

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretmenlerinin Okudugunu Anlama Öğretimine Yönelik Mesleki Bilgi ve Uygulamaları

AUTHORS: Pinar Kanik Uysal

PAGES: 488-510

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4694283>



Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretimine Yönelik Mesleki Bilgi ve Uygulamaları

*Pınar KANIK UYSAL**

Öz

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisi öğretimine yönelik mesleki bilgi ve sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Temel nitel araştırma deseniyle yürütülen araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 25 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okuma öğretimi süreçlerinde sınırlı strateji bilgisine sahip olduklarını ve bu stratejileri sınıf içi uygulamalarında derinleştiremediklerini ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama öğretiminde geleneksel stratejilere ağırlık veren öğretmenler, bireysel farklılıklara uygun bir öğretim sunmada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma başarısını bilişsel faktörlerle ilişkilendirmekte ve okuduğunu anlama becerisini öğretim yoluyla geliştirilebilecek bir yetkinlikten ziyade, öğrencilerin doğuştan gelen bilişsel kapasitelerine bağlı bir beceri olarak değerlendirmektedir. Bu algı, öğretmenlerin öğrencilerine sistematik ve bilinçli okuma stratejileri kazandırmada zorlandıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, okuma becerisi öğretiminde üst düzey düşünmeyi destekleyen yöntemlere yeterince yer verilmediği ve değerlendirme süreçlerinin büyük ölçüde metin temelli sorulara dayanan rutin uygulamalarla yürütüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin, iyi bir okuyucuda bulunması gerektiğini düşündükleri özelliklerin, öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan şekillendirdiği, dolayısıyla bu ölçütlere uymayan herhangi bir beceriye ders süreçlerinde de yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, öğretimi farklılaştırma, değerlendirme süreçleri, Türkçe öğretimi

Turkish Language Teachers' Professional Knowledge and Practices Regarding Comprehension Instruction

Abstract

This study investigated the professional knowledge and classroom practices of Turkish language teachers in teaching reading comprehension skills. Adopting a basic qualitative research design, the study collected data through interviews with 25 Turkish language teachers selected via purposive sampling. The data were analyzed using content analysis. The findings revealed that teachers possessed limited knowledge of instructional strategies for reading and struggled to implement these strategies effectively in their classrooms. Teachers who predominantly employed routine or traditional methods in reading comprehension instruction exhibited shortcomings in differentiating instruction based on individual student differences. Moreover, most teachers attributed reading achievement primarily to cognitive factors, perceiving reading comprehension as a skill reliant on students' innate cognitive abilities rather than a competence that could be systematically developed through instructional practices. This perspective suggested that teachers encounter difficulties in equipping students with systematic and conscious reading strategies. Additionally, the study highlighted the insufficient integration of instructional methods that fostered higher-order thinking in reading instruction, with assessment practices largely dependent

* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, pinarkanikuysal@odu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1208-9535

on traditional text-based questioning techniques. Furthermore, teachers' beliefs about the characteristics of proficient readers strongly influenced their instructional and assessment approaches, often resulting in the exclusion of skills failing to conform to these perceived standards from their teaching practices.

Keywords: Reading comprehension, reading comprehension strategies, differentiated instruction, assessment processes, Turkish language teaching

Giriş

Okuduğunu anlama, kişilerin; bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerinin temelini oluşturan, bilgiyi analiz etme ve sentezleme yoluyla yaşam boyu öğrenme süreçlerini besleyen, aynı zamanda kültürel okuryazarlık ile sosyal etkileşim becerilerini derinleştiren çok boyutlu bir beceridir. Bir dizi bilişsel, dilbilimsel ve üstbilişsel beceri gerektiren okuduğunu anlama, yalnızca kelime tanıma ile sınırlı olmayıp bilgiyi işleme, yorumlama, öğrenme sürecine aktif olarak katılma, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık gibi birçok beceriyi içeren karmaşık bir süreçtir (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005; Snow, 2002). Bu beceri, okuyucunun metnin yüzeyindeki ve derinliğindeki anlamı çözümlemesini, metinle ilgili ön bilgilerini ve deneyimlerini aktif olarak kullanmasını, metnin amacını, yapısını ve özelliklerini fark etmesini, metinle ilgili sorular sorarak cevaplamasını, çıkarımlar yapmasını ve metni başka metinlerle karşılaştırmasını gerektirir (Akyol, 2005; Baştuğ ve Keskin, 2011; İlter, 2018; Güneş, 2007; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017).

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmanın yanı sıra matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi farklı disiplinlerde akademik başarının temel unsurlarından biri olarak disiplinler arası bağlantılar kurmalarını ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamalarını desteklemektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Pressley, 2002; Pearson, Palincsar, Biancarosa ve Berman 2020; Snow, 2002; Yıldız vd., 2019). Ancak, alanyazında yapılan çalışmalar birçok öğrencinin okuduğunu anlama konusunda başarısızlıklar yaşadığını ortaya koymakta, özellikle karmaşık ve zor metinleri anlamlandırma, ana fikri belirleme, çıkarım yapma ve üstbilişsel farkındalık geliştirme gibi okuma becerilerinde (Algül ve Bozkurt, 2021; Bayat ve Çetinkaya, 2020; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015) zorlandığını göstermektedir. Bu bağlamda karmaşık ve zor metin, okuyucunun okuma stratejilerini etkin biçimde kullanmasını, üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirmesini ve anlam oluşturmak için daha fazla çaba harcamasını gerektiren metinler olarak tanımlanabilir. Nitekim Demirel ve Yağmur (2017) ile Yıldız, Divrik, Özçelik ve Aktaş (2022) tarafından yürütülen araştırmalarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen okuduğunu anlama sorularında yetersiz kaldığı, özellikle çıkarım yapma ve ana fikir belirleme konusunda zorlandıkları (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Kudret ve Baydık, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları bu güçlüklerin çok yönlü sebepleri bulunmakla birlikte öğretmenlerin bu süreçte rehberlik edememesi ve öğrencilere okuma stratejilerinin etkili biçimde öğretilmemesi, söz konusu yetersizliklerin başlıca nedenleri arasında gösterilmektedir (Dixon ve Oakhill, 2024; Jakobson, Soodla ve Aro, 2022). Çünkü okuduğunu anlama, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde, büyük ölçüde öğretmenlerin uygulamalarına ve benimsedikleri öğretim stratejilerine bağlı olarak gelişmektedir. Bu doğrultuda, okuduğunu anlama konusunda öğretmenlerin sistematik rehberlik sağlaması, pedagojik yönlendirmelerde bulunması ve öğretim sürecini amaçlı bir şekilde yapılandırması, öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir (Duke ve Pearson, 2002; Moats, 2009; Pardo, 2004).

Öğretmenlerin okuma öğretimindeki rolünün özellikle 1990 sonrası dönemde, daha fazla öne çıkmasıyla birlikte strateji öğretimi, pedagojinin temel bir bileşeni olarak kabul görmüş ve araştırmalar, öğretmenlerin kademeli sorumluluk devri modeli bağlamında öğrencilere bu stratejileri kazandırmak üzere rehberlik etmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Çoban-Sural ve Aksoy, 2023; Uyar, 2015). Okuma sürecinde öğrencilerin pasif alıcı konumundan çıkarılarak anlam oluşturma süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması, okuma yeterliliklerinin gelişiminde belirleyici bir unsur olarak ön plana çıkarılmıştır (Pardo, 2004; Pearson vd., 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğrencileri yalnızca metni okumaya ve metin altı etkinlikleri yapmaya yönlendirmekle kalmayıp, anlama süreçlerini yönetmelerini sağlayacak bilinçli ve yapılandırılmış öğretim uygulamalarını hayata

geçirmeleri gerekmektedir. Ancak, birçok öğretmen okuma öğretimini yalnızca temel okuma becerilerinin öğretimiyle sınırlı görmekte, okuduğunu anlama süreçlerine yönelik öğretim uygulamalarını yeterince içselleştirmemektedir (Pardo, 2004). Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri için rol model olmalarını ve onlara doğru rehberlik yaparak etkili öğretmen olmalarını engellemektedir. Hâlbuki etkili öğretmenler, eğitim psikolojisi ilkelerine hâkim, öğrenme süreçlerine rehberlik eden uzmanlardır (Slavin, 2013) ve araştırmalar, etkili öğretmenlerin öğrencilerine aktif okuma stratejileri kazandırarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hayati bir rol üstlendiğini (Pressley, 2002) göstermektedir.

