her iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve sürekli yapılan karşılaştırmalarla en doğru yargılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra veriler araştırmanın mantığını bilen, okuma eğitimi alanında çalışan bağımsız bir kodlayıcıya verilmiş ve kendisinden verileri değerlendirmesi istenmiştir. Daha sonra bağımsız araştırmacının ulaştığı değerlendirmeler ile araştırmacıların ulamış oldukları sonuçlar karşılaştırılmış ve var olan uyumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların ve bağımsız kodlayıcının ikilemde kaldığı durumlar tekrar gözden geçirilmiş ve ortak bir fikir birliğine varıncaya kadar gerekli yerler incelenmiştir.

Buna ek olarak elde edilen bulgular sınıflarından gözlem yapılan öğretmenlerden dördüne gösterilmiş ve ulaşılan sonuçlar kendileri ile tartışılmıştır. Böylelikle katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. Lincoln ve Guba (1985) natüralistik anlayışın benimsediği çalışmalarda verilerin analizinde bağımsız kodlayıcıların sürece dâhil edilmesinin ve katılımcı teyidi gibi tekniklerin kullanılmasının araştırmanın niteliğini artıracaklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca yapılan bu araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı betimlemelere yer verilmiş; veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçildikleri, veri analiz süreci ve araştırmanın sınırlılıkları detaylı bir şekilde araştırmada sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliğine katkı sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000).

BULGULAR

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde ne tür okuma etkinlikleri yaptıklarını, anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji öğretimine yer verip vermediklerini ve bu uygulamalara ne kadar zaman ayırdıklarını belirlemektir. Bu amaçla öncelikle sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim sürecinde okuma ve strateji öğretim çalışmalarına ne kadar zaman ayırdıkları belirlenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların Türkçe dersi öğretim sürecinde okuma çalışmalarına ve strateji öğretimine ilişkin uygulamalarının öğretim zamanına göre dağılımları (%)*

Gözlem konuları	Gözlem Yapılan Okullar											Ort.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Okuma	26.8	22.5	47.5	36.3	36.3	33.8	61.8	40	58.8	31.8	45	40
Strateji	6.8	4.4	2.5	10.6	1.8	3.1	-	7.5	8.1	3.7	1.8	4.5

Not. Ortalamalar yüzdelik değerlere karşılık gelmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde gözlemlerin gerçekleştirildiği farklı okullardaki 11 sınıfta okumaya ayrılan öğretim zamanının ortalama % 40, strateji öğretimine ayrılan zamanın ise ortalama % 4.5 olduğu görülmektedir. Okumaya ayrılan zaman okullara göre % 22.5 ile % 61.8, strateji öğretimine ayrılan zaman ise (7 numaralı okul hariç) % 1.8 ile % 10.6 arasında değişmektedir. Tabloya göre katılımcıların ortalama öğretim zamanının üçte birinden fazlasını okuma etkinliklerine ayırdıkları, strateji öğretimine ise oldukça az zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır.

Aşağıda katılımcıların sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerine ve strateji öğretimi uygulamalarına ne kadar zaman ayırdıklarıyla ilgili detaylı bilgiler veren tablolar yer almaktadır. Buna göre katılımcıların sınıflarında gözlenen okuma çalışmaları ve bunlara ayrılan zaman Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde okuma çalışmaları içerisinde koro halinde okuma çalışmalarının hiç gözlenmediği, öğretmenlerin sesli okuma çalışmaları ile öğrencilerin sessiz okuma çalışmalarına ve öğrencilerin bireysel olarak metnin bütünü sesli okumalarıyla bölümler halinde metni sırayla okuma çalışmalarına ayrılan ortalama zamanların birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. “1” numaralı okulda bireysel sesli okuma ve sessiz okuma çalışmaları, “4” ve “10” numaralı okullarda da öğretmenlerin sesli okuma çalışmaları gözlenmemiştir. Sınıflarda gözlenen ağırlıklı okuma çalışmaları sırasıyla okuma ve bireysel sesli okuma çalışmalarıdır. Sırayla okuma çalışmalarının en fazla gözlendiği sınıflarsa ikinci sınıf okutan öğretmenlerin sınıflarıdır. Sınıf düzeyleri dikkate alındığında alt sınıf düzeylerinde üst sınıf düzeylerine nazaran öğretmenlerin model okumaya daha fazla zaman ayırmaları beklenebilir. Ancak gözlemlerin yapıldığı sınıflarda üst sınıf düzeyleri ile alt sınıf düzeyleri arasında ciddi anlamda bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. *Katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdikleri Okuma Çalışmalarının Öğretim Zamanına Göre Dağılımları*

Okuma çalışmaları	Gözlem yapılan Okullar											Ort.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Öğrt. sesli okuması	17.5	3.7	6.3	-	3.7	10	5.6	3.7	5	-	5.6	5.3
Bireysel sesli okut	-	10.6	14.4	25.6	6.8	10.6	33.7	12.5	32.5	8.1	7.5	14.6
Sırasıyla okutma	9.3	8.1	26.8	1.8	21.8	8.1	19.4	15	14.4	16.2	28.1	15.1
Sessiz okutma	-	3.1	6.3	8.7	3.7	5	3.1	8.7	6.9	7.5	9.4	5.4
Koro halinde okut	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Okutulan sınıf	4	3	2	5	5	5	4	5	4	5	2	

Not. Ortalamalar yüzdelerle karşılık gelmektedir.

