

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNE GENEL BİR BAKIŞ*

A GENERAL VIEW TO THE READING COMPREHENSION STRATEGIES

Dr. Cevdet EPÇAÇAN**

Özet

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlamaya katkısı olduğu, bilimsel çalışmalarla saptanan okuduğunu anlama stratejileri hakkında bilgi vermektir. Bu amaç doğrultusunda da okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin hem yurt içi hem yurt dışında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile diğer kuramsal kaynaklara imkânlar ölçüsünde ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan kaynaklar incelenmiş ve okuduğunu anlama stratejilerinin dört ana başlık altında toplanabileceği belirlenmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında işe koşulan stratejiler ile tüm okuma sürecinde işle koşulan bütüncül okuduğunu anlama stratejileri alt başlıkları altında toplanmıştır. Okuma sürecinin tamamında, bir veya birden çok ders saatinde işe koşulabilen bütüncül okuduğunu anlama stratejileri ayrı başlıklar halinde anlatılmış ve bu stratejilerin genel ve ayırt edici özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri

Abstract

The purpose of this research is to give information about reading comprehension strategies, where it has been proved that these strategies help reading comprehension. For this purpose, both domestic and foreign master and doctorate studies and other theoretical sources about reading comprehension and reading comprehension strategies have been tried to be reached as much as possible. The reached sources have been investigated and it is decided that the reading comprehension strategies can be divided into four main titles. The strategies named as 'reading comprehension strategies during research' have been divided into subtitles as; before reading strategies, during reading strategies, after reading strategies and strategies during whole reading. Then, during whole reading process, the total reading comprehension strategies studied in one or more than one lecture have been explained in different titles and it has been tried to explain general and discriminative properties of these strategies.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies.

Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana varlığı, yaşamı, yaşadığı evrende olup biten olayları anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bilimsel araştırmaların temel hareket noktası olan bu çaba bir çeşit okuma ve anlama etkinliği olarak bütün hızıyla günden güne devam etmektedir. Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde "anlama" hedefi vardır. Okuma sürecine ilişkin farklı, ama temelde anlamaya dayanan birçok tanım yapılmıştır:

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Türkçe öğretim programında okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak nitelendirilir. Bu sürecin işleyişi de şu şekilde açıklanmaktadır: Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler sunulmaktadır. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama,

* Bu çalışma, Prof. Dr. Özcan DEMİREL danışmanlığında Cevdet EPÇAÇAN tarafından hazırlanan "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasından alınmıştır.

** Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cepcacan@my.net.com.

ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005: 20).

Akyol'a (2005: 3) göre okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucu her şeyden önce sözcüğü tanımalıdır. Sözcüğün tanınması, okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması yoluyla gerçekleşebilmektedir. Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda da zincirleme bir şekilde cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metin yanlış anlaşılma veya anlaşılammaktadır. Okuma esnasında anlamlandırılan sözcük ve cümleler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2005). Yeni bir anlam oluşturma etkinliği olarak kabul edilen okuma süreci Sever'e (1995) göre aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir.

Yukarıda belirtilmiş olan okuma süreçleri sonunda öğrencilere aşağıdaki özelliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

- Sözcükleri tanıma, anlama,
- Söz varlığını geliştirebilme,
- Okuduğu metni anlamlandırabilme,
- Okuduğu metni değerlendirebilme,
- Eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme,
- Okuma etkinliğini yaşamın bir parçası hâline getirebilme,
- Okuma yoluyla düşünce ufku geliştirme,
- Metinler gibi varlık ve olayları da eleştirel bir gözle okuma,
- Bilgiye dayalı entelektüel yapısıyla, toplumsal sorunları görebilme ve onlara çözüm üretebilme becerisi kazanma.

Okumayı, yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2002, 13) okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamaktadır:

- Temel bilgileri incelemek için okuma
- Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma
- Metinden bir bilgi öğrenme için okuma
- Yazma gereksinimini karşılama için okuma
- Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
- Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma

Okuma sürecinin temel amaçları Green ve Pretty (1971: 467) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamını bulma,
- Okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama,
- Anlamlı bir şekilde sesli veya sessiz okuma,
- Okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma,
- Okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığı kazanma,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama,
- Değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma,
- Okuma yoluyla bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılama yeteneği kazanma

Demirel ve Şahinel (2006: 83) de okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Sözcük hazinesini geliştirebilme,
- Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme.