Dixon ve Oakhill (2024) ve Jakobson vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin temel okuma becerileri konusunda daha donanımlı olduklarını ancak okuduğunu anlama öğretiminde sistematik stratejiler kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Oysa okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, öğretmenlerin öğrencilerine yalnızca metin okutmakla kalmayıp, aynı zamanda okuma sürecine aktif rehberlik etmeleri, anlam oluşturma stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanmalarını desteklemeleri ve bu süreci doğrudan modelleyerek bilişsel yönlendirme sağlamalarıyla mümkün olmaktadır (Duke ve Pearson, 2002; Pressley, 2002; Moats, 2009; Pearson vd., 2020). Nitekim araştırmalar, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu vurgulayarak (Benzer ve Bozkurt, 2021; Doğan, 2002; Duman ve Arsal, 2015) öğretmen rehberliğinin önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerine rol model olması ve rehberlik edebilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu rehberlik süreci stratejik okuma öğretimini başka bir deyişle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin sistematik ve bilinçli bir şekilde etkili okuma stratejilerini öğretmelerini içermektedir (Moats, 2009). Öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen bu süreç, öğrencilerin bilişsel yüklerini yönetmelerine yardımcı olurken metni daha derinlemesine anlamalarını da sağlamaktadır (Dixon ve Oakhill, 2024). Ancak araştırmalar (Cunningham, Zibulsky, Stanovich ve Stanovich, 2009; Jakobson et al., 2022) öğretmenlerin genellikle okuma stratejilerini doğrudan öğretmek yerine, öğrencilere yalnızca daha fazla okuma pratiği yapmalarını tavsiye ettiklerini ve derslerinde edebiyat ağırlıklı yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca müfredat baskısı nedeniyle öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretimine yeterince odaklanamadıkları belirtilmektedir (Tortorelli, Lupo ve Wheatley, 2021). Bu durum, öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisine yönelik bilgi ve sınıf içi uygulamalarının daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisine yönelik mesleki bilgi ve uygulamalarını ele alan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılık konuyla ilgili daha kapsamlı araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisi öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarına dair araştırmalarda (Erdağı Toksun ve Toprak, 2019; Vergili ve Arıcı, 2024; Yiğit ve Elkatmış, 2021) öğretmenlerin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalık düzeyleri ve kullandıkları yöntemler incelenmiş, ancak bu bilgileri ve yöntemleri öğretim süreçlerine nasıl yansıttıkları, öğrencilerin iyi ve zayıf okuyucu olarak tanımlanmasında hangi ölçütleri benimsedikleri ve öğretimi nasıl farklılaştırdıkları ele alınmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama eğitimi konusundaki bilgi ve uygulamalarını çok boyutlu bir şekilde incelemek amaçlanarak öğretmenlerin zor metinlerle başa çıkmada ve sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları stratejiler, iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algıları, bu öğrencilere uyguladıkları farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirme yöntemleri araştırılmıştır. Elde edilen bulguların okuma eğitimi alanında öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunması ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarının iyileştirilmesine yönelik veriler sağlaması beklenmektedir. Bu amaçla oluşturulan alt problemler aşağıda verilmiştir:

- Türkçe öğretmenlerinin zor metinlerle başa çıkmak için kendilerinin kullandığı ve öğrencilerine öğrettikleri okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
- Türkçe öğretmenleri, zayıf ve iyi okuyucuları nasıl tanımlamakta ve bu öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini nasıl farklılaştırmaktadır?

- Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisine yönelik mesleki bilgi ve sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, sosyal olguları bağlı oldukları sosyal çevre içerisinde araştırmayı planlayan, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini anlamaya odaklanan bir yöntemdir (Merriam, 2009). Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim süreçlerine yönelik mesleki bilgi ve sınıf içi uygulamalarını onların görüş ve deneyimlerine dayalı olarak detaylı bir şekilde ortaya koymak hedeflendiği için bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Temel nitel araştırmalarda katılımcı seçimi genellikle amaçlı ve sınırlıdır; bu araştırmalar, araştırma konusu hakkında derinlemesine ve ilgili bilgiler sunabilecek bireylere odaklanır (Merriam, 2009). Bu araştırmanın katılımcı grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yoluyla seçilen kişilerin deneyimleri esas alındığı için çok fazla kişiyle görüşmeye değil; olguyla ilgili deneyimleri olan kişilerle görüşülmesi gerekir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu nedenle katılımcı gruba dâhil edilen öğretmenlerin farklı yıllarda mesleki tecrübeye sahip olmalarına, farklı okullarda görev yapmalarına ve Eğitim Fakültesi mezunu olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Grubu

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet Derecesi	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet Derecesi
KT1	Erkek	40	17 yıl	Lisans	KT14	Kadın	50	28 yıl	Lisans
KT2	Kadın	35	12 yıl	Yüksek Lisans	KT15	Kadın	39	16 yıl	Lisans
KT3	Kadın	28	4 yıl	Lisans	KT16	Erkek	45	20 yıl	Lisans
KT4	Kadın	34	10 yıl	Lisans	KT17	Erkek	33	5 yıl	Lisans
KT5	Kadın	34	9 yıl	Lisans	KT18	Erkek	38	16 yıl	Lisans
KT6	Kadın	28	3 yıl	Yüksek Lisans	KT19	Kadın	38	15 yıl	Lisans
KT7	Kadın	39	17 yıl	Lisans	KT20	Erkek	25	2 yıl	Lisans
KT8	Erkek	32	7 yıl	Lisans	KT21	Erkek	29	5 yıl	Lisans
KT9	Erkek	31	10 yıl	Lisans	KT22	Erkek	25	2 yıl	Lisans
KT10	Erkek	26	3 yıl	Lisans	KT23	Kadın	33	6 yıl	Lisans
KT11	Kadın	40	16 yıl	Lisans	KT24	Kadın	34	11 yıl	Lisans
KT12	Kadın	37	16 yıl	Lisans	KT25	Kadın	29	5 yıl	Lisans
KT13	Kadın	25	2 yıl	Lisans					

Tablo 1’de araştırmaya katılan 25 Türkçe öğretmenin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezuniyet derecelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Katılımcıların yaşları 25 ile 50 arasında değişirken, mesleki kıdemleri 2 yıldan 28 yıla kadar uzanmaktadır. Büyük bir kısmı lisans mezunu olup, bazı öğretmenler yüksek lisans derecesine sahiptir. Farklı yaş ve deneyim düzeylerindeki öğretmenlerden elde edilen veriler, çalışmanın kapsamlı bir bakış açısı sunmasına katkıda bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde, öncelikle araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda alanyazın incelenmiş (Cunningham vd., 2009; Dixon ve Oakhill, 2024; Jakobson vd., 2022; Kanmaz, 2022; Pardo, 2011), benzer çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından görüşme soruları, araştırmanın alt problemleri ile uyumu, anlaşılabilirliği ve beklenen bilgiye ulaşma yeterliliği açısından değerlendirilerek taslak form oluşturulmuştur. Bu form uzman görüşüne (eğitimde program geliştirme ve sınıf eğitimi) sunulmuş ve uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen taslak formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla bir öğretmenle pilot görüşme yapılmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Anlam derinliğini artırmak için bazı sorulara alternatif ifadeler ve sonda soruları eklenmiş, ardından veri toplama aracı son hâli verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin; okuma deneyimleri, zor metinlerle başa çıkma stratejileri, öğretim süreçlerindeki rutin sınıf uygulamaları, öğretimi farklılaştırma etkinlikleri ve öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde, katılımcılarla görüşme tarihleri önceden belirlenerek onlar için uygun olan zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen, görüşme için kendine uygun tarih ve saati seçmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin kendi istekleri ve uygun olma durumlarına bağlı olarak yüz yüze ya da çevrimiçi platformlar (Google Meet) üzerinden yapılmış ve her bir görüşme süresi 20 ila 40 dakika arasında değişmiştir. Katılımcıların onayı alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış ve elde edilen kayıtlar, araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Görüşmelerde, öğretmenlerden kendi okuma deneyimlerini ve derslerinde yürüttükleri tipik bir okuma dersini anlatmaları istenmiştir. Bu süreç, onların sınıf bağlamındaki davranışlarını ve okuduğunu anlamayı öğretme veya geliştirme fırsatlarını nasıl değerlendirdiklerini görmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veri analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, veriyi sistematik bir şekilde kodlama, kategorize etme ve belirli temalar veya kalıplar çerçevesinde anlamlandırma sürecidir (Elo ve Kyngäs, 2008). Ayrıca hem nitel hem de nicel analiz unsurlarını içeren bir yaklaşım sunarak kodların sayısal olarak temsil edilmesine olanak tanır (Özden, 2024). Bu doğrultuda veriler; açık kodlama, kategorileştirme ve tema oluşturma şeklinde üç aşamada kodlanarak analiz edilmiştir. Birinci aşamada, veriler araştırmacı ve bir uzman (eğitimde program geliştirme) tarafından açık kodlamaya tabi tutulmuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin deneyim temelli açıklamalarını ve uygulamalarını yansıtan kelime grupları, cümleler ve paragraflar belirlenmiş, veri setinde öne çıkan anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek kodlama sürecini tartışmış ve olası kategoriler üzerine görüş alışverişinde bulunmuştur. İkinci aşamada, araştırmacı tarafından açık kodlama sürecinde elde edilen veriler kategoriler temelinde sınıflandırılarak eksensel kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, açık kodlamada ayrıştırılan ve kodlanan veriler belirli kategoriler etrafında gruplandırılmış, böylece sistematik bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Kodlama süreci, MaxQDA nitel veri analiz programı kullanılarak yürütülmüş ve kodlama sekmeleri ilk aşamada kodlama yapan uzmana sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda yenilenmiştir. Bu süreç sonunda, araştırmanın alt problemleri ile uyumlu ana temalara ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada, araştırmacı tarafından oluşturulan temalar doğrultusunda bulguların taslağı hazırlanmış ve tekrar

uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmandan gelen geri bildirimler doğrultusunda, üçüncü ve dördüncü alt problemlere ilişkin bulgular birleştirilerek “Türkçe öğretmenlerinin iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algıları ve öğretimi farklılaştırma uygulamaları” başlığı altında birlikte verilmiştir.