Katılımcıların strateji öğretimi uygulamalarına ayrılan zamana ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Türkçe dersi öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri strateji öğretim uygulamalarının öğretim zamanına göre dağılımları

Strateji öğretimi	Gözlem yapılan Okullar											Ort.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Açıklama (ne-nasıl- ne zaman)	1.8	4.3	2.5	9.4	1.8	0.6	-	6.8	4.9	3.8	1.8	3.4
Gösterme- uygulama	5	-	-	1.2	-	2.5	-	0.6	3	-	-	1.1
Okutulan sınıf	4	3	2	5	5	5	4	5	4	5	2	

Not. Ortalamalar yüzdelerle karşılık gelmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde “7” numaralı sınıfta strateji öğretimine ilişkin herhangi bir uygulamanın gözlenmediği, sınıfların çoğunda ise ağırlıklı olarak stratejinin ne olduğuna, nasıl ve ne zaman kullanılacağına ilişkin açıklamaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağına ilişkin öğretmen rehberliğine, rehberli uygulamalara ve strateji kullanım sorumluluğunun öğrencilere devrine yönelik çalışmalara ise sadece birkaç sınıfta rastlanmış ve oldukça az zaman ayrılmıştır. Bu ikinci aşamada gerçekleştirilen uygulamanın çoğunluğunu ise öğretmenlerin örnek uygulamaları oluşturmaktadır. Örnekler sonrası uygulamalar ve aşamalı bir sorumluluk aktarımı söz konusu değildir.

Okuma çalışmalarının aksine sınıf düzeyleri yükseldikçe strateji öğretimine yönelik uygulamalara daha fazla zaman ayrılması beklenmektedir. Ancak okuma çalışmalarında olduğu gibi burada da sistematik bir süreç söz konusu değildir. Kimi üst düzey sınıflarda (1, 4, 8, 9) strateji öğretimine diğer sınıf düzeylerinden daha fazla zaman ayrıldığı görülse de strateji öğretimine az zaman ayıran ya da hiç zaman ayırmayan üst düzey sınıflar da (5, 7, 10) bulunmaktadır.

Araştırmada gözlemciler okuma çalışmaları ve strateji öğretimine ayrılan zamana ilişkin kodlamanın yanında bu çalışmaların nasıl yapıldığına ilişkin notlar da almışlardır. Gözlemciler strateji öğretimiyle ilgili özellikle tahmin etme, çıkarımda bulunma, ana fikri belirleme ve özetleme stratejileri üzerinde odaklanmışlar; işaretlemeleri ve notları bu konular üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Gözlemcilerin aldıkları notlar ve yaptıkları gözlemlere ilişkin onlarla yapılan görüşmelerden hareketle katılımcıların bu stratejilerle ilgili uygulamaları betimlenmiştir. Bu şekilde nicel olarak gözlenen uygulamaların niteliğine yönelik betimlemelerde bulunulmuştur.

Gözlemcilerin notlarına ve sürece ilişkin ifadelerine göre öğretim süreci programda öngörüldüğü şekilde yapılandırılmamaktadır. Kılavuz kitaplar tam olarak takip edilmediği gibi Türkçe derslerine dersin gerektirdiği ciddiyetle yaklaşılmamaktadır. Türkçe derslerinde kimi zaman matematik, fen ve sosyal bilgiler dersleri yapılmakta ve öğrencilere testler çözdürülmektedir. Türkçe derslerinin yapıldığı zamanlarda ise sınıfta çoğunlukla okuma çalışmaları yaptırılmakta, kimi zaman ise öğrencilerin metni önceden evde okumaları ve etkinlikleri yaparak okula gelmeleri beklenmektedir/istenmektedir. Diğer taraftan programda dilbilgisi konularının farklı şekilde ele alınacağı ifade edilmekle birlikte öğretmenlerin bir kısmı hâlâ dilbilgisi konularının doğrudan öğretimini gerçekleştirmektedirler. Gözlem notları ve görüşme sonuçlarından anlaşıldığına göre kimi zaman başka derslerin yapıldığı Türkçe derslerinin işlenişine yönelik genel kanı metinlerin okunmasına önemli ölçüde zaman ayrıldığı, kalan sürede etkinliklerin yaptırıldığı, etkinliklerin bir kısmının da ödevler şeklinde verildiği yönündedir. Özel olarak anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar söz konusu değildir.

Gözlemcilerin bir kısmı metnin başlığından ve görsel unsurlarından hareketle metnin içeriğini veya konusunu belirlemeye yönelik tahminlerin gerçekleştirildiğini belirtirken iki gözlemci de metnin okunması sürecinde metnin ilerleyen bölümlerine yönelik tahminlerin istendiği şeklinde notlar almışlardır. Gözlemcilerle yapılan görüşmelerde çok sayıda sınıfta tahmin çalışmalarının ve ön bilgileri öğrenme ortamına aktarmaya yönelik çalışmaların yapılmadığı öğrenilmiştir. Gözlemciler metinleri önceden öğrencilere okuttukları ya da sınıfta derse doğrudan metni okutarak başladıkları için öğretmenlerin bu tür çalışmaları yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yine gözlemcilerden tahmin çalışmalarının gözlendiği sınıflarda tahminin nasıl yapılacağına ve doğruluğunun nasıl kontrol edileceğine ilişkin öğretime yer verilmediği öğrenilmiştir. Tahmin çalışmalarının gözlendiğini belirtenlerin bir kısmı, bu çalışmaların kılavuz kitapta ilgili etkinlik olması durumunda gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Gözlemciler tarafından çıkarım çalışmalarına ilişkin çok fazla not alınmamış ya da görüş belirtilmemiştir. Bunun önemli nedenlerinden biri pek çok gözlemcinin düzenli bir metin işleniş sürecini izleme fırsatı bulamaması olabilir. Gözlemcilerin çoğunluğu sınıfta metnin işlenmesi durumunda, etkinlikler ya da kılavuz kitapta yer alan sorular bir çıkarım gerektiriyorsa çıkarım etkinliklerinin gözlendiğini, pek çok etkinliğin de ya sınıfta ödevlendirme şeklinde öğrenciler tarafından yapıldığını ya da eve ödev olarak verildiğini belirtmişlerdir.