Ünalın (2001: 86) ise okuma çalışmalarının amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma,
- Okunan metni doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,
- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama,
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Yukarıda farklı biçimlerde dile getirilmiş, ancak aynı hedefe odaklanan açıklamalardan hareketle, okuma öğretiminde temel amacın, okuduklarını anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Okuma etkinliği okuyucu ile yazar arasında gerçekleşen, okuyan kişinin zihinsel, duyuşsal ve ruhsal gelişimine katkı sağlayan bir iletişim sürecidir. Bu süreçte metin aracılığıyla yazarın aktardığı düşünceler, okuyucunun öz bilgileriyle yeniden şekillenir. Okuma sürecinde amaç, öğrencinin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlama, öğrenciye çağının gerektirdiği bilgi ve donanımı sağlamaktır. Özet olarak okumada amaç, yerel ve evrensel yorumları ve açıklamaları kapsayan yazarın düşüncelerini, mesajlarını etkileşimli bir biçimde anlama ve anlama becerisini geliştirme isteği olarak nitelendirilebilir (Ocasión, 2006: 7).

Okuma, öğrenme için başvuru olan temel bir strateji olduğundan hemen hemen eğitimin her aşamasında ve türünde öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir (Bullock, 1975; Akt: Wellington & Osborne, 2001: 41). Okuma, gelişimle ilişkili olan bir yaşam becerisi, yaşam kalitesini artıran bir etkileşim yöntemi olarak kabul edilebilir. Okuma duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağırışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü kompleks bir süreçtir (Kent, 2002: 22).

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005: 3).

Okuduğunu anlama, anlamayı gerçekleştiren oldukça karmaşık, hızlı, alışılmalı bir çok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe & Stoller, 2002: 29). Okuduğunu anlama, hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreç olarak tanımlanabilir (Radoyevic, 2006: 14). Okuma sürecinin esas hedefi olan okuduğunu anlama, okuyucunun etkin ve bilinçli bilişsel çabasını gerektiren kompleks bir süreç olarak betimlenir. Okuduğunu anlama, okuyucunun önceki bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Kent, 2002: 22). Bu süreç, düşünme süreçleri, metinsel içerik ve okuyucunun önceki bilgileri, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantı sağlayan bilinçli düşünme yoluyla gerçekleşir. Buna göre okuduğunu anlamada amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmek, yapılandırmaktır (Block, 2004: 2).

Okuduğunu anlama bir metindeki sözcük veya kavramları seslendirme veya ezberleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004: 39). Güneş'e (2004: 59) göre okuduğunu anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun kendi bilgilerini yazarınkilerle karşılaştırması ve onun görüşlerinden kabul edip etmedikleri hakkında bir yargıya varmasıdır (Kantemir, 1995: 26).

Akıcı bir okuma becerisine sahip olduğu varsayılan okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi, sözcükleri çok hızlı bir biçimde kodlayarak anlamlandırmasını, metinde sunulmuş olan ana düşünceleri belirleyici güçlü bir beceriyi ve sınırlı bir zaman dilimindeki okuma sürecini etkili bir biçimde yönlendirebilmesini gerektirir (Grabe & Stoller, 2002: 14).

Okuduğunu anlama süreci kendi içinde belirli aşamaları barındırmaktadır. Bu aşamalar

a- Anlamı Bulma aşaması, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın da kendi içinde alt basamakları vardır:

- Kelimenin anlamını bulma
- Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

b- Anlamı Kavrama düzeyi de kendi içinde aşağıdaki basamakları içermektedir:

- Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.

• Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.

c- Anlamı Değerlendirme, okuduğunu anlamının son aşamasıdır. Bu aşama da kendi içinde aşağıdaki basamakları barındırır.

- Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.

- Anlamanın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.
- Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 2004: 61- 62).

Okuduğunu anlama süreci oldukça kompleks bir süreç olduğundan bu süreci daha doğru ve tam bir şekilde betimlemek için birbirinin koşulu olan süreçlerin belirlenmesi gerekir. Bu süreçlerden hiçbirini tek başına okuduğunu anlamayı tanımlayamaz; ancak bir bütün olarak akıcı bir okumanın gerektirdiği doğru bir anlamayı sağlayabilir. Okuduğunu anlamayı sağlayan bu süreçler amaçlı, etkili, etkileşimli, stratejik, esnek, değerlendirici, hızlı, kavrayıcı, öğrenici, dilbilimsel süreçler olarak betimlenebilir (Grabe & Stoller, 2002: 17).

Demirel ve Şahinel (2006, 89), iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama”nın aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirterek, anlayarak okumanın birinci aşamasını iyi okumak, ikinci aşamasını da yazıyı kavramak olarak gösterirler.