Veri analiz sürecinde öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin değerlendirmeleri doğrultusunda sıklıkla kullanılan “iyi okuyucu” ve “zayıf okuyucu” kavramları, çalışmanın görüşme formunda yer alan ilgili sorular üzerinden türetilmiştir. Katılımcılara, “Okuduğunu iyi anlayan öğrencilerinizin özelliklerini ve onu diğerlerinden ayıran özellikleri sayabilir misiniz?” ve “Okuduğunu anlama noktasında başarısız olan öğrencilerinizin özelliklerini anlatabilir misiniz?” soruları yöneltilmiş ve elde edilen yanıtlar, içerik analizi doğrultusunda temalar hâlinde sınıflandırılmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin öğrencileri sınıflandırma biçimlerinin alanyazında sıkça kullanılan “iyi” ve “zayıf” okuyucu kavramlarıyla örtüştüğü görülmüş; bu nedenle bulgular ilgili alanyazınla tutarlılık gösterecek şekilde bu kavramlarla sunulmuştur (örneğin bkz. Kocaarslan, 2019; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Üşümez, Kargın ve Güldenoğlu, 2024). Ancak çalışmada yer verilen tanımlar, tamamen öğretmen görüşlerine ve algılarına dayalıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırma yürütülürken nitel araştırmalar için önerilen birtakım geçerlik ve güvenirlik gereklilikleri yerine getirilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması için veri toplama sürecinin sistematik olarak yürütülmesi, verilerin kayıt altına alınması ve analiz süreçlerinin şeffaf bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Guba ve Lincoln, 1982; Whittemore, Chase ve Mandle, 2001). Bu çerçevede, araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm görüşmeler kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine deşifre edilerek analiz sürecine eksiksiz şekilde dâhil edilmiştir. Böylece araştırmanın iç tutarlılığı artırılmış ve veri analiz süreci nesnellik ilkesi doğrultusunda şekillendirilmiştir (Graneheim ve Lundman, 2004). Ayrıca, araştırma verilerinin sistematik ve tekrarlanabilir bir şekilde kodlanabilmesi için MaxQDA programı kullanılmıştır. Araştırma süreci, veri toplama aşamasından analiz bulgularına kadar ayrıntılı olarak açıklanmış ve sistematik bir şekilde yürütülmüştür (Creswell ve Miller, 2000). Dış geçerliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve farklı kıdemlerdeki Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Guba ve Lincoln, 1982). Veri analizinde sürekli karşılaştırma yöntemi benimsenerek farklı bakış açıları kategoriler temelinde değerlendirilmiş, ayrıntılı betimleme yöntemi ile katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Whittemore vd., 2001). Yanlılığın azaltılması ve analiz sürecinin nesnelliğini artırmak için birden fazla araştırmacının sürece dâhil olması sağlanmış, ek kodlayıcı ve kontrollü uzlaşma yöntemi uygulanarak kodlayıcılar arası güvenirlik sağlanmıştır (Merriam, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Sonuç olarak verilerin sistematik analizi, ayrıntılı yöntem açıklamaları ve araştırmacılar arası iş birliği, çalışmanın geçerlik ve güvenirlik açısından akademik standartlara uygun olmasına (Seale, 1999; Whittemore vd., 2001) katkıda bulunmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 01/06/2023

Belge sayı numarası= 2023-104

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenerek sırasıyla verilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Zor Metinlerde Kendi Kullandıkları ve Öğrencilerine Önerdikleri Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin zor metinlerde kendi kullandıkları ve öğrencilerine önerdikleri okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Zor Metinlerde Kendi Kullandıkları ve Öğrencilerine Önerdikleri Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejiler	Öğretmenlerin Kendi Kullandıkları (f/%)	Öğrencilere Önerilen (f/%)	Öğretmen Görüşleri
Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma	15 (60%)	5 (20%)	“Zor bir metinle karşılaştığımda anlamadığım için tekrar tekrar okurum ya da belli başlı kelimeler ipucu veya anahtar kelime olarak verilmişse onun üzerinde yoğunlaşırım” (Katılımcı 19). “Kendi yaptığım gibi anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma, tekrar okuma, kendi cümleleri ile metni oluşturma vb. öneriyorum” (Katılımcı 13).
Tekrar okuma	13 (52%)	4 (16%)	“Okumakta zorlandığım bir metin olduğu zaman tekrar tekrar okurum” (Katılımcı 25). “Tekrar ve dikkatli bir şekilde okumalarını öneriyorum” (Katılımcı 2).
Altını çizme	7 (28%)	2 (8%)	“İlk önce anlamadığım kısımları tekrardan ve altını çizerek okurum” (Katılımcı 22). “Bir metni yavaş okuyun, çok tekrar eden kelimeler varsa altını çizin” (Katılımcı 4).
Ortamı düzenleme	5 (20%)	1 (4%)	“Ortamın sessiz olmasını sağlıyorum” (Katılımcı 5). “Zorlanıyorsa, kendim de uyguladığım gibi sessiz sakin bir yerde tekrar okumasını öneriyorum” (Katılımcı 19).
Bağlantı kurma	5 (20%)	2 (8%)	“Konuyla ilintili kaynaklara ulaşarak öğrendiklerimi detaylandırmaya çalışırım” (Katılımcı 20). “Ulaşılabilir bir kitapsa bununla ilgili incelemeler yapmasını öneriyorum” (Katılımcı 12).
Not alma	3 (12%)	1 (4%)	“Küçük notlar alırım. Bu şekilde anlamadığım yerleri de irdeleyerek metnin biraz daha ayrıntısına girmeye çalışırım” (Katılımcı 18). “Kitap hakkında bir not defteri tutmalarını tavsiye ederim” (Katılımcı 18).
Yok	6 (24%)	10 (40%)	“Özel olarak, öğrenciye özel bir strateji geliştirmiyoruz ama genel olarak sınıfta bir problem varsa önerilerde bulunuyoruz” (Katılımcı 4).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin zor metinlerle başa çıkmak için kullandıkları stratejilerle öğrencilerine önerdikleri stratejiler örtüşmektedir. Öğretmenlerin en sık başvurduğu stratejiler anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma (%60), tekrar okuma (%52) ve altını çizme (%28) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, çoğu öğretmen zor metinleri anlamlandırmada kendi uyguladıkları stratejileri doğrudan öğrencilerine de tavsiye etmektedir.

Öğretmenlerin kendi kullandıkları stratejiler arasında en sık tercih edilen yöntem “anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma” (%60) olurken, bu stratejiyi öğrencilerine önerme oranı yalnızca %20’de kalmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin %52’si tekrar okumayı kendileri uygularken, öğrencilerine önerme oranı %16 olarak tespit edilmiştir. Altını çizme (%28), ortam düzenleme (%20) ve bağlantı kurma (%20) gibi stratejilerin kullanımı da öğretmenlerin kendi okuma süreçlerinde belirgin olarak öne çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin %24’ü kendi okuma süreçlerinde herhangi bir özel strateji kullanmadığını belirtirken, öğrencilerine öneri sunmayan öğretmen oranı %40’a kadar çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bazı stratejileri bireysel olarak benimsemelerine rağmen, bunları sistematik olarak öğrencilerine aktarma konusunda sınırlı kaldıklarını göstermektedir. Öneri

sunmayan öğretmenlerin, öğrencilerinden sıklıkla “okurken odaklanmalarını ve dikkatlerini toplamalarını” istediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandığı okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Dağılımı

	Stratejiler	f	%	Öğretmen Görüşleri
Okuma Öncesi Stratejileri	Ön bilgileri harekete geçirme	9	36	"Metin öncesi sorularla metne yönelik ön bilgilerini yokluyorum." (Katılımcı 20)
	Tahmin Etme	5	20	"Görsel ve başlıktan hareketle metne yönelik tahminler yaptırıyorum." (Katılımcı 15)
	Görselleri İnceleme	2	8	"Önce varsa görseli inceliyoruz." (Katılımcı 12)
Okuma Sırası Stratejileri	Akıcı okuma	22	88	"Öncelikle metni sesli olarak birkaç kere okuturum." (Katılımcı 21)
	Tekrar okuma	1	4	"Tekrar tekrar okuyup özetini çıkarmalarını istiyorum." (Katılımcı 25)
	Not Alma	3	12	"Ben metni okurken her seferinde öğrencilerime anlamını bilmedikleri kelimeleri not etmeleri gerektiğini söylüyorum." (Katılımcı 19)
	Altını Çizme	2	8	"Bilinmeyen kelimelerin altını çizdiriyorum." (Katılımcı 14)
	Soru Sorma	2	8	"Ancak sesli okuma sürecinde sürekli öğrencilere ve metne dahil olarak metnin o anki kronolojisine göre sorular sorarak sesli okuma sürecini parçalıyorum." (Katılımcı 10)
Okuma Sonrası Stratejileri	Soru-Cevap ilişkisi*	22	88	"Metni okuyup cevaplandırma yapıyoruz. Klasik bir ders saati işliyoruz." (Katılımcı 9)
	Özetleme	13	52	"Özetleme çalışması yapıyor, metnin içeriği ile ilgili sorular yönlendirerek metin üzerinde düşünmelerini sağlıyorum." (Katılımcı 2)
	Kelime Öğretimi	12	48	"Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime grupları için de ayrıca çalışmalar yaparak söz dağarcıklarının gelişmesine katkıda bulunuyorum." (Katılımcı 2)
	Ana Fikri Belirleme	8	32	"Ana fikir bulmaya çalışıyoruz. Yardımcı fikirleri eliyoruz." (Katılımcı 7)
	Soru Üretme**	5	20	"Öğrencilerden metne yönelik sorular hazırlamalarını isteyerek metindeki önemli noktaları fark edip cevaplamalarını isterim." (Katılımcı 21)
	Anlatma	5	20	"Çocuk konuştukça detayları biraz daha anlatmalarını isterim." (Katılımcı 18)
	Bağlantı Kurma	4	16	"İyice anlayıp metinler arası ilişki kuruyoruz." (Katılımcı 25)
	Grafik Düzenleyiciler	2	8	"Öncelikle çocuklardan hikâye haritası oluşturmasını isterim." (Katılımcı 18)
	Rol Yapma	2	8	"Uygun olan metinlerde de canlandırma çalışmalarını yapıyoruz." (Katılımcı 14)