Tahmin ve çıkarıma benzer şekilde öğretmenler özel olarak ana fikir üzerinde de durmamışlardır. Gözleme ilişkin notlardan ve gözlemcilerle yapılan görüşmelerden anlaşıldığına göre metnin okunması sonrasında öğretmenler öğrencilere ne anladıklarını sormakta ve öğrenciler tek bir fikir etrafında toplanmayan düşüncelerini, metinden akıllarında kalanları anlatmaktadırlar. Birkaç gözlemci tahmin ve çıkarımda olduğu gibi, etkinliklerde yer alması durumunda ana fikre ilişkin çalışmaları gözleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak gözlemcilerin bu konuda fikir birliğine vardıkları nokta ana fikrin ne olduğuna, metin tür ve yapılarına göre ana fikrin nasıl belirlenebileceğine, hangi ipuçlarından nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bir öğretimin olmadığıdır. Öğretmenler öğrencilere metinden ne anladıklarını sormakta ve onları dinledikten sonra kendileri genel bir toparlama yapmaktadırlar.

Ana fikir öğretimi olmadığı için ana fikrin doğruluğunun kontrolüne ilişkin uygulamalar da söz konusu değildir.

Son olarak gözlemciler özetlemenin öğretimi bir yana özetleme çalışmalarına neredeyse hiç yer verilmediğini belirtmişlerdir. Okunan metnin anlatırılması ya da metinden ne anlaşıldığına ilişkin soruların cevaplanması gözlemciler tarafından özetleme olarak nitelendirilmiştir. Gözlemciler “okuduğunu anlat” ya da “metinden ne anladınız?” ifadelerine verilen tepkiler dışında bir özetleme çalışması gözlemediklerini belirtmişlerdir. Sadece bir sınıfta, öğretmenin öğrencilerden çalışma kitaplarına metnin özetini yazmasını istediği, gözlemciler tarafından not edilmiştir. Ancak yazılan bu özetler üzerinde de herhangi bir çalışma gözlenmemiştir.

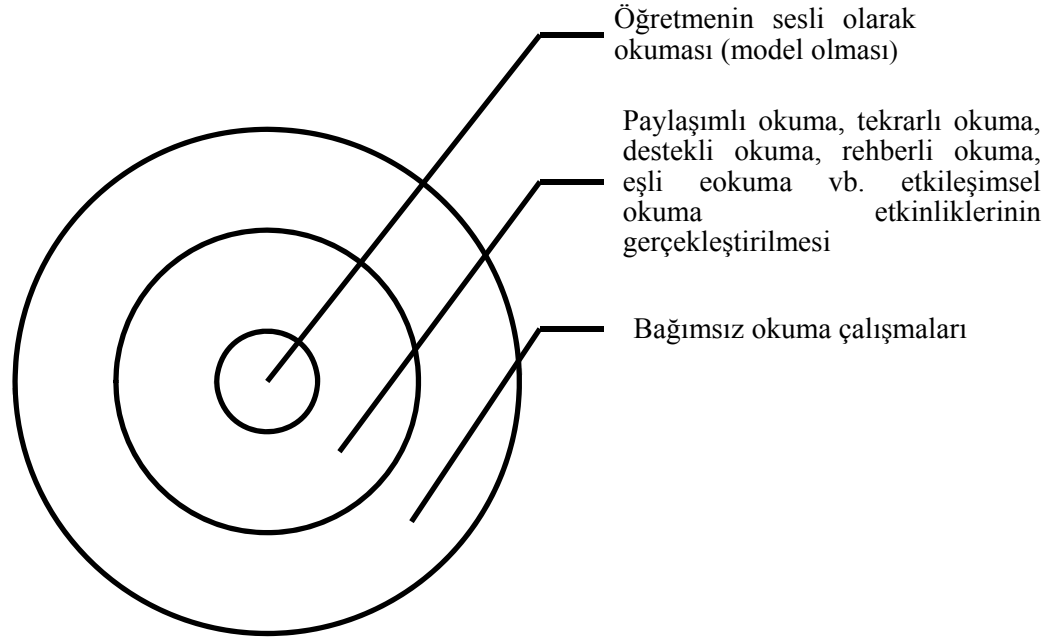
Gözlemciler genelde Türkçe derslerinin işlenişine özelde ise tahminde bulunma, çıkarım yapma, ana fikri belirleme ve özetleme stratejilerine yönelik farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Buna göre Türkçe dersi öğretim süreci sistematik bir görünüm arz etmemektedir. Türkçe derslerinde başka derslerin yapılmasının yanı sıra, okuma çalışmaları ağırlık kazanmakta, etkinlikler kimi öğretmenler tarafından ev ödevi olarak verilirken kimi öğretmenler de öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmeksizin eve kalmasını diye etkinlikleri hızlı hızlı yaptırarak geçiştirmektedirler. Gözlemcilerin çoğunluğunun Türkçe dersi öğretim sürecine yönelik üzerinde anlaşmaya vardıkları tek nokta ise sınıflarda anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji öğretiminin olmadığı yönündedir.

TARTIŞMA

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki okuma ve anlama için strateji öğretimine yönelik uygulamalarını betimlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda toplam 11 sınıf öğretmenin sınıf içi Türkçe dersi etkinlikleri her sınıfta iki gözlemci bulunacak şekilde gözlemlenmiş ve dörder saatlik gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar, ilgili bilimsel literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri olarak sınıflarda çok fazla okuma çalışmalarına ağırlık verilmesine yönelik elde edilen bulgu gösterilebilir. Bu durum da öğretim zamanının çoğunun sadece öğrencilerin okumalarına ayrıldığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan gözlemler öğretmenlerin en fazla metnin bölümlerinin öğrenciler tarafından sırasıyla okunması yöntemine başvurduklarını göstermiştir. Birçok araştırma bu okuma biçiminin anlama açısından etkili bir okuma tekniği olmadığını ortaya koymakla birlikte öğretmenlerin okuma süreci açısından etkili bir öğretim zamanı oluşturmaları noktasında model okumalara yer vermeleri, iyi okuyan öğrencilerin arkadaşlarına model okumalar yapmalarını sağlamaları, iyi nasıl okunacağına yönelik doğrudan öğretim yapmaları, öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin interaktif bir şekilde çalışabilecekleri paylaşımlı, eşli, destekli ve rehberli okuma çalışmalarını oluşturmalarını, sınıflarında tekrarlı okumalara ve nitelikli sessiz okuma çalışmalarına yer vermelerine yönelik tasfiyelerde bulunmaktadırlar (örn., Chomsky, 1976; NRP, 2000; Opitz ve Rasinski, 2008; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010; Samuels, 1979).

