



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK
STRATEJİLERİ KULLANMA SÜREÇLERİ VE
DENEYİMLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MASTER OF SCIENCE DISSERTATION

Kübra Nur FIRAT

MALATYA, 2026

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK STRATEJİLERİ
KULLANMA SÜREÇLERİ VE DENEYİMLERİ

Kübra Nur FIRAT

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan AYDEMİR

MALATYA

2026

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	1/1

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK STRATEJİLERİ
KULLANMA SÜREÇLERİ VE DENEYİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hasan AYDEMİR

HAZIRLAYAN
Kübra Nur FIRAT

Jürimiz tarafından / / 20. . . . tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği / oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin: Unvanı Adı SOYADI

1. Prof. Dr. Hasan AYDEMİR
2. Prof. Dr. Ramazan SEVER
3. Prof. Dr. Eyüp BOZKURT

İmza

.....
.....
.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun / / 20. . . . tarih ve 20. . . . / sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

ETİK VE YAPAY ZEKAKULLANIM BEYANI

13/07/2026

İNÖNÜ Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, “Prof. Dr. Hasan AYDEMİR” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Stratejileri Kullanma Süreçleri Ve Deneyimleri” başlıklı yüksek lisans tezimde:

1. ETİK VE BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösteriminde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalanmadım.

(x) Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalandım.

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
- Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
- Kullanımın tezin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
- Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
- Kullanılan yapay zeka araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dahilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi, kabul ve taahhüt ederim.

Kübra Nur FIRAT
İmza

EK: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

Bu tablo, tez çalışmanızda kullanılan üretken yapay zekâ araçlarının şeffaf biçimde beyan edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Her satırda kullanılan aracın adı, kullanım amacı, hangi bölümde kullanıldığı ve kullanım şekli belirtilmelidir. Tablo, danışman öğretim üyesinin bilgisi dâhilinde doldurulmalı ve gerektiğinde ek belgelerle desteklenmelidir.

No	Üretken Yapay Zekâ Aracı	Kullanım Amacı	Kullanıldığı Bölüm	Kullanım Şekli
1	ChatCpt	Dil Kontrolü	Bulgular	Metin taslağı oluşturma
2	Gemini	Dil Kontrolü	Bulgular	Metin taslağı oluşturma
3				
4				
5				

İÇİNDEKİLER

ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Tanımlar	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Bilgiler	7
2.1.1. Okumanın Tanımı ve Önemi	7
2.1.1.1. Okuma Yöntemleri.....	8
2.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisi	11
2.1.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri	12
2.1.3.1. Okuma Öncesi Stratejiler.....	13
2.1.3.2. Okuma Anı Stratejiler	14
2.1.3.3. Okuma Sonrasındaki Stratejiler	15
2.1.3.4. Bütünleşik (Çoklu) Okuma Stratejileri	16
2.2. İlgili Araştırmalar.....	21
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	21
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	34
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Veri Toplama Aracı	40
3.4. Veri Toplama Süreci.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	41

4. BULGULAR.....	43
4.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Önemine İlişkin Bulgular	43
4.2. Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Yönelik Yöntem veya Stratejilere Yönelik Bulgular...	45
4.3. Kullanılan Materyallere İlişkin Bulgular	47
4.4. Strateji Seçiminde Kriterlere İlişkin Bulgular	48
4.5. Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar ve Sınırlılıklara İlişkin Bulgular	49
4.6. Öğrencilerin Stratejilere Tepkisine İlişkin Bulgular	51
4.7. Mesleki Gelişim ve Önerilere İlişkin Bulgular	53
4.8. Zamanla Kullanılan Stratejilerde Değişikliklere İlişkin Bulgular	55
5. TARTIŞMA	57
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
6.1. Sonuç	59
6.2. Öneriler.....	61
6.2.1. Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	61
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	61
KAYNAKLAR.....	62
EKLER.....	69
EK 1. Görüşme Formu	69
EK 2. Etik Kurul Kararı	70
EK 3. Uygulama İzinleri	71

ÖN SÖZ

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri uygulama süreçlerinde edindikleri deneyimleri incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin ilkokul düzeyinde öğrencilerin akademik gelişimleri açısından taşıdığı önem dikkate alındığında, öğretmenlerin bu beceriyi desteklemeye yönelik uygulamalarının incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın, sınıf içi uygulamalara ve ilgili alanyazına katkı sunması amaçlanmıştır.

Araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve tamamlanması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle rehberlik eden danışmanım Prof. Dr. Hasan Aydemir'e teşekkür ederim. Kendisi çalışma süresince sunduğu görüşler, yönlendirmeler ve eleştiriler, araştırmanın bilimsel niteliğinin güçlenmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılarak görüşlerini paylaşan sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca, yüksek lisans süreci boyunca manevi desteklerini esirgemeyen aileme ve yakın çevreme şükranlarımı sunarım.

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Stratejileri Kullanma Süreçleri ve Deneyimleri

Amaç: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri sınıf içi uygulama süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri incelemektir.

Materyal ve Metot: Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenoloji (olgu bilim) deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu farklı mesleki deneyimlere sahip sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde veriler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Bulgular: Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini yalnızca Türkçe dersi için değil, tüm akademik başarı açısından merkezi bir unsur olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, görselleştirme ve özetleme stratejilerini sıklıkla kullandıkları; bu stratejileri seçerken öğrenci seviyesi, metin türü ve kazanımları temel kriter olarak aldıkları saptanmıştır. Ayrıca, materyal çeşitliliğine önem verilmesine rağmen sınıf mevcudunun fazlalığı ve zaman yetersizliği gibi yapısal sorunların strateji kullanımını sınırlandırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça strateji tercihlerinde daha esnek hale geldikleri ve öğrenci ihtiyaçlarına göre yöntemlerini güncelledikleri de elde edilen bulgular arasındadır.

Sonuç: Araştırma bulguları, okuduğunu anlama becerisinin tüm derslerde akademik başarıyı etkileyen temel bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin strateji kullanımında öğrenci özelliklerine duyarlı ve deneyimle birlikte gelişen bir yaklaşım benimsedikleri anlaşılmıştır. Ancak sınıf mevcudu ve zaman yetersizliği gibi yapısal sorunların giderilmesi, strateji kullanımının daha etkili hale getirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerine ve okuma öğretimi uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama Becerisi, Okuduğunu Anlama Stratejileri, Öğretmen Deneyimleri, Sınıf Öğretmenleri, Strateji Kullanımı

ABSTRACT

Primary School Teachers' Processes and Experiences in Using Strategies to Improve Reading Comprehension Skills

Aim: The aim of this study is to examine the strategies used by primary school teachers to improve reading comprehension skills and their experiences during the classroom implementation of these strategies.

Material and Method: The study was conducted using the phenomenology design within the framework of the qualitative research approach. The study group consists of primary school teachers with different professional experiences. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method. During the analysis process, the data were coded, and similar codes were grouped together to form themes.

Results: As a result of the research, it was determined that primary school teachers perceive reading comprehension skills as a central element not only for Turkish lessons but for all academic achievements. It was found that teachers frequently use strategies such as activating prior knowledge, questioning, visualization, and summarizing during the teaching process; they take student level, text type, and learning outcomes as the main criteria when selecting these strategies. Furthermore, despite the importance given to material diversity, structural problems such as high class sizes and lack of time were seen to limit the use of strategies. Among the findings is that as teachers' professional experience increases, they become more flexible in their strategy preferences and update their methods according to student needs.

Conclusion: The research findings reveal that reading comprehension is a fundamental skill affecting academic success in all subjects. It was understood that primary school teachers adopt an approach that is sensitive to student characteristics and develops with experience in strategy use. However, addressing structural problems such as class size and lack of time is of great importance for making strategy use more effective. It is thought that the results of the research will contribute to the professional development processes of primary school teachers and reading instruction practices.

Keywords: Primary School Teachers, Reading Comprehension Skills, Teacher Experiences, Reading Comprehension Strategies, Strategy Use

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzde
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1. Okuduğunu anlama stratejileri.....	13
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet ve Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bilgiler	39
Tablo 3. Okuduğunu Anlama Becerisi Teması Alt Kategorileri.....	43
Tablo 4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Önemine İlişkin Alt Kategoriler	44
Tablo 5. Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Yönelik Yöntem veya Stratejilere İlişkin Alt Kategoriler .	45
Tablo 6. Kullanılan Materyallere İlişkin Alt Kategoriler	47
Tablo 7. Strateji Seçiminde Kriterlere İlişkin Alt Kategoriler	48
Tablo 8. Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar ve Sınırlılıklara İlişkin Alt Kategoriler.....	50
Tablo 9. Öğrencilerin Stratejilere Tepkisine İlişkin Alt Kategoriler.....	51
Tablo 10. Mesleki Gelişim ve Önerilere İlişkin Alt Kategoriler	53
Tablo 11. Zamanla Kullanılan Stratejilerde Değişikliklere İlişkin Alt Kategoriler.....	55

1. GİRİŞ

İnsan, doğumundan ölümüne kadar hem fiziksel hem de sosyal çevresiyle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim süresince, çevresinin beklenti ve taleplerine göre davranışlarını değiştirir. Bireydeki davranış değişimlerinin bir bölümü tesadüfen ve kendiliğinden gerçekleşirken, bir bölümü de yetişkinler tarafından planlı ve bilinçli şekilde yapılır (Kuzgun, 1988). Bireyin kendi yaşantısı yoluyla, bilinçli olarak ve istenilen yönde gerçekleşen davranış değişikliklerini sağlayan süreç ise eğitim olarak adlandırılır (Ertürk, 1993). Bireye kazandırılacak istenilen davranışlar, eğitim programının içeriğinde yer alır. Bu sebeple, eğitimin kalitesi büyük oranda uygulanan programa bağlıdır. Programlarda oluşan aksaklık ve eksiklikler giderildikçe ve toplumsal ile bilimsel gelişmelere uygun olarak yeniden düzenlendikçe, eğitimin niteliği de yükselir (Selçuk, 1997).

Akyol'a (2006) göre ilköğretimde okuma öğretiminin temel amacı; çocuğun yazı ve çizim dili aracılığıyla etkili iletişim kurmasını sağlayacak becerileri kazandırmaktır. Okuma becerisini edinen birey, özellikle bilgi düzeyini artırma yönünde çabalar gösterir; bu süreç aynı zamanda özgüven gelişimini ve çevresel değişimlere yönelik farkındalığını da artırır. Akyol (2006), okumayı yalnızca anlık kazanılan bir beceri olarak değil, bireyi hayat boyu etkileyen sürekli bir eylem olarak tanımlar ve okuryazarlığı yaşam boyu sürdürülebilir bir şekle dönüştürmenin önemine vurgu yapar.

Bu doğrultuda, okuma eğitiminin bir amaç noktası olarak bireylerin yaşam boyu okuryazar bireyler olarak yetişmesine olanak tanınması gerektiği vurgulanmaktadır. Günümüzde okuma becerisinin kalıcılığının sağlanması, bireyin okuma alışkanlığını sürekli hâle getirmesi ve teknolojik yenilikleri takip ederek materyale erişimini kolaylaştırmaya bağlıdır. İlköğretim programları da yalnızca dili doğru ve etkili kullanmayı değil; aynı zamanda bilgi teknolojilerini hem kullanan hem de üreterek toplumun geleceğini şekillendiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir.

Yaşadığımız yüzyılda toplumların ilerleme düzeyleri ve gelecekleri, genellikle eğitim düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Eğitim düzeyi, temel olarak okuma ve yazma öğretimiyle bağlantılıdır. Dolayısıyla, ilkokuma ve yazma programları, dil gelişimiyle paralel olarak dilin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde öğretilmesine katkıda bulunmalıdır. Yanlış bir okuma ve yazma programı, okuduğunu anlama zorluklarına yol açabilir. Bu nedenle, ilkokuma ve yazma öğretimi, sadece okuma tekniklerinin öğretildiği tek boyutlu bir etkinlik olarak değil, çok yönlü bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Çelenk, 1993).

Okuma, sadece harfleri seslendirmekten ibaret olmayan, çok katmanlı bir bilişsel süreçtir. Bu süreçte harfler, sözcükler, cümleler ve paragraflar arasında anlamlı bağlantılar kurulur; ayrıca metinler arası ilişkiler de dikkate alınır. Kısacası, okuma birçok unsurun birlikte çalıştığı karmaşık bir kod çözme etkinliğidir (Uzun, 2009).

Freire ve Macedo (1998), okumanın aynı zamanda eleştirel düşünme, yorumlama ve okunanı yeniden yapılandırmayı gerektirdiğini belirtir. Anlayarak okumak, önceki bilgilerle yeni metin arasında doğru bağlar kurmayı ve metinlerarası anlam yaratmayı zorunlu kılar. Bu da okuyucunun, okuma sırasında kendisine yardımcı olacak stratejileri öğrenmesi, seçmesi ve kullanmasıyla mümkün olur. Bu beceriler kullanılmazsa, okuma sadece harflerin sese dönüşmesinden ibaret kalır. Oysa etkili okuma, metnin yapısını, yazarın bakış açısını ve iletmek istediği mesajı fark etmeyi gerektirir. Amaç, metni derinlemesine kavrayabilen ve eleştirel düşünebilen nitelikli okuyucular yetiştirmektir.

İlköğretimde verilen Türkçe eğitimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İlkokul düzeyinde öğrencilere okuma becerisi kazandırmak, aynı zamanda okuduğunu anlama yeteneğini de geliştirmek için yapılan çalışmalar, anlama yeteneğinin gelişimini destekleyebilir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmalarında eleştirel düşünme, verilen metni veya görseli anlama ve yorumlama, kendi düşüncelerini ifade edebilme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda bireyler süreçte aktif rol alarak, sürecin bir parçası olmaktadır.

Okuduğunu anlama yeteneği, ilköğretim yıllarında temelleri atılan kritik bir beceridir. Bu nedenle, öğretmenler, okuduğunu anlamamanın öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yer tuttuğunun farkında olmalı, sürekli olarak kendilerini bu alanda geliştirmeli ve eğitim sürecini amaca uygun şekilde planlamalıdır (Akyol, 2008). Ancak ülkemizde özellikle ilkokuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşadığı ve öğretmenlerin bu konuda yeterince destekleyici olmadığı gözlemlenmiştir (Yılmaz, 2008). Bu durumda, okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan çalışmaların ve uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, okuma ve anlama becerisi zayıf olan bir toplumun ortaya çıkması kaçınılmaz olabilir; bu da kendini ifade edememe, toplum önünde konuşma zorluğu çekme ve diğer birçok alanda yetersizliklerin ortaya çıkmasına neden olabilir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgi çok hızlı bir şekilde üretilip yayılmaktadır. Buna rağmen bilgiye ulaşmanın en etkili yolu hâlâ okumaktır. Bu nedenle, okuma becerisinin en iyi şekilde geliştirilmesi eğitim sisteminin öncelikli görevlerinden biri haline gelmiştir. Okuma, sadece belirli bir yaşam döneminde gerçekleştirilen geçici bir faaliyet olmayıp, yaşam boyu devam eden; bireylerin düşünce yapısını, davranışlarını ve kişilik gelişimini şekillendiren temel bir etkinliktir (İşeri, 1998). Akademik başarıda bireyin öğrenme düzeyi, büyük oranda okuma başarısına bağlıdır. Bu nedenle, özellikle ilkokulun ilk yıllarında okuma becerisinin etkin biçimde geliştirilmesi gerekir. Bireyin okuduğunu kavrayabilmesi, değerlendirebilmesi ve eleştirel düşünce geliştirebilmesi için sağlam bir okuma temelinin atılmış olması şarttır (Aşıloğlu, 2008).

Okuma, bireylerin kişisel gelişimleri açısından da büyük bir öneme sahiptir. Çünkü okuma, kişinin duygusal ve ruhsal gereksinimlerini karşılamasına yardımcı olur. Okuma becerisi olmayan bireylerde, bu eksikliklerinin başkaları tarafından fark edilme endişesi sıklıkla görülür. Ayrıca, okumayan ya da okuyamayan kişiler, akademik bilgi birikiminden ve kültürel etkinliklerden uzak kalmakta, aynı zamanda eğitimli kişilerle iletişim kurmakta zorluk yaşamaktadırlar. Nitelikli okuma becerisine sahip bireyler ise kavram oluşturma, genelleme yapabilme, çıkarımlarda bulunabilme ve fikirler arasındaki ilişkileri kavrayabilme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirirler. En önemlisi ise, okumanın bireyin düşünce yapısını değiştirdiği ve zenginleştirdiğidir (Akyol, 2006).

Türkiye'nin PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarına göre 2012-2022 yılları arasındaki okuma yeterlilikleri değerlendirildiğinde, genel olarak belirli parabol ve bazı dönemlerde iyileşmeler gözlemlenebilir. PISA, OECD tarafından üç yılda bir büyüme ve 15 yıllık okuma, matematik ve fen alanlarındaki performanslarını değerlendiren uluslararası bir sınavdır. Türkiye'nin puanları, genellikle OECD'nin altında veya yakınında seyretmiştir. Ancak bazı yıllarda belirgin iyileşmeler görülmektedir. 2012 yılında Türkiye'nin okuma puanı 475 iken, 2015 yılında bu puan 428'e düşmüş ve bunların anlaşılmasında belirgin bir gerileme yaşanmıştır. Ancak 2018'de 466'ya, 2022'de ise 464'e yükselerek yeniden bir iyileşme trendi sergiledi. Bu verilerde, Türkiye'nin eğitim sürecinin okuduğunu anlama becerileri ortaya çıktığı için eğitim politikalarının ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve öğrenilmesi için önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Bu tez çalışması, sınıf öğretmenlerinin ilkökul düzeyinde okuduğunu anlamayı geliştiren stratejileri kullanma süreçleri ile bu süreçlerde yaşadıkları deneyimleri kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenlerin strateji seçimi, uygulama biçimleri ve karşılaştıkları güçlükler değerlendirilerek, okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik mevcut uygulamalar alanyazında konumlandırılacaktır. Çalışmanın sonuçlarının, hem öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması hem de eğitim programlarının iyileştirilmesine ışık tutması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okuduğunu anlama becerisi, ilkökul düzeyinde öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişiminde temel bir yer tutmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ve kullandıkları öğretim stratejileri önemli bir rol oynamaktadır. Ancak öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik hangi stratejileri kullandıkları ve bu stratejileri uygulama süreçlerinde nasıl deneyimler yaşadıklarına ilişkin derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, ilkökul sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri sınıf içi uygulama süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları stratejiler ile bu stratejileri sınıf içi uygulama süreçlerinde yaşadıkları deneyimler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama becerisi, ilkokul düzeyinde öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişiminde temel bir yer tutmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ve kullandıkları öğretim stratejileri önemli bir rol oynamaktadır. Ancak öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik hangi stratejileri kullandıkları ve bu stratejileri uygulama süreçlerinde nasıl deneyimler yaşadıklarına ilişkin derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmada, temel problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisinin önemine ve öğrencilerin anlama düzeylerini değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla hangi yöntem, strateji ve materyallerden yararlanmaktadır?
3. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini seçme kriterleri ve bu stratejileri sınıf içi uygulama süreçleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin strateji kullanımı sırasında karşılaştıkları güçlükler ve öğrencilerin bu stratejilere verdikleri tepkiler nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri sürecinde strateji kullanımındaki değişimler ve bu alandaki mesleki gelişim çabaları nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik diğer uygulayıcılara sunduğu çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama becerisi, ilkokul düzeyinde kazanılması gereken temel akademik yeterliklerden biridir ve öğrencilerin sonraki öğrenmelerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Bloom, 1976). Bu becerinin geliştirilmesinde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği, alanyazında gözlemlenmiştir. Strateji temelli öğretimin, geleneksel öğretim yaklaşımlarına kıyasla okuduğunu anlama üzerinde daha yüksek bir etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarla incelenmiştir (Baker, ve diğerleri, 2002).

Ancak stratejilerin etkililiği, bu stratejilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığına bağlıdır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini gerekli

gördüklerini, ancak öğretim sürecinde bu stratejileri sistemli ve bilinçli biçimde kullanmadıklarını göstermektedir. Sınıf mevcudunun fazlalığı, zaman kısıtlılığı, metinlerin yapısal özellikleri ve strateji bilgisine ilişkin yetersizlikler, öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadıkları temel sorunlar arasında yer almaktadır (İnce ve Duran, 2013). Bu durum, okuduğunu anlama öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen deneyimleri temelinde ele alınmasını gerektirmektedir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim sürecine etkili biçimde yansıtılabilmesi, öğretmenlerin bu stratejileri yalnızca bilmesine değil; strateji kullanım sürecini nasıl deneyimlediklerine, bu süreçte karşılaştıkları durumları nasıl anlamlandırdıklarına ve uygulamalarını hangi gerekçelerle şekillendirdiklerine bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin strateji kullanımına ilişkin yaşantılarını merkeze alan nitel araştırmalar, öğretim sürecinin gerçek işleyişini ortaya koymak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Fenomenolojik araştırma yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin uygulamalarını sınıf içi uygulamalar ele alarak, strateji kullanımına ilişkin örtük boyutların ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır.

Mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak nicel desenlere dayalı olup, öğretmenlerin strateji kullanımına ilişkin yaşantılarını, uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yükledikleri anlamları derinlemesine göstermemektedir. Bu durum, öğretmen merkezli ve nitel araştırmalara duyulan gereksinimi açık biçimde göstermektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma süreçlerine ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları göstererek; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine, öğretim uygulamalarının eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesine ve ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama öğretiminin niteliğinin artırılmasına yönelik katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu nedenle farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenler kapsam dışında bırakılmıştır.
2. Araştırma, Marmara Bölgesi'ndeki bir ilin bir ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu nedenle bulgular, araştırmanın yürütüldüğü çevrenin eğitimsel ve kurumsal özellikleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada veriler, öğretmen görüşlerine dayalı olarak toplanmıştır. Sınıf içi uygulamaların doğrudan gözlemlenmemesi ve öğrenci öğrenme çıktılarının incelenmemesi nedeniyle araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin beyanları ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

1. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin veri toplama sürecinde sorulara içten ve gerçeği yansıtan yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik strateji kullanım süreçlerine ilişkin deneyimlerini açık ve doğru biçimde ifade ettikleri varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, öğretmen görüş ve deneyimlerini ortaya koymada yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Okuma, yazılı bir metni gözle algılayarak zihinde anlama ve yorumlama sürecidir. Bu süreç, harfleri, kelimeleri ve cümleleri tanıma, doğru bir şekilde seslendirme ve anlamlandırma aşamalarını içerir.

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okuma sürecinde karşılaşılan metnin içeriğini doğru bir şekilde kavrama, yorumlama ve değerlendirme yeteneğidir. Bu beceri, okunan metinden bilgi çıkarma, metnin ana fikirlerini belirleme, metni özetleme ve metinle ilgili eleştirel düşünme süreçlerini kapsar.

Beceri: Beceri, belirli bir görevi veya aktiviteyi etkin bir şekilde gerçekleştirme yeteneğidir. Bu yetenek, eğitim, deneyim ve pratik yoluyla geliştirilir.