Değerlendirme

1 4

"Farklı metinlerin farklı fikirlerini konuşuyoruz. Dayanaklandırma devreye giriyor." (Katılımcı 24)

Not: *Öğretmen tarafından sorulan sorular "soru-cevap ilişkisi" stratejisi, **öğrenciler tarafından hazırlanan sorular "soru üretme" stratejisi altında ele alınmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç temel aşamada farklı stratejiler kullandıkları görülmektedir. Bu stratejiler kendi içinde sınıflandırıldığında derslerinde sırasıyla en çok okuma sonrası stratejilerine, ardından okuma sırası stratejilerine, en az ise okuma öncesi stratejilerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuma öncesi aşamada en sık başvurdukları stratejinin *ön bilgileri harekete geçirme* (%36) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğrencilerin metne ilişkin mevcut bilgilerini etkinleştirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında, *tahmin etme* ve *görselleri inceleme* stratejilerinin de kullanıldığı görülmektedir. Ancak, bu stratejilerin kullanım oranlarının görece düşük olması, öğretmenlerin okuma öncesi süreçlerde daha çok öğrencilerin geçmiş bilgilerini hatırlamalarını sağlamaya odaklandıklarını göstermektedir.

Okuma sırasında en yaygın kullanılan stratejinin *akıcı okuma* (%88) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin metni anlamalarını desteklemek için sesli ve doğru okuma yapmalarına önem vermektedir. Bununla birlikte, *tekrar okuma*, *not alma*, *altını çizme* ve *soru sorma* gibi okuma stratejilerinin belirli oranlarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak, bu stratejilerin kullanımının sınırlı olması, öğretmenlerin okuma sırası stratejilerine yönelik uygulamalarının daha çok akıcı okuma ile sınırlı kaldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin en çok başvurduğu okuma sonrası stratejilerin *soru-cevap ilişkisi* (%88) ve *özetleme* (%52) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin metni anlamalarını değerlendirmek amacıyla en sık kullanılan stratejilerden biri olan *soru-cevap ilişkisi*, öğretmenlerin geleneksel olarak tercih ettikleri bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, *kelime öğretimi*, *ana fikri belirleme*, *soru üretme* ve *bağlantı kurma* gibi stratejiler de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yer almaktadır. Ancak, *grafik düzenleyicilerden yararlanma*, *rol yapma* ve *değerlendirme* gibi stratejilerin kullanım oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırılmış ve görsel destekli okuma anlama çalışmalarına daha az yer verdiklerini göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin derslerinde özellikle "akıcı okuma" ve "soru-cevap ilişkisi" stratejilerine ağırlık verdiği ve bu stratejileri sınıf içi uygulamalarında rutin hâline getirdiği belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin İyi ve Zayıf Okuyuculara Yönelik Algıları ve Öğretimi Farklılaştırma Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin iyi ve zayıf okuyuculara ilişkin algılarına yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Türkçe Öğretmenlerinin İyi ve Zayıf Okuyuculara Yönelik Algılarının Tematik Dağılımı

Tema	Kategori	Alt Kategori	f	%	Katılımcı Görüşleri
Zayıf Okuyucuların Özellikleri	Bilişsel	Sorulara cevap veremeyen	7	28	"Sorduğum sorulara cevap veremiyor." (Katılımcı 7)
		Derste zorlanan	6	24	"Kendilerini ifade etmekte ve derslerde zorlanıyorlar." (Katılımcı 3)
		Kendini ifade etmekte zorlanan	6	24	"Cümle kurmakta zorlanıyorlar. Yazı yazarken de aynı şekilde." (Katılımcı 14)
		Dikkat eksikliği olan	3	12	"Dikkat eksikliği var. Okuma istekleri yok." (Katılımcı 9)

İyi Okuyucuların Özellikleri		Akıcı okuyamayan	2	8	"Kelimleri doğru telaffuz edememekte, bundan ötürü de doğru anlayamamakta." (Katılımcı 2)
		Hayal gücü zayıf	1	4	"Hayal gücü zayıf çocuklar çoğu." (Katılımcı 14)
		Kelime dağarcığı yetersiz	1	4	"Kelime dağarcıkları zayıf bu yüzden." (Katılımcı 25)
	Duyuşsal	Okumaya isteksiz	8	32	"Bu öğrenciler okuma isteği açısından düşük potansiyelle sırf okumuş olma amacıyla okuyan öğrenciler." (Katılımcı 21)
	Davranışsal	Çekingen, sessiz, özgüveni zayıf	6	24	"Sessiz sakin içine kapanık oluyorlar." (Katılımcı 19)
		Gergin, asabi	3	12	"Okuma çalışmaları sırasında gergin ve çekingen oluyorlar." (Katılımcı 3)
	Bilişsel	Sorulara doğru cevap veren	14	56	"Sorduğum sorulara doğru ve net yanıtlar veriyorlar." (Katılımcı 25)
		Kendini iyi ifade eden	11	44	"İletişim kurmakta da zorlanmıyorlar. Duygu, düşünce, hayallerini rahatlıkla karşılarındaki bireylere aktarabiliyorlar." (Katılımcı 2)
		Derslerde başarılı	9	36	"Derste çok ön plana çıkan öğrenciler oluyor. Özellikle de metinler ve metinlerle ilgili soru-cevap yaptığımızda." (Katılımcı 4)
		Yorumlama becerileri yüksek	3	12	"Soruları anlayıp cevap verme ve olayları yorumlama becerileri daha yüksek oluyor." (Katılımcı 1)
		Metinlerarası ilişki kuran	2	8	"Konuya hâkim oluyor. Sorulara cevap veriyor. Okuduğu metin ve çevresi arasında bağ kurabiliyor." (Katılımcı 9)
		Kelime dağarcığı geniş	2	8	"Kelime dağarcığı geniş oluyor. Öğrendikleri kelimeleri aktif kullanıyorlar." (Katılımcı 8)
		Eleştirel düşünebilen	1	4	"Bu öğrenciler aktif okur, düşünmeyi sever, bir konuyu tartışmayı sever, eleştirel yaklaşabilirler..." (Katılımcı 20)
		Akıcı okuyan	1	4	"Okuduğunu iyi anlayan öğrenci akıcı okuma ve kurallara uygun okuma yaptığı için okuduğundan zevk alır." (Katılımcı 19)
	Duyuşsal	Okumaktan keyif alan	3	12	"Okuduğundan zevk alır. Zorunda olduğu için okuma yapmaz." (Katılımcı 19)
	Davranışsal	İletişimi güçlü	3	12	"Okuduğunu iyi anlayan öğrenciler derslerinde başarılı olur ve sosyal hayatta da ilişkileri kuvvetli bireyler oluyorlar." (Katılımcı 19)
		Özgüveni yüksek	1	4	"Çevresine iyi bir şekilde kendini anlatabilen, çevresinden de olumlu olumsuz dönütleri kendi potansiyelini kullanma açısından değerlendirebilen bir öğrenci potansiyeline sahip olduğunu söyleyebilirim." (Katılımcı 17)

Tablo 4, Türkçe öğretmenlerinin iyi ve zayıf okuyuculara ilişkin algılarını tematik dağılım çerçevesinde göstermektedir. Veriler incelendiğinde, zayıf okuyucuların özellikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kategoriler altında değerlendirilmiştir. Zayıf okuyucuların en çok "okumaya isteksiz" (%32) ve "sorulara cevap veremeyen" (%28) bireyler olarak tanımlandığı görülmektedir. Bunun yanında,