Belirtilen araştırmalar özellikle sınıflarda yapılacak bu tarz okuma etkinliklerinin akran etkileşimi üzerine odaklanmasını vurgularken aşağıda ifade edilen modelin de öğretmenin sınıf içerisindeki okuma etkinliklerini yönlendirme de bir yol gösterici olacağını belirtmektedirler (Rasinski, 2010)



Şekil 1. Öğrenme ortamında okuma etkinliklerinin nasıl yönlendirilmesi gerektiğini gösteren model

Bu modele göre öğretmenin sınıf içerisinde yaptığı okuma çalışmalarında ilk önce okumanın nasıl olması gerektiği konusunda model olması, daha sonra öğrencilerde akran etkileşiminin artırılacağı okuma etkinliklerine yer vermesi ve son olarak da bağımsız okuma çalışmaları yaptırması gerekmektedir. Bağımsız okuma çalışmaları sırasında da öğretmen sağladığı zaman sürecinde öğrencileri kontrol etmeli, sürekli öğrencilerle etkileşim halinde olmalı, bağımsız okuma sürecine yönelik öğrencilerin sorumluk almalarına, amaçlar oluşturmalarına yardımcı olmalı ve öğrencilerin okumalarının niteliği ve niceliği hakkında onlara dönüt vermelidir (Reutzel, Jones, Fawson ve Smith, 2008) Bu modelde öğrenciye sağlanan destek aşamalı olarak azaltılır ve öğrencinin süreci bireysel olarak yönlendirebilmesine imkân sağlanır. Yukarıda ifade edilen model birçok teori tarafından da desteklenmekte ve yapılan uygulamalı araştırmalar da modelin öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Jolliffe, 2007; Rasinski 2004, 2010; Topping, 1989; Topping ve Bryce, 2004; Yıldırım, 2010b). Sosyal bilişsel interaktif okuma modeline göre (Rumelhart, 2004; Ruddell, 2004) dil ve okuma yazma öğrenimini çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşiminden önemli derecede etkilenmekte ve motive edilmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme modeli (Bandura, 1986) sosyal etkileşimin öğrencilerin başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak ifade etmekte, bu sosyal etkileşim sürecinde öğretmenin öğrencilere ve akranların birbirlerine model olmalarının, olumlu sözel telkinlerle birbirlerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemelerinin ve bu katkı sonucunda oluşacak başarılı performansların öğrenme sürecine yönelik öz yeterlilik gibi birçok duyuşsal ve bilişsel becerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmektedir. Sosyal yapılandırıcılık kuramı (Vygotsky, 1978) tüm öğrenmelerin sosyal temelli olduğunu ve bundan dolayı öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan etkileşimsel çalışmaların okuma ve diğer dil becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Benzer şekilde dönüşümsel-işlemsel okuma modeli de (Rosenblatt, 2004) öğrenciler arasında oluşturulacak etkileşimsel etkinliklerin farklı okuma deneyimlerinin ve okuma sürecine yönelik algıların paylaşılmasına imkân vereceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın diğer önemli sonuçları ise sınıflarda strateji öğretimine ayrılan zamanın fazla olmaması, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji öğretim

uygulamalarının büyük ölçüde açıklamaya dayalı olarak gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin rehberliği, örnek uygulamaları ve aşamalı sorumluluk aktarımının söz konusu olmaması ve sistematik bir strateji öğretimi ve yapılandırıcı sürecin gözlemlenmemiş olmasıdır. Buna ek olarak alt sınıf düzeylerinde model okumaların, sınıf düzeyleri yükseldikçe de kademeli olarak strateji öğretimine ayrılan zamanın artması beklenmektedir. Ancak sınıf düzeyleri açısından böyle bir sistematik durum yapılan gözlemler sırasında ortaya konulamamıştır. Öğretmenlerin bu tarz bir sistematığe yönelik uygulama içerisinde olduğu görülmemiştir.

Tahmin etme, çıkarımda bulunma, ana fikri belirleme ve özetleme anlamı açısından önemli becerilerdir. Bu beceriler sadece Türkçe dersi açısından değil genel akademik beceriler açısından da önemlidir. Yapılan gözlemler ve gözlemcilerle yapılan değerlendirme toplantılarında bunlara yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarında yer alması durumunda öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Yapılan gözlemler ve gözlemcilerle yapılan değerlendirme toplantıları bu becerilerin özel olarak öğretimine yönelik bir sürecin söz konusu olmadığını göstermiştir. Örneğin öğretmenler bir metin işleme sürecinde ifade edilen stratejilerden herhangi birinin öğretimi gerçekleştirebilir ve diğer metinlerde ise uygulamasını yaptırabilirler. Diğer taraftan anlamada izleme önemli bir süreçtir. Yapılan gözlemler çalışmada yer alan öğretmenlerin tahminde, çıkarım veya ana fikirde izlemeye dayalı bir süreç takip etmediklerini ortaya koymuştur.

Yapılan ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında hala strateji öğretimine yer vermedikleri, bu durumun da öğretmenlerin yeterlikleri, öğretmenlerin üniversite eğitimleri ve öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri gibi birçok durumdan kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Applegate ve Applegate, 2010; Ateş, 2011; Durkin, 1978; Miller, 2006; Ness, 2006; Rieckhoff, 1997; Slinger, 1981). Yapılan bu araştırma da daha önceki araştırmaların sonuçlarını desteklemiş ve çalışmaya katılan öğretmenlerin sistematik bir strateji öğretimine yer vermediklerini göstermiştir.