Strateji: Strateji, belirli bir hedefe ulaşmak için planlı ve bilinçli olarak kullanılan yöntemler ve teknikler bütünüdür. Eğitimde strateji, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla kullanılan planlı yaklaşımları ifade eder.

Yöntem: Yöntem, belirli bir amaca ulaşmak için sistematik olarak izlenen adımlar ve teknikler dizisidir. Eğitimde yöntem, öğretim sürecinde kullanılan spesifik öğretim teknikleri ve araçları anlamına gelir.

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili kuramsal bilgiler verildikten sonra araştırma konusuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Kuramsal bilgiler bölümünde, okuduğunu anlama sürecinin temel kavramları ve teorik çerçevesi ele alınarak, bu süreci destekleyen eğitim stratejileri ve yöntemleri hakkında yapılan araştırmaların bulgularına yer verilecektir. Aynı zamanda, bu strateji ve yöntemlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ve uygulamada karşılaşılan zorluklar üzerinde durulacaktır.

2.1.1. Okumanın Tanımı ve Önemi

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en fazla katkı sağlayan öğrenme alanıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Okumanın farklı yönleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamaların çeşitlilik göstermesinin temel nedeni, okuma eyleminin gözle görülmeyen karmaşık bir zihinsel süreç olmasıdır. En doğru ve kısa tanımıyla okuma; yazılı simgeleri anlamlandırma, anlama ve yorumlama sürecidir (Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi çeşitli bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun E. , 2002). Okuma, bireyin sonradan kazandığı, tüm yaşamını şekillendiren ve kültürel, sosyal ve bilişsel alanlarda kendini geliştirmesini sağlayan oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşıklığının yanı sıra dinamik bir süreç olan okuma, bireye hayatı boyunca eşlik eder (Akyol, 2014).

Güneş (2007), çalışmasına göre, zihinsel gelişime en büyük katkıyı sağlayan süreçlerden biri okuma becerisidir. Bu öğrenme alanı, yalnızca ilkökul birinci sınıfta okuma yazma öğretimiyle sınırlı kalmamakta, temel eğitim ile başlayıp süreklilik gerektiren bir eylem olarak devam etmektedir. Okuma becerisinin yalnızca okulda kazanılıp ileri iletilmesi zor olabilir; çünkü bu beceri hem kazanılması hem de geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Bu beceriyi geliştirmek ve alışkanlık haline getirmek, okuma eyleminin sürekli yapılmasıyla mümkündür. Kişi, okudukça kelime dağarcığını genişletecek, akıcı okuma becerisine ulaşacak ve okuduğunu anlama konusunda kendini geliştirecektir. Okuma becerisi gelişmiş bir birey, anadilini etkili ve verimli bir şekilde kullanabilir. Zengin kelime dağarcığı sayesinde kendini rahatlıkla ifade edebilir ve topluluk önünde kolayca konuşabilir. Bu nedenle, okuma becerisi sürekli çaba gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte aile, öğretmen, arkadaşlar ve bireyin kendisi önemli rol oynar. Ancak en önemlisi, bireyin bu beceriyi kazanmak istemesidir. Aile, bu sürecin bir parçası olmalı ve doğru rol modeller sunarak bireyin başarıya ulaşmasında yardımcı olmalıdır. Okuma saati veya etkinliği düzenleyen bireylerin daha başarılı olma ihtimali yüksektir.

Çeşitli araştırmacılar, okuma kavramını farklı açılardan tanımlamaktadır. (Kimmel ve Segel, 1983), okumayı; ruhsal bir mekanizma aracılığıyla başlatılan, belirli amaçlar doğrultusunda düzenlenen ve karmaşık bir hiyerarşik yapı içinde birbirine bağlı alt unsurlar tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel, işitsel ve sözel işlemler yoluyla gerçekleştirildiği bir beceri olarak ele almaktadır. (Demirel, 2000) ise okumayı; yazılı metinleri, sözcükleri, cümleleri ve noktalama unsurlarını yazım kurallarına uygun biçimde görme, algılama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlar. (Tazebay, 1993), bu süreci; göz ve ses organlarının çeşitli hareketleri ile zihinsel anlama çabasının birleştiği karmaşık bir etkinlik olarak nitelendirir. (Çelenk, 1993), okumayı; başkalarının düşüncelerini öğrenmeye ve bireyin bilgi birikimini artırmaya hizmet eden alıcı bir süreç olarak görür. Demirel, (1990), okumayı öğretim programlarının temelini oluşturan bir unsur olarak değerlendirirken, (Güneş, 2004), okumanın görme, anlama ve bellek becerilerinin eşzamanlı çalışmasını gerektiren bütüncül bir etkinlik olduğunu vurgular.

2.1.1.1. Okuma Yöntemleri

Okuma eğitiminin başarılı olabilmesi için belirli bir plan çerçevesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir (Güneş, 2007). Her okuyucu, farklı durumlara göre değişebilen okuma yöntemlerinden birini seçebilir. Literatür incelendiğinde, çeşitli okuma yöntemlerinin mevcut olduğu görülmektedir. Okuma yöntemleri, amaca göre farklılık gösteren çeşitli yaklaşımları barındırmaktadır. Temel okuma yöntemleri ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Sesli Okuma: Sesli okuma, görsel algılama sürecine dayanan; yüksek sesle, ağız ve dil hareketleri aracılığıyla gerçekleştirilen sözlü bir etkinliktir. Kavcar ve diğerleri, (1995)' ne göre sesli okuma, göz aracılığıyla algılanıp zihinde anlamlandırılan sözcük veya sözcük gruplarının konuşma organlarının yardımıyla seslendirilmesidir.

Öz (2001), sesli okumayı; bir metnin, dinleyicilerin duyabileceği ve keyifle takip edebileceği düzeyde sesle okunması olarak tanımlar. Sesli okuma, öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarında, okuma hızlarını geliştirmelerinde ve dinleyerek anlam çıkarma ile estetik haz elde etmelerinde önemli bir işleve sahiptir.

İlk okuma-yazma öğretiminde, bunların okuma becerilerini değerlendirebilir hale getirilmesi için sesli okuma en çok tercih edilen yöntemdir. Sesli okuma, kelimelerin ve kelime gruplarının yüksek sesle okunmasını içerir (Güneş, 2011). Sesli okuma sırasında; kelimelerin telaffuzu, metnin türü, noktalama işaretleri, yazım kuralları, vurgu ve tonlama gibi unsurlara dikkat edilir. Bu yöntemle, öğrencilerin okuma hızı belirlenir ve varsa telaffuz hataları düzeltilmeye çalışılır.

Sessiz Okuma: Sessiz okuma sürecinde göz, yazıyı gördüğü anda onu doğrudan anlamlandırarak belleğe iletmektedir. Sesli okumada yer alan ses telleri, ses dalgaları ve kulak gibi unsurlar devre dışı kaldığından, sessiz okuma daha hızlı gerçekleşmekte ve anlama düzeyi artmaktadır.

Okuma sürecinde kesintiler yaşanmadığı için kısa süreli bellek daha hızlı gelişmekte, bilgilerin kaydedilmesi de kolaylaşmaktadır (Güneş, Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi, 2004).

Sessiz okuma, ses organlarının kullanılmadığı; yalnızca görme ve zihinsel kavrama süreçleriyle gerçekleştirilen bir okuma biçimidir. Göz ve zihnin eşgüdümlü çalışmasıyla yürütüldüğü için, sesli okumaya kıyasla daha hızlıdır. Bu hız, anlamın daha kısa sürede kavranmasına da katkı sağlamaktadır (Karaarslan, 2015).

Dökmen (1990), sessiz okumanın gözle okuma olarak da bilindiğini, okurun ağzını ve dilini hareket ettirerek göz satırı boyunca gezdirerek gerçekleştirdiğini belirtir. Sessiz okumanın amacı; Anlamayı artırma, bireysel okuma alışkanlığını geliştirme ve metinle etkileşim kurma olanağını genişletmedir (Şahan, 2011). Sessiz okuma sırasında sadece gözlerin ve beyin aktif olduğunu ve bunun okuma oranlarının %60 oranında arttığını, bu artışın okuduğunu anlamayı da olumlu olarak değerlendirdi.

Göz Atarak Okuma: Kaymağını alma tekniği, adını sütun en değerli kısmı olarak görülen kaymağın alınmasından almaktadır. Okuma sürecinde bu teknik, metindeki en önemli bilgileri kısa sürede fark etmeyi amaçlar. Okuyucu, bütün ayrıntılara yoğunlaşmak yerine metnin ana düşüncesini ve dikkat çeken noktalarını anlamaya çalışır. Göz atma tekniğinde ise kişi, metnin belirli bölümlerini hızlıca inceleyerek konu hakkında genel bir fikir edinir (Buzan, 2010). Bu yöntem, kısa sürede çok sayıda metnin incelenmesini sağlar ve ayrıntıların ayrıntılarının ana hatlarıyla anlaşılmasını sağlar (MEB, 2006).

Bir eseri tanımak ve hakkında genel bir fikir sahibi olmak için yapılan okuma türüdür. Bu süreçte özet bölümüne, içindekilere ve yazarla ilgili bilgilere göz atılabilir. Ayaküstü okuma olarak da adlandırılan bu yöntem, yalnızca genel bilgi edinmeyi amaçlar. Bu nedenle, ayrıntılı ya da kesin bilgiler elde etmek beklenmez (Aytaş, 2005).

Özetleyerek Okuma: İşlenen konunun ana fikirlerini kavramak için özetleyerek okuma yöntemi kullanılır (Güneş, Türkçe öğretimi, 2013). Okumaya başlamadan önce metin hakkında notlar alınmalı ve okuma süreci bu notlar göz önünde bulundurulmalıdır. Özetleyerek okuma, metni tamamen okumadan ara vererek kısa özetler yapılabilir.

Özetleyerek okuma, ayrıntılara girmeden metnin özünü ortaya koymayı amaçlar. Bu süreçte metnin iyi anlaşılması, ana ve yardımcı fikirlerin belirlenip düzenlenmesi, kişisel yorumlardan kaçınılması ve alıntılarının sınırlı tutulması önemlidir (Günay, 2007).

Not Alarak Okuma: Not alarak okuma, okuyucunun aktif katılımını sağlayan; önemli bilgilerin hatırlanmasına yardımcı olan ve yalnızca okuma becerisini değil aynı zamanda yazma becerisini de içine alan bir okuma türüdür (Palavuzlar, 2009).

İçeriğin içeriğinin eklenmesi için bağlantılar, resimler, haritalar ve diğer görsellerden faydalanılarak almaları önemlidir (Sevim & Söylemez, 2018). Not almadan önce okurun okuma amacını belirlemesi gerekmektedir. Metnin türü ve özeti hakkında bilgi verilir ve alma süreci nelere dikkat

edilmesi gerektiği hatırlatılır. Öğretmenler, önemli cümle veya bölümleri tekrar okuyarak onların dikkatini çeker. Alınan notlar okumanın sonunda değerlendirilir (MEB, 2006).

İşaretleyerek Okuma: İşaretleyerek okuma yönteminde metnin daha iyi anlaşılabilmesi için metin üzerinde önemli görülen bölümlerde işaretlemeler yapılmaktadır. Daha sonra öğrenciler işaretledikleri bölümleri metnin bulunduğu doküman üzerinde veya ayrı bir belge üzerinde kendi cümleleri ile nota dönüştürmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Anahtar kelimeler, renkli kalemler işaretler ve kullanılarak yapılan işaretleyerek okuma yöntemi, metnin önemli bölümlerini vurgulamak amacıyla kullanılır. İşaretlenen kısımlar daha sonra ana hatlarla açıklanarak anlamlı bir metin oluşturulur (Palavuzlar, 2009).

Tahmin Ederek Okuma: Tahmin ederek okuma, okuyucunun merakını canlı tutmak için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde metindeki bazı kelime ve kelime grupları, devam eden kısımlara dair ipuçları verir. Okuyucudan, metnin bir bölümünü okuduktan sonra nasıl ilerleyeceğini tahmin etmesi beklenir (Yıldız C. ve diğerleri, 2006).

Metin okunmadan önce başlık ve görsellere bakılarak veya okuma sırasında ara verilerek, "Bundan sonra ne olabilir?", "Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?" gibi sorularla metin hakkında tahminlerde bulunulur. Bu yöntem, metindeki olayları, duyguları ve düşünceleri öğrencilerin merak etmesini sağlamak ve tahminlerde bulunarak okuma motivasyonunu artırmayı amaçlar (MEB, 2006).

Soru Sorarak Okuma: Soru sorarak okuma yöntemi, metinle ilgili sorular oluşturarak yapılan bir okuma tekniğidir. Okur, okuma süreci öncesinde ve sırasında belirlediği sorular üzerinde düşünür ve bu sorulara cevap aramaya çalışır (Can & Yıldız, 2025). Okuma sürecinde anlamayı derinleştirmek amacıyla uygulanan bu yöntemde, öğrencilerin hem okuma öncesinde hem de okuma esnasında metinle aktif bir bağ kurması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, metnin başlık ve görsel öğelerinden hareketle oluşturulan ön tahminler ile öğretmen tarafından yöneltilen merak uyandırıcı sorular tahtaya kaydedilerek sürecin somutlaşması sağlanır. Metin ilerledikçe yanıtlanan soruların elenmesi yoluyla bir "anlam takibi" gerçekleştirilir. Ayrıca, bireysel veya grup içi soru-cevap etkinlikleriyle öğrencilerin metin üzerinde eleştirel düşünceleri ve anladıklarını yapılandırmaları desteklenir (Karatay ve diğerleri, 2020).

Metinler Arası Okuma: Metinler arası okuma, okuru aktif bir rolde tutan ve onu sürekli düşünmeye teşvik eden üstbilişsel bir okuma yöntemidir (Işıksalan, 2024). Türkçe Öğretim Programı'nın (1-5. sınıf) temel ilkeleri ve genel amaçları incelendiğinde; öğrencilerin bilgi teknolojilerinden yararlanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme hedefi öne çıkmaktadır. Programda, anlama becerilerinin desteklenmesi amacıyla; sınıflama, analiz-sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin yanı sıra metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma stratejilerine vurgu yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Literatürde, metinler arası anlam kurma sürecinin belirli izlekler, tarihi vakalar veya temalar etrafında şekillenen okuma

üniteleriyle geliştirilebileceği savunulurken (Akyol, 2003), uygulamada öğretmenlerin öğrencileri bu sürece yönlendirme noktasında eksik kaldıkları ifade edilmektedir.

Tartışarak Okuma: Tartışarak okuma, metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve ardından metinle ilgili bilgilerin, duyguların ve düşüncelerin paylaşılması yoluyla gerçekleştirilen bir okuma yöntemidir (Şahin, 2011). Okurlar, birbirlerinin görüşlerinden faydalanarak çeşitli bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur (Deveci ve Güneş, 2019). Tartışarak okuma yönteminin temel hedefi, öğrencilerin okudukları metinden edindikleri bilgi, duygu ve analizleri akranlarıyla paylaşımlarına zemin hazırlamaktır. Bu etkileşim süreci, öğrencilerin kendi çıkarımlarını başkalarının görüşleriyle zenginleştirmelerini ve metne yönelik çok boyutlu bir bakış açısı geliştirmelerini amaçlar. Bu strateji, metnin belirli bölümleri üzerinde parça parça uygulanabileceği gibi, metnin tamamı okunduktan sonra bütüncül bir değerlendirme şeklinde de yürütülebilir. Uygulama, sınıfın tamamının katılımıyla veya küçük heterojen gruplar oluşturularak gerçekleştirilir. Tartışma süreci sonunda ulaşılan ortak yargıların yazılı bir metne dönüştürülme zorunluluğu yoktur; asıl odak noktası süreçteki fikir alışverişidir. Uygulama esnasında tüm öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade etmesi teşvik edilir ve farklı düşüncelere saygı duyulan demokratik bir tartışma ortamının sağlanmasına özen gösterilir (Karatay ve diğerleri, 2020).

2.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisi

Okumayı etkili kılan en temel unsurlardan biri, anlamadır (Epçazan, 2018). Metinlerin anlaşılması, okuyucunun dilbilgisi, dünya görüşü ve önceki bilgilerini kullanarak yürüttüğü karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Fellowes & Oakley, 2010).

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin okuduklarını eleştirel bir perspektifle değerlendirme ve sorgulama yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar (MEB, 2018). Okuma ve anlama, birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır; okuma, anlamak için yapılan bir eylem olup, anlama ise okumanın amacıdır (Şen Baz & Baz, 2018). Okuma öğretiminin amacı, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını sağlamak ve bu beceriyi geliştirmektir (Epçazan, 2018).

Metni anlamada gerekli olan dört temel beceri bulunmaktadır: sözcükleri tanıyabilme, tanınan sözcüklerin anlamını kavrayabilme, metinde savunulan düşüncelere uygun tepki verebilme ve metinden elde edilen bilgi ile düşünceleri yaşamına aktarabilme. Okuyucu, metni tamamladıktan sonra metinden edindiği düşünceyi farklı veya benzer fikirlerle karşılaştırabilmeli, anlamını bilmediği kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilmeli ve metin ile yazar hakkında çeşitli değerlendirmeler yapabilmelidir (Çiftçi & Temizyürek, 2008). Bu tür temel becerilerden yoksun bireyler, okuduğunu anlamada zorluk yaşamaktadır. Nitekim, ulusal ve uluslararası ölçme değerlendirme sonuçları da bu eksiklikleri ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinin belli aşamaları vardır. Bunlar; anlamı bulma, kavrama ve değerlendirmedir. Anlamı bulma aşaması, kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelidir ve alt basamakları içerir. Anlamı kavrama aşamasının alt basamakları arasında anlamı çevirme, yorumlama ve sonuç çıkarma yer alır. Anlamı değerlendirme aşamasında, yazılan düşünce ile okurun düşünceleri karşılaştırılarak sonuca varılır.

Alanyazına göre, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, kişinin okuduğunu anlama yeteneğini geliştirmesi için önemli bir bileşendir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim programlarına dahil edilmesi ve öğretmenlerin bu stratejileri öğrencilere aktarması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmasının yanı sıra düşünme yeteneklerinin de gelişmesine katkı sağlayabilir. (Güneş, Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi, 2004)

2.1.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

İlkokul birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinin ana hedeflerinden biri, öğrencilere okuma becerisi kazandırmak ve bu beceriyle birlikte okuduğunu anlama yeteneğini geliştirmektir. Bu hedef doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini artırmak için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Temizkan, 2008). Genellikle, bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç ana kategoriye ayrılır ve öğrencilere okuma sürecini yönetme ve metni anlama konusunda yardımcı olur (Ülper, 2010).

Temizkan'ın (2008) araştırma bulgularına göre, okuma stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama başarısı üzerinde farklı düzeylerde etkili olmaktadır. Başka bir deyişle, okuma stratejilerinin uygulanması, bilgi verici metinlerin anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha yüksek bir etki göstermektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştiren, okuduklarını sağlıklı bir biçimde algılamasını ve okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkin olmasını sağlayan birçok yöntem ve teknik barındıran stratejilerdir (Epçayan, 2009).

Okuma stratejilerine yönelik literatür incelendiğinde, söz konusu stratejilerin genellikle okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası şeklinde üçlü bir yapı içerisinde kategorize edildiği görülmektedir (Akyol , 2013)

Tablo 1. Okuduğunu anlama stratejileri¹

Okuma Öncesi Stratejiler	Okuma Anı Stratejileri	Okuma Sonrası Stratejiler
Amaç Oluşturma	Akıcı Okuma	Özetleme
Göz Gezdirmeye	Altını Çizme Stratejisi	Sentez Yapma
Ön bilgileri Kullanma	Not Alma	Değerlendirme Yapma
Görselleri İnceleme	İrdeleme-Sorgulama	Sorular Üretme
Güdülenme Stratejileri	Soru Sorma Ve Yanıt Arama	Görselleştirme
Tahmin Etme	Anlamayı İzleme	Yansıtıcı Düşünme
	Zihinde Canlandırma	Anlatma
	Tekrar Okuma	
	Bağlamı Kullanma	
	Çıkarım Yapma	
	Bağlantı Kurma	

2.1.3.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Donanımlı okuyucular, bir metni okurken gelişigüzel bir yöntem izlemezler; öncelikle okuyacakları metinle ilgili hedeflerini belirlerler (Pressley ve diğerleri., 1989). Okuma öncesinde metni gözden geçirir, tahminlerde bulunur ve metnin konusu, yapısı ve içeriği hakkında varsayımlar geliştirirler. Ayrıca, önceden edindikleri bilgileri kullanarak kendi deneyimleriyle metin arasında bağlantılar kurarlar (Pressley ve diğerleri, 1989). Okuma öncesinde kullanılan çeşitli stratejiler arasında okuma amacını belirlemek, metne dair tahminlerde bulunmak, metnin türünü tespit etmek, ön bilgileri aktive etmek, sorular oluşturmak ve metni gözden geçirmek gibi yöntemler yer alır (Pressley ve diğerleri, 1989).

Amaç Oluşturma: Okuma eylemini rastgele bir süreçten çıkarıp belirli bir hedef doğrultusunda şekillendiren bilinçli bir zihinsel faaliyettir; okuyucunun sürece başlamadan önce niyetini netleştirmesi, odağını metnin ilgili kısımlarına yönlendirmesine hizmet eder.

Göz Gezdirmeye: Metni bütünüyle okumaya geçmeden önce yapılan hızlı bir tarama sürecidir; başlıklara, görsellere ve paragrafların giriş cümlelerine bakarak metnin temel iskeletini saptamaya ve bilişsel enerjiyi doğru noktalara kanalize etmeye yardımcı olur.

Ön bilgileri Kullanma: Okuyucunun zihninde var olan bilgiler ile metindeki yeni verilerin birleştiği noktada gerçekleşen bir anlamlandırma sürecidir; geçmiş deneyimlerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin mevcut bilişsel şemaya yerleştirilmesini kolaylaştırır.

¹ (Baştuğ ve diğerleri, 2019)s. 33'ten uyarlanmıştır).

Görselleri İnceleme: Metindeki resim, grafik veya tabloların sunduğu öncül verileri değerlendirme sürecidir; bu strateji sayesinde soyut kavramlar zihinde somutlaşırken metnin bütünsel olarak kavranması desteklenir.

Güdülenme Stratejileri: Okuyucunun sürece karşı duyduğu isteklilik ve özgüvenle şekillenen duygusal bir hazırlıktır; motivasyonu yüksek bir okuyucunun metne karşı daha dikkatli ve dirençli bir tutum sergilemesi anlama performansını artırır.

Tahmin Etme: Okuyucunun elindeki ipuçlarını ve ön bilgilerini kullanarak içeriğin ilerleyişine dair varsayımlar üretmesidir; bu aktif katılım hali, okuma esnasında dikkati uyanık tutarak metnin derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlar.