"çekingen, sessiz ve özgüveni zayıf" (%24) ve "kendini ifade etmekte zorlanan" (%24) öğrenciler oldukları da vurgulanmıştır. İyi okuyucuların özellikleri ise yine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kategoriler altında ele alınmıştır. Öğretmenler, iyi okuyucuların en belirgin özellikleri olarak "sorulara doğru cevap verme" (%56) ve "kendini iyi ifade etme" (%44) becerilerini gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, iyi okuyucuların "derslerde başarılı" (%36) ve "yorumlama becerileri yüksek" (%12) oldukları belirtilmiştir. Duyuşsal ve davranışsal açıdan ise iyi okuyucuların "okumaktan keyif alan" (%12), "iletişimi güçlü" (%12) ve "özgüveni yüksek" (%4) bireyler oldukları ifade edilmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algılarının büyük ölçüde öğrencilerin bilişsel özellikleri çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Özellikle, zayıf okuyucuların akademik başarısızlıkları ve okuma motivasyonlarının düşük olması vurgulanırken iyi okuyucuların derslerde daha başarılı ve kendilerini daha iyi ifade eden bireyler olduğu öne çıkmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma uygulamalarına yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırma Uygulamalarının Dağılımı

Okuyucu Türü	Uygulama Kategorisi	Uygulamalar	f	%	Katılımcı Görüşleri
Zayıf Okuyucular	Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Destekleme	Kitap Okutma	14	56	"Seviyelerine uygun kitaplar okumalarını tavsiye ediyorum. Her hafta belli bir kitap okuyup bunun üzerine bir inceleme yapmalarını istiyorum." (Katılımcı 25)
		Veli Desteği Alma	6	24	"Aile ile iş birliğine gitmeye çalışıyorum." (Katılımcı 15)
		Soru Sorma	4	16	"Daha fazla sorular yöneltiyorum." (Katılımcı 9)
		Paragraf Sorusu Çözdürme	4	16	"Paragraf sorusu çözdürerek ilerletiyorum." (Katılımcı 4)
		Tekrarlı Okuma	3	12	"Bol tekrar, zorla da olsa bol okuma yapılması taraftarıyım." (Katılımcı 10)
		Kelime Dağarcığını Geliştirme	3	12	"Kelime hazinelerini geliştirici çalışmalar yaparım." (Katılımcı 20)
		Sesli Okuma Çalışmaları	2	8	"Okuma çalışması yaptırıyorum. Sesli okuma çalışması yaptırıyorum." (Katılımcı 1)
		Akran Öğretimi (Eşli Okuma)	2	8	"Ben olmadığım zamanlarda iyi okuyucu olan bir öğrenciyi ona koç olarak belirliyorum. Okuma takibini ona yaptırıyorum." (Katılımcı 19)
		Okuma Saati Yaptırma	2	8	"Okuma saatleri yapıyorum." (Katılımcı 9)
		Anahtar Kelimeleri Buldurma	2	8	"Sürekli tekrar edilen anahtar kelimeleri birlikte bulalım, önemli gördüğün cümleler varsa altını çizelim diyorum." (Katılımcı 4)
	Okuma Motivasyonunu Artırma	Okumayı Sevdirmeye	6	24	"Kitap okumayı sevdirmekle başlıyorum." (Katılımcı 7)
		Olumlu Pekiştirme (Ödüllendirme)	1	4	"Ödül ya da dönütlerle öğrenciyi güdülerim." (Katılımcı 3)
	Metinsel Etmenleri Düzenleme	Metin ve Kitap Düzeylerini Kolaydan Zora İlerletme	13	52	"Seviyelerine uygun kitaplarla başlayıp seviyeyi arttırıyorum." (Katılımcı 7)
		Hiçbir Şey Yapmama	2	8	"Bir şey yapmıyorum açıkçası." (Katılımcı 5)

İyi Okuyucular	Okuduğunu Anlamayı Destekleme	Farklı Metin/Kitaplar Okutma	17	68	"Kitap okuma yarışlarına katıyoruz. Farklı kitaplar öneriyoruz." (Katılımcı 8)
		Yazmaya Teşvik Etme	3	12	"Üst düzey metinler sunarım, yazmaya teşvik ederim." (Katılımcı 3)
		Metinler Üzerine Tartışma	3	12	"Metinleri okuduktan sonra onlarla sohbet ediyorum. Anlamlandıramadıkları noktaları açıklığa kavuşturuyorum." (Katılımcı 10)
		Soru Çözdürme	2	8	"Bir tane paragraf içerikli bir test kitabını kesinlikle bitirmelerini söylüyorum." (Katılımcı 4)
		Kitap Kulübü Oluşturma	1	4	"Kitap kulübü oluşturuyoruz." (Katılımcı 12)
	Metinsel Etmenleri Düzenleme	Farklı Sorular Sorma	1	4	"Bu çocuklar için diğerlerinden farklı sorular soruyorum." (Katılımcı 23)
		Metin Zorluğunu Artırma (Zor Metinler Okutma)	4	16	"Onları seviye olarak daha üst metinlerle karşılaştırıyorum." (Katılımcı 20)
		Hiçbir Şey Yapmama	5	20	"Çevresindekilerden yardım istemesi konusunda telkinlerde bulunuyorum." (Katılımcı 22)

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Türkçe öğretmenlerinin zayıf ve iyi okuyuculara yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilerin okuma becerilerini destekleme, okuma motivasyonlarını artırma ve metinsel etmenleri düzenleme gibi kategorilerde ele alınmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, zayıf okuyuculara yönelik öğretim uygulamalarında öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemin kitap okutma (%56) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplarla desteklenmesi, okuma sürecinin değerlendirilmesi ve incelemeler yapılması öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmiştir. Bunu sırasıyla metin ve kitap düzeylerini kolaydan zora ilerletme (%52) ve veli desteği alma (%24) takip etmektedir. Zayıf okuyuculara yönelik destekleyici stratejiler arasında ayrıca soru sorma (%16), paragraf sorusu çözdürme (%16), kelime dağarcığını geliştirme (%12) ve tekrarlı okuma (%12) gibi yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. Ancak "hiçbir şey yapmıyorum" diyen öğretmenlerin oranı %8 olup, bazı öğretmenlerin bu konuda herhangi bir ek müdahalede bulunmadıkları tespit edilmiştir.

İyi okuyuculara yönelik öğretim uygulamalarında ise en sık kullanılan yöntem farklı metin/kitaplar okutma (%68,0) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, iyi okuyucuların gelişimini desteklemek için yazmaya teşvik etme (%12,0), metinler üzerine tartışma (%12,0), soru çözdürme (%8,0) ve kitap kulübü oluşturma (%4,0) gibi yöntemlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, iyi okuyucular için metin zorluğunu artırma (%16,0) yolunu tercih etmişlerdir. Buna karşın, "hiçbir şey yapmıyorum" diyen öğretmenlerin oranı %20,0 olup, bazı öğretmenlerin iyi okuyuculara yönelik özel bir uygulama yapmadıkları görülmüştür.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı değerlendirme yöntemlerine yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Yöntemi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı Görüşleri
Metin Temelli Sorular Sorma	21	84	"İşte metinle ilgili sorular doğru cevap verebilirse, mesela konunun ana düşüncesini, anahtar sözcüklerini iyi belirleyebilmesi ve en önemlisi iyi bir özet yapabilmesi önemli." (Katılımcı 24) "Bunun için soru-cevap yöntemini kullanıyorum. Bazen soruları derinleştiriyorum." (Katılımcı 23)
Kitap Okutma ve Anlattırma	7	28	"Okuduklarını bana özet şeklinde anlatmalarını istiyorum." (Katılımcı 4)
Basit Testler Yapma	1	4	"Okuduğunu anlamaya yönelik testler veriyorum. Buna göre değerlendirmeler yapıyorum." (Katılımcı 25)
Davranışlarını Gözlemleme	1	4	"Öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını öncelikle soru-cevap yapmadan, hiçbir konuşma olmadan davranışlarından anlıyorum. Çünkü anlamayan öğrenci genelde şaşkın bakıyor. Herhangi bir şey sorulur kaygısıyla sesini çıkarmıyor." (Katılımcı 19)
Toplam	25	100	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme uygulamaları, genellikle metin temelli sorular sorma yoluyla yapılmaktadır. Öğretmenlerin %84'ü, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken metinle doğrudan ilişkili sorular sormayı tercih etmektedir.

Kitap okutma ve anlattırma (%28), öğretmenlerin bir diğer önemli değerlendirme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin okudukları metinleri anlatmalarını sağlayarak, okuma anlama becerilerini gözlemlemeye yönelik bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Ancak, basit testler yapma (%4) ve davranışlarını gözlemleme (%4) gibi yöntemler, öğretmenlerin değerlendirme stratejileri arasında daha az tercih edilen uygulamalardır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin zor metinleri anlamlandırmada en sık kullandıkları "anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma" ve "tekrar okuma" gibi stratejileri öğrencilerine de önerdiklerini, ancak bu aktarımın sistematik olmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, derslerinde en çok soru-cevap ilişkisi, akıcı okuma ve özetleme stratejilerine yer vermekte; ancak okuma sonrası stratejilerini daha fazla kullanırken, okuma öncesi stratejilerini sınırlı düzeyde uygulamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde metin temelli çalışmalar ve kitap okuma gibi yöntemleri öne çıkardığını, ancak bazı öğretmenlerin ne zayıf ne de güçlü okuyucular için ek müdahalelerde bulunmadığını ortaya koymaktadır. Zayıf okuyucular için tekrara dayalı ve destekleyici uygulamalar, iyi okuyucular için ise daha çok okumaya teşvik eden çalışmalar tercih edilmektedir. Ancak, öğretmenlerin bir kısmının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yeterince yer vermediği belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken öğretmenlerin büyük çoğunluğu doğrudan etkileşim ve sözlü değerlendirme yöntemlerini tercih etmekte, test gibi yapılandırılmış değerlendirme araçlarına daha az başvurmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya yönelik mesleki bilgileri ve bu bilgileri uygulamaya nasıl yansıttıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin zor metinlerde kendi kullandıkları ve öğrencilerine önerdikleri stratejiler, sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları stratejiler, iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algıları, bu öğrencilere uyguladıkları farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirme yöntemleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin hem rutin sınıf uygulamalarında hem de öğretimi farklılaştırmada sınırlı strateji bilgisine sahip olduğunu bunlarda da yüzeysel uygulamalara odaklandıklarını göstermiştir.