Özellikle ülkemiz öğrencilerinin PISA ve PIRLS gibi uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınavlarda okuma becerileri- özellikle üst düzey düşünme becerilerini gerektiren anlama soruları-açısından aldıkları başarısız sonuçların nedenlerinden biri olarak da okullarımızda strateji eğitime yer verilmediği ve stratejik okuyucular yetiştiremediğimiz gösterilebilir. Özellikle 2009 yılında yapılan ve 65 ülkenin katıldığı ve daha sonra buna 2010 yılında 10 ülkenin daha eklendiği PISA sınavında Türkiye tüm partner ülkeler arasında 41. sırada, toplam 34 OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ülkesi arasında ise okuma becerilerindeki başarısı açısından 32. sırada yer almıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010). Bu tablo da durumumuzu açık ve net bir şekilde ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Eurydice Network'un aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 33 ülke hakkında yayınladığı raporda ortalama olarak bir Avrupa ülkesinde her beş çocuktan en az birinin (15 yaş düzeyinde) okuma problemi yaşadığı, bu durumumun da hem ülke ekonomilerini hem de yaşam boyu öğrenme kavramını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Okuma başarısını etkileyen durumlar arasında ise öğrencilerin bireysel özellikleri, ailelerinin durumları, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler, okulların özellikleri ve uygulanan eğitim sistemleri gösterilmiştir (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA], 2011).

Bilindiği üzere okuduğunu anlama tüm öğrenmeler için bir gereklilik olup esnek bir repertuar içerisindeki bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin dikkatli koordinasyonunu gerektiren aktif bir süreçtir (RAND Reading Study Group [RRSG], 2002). İyi bir kelime tanıma becerisi ve yeterli düzeyde akıcı okuma okuduğunu anlama için çok önemli olmasına rağmen bu ön iki koşul okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için yeterli değildir. Metinlerden anlamı elde etme ve yaratma okuma boyunca etkileşim halinde olan bilişsel ve dilsel süreçleri kapsamaktadır. Bu bilişsel süreçler çok çeşitli anlama stratejilerini içermektedir. Anlama stratejilerinin kazandırılmasına yönelik yapılacak doğrudan öğretim farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin anlam kurma becerilerini geliştirecektir. Son PISA sonuçları anlama stratejilerini etkin kullanan

öğrencilerin, bu stratejileri kullanamayan öğrencilerden daha iyi ve başarılı okuyucular olduğunu ortaya koymaktadır (EACEA, 2011). Aynı zamanda uygulamaya dayalı araştırma sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri öğretiminin etkililiğini ortaya koymaktadır (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Marcell, 2007; McNamara, 2004; McKeown ve Gentilucci, 2007; Palincsar vd., 1987; Salmerón, Cañas, Kintsch ve Fajardo, 2005). Öğrencilere okuma stratejilerinin öğretiminde öğretmenlerin model olmaları, doğrudan öğretim ve akran etkileşimi, öğrencilerin bu stratejileri kazanmaları ve daha etkili kullanmaları açısından büyük önem arz etmektedir (Duffy, 1993a, 1993b). Öğrencilere okuma stratejilerinin öğretimi, metin öncesinde, metin sırasında ve sonrasında okunan metnin anlaşılmasında öğrencilere yardımcı olur. Okuma stratejileri spesifik uygulamalar olup öğrencilerin okuma eylemine yönelik farkındalıklarını artırır, anlamalarını geliştirir ve metinden elde edilen kazanımları en üst seviyeye çıkarır (RRSG, 2002).

Cox (1997) ve Garner (1990) anlamayla ilgili problemlerin artmasının sınıfta stratejik okuma çalışmalarının eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Öğrencilerin daha ilköğretim yıllarında bu okuma stratejilerini öğrenmeleri ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu yüklenmeleri onların daha sonraki akademik yaşantılarında başarıya ulaşmaları açısından büyük önem arz etmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğrencileri için model olmaları, iyi ve etkili okuma stratejilerini öğrencilerine öğretmeleri gerekmektedir. Akyol ve Ulusoy (2010) öğretmenlerin okuma stratejilerinin kullanımı ve öğretimi konusunda sahip oldukları yeterliliklerin, kendi öğrencilerinin de stratejik birer okuyucu olmalarını etkileyen önemli unsurlar olarak ifade etmişlerdir.

Paris ve diğerleri (1983) okuma stratejilerinin planlanmış eylemler olduğunu, öğrenmenin ve kullanmanın bazen güç olabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak bunun yanında kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabilen bireyler yetiştirmenin en önemli unsuru olarak da stratejik okuyucular yetiştirmeyi göstermişlerdir. Çünkü öğrencilerin normal becerileri kelime tanımak ve anlama için yeterli olmayabilir. Stratejik okuyucular spesifik güçlüklerin farkındadırlar ve bu problemleri ortadan kaldırmak için gerekli alternatif girişimlerde bulunabilirler. Okudukları metne göre okuma hızlarını yavaşlatabilir, metni tekrar ve tekrar okuyabilirler. Stratejik okuyucular problemlerinin farkında oldukları için iyi birer problem çözücüdürler. Okuma amaçlarını gerçekleştiremediklerinde bunun farkındadırlar. Dolayısı ile öğretmen tarafından sağlanacak model ve destek, çocukların stratejik birer okuyucular olmalarına katkılar sağlayacaktır (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008; Miller & Veatch, 2010).