2.1.3.2. Okuma Anı Stratejiler

Okuma sırasında kullanılan stratejiler, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına, okuma öncesinde belirledikleri hedeflere ulaşmalarına ve yeni bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Öğrenci bu süreçte kendi anlamasını sürekli kontrol ederek eksik ya da yanlış kavradığı noktaları fark etmeye çalışır. Okuma süreci, öğrencinin en aktif olduğu aşamalardan biridir ve bu aşamada kişinin kendi öğrenmesini denetleyebilmesi oldukça önemlidir. Çünkü okuma öncesinde oluşturulan düşünceler, metinden elde edilen bilgiler doğrultusunda yeniden değerlendirilir ve gerektiğinde kullanılan stratejiler değiştirilebilir. Okuma sırasında görsellerden yararlanma, not alma, önemli bilgilerin altını çizme, dikkat dağıldığında metne geri dönme, bilinmeyen kelimeleri bağlamdan tahmin etme, belirli aralıklarla durup ne anladığını düşünme ve sözlük gibi kaynaklara başvurma gibi çeşitli stratejiler kullanılabilir. Ayrıca şema ve görsellerden yararlanma, noktalama işaretleri ile yazım biçimlerine dikkat etme ve çelişkili bilgilerle karşılaşıldığında metni yeniden inceleme de anlamayı destekleyen uygulamalar arasında yer almaktadır. (Coşkun S. , 2011).

Akıcı Okuma: Kelimelerin doğru, süratli ve uygun bir tempoyla seslendirilmesiyle anlamın kesintisiz ve yakın bir şekilde inşa edilmesidir; okuma akıcılığı arttıkça bilişsel kaynaklar kelime çözümleme yerine doğrudan anlamlandırmaya aktarılır.

Altını Çizme Stratejisi: Metindeki bilgi hiyerarşisini yönetmeye yardımcı olan fiziksel bir işaretleme sürecidir; önemli noktaların belirlenmesi, temel fikirlerin ayrıntılardan ayırt edilmesini sağlayarak hatırlama sürecini kolaylaştırır.

Not Alma: Bilginin bir süzgeçten geçirilerek zihinde yeniden yapılandırılmasıdır; okuyucunun kritik verileri kendi ifadeleriyle kayıt altına alması, dikkati metin üzerinde yoğunlaştırarak bilginin kalıcılığını artırır.

İrdeleme-Sorgulama: Yazarın üslubunu ve bakış açısını eleştirel bir süzgeçten geçirme sürecidir; sorgulayıcı bir tutum, okuyucunun sunulan bilgileri analiz ederek kendi düşünceleriyle harmanlamasına olanak tanır.

Soru Sorma ve Yanıt Arama: Okuma anında zihinde aktif bir diyalog sürdürülmesidir; okuyucunun metne yönelik sorular sorması ve bu soruların izini sürmesi, sürece olan odaklanmayı ve kavramsal derinliği artırır.

Anlamayı İzleme: Okuyucunun kendi bilişsel süreçlerini denetlediği bir üstbilis stratejisidir; anlamada yaşanan kopuklukların fark edilmesi, problemin tanımlanması ve gerektiğinde strateji değiştirilmesi bu sürecin temelini oluşturur.

Zihinde Canlandırma: Metindeki olayları veya kavramları görsel imgelere dönüştürme becerisidir; bu strateji sayesinde okuma deneyimi daha somut ve kalıcı bir yapıya kavuşur.

Tekrar Okuma: Anlamanın tam tesis edilemediği bölümlere geri dönülerek karmaşık yapıların çözülmesidir; metinle kurulan etkileşimin niteliğini artıran telafi edici bir yöntem olarak değerlendirilir.

Bağlamı Kullanma: Bilinmeyen bir ifadenin anlamını çevresindeki bilgilerden hareketle saptama sürecidir; bu yaklaşım sözlük ihtiyacını azaltırken okuma akıcılığının korunmasına hizmet eder.

Çıkarım Yapma: Metinde açıkça belirtilmeyen, satır aralarında gizli olan anlamlara ulaşma çabasıdır; verili ipuçlarından hareketle yeni sonuçlar üretmek üst düzey düşünme becerilerini aktif kılar.

Bağlantı Kurma: Metindeki veriler ile kişisel yaşantılar veya genel dünya bilgisi arasında ilişkiler tesis edilmesidir; bu bütüncül bakış açısı bilginin anlamlı bir yapıya kavuşmasını sağlar.

2.1.3.3. Okuma Sonrasındaki Stratejiler

Ülper (2010), Okuma süreci, bir metnin okunmasıyla tamamlanmaz; okumanın sonunda anlamının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu stratejide, okur metindeki önemli yerleri belirleyerek ana fikri, yan fikirleri ve geçen olayları bütünlüklü bir şekilde anlatır (Güneş, 2007).

Özetleme: Okuma sonrasında metnin özünü, ana fikirleri koruyarak kısa ve öz bir biçimde ifade etme becerisidir; bilgilerin zihinde organize edilerek kalıcı hale getirilmesine yardımcı olur.

Sentez Yapma: Edinilen bilgilerin farklı kaynaklarla birleştirilerek özgün bir bakış açısı oluşturulmasıdır; bilginin içselleştirilmesi ve yeni bir yapıya dönüştürülmesinde kritik rol oynar.

Değerlendirme Yapma: Metnin içeriği ve yazarın yaklaşımı hakkında bir yargıya varma sürecidir; okuyucunun deneyimini eleştirel bir süzgeçten geçirerek kendi sonuçlarını belirlemesine olanak tanır.

Sorular Üretme: Okuma sonrası aşamada içerikle ilgili yeni sorular hazırlayarak anlama düzeyini test etmektir; bu süreç öğrenilenlerin pekiştirilmesini ve farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlar.

Görselleştirme: Grafik düzenleyiciler veya zihin haritaları yoluyla metin yapısının görsel bir şemaya dökülmesidir; bilginin hafızada görsel olarak kodlanarak somutlaşmasına imkân tanır.

Yansıtıcı Düşünme: Okuyucunun kendi okuma süreci ve edindiği kazanımlar üzerine derinlemesine düşünmesidir; öz farkındalığı artıran bu süreçte bilginin bireysel anlamı sorgulanır.

Anlatma: Öğrenilenlerin sözlü veya yazılı olarak başkalarıyla paylaşılmasıdır; bilginin ifade edilmesi anlama düzeyini netleştirirken sosyal etkileşim yoluyla kalıcılığı destekler.

2.1.3.4. Bütünleşik (Çoklu) Okuma Stratejileri

Okuma eylemi, aslında keskin çizgilerle birbirinden ayrılan aşamalardan ziyade; öncesi, sırası ve sonrasıyla iç içe geçmiş bilişsel bir bütündür. Bu nedenle literatürde, okuma sürecini tek bir evreye hapsetmek yerine tüm süreci bir bütün olarak yöneten "çoklu strateji modelleri" öne çıkmaktadır (Akyol, 2021). Bu modeller; okuyucuya okuma öncesinde ön bilgilerini harekete geçirme, okuma anında metne odaklanarak anlamayı denetleme ve okuma sonrasında bilgiyi sentezleme fırsatını bir arada sunar. Özellikle ilkokul seviyesinde bu tarz bütünleşik yapılar, öğrencinin metinle olan etkileşimini çok daha sistematik bir hale getirmektedir (Pressley ve diğerleri, 1989). Alanyazında kullanılan bütünleşik stratejilerden sık olarak tercih edilen stratejiler aşağıda yer almaktadır.

TELLS Stratejisi: TELLs stratejisi, öğrencilerin okuyacakları bir hikâyeyi daha iyi anlamalarını sağlamak için tasarlanmış bir okuma öncesi stratejidir. Bu strateji, öğrencilere hikâyenin ne hakkında olduğunu anlamaları için rehberlik eder ve şu adımlardan oluşur:

Başlığa Bak (T): Öğrenci başlığı okur ve içerik hakkında tahminler yapar. Öğretmen, öğrencilerin bu tahminlerini ifade etmelerine rehberlik eder.

İncele (E): Öğrenci metni hızlıca gözden geçirir ve metnin içeriği ile yapısı hakkında bilgi edinir.

Anahtar Sözcüklere Bak (L): Öğrenci metindeki italik, kalın gibi biçimlendirilmiş önemli kelimeleri bulur.

Okuma Parçasına Tekrar Bak (L): Öğrenci, zorlandığı veya anlamadığı kelimeleri belirler. Bu kelimelerin anlamlarının bulunmasına yardım edilir.

Öykü / Kavram Haritası Hazırla (S): Hikâyenin geçtiği yerler gibi genel unsurları incelenir.

Temel amaç, öğrencinin hikâyeyi okumaya başlamadan önce genel bir bilgi edinmesini sağlamaktır (Çapoğlu, 2021).

TELLs stratejisinin sistematik yapısı, özellikle okuma güçlüğü çeken veya metne odaklanmakta zorlanan öğrenciler için zihinsel bir yol haritası sunmaktadır. Stratejinin her bir adımı, okuyucunun metinle olan etkileşimini kademeli olarak derinleştirerek, karmaşık bilgilerin anlamlı parçalara bölünmesine hizmet eder. Araştırmalar, bu yöntemin öğrencilerin metne yönelik “şema” oluşturma becerilerini geliştirdiğini ve okuma anındaki kaygıyı azaltarak akıcı okumayı desteklediğini göstermektedir (Akyol, 2021). Özellikle anahtar kelimelerin (L) ve yapısal unsurların (S) okuma öncesinde analiz edilmesi, öğrencinin metin içindeki anlamsal boşlukları daha kolay doldurmasına ve olay örgüsünü daha tutarlı bir şekilde yapılandırmasına olanak tanır. Bu bağlamda TELLs, sadece bir ön

hazırlık tekniği değil, aynı zamanda öğrenciye metni nasıl “çözeceğini” öğreten bir stratejik okuma modelidir.

KWL Stratejisi: K-W-L (Ne Biliyorum? – Ne Öğrenmek İstiyorum? – Ne Öğrendim?) stratejisi, Donna Ogle (1986) tarafından okuma sürecinin tüm aşamalarında anlamayı desteklemek amacıyla geliştirilmiş kapsamlı bir çerçevedir. Bu strateji, ismini öğrencilerin ön bilgiyi (Ne Biliyorum?) harekete geçirmesini, öğrenme hedeflerini (Ne Öğrenmek İstiyorum?) belirlemesini ve okuma sonrası edinilen bilgileri (Ne Öğrendim?) özetlemesini sağlayan üç temel sorgulama aşamasından almaktadır. Strateji, okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri bütünleştirerek öğrencinin metinle aktif bir şekilde etkileşim kurmasını sağlar (Çapoğlu, 2021).

Bu süreçte öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, KWL stratejisinin üstbilişsel (metacognitive) bir araç olarak nitelendirilmesini sağlamaktadır. Stratejinin ilk aşaması olan “Biliyorum” sütunu, yeni bilgilerin zihinde var olan şemalarla entegre edilmesini kolaylaştırırken; “İstiyorum” sütunu okuma sürecine bir amaç ve odak noktası kazandırmaktadır. Araştırmacılar, bu yöntemin özellikle bilgilendirici metinlerde anlamayı derinleştirdiğini ve öğrencilerin okuma eylemine karşı motivasyonlarını artırdığını vurgulamaktadır (Akyol, 2021). Ayrıca, sürecin sonunda doldurulan “Öğrendim” sütunu, sadece bir özetleme faaliyeti değil, aynı zamanda öğrencinin başlangıçtaki beklentileri ile ulaştığı sonuçları kıyaslamasına olanak tanıyan bir öz-değerlendirme mekanizmasıdır. Bu yönüyle KWL, sınıf içi uygulamalarda hem bir öğretim yöntemi hem de bir izleme materyali olarak çok boyutlu bir işlev görmektedir.

Tahmin Kılavuzu Stratejisi: Okuma sürecinde tahmin yürütmek; aslında okuyucunun metindeki başlık, görseller veya anahtar kelimeler gibi ipuçlarından yola çıkarak kendi ön bilgileri ışığında hipotezler kurmasıdır (Block ve diğerleri, 2004). Ancak bu sürecin nitelikli bir anlamlandırmaya dönüşebilmesi için kurulan tahminlerin okuma sırasında sürekli denetlenmesi ve gerektiğinde yeni bilgilerle yeniden düzenlenmesi şarttır (Güneş, 2007). Bellek, metnin okunan kısmından sonra gelecek düşünceleri anlamlandırmak adına bu tahminler yoluyla kendisini bir sonraki adıma hazırlar.

Metne karşı merakı ve ilgiyi canlı tutan bu yaklaşım (Kuşdemir, 2016), okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde de merkezi bir rol oynamaktadır. Sınıf içi uygulamalarda bu stratejiyi öğretirken öğretmenin sesli düşünerek model olması, akran etkileşimi, grafik düzenleyiciler veya post-itler gibi somut araçların kullanımı süreci verimli kılmaktadır. Özellikle metnin belirli noktalarında durarak yapılan tahmin çalışmaları, öğrencinin metne yönelik dikkatini ve stratejik düşünme becerisini doğrudan desteklemektedir.

Zihinde Canlandırma (Zihinsel İmgeleme): Okuma sürecinde zihinde canlandırma; bireyin okuduğu içerikleri sadece sözcük düzeyinde bırakmayıp, bunları görsel imajlar yoluyla zihninde yeniden inşa etmesi sürecidir (Özyılmaz, 2010). Bu strateji, metinden süzülen anlamların okuyucunun zihin dünyasında somut birer görüntüye dönüşmesi olarak tanımlanmakta; metinden elde edilen bilgilerin

zihinsel imgeler aracılığıyla temsil edilmesini sağlamaktadır (Kırkılıç & Akyol, 2007). Akademik literatürde zihinsel imgeleme; dil öğrenme sürecinde öğrencilerin metinleri anlamalarını ve dili çok daha derin bir düzeyde kavramalarını destekleyen kritik bir bilişsel süreç olarak ele alınmaktadır. Özellikle dilsel becerilerin geliştirilmesi aşamasında başvuru zihinsel imgeleme etkinlikleri, öğrencilerin metinleri daha yaratıcı bir biçimde anlamlandırmalarına ve üretmelerine olanak tanıyarak, dilsel yetkinliğin çok daha etkili bir şekilde kullanılmasına stratejik bir katkı sunmaktadır (Öz & Türkel, 2024).

Bu strateji sayesinde okuyucu, metinle güçlü bir duygusal bağ kurarak olayları ve karakterleri adeta deneyimliyor oluşuna gözünde canlandırabilir. Görsel imgelerle desteklenen bilgilerin bellekte çok daha kalıcı bir yer edindiği, bu durumun da metnin hatırlanma ve anlaşılma düzeyini doğrudan artırdığı vurgulanmaktadır (Harvey & Goudvis, 2000). Nitelikli bir okur, metni sadece sözel olarak takip etmekle kalmaz; kelimelerin rehberliğinde zihninde adeta bir film sahnesi kurgular. Özellikle öyküleyici metinlerde süreci daha keyifli hale getiren bu yaklaşım, soyut kavramların somutlaşmasını sağlayarak öğrencinin metni içselleştirmesini kolaylaştırır. Neticede, metnin görsel unsurları ile karakterler arasında kurulan bu derin bütünlük, hem hayal gücünün zenginleşmesine hem de okunanların zihinde çok daha kalıcı ve entegre bir biçimde depolanmasına hizmet etmektedir (Susar Kırmızı, 2006).

SQ3R Stratejisi: İsmi aşamalarının baş harflerinden alan İSOAT (İncele, Soru Sor, Oku, Anlat, Tekrar Etme) stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sistematik olarak geliştirmek amacıyla kullanılan bir okuma yöntemidir.

Bu strateji, öğrencilerin metinle daha etkili etkileşime girmesini sağlayan beş aşamadan oluşur:

- **İnceleme (Survey):** Öğrenci, metnin içeriği hakkında ön bilgi edinmek için başlıkları, giriş ve özet kısımlarını hızlıca gözden geçirir.
- **Soru Sorma (Question):** Öğrenci, okuma sürecine rehberlik etmesi için metinle ilgili kendi sorularını oluşturur.
- **Okuma (Read):** Öğrenci, oluşturduğu soruların cevaplarını bulmak amacıyla metni dikkatlice okur.
- **Anlatma (Recite):** Okuma tamamlandıktan sonra, öğrenci metnin ana fikirlerini kendi ifadeleriyle özetler ve dile getirir.
- **Tekrar Etme (Review):** Öğrenci, sorularına verdiği cevapların doğruluğunu kontrol etmek ve bilgiyi pekiştirmek için metni yeniden gözden geçirir.

İSOAT stratejisi, öğrencilerin okuma öncesinde amaç belirlemelerine, okuma sırasında odaklanmalarına ve okuma sonrasında bilgiyi hatırlayıp pekiştirmelerine yardımcı olur (Çapoğlu, 2021).

İSOAT stratejisi, kendisine benzeyen bazı okuma stratejilerine (FAIRER, PQ4R, SQIOR, SQ4R, SQ6R) de kaynaklık etmiştir.

POSSE Stratejisi: Carol Englert ve Troy Mariage tarafından 1991 yılında geliştirilen POSSE stratejisi, adını beş temel bileşeninden alır: tahmin (predict), örgütleme (organize), araştırma (search), özetleme (summarize) ve değerlendirme (evaluate). Bu strateji, yetkin okuyucuların kullandığı okuma alışkanlıklarını öğrencilere model olarak sunmak ve bu stratejileri nasıl uygulayacaklarını öğretmek amacıyla geliştirilmiştir.

POSSE, okuduğunu anlama sürecinde metin yapılarının fark edilmesi, öz değerlendirme yapılması ve ön bilgilerin etkinleştirilmesi gibi önemli becerileri içerir. Ayrıca, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri önceden sahip oldukları bilgilerle ilişkilendirmelerini, düzenlemelerini ve bu iki bilgi düzeyi arasında anlamlı karşılaştırmalar yapmalarını destekler.

Stratejinin uygulama sürecinde öğrenciler, ilk aşamada metne göz atarak ön bilgilerini harekete geçirir ve içeriğe dair tahminlerde bulunurlar. Bu öngörüler; kavram haritaları veya gruplandırmalar aracılığıyla sistematik bir biçimde örgütlenir. Okuma aşamasına geçildiğinde ise metnin yapısı ve ipuçları detaylıca incelenir; anlamayı pekiştirmek amacıyla soru-cevap yöntemine başvurulur. Okuma sırasında veya sonrasında öğrenciler, ana ve yan düşünceleri kapsayan özetlemeler yaparak süreci önce sözlü, ardından yazılı olarak somutlaştırırlar. Öğrencilerin metni daha iyi kavramaları için kendi sorularını oluşturmaları teşvik edilir ve bu sorular sınıfta yanıtlanır. Stratejinin son evresinde ise öğrenciler; yaptıkları özetleri ilk aşamadaki tahminleriyle kıyaslayarak, anlaşılmayan noktaları sorularla netleştirerek ve metindeki ipuçlarından hareketle ileriye dönük yorumlar üreterek kapsamlı bir değerlendirme yaparlar. Bu bütünleşik yapı, öğrencinin yeni bilgileri mevcut şemalarıyla ilişkilendirmesini ve anlamlı karşılaştırmalar yoluyla bilgiyi kalıcı hale getirmesini sağlar (Çapoğlu, 2021).

İşbirlikli Okuma Stratejisi: İşbirlikli okuma, temel ilgi alanı okuduğunu anlama ve okuyucular için öğretimsel stratejiler geliştirmek olan Houston Üniversitesi öğretim üyelerinden Lane Roy Gauthier (2001) tarafından geliştirilmiş olup, ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerle uygulanmıştır. İşbirlikli Stratejik Okuma yaklaşımı, adından da anlaşılacağı gibi, işbirlikli öğrenme (cooperative learning) ilkelerini okuduğunu anlama stratejileriyle bütünleştiren bir pedagojik modeldir. Bu stratejinin uygulanması esnasında, öğrenciler metni anlamlandırma sürecini desteklemek amacıyla küçük öğrenme grupları içinde birlikte çalışırlar. Bu yapı, öğrencilerin metinle ilgili stratejileri uygulamalarını sağlarken aynı zamanda akran etkileşimi ve paylaşımı yoluyla anlamayı derinleştirmeyi amaçlar (Çapoğlu, 2021).

İşbirlikli okuma stratejisi adım adım işlenir. Bunun nedeni birlikte öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işlemeye yönelik bir okuduğunu anlama stratejisi olmasıdır. Önce genel yönergeler sunulur, sonra adımların nasıl uygulandığı anlatılır. Bu stratejinin işlenişi aşağıda adımlar hâlinde verilmiştir:

Adım 1: Gruplar oluşturulur.

Adım 2: Birtakım Soru Hazırlanır.

Adım 3: Gruplar Öyküleri Tartışır, Soruları Bölüşür.

Adım 4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler.

Adım 5: Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar.

Yönlendirilmiş Okuma ve Düşünme Etkinliği (YO-DE): Russell (1969) tarafından literatüre kazandırılan YO-DE stratejisi, öğrencilerin okuma eylemini bir keşif yolculuğuna dönüştürmelerini destekleyen bütünlük bir yöntemdir. Bu stratejinin temelinde, okurun metinle yansıtıcı bir ilişki kurması ve sürekli tahmin yürüterek sürece aktif bir biçimde dahil olması yer almaktadır. YO-DE sayesinde öğrenciler, okuma boyunca sadece metni takip etmekle kalmaz; aynı zamanda derinlemesine düşünme ve kurdukları hipotezleri test etme fırsatı bularak metinle aralarındaki bağı güçlendirirler (Vercellotti, 2017)

Hikâye Haritası Stratejisi: Hikâye haritası; okura metnin yapısal parçaları arasındaki anlamsal bağı kavratır ve dikkat çekici görsel şemalar aracılığıyla hikâyenin temel unsurlarını somutlaştıran etkili bir yapı tekniğidir. Bu yöntem, özellikle öyküleyici metinlerde yer alan olay örgüsü, karakterler ve mekân gibi temel unsurların grafiksel bir düzleme aktarılmasını sağlayarak, karmaşık metin yapılarının anlaşılmasını kolaylaştırır (Sorrell, 1990). Okuduğunu anlama sürecinde sağladığı yöntemsel faydaların ötesinde hikâye haritaları, metin içerisindeki bilgi birimlerinin hiyerarşik bir düzende öğretilmesine de olanak tanır.

Bu stratejinin öğrencilere sunduğu en büyük avantaj; temel ve yan bilgiler arasındaki ayrımı netleştirmesi, dikkati metnin iskeletini oluşturan önemli unsurlara odaklaması ve bilgilerin zihinde organize edilerek uzun süreli hafızaya aktarılmasını sağlamasıdır (Akyol, 2003). Ayrıca, ön bilgilerin harekete geçirilmesi ve olayların akışına dair tutarlı tahminlerde bulunulması noktasında da kritik bir işlev gören hikâye haritaları, öğrenciyi pasif bir okur olmaktan çıkararak sürece aktif bir biçimde dâhil etmektedir. Söz konusu stratejinin okuma becerileri üzerindeki kanıtlanmış başarısı, öğretim programlarında da karşılık bulmuş; (MEB, 2006) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin çalışmalarında temel bir anlama aracı olarak yerini almıştır.