Braten ve Samuelstuen (2004) yaptıkları bir araştırmada okuduğunu anlama üzerinde okuyucunun önceki bilgilerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu, önceki bilgilerin okuduğunu anlamayı sağlayacak strateji ve teknikleri belirlemeye yön verdiğini belirlemişlerdir. Bu noktadan hareketle, önceki bilgilerle okuduğunu anlama arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Ocasio, 2007: 27).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olan önemli bir faktör de işbirlikli okumalardır. Öğrenciler, kendileriyle anlama düzeyleri eşit / benzer olan diğer bireylerle etkileşim içinde oldukları sosyal ortamlarda gerçekleşen işbirlikli okumalarla en iyi öğrenmeleri gerçekleştirebilirler. Okuduğunu anlamayı geliştirmede işbirlikli öğrenmeler, bir eşle veya küçük gruplarla kullanılabilir. Vygotsky’e (1986) göre tüm öğrenmelerde olduğu gibi okuduğunu anlamada da sosyal etkileşimlerin, bireyler arası öğrenmelerin büyük katkısı vardır. Ona göre okuduğunu anlamada, öğrencilerin düşük okuma becerisinden üst okuma becerisi düzeyine ulaşmalarında sosyal etkileşimlere gereksinim vardır. Çünkü öğrenciler sosyal etkileşimler yoluyla akranlarından veya öğretmenlerinden öğrenirler. Grup etkileşimi sayesinde öğrencilerin okuduklarına ilişkin analiz – sentez yapma, değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini sadece bilgiye dayalı kavrama becerisinden daha çok kullandıklarına inanmaktadır (Boyan, 2002: 14). İşbirlikli öğrenme ortamları sayesinde öğrenci, daha kompleks ve karmaşık metinleri kolaylıkla anlayabilir, bu tür metinlerle ilgili soruları kolaylıkla yanıtlayabilir.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedef varış noktasıdır. Okuduğunu anlama, okumanın sadece bir ürünü değil, aynı zamanda metnin anlamını yapılandırma, metni anlamlandırma sürecidir. Okuduğunu anlama, okuma parçası üzerinde etkin ve bilinçli bilişsel çaba gerektiren bütüncül bir süreç olarak görülür. Bu interaktif ve dinamik süreçte, metnin türü ve doğası kadar, okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleri, okumaya yönelik amaçları da önemli bir yer tutar (Kent, 2002: 22). Okuma araştırmacıları, okuduğunu anlamada okuyucunun becerileri ve ön bilgileri üzerine odaklanmışlardır. Okuma becerileri ile; temel okuma ve dil becerileri, sözcük tanıma, kelime bilgisi vb. konular kastedilmektedir.

Okuyucunun kendine özgü ön bilgilerle donanmış olarak metinle karşı karşıya geldiğini savunan yapılandırmacı yaklaşım, bireysel gelişim ve yorumlamaların önceki deneyim ve bilgilere dayandığını savunur (Pressley, 2001: 159). Bu düşünceden hareketle, öğrencilerin okudukları metni, yazarın amaçlarından veya öğretmenin bakış açısından farklı bir biçimde anlamlandırabileceklerini veya yorumlayabileceklerini de söylemek mümkündür. Okuma etkinliği, okuyucu ile metin (yazar) arasındaki bir etkileşim olarak kabul edilebilir. Bu etkileşim esnasında şekillenen yeni düşünceler, hem metinden hem de okuyucunun ön bilgilerinden etkilenir (Pressley, 2001:176). Pardo’ya göre okuduğunu anlama, okurun metin ile etkileşimi sırasında metnin içeriği ve iletisi ile kendinde var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma sürecidir (Özaslan, 2006: 15). Cooter ve Flynt’e göre okuduğunu anlama üç temel düzeyde gerçekleşmektedir:

- a. Açık metin düzeyinde daha çok hatırlamaya ve doğrudan bulmaya dayanan bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleşir
- b. Örtülü metin düzeyinde okur metinde verilen bilgileri yorumlar.

c. Şema temelli metin düzeyinde okuyucunun, okuduğu metni, kendinde var olan bilgi, deneyim ve değerlerden yararlanarak, onlarla karşılaştırarak anlamlandırması söz konusudur (Pardo, 2004, Akt: Özasan, 2006: 16).

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan eğitimler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır.

Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür.

Anlam kurma, yapılandırma olarak tanımlanabilecek okuma süreci yukarıda da belirtildiği gibi, kendi içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını barındıran etkin bir süreçtir. Bu aşamalar birçok yazar tarafından temelde benzer etkinliklerle belirtilmiştir. Genelde okuma süreci etkinlikleri aşağıdaki sıralamayla özetlenebilir:

1- Okuma Öncesi Etkinlikler

- a) Göz gezdirme
- b) Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme
- c) Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- d) Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma

2- Okuma Sırasında Yapılabilecek Etkinlikler

- a) Akıcı bir şekilde okuma
- b) Anlamayı kontrol etme
- c) Yardımcı stratejileri kullanma
- d) İrdeleme
- e) Not alma
- f) Okunanları canlandırma

3- Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

- a) Özetlemeler yapma
- b) Sentezler yapma

- c) Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
- d) Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme
- e) Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma
- f) Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma
- g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlama (Akyol, 2006: 483).