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi gözlem yapılan sınıflarda sınıf düzeyi artıkça anlama öğretimine dolayısı ile strateji öğretimine daha fazla zaman ayrılmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle birçok uluslararası araştırmacı tarafından referans gösterilen Chall'ın (1996) okuma becerisinin gelişim aşamalarına göre okulun ilk yılları öğrencilerde ses, ses farkındalığı, kelime tanıma ve okuma hızı gibi becerilerin öğretimi ve geliştirilmesine yani okuma becerisinin öğretimine daha sonraki yıllarda ise daha çok anlama becerilerinin gelişimine dolayısı ile çoklu stratejilerin kullanımının doğrudan öğretimine yer verilmesi yani öğrenmek için okuma sürecine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Böylelikle öz düzenlenmiş öğrenme becerileri yüksek stratejik okuyucuların yetiştirilmesine büyük katkılar sağlanacaktır. Eğer bu süreç öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmadığında veya bu yeterliliğe sahip öğretmenler yetiştiremediğimiz takdirde temel okuma becerilerinden yoksun öğrencilerin üst düzey okuma amaçlarına ulaşmalarında çok farklı güçlüklerle karşılaşmalarına ve okumayı bir öğrenme aracı olarak kullanarak okudukları materyallerden anlam kuramamalarına sebebiyet vermiş oluruz.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular ve bu doğrultuda gerçekleştirilen tartışma aslında özellikle öğretmen yeterliliğinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla

sorumluluk alan öz düzenlemesi yüksek stratejik okuyucular olabilmelerinde öğretmenlerin sürece sağlayacağı katkı büyük önem arz etmektedir

Öğretmenler öğrencilere gerekli stratejileri kazandırarak onların kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alabilme yeterliklerine yardımcı olacaktır. Bu süreç de hem öğrencilerin öz yeterliklerine hem de öz düzenlenmiş öğrenme becerilerine katkı sağlayacaktır. Stratejileri etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin okudukları metinden anlamı elde edebilme yeterlikleri artacak ve böylece başarı performansları artan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik öz yeterlik algıları gelişmiş olacaktır. Aynı zamanda metnin anlaşılması sürecinde stratejileri etkin bir şekilde kullanabilme yeterliliğini kazanmış olacak öğrencilerin öz düzenlenmiş öğrenme becerileri gelişecek ve becerileri farklı kontekstlerde kullanabilmeyi alışkanlık haline getireceklerdir. Bunun sonucu olarak da her bir öğrenci kendi öğrenme amaçlarını belirlemede öğrenme sürecine yönelik genel bir strateji oluşturmada, kişisel amaçları ve standartları karşılamada daha etkin hale geleceklerdir (Schunk ve Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000). Dolayısı ile be stratejilerle donatılmış öğrenciler kendi anlama süreçleri için amaçlar ortaya koyabilir, kendi anlamalarını izleyebilir ve anlama süreçlerini rahatlıkla düzenleyebilirler.

Aynı zamanda öğrencilerin strateji öğretimine yönelik alacakları doğrudan öğretimler ve sınıf içi uygulamalar açısından öğretmenlerin sağlayacağı model ve deneyimler, öğrencilerin sürece ilişkin öz yeterliliklerinin geliştirilmesinde önem taşımaktadır. Woolfolk tarafından da ifade edildiği üzere başarılı deneyim ve eğitimler öz yeterliliği artıran önemli unsurlardan bazıları olarak ön plana çıkmaktadır (Woolfolk, 2007).

Bu noktada öğretmenlerin strateji öğretimine yönelik yeterlilikleri artırılabilir. İyi organize edilecek mesleki gelişim seminerleri ile öğretmenlerin kendi sınıflarında öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde kullanabilecekleri stratejilere yönelik farkındalıkları artırılabilir. Stratejilerin kullanımına yönelik bilgileri ve farkındalıkları artan öğretmenlerin bu stratejilerin öğretimine yönelik öz yeterlikleri de artacaktır. Bilindiği üzere bilgi ve öz yeterlilik arasında karşılıklı pozitif ilişkiler bulunmaktadır (Woolfolk, 2007). Öz yeterlilikleri artan öğretmenlerin öğrencilerine bu stratejilerin öğretiminde iyi model olmaları ve bu stratejilerin kullanımının öğretimini en iyi şekilde yapmaları beklenmektedir. Çünkü öğretmenlerin öz yeterlilikleri onların sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci başarısını etkileyen önemli bir değişkendir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerin akademik açıdan daha fazla başarılı olmalarına katkı sağlamaktadırlar ayrıca öz yeterliliği yüksek öğretmenler yeni teknikleri uygulamakta isteklidirler ve bu yeni teknikler de öğrencilerin başarılı performansları ile doğrudan ilişkilidir (Haverback ve Parault, 2008).

Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin okuduğu anlamalarını geliştirmeye yönelik stratejik kullanımı hakkındaki farkındalıklarını artırmak aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Shulman (1987) tarafından da ifade edildiği üzere pedagojik alan bilgisi, içerik ile pedagojiyi harmanlayarak belirli bir konunun, problemin veya sorununun nasıl organize edildiğini, nasıl temsil edildiğini, farklı ilgi ve becerilerden gelen öğrencilere nasıl aktarıldığını ve öğretim için nasıl sunulduğunu anlamaya pedagojinin ve içeriğin dâhil edilmesidir. Sağlanacak nitelikli mesleki gelişim süreçleri ile öğretmenlerin hem alan bilgileri hem de pedagojik alan bilgileri geliştirilebilir.

Bunun yanında öğretmen eğitim programlarında yetişen öğretmen adaylarının bu sürece yönelik farkındalıklarını artırmaya yönelik strateji öğretimine yönelik dersler konulabilir. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin de strateji öğretimi ile ilgili yeterlilikleri artırılabilir. Bunlar yapılırken sadece bu çalışmalar Türkçe dil öğretimi ile ilgili branşları değil diğer konu alanı öğretmenlik branşlarını da kapsamalı gerekmektedir. Çünkü bildiğimiz üzere dil becerilerinin öğretimi sadece sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görevi değil, konu alanı öğretmenlerinin de görev ve sorumlulukları arasında olmalıdır. Yapılan birçok ulusal ve

uluslararası araştırma konu alanı öğretmenlerinin bu alandaki yeterliklerinin öğrencilerinin başarısını etkileyen temel bir etken olarak ortaya koymaktadır. Çünkü konu alanı derslerinde öğrencilerin ilk karşılaştıkları şey de metindir. Dolayısı ile o derslerdeki öğrencilerin karşılaştıkları bir fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ya da matematik ile ilgili metni incelemeye yönelik stratejiler hakkında farkındalıklarının olmaması, onların başarılarını olumsuz yönde etkileyecektir.