T Cetveli Stratejisi: Grafik düzenleyiciler, Tavşanlı'ya (2014) göre, metinlerde sunulan kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştiren ve bilginin hem anlaşılabilirliğini hem de hafızada kalıcılığını artıran önemli bir tanımlama ve sınıflama aracıdır. Bu özelliklerinden dolayı, grafik düzenleyiciler etkin bir okuma öncesi stratejisi olarak işlev görür. Okuma öncesinde kullanımları, öğrencilerin ön bilgilerini aktive etmelerini, metin içeriği hakkında tahminlerde bulunmalarını, dikkatlerini öğrenilecek konuya yönlendirmelerini ve metnin yapısını/türünü belirlemelerini sağlayarak okura metne hazırlık yapma imkânı sunar.

2.2. İlgili Araştırmalar

Literatür incelemesi yapılırken ilkokul öğrencilerinde okuduğunu anlama strateji ve yöntemleri ile ilgili çalışmaların 2012 yılından itibaren yapılmış olanları seçilmiştir. Bunun sebebi 4+4+4 eğitim sistemine 2012-2013 eğitim öğretim yılında geçilmiş olmasıdır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özfidan (2025), ilkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde bu stratejilerin kullanımının akademik başarı, problem çözme ve analitik düşünme becerileri üzerindeki etkisini yarı deneysel bir desenle incelemiştir. Konya ilinde 34 öğrenci ile yürütülen araştırmada, okuduğunu anlama stratejilerinin fen başarısını ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı, ancak analitik düşünme üzerinde benzer bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma, stratejilerin sadece Türkçe dersiyle sınırlı kalmayıp fen bilimleri gibi farklı disiplinlerdeki başarıyı da doğrudan desteklediğini nicel verilerle kanıtlaması bakımından mevcut araştırmanın kuramsal temellerini güçlendirmektedir. Ancak çalışmanın nicel bir yapıda olması ve yalnızca başarı çıktılarına odaklanması, stratejilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından nasıl kurgulandığına ve uygulama sürecinde ne tür pedagojik deneyimler yaşandığına ilişkin bilgilerin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırma, sınıf öğretmenlerinin bu stratejileri kullanma süreçlerine dair nitel yaşantılarını derinlemesine ele alarak, literatürdeki bu uygulama ve öğretmen deneyimi odaklı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Demirhan (2025), tarafından yürütülen eylem araştırmasında, ters yüz öğrenme modelinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi ve uygulanabilirliği mercek altına alınmıştır. İstanbul ilinde 10 hafta boyunca sürdürülen araştırmada; ders öncesi dijital içerik sunumu ve ders içi strateji odaklı derinlemesine uygulamaları kapsayan bu modern modelin, öğrencilerin özellikle çıkarım yapma ve üst düzey anlam kurma becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığı saptanmıştır. Araştırma bulguları, modelin öğrencilerin derse katılımını ve okuma sürecindeki aktif rollerini de pozitif yönde dönüştürdüğünü doğrulamıştır. Bu güncel çalışma, okuduğunu anlama stratejilerinin sadece geleneksel yöntemlerle değil, ters yüz öğrenme gibi yenilikçi modellerle de sınıf ortamına başarılı bir şekilde entegre edilebileceğini kanıtlaması bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak güçlendirmektedir. Demirhan'ın araştırması, strateji öğretimini dijital bir "müdahale süreci" ve "öğrenci çıktısı" üzerinden kurgularken; mevcut araştırma, bu tür yenilikçi modelleri veya geleneksel strateji öğretim süreçlerini bizzat sınıfında yöneten öğretmenlerin deneyimlerine ve bu süreçteki pedagojik serüvenlerine odaklanmaktadır. Literatürde modern modellerin anlama başarısı üzerindeki etkileri güncel verilerle (2025) ortaya konulurken; mevcut çalışma, bu süreçlerin asıl mimarı

olan öğretmenlerin strateji kullanırken yaşadıkları profesyonel yaşantıları nitel bir perspektifle inceleyerek literatürdeki uygulayıcı odaklı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Tarakcı (2025), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı etkinliklere dayalı bir eylem araştırması yürütmüştür. Çalışma, 24 üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş; yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı ve okuduğunu anlama stratejilerinde olumlu gelişmelere katkı sağladığı belirlenmiştir. Ancak araştırmanın öğrenci odaklı bir yapıya sahip olduğu, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretmenler tarafından nasıl planlandığı ve uygulandığına ilişkin deneyimlerin ele alınmadığı görülmektedir. Bu yönüyle çalışma, stratejilerin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmenlerin strateji kullanım süreçlerine ve bu süreçte yaşadıkları deneyimlere ilişkin sınırlı bilgi sunmaktadır. Mevcut araştırma ise sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini sınıf içi uygulamalarda nasıl deneyimlediklerine odaklanarak bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Adanır (2024), tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin birlikte (bütünleşik) kullanımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama becerileri üzerindeki etkisi derinlemesine incelenmiştir. İstanbul ilinde dokuz öğrenci ve iki sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülen bu çalışmada; anlama envanterleri, öğrenci ürünleri ve öğretmen görüşmeleri gibi çok katmanlı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, stratejilerin bir arada ve sistematik bir biçimde uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde hem yatay hem de dikey yönde (düzeyler arası ve düzey içi) anlamlı bir ilerleme sağladığı saptanmıştır. Bu çalışma, strateji kullanımının tekil bir eylemden ziyade bütünleşik bir "öğretim pratiği" olarak başarısını kanıtlaması yönüyle mevcut araştırmayı kuramsal olarak desteklemektedir. Adanır'ın araştırması, strateji gelişimini araştırmacı-uygulayıcı rolüyle "eylem planı" üzerinden betimlerken; mevcut araştırma, bu tür stratejik müdahalelerin sınıftaki asıl uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin kendi deneyimlerine ve süreçleri yönetme biçimlerine odaklanmaktadır. Adanır'ın çalışmasında öğretmen görüşleri uygulamanın etkililiğini test eden tamamlayıcı bir unsur olarak sunulurken; mevcut araştırma, öğretmeni sürecin ana öznesi konumuna getirerek, stratejileri sınıf ortamının doğal akışında kurgulayan öğretmenlerin yaşadıkları pedagojik serüveni nitel bir perspektifle anlamlandırmayı amaçlamaktadır.

Göksel (2024), tarafından yürütülen karma yöntem araştırmasında, POSSE (Tahmin, Örgütme, Araştırma, Özetleme, Değerlendirme) stratejisi eğitiminin öğrencilerin anlama becerileri, tutumları ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Beşinci sınıf düzeyinde 56 öğrenci ve iki Türkçe öğretmeniyle 10 hafta boyunca sürdürülen çalışmada; POSSE stratejisinin tüm bağımlı değişkenlerde anlamlı düzeyde bir artış sağladığı saptanmıştır. Araştırmayı mevcut literatürde senin çalışmanla en çok yaklaştıran unsur ise; sadece nicel sonuçlarla yetinilmeyip, uygulama süreci sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerle öğretmen ve öğrenci deneyimlerinin derinlemesine

Çözümlenmiş olmasıdır. Söz konusu çalışma, strateji kullanımının akademik başarıyı destekleyen "tamamlayıcı" ve "doğrulamayı" bir nitelik taşıdığını göstermesi bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak temellendirmektedir. Göksel'in araştırması, strateji eğitimini bir "müdahale programı" erevesinde ele alıp ğretmen ve ğrenci görüşlerini bu müdahaleyi doğrulamak amacıyla sunarken; mevcut araştırma, bu süreci doğrudan sınıf ğretmenlerinin kendi profesyonel deneyimleri ve strateji kullanma süreçleri üzerinden inşa etmektedir. Göksel'in çalışmasında ğretmen deneyimi POSSE stratejisinin etkililiğini destekleyen bir veri kaynağı olarak konumlandırılırken; mevcut çalışma, ğretmeni araştırmanın ana öznesi yaparak, stratejileri sınıf ortamına entegre ederken edinilen özgün pedagojik yaşantıları nitel bir perspektifle anlamlandırmayı amaçlamaktadır.

oban Sural (2024), tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada; ilkokul dördüncü sınıf ğretmenlerinin Türkçe ve matematik derslerindeki okuduğunu anlama uygulamaları, bu süreçlere yönelik yorumlamaları ve stratejilerin ğretim materyallerindeki yeri çok-ortamlı durum çalışması deseniyle incelenmiştir. Dokuz hafta süren ve 112 ders saatlik video kaydı ile desteklenen kapsamlı gözlem ve görüşme süreçleri; öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik teorik bilgilerinin ve sınıf içi pratiklerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, öğretmenlerin strateji kullanımına dair kendi "yorumlamaları" ile "gerçek uygulamaları" arasında belirgin bir tutarsızlık olması; yani öğretmenlerin, stratejileri gerçekte olduğundan daha nitelikli kullandıklarını düşünmeleridir. Bu güncel çalışma, strateji öğretiminin sınıf ortamındaki doğal akışını ve öğretmenlerin bu sürece yönelik zihinsel şemalarını belgelemesi bakımından mevcut araştırma için kritik bir referans noktasıdır. oban Sural'ın araştırması, strateji kullanımını ğretim programları ve ders kitapları gibi dokümanlarla ilişkilendirerek "durum tespiti" odaklı bir perspektif sunarken; mevcut araştırma, öğretmenleri bu sürecin ana öznesi konumuna getirerek, strateji kullanma süreçlerini ve bu esnada edindikleri bizzat kendi profesyonel deneyimlerini merkeze almaktadır. Literatürde ğretmenlerin uygulama ve yorumlama arasındaki tutarsızlıkları nicelleştirilmiş nitel verilerle (süre, frekans vb.) ortaya konulurken; mevcut çalışma, bu stratejileri kurgulayan öğretmenlerin yaşadıkları pedagojik serüveni, karşılaştıkları engelleri ve bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine bir bakış açısıyla irdeleyerek literatürdeki uygulayıcı odaklı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Altuner oban (2024), tarafından yürütülen eylem araştırmasında, "Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli" (ASAM) erevesinde resimli ocuk kitapları kullanılarak yürütülen strateji öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 32 hafta süren ve oldukça kapsamlı bir veri toplama sürecini (video kayıtları, günlükler, gözlem formları vb.) barındıran çalışmada; tahmin, bağ kurma, çıkarım yapma ve özetleme gibi temel stratejilerin ğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, başlangıçta stbilişsel farkındalıkları düşük olan öğrencilerin, uygulama neticesinde zengin bir strateji repertuarı oluşturdukları ve çoklu strateji kullanımında yetkinlik kazandıkları saptanmıştır. Bu güncel çalışma, strateji öğretiminin sistematik bir

model dahilinde yürütüldüğünde öğrencilerin okuma kimliğini nasıl dönüştürdüğünü kanıtlaması bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak desteklemektedir. Altuner Çoban'ın araştırması, strateji gelişimini araştırmacı-uygulayıcı rolüyle "süreç odaklı" bir eylem planı üzerinden betimlerken; mevcut araştırma, bu tür stratejik dönüşümlerin sahadaki asıl uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin kullanma süreçlerine ve bizzat kendi deneyimlerine yoğunlaşmaktadır. Literatürde eylem araştırmalarıyla strateji öğretiminin ideal uygulama basamakları örneklendirilirken; mevcut çalışma, bu stratejileri sınıf ortamının doğal akışında kurgulayan öğretmenlerin pedagojik serüvenlerini ve bu esnada edindikleri profesyonel yaşantıları nitel bir perspektifle ele alarak literatürdeki uygulayıcı odaklı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Demir (2023), okuduğunu anlama yöntemlerinin etkililiğini incelemek amacıyla ulusal düzeyde yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerine dayalı deneysel çalışmalar üzerinde bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, okuduğunu anlama yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak çalışmanın nicel bir desene sahip olması ve yöntemlerin etki büyüklüklerine odaklanması, bu yöntemlerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından nasıl uygulandığına ve öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin ayrıntılı bilgi sunmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, okuduğunu anlama yöntemlerinin etkililiğini desteklemekle birlikte, öğretmen merkezli ve nitel yaklaşımla ele alınacak araştırmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Kaptan (2023), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretim deneyi sürecinde yürütülen araştırmada, öğrencilerin muhakeme gerektiren problemleri çözerken okuduğunu anlama stratejilerini uygulayabildikleri ve bu stratejilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Ancak çalışmanın öğrenci performansına odaklanması, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini farklı ders bağlamlarında nasıl planladıkları ve uyguladıklarına ilişkin deneyimlerin ele alınmamasına neden olmuştur. Bu yönüyle araştırma, stratejilerin disiplinler arası kullanımına ilişkin bulgular sunmakla birlikte, öğretmenlerin strateji kullanım süreçlerine odaklanan nitel çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Çam (2022), tarafından yürütülen karma desenli araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri için tasarlanan "Okuduğunu Anlama Programı"nın (OKAP) öğrencilerin anlama becerileri, okuma motivasyonları ve tutumları üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Ankara ilinde 353 öğrenci ile 15 hafta boyunca sürdürülen bu kapsamlı çalışmada; hazırlanan programın akıcı okumadan strateji kullanımına kadar pek çok boyutta anlamlı bir başarı artışı sağladığı saptanmıştır. Araştırmayı mevcut literatürde farklı kılan temel unsurlardan biri, nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle programın "uygulanabilirliği" üzerine yapılan nitel görüşmelerle sürecin pedagojik yansımalarının da değerlendirilmiş olmasıdır.

Bu çalışma, okuduğunu anlama stratejilerinin bütünleşik bir program dahilinde sunulmasının yaratacağı verimliliği kanıtlaması bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak desteklemektedir. Çam'ın araştırması, strateji kullanımını bir "program etkisi" ve "başarı çıktısı" olarak ele alırken; mevcut araştırma, bu tür programların veya stratejilerin sınıftaki asıl yürütücüsü olan sınıf öğretmenlerinin kullanma süreçlerine ve bu süreçteki özgün profesyonel deneyimlerine odaklanmaktadır. Çam'ın çalışmasında öğretmen görüşleri programın uygulanabilirliğini test etmek amacıyla ikincil bir veri olarak sunulurken; mevcut çalışma, öğretmeni sürecin ana öznesi konumuna getirerek, stratejileri kurgularken yaşadıkları zihinsel ve mesleki serüveni nitel bir perspektifle derinlemesine anlamlandırmayı amaçlamaktadır.

Bayar (2022), tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel araştırmada; okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hem okuma hem de rutin/rutin olmayan problem çözme başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Amasya ilinde 12 hafta boyunca sürdürülen uygulamada; KWL (BÖÖ), yönlendirilmiş okuma düşünme etkinliği (YO-DE), hikâye haritası ve grafik düzenleyiciler gibi bütünleşik stratejiler hem Türkçe hem de matematik derslerine entegre edilmiştir. Araştırma sonuçları, strateji öğretiminin öğrencilerin anlama ve problem çözme becerilerinde kontrol grubuna oranla anlamlı bir başarı artışı sağladığını kanıtlamıştır. Yazar, bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin sınıflarında okuduğunu anlama stratejilerine mutlaka yer vermelerini ve bu araçları farklı disiplinlerle ilişkilendirmelerini önermektedir. Söz konusu çalışma, okuma stratejilerinin disiplinlerarası birer öğrenme aracı olduğunu ve akademik başarı üzerindeki somut etkisini belgelemesi bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak güçlendirmektedir. Bayar'ın çalışması, strateji kullanımını nicel bir "başarı faktörü" olarak ele alıp öğretmenlere uygulama tavsiyesinde bulunurken; mevcut araştırma, bu tavsiyeyi hayata geçiren sınıf öğretmenlerinin bizzat kendi kullanım süreçlerine ve deneyimlerine yoğunlaşmaktadır. Literatürde öğretmenlere yönelik yapılan "strateji kullanma önerileri" sıklıkla dile getirilirken; mevcut çalışma, bu stratejileri derslerine entegre etmeyi seçen öğretmenlerin bu süreçte hangi pedagojik kararları aldıklarını ve ne tür profesyonel deneyimler biriktirdiklerini nitel bir perspektifle inceleyerek literatürdeki uygulayıcı odaklı bakış açısını derinleştirmeyi amaçlamaktadır.

Ahraz (2022), tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin anlama becerileri, okuma tutumları ve bilginin kalıcılığı üzerindeki genel etkisi kapsamlı bir biçimde incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası veri tabanlarından seçilen kriterlere uygun 64 farklı araştırmanın sentezlendiği bu çalışmada; strateji kullanımının okuduğunu anlamada "geniş", bilginin kalıcılığında ise "çok geniş" düzeyde pozitif etki yarattığı istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Araştırma, stratejilerin sadece anlık başarıyı değil, öğrenilenlerin zihinde uzun süreli muhafaza edilmesini de en üst düzeyde desteklediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, literatürdeki onlarca farklı araştırmanın ortak sonucunu tek bir potada eriterek strateji öğretiminin tartışmasız

başarısını belgelemesi bakımından mevcut araştırma için vazgeçilmez bir referans noktasıdır. Ahraz'ın meta-analizi, stratejilerin "işlem etkisini" ve "genel başarıyı" devasa bir örneklem üzerinden nicel olarak doğrular çek; mevcut araştırma, bu kanıtlanmış "geniş etkili" sonuçların mutfağındaki asıl özneye, yani sınıf öğretmenlerine odaklanmaktadır. Literatürde onlarca araştırmanın toplamı olan bu meta-analiz verileri, stratejilerin öğrenci üzerindeki verimliliğini net bir biçimde ortaya koyarken; mevcut çalışma, bu stratejileri sınıf ortamında kurgulayan ve uygulayan öğretmenlerin bu süreçte neler hissettiklerini ve bu yüksek verimlilik yolunda hangi profesyonel deneyimleri edindiklerini nitel bir perspektifle anlamlandırmayı amaçlamaktadır.

Yılmazlar (2022), tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel araştırmada; çoklu duyuşal etkinliklerle zenginleştirilmiş okuma ortamlarının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama becerileri, strateji kullanımları ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Muğla ilinde on hafta süren uygulama neticesinde; farklı duyulara hitap eden zenginleştirilmiş programın, öğrencilerin hem strateji geliştirme becerilerini hem de okumaya yönelik isteklerini (motivasyonlarını) mevcut programa oranla daha anlamlı düzeyde artırdığı saptanmıştır. Bu araştırma, okuma stratejilerinin durağan bir süreç olmadığını, aksine öğrenme ortamının niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermesi bakımından mevcut çalışmayı kuramsal olarak desteklemektedir. Yılmazlar'ın çalışması, strateji kullanımının "motivasyonel" ve "duyuşal" çıktılarına odaklanırken; mevcut araştırma, bu tür zenginleştirilmiş veya standart öğrenme ortamlarında stratejileri bizzat kurgulayan sınıf öğretmenlerinin uygulama süreçlerini ve bu süreçteki özgün deneyimlerini merkezine almaktadır. Literatürde "çoklu duyuşal" gibi yenilikçi yaklaşımların strateji kullanımındaki verimliliği nicel olarak ortaya konulurken; mevcut çalışma, bu stratejileri sınıf ortamına entegre eden öğretmenlerin uygulama esnasında neler yaşadıklarını ve süreci nasıl anlamlandırdıklarını nitel bir perspektifle derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Yıldırım (2022), tarafından yürütülen olgu bilim desenindeki nitel araştırmada; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşleri kapsamlı bir biçimde incelenmiştir. Erzincan ilinde toplam 89 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada; okuduğunu anlama başarısının sadece öğrenci odaklı bir süreç olmadığı, aile tutumlarından okul yönetimine kadar çok bileşenli bir yapıdan etkilendiği saptanmıştır. Özellikle sınıf ortamında okuduğunu anlamaya yönelik düzenlenen etkinliklerin ve öğretmen rehberliğinin, bu becerinin gelişiminde doğrudan belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma, okuduğunu anlama sürecini paydaş görüşlerine dayalı olarak geniş bir perspektifte sunması bakımından mevcut araştırmayı yöntemsel ve kuramsal olarak desteklemektedir. Yıldırım'ın araştırması, okuduğunu anlama düzeyine etki eden "faktörleri" genel bir çerçevede tanımlarken; mevcut araştırma, bu faktörlerin en önemli ayağı olan sınıf öğretmenlerinin strateji kullanma süreçlerini ve bu süreçteki özgün pedagojik deneyimlerini merkeze almaktadır. Yıldırım'ın çalışmasında

öğretmen görüşleri okuduğunu anlamaya etki eden unsurlardan biri olarak ele alınırken; mevcut araştırma, öğretmeni sürecin ana öznesi konumuna getirerek, stratejileri kurgularken yaşadıkları zihinsel ve profesyonel serüveni daha derinlemesine bir bakış açısıyla irdelemeyi amaçlamaktadır.

Haydarlı (2022), PQ4R okuduğunu anlama stratejisinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 60 ikinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve PQ4R stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve okuma motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin bu stratejiyi sınıf ortamında nasıl uyguladıklarına ve uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin ayrıntılı bilgi sunmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, stratejinin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel araştırmalara duyulan gereksinimi açıkça göstermektedir.

Çapoğlu (2021) tarafından yürütülen doktora çalışmasında, "İşbirlikçi Stratejik Okuma" (CSR) yönteminin farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilerin anlama ve bilişsel farkındalık becerileri üzerindeki etkisi mercek altına alınmıştır. 144 öğrenci ile yarı deneysel bir desende kurgulanan araştırmada; strateji kullanımının hem okuduğunu anlama puanlarında hem de öğrencilerin kendi okuma süreçlerini yönetme becerilerinde (bilişsel farkındalık) istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı saptanmıştır. Özellikle düşük ve orta düzeydeki okuma becerisine sahip öğrencilerde görülen yüksek ivmeli gelişim, stratejik öğretimin kapsayıcı gücünü ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Bu çalışma, sistematik okuma stratejilerinin sadece akademik başarıyı değil, bireyin zihinsel süreçlerine dair farkındalığını da dönüştürdüğünü kanıtlayarak mevcut araştırmanın kuramsal çerçevesini genişletmektedir. Çapoğlu'nun araştırmasında, uygulamanın geçerliliğini korumak adına sürecin bizzat "ders öğretmenleri" tarafından yürütülmüş olması, stratejilerin sınıf içindeki doğal uygulanabilirliğine dair önemli bir referans sunmaktadır. Çapoğlu bu süreci stratejilerin "etkililiği" ve "öğrenci çıktıları" üzerinden temellendirirken; mevcut araştırma, bu etkinliğin sahadaki asıl mimarı olan sınıf öğretmenlerinin stratejileri kurgulama süreçlerine ve bu süreçteki profesyonel deneyimlerine yoğunlaşmaktadır. Literatürde stratejilerin öğrenci başarısı üzerindeki "sonuçları" nicel olarak doğrulanırken; mevcut çalışma, bu sonuçlara giden yolda öğretmenlerin geçtiği pedagojik durakları ve uygulama deneyimlerini nitel bir perspektifle inceleyerek uygulayıcı odaklı eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır.