Okuduğunu anlama sürecinde öğretmenlerin bireysel deneyimleri ve kullandıkları stratejiler, öğrencilerine sundukları öğretim yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öncelikle Türkçe öğretmenlerinin zor metinlerle başa çıkarken kendilerinin hangi okuma stratejilerini kullandığı ve bu stratejileri öğrencilerine nasıl aktardığı incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin zor metinleri anlamlandırma sürecinde genellikle bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma, tekrar okuma ve altını çizme gibi stratejiler kullandıklarını ve benzer yöntemleri öğrencilerine de önerdiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendi okuma alışkanlıklarının, öğrencilerine sundukları strateji önerilerini büyük ölçüde belirlediğini ortaya koymaktadır. Ancak, öğretmenlerin önemli bir bölümünün kendi okuma süreçlerinde bile sınırlı sayıda strateji kullandığı göz önüne alındığında, öğrencilerine sundukları rehberliğin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin kendi okuma deneyimlerinin öğretim süreçlerine doğrudan yansıdığını ve sınırlı strateji bilgileri nedeniyle öğrencilerine yeterli rehberlik sağlamakta zorlanabileceklerini ortaya koymaktadır. Öğrenme teorilerine göre bireylerin eğitim geçmişleri ve kişisel deneyimleri, gelecekteki öğrenme süreçlerini ve bilgiye yaklaşımlarını etkilemektedir (Bruner, 1996). Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel okuma deneyimleri, pedagojik uygulamalarını şekillendiren temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Kanmaz'ın (2022) çalışması, strateji temelli okuma yapabilen öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, okuma stratejilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlerin öncelikle kendi uygulamalarının farkında olması ve bu stratejileri sistematik bir biçimde öğrencilerine aktarabilmesi gerekmektedir (Pressley, 2002). Bu doğrultuda, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini etkili bir şekilde modelleyebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun sağlanabilmesi için ise öğretmenlerin okuma stratejilerine yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Dolayısıyla hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarında bu alana daha fazla vurgu yapılması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bireysel okuma stratejileri ve öğrencilerine sundukları rehberlik, sınıf içindeki öğretim uygulamalarına doğrudan yansımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders sürecinde okuduğunu anlama çalışmalarını nasıl yürüttükleri ve hangi stratejilere öncelik verdikleri bu araştırmanın bir başka sorusudur. Bulgular, öğretmenlerin sırasıyla en çok okuma sonrası, ardından okuma sırası, en az ise okuma öncesi stratejilerine yer verdiklerini, bu stratejiler içerisinde de en çok akıcı okuma ve soru-cevap ilişkisi stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin okuma öncesi etkinliklere daha az yer verdiğini ve sürecin büyük ölçüde okuma sonrası değerlendirmelerle şekillendiğini ortaya koymakta, genellikle doğrudan anlamaya yönelik soru-cevap ilişkisine ağırlık vererek temel bilişsel işlemleri kolaylaştıran stratejilere odaklandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaygın olarak kullandıkları stratejiler -örneğin tekrar okuma, altını çizme, soru sorma, özetleme- bilişsel stratejiler kapsamında değerlendirilmektedir. Bu stratejiler, metni anlamlandırma sürecinde bilgiyi doğrudan işleme ve hatırlama gibi temel zihinsel işlemleri kapsar (Harvey ve Goudvis, 2007). Buna karşın okuma amacını belirleme, anlama düzeyini izleme ve değerlendirme, strateji seçimini gerekçelendirme gibi stratejilere öğretim sürecinde sınırlı biçimde yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu stratejiler, öğrencinin kendi düşünme süreçlerini planlamasına, takip etmesine ve düzenlemesine olanak tanır; bu nedenle eleştirel okuma ve derinlemesine anlama gibi üst düzey becerilerin gelişimi açısından belirleyicidir (Pressley, 2002). Ancak eleştirel düşünmeyi teşvik eden, metinlerarası bağlantı kurmayı destekleyen ve derinlemesine anlamayı hedefleyen stratejilerin kullanımının nispeten düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum

okuma becerisi öğretiminde üst düzey düşünmeyi destekleyen stratejilere yeterince yer verilmediğini ve öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji bilgisi açısından yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, Çer (2017) ve Kanık Uysal ve Bayrak Özmutlu (2023) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çer'in (2017) araştırması, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun derslerinde dil bilgisi öğretimine odaklanarak okuduğunu anlama süreçlerine yeterince yer vermediğini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yeterince benimsemediklerini ortaya koymuştur. Kanık Uysal ve Bayrak Özmutlu'nun (2023) çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerinin öğretimi konusunda yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle derslerinde dil bilgisi öğretimine daha fazla ağırlık verdikleri ve beceri öğretiminde oluşan boşluğu bu yolla doldurmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Nitekim ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını gösteren bulguların ağırlıkta olduğu görülmektedir (İnce ve Duran, 2013; Moats, 2009; Seidenberg, 2013). Bu araştırmalar, öğretmenlerin okuma sürecinin farklı aşamalarında belirli stratejileri kullandıklarını ancak bu stratejilerde yeterli çeşitliliği sağlayamadıklarını ortaya koymaktadır. İnce ve Duran'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejiler üzerinde durduğu ancak bu stratejilerde yeterli çeşitliliği sağlayamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin önemli bir bölümünün anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz gördükleri belirtilmiştir. Benzer şekilde, Vergili ve Arıcı (2024), Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama kavramına dair genel bir bilgiye sahip olduklarını ve bu konuda çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, Bulut ve Turan'ın (2024) araştırması, ilkökul sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandığını ortaya koyarak önceki çalışmalarla çelişen bulgular sunmaktadır. Benzer biçimde, Yiğit ve Elkatmış (2021), okuduğunu anlama becerilerini öğrencilere kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bilişsel farkındalığa sahip olduğunu belirlemiştir. Bu durum, ilkökul düzeyinde öğretmenlerin daha bütüncül bir yaklaşımla strateji kullanımına yöneldiğini, ancak Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte daha sınırlı bir çerçevede hareket ettiğini düşündürmektedir. Bu farklılaşan bulgular, öğretmenlerin okuma stratejilerine yönelik farkındalık ve uygulama düzeylerinin öğretim programları, mesleki gelişim fırsatları ve bireysel öğretim yaklaşımlarına bağlı olarak değişebileceğini ve bu süreçte müfredat ve zaman kısıtlamalarının etkili olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve uygulamalarını daha kapsamlı değerlendiren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde okuma stratejilerini nasıl kullandıkları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilemektedir. Ancak, her öğrencinin okuma sürecine yaklaşımı ve anlama düzeyi farklıdır. Bu noktada, öğretmenlerin zayıf ve iyi okuyucuları nasıl tanımladıkları ve bu öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini nasıl farklılaştırdıkları önemli bir konu haline gelmektedir. Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak uygulanan stratejiler, okuma başarısının artırılmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın bir diğer amacı doğrultusunda öğretmenlerin iyi ve zayıf okuyucuları nasıl tanımladığı ve bu gruplara yönelik öğretim süreçlerini nasıl farklılaştırdığı incelenmiştir. Bu bağlamda, bulgular öğretmenlerin zayıf okuyucuları daha çok bilişsel güçlükler ve okuma sürecine yönelik olumsuz tutumlarla, iyi okuyucuları ise akademik başarı ve yüksek bilişsel becerilerle tanımladığını ve bu başarıyı zekâ ile ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin hem zayıf hem de iyi okuyuculara yönelik değerlendirmelerinde, duyuşsal ve davranışsal özelliklere daha az vurgu yapmaları, okuma başarısının büyük ölçüde bilişsel faktörlerle ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Bu algı, öğretmenlerin okuduğunu anlama başarısını öğretimsel faaliyetlerle geliştirilebilecek bir beceri olarak görmekten ziyade, daha çok öğrencilerin bilişsel kapasiteleri ile ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu algı ve ön kabul, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını da etkilemekte ve her iki grubun da öğretimine ilişkin yaklaşımlarını şekillendirmektedir. Öğretmenlerin, her iki gruba da kitap ve metin okutma eğiliminde olmaları, öğretimlerini farklılaştırma konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve çözüm önerilerinin çoğunlukla metinsel etmenlerin düzenlenmesi gibi daha teknik uygulamalarla sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Žolgar-Jerkovic, Jenko ve Lipec-Stopar (2018), öğretmenlerin okuma başarısını değerlendirirken genellikle bilişsel yeteneklere odaklanıp duyuşsal faktörleri göz ardı ettiklerini belirterek, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal unsurların okuma başarısında önemli rol oynadığını, bu unsurların okuma güçlüklerinin hem nedeni hem de sonucu olabileceğini ve okuduğunu anlamının yalnızca bilişsel kapasitelere bağlı olmayıp hedeflenen öğretim stratejileriyle geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Woolley (2008) de etkili okuma eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal unsurları kapsayan, üstbilişsel stratejilere ve öğrenci katılımına dayalı kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımıyla mümkün olduğunu ifade ederek öğretimde bireysel ihtiyaçları karşılayacak farklılaştırılmış uygulamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Farklılaştırılmış okuma öğretimi uygulamaları, öğrencilerin çeşitli okuryazarlık deneyimlerini ve beceri düzeylerini dikkate alan önemli bir yaklaşımdır. Ankrum ve Bean (2008) tek tip okuma öğretiminin özellikle düşük ve orta düzeyde başarılı öğrenciler için dezavantajlı olduğunu, yüksek başarılı öğrencilerde ise sınırlı bir ilerleme sağladığını belirtmektedir. Nitekim araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (Bezirgan ve Ateş, 2024; Rogerson, 2018; Valiandes, 2015). Örneğin, Bezirgan ve Ateş (2024) farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiğini tespit etmiş, Valiandes (2015) bu yöntemin sistematik olarak uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuryazarlık kazanımlarında istatistiksel olarak anlamlı ilerlemeler kaydettiğini kanıtlamış; Rogerson (2018) ise esnek gruplama, süreç odaklı değerlendirme ve bireyselleştirilmiş öğretim modellerinin, öğrencilerin akademik profilindeki heterojenliği yönetmede önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte, Potot vd. (2023) ve Reis vd. (2011), farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okul ortamlarında dâhi okuryazarlık becerilerinde belirgin iyileşmeler sağladığını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmanın sonuçları da dâhil olmak üzere, alanyazındaki bazı araştırmalar (Çer, 2017; Haager ve Klingner, 2005; Tomlinson, 1999), öğretmenlerin bu stratejileri benimseme ve sınıf ortamına yansıtma konusunda sistematik bir yaklaşım geliştiremediğine işaret etmektedir. Çer (2017) öğretmenlerin genellikle tüm öğrencilere benzer öğretim stratejileri uyguladıklarını ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların yeterince benimsenmediğini; Haager ve Klingner (2005), heterojen sınıflarda öğretmenlerin genellikle "ortalama öğrenci" kavramına odaklanarak bireysel ihtiyaçları göz ardı ettiğini; Tomlinson (1999) ise farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin öğrenme hızı, hazırbulunuşluk düzeyi ve ilgi alanlarına göre yapılandırılması gerektiğini savunarak mevcut uygulamalardaki eksikliklere dikkat çekmiştir. Bu durum, özellikle okuma eğitimi alanında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin neler olabileceği ve daha etkin bir şekilde nasıl kullanılabileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma süreçlerindeki bireysel farklılıkları dikkate alarak uygulanan öğretim stratejileri kadar bu becerinin nasıl değerlendirildiği de okuma başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini nasıl değerlendirdiği de incelenmiştir. Bulgular Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak metin temelli sorulara başvurduğunu, alternatif ve derinlemesine değerlendirme tekniklerini ise sistematik biçimde kullanmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, geleneksel değerlendirme yaklaşımının baskın olduğunu gösterirken, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı (Popham, 2009) ve üst düzey beceri ölçümüne (Acar Erdol, Bayrak Özmutlu, Kanik Uysal ve Akın Arıkan, 2024) yönelik pedagojik eksikliklerini de yansıtmaktadır. Afflerbach (2016), öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirirken genellikle yüzeysel sorulara odaklandığını, ancak eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve metinlerarası bağlantılar gibi üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Nitekim, Türkben (2022) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin süreç odaklı tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmada yetersiz kaldığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, DeLuca ve Bellara (2013) ve Kanik Uysal ve Bayrak Özmutlu (2023) öğretmen adaylarının lisans eğitiminde edindikleri teorik bilgilerin, sınıf içi uygulamalara aktarmada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Lyon ve Weiser (2009) çoğu öğretmenin lisans eğitimi sırasında okuma eğitimi konusunda çok az resmi eğitim aldığını ve mezun olmadan önce ortalama bir öğretmenin yalnızca iki okuma dersi tamamlamak zorunda olduğunu bildirmektedir. Nitekim bu durum Türkçe öğretmenliği lisans eğitimi için de geçerlidir. Ders sayısının azlığı ve bu derslerde okuma

eğitiminin tüm boyutlarıyla yeterince ele alınamaması öğretmenlerin bu becerilere yönelik eksikliklerinin bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alınmasına rağmen, bu içeriğin okuma eğitimiyle yeterince bütünleştirilemediği de görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki bu sınırlılıklar, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin etkinliğini de doğrudan etkilemektedir çünkü bireysel öğrenme ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi, ancak çok boyutlu değerlendirme yaklaşımlarıyla mümkün olabilmektedir.

Bu sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli sınırlılıklar yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel strateji kullanımları, sınıf içi öğretim uygulamaları, zayıf ve iyi okuyuculara yönelik yaklaşımları ve bu beceriyi değerlendirme yöntemleri birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. Ancak, okuma eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenlerin strateji farkındalığının artırılması, değerlendirme süreçlerinin daha bütüncül hale getirilmesi ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen sonuçlar bağlamında öğretmen eğitime ve sınıf içi uygulamalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin bireysel okuma süreçlerinde ve sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları stratejiler kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek sınıf içi uygulamalar alan yazında etkililiği kanıtlanmış stratejilerle zenginleştirilmelidir. Strateji çeşitliliğini artırmak ve öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirmek amacıyla uygulamalı eğitim programları düzenlenmelidir.
- Üst düzey düşünme becerilerini destekleyen stratejiler öğretmen eğitime dâhil edilmeli ve öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştiren stratejilere yönelik farkındalıklarını artırmak için hizmet içi eğitim programları oluşturulmalıdır. Bu kapsamda, yapılandırılmış eğitim modülleri geliştirilerek öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin, zayıf ve iyi okuyuculara yönelik öğretimlerinde yalnızca kitap okutma ya da metinsel etmenleri düzenleme gibi rutin uygulamalarla sınırlı kalmak yerine, öğrencilerin motivasyonunu artıran ve etkileşimli öğrenme ortamları sunan daha etkili öğretim stratejilerini benimsemeleri teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken sadece metin temelli rutin uygulamalarla yetinmek yerine daha profesyonel ve çok boyutlu ölçme yaklaşımlarına yönelmeleri; alternatif değerlendirme tekniklerini sınıf içi uygulamalarına dâhil etmeleri desteklenmelidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirlenen amaçlar doğrultusunda önemli bilgiler sunmakla birlikte bazı sınırlılıkları da içermektedir. İlk olarak, araştırma 25 öğretmenle yürütülmüştür ve veriler görüşme yoluyla elde edildiği için öğretmenlerin kendi ifadeleri ve öz değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Özellikle strateji kullanımına ilişkin veriler öğretmenlerin kendi ifadeleri temelinde değerlendirilmiş ve bu stratejilerin öğretim sürecinde doğasına uygun biçimde uygulandığı varsayılmıştır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları doğrudan gözlemlenerek görüşme verileri gözlem verileri ile desteklenebilir. Ayrıca, okuduğunu anlamaya yönelik öğretmen bilgisi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek için boyutsal araştırmalar yürütülerek bu konudaki öğretmen yeterliliğinin öğrenci üzerindeki etkileri değerlendirilebilir. Gelecekteki çalışmalar, öğretmenlerin bu stratejileri nasıl benimsedikleri ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar üzerine derinlemesine nitel analizler yaparak öğretim süreçlerine daha kapsamlı katkılar sunabilir. Türkçe öğretmenleri özelinde yapılacak benzer bir araştırma, Türkiye'deki öğretmenlerin okuma öğretimi konusundaki mesleki bilgi düzeylerini daha iyi anlamamıza ve öğretmen eğitimi politikalarına yönelik somut öneriler geliştirmemize yardımcı olabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 01.06.2023
Belge sayı numarası= 2023-104

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya katılarak görüş ve deneyimlerini paylaşan, bu çalışmanın ortaya çıkmasına anlamlı katkılar sunan değerli Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E., Kanik Uysal, P. ve Akın Arıkan, Ç. (2024). Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1173-1216. <https://10.29299/kefad.1414418>
- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69(4), 413-419. <https://doi.org/10.1002/trtr.1430>
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Algül, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 175-204. <https://doi.org/10.9779/pauefd.787770>
- Ankrum, J. and Bean, R. (2008). Differentiated reading instruction: What and how. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48(2), 133-146. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss2/6
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2598-2610.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8782>
- Bezirgan, G. ve Ateş, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 39-51. <https://doi.org/10.16916/aded.1347929>
- Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2021). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29. <https://doi.org/10.11111/ted.xx>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulut, İ. ve Turan, C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 47-65. <https://doi.org/10.53506/egitim.1457921>
- Creswell, J. W. and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E. and Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430. <https://doi.org/10.1177/0022219409339063>

- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 68-89. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.85579>
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çoban-Sural, Ü. ve Aksoy, N. (2023). Okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel arka planı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 124-147. <https://doi.org/10.37217/tebd.1202956>
- DeLuca, C. and Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. <https://doi.org/10.1177/0022487113488144>
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106. <http://www.jlere.com>
- Dixon, M. and Oakhill, J. (2024). Exploring teachers teaching reading comprehension: Knowledge, behaviours and attitudes. *Education 3-13*, 52(7), 963-978. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357884>
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Duke, N. and Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup ve J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Canada: International Reading Association.
- Duman, M. ve Aarsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Millî Eğitim*, 45(206), 5-15.
- Elo, S. and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erdağı Toksun, S. ve Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1137-1157.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Graneheim, U. H. and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Haager, D. and Klingner, J. K. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: The special educator's guide*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Harvey, S. and Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Jakobson, K., Soodla, P. And Aro, M. (2022). General and special education teachers' knowledge about reading comprehension processes and instructional practices. *Reading and Writing*, 35(9), 2229-2256. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10280-8>
- Kanık Uysal, P. ve Bayrak Özmutlu, E. (2023). Mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar: Öğretmen eğitimi programı temelinde bir incelenme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(3), 667-695. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1194569>

- Kanmaz, A. (2022). Teachers' reading comprehension and use of reading strategies levels: A study on the secondary school teachers. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.413>
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.433448>
- Kudret, Z. B. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/1295>
- Lyon, G. R. and Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480. <https://doi.org/10.1177/0022219409338741>
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- Oakhill, J., Cain, K. and Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Netherlands: Routledge.
- Özden, M. (2024). Content and thematic analysis techniques in qualitative research: Purpose, process and features. *Qualitative Inquiry in Education: Theory ve Practice*, 2(1), 64-81. <https://doi.org/10.59455/qietp.20>
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. <https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5>
- Pearson, D. P., Palincsar, A. S., Biancarosa, G. and Berman, A. I. (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding initiative*. National Academy of Education. <https://doi.org/10.31094/2020/2>
- Perfetti, C. A., Landi, N. and Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11.
- Potot, A., Kyamko, L. N., Reponte-Sereño, R. R. and Bustrillo, H. (2023). Differentiated instruction as strategy in improving reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(4), 113-128. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2023.5.4.12>
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291-309). International Reading Association.
- Reis, S., McCoach, D., Little, C., Muller, L. and Kaniskan, B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Seidenberg, M. S. (2013). The science of reading and its educational implications. *Language Learning and Development*, 9(4), 331-360. <https://doi.org/10.1080/15475441.2013.812017>
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an RveD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision ve Curriculum Development.
- Tortorelli, L., Lupo, S. and Wheatley, B. (2021). Examining teacher preparation for code-related reading instruction: An integrated literature review. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 1–21. <https://doi.org/10.1002/rrq.396>
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Üşümez, İ., Kargın, T. ve Güldenöglü, B. (2024). Öğrencilerin okuma performansları üzerinde anlama becerilerinin etkisi: İyi ve zayıf okuyanların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1458-1484. <https://doi.org/10.29299/kefad.1317866>
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Vergili, Ö. ve Arıcı, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 30, 265-286. <https://doi.org/10.30767/diledeara.1457413>
- Whittemore, R., Chase, S. K. and Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537. <https://doi.org/10.1177/104973201129119299>
- Woolley, G. (2008). The assessment of reading comprehension difficulties for reading intervention. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/19404150802093729>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597.
- Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Wolters, A. P., Saka, Y., Yıldırım, K. and Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555363>
- Yiğit, M. ve Elkatmış, M. (2021). Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine yönelik bir analiz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 652-666. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795677>
- Žolgar-Jerkovic, I., Jenko, N. and Lipeč-Stopar, M. (2018). Affective factors and reading achievement in different groups of readers. *International Journal of Special Education*, 33(1), 201-211.

Extended Abstract

Introduction

As the role of teachers in reading instruction has gained prominence, particularly since the 1990s, strategy instruction has become recognized as a fundamental component of effective pedagogy. Research emphasizes that teachers should guide students in acquiring reading strategies through the gradual release of responsibility model (Çoban-Sural & Aksoy, 2023; Uyar, 2015). Encouraging students to shift from passive receivers to active participants in meaning-making processes has been highlighted as a critical factor in enhancing reading proficiency (Pardo, 2004; Pearson et al., 2020). Consequently, teachers need to implement intentional and structured instructional practices to facilitate comprehension processes, going beyond simply asking students to read texts and complete post-reading activities. For this reason, teachers should not limit their

classroom practices to merely having students read texts and complete related activities; instead, they should implement intentional and structured instructional strategies to help students manage their comprehension processes. However, many teachers view reading instruction as limited to teaching basic reading skills, thereby failing to adequately internalize instructional practices aimed at enhancing reading comprehension (Pardo, 2004). This situation prevents teachers from effectively serving as role models and guiding their students appropriately. In contrast, effective teachers are experts well-versed in the principles of educational psychology who successfully facilitate learning processes (Slavin, 2013). Research indicates that effective teachers play a crucial role in improving reading comprehension by equipping students with active reading strategies (Pressley, 2002).

This situation highlights the necessity for a deeper investigation into teachers' knowledge and classroom practices regarding reading comprehension. However, research specifically examining Turkish language teachers' professional knowledge and instructional practices related to reading comprehension is notably limited. Therefore, this study aimed to comprehensively explore Turkish language teachers' knowledge and instructional practices concerning reading comprehension, focusing particularly on the strategies they utilized for handling challenging texts, their perceptions of strong and weak readers, the differentiated instructional strategies they employed with these students, and the assessment methods they used for evaluation of reading comprehension skills.

Method

This study aimed to investigate Turkish language teachers' professional knowledge and classroom practices regarding reading comprehension instruction, employing a basic qualitative research design. Participants consisted of 25 Turkish language teachers selected through criterion sampling, a purposive sampling method. Data were collected using semi-structured interviews, which were conducted either face-to-face or via online platforms (Google Meet), based on teachers' preferences and availability. Each interview lasted between 20 and 40 minutes. The collected data were analyzed through content analysis. To ensure validity and reliability, multiple researchers participated in the analysis process to minimize bias and enhance objectivity. Inter-coder reliability was established through the involvement of additional coders and the controlled consensus method (Merriam, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2005). Consequently, systematic data analysis, detailed methodological explanations, and collaboration among researchers contributed to the study's adherence to academic standards of validity and reliability (Seale, 1999; Whittemore et al., 2001).

Results and Discussion

The findings of this study indicate that teachers possess limited knowledge regarding reading instruction strategies and struggle to apply differentiated and meaningful strategies effectively in their routine classroom practices, often focusing on superficial methods. Teachers' personal reading habits significantly influence the strategies they suggest to students. Furthermore, the results demonstrate that teachers allocate insufficient attention to pre-reading activities and predominantly structure their instructional practices around post-reading evaluations, emphasizing basic cognitive strategies through direct comprehension-focused question-answer interactions. Notably, strategies aimed at promoting critical thinking, intertextual connections, and deep comprehension are relatively underutilized. This reveals a lack of emphasis on strategies supporting higher-order thinking, suggesting inadequacies in teachers' instructional knowledge regarding reading comprehension. These findings align closely with those reported by Çer (2017) and Kanık Uysal and Bayrak Özmütlu (2023). Indeed, related studies consistently emphasize that teachers generally lack sufficient knowledge of reading comprehension strategies (İnce & Duran, 2013; Moats, 2009; Seidenberg, 2013).

Teachers' limited emphasis on affective and behavioral characteristics when evaluating both weak and strong readers suggests that they largely attribute reading achievement to cognitive factors. This perception indicates that teachers view reading comprehension success primarily as dependent on students' innate cognitive abilities rather than as a skill that can be systematically developed through instructional practices. Moreover, teachers' tendency to rely predominantly on assigning reading tasks without adequately differentiating instruction demonstrates their limited knowledge of

differentiation, with their approaches typically restricted to technical adjustments related to texts. Differentiated reading instruction is a crucial approach that considers students' varied literacy experiences and skill levels. Ankrum and Bean (2008) highlight that uniform reading instruction particularly disadvantages low- and average-achieving students and provides only limited benefits for high achievers. Indeed, existing research consistently supports the effectiveness of differentiated instruction in enhancing students' reading comprehension skills (Bezirgan & Ateş, 2024; Rogerson, 2018; Valiandes, 2015).

Additionally, the findings indicate that Turkish language teachers predominantly rely on text-based questions when assessing reading comprehension skills and rarely employ alternative or more in-depth assessment techniques systematically. This reliance on traditional assessment methods highlights significant pedagogical deficiencies related to teachers' assessment literacy (Popham, 2009) and their competence in measuring higher-order thinking skills (Acar Erdol, Bayrak Özmutlu, Kanık Uysal & Akın Arıkan, 2024; Afflerbach, 2016). Overall, these results suggest that Turkish language teachers face various limitations in implementing, teaching, and evaluating reading comprehension strategies effectively.