Yapılan gözlemler özellikle öğretmenlerin çok sıklıkla ders kitaplarını dikkate aldıklarını, eğer çalışmalarda herhangi bir becerinin öğretimine yönelik bir etkinlik varsa sadece onu gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Bundan dolayı hazırlanan ders kitaplarının içerikleri daha donanımlı hale getirebilir ya da ders kitaplarının içerisinde veya hazırlanacak yardımcı kaynaklarla strateji öğretiminin daha etkin hale getirilmesine yardımcı olunabilir. Bunun yanında bağımsız yazarlar ve bu alanda çalışan bilim insanları da teşvik edilerek kaynak sayısı artırılmasına gidilebilir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmadaki gözlemler dört saat süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu da daha detaylı veri toplanması ve daha doğru değerlendirmelere ve yargılara ulaşılmasını sınırlandırmış olabilir. Daha sonraki çalışmalarda gözlemlerin süresi artırılarak bu süreçten doğabilecek sınırlılık en aza indirgenebilir. Bu araştırmada gözlemler 11 sınıf öğretmenin sınıf içi uygulamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların ve natüralistik paradigma anlayışının doğası gereği daha detaylı veriye ulaşmak için katılımcı sayısı sınırlandırılmıştır. Benzer çalışmalarda araştırmanın amacı ve araştırmacıların yeterliği doğrultusunda bu sayı artırılabilir. Yöntem kısmında da ifade edildiği gibi bu araştırmada yapılandırılmış katılımlı olmayan gözlemler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan gözlem kontrol listesi araştırmanın amacı ve ilgili literatür çerçevesinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Dolayısı ile toplanan veriler gözlem formu ile sınırlı kalmıştır. Benzer çalışmalarda veri, katılımcı ve yöntem çeşitlendirmeleri yapılarak daha güvenilir ve nitelikli değerlendirmelere ulaşılabilir. Bu çalışmada araştırmacıların eğitmiş oldukları dördüncü sınıf, sınıf öğretmenliği öğrencileri gözlemciler olarak kullanılmıştır. Gözlemciler verilen eğitim süresinden veya gözlemcilerin ilk defa gözlem yapmış olmalarından dolayı çalışma sürecinde araştırmacıların fark edemediği problemler ortaya çıkmış olabilir. Yapılacak sonraki araştırmalarda gözlemciler verilen eğitim süreci uzatılabilir, nitel araştırmalar konusunda deneyimleri olan gözlemciler sürece dâhil edilebilir ve böylelikle daha sağlıklı sonuçların elde edilmesine katkıda bulunulabilir.

Araştırmada Hawthorne etkisinin ortaya çıkmaması için gerekli önlemlerin alınmasına çaba gösterilmesine rağmen katılımcılara yapılan bilgilendirmeler onların kendi sınıflarında gerçekleştirmiş oldukları geleneksel (sürekli var olan durum) öğretim uygulamalarının dışına çıkmalarına neden olmuş olabilir bu da sınıf öğretmenlerinin uygulamaları hakkında araştırmacıların daha doğru sonuçlara ulaşmasını sınırlandırmış olabilir. Yapılacak uzun süreli gözlemlerle bu sıkıntının giderilmesine çaba gösterilebilir. Aynı şekilde gözlemleri gerçekleştiren stajyer öğretmen adaylarının uzun bir süredir öğretmenlerle etkileşiminin olması objektif veri toplama sürecinin olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Yine araştırmacıların kendilerinin gözlem sürecinde olmamalarının gözlemcilerin araştırma etiğine uyup uymadıklarının kontrol edilememesine etki etmiştir. Bu durum da elde edilen bulguların niteliğini sınırlandırmış olabilir. Bu ve benzeri durumlarda daha önce de belirtildiği gibi gözlemcilerin iyi eğitilmesine, uygulamalı olarak gözlemcilerin asıl çalışma öncesi deneyimlerinin artırılmasına ve yapılan ilk gözlemlerin veri amaçlı değil sadece gözlemi yapan kişilerin gerçekten doğru bir şekilde gözlemi yapıp yamadıkları incelenerek oluşacak sınırlılıklar ortadan kaldırılabilir.

Aynı zamanda bu araştırmanın içerisinde belirtilmesi gereken önemli noktalardan biri de araştırmacıların araştırma sürecinde ele alınan probleme yaklaşım biçimleridir. Daha öncede ifade edildiği gibi her iki araştırmacı da okuma eğitimi alanında çalışmakta ve strateji öğretiminin, okuma eğitiminin çok önemli bir parçası olması gerektiğine inanmaktadırlar. Araştırmacılar öğretmenlerden elde edilen verileri değerlendirme sürecince olabildiğince objektif bir şekilde davranmışlar ve araştırma sürecine kendi bakış açılarından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmek için çaba göstermişlerdir. Ancak yine de değerlendirme sürecinde araştırmacıların algılarından kaynaklanabilecek ve kendilerinin fark edemedikleri yanlılıklar süreci etkilemiş olabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda bu araştırmada da olduğu gibi araştırma süreci detaylı bir şekilde betimlenerek araştırmanın objektifliğine ve transfer edilebilirliğine katkıda bulunulabilir.