Ataş (2021), tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada; özel yetenekli, iyi ve zayıf okuma düzeyine sahip dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki strateji kullanım biçimleri, bütüncül çoklu durum çalışması deseniyle incelenmiştir. Sesli düşünme ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı araştırmada; öğrencilerin okuma düzeylerine göre strateji tercihlerinin çeşitlilik gösterdiği, özellikle tanınmış özel yetenekli öğrencilerin metin türü fark etmeksizin daha üst düzey düşünme stratejilerine yöneldiği saptanmıştır. Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, strateji

kullanımının sadece bilişsel bir beceri değil, aynı zamanda okuyucunun bireysel farklılıklarıyla doğrudan ilişkili dinamik bir süreç olduğunun tespit edilmesidir. Bu çalışma, sınıf içi heterojen yapıda strateji öğretiminin ne denli özelleşmiş bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koyması bakımından mevcut araştırmayı temellendirmektedir. Ataş'ın araştırması, farklı öğrenci profillerinin strateji kullanım "nedenlerini" ve "biçimlerini" öğrenci perspektifinden betimlerken; mevcut araştırma, bu bireysel farklılıkların bulunduğu sınıf ortamlarında stratejileri kurgulayan ve uygulayan sınıf öğretmenlerinin bizzat kendi deneyimlerine yoğunlaşmaktadır. Literatürde öğrencilerin bireysel özelliklerine göre şekillenen strateji haritaları nitel verilerle ortaya konulurken; mevcut çalışma, bu karmaşık pedagojik süreci yöneten öğretmenlerin strateji kullanma serüvenlerini ve bu süreçte edindikleri profesyonel yaşantıları merkeze alarak literatürdeki uygulayıcı odaklı bakış açısını derinleştirmeyi amaçlamaktadır.

Ay (2020), hikâye haritası yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 39 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin bu yöntemi sınıf içi uygulamalarda nasıl deneyimlediklerine ve uygulama sürecinde karşılaştıkları durumlara ilişkin bilgi sunmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, yöntemin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel yaklaşımla ele alınacak çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Güçlüer (2020), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin derinlemesine okuma stratejisini kullanmalarının okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini, bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri bağlamında incelemiştir. Araştırma, sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta olan 30 üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş; derinlemesine okuma stratejisinin her iki metin türünde de okuduğunu anlama becerilerini artırdığı, özellikle bilgilendirici metinlerde daha belirgin bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı yapısı, öğretmenlerin bu stratejiyi farklı metin türlerinde nasıl uyguladıkları ve uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlerin ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, stratejinin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel araştırmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Yüzgeç (2020), grafik düzenleyicilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkısını incelemiştir. Araştırma, 28 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve grafik düzenleyicilerle desteklenen okuduğunu anlama çalışmalarının öğrencilerin anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği, ayrıca öğrencilerin bu uygulamalara yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı yapısı, grafik düzenleyicilerin öğretmenler tarafından hangi pedagojik gerekçelerle ve nasıl kullanıldığına ilişkin deneyimlerin ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, stratejinin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Beyhatın (2019), hikâye haritası yönteminin ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 69 birinci sınıf öğrencisiyle yürütölmüş ve hikâye haritası uygulamasının yapıldığı deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla dinlediğini ve okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda okumaya yönelik tutumun olumlu yönde geliştiğı görölmüştür. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı yapısı, öğretmenlerin bu yöntemi sınıf içi uygulamalarda nasıl planladıkları ve uyguladıklarına ilişkin deneyimlerin ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, yöntemin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Tokgöz (2019), KWL stratejisinin ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama başarıları üzerindeki etkisini, öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri bağlamında incelemiştir. Araştırma, 37 üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütölmüş ve KWL stratejisinin her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarısını artırdığı, özellikle bilgilendirici metinlerde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı yapısı, öğretmenlerin KWL stratejisini farklı metin türlerinde nasıl planladıkları ve uyguladıklarına ilişkin deneyimlerin ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, stratejinin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel araştırmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Bulut B. (2018), tarafından gerçekleştirilen nitel durum çalışmasında, ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuma süreçlerinde kullandıkları anlama stratejileri ile bu esnada gerçekleşen zihinsel süreçler derinlemesine irdelenmiştir. Aydın ilinde 12 öğrenci ile yürütölen araştırmada, öğrencilerin anlama stratejilerini belirlemek amacıyla sesli düşünme yöntemi ve gözlem kayıtlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın hazırlık aşamasında sınıf öğretmenlerinin ders işleme süreçlerinin gözlemlenmesi, strateji kullanımının sınıf ortamındaki doğal akışını belirlemesi bakımından dikkat çekicidir. Elde edilen bulgular; öğrencilerin metin içeriğini çözümlmek adına yoğun şekilde tahminde bulunduklarını, ancak "değerlendirme" ve "üst düzey bilişsel beceriler" noktasında yeterli düzeye ulaşamadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma, anlama süreçlerinin sadece sonuç odaklı değil, sürecin içindeki zihinsel eylemlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermesi bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak desteklemektedir. Bulut'un araştırmasında, katılımcı seçimi aşamasında sınıf öğretmenlerinin strateji uygulayıp uygulamadıklarının gözlemlenmiş olması, tezin uygulama boyutuyla doğrudan örtüşmektedir. Söz konusu araştırma, öğrencilerin strateji kullanım kapasitelerini ve zihinsel tepkilerini betimlerken; mevcut araştırma, bu zihinsel süreçlerin sınıftaki asıl mimarı olan sınıf öğretmenlerinin stratejileri kullanma süreçlerine ve bu süreçteki profesyonel deneyimlerine yoğunlaşmaktadır. Literatürde öğrenci davranışları üzerinden strateji eksikliği bir sorun olarak tanımlanırken; mevcut çalışma, bu stratejileri kurgulayan ve yöneten öğretmenlerin pedagojik

serüvenlerini odağına alarak, sürecin "uygulayıcı" ayağındaki boşluğu nitel bir perspektifle doldurmayı amaçlamaktadır.

Tekin (2018), tarafından gerçekleştirilen karma yöntemli araştırmada, "bağlantı kurma" stratejisinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aksaray ilinde yürütülen bu çalışmada, deneysel sürecin güvenilirliğini korumak adına her iki gruptaki derslerin de bizzat sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, bağlantı kurma stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin toplam başarı puanlarının, geleneksel yöntemle devam eden kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışma, okuma stratejilerinin sadece Türkçe dersiyile sınırlı kalmayıp diğer tüm disiplinlerdeki akademik başarıyı etkileyen bir anahtar olduğunu vurgulaması bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak desteklemektedir. Tekin'in araştırmasında uygulama sürecinin bizzat sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüş olması, stratejilerin sınıf içi pratiklerdeki uygulanabilirliğini kanıtlaması yönüyle önem arz etmektedir. Söz konusu araştırma, stratejinin "başarı çıktısı" üzerindeki verimliliğine odaklanırken; mevcut araştırma, bu verimliliğin mutfağında yer alan sınıf öğretmenlerinin stratejiyi kullanma süreçlerini ve bu esnada edindikleri özgün deneyimleri odağına almaktadır. Tekin'in çalışmasında öğretmenlerin rolü uygulamanın "yürütücüsü" olarak sınırlandırılmışken; mevcut araştırma, öğretmenlerin bu süreçte neler hissettiklerini, stratejiyi kurgularken hangi pedagojik kararları aldıklarını ve uygulama deneyimlerini nitel bir bakış açısıyla derinlemesine irdeleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Sönmez (2017), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, "sesli düşünme" stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları üzerindeki belirleyici rolü yarı deneysel bir desenle mercek altına alınmıştır. Bartın ilinde yürütülen ve on haftalık bir uygulama sürecini kapsayan bu çalışmada; strateji öğretiminin sistematik olarak sunulduğu deney grubu ile derslerin sınıf öğretmeninin mevcut rutini ve müfredat akışıyla devam ettiği kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, sesli düşünme stratejisinin öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerinde somut bir başarı artışı sağladığını ve bu yöntemin etkili bir pedagojik araç olduğunu doğrulamıştır. Söz konusu çalışma, strateji kullanımının sağladığı akademik katma değeri belgelemesi bakımından mevcut araştırmayı kuramsal olarak desteklemektedir. Ancak Sönmez'in araştırması, stratejiyi bir "başarı çıktısı" olarak ele alırken; mevcut araştırma, bu başarının sahadaki asıl yürütücüsü olan sınıf öğretmenlerinin strateji kullanma süreçlerine ve bu süreçteki özgün deneyimlerine yoğunlaşmaktadır. Literatürde sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü süreçler genellikle "kontrol grubu" çatısı altında rutin bir faaliyet olarak konumlandırılırken; mevcut çalışma, bu rutinin dışına çıkarak stratejileri bizzat kurgulayan ve uygulayan öğretmenlerin pedagojik yaşantılarını merkeze almaktadır. Bu yönüyle mevcut araştırma, stratejilerin öğrenci üzerindeki etkisinden ziyade,

öğretmenin bu stratejileri sınıf ortamına entegre ederken geçirdiği zihinsel ve profesyonel serüveni derinlemesine inceleyerek literatürdeki uygulayıcı odaklı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Gündoğdu (2017), tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Konya ilinde toplam 240 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, sözdizimsel açıdan farklılık gösteren metinler kullanılarak öğrencilerin anlama performansları ölçülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama düzeylerinin akranlarına göre belirgin şekilde düşük olduğunu kanıtlamıştır. Yazar, bu performans farkının temel nedenlerinden biri olarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında gerekli stratejileri kullanma noktasındaki yetersizliklerini işaret etmektedir. Bu araştırma, okuma başarısının sadece teknik bir "çözümleme" meselesi olmadığını, asıl belirleyici unsurun metne yönelik geliştirilen "stratejik yaklaşım" olduğunu vurgulaması bakımından mevcut çalışmaya dayanak oluşturmaktadır. Gündoğdu'nun çalışması, strateji kullanımındaki eksikliğin öğrenciler arasındaki anlama farkını nasıl derinleştirdiğini ortaya koyarken; mevcut araştırma, bu eksikliği giderecek ve sınıfta stratejik bir iklim oluşturacak olan sınıf öğretmenlerinin kendi deneyimlerine odaklanmaktadır. Literatürde öğrenci bazlı "strateji yetersizliği" bir sorun olarak tanımlanırken, mevcut çalışma bu sorunun çözüm merkezi olan öğretmenlerin strateji kullanma süreçlerini ve bu süreçteki pedagojik yaşantılarını ele alarak literatüre uygulayıcı temelli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Batmaz (2017), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 503 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş; okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullanan öğrencilerin anlama başarılarının daha yüksek olduğu ve bu ilişkinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak çalışmanın ilişkisel ve nicel bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini sınıf ortamında nasıl yönlendirdikleri ve uyguladıklarına ilişkin deneyimlerin ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, strateji kullanımı ile başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel çalışmalara duyulan gereksinimi göstermektedir.

Doğan (2017), 2000–2016 yılları arasında okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini inceleyen çalışmalar üzerinde bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Araştırmada 19 çalışma incelenmiş; etki düzeyleri ve sınıf seviyeleri gibi değişkenler değerlendirilmiştir. Bulgular, okuduğunu anlama stratejilerinin genel olarak etkili olduğunu göstermekle birlikte, sınıf düzeylerine göre anlamlı karşılaştırmalar yapılabilmesi için yeterli sayıda çalışma bulunmadığını ortaya koymuştur. Ancak çalışmanın nicel ve ikincil veri temelli yapısı, stratejilerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından nasıl uygulandığına ve öğretmen deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgi sunmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, alanyazındaki nicel yoğunluğu

ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel araştırmalara duyulan gereksinimi açık biçimde göstermektedir.

Özdemir (2017), okumadan önce-okuma sırasında-okumadan sonra düşün (3D) stratejisinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 68 ilkokul öğrencisiyle yürütülmüş; bilgilendirici metinlerin öğretiminde deney grubunda 3D stratejisi, kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Bulgular, genel okuduğunu anlama düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını; ancak ana fikir belirleme becerisinde 3D stratejisinin olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Bununla birlikte çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı yapısı, öğretmenlerin stratejiyi uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve uygulamaya ilişkin kararlarını ortaya koymada sınırlı kalmaktadır. Bu yönüyle araştırma, stratejinin belirli alt beceriler üzerindeki etkisini göstermekte; ancak öğretmen merkezli ve nitel çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Aktaş (2015), okuma öncesi strateji öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 44 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve okuma öncesi strateji öğretiminin ekrandan okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı yapısı, öğretmenlerin okuma öncesi stratejileri dijital okuma bağlamında nasıl planladıkları ve uyguladıklarına ilişkin deneyimlerin ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, dijital ortamda strateji kullanımının etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Gülbüz (2014), SQ4R tekniğinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 57 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okudukları sayfa sayısı, aile gelir düzeyi ile anne ve baba eğitim durumunun okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ancak çalışmanın nicel ve öğrenci odaklı yapısı, öğretmenlerin SQ4R tekniğini sınıf içi uygulamalarda nasıl kullandıkları ve uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlerin ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, tekniğin etkililiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmen merkezli ve nitel araştırmalara duyulan gereksinimi göstermektedir.

Top (2014), İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 65 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve İTS stratejisinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca stratejinin, cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarısını artırmada benzer etki gösterdiği saptanmıştır. Ancak çalışmanın deneysel ve nicel yapısı, öğretmenlerin İTS stratejisini sınıf ortamında nasıl uyguladıkları ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymada sınırlı

kalmaktadır. Bu durum, öğretmen deneyimlerine dayalı nitel çalışmalara duyulan ihtiyacı göstermektedir.

Kenanlar (2013), tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında, üstbilişsel stratejilerle zenginleştirilmiş "Yeniden Düzenlenmiş Direkt Okuma ve Düşünme Etkinliği" (DR-TA) stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 86 öğrenci ile gerçekleştirilen deneysel araştırmada; DR-TA stratejisinin özellikle "değerlendirme" ve "yorumlama" gibi üst düzey bilişsel basamaklarda anlamlı farklar yarattığı, genel toplamda ise öğrencilerin okumada üst düzey düşünme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği saptanmıştır. Söz konusu çalışma, DR-TA gibi karmaşık ve bütünleşik bir stratejinin ilkokul kademesinde başarılı bir şekilde hayata geçirilebileceğini ve öğrencilerin zihinsel süreçlerini doğrudan etkileyebileceğini göstermesi bakımından mevcut araştırmayı teorik olarak temellendirmektedir. Kenanlar'ın araştırması, stratejinin "üretilen içerik" ve "öğrenci performansı" üzerindeki etkilerini nicel boyutta belgelerken; mevcut araştırma, bu üst düzey becerileri geliştirmek amacıyla sınıfta stratejiyi bizzat kurgulayan sınıf öğretmenlerinin uygulama serüvenlerine odaklanmaktadır. DR-TA gibi üstbilişsel farkındalık gerektiren bir stratejinin sınıftaki "yürütücüsü" olan öğretmenlerin bu süreçte hangi pedagojik dönemeçlerden geçtiğini ve ne tür deneyimler edindiğini anlamak, literatürdeki uygulama odaklı boşluğun doldurulması açısından kritik önem taşımaktadır.

Bulut P. (2013), tarafından yürütülen karma yöntemli doktora çalışmasında, ilkokul beşinci sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin özetleme stratejilerini kullanma biçimleri ve bu sürece yönelik algıları derinlemesine incelenmiştir. 561 öğrenci ve 17 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler; öğretmenlerin özetlemeyi yazılı anlatımı geliştiren bir faaliyet olarak gördüklerini ancak bu stratejiyi öğrencilerine sistematik veya uygulamalı bir yöntemle öğretmediklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özetleme öğretime dair herhangi bir profesyonel eğitim almadıklarını ve müfredattaki ilgili kazanımlar konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmeleridir. Bu çalışma, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini sınıf ortamında "nasıl" uyguladıklarına veya uygulayamadıklarına dair somut bir tablo sunması bakımından mevcut araştırmanın temel gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Bulut'un çalışması, öğretmenlerin strateji öğretimi konusundaki pedagojik eksikliklerini ve süreçteki "rehberlik" rollerinin sınırlı kaldığını nicel ve nitel verilerle belgelerken; mevcut araştırma, sınıf öğretmenlerinin bu stratejileri kullanma süreçlerini ve bu esnada edindikleri bizzat kendi deneyimlerini merkeze almaktadır. Literatürde öğretmenlerin strateji bilgisindeki yetersizliklere işaret eden bu gibi çalışmaların aksine mevcut araştırma, stratejileri aktif olarak kullanan öğretmenlerin bu süreçte neler yaşadıklarını, ne tür zorluklarla karşılaştıklarını ve bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını "uygulayıcı deneyimi" odaklı bir perspektifle derinleştirmeyi hedeflemektedir.

İnce (2012), sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma, 100 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasını gerekli gördüklerini; ancak ders kitaplarındaki metinlerin stratejilere her zaman uygun olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve ders sürelerinin yetersizliği nedeniyle uygulamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin en sık ve en az kullandıkları okuma stratejileri ile strateji kullanımının cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak çalışma, öğretmenlerin strateji kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymakla sınırlı kalmış; stratejilerin sınıf içi uygulama süreçlerine ve öğrenci üzerindeki etkilerine ilişkin derinlemesine veri sunmamıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Asfaw ve diğerleri(2026), ikinci dil öğrenen öğrencilerde metabilşsel okuma stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama başarısı, okuma stratejisi farkındalığı ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak yürütülen araştırmada bir deney ve iki kontrol grubundan oluşan öğrenci grupları üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda metabilşsel okuma stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını, strateji farkındalıklarını ve okuma motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Söz konusu çalışma, metabilşsel stratejilerin sistemli biçimde öğretilmesinin yalnızca bilişsel başarıyı değil, öğrencilerin okuma sürecine yönelik farkındalıklarını da geliştirdiğini ortaya koyması bakımından okuduğunu anlama öğretime önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın ikinci dil öğrenen öğrenciler üzerinde yürütülmüş olması, elde edilen bulguların ana dili Türkçe olan ilkökul öğrencilerine doğrudan genellenmesini sınırlandırmaktadır. Mevcut araştırma ise metabilşsel stratejilerin etkililiğini öğrenci başarı puanları üzerinden değerlendirmek yerine, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları stratejileri, uygulama deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyerek konuya nitel bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Nooyod (2026), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinde metabilşsel okuma stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada, metabilşsel strateji öğretimi uygulanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında ve okumaya yönelik olumlu tutumlarında anlamlı gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinde de ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir. Araştırma, metabilşsel strateji öğretiminin yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin okuma sürecini bilinçli biçimde yönetmelerini de desteklediğini göstermesi bakımından alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Ancak araştırmanın üniversite öğrencileriyle yürütülmüş olması, ilkökul düzeyindeki okuduğunu anlama öğretime ilişkin

doğrudan çıkarımlar yapılmasını sınırlandırmaktadır. Mevcut araştırma ise ilkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarını ve öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini ele alması bakımından söz konusu çalışmadan farklılaşmaktadır.

Bantasan (2026), ortaöğretim öğrencilerinin araştırma temelli öğrenme sürecinde kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerinin örüntülerini incelemiştir. Filipinler'de 350 ortaöğretim öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin okuma öncesinde planlama, okuma sırasında anlamayı izleme ve okuma sonrasında değerlendirme stratejilerini kullanma düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözmeye yönelik okuma stratejilerini daha sık kullandıkları, buna karşın küresel (global) okuma stratejileri ile destekleyici okuma stratejilerinin kullanım düzeylerinin görece daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin farkındalığın öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini desteklediği ve öğretmenlerin bu stratejileri öğretim sürecinde modelleyerek sistemli biçimde kullanmalarının öğrencilerin araştırma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Söz konusu çalışma, okuduğunu anlama sürecinde üst bilişsel stratejilerin işlevini ayrıntılı biçimde ortaya koyması bakımından mevcut araştırmanın kuramsal çerçevesini desteklemektedir. Bununla birlikte araştırmanın ortaöğretim öğrencileri üzerinde ve nicel araştırma deseniyle yürütülmüş olması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve yaşadıkları deneyimlere ilişkin ayrıntılı bilgi sunmasını sınırlandırmaktadır. Mevcut araştırma ise okuduğunu anlama becerisini sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler, öğretim materyalleri, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve mesleki deneyimleri doğrultusunda nitel bir yaklaşımla ele alarak alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlamaktadır.

Dermitzaki (2025), ilkokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin strateji kullanımı, öz yeterlilik algıları ve okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiyi bir müdahale programı aracılığıyla değerlendirmiştir. Toplam 109 öğrenci ile yürütülen bu deneysel çalışmada, bilişsel ve üst bilişsel strateji eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ve strateji kullanım sıklığını kontrol grubuna oranla anlamlı derecede artırdığı tespit edilmiştir. Söz konusu araştırma, Zimmerman'ın (2000) sosyal-bilişsel öz düzenleme modelini merkeze alarak; okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki stratejik eylemlerin akademik çıktıları nasıl iyileştirdiğini kanıtlaması bakımından mevcut araştırmanın teorik çerçevesiyle örtüşmektedir. Ancak çalışmada, strateji kullanımındaki artışa rağmen öğrencilerin okuma öz yeterlilik algılarında kısa vadede anlamlı bir değişim gözlenmemesi, bu tür duyuşsal becerilerin içselleştirilmesi için daha uzun süreli müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyarak yöntemsel bir sınırlılığa işaret etmektedir. Mevcut araştırma, Dermitzaki'nin (2025) nicel verilerle sunduğu bu strateji-başarı ilişkisini, sınıf öğretmenlerinin uygulama aşamasında yaşadıkları özgün deneyimler ve karşılaştıkları pedagojik engeller üzerinden nitel bir perspektifle ele alarak literatürdeki öğretmen yaşantısı odaklı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Reid Smith (2023), öğretmenlerin okul eğitiminin ilk yedi yılında çocukların okuduğunu anlama becerilerini nasıl geliştirdiklerine ilişkin inançlarını ve bağlantılı metinlerin anlaşılmasını desteklemek amacıyla kullandıkları, kendi bildirimlerine dayalı uygulama ve stratejileri incelemiştir. Araştırmada, 284 Avustralyalı ilköğretmeninden web tabanlı bir anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretime yönelik inançlarının geniş bir yelpazeye yayıldığını ve bu inançların bir kısmının birbiriyle çeliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, sınıf içi öğretim uygulamalarında hangi unsurların etkili olduğu ve öğretim süresinin farklı etkinliklere nasıl dağıtılması gerektiği konusunda öğretmenler arasında belirgin bir görüş birliği bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, okuduğunu anlama öğretime ilişkin uygulamaların standartlaşmadığını ve öğretmenlerin bireysel inançlarına göre şekillendiğini göstermektedir.

Rodriguez-Barrios (2021), çalışmalarında Meksika'daki ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla Bayesyen istatistiksel bir yaklaşım kullanmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini belirlemek için uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bayesyen yöntemlerin kullanımı, okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde daha esnek ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamıştır. Elde edilen bulguların, eğitimciler ve politika yapıcılar için ilköğretim düzeyinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha etkili ve veri temelli stratejiler oluşturulmasına katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Çalışma, Bayesyen analizlerin eğitim araştırmalarında okuduğunu anlama gibi karmaşık becerilerin incelenmesinde kullanılabileceğini göstermesi bakımından önemli bir örnek niteliğindedir.

Sugiharti (2020), çalışmasında ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde SQ3R yönteminin etkililiğini incelemiştir. Beş aşamadan oluşan bu stratejinin (Survey, Question, Read, Recite, Review) öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını artırdığı ve metinlerin daha kalıcı biçimde öğrenilmesini sağladığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, SQ3R yönteminin ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Ele alınan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim düzeyinde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu açıkça görülmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu, stratejilerin etkililiğini ölçmeye yönelik nicel ve deneysel desenlerle sınırlı kalmış; sınıf öğretmenlerinin bu stratejileri sınıf ortamında nasıl uyguladıkları, uygulama sürecinde ne tür güçlükler yaşadıkları ve bu süreçleri nasıl anlamlandırdıkları yeterince ele alınmamıştır. Öğretmenlere yönelik sınırlı sayıda araştırma ise çoğunlukla kullanım sıklığı ve görüş belirleme düzeyinde kalmış, öğretmen deneyimlerini derinlemesine inceleyen nitel çalışmalara yeterince yer verilmemiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırma, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma süreçlerine ilişkin yaşantılarını fenomenolojik bir bakış açısıyla inceleyerek,

öğretmen deneyimlerini merkeze alan nitel bir perspektif sunmakta ve alanyazında belirgin olan bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplanması ve veri analizine ait alt başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilkokul sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini sınıf içi uygulama süreçlerinde edindikleri deneyimleri, bu süreçlerin işleyişini ve öğretmenlerin bu pratiklere ilişkin algılarını derinlemesine analiz etmeyi hedefleyen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yaklaşımı, sosyal gerçeklikleri ve olguları sadece sayısal verilerle sınırlı kalmadan; bireylerin kendi dünyalarındaki anlamlandırma biçimlerini, deneyimlerini ve bu yaşantılara dair geliştirdikleri duygu ve düşünceleri "kendi doğal bağlamı" içerisinde kavramayı amaçlayan bütüncül bir araştırma disiplindir (Şimşek & Yıldırım, 2008). Bu yaklaşım, karmaşık ve çok katmanlı olan eğitim süreçlerini katılımcıların bakış açısı üzerinden en yalın ve derin haliyle incelemeye olanak sağlar (Ekiz, 2009).

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini uygulama süreçlerine dair özgün yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri öznel anlamları keşfetmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireyler için bir anlam ifade eden ancak üzerine yeterince derinlemesine odaklanılmamış "olguların" ortak özüne (essence) ve insanların bu olguları nasıl deneyimlediğine odaklanır (Creswell, 2013). Bu araştırmanın odağındaki "olgu", öğretmenlerin sınıflarında okuduğunu anlama stratejilerini kurgulama ve yürütme sürecidir.

Söz konusu desenin tercih edilme nedeni, öğretmenlerin bu stratejileri uygulama sürecinin sadece teknik bir ders işleme faaliyeti değil; içinde pedagojik kararların, öğrenci etkileşimlerinin ve profesyonel reflekslerin yer aldığı kapsamlı bir "deneyim alanı" teşkil etmesidir. Fenomenoloji, öğretmenlerin bu süreci nasıl "yaşadıklarını" ve bu yaşantıya hangi zihinsel şemalarla anlam yüklediklerini, olgunun özüne odaklanarak açığa çıkarmayı amaçlar. Böylelikle, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini uygulama serüveni; her öğretmenin kendi sınıf dinamiği ve mesleki kimliğiyle şekillenen öznel perspektifiyle, betimsel bir derinlik içerisinde ortaya konulabilecektir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak "örneklem" kavramı yerine "çalışma grubu" ifadesi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda temel amaç, genellenebilir istatistiksel verilere ulaşmak değil; ele alınan olguyu tüm derinliğiyle betimleyebilmektir. Bu doğrultuda çalışma grubu, incelenen konuyla ilgili doğrudan yaşantı sahibi olan ve bu yaşantıyı aktarabilecek nitelikteki bireylerden oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Alanyazında özellikle okuma ve anlama öğretimi süreçlerinde, araştırmanın başarısının "bilgi açısından zengin" durumların seçilmesine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Akyol, 2021). Bu bağlamda, katılımcıların belirlenmesinde esas alınan temel ölçüt; öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini sınıf içi uygulama süreçlerinde bizzat tecrübe etmiş olmaları ve bu stratejileri öğretim süreçlerine aktif olarak dahil etmeleridir.

Katılımcılar; Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilin, merkez ilçelerinden birindeki yedi farklı devlet ilkokulunda görev yapan 16 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. İlkokul kademesinde okuduğunu anlama becerisinin temelini atıldığı ve stratejik öğretimin en kritik evresinin bu dönem olduğu gerçeğinden hareketle (Akyol, 2021), 16 öğretmenden elde edilecek verilerin araştırmanın amacına hizmet edeceği değerlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı belirlenirken, toplanan verilerin birbirini tekrar etmeye başladığı ve yeni bir temanın ortaya çıkmadığı "veri doygunluğu" aşaması esas alınmaktadır (Yıldırım & Şimsek, 2008). Bu doğrultuda 16 katılımcının, öğretmenlerin strateji uygulama süreçlerine ilişkin ortak anlam dünyasını ve "olgunun özünü" yansıtmak adına yeterli bir çeşitlilik sunduğu kabul edilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet ve mesleki kıdemlerine ilişkin dağılım

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Çalışma Yılı)
Ö1	Kadın	17
Ö2	Erkek	25
Ö3	Kadın	3
Ö4	Kadın	6
Ö5	Erkek	11
Ö6	Kadın	26
Ö7	Kadın	6
Ö8	Erkek	32
Ö9	Kadın	7
Ö10	Kadın	13
Ö11	Kadın	16
Ö12	Kadın	8
Ö13	Kadın	15
Ö14	Erkek	17
Ö15	Kadın	6
Ö16	Kadın	7

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunun 16 öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 12'si kadın, 4'ü erkek öğretmendir. Mesleki kıdemleri ise 3 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubunda farklı mesleki deneyim düzeylerine sahip öğretmenlere yer verilerek araştırma konusu farklı deneyim perspektiflerinden ele alınmaya çalışılmıştır. Bu çeşitliliğin araştırmanın verilerinin zenginleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya koymaya olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu doğrultuda görüşme formu, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik stratejileri nasıl kullandıklarını ve bu süreçte hangi deneyimleri yaşadıklarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Görüşme formu; öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecine ilişkin görüşlerini, kullandıkları stratejileri, bu stratejileri tercih etme nedenlerini, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve strateji kullanımına ilişkin deneyimlerini ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Bu sayede öğretmenlerin görüşlerini kendi ifadeleriyle ve ayrıntılı biçimde aktarmalarına imkân tanınmıştır.

Görüşme formu aşağıdaki amaçlara hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır:

- Okuduğunu anlama becerisinin önemi konusunda öğretmen görüşlerini ortaya koymak,
- Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemek,
- Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan stratejileri ve bu stratejilerin seçilme nedenlerini ortaya çıkarmak,
- Stratejilerin uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükleri ve sınırlılıkları belirlemek,
- Strateji kullanımına öğrencilerin verdikleri tepkileri ve öğretmenlerin bu stratejilere ilişkin değerlendirmelerini incelemek,
- Kullanılan materyal ve kaynak türlerini belirlemek,
- Zaman içinde strateji kullanımında meydana gelen değişimleri ve bu değişimlerin nedenlerini ortaya koymak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin katıldıkları eğitim ve yararlandıkları kaynakları belirlemek,
- Öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik genel değerlendirmelerini ve meslektaşlarına yönelik önerilerini ortaya koymak.

Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla hazırlanan taslak form, alanında uzman iki akademisyen ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, Marmara Bölgesi’nde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 16 sınıf öğretmenin katılımıyla, araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. Görüşmeler, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak uygun gördükleri zaman ve ortamda, yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Her bir görüşme ortalama 30–40 dakika sürmüştür; katılımcıların açık rızası alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler, daha sonra kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş; yazım sürecinde katılımcı ifadelerinin anlam bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmiştir.

Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiş; il, ilçe ve okul isimleri de dahil olmak üzere kimlik bilgilerini açığa çıkarabilecek tüm unsurlar gizli tutulmuştur. Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkeler gözetilmiş; katılımcılar araştırmanın amacı, veri toplama süreci ve gönüllülük esasları hakkında önceden bilgilendirilmiştir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra görüşme kayıtları ve yazıya dökülen metinler doğruluk ve bütünlük açısından tekrar gözden geçirilmiş, analiz sürecinde kullanılmak üzere düzenlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde, fenomenolojik yaklaşımın doğasına uygun olarak içerik analizi tekniği benimsenmiştir. İçerik analizi; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek düzenli bir biçimde yorumlamayı sağlar (Şimşek & Yıldırım, 2008). Analiz süreci, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öznel yaşantılarının "ortak özünü" ortaya çıkarmak amacıyla tümevarımsal bir yaklaşımla yürütülmüştür.

Veri analizi prosedürleri şu sistematik aşamalarla gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin Hazırlanması ve Ham Veriye Yakınlık: Ses kayıtları kelimesi kelimesine (verbatim) yazıya dökülmüş; elde edilen dökümler anlam kaybını önlemek adına kayıtlarla tekrar karşılaştırılarak doğrulanmıştır. Her bir metin, araştırmacı tarafından fenomenolojik duyarlılıkla birden fazla kez okunarak veri setine genel bir aşinalık kazanılmıştır.

2. Kodlama ve Kategorizasyon: Veriler üzerinde araştırma soruları temelinde anlamlı birimler belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Bu süreçte doğrudan öğretmenlerin ifadelerinden hareket edilmiş; benzer nitelikteki kodlar, aralarındaki ilişkisel bağlar dikkate alınarak kategoriler altında toplanmıştır.
3. Tema ve Model Oluşturma: Kategoriler, fenomene dair üst düzey anlam yapılarını yansıtacak biçimde temalar halinde birleştirilmiştir. Analiz sürecinin geçerliliğini ve hiyerarşik yapının tutarlılığını sağlamak amacıyla MAXQDA 2024 nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Yazılımın tercih edilme nedeni; karmaşık nitel veri setlerini sistematik olarak yönetmeye, kodlar arasındaki ilişkileri görselleştirmeye ve araştırmanın bulgularını modeller (şekiller) aracılığıyla bütüncül bir biçimde sunmaya imkan tanınmasıdır.
4. Bulguların Betimlenmesi ve Yorumlanması: Elde edilen temalar, katılımcıların özgün seslerini yansıtmak adına doğrudan alıntılarla desteklenmiş; öğretmenlerin gizliliğini korumak amacıyla "Ö1, Ö2..." kodlamaları kullanılmıştır.

Verilerin güvenliği ve etik standartlar analiz sürecinde de korunmuştur. Ham veriler ve analiz dökümleri şifreli dijital ortamlarda muhafaza edilmiş, analiz sırasında katılımcıların anonimliği bozulmadan sadece profesyonel gelişim ve uygulama deneyimlerine odaklanılmıştır. Fenomenolojik analizin temel ilkesi olan "paranteze alma" (bracketing) stratejisiyle, araştırmacı kendi ön yargılarını ve deneyimlerini analiz sürecinden uzak tutarak katılımcıların dünyasına odaklanmaya azami özen göstermiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini uygulama süreçlerine ilişkin deneyimlerinden elde edilen veriler, MAXQDA 2024 programı aracılığıyla gerçekleştirilen içerik analizi sonuçlarına göre sunulmuştur. Bulgular, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak mantıksal bir bütünlük ve analitik bir akış içerisinde, herhangi bir yorum ve tartışmaya yer verilmeksizin olduğu gibi aktarılmıştır.

Verilerin sunumunda katılımcıların özgün ifadelerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiş; katılımcı gizliliği esasına göre Ö1, Ö2, Ö3... kodlamaları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen genel hiyerarşik yapı, Şekil 1’de sunulan model aracılığıyla görselleştirilmiştir.

Elde edilen bulgular, "Okuduğunu Anlama Stratejileri Uygulama Deneyimleri" ana teması altında sekiz temel kategori çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 3. Okuduğunu anlama becerisi teması alt kategorileri

Okuduğunu anlama becerisi teması alt kategorileri	Frekans(f)
Okuma anlamayı geliştirmeye yönelik yöntemler veya stratejiler	38
Okuma anlama becerisinin önemi	27
Kullanılan materyaller	22
Strateji seçiminde kriterler	17
Öğrencilerin stratejilere tepkisi	17
Uygulamada karşılaşılan zorluklar ve sınırlılıklar	16
Zamanla kullanılan stratejilerde değişiklikler	13
Mesleki gelişim ve öneriler	8

Tablo 3’de sunulan hiyerarşik modelde, kategorilerin yanında yer alan sayılar katılımcı sayısını değil; ilgili kategoriye ilişkin verilerden elde edilen "kodlama sayısını (frekans)" temsil etmektedir. Nitel araştırmanın doğası gereği bir katılımcı aynı kategoriye ilişkin birden fazla özgün görüş veya deneyim paylaşabildiği için, bu sayılar toplam katılımcı sayısından (n=16) daha yüksek bir dağılım göstermektedir.

4.1. Okuduğunu Anlama Becerisinin Önemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Sizce okuduğunu anlama becerisi neden önemlidir?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda, “Yaşam Becerisi” (f=13), “Disiplinlerarası Başarıdaki Rolü” (f=12) ve “Eleştirel Düşünme

ve ifade” (f=2) olmak üzere üç alt kategori oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin önemine ilişkin oluşturulan hiyerarşik model Şekil 2’de sunulmuştur.

Tablo 4. Okuduğunu anlama becerisinin önemine ilişkin alt kategoriler

Okuduğunu Anlama Becerisinin Öneme İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Yaşam becerisi	13
Disiplinlerarası başarıdaki rolü	12
Eleştirel düşünme ve ifade	2

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık vurgulanan görüşün “Yaşam Becerisi” kategorisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, okuduğunu anlama becerisinin yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı bir akademik beceri olmadığını; bireyin günlük yaşamını sürdürebilmesi, karşılaştığı durumları anlayabilmesi ve yaşamını kolaylaştırabilmesi açısından temel bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılardan Ö16 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Birey kendi yaşamına devam ettirmesi için, hayatını kolaylaştırması için okuma yazma önemli. Örneğin bir hastaneye gidiyor... işlerini çözmekte kesinlikle önemli.”* Benzer biçimde katılımcı Ö12, okuduğunu anlama becerisinin günlük yaşam üzerindeki etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Okuduğunu Anlama bizim günlük hayatı şekillendirmemizi değiştirecek bir şey zaten. Hayatımızın her alanında mutlaka okuma yapıyoruz...”* Katılımcı Ö2’nin ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir: *“Aynı zamanda hayatlarını devam edebilmeleri için aynı şekilde okuduklarını anlamaları lazım.”*

Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini öğrencilerin yalnızca akademik başarıları için değil, yaşamlarını bağımsız ve etkin biçimde sürdürebilmeleri için gerekli temel bir beceri olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin önemine ilişkin dikkat çeken bir diğer kategori ise “Disiplinlerarası Başarıdaki Rolü” dür. Katılımcıların büyük bir kısmı, okuduğunu anlama becerisinin matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi derslerdeki akademik başarının temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Özellikle problem çözme süreçlerinde, öğrencilerin soruları doğru anlayabilmelerinin bu beceriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu katılımcılardan Ö6 şu şekilde açıklamıştır: *“Çünkü çocuk okuduğunu anlayamazsa, bana göre, karşıda dinlediği kişileri de anlayamaz... matematik sorularını anlayamayan çocukların da aslında dört işlemden ibaret olmasına rağmen okuduğunu anlayamadığı için bu soruları yapamadığını düşünüyorum.”*

Son olarak, frekans değeri düşük olmakla birlikte (f=2), “Eleştirel Düşünme ve İfade” kategorisi altında okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve düşüncelerini ifade etme becerilerini desteklediğine yönelik bir bulguya ulaşılmıştır. Bu görüş, katılımcılardan Ö7 tarafından şu

şekilde dile getirilmiştir: “Okuduğunu anlaması çocuğun hem eleştirel düşünmesini geliştirir, hem düşüncelerini ifade etmesini destekler diye düşünüyorum.”

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama becerisinin önemine ilişkin görüşlerin kadın ve erkek öğretmenler arasında benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö12 ve Ö16, okuduğunu anlama becerisini bireyin günlük yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamını kolaylaştırması açısından temel bir beceri olarak değerlendirirken; erkek öğretmenlerden Ö2 de benzer şekilde bu becerinin bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca mesleki kıdem açısından incelendiğinde, mesleki kıdemi 8 yıl olan Ö12 ile 25 yıl olan Ö2 ve 7 yıl olan Ö16'nın yaşam becerisine yönelik benzer görüşler dile getirdikleri görülmektedir. Bunun yanında, mesleki kıdemi 26 yıl olan Ö6 okuduğunu anlama becerisinin disiplinler arası başarıdaki rolünü vurgularken, mesleki kıdemi 6 yıl olan Ö7 ise bu becerinin eleştirel düşünme ve düşüncelerini ifade etme becerisini desteklediğini belirtmiştir. Bu bulgular, okuduğunu anlama becerisinin önemine ilişkin görüşlerin farklı cinsiyet ve mesleki deneyim düzeylerindeki öğretmenler tarafından ortak biçimde vurgulandığını göstermektedir.

4.2. Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Yönelik Yöntem veya Stratejilere Yönelik Bulgular

Katılımcıların “Öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda “Metin Temelli Soru-Cevap ve Tekrarlı Okuma” (f=20), “Kitap Okuma, Özetleme ve Anlatma” (f=13), “Veli Desteği ve Okuma Ortamı Oluşturma” (f=3), “Oyunlaştırma, Canlandırma ve Somutlaştırma” (f=1) ve “Ezberleme, Okuma Hızlandırma” (f=1) olmak üzere beş alt kategori oluşturulmuştur. Okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik yöntem ve stratejilere ilişkin alt kategoriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik yöntem veya stratejilere ilişkin alt kategoriler

Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Yönelik Yöntem veya Stratejilere İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Metin temelli soru-cevap ve tekrarlı okuma	20
Kitap okuma, özetleme ve anlatma	13
Veli desteği ve okuma ortamı oluşturma	3
Oyunlaştırma, canlandırma ve somutlaştırma	1
Ezberleme, okuma hızlandırma	1

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık vurgulanan yöntemin “Metin Temelli Soru-Cevap ve Tekrarlı Okuma” kategorisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü,

öğrencilerin okudukları metni anlayıp anlamadıklarını belirlemek amacıyla metin sonrası sorular sorduklarını ve öğrencileri birden fazla kez okumaya yönlendirdiklerini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılardan Ö7, okuma ve değerlendirme sürecini *“Genellikle metin okuma, soru sorma, soru cevap şeklinde.”* sözleriyle açıklamıştır. Benzer biçimde Ö8, öğrencilerin metni anlamadıkları durumlarda tekrar okumaya yönlendirildiğini şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Bir sayfayı verdik. İki kere okudu. Ne anladın diye sorduğumda cevap veremezsek üçüncü, dördüncü...”* Ö9 ise tekrar okumanın etkisini vurgulayarak *“Çocuk eğer ilk seferde cevap veremezse tekrar okutup, bu kez kendi kendine dinleyerek oku diyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların sıklıkla ifade ettiği bir diğer kategori “Kitap Okuma, Özetleme ve Anlatma” dır. Bu kategoride öğretmenler, öğrencilerin okudukları kitapları sınıf ortamında anlatmalarını, özet çıkarmalarını ve metinler üzerinde tartışmalar yapmalarını okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir yöntem olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö4, sınıf içi uygulamalarını ayrıntılı biçimde şu sözlerle açıklamıştır: *“Her hafta aynı kitabı okuyoruz, tartışıyoruz, çocuklar okudukları kitapları anlatıyorlar. Onlara özet de yazdırıyorum.”* Benzer şekilde Ö10, öğrencilerin anlama düzeylerini *“Sınıfta okuduğu hikâyeyi anlattırıyorum. Kahraman adlarını, olayın yerini, zamanını soruyorum.”* ifadeleriyle değerlendirdiğini belirtmiştir.

Daha düşük frekansla ifade edilen “Veli Desteği ve Okuma Ortamı Oluşturma” kategorisinde ise öğretmenler, okuma sürecinin yalnızca sınıfla sınırlı kalmaması gerektiğini ve ailelerin sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin olarak Ö6, velilerle kurduğu iş birliğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Velilerle sürekli bu konuyu konuştum. Okumanın üzerine o kadar eğildim ki; çocuk matematik sorusunu dahi cevaplayabilmesi için okuduğunu anlaması gerekiyor.”*

Frekansı düşük olmakla birlikte “Oyunlaştırma, Canlandırma ve Somutlaştırma” kategorisinde, okuma çalışmalarının canlandırma yoluyla desteklendiği görülmektedir. Ö16 bu durumu *“Eğer sınıfta canlandırabileceğim bir okuma metniyse canlandırma yapıyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Son olarak “Ezberleme, Okuma Hızlandırma” kategorisi altında bazı öğretmenlerin okuma hızını artırmaya yönelik çalışmalar yürüttüğü belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö13, *“Okumanın hızlandırılma çalışması yapması gerekiyordu. Öğrencilerimden sesli video istiyordum.”* ifadelerini kullanırken; Ö14 ise *“Hızlandırma çalışmaları için kelimeleri ezberletme yolunu tercih ediyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla benzer yöntem ve stratejiler kullandıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö4, Ö6, Ö10, Ö11 ve Ö16; erkek öğretmenlerden ise Ö2 ve Ö8 metin okuma, soru-cevap, özetleme, kitap okuma ve anlatma gibi yöntem ve stratejilere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemi 3 yıl olan Ö3 ile 32 yıl olan Ö8'in okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik metin temelli uygulamalara

yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan Ö6 ve Ö8'in farklı stratejilere yer verdikleri, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin ise temel okuma ve anlama etkinliklerini kullandıkları belirlenmiştir.

4.3. Kullanılan Materyallere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Bu süreçte kullandığınız materyaller nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda “Basılı Kaynaklar” (f=16) ile “Dijital Kaynaklar” (f=6) olmak üzere iki alt kategori oluşturulmuştur. Kullanılan materyallere ilişkin oluşturulan alt kategoriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Kullanılan materyallere ilişkin alt kategoriler

Kullanılan Materyallere İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Basılı kaynaklar	16
Dijital kaynaklar	6

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık ifade edilen materyallerin “Basılı Kaynaklar” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, okuduğunu anlama çalışmalarında basılı materyalleri temel araç olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılardan Ö9, kullandığı materyalleri “*Sadece ders kitabı ve hikâye kitapları.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer biçimde Ö16, “*Hikâye kitapları, okuduğunu anlama metinleri, fotokopiler.*” sözleriyle sınıf içi uygulamalarında yararlandığı materyalleri açıklamıştır.