SONUÇ

Bu araştırma sürecini şu açılar doğrultusunda değerlendirmek çalışmanın anlaşılabilirliğine daha fazla katkı sağlayacaktır. Öncelikle bu araştırma öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik sınıf içi uygulamalarını gözlemler yoluyla ortaya koymaya çalışmıştır. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde okuma eğitimi alanında bu tarz araştırmaların pek de fazla olmadığı görülecektir. Sınıf içi uygulamalara yönelik yapılan gözlemler, öğretmenlerden toplanacak anketlerden veya yapılacak görüşmelerden daha fazla nitelikli ve doğru sonuçlar ortaya koyma noktasında araştırmacılara yardımcı olacaktır. Bundan dolayı bu araştırma süreci yapılacak benzer birçok araştırmaya bu anlamda katkı sağlayacaktır. Benzer araştırmalarla özellikle öğretmenlerin inandıkları şeylerle yaptıkları uygulamaların ne kadar örtüşüp örtüşmediği çok kolay bir şekilde ortaya konabilir ve araştırılan probleme ilişkin öğretmen yeterlikleri doğru bir şekilde betimlenebilir. Bu araştırmadaki diğer önemli bir nokta ise araştırmanın strateji öğretime yönelik dikkatleri çekmeye çalışmasıdır. Bu araştırmanın birçok noktasında da ifade edildiği gibi strateji öğretimi ve kullanımı, okuma eğitiminin çok önemli bir parçası, öz düzenlemesi yüksek bireyler yetiştirmenin en önemli yollarından ve yapılan okumadan öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak temel bileşenlerden birisidir. Bu araştırma, bu bilinçle ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin strateji öğretime yönelik uygulamalarının çok zayıf olduğunu ve buna yönelik acilen öğretmen yeterliliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. İnanıyoruz ki bu ve benzeri araştırmalar ilgili eğitim paydaşlarında farkındalığı artıracak ve gerekli önlemlerin en kısa zamanda alınmasına yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P.D., & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Akyol, H., & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own reading and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26, 878-884.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2010). A study thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64, 226-234.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP Contexts. *RELC Journal*, 35, 299-328.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beck, C. T. (1997). Humor in nursing practice: A Phenomenological study. *Int. J. Nurs. Stud.* 34, 346-352.
- Block, C. C. (2005). What are metacognitive assessments. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 83-101). Mahwah, NJ: Earlbaum.

- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L.B Gambrell, L.M. Morrow, and M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220-242). New York: Guilford Publications.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K.L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 101*, 262–281.
- Carrell, P., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science, 26*, 97-112.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort worth, TX: Harcourt-Brace.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts, 53*, 288-296.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and Education. *Educational Psychology Review, 3*, 149-210.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S., et al. (2011). Testing the impact of child characteristics on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly, 46*, 189-221.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., et al. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child X instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development, 80*, 77–100.
- Cox, B. (1997). The rediscovery of the active learner in adaptive contexts: A developmental-historical analysis of transfer of training. *Educational Psychologist, 32*, 41-55.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*, 124-130.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*, 311–325.
- Duffy, G. G. (1993a). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal, 94*, 109-120.
- Duffy, G. G. (1993b). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *Elementary School Journal, 93*, 231-247.
- Duffy, G. G. (2005). Developing metacognitive teachers: Visioning and the expert's changing role in teacher education and professional development. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 299-315). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (Sixth edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading instruction. *Reading Research Quarterly, 14*, 481-533.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. (Pub. No. EACEA P9 Eurydice). Brussels: Author.
- Fraenkel J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Psychology, 60*, 517-529.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231-256.
- Haverback, H. R., & Parault, S. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychological Review, 20*, 237-255.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- Levin, J. R. (1973). Inducing comprehension in poor readers: A test of a recent model. *Journal of Educational Psychology, 65*, 9-24.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury, California: Sage Publications, Inc.
- Marcell, B. (2007). Traffic light reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text. *The Reading Teacher, 60*, 778-781.

- Mays, N., & Pope, C. (1995). Observational methods in health care settings. *British Medical Journal*, *311*, 182-184.
- McKeown, R. G., & Gentilucci J. L. (2007). Think-Aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *51*, 136-147.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self explanation reading training. *Discourse Processes*, *38*, 1-30.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, *43*, 336-354.
- Miller, M., & Veatch, N. (2010). Teaching literacy in context: Choosing and using instructional strategies. *The Reading Teacher*, *64*, 154-165.
- Moyle, W. (2002). Methodological issues in nursing research: Unstructured interviews: challenges when participants have a major depressive illness. *Journal of Advanced Nursing*, *39*, 266-273.
- Mulhall, A. (2003). Methodological issues in nursing research: In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, *41*, 306-313.
- National Assessment Governing Board. (2006). *Reading framework for the 2007 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Reading Panel. (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*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Opitz, M. F., & Rasinski, T. V. (2008). *Good-bye round robin* (Second edition). Portsmouth: Heinemann.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Palincsar, A. S., Brown, A.L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, *22*, 231-253.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, *40*, 184-202.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, *55*, 2083-2093.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 1239-1252.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Education Psychology*, *8*, 293-316.
- Paris, S.G., & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 121-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension. In S.E. Israel, and G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Perfetti, C. A. (2008, April). *Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning*. Paper presented at the Assessing Reading in the 21st Century Conference, Philadelphia.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching* (Third edition). New York: Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension* (Second edition). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett, C. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (Fourth edition). Boston: Allyn & Bacon.

- Reutzel, D. R., Fawson, P. C., Smith, J. A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *The Journal of Educational Research, 102*, 37-50.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.
- Salmerón, L., Cañas, J. J., Kintsch, W., & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes, 40*, 171-191.
- Samuels, S. J. (1979). The methods of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*, 403-408.
- Schmitt, M. C. (2005). Measuring students' awareness and control of strategic process. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 101-121). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-22.
- Slavin, R. E. (2009). *Educational psychology* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading. Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher, 42*, 488-494.
- Topping, K. J., & Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology, 24*, 595-621.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Yıldırım, K. (2010a). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online, 9*, 79-92.
- Yıldırım, K. (2010b). *İř birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2011). Anlama öğretiminin değişen yüzü. *Eğitimci, 8*, 50-53.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.