Katılımcı Ö1, okuma sürecinde kitapların temel materyal olduğunu vurgulayarak “*Kitaplarımızı kullanıyoruz.*” ifadesini kullanırken; Ö15 ise “*Kitap, okuma setleri, okuduğunu anlama setleri kullanıyorduk.*” sözleriyle set hâlindeki basılı materyallerden yararlandığını belirtmiştir. Ö11 da bu görüşü destekler nitelikte “*Çalışma kâğıtları, seviyeye uygun kitaplar ve kısa bilgilendirici metinler kullanıyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerine uygun basılı materyalleri okuduğunu anlama çalışmalarının merkezine aldıklarını göstermektedir.

Daha düşük frekansla ifade edilen “Dijital Kaynaklar” kategorisinde ise öğretmenlerin akıllı tahta, dijital uygulamalar, video ve çevrim içi içeriklerden yararlandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak Ö3, “*Oku, yazıyorum uygulaması var. Wordwall’u kullanıyorum.*” ifadeleriyle dijital uygulamalardan yararlandığını belirtmiştir. Ö7 ise kullandığı materyalleri “*Akıllı tahta olabilir. Ses kayıtları olabilir.*” sözleriyle açıklamıştır. Ö8 de dijital içeriklere değinerek “*Youtube’da bu okuma metinleri var, ondan faydalaniyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bazı öğretmenler dijital materyalleri basılı materyallerle birlikte kullandıklarını ifade etmiştir. Ö4, kitap içeriklerini dijital materyallerle desteklediğini şu sözlerle dile getirmiştir: “*Kitapların*

konusuyla ilgili videolar izliyoruz... hem video izliyoruz hem de hayat bilgisi derslerimizde konularla ilişkilendiriyoruz.”

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde benzer materyallerden yararlandıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15 ve Ö16; erkek öğretmenlerden ise Ö8 ve Ö14 hikâye kitapları, ders kitapları, çalışma kâğıtları, akıllı tahta, dijital içerikler ve okuma metinleri gibi materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemi 3 yıl olan Ö3 ile 32 yıl olan Ö8'in dijital materyallerden yararlandıklarını, mesleki kıdemi 6 yıl olan Ö4 ile 17 yıl olan Ö14'ün ise basılı materyalleri dijital içeriklerle birlikte kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdemi 26 yıl olan Ö6'nın ders kitapları, hikâye kitapları ve hazırladığı çalışma dokümanlarından; mesleki kıdemi 7 yıl olan Ö16'nın ise hikâye kitapları, okuduğunu anlama metinleri ve fotokopilerden yararlandığını belirttiği görülmektedir.

4.4. Strateji Seçiminde Kriterlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Bu stratejileri seçerken hangi kriterlere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde “Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Seviyesi ve Seviyeye Uygunluk (11)”, “Eğlenceli ve Dikkat Çekici (4)” ve “Rekabet Durumu (2)” olmak üzere üç alt kategori oluşturulmuştur. Konuya ilişkin alt kategoriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Strateji seçiminde kriterlere ilişkin alt kategoriler

Strateji Seçiminde Kriterlere İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Hazırbulunuşluk seviyesi ve seviyeye uygunluk	11
Eğlenceli ve dikkat çekici	4
Rekabet durumu	2

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık vurgulanan kriterin “Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Seviyesi ve Seviyeye Uygunluk” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, kullanılan stratejilerin öğrencilerin yaş, gelişim düzeyi ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olmasına dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö7, “*Çocuğun seviyesine öncelikle. Öğrencinin düzeyi önemli.*” sözleriyle görüş bildirmiştir. Benzer biçimde Ö5, strateji seçiminde “*Çocuğun seviyesine genellikle, kitabın, konunun akışına...*” dikkat ettiğini belirtmiştir. Ö10 da bu görüşü destekleyerek “*Çocukların yaşlarına ve ilgi alanlarına yönelik seçimler yapmaya çalışıyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

Bazı öğretmenler strateji seçiminde mesleki deneyimlerinin belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin olarak Ö8, *“32 yıldan beri görmediğim çocuk profili kalmadı.”* sözleriyle tecrübeye dayalı kararlar aldığını ifade etmiştir. Ö9 ise strateji seçim sürecini deneme yanılma yoluyla şekillendirdiğini belirterek *“İkinci defa, olmadı üçüncü defada anladığımı gördüğüm için sürekli buradan ilerliyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö11 de strateji seçiminde *“Öğrencilerin seviyesine uygunluğuna, metnin türüne ve dersin amacına hizmet etmesine”* dikkat ettiğini belirtmiştir.

Daha düşük frekansla ifade edilen bir diğer kategori “Eğlenceli ve Dikkat Çekici”dir. Bu kategoride öğretmenler, ilkokul düzeyindeki öğrenciler için seçilen stratejilerin eğlenceli olmasının ve öğrencilerin dikkatini çekmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin olarak Ö1, *“İlkokul öğrencisi olduğu için eğlenceli olması. Tabii biraz da işin içinde yarış olması.”* sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Ö2 ise strateji seçiminde öğrencilerin ilgisini çekmenin önemine değinerek *“İlgilerini çekebilecek sorular hazırlıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Frekans değeri düşük olmakla birlikte “Rekabet Durumu” kategorisi altında, strateji seçiminde öğrenciler arasında olumsuz rekabet oluşmamasına dikkat edildiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak Ö15, *“Öğrenciler arasında olumsuz bir rekabet oluşturmamaya özen gösteriyorum.”* ifadelerini kullanarak özellikle okuma yarışmalarına temkinli yaklaştığını belirtmiştir. Ö16 ise strateji seçiminde öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmelerine önem verdiğini *“Okuma yazması biraz daha yavaş olanları da eklemeye çalışıyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin strateji seçiminde benzer ölçütleri dikkate aldıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö16 ile erkek öğretmenlerden Ö2 ve Ö14, strateji seçiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel özellikleri, ilgi alanları ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemi 6 yıl olan Ö4 ile 26 yıl olan Ö6'nın öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön planda tuttukları, mesleki kıdemi 7 yıl olan Ö16 ile 25 yıl olan Ö2'nin ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin strateji seçiminde öğrenci özelliklerini temel aldıkları belirlenmiştir.

4.5. Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar ve Sınırlılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Stratejileri kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde “Bireysel Farklılıklar (6)”, “Z Kuşağı Profili ve Öğrenci Pasifliği (5)” ve “Veli İşbirliği Sorunları ve Aşırı Korumacılığı (5)” olmak üzere üç alt kategori oluşturulmuştur. Konuya ilişkin alt kategoriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Uygulamada karşılaşılan zorluklar ve sınırlılıklara ilişkin alt kategoriler

Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar ve Sınırlılıklara İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Bireysel farklılıklar	6
Z kuşağı profili ve öğrenci pasifliği	5
Veli işbirliği sorunları ve aşırı korumacılığı	5

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık dile getirilen zorluğun “Bireysel Farklılıklar” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik düzeylerinin, dikkat sürelerinin ve algılama hızlarının farklı olmasının kullanılan stratejilerin etkililiğini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö5, *“Hepsinin seviyesi genellikle farklı oluyor... bazı stratejileri çocuk anlayamıyor.”* sözleriyle görüş bildirmiştir. Benzer biçimde Ö7, *“Bireysel farklılıklar olduğu zaman, ilgi alanlarının farklı olması bence en çok zorlayanlar.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö11 ise bu durumu daha çok sınıf ortamı üzerinden değerlendirerek *“Bazı öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması ve sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda bireysel takibin zorlaşması”* şeklinde ifade etmiştir. Ö12 de öğrencilerin kelime çözümlemeye yoğunlaşmaları nedeniyle anlamı kaçırdıklarını belirterek *“Ne okuduğunu tamamen kaybedip gidiyor.”* sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir.

Katılımcıların vurguladığı bir diğer zorluk “Z Kuşağı Profili ve Öğrenci Pasifliği” kategorisidir. Bu kategoride öğretmenler, günümüz öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısa olması, derse odaklanmada zorlanmaları ve öğrenme süreçlerine daha pasif katılmaları nedeniyle stratejilerin uygulanmasında güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö2, *“Şu anki çağdaki öğrencilerin profili çok farklı.”* sözleriyle öğrenci profilindeki değişime dikkat çekmiştir. Ö14 ise *“Bulunduğumuz çağın çocukları... hal, hareket, davranışlarla bizi zorlayabiliyorlar.”* ifadelerini kullanarak benzer bir görüş dile getirmiştir. Ö16 de bazı öğrencilerde uygulanan stratejilere rağmen sonuç alınmadığını *“Çocukların algılamaları kapalı olduğu için bazıları.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Daha düşük frekansla ifade edilmekle birlikte “Veli İşbirliği Sorunları ve Aşırı Korumacılığı” kategorisi öğretmenler açısından önemli bir zorluk alanı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, velilerin yeterli desteği göstermemeleri ya da aşırı korumacı tutumlar sergilemelerinin süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö1, *“Evde de okumaları gerektiği için aile desteği konusunda daha çok zorlanıyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö6 ise velilerin sözlü destek vermelerine rağmen uygulamada yetersiz kaldıklarını *“Velilerin bunu yaptıracağız hocam deyip ilgilenmemeleri.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ö8, aşırı korumacı veli tutumuna dikkat çekerek *“Çocuğuna toz kondurmayan veli grubumuz var.”* ifadesini kullanırken; Ö9, özellikle özet çalışmalarında velilerin sürece müdahalesini

“Aslında özeti veli yazıyor.” sözleriyle açıklamıştır. Ö10 da benzer biçimde “Bizleri en çok yoran şey ilgisiz velilerimiz oluyor.” diyerek görüş bildirmiştir.

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukların kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde dile getirildiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö16; erkek öğretmenlerden ise Ö2, Ö5, Ö8 ve Ö14 bireysel farklılıklar, öğrenci profiline bağlı güçlükler ve veli iş birliğiyle ilgili sorunlara değinmişlerdir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemi 6 yıl olan Ö7 ile 32 yıl olan Ö8’in uygulama sürecinde farklı nedenlere bağlı zorluklar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde mesleki kıdemi 17 yıl olan Ö1 ve Ö14 ile 26 yıl olan Ö6 da uygulama sürecinde veli desteği ve öğrenci özelliklerine ilişkin güçlükleri dile getirmişlerdir.

4.6. Öğrencilerin Stratejilere Tepkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Öğrencileriniz bu stratejilere nasıl tepki veriyor?” sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde “Olumsuz Tepkiler (5)”, “Oyunlaştırma ve Eğlenceye Bağlı Olumlu Tepkiler (4)”, “Olumlu Tepkiler (5)” ve “Okuduğunu Anlayan Öğrencilerde Olumlu, Anlamayan Öğrencilerde Olumsuz (3)” olmak üzere dört alt kategori oluşturulmuştur. Konuya ilişkin alt kategoriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin stratejilere tepkisine ilişkin alt kategoriler

Öğrencilerin Stratejilere Tepkisine İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Olumsuz tepkiler	5
Olumlu tepkiler	5
Oyunlaştırma ve eğlenceye bağlı olumlu tepkiler	4
Okuduğunu anlayan öğrencilerde olumlu, anlamayan öğrencilerde olumsuz	3

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların bir kısmının öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine karşı olumsuz tepkiler gösterebildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğretmenler, öğrencilerin çabuk sıkıldıklarını, özellikle tekrar eden ve tekdüze uygulamalara karşı direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö9, “Özet çıkarma dediğim zaman hepsi ‘Hayır!’ diyor zaten çok sıkılıyorlar.” sözleriyle öğrencilerin isteksizliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö14, okuma hızı düşük olan öğrencilerin zorlandıkça motivasyonlarının azaldığını “Çocuk da yapamadığı bir şeyi yapmaktan zevk almıyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö2 ise öğrencilerin sürekli yönlendirme beklediklerini ve kısa sürede sıkıldıklarını belirterek “Normal olması gereken şeyi söylediğiniz zaman çabucak sıkılıyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö13 de “Zorlandığım noktalar

oluyor. Zaten ailede rahat olan çocuklar... Benden aldığı disiplini evde görmezse çocuk ikilem yaşıyor.” sözleriyle ev ve okul arasındaki disiplin farkının öğrencilerde ikilem yarattığını ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir bölümü, öğrencilerin oyunlaştırma ve eğlenceye dayalı stratejilere olumlu tepkiler verdiğini belirtmiştir. Bu kategoride öğretmenler, stratejilerin eğlenceli hâle getirilmesiyle öğrencilerin derse katılımının arttığını vurgulamıştır. Ö1, *“Çok eğleniyorlar. Daha çok okumak istiyorlar.”* sözleriyle bu durumu ifade ederken; Ö8, *“Bunu çocuklara görev olarak verdiğim vakit görevi kabul eden çocuk sayısı çok az. Ama bunu eğlenceye ve oyuna döktüğüm vakit katılım çok oluyor.”* Sözleriyle stratejilerin görev olarak verildiğinde ilgi görmediğini ancak oyunlaştırıldığında katılımın arttığını belirtmiştir. Ö6 da *“Bunu eğlenceli hale getirirseniz hiç kimsenin sesi çıkmıyor.”* sözleriyle benzer bir görüş dile getirmiştir. Ö5 ise *“Sürekli olduğu zaman sıkılıyorlar. Yani sürekli aynı tekniği kullanmak onları sıkıyor. Yani farklı yöntemler bulmak gerekiyor veya birbiriyle karıştırmak gerekiyor. Oyunlaştırmamız gerekiyor yeri geldiği zaman. Bu tür güçlükler oluyor, süreklilik arz ettiğinde.”* sözleriyle tek bir stratejinin sürekli kullanılmasının öğrencileri sıkıldığını, bu nedenle yöntemlerin çeşitlendirilmesi ve oyunlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

“Olumlu Tepkiler” kategorisinde yer alan katılımcılar, öğrencilerin genel olarak uygulanan stratejilere karşı istekli olduklarını ve süreçten keyif aldıklarını ifade etmiştir. Ö10, *“Yani olumlu tepki veriyorlar o yaş grubuna göre verdiğim için ve onlarla iletişimi kurduğum için pozitif dönüş alıyorum. Onların anladığı dilden daha sempatik daha ilgi çekici şekilde anınca olumlu tepkiler veriyorlar.”* sözleriyle yaş grubuna uygun ve iletişim temelli uygulamalar yaptığında öğrencilerden pozitif geri dönüşler aldığını belirtmiştir. Ö11 ise *“Genellikle olumlu tepki veriyorlar. Özellikle oyunlaştırdığım ve görsel destekli stratejilerde motivasyonları artıyor. İlk başta zorlanan öğrenciler zamanla uyum sağlıyor. Bir süre sonra yönelttiğim sorular onlar için kolay cevaplanabilir hale geliyor.”* sözleriyle özellikle oyunlaştırılmış ve görsel destekli stratejilerde öğrencilerin motivasyonlarının arttığını, başlangıçta zorlanan öğrencilerin zamanla uyum sağladıklarını ifade etmiştir. Ö7 ise *“Genelde alışkın oluyorlar. Hep uyguladığımız stratejiler olduğu için...”* sözleriyle öğrencilerin sık uygulanan stratejilere zamanla alıştıklarını ifade etmiştir.

Son olarak “Okuduğunu Anlayan Öğrencilerde Olumlu, Anlamayan Öğrencilerde Olumsuz” kategorisinde öğretmenler, öğrencilerin akademik düzeylerine bağlı olarak stratejilere verdikleri tepkilerin farklılaştığını belirtmiştir. Ö16, *“Anlayan öğrenci için güzel sonuçlar alabiliyoruz... ama algılamada sorun yaşayan öğrenci için çok iyi bir sonuç alamıyoruz.”* sözleriyle bu durumu açıkça ifade etmiştir. Ö12, *“Bazı çocuklar son derece böyle ilgili, meraklı, öğrenmeye açık oldukları zaman onlar olumlu tepki veriyorlardı...”* sözleriyle öğrenmeye açık ve meraklı öğrencilerin stratejilere olumlu tepki verdiğini, ancak bu durumun tüm öğrenciler için geçerli olmadığını vurgulamıştır.

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine verdikleri tepkilere ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin benzer gözlemler

aktardıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11 ve Ö16 ile erkek öğretmenlerden Ö5 ve Ö8, öğrencilerin oyunlaştırılan ve ilgi çekici hâle getirilen uygulamalara olumlu tepki verdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık kadın öğretmenlerden Ö9 ve Ö13 ile erkek öğretmenlerden Ö2 ve Ö14, öğrencilerin özellikle tekrar eden uygulamalarda sıkılabildiklerini, motivasyonlarının azalabildiğini veya stratejilere karşı olumsuz tepkiler gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemi 6 yıl olan Ö7 ile 32 yıl olan Ö8'in öğrencilerin oyunlaştırılmış etkinliklere olumlu tepki verdiklerini ifade ettikleri; mesleki kıdemi 7 yıl olan Ö9 ile 25 yıl olan Ö2'nin ise öğrencilerin bazı stratejilere karşı isteksiz davranabildiklerini belirttikleri görülmektedir.

4.7. Mesleki Gelişim ve Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Strateji kullanımında kendinizi geliştirmek için katıldığınız eğitimler, seminerler ya da okuduğunuz kaynaklar var mı?” ve “Okuduğunu anlamayı geliştirme konusunda başka öğretmenlere verebileceğiniz öneriler nelerdir?” sorularına verdiği cevaplar incelenmiştir. “Öğretmenin Okumayı Seven Örnek Rolü (2)”, “Uygun Kitap Seçimi (2)”, “Meslektaşlarla Paylaşım (2)”, “Velilerle Karşılıklı Destek (1)” ve “Hızlı Okuma (1)” olmak üzere beş alt kategori oluşturulmuştur. Konuya ilişkin alt kategoriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Mesleki gelişim ve önerilere ilişkin alt kategoriler

Mesleki Gelişim ve Önerilere İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Öğretmenin okumayı seven örnek rolü	2
Uygun kitap seçimi	2
Meslektaşlarla paylaşım	2
Velilerle karşılıklı destek	1
Hızlı okuma	1

Tablo 10 incelendiğinde, “Hızlı Okuma” alt kategorisinde yer alan katılımcılardan Ö1, daha önce bu alanda bir seminere katıldığını “*Bir ara, evet, bir seminer gelmişti. Hızlı okuma.*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde bazı katılımcılar çevrim içi eğitimler ve seminerlerle mesleki gelişimlerini sürdürmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ö2, “*Yazarlık üzerine online eğitimler alıyorum açıkçası... Eğitim kısmında çocuklara örnek veriyorum.*” sözleriyle aldığı eğitimlerin sınıf içi uygulamalarına yansıdığını ifade etmiştir. Ö8 ise “*TED Eğitim Koleji'nin yaptığı, Örgün Eğitim Vakfı'nın yaptığı... Her sene bu seminerleri aldık biz.*” diyerek düzenli olarak seminerlere katıldığını belirtmiştir.

“Meslektaşlarla Paylaşım” alt kategorisinde öğretmenler, resmi eğitimlerin dışında meslektaşlarıyla yaptıkları paylaşımların önemine vurgu yapmıştır. Ö6, *“Arkadaşlarımızla görüş alışverişi yapıyoruz. İşte sen kitap okumada neler yaptırıyorsun, sen neler yaptırıyorsun diye.”* sözleriyle öğretmenler arası deneyim paylaşımının süreci beslediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö2 de zümre arkadaşlarıyla düzenli paylaşım yaptıklarını *“Zümre arkadaşlarımla genellikle çok bunun alışverişini yapıyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir.

“Öğretmenin Okumayı Seven Örnek Rolü” alt kategorisinde öğretmenler, öğrenciler için model olmanın önemini vurgulamıştır. Ö13, *“Ayda mutlaka bir ya da iki kitap kendim bitiririm. Öğretmen arkadaşlarımla birlikte bir kitap kulübümüz vardır.”* sözleriyle kendi okuma alışkanlığının öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4, *“Çocuklara kitapları okumayı sevdirmek için önce kendimiz kitap okumalıyız ve bizim kitap okuduğumuzu çocukların görmesi gerekiyor.”* diyerek öğretmenin rol model olmasının önemine dikkat çekmiştir.

“Uygun Kitap Seçimi” alt kategorisinde yer alan katılımcılar, öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun kitapların tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö4, *“Sınıf seviyelerine uygun kitaplar seçmelerini önerebilirim.”* sözleriyle kitap seçiminde seviye uyumunun önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö6, kitap içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğini *“Daha ufuklarını açıcı, daha geliştirici, daha merak uyandıran kitaplar da verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

“Velilerle Karşılıklı Destek” alt kategorisinde öğretmenler, okuma anlama sürecinde veli iş birliğinin önemine değinmiştir. Ö3, *“Bol tekrar, veli iletişim desteği açıkçası. Çok sürekli bir şeyler atıyorum velilere, uygulamalar gönderiyorum.”* sözleriyle velilerle kurulan sürekli iletişimin süreci desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö11, *“Öğretmen-veli iş birliği güçlendikçe öğrencilerin ilerlemesi çok daha hızlı oluyor.”* diyerek veli desteğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar ise mesleki gelişim konusunda yeterli destek bulamadıklarını ifade etmiştir. Ö5, *“Millî Eğitim bünyesinde beni bu konuda yenilemeye iten bir şey olmadı.”* sözleriyle hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadığını belirtirken; Ö14, akademik okuma eksikliğine dikkat çekerek *“Akademik anlamda akademik okuma yapmıyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca Ö16 ve Ö12, bu alanda herhangi bir eğitim ya da özel çalışmaları olmadığını belirtmiştir.

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin benzer görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö16 ile erkek öğretmenlerden Ö2, Ö5, Ö8 ve Ö14; hizmet içi eğitimler, uygulamaya yönelik eğitim içerikleri, güncel yöntem ve stratejilerin tanıtılması ile materyal desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemi 3 yıl olan Ö3 ile 32 yıl olan Ö8'in mesleki gelişime yönelik eğitim gereksinimlerini ifade ettikleri; mesleki kıdemi 7 yıl olan Ö9 ve

Ö16 ile 26 yıl olan Ö6'nın da okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik güncel uygulamalara ilişkin eğitimlerin yararlı olacağını belirttikleri görülmektedir.

4.8. Zamanla Kullanılan Stratejilerde Değişikliklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Zamanla kullandığınız stratejilerde bir değişiklik oldu mu? Olduysa, bu değişikliklerin nedenleri nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde “Öğrenci Seviyesine Bağlı Değişiklikler (7)” ve “Teknolojiye Bağlı Değişiklikler (6)” olmak üzere iki alt kategori oluşturulmuştur. Konuya ilişkin alt kategoriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Zamanla kullanılan stratejilerde değişikliklere ilişkin alt kategoriler

Zamanla Kullanılan Stratejilerde Değişikliklere İlişkin Alt Kategoriler	Frekans(f)
Öğrenci seviyesine bağlı değişiklikler	7
Teknolojiye bağlı değişiklikler	6

Tablo 11 incelendiğinde, “Teknolojiye Bağlı Değişiklikler” alt kategorisinde yer alan katılımcılar, teknolojik araçların derslere entegre edilmesiyle birlikte kullandıkları stratejilerde değişiklikler yaptıklarını ifade etmiştir. Ö1, teknolojinin okuma anlama çalışmalarına dâhil edildiğini “*Şu an mesela teknolojiyi de bazen katıyoruz işin içine, akıllı tahtalardan mesela. Okuduğunu anlamalı oyunlar da var, onları da açabiliyoruz.*” sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde Ö11, “*Teknolojinin derslere entegre edilmesiyle dijital araçları daha fazla kullanmaya başladım.*” diyerek teknoloji kullanımının stratejiler üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler ise teknolojik gelişmelerin ve çevresel koşulların zamanla öğretim yaklaşımlarını dönüştürdüğünü ifade etmiştir. Ö8, “*Bizi de biraz o çevre şartları, bu teknolojik gelişmeler bizi de geliştirdi.*” sözleriyle bu değişime dikkat çekerken; Ö14, “*Biz de çağa ayak uyduruyoruz.*” ifadeleriyle öğrencilerin ilgi alanlarının ve kullanılan içeriklerin zamanla değiştiğini belirtmiştir. Ö14 ayrıca karakter ve içerik değişimine değinerek “*O zamanki Pepee, Niloya gibi karakterler varken, şu an farklı karakterler kullanmamız gerekiyor.*” sözlerini kullanmıştır.

“Öğrenci Seviyesine Bağlı Değişiklikler” alt kategorisinde öğretmenler, öğrencilerin sınıf düzeyleri, bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşluklarına göre stratejilerini değiştirdiklerini ifade etmiştir. Ö4, “*Zamana göre çocukların okuduğunu anlama seviyelerine göre strateji olsun, kullandığım yöntem olsun, tabii ki de değişiyor.*” sözleriyle sınıf düzeyine bağlı değişiklikleri vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö10, “*Sınıf düzeyine göre ilerliyorum. Genel sınıf ortalamasına bakıp öğrencilerin sınıf seviyesini belirleyip ona göre planlama yapıyorum.*” diyerek planlamalarını öğrenci seviyesine göre yaptığını belirtmiştir.

Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının da strateji değişikliklerinde etkili olduğu görülmektedir. Ö12, *“Öğrencilerin seviyesini, ne kadar ilerleyebileceklerini bilip onlara uygun şeyler... bireysel çalışmalara daha çok yöneldim.”* sözleriyle bireyselleştirilmiş uygulamalara yöneldiğini ifade etmiştir. Ö16 ise *“Daha çok anlamayan çocuklarda Basara yöntemine geçtim.”* diyerek öğrencilerin anlama düzeyine göre yöntem değiştirdiğini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler, mesleki deneyimlerin zamanla strateji tercihlerini etkilediğini dile getirmiştir. Ö15, *“Mesleğimin önceki yıllarında kitap özet defterleri kullanıyordum... bir süre sonra onu doldurmak istemiyorlar.”* sözleriyle önceki uygulamalarının öğrencilerde sıkılmaya yol açtığını ifade etmiş; bu nedenle *“Bu yıl kitap okuma dosyası oluşturdum ve her hafta farklı bir etkinlik verdiğim için... onları olumlu yönde etkiledi.”* diyerek strateji değişikliğine gittiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö9, başlangıçta özet çıkarmayı tercih etmediğini ancak zamanla bu yöntemi kullanmaya başladığını *“Yeterli olmadığı için geçen yıl uygulamaya başladığım bir şey.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin strateji kullanımına etkisine ilişkin benzer görüşler dile getirdikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13 ve Ö16 ile erkek öğretmenlerden Ö2, Ö8 ve Ö14, mesleki deneyim kazandıkça kullandıkları yöntem ve stratejilerde değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemi 6 yıl olan Ö4 ile 7 yıl olan Ö16'nın öğretmenlik sürecinde farklı uygulamalara yöneldiklerini belirttikleri; mesleki kıdemi 25 yıl olan Ö2, 26 yıl olan Ö6 ve 32 yıl olan Ö8'in ise deneyim kazandıkça kullandıkları yöntem ve stratejileri çeşitlendirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma süreçlerine odaklanan bu araştırmadan elde edilen bulgular, genel bir perspektifle değerlendirildiğinde; öğretmenlerin süreci teknik bir okuma eyleminden ziyade, anlamın zihinsel olarak yeniden inşa edildiği dinamik bir yapı olarak kurguladıkları görülmektedir. Araştırmanın en çarpıcı ve belki de tezin özgün değerini oluşturan bulgularından biri, öğretmenlerin okuduğunu anlamayı sadece bir "ders kazanımı" değil, $f=13$ gibi baskın bir frekansla "temel bir yaşam becerisi" olarak kodlamalarıdır. Bu durum, alanyazında Akyol (2025) tarafından vurgulanan, okumanın bireyin dünyayı anlamlandırma çabasının en temel aracı olduğu teziyle tam bir uyum içerisinde. Öğretmenlerin bu beceriyi disiplinlerarası bir köprü olarak görmeleri, Sidekli (2018) tarafından da belirtildiği gibi, okuduğunu anlama başarısının diğer tüm derslerdeki muhakeme yeteneği üzerindeki belirleyici etkisiyle açıklanabilir.

Strateji kullanımı özelinde bakıldığında, öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemlerin soru-cevap, özetleme ve metni parçalara ayırma gibi geleneksel ancak bilişsel işlevselliği yüksek yaklaşımlar olduğu saptanmıştır. Aktaş ve Bayram (2018) bu durumu, öğretmenin okuma öncesi ve sonrasında öğrenciyi metne odaklama çabası olarak yorumlamaktadır. Ancak burada araştırmacı olarak şu noktaya dikkat çekmek gerekir: Eleştirel düşünme ve derinlemesine yorumlama gibi üst düzey bilişsel süreçlere yönelik stratejilerin ($f=2$) bu denli geride kalması, Türk eğitim sistemindeki "sınav odaklı" yapının bir yansıması olabilir. Öğretmenler, metni "anlama" aşamasını geçmeye çalışırken, metni "sorgulama" aşamasına yeterli zamanı ayıramadıklarını açıkça hissettirmektedirler. Karasu ve Kaya'nın (2021) de işaret ettiği gibi, öğretmenler yöntem bilgisine sahip olsalar dahi, sınıf içi pratiklerde "doğru cevaba ulaşma" baskısı, derinlemesine analitik okumanın önüne geçebilmektedir.

Uygulama sürecinde yaşanan zorluklar başlığında beliren "Z kuşağı profili ve öğrenci pasifliği" bulgusu, bu çalışmanın güncelliğini kanıtlayan bir diğer önemli unsurdur. Kanık Uysal (2024), öğretmenlerin teknolojik uyaranlar karşısında sabırsızlanan bir nesle okuma yaptırmakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalmasından yakınmaları ve buna bir tepki olarak zamanla stratejilerini "teknoloji destekli" ($f=6$) hale getirmeleri (Kanık Uysal, 2024), öğretmenlerin pedagojik birer "uyum ustası" olduklarını göstermektedir.

Materyal çeşitliliği konusunda ise öğretmenlerin ders kitaplarına olan bağımlılıklarının devam ettiği, ancak yardımcı görsel ve dijital içeriklerle bu süreci zenginleştirme çabasında oldukları görülmektedir. Günay (2007), görsel materyal desteğinin okuduğunu anlamada şematik bir ağ kurduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin görselleştirme stratejisine ($f=5$) yaptıkları vurgu, soyut metinlerin somutlaştırılarak anlamlandırılmasına yönelik pedagojik bir bilinç olduğunu kanıtlamaktadır. Sonuç olarak, mesleki deneyimin ($f=11$) strateji tercihlerini doğrudan etkilemesi ve

deneyimli öğretmenlerin "bağlama duyarlı" hareket etme kabiliyetleri, okuduğunu anlama öğretiminin sadece bir teknik bilgi değil, zamanla kazanılan bir "sınıf içi zanaat" olduğunu düşündürmektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin okuma anlamayı geliştiren stratejileri kullanma süreçlerini ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgular, katılımcıların uygulamaları ve görüşleri ışığında şu sonuçları ortaya koymaktadır:

Akademik Temel ve Yaşam Becerisi: Araştırmanın temel çıktılarından biri; öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini yalnızca Türkçe dersi müfredatıyla sınırlı bir kazanım olarak değil, akademik başarının tüm basamaklarını ve bireyin sosyal hayattaki varlığını şekillendiren "stratejik bir anahtar" olarak konumlandırmalarıdır. Bu becerinin, diğer tüm disiplinlerin anlamlandırılmasında temel bir ön koşul olduğu sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte, öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenler ile farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerisini öğrencilerin akademik başarıları ve günlük yaşam becerileri açısından temel bir beceri olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Strateji Tercihlerinde Geleneksel ve Bilişsel Denge: Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde; soru sorma, özetleme ve görselleştirme gibi bilişsel stratejileri "öğrenciyi metne bağlayan güvenli limanlar" olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Okuma sürecinin, metnin fiziksel olarak bitirilmesinden ziyade, ön bilgilerle metin arasında bağ kuran aktif bir etkileşim olarak kurgulandığı söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve stratejilerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre belirgin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin farklı mesleki deneyim düzeylerinde benzer okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Materyal Çeşitliliği ve Dijital Dönüşüm: Okuma süreçlerinde hâlen basılı materyallerin (hikâye kitapları, çalışma kağıtları) ana omurgayı oluşturduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, yeni nesil öğrencilerin ilgisini canlı tutmak adına dijital kaynakları sürece "destekleyici bir unsur" olarak dahil etme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kullandıkları materyaller ile strateji seçiminde dikkate aldıkları ölçütlerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak materyal ve strateji seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama Sürecindeki Bariyerler: Stratejilerin ideal bir biçimde hayata geçirilmesinin önündeki temel engellerin; sınıf mevcutlarının yoğunluğu, müfredat yetiştirme kaygısıyla oluşan zaman baskısı ve teknolojik uyaranların etkisiyle kısalan öğrenci dikkat süreleri olduğu görülmüştür.

Bunun yanında, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ile öğrencilerin stratejilere verdikleri tepkilere ilişkin görüşlerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin yanı sıra farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de benzer sorunlar yaşadıkları ve öğrencilerin uygulamalara benzer tepkiler verdiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Deneyimle Gelen Pedagojik Esneklik: Mesleki kıdem ve tecrübenin, strateji kullanımında "mekanik bir bilgiden pedagojik bir zanaata dönüş" sağladığı söylenebilir. Deneyimli öğretmenlerin, sınıfın o günkü dinamiklerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre stratejilerini anlık olarak modifiye edebilecek bir esneklik kazandıkları saptanmıştır.

Araştırma sonucunda mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin görüşlerin de cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin farklı mesleki deneyim düzeylerinde hizmet içi eğitimlere ve uygulamaya dönük mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Amaca Ulaşma Düzeyi: Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretimine dair zihinsel şemaları, uygulama pratikleri ve karşılaştıkları sınırlılıklar bütüncül bir bakış açısıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin, öğretmen deneyimlerini anlamlandırmaya önemli katkılar sunduğu ve tezin başlangıcında belirlenen amaçlarla büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir.

Ayrıca öğretmenlerin zaman içerisinde strateji kullanımında meydana gelen değişimlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise deneyim kazandıkça kullandıkları stratejileri geliştirdikleri ve öğretim sürecini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuduğunu anlama öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

6.2.1. Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Fiziksel Koşulların İyileştirilmesi: Stratejilerin bireysel farklılıklara dokunabilecek şekilde derinleştirilebilmesi adına sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik yapısal düzenlemeler önceliklendirilmelidir.

Mesleki Destek, Deneyim Paylaşımı ve Ortak Gereksinimli Gelişim Programları: Araştırmada kadın ve erkek öğretmenler ile farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitim programları planlanırken; farklı mesleki deneyim düzeylerine sahip öğretmenlerin ortak gereksinimlerini karşılayacak uygulamalı içeriklere yer verilmesi önerilebilir. Bu kapsamda düzenlenecek eğitimlerin teorik aktarımlardan ziyade, deneyimli öğretmenlerin uygulama birikimlerini paylaştığı akran mentörlüğü, atölye çalışmaları ve örnek olay incelemeleri şeklinde kurgulanması sağlanmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Veri Çeşitliliği: Bu çalışma nitel bir desenle öğretmen görüşleri üzerine kurgulanmıştır. Gelecek araştırmalarda sınıf içi gözlemler, öğrenci günlükleri veya video analizleri gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak sürecin sınıf içindeki doğrudan yansımaları incelenebilir.

Aile Odaklı Çalışmalar: Araştırmada saptanan "veli müdahalesi" bulgusundan hareketle, ailelerin okuma stratejileri konusundaki farkındalıklarını ve ev ortamındaki okuma kültürünü derinlemesine inceleyen bağımsız çalışmalar planlanabilir.

Dijital Stratejilerin Etkisi: Teknolojinin okuma süreçlerindeki rolünün artmasıyla birlikte, dijital platformlarda kullanılan özel stratejilerin okuma hızı ve anlama düzeyi üzerindeki etkisini ölçen boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Adanır, S. (2024). Okuduğunu anlama stratejilerinin birlikte kullanımlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi: Bir eylem araştırması. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Ahras, S. (2022). *Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisi üzerine meta analiz çalışması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okunduğu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol , H. (2013). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(13), 49-60.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun yeni yaklaşımlarla Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2025). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Altuner Çoban, G. Ş. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerine aşamalı sorumluluk aktarımı modeliyle okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi: Eylem araştırması*. (Yayımlanmış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Asfaw, K. K. (2026). The effects of metacognitive reading strategy instruction on reading comprehension strategy awareness and motivation in second language learning. *Discover Education*, 5(1).
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ataş, M. S. (2021). Özel yetenekli ve tanılanmamış 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Ay, B. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma becerilerinin incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Baker, S., Gersten, R., & Grossen, B. (2002). Interventions for Students With Reading Comprehension Problems. Interventions For Academic And Behavior Problems II. *Preventive And Remedial Approaches*.

- Bantasan, M. A. (2026). Patterns of metacognitive reading strategies of secondary students in research-oriented learning contexts. *Journal of Education and Learning Reviews*, 3(1).
- Baştuğ, M., Yılmaz Hiğde, A., Çam , E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme, Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar*. Pegem Yayıncılık.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beyhatın, F. (2019). *Hikâye haritası yönteminin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Block, C. C., Rodgers, L. L., & Johnson, R. B. (2004). *Comprehension Process Instruction*. Guilford Press.
- Bloom, B. S. (1976). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Milli Eğitim.
- Bulut, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buzan, T. (2010). *Hızlı okuma*. Alfa Yayınları.
- Can, M., & Yıldız, M. (2025). Soru-cevap ilişkisi stratejisi öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 31-50.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(11), 231-244.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods](M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.)*. Siyasal Kitapevi.
- Çam, E. (2022). *İlkokul öğrencileri için okuduğunu anlamaya yönelik program geliştirme çalışması*. (Yayımlanmış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejileri: İşbirlikçi stratejik okuma*. Sonçağ Akademi Yayıncılık.
- Çelenk, S. (1993). İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Çoban Sural, Ü. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ve matematik derslerinde okuduğunu anlama üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. (2023). *Okuduğunu anlama yöntemlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler*. Usem.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. PegemA.
- Demirhan, N. (2025). Ters yüz öğrenme modeliyle ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine dair eylem araştırması . *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*.
- Dermitzaki, I. (2025). Fostering elementary school students' self-regulation skills in reading comprehension: Effects on text comprehension, strategy use, and self-efficacy. *Behavioral Sciences*, 15(2), 101.
- Deveci, T., & Güneş, F. (2019). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (1990). *Sessiz okumanın psikolojisi*. Remzi Yayınevi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(6).
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları.
- Fellowes, J., & Oakley, G. (2010). *Language, literacy and early childhood education*. Oxford University Press.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. İmge Kitapevi.
- Göksel, D. (2024). Okuduğunu anlama stratejisi eğitiminin okumaya yönelik tutuma, okuduğunu anlama becerisi ve okuduğunu anlama öz yeterliğine etkileri. *Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkisi*. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.

- Gündoğdu, E. S. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Stenhouse.
- Haydarlı, M. M. (2022). *PQ4R okuma stratejisinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, Y., & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 55-66.
- İşeri, H. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*(70), 5-18.
- Işıksalan, S. N. (2024). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.
- Kanık Uysal, P. (2024). Fark yaratan bir Türkçe öğretmenin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulama ve stratejileri: Bir durum çalışması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kaptan, A. (2023). *Okuduğunu anlama stratejilerinin ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yansımaları: Bir öğretim deneyi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, G., & Kaya, Z. (2021). COVID-19 Salgın Sürecinde İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 95-111.
- Karatay, B. (2010). *Okuma esnası ve sonrası stratejiler*. Akademik Yayıncılık.

- Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin. Ankara: Engin.
- Kenanlar, S. (2014). *Yeniden düzenlenmiş direkt okuma ve düşünme etkinliği (DR-TA) stratejisinin okumada üst düzey düşünme becerisinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kimmel, M., & Segel, E. (1983). *For Reading Out Loud: A Guide to Sharing Books with Children*. Delacorte Press.
- Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada "tahmin etme" stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 47-63.
- Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM yayınları.
- MEB. (2006). *Okuma becerileri el kitabı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programları*. Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nooyod, P. (2026). Metacognitive reading strategy instruction: Effects on reading comprehension and attitudes among Thai EFL university students. *Journal of Liberal Arts Prince of Songkla University*, 18(1).
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Öz, K., & Türkel, A. (2024). Türkçe Derslerinde Uygulanan Zihinsel İmgeleme Tekniklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi Cilt:18 Sayı:50*, 01-140.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Doktora Tezi. OnDokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özfıdan, F. (2025). Fen bilimleri dersinde okuduğunu Anlama stratejileri kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin Akademik ve okuduğunu anlama başarısına, analitik düşünme Ve problem çözme becerisine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pressley, M., Johnson, C., Symons, S., McGoldrick, J., & Kurita, J. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.
- Rodriguez-Barrios, E., Melendez-Armenta, A., Garcia-Aburto, A., Lavoignet-Ruiz, H., Sandoval-Herazo, N., Molina-Navarro, R., & Morales-Rosales, L. (2021). Bayesian approach to analyze reading comprehension: A case study in elementary school children in Mexico. *Sustainability*, 13(8), 4285.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu derste akademik başarı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzettin Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevim, A., & Söylemez, B. (2018). *Görsel destekli not alma teknikleri*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Sidekli, S., & Çetin Altıntaş, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Smith, R. (2022). Elementary Teachers' Perspectives on Teaching Reading Comprehension. *Article History*.
- Smith, R. S. (2023). Elementary teachers' perspectives on teaching reading comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(3), 888-913.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(4), 359-368.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sugiharti, R. E. (2020). SQ3R method as a solution in improving reading comprehension skills of elementary school students. *Indonesian Journal of Primary Education*, 4(2), 238-247.
- Sugiharti, R. E. (2020). SQ3R Method as A Solution To Improve Reading Comprehension Skills in Elementary School. *Indonesian Journal of Primary Education*.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahan, M. (2011). *Hızlı okuma yöntem ve uygulama*. Derin Yayınları.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Akademi Yayıncılık.
- Şen Baz, B., & Baz, A. (2018). *Okuma ve anlama: Neden-sonuç ilişkisi*. İstanbul: Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tarakcı, G. &. (2025). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, konuşma tutumları ve cinsiyetlerinin fen başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 600-616.

- Tavşanlı, Ö. F. (2014). 1. *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul öğrencileri üzerine bir çalışma)*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tokgöz, S. (2019). *Kwl (Ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. *Dil Dergisi*(143), 7-19.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Vercellotti, M. L. (2017). Do interactive learning spaces increase student achievement? A comparison of classroom context. *Active Learning in Higher Education*, 197-210.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin öğrenci veli öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmazlar, H. Ş. (2022). *Çoklu duyuşsal okuma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının okuduğunu anlamaya etkisi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Yüzgeç, K. (2020). *Grafik düzenleyicilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı*. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, ben Kübra Nur Fırat. "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Anlamayı Geliştiren Stratejileri Kullanma Süreçleri ve Deneyimleri" başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmam için sizlerle bir görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme, okuma anlama stratejileri konusundaki deneyimlerinizi ve bu stratejileri nasıl uyguladığınızı anlamamıza yardımcı olacaktır.

Görüşmemiz yaklaşık 1 saat sürecek ve yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Paylaştığınız tüm bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sorularımıza içtenlikle yanıt vermeniz, çalışmanın başarısı için büyük önem taşıyor. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Katılımcı Bilgileri

Kaç yıldır sınıf öğretmenliği yaptığınız:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizce okuma anlama becerisi neden önemlidir?
2. Öğrencilerinizin okuma anlama düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Okuma anlamayı geliştirmek için hangi yöntem veya stratejileri kullanıyorsunuz?
4. Bu stratejileri seçerken hangi kriterlere dikkat ediyorsunuz?
5. Stratejileri kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
6. Öğrencileriniz bu stratejilere nasıl tepki veriyor?
7. Okuma anlamayı geliştiren stratejileri uygulamak için ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
8. Bu süreçte kullandığınız materyaller nelerdir?
9. Zamanla kullandığınız stratejilerde bir değişiklik oldu mu? Olduysa, bu değişikliklerin nedenleri nelerdir?
10. Strateji kullanımında kendinizi geliştirmek için katıldığınız eğitimler, seminerler ya da okuduğunuz kaynaklar var mı?
11. Okuma anlamayı geliştirme konusunda başka öğretmenlere verebileceğiniz öneriler nelerdir?
12. Bu konuda başka paylaşmak istediğiniz bir şey var mı?

EK 2. Etik Kurul Kararı

GAU/ETK/2025-5708 Sayı: 28/08/2025-E.635672

Panel

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 28-08-2025		Oturum Sayısı : 18	
Karar Sayısı : 50			
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Anlamayı Geliştiren Stratejileri Kullanma Süreçleri ve Deneyimleri		
Araştırmacılar	Prof.Dr. HASAN AYDEMİR (Danışman) Yükseklisans Öğrencisi Kübra Nur Fırat (Yürütücü)		
Başkan	Prof.Dr.Yusuf BATAR		
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Mehmet ÖNAL	
Prof.Dr. ABDULLAH ATLI		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR	

EK 3. Uygulama İzinleri



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.029993.02

VE DENETİMLERİ

REÇLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 17.10.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
KOCAELİ	İlkokul	Yenimahalle İlkokulu (ÇAYIROVA)	706727
KOCAELİ	İlkokul	Demirsaç İlkokulu (ÇAYIROVA)	887781
KOCAELİ	İlkokul	Çayirova İlkokulu (ÇAYIROVA)	762686
KOCAELİ	İlkokul	Alparslan İlkokulu (ÇAYIROVA)	760693
KOCAELİ	İlkokul	Çayirova Fuat Sezgin İlkokulu (ÇAYIROVA)	766848
KOCAELİ	İlkokul	Öğretmen Şevket Özyay İlkokulu (ÇAYIROVA)	704617
KOCAELİ	İlkokul	Çayirova Mevlana İlkokulu (ÇAYIROVA)	706655