Yukarıda belirtilen etkinlikler sonucu gerçekleşen anlama; okunan metnin anlamını bulma, bulunan anlamlar üzerinde düşünme, sebep sonuç ilişkileriyle çözümleme, sonuç çıkarma ve değerlendirme biçimidir Okuduğunu anlama süreci içinde inceleme, seçim yapma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, çıkarsama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkinlikler bulunmaktadır (Güneş, 2004: 60).

Demirel'e göre bir metni anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 89):

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak
- Anafikri bulmak
- Yardımcı fikirleri bulmak
- Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma.

Okuduğunu anlama etkin bir süreçtir. Düşünme süreçleri, metinsel içerik, okuyucunun bilgisi, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantılar sağlayan bilinçli, zihinsel etkinlikler aracılığıyla sürdürülür. Okuduğunu anlama etkinliklerinde temel amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmektir. Böylece okuyucu anlayarak okuyabilir, bilişsel betimlemelerini yapabilir, başkalarıyla iletişim kurduğunda yeni öğrenmeler, anlamalar ortaya koyabilir (Block, 2004: 2).

Okuduğunu anlama stratejileri, anlamının güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006: 27). Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkili okuyucular, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar. Aynı şekilde etkin öğretmenler de metin sürecini geliştirici stratejileri kullanmada ve okuma amacına dayalı stratejilerin kullanımını anlamada öğrencilerine yardım ederler. Anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin yapma becerilerini kullanarak yanıtlayabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı gerektirir. Etkin okuyucular okuduğunu anlamada etkindirler, okudukları metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için ön bilgilerini, değişik strateji ve teknikleri işe koşarlar. Okuma süreci, rüzgarın toprak üzerindeki etkili esmesine benzer. Rüzgar toprağın üzerindeki kiri ve tozu yalnızca toprak izin verdiği kadar kaldırır. Okunan bir metnin anlaşılması ve yorumlanması da ancak okuyucunun ön öğrenmeleri ve deneyimleri el verdiği ölçüde gerçekleşir (Pressley, 2001: 158).

Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir.

Okuduğunu anlama stratejileri gösteri, model olma veya rehberlik etme yoluyla metin okuma sırasında kullanılabilir. Öğretmen veya öğrenci olsun bir metni okuyan kimse, bu yöntemleri öğrendiği ve uyguladığı zaman ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir biçimde metinle (yazarla) etkileşim kurabilir (Pressley, 2001: 177). Trabasso ve Bouchard (Pressley, 2001: 176) da okuduğunu anlama düzeyini yükselten kavrama stratejilerini on iki başlık altında toplamışlardır:

- Kavramayı izleme
- Grafikler, örgütlemeler, şemalar oluşturma

- Etkin dinleyici olma
- Zihinsel benzetmeler, semboller kullanma
- Belleksel öğretim yapma
- Ön bilgileri kullanma
- Soru yanıtlama
- Soru üretme
- Öykü yapısı oluşturma
- Özetleme
- Sözcük bilgisi öğretimi
- Çoklu geçiş stratejisi

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir:

1- Okuma aktif bir süreçtir. İyi okuyucular, okudukları zaman yazara sorular sorar. Bazen okunan metin aracılığıyla okuyucu şaşırtılır ve karışıklığı çözmek için çaba sarf eder. Bu çabanın sonucunda, okuyucunun önceki bilgileri ve deneyimleriyle de şekillenen özgün yorumlamalar ve anlamlar doğar.

2- İyi okuyucular, okudukları zaman önceki bilgilerle ilişkilendirme, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarma, sorgulama, yapılandırıcı zihinsel semboller kullanma, özetleme gibi birkaç düşünme stratejisini ilişkilendirerek kullanırlar.

3- Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolu, onları öğrencilere geniş bir zaman diliminde teker teker öğretmektir. Bunun için öğretmenler, her bir strateji örneği için zengin bir çeşitlilikte metinler kullanılmalı, ardından öğrenciler her bir strateji ile ilgili uygulamaları yine zengin metin örnekleriyle gerçekleştirmelidir. Bu etkinlikler öğretmenin teşviki ve öğrencinin öz düzenlemeleriyle, öğrenci stratejileri uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri istenen düzeyde gelişinceye kadar devam etmeli.

4- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir adımı da öğretmenlerin bu stratejileri uzmanlıkla kullanabilmesidir.

5- Okuduğunu anlama stratejileri, öğrenciler mükemmel edebiyat örnekleriyle karşılaştırılarak işe koşulmalıdır.

Okuduğunu anlamayı artıran stratejiler dört ana başlık altında toplanabilir:

- 1- Okuma öncesinde işe koşulan stratejiler
- 2- Okuma esnasında işe koşulan stratejiler
- 3- Okuma sonrasında işe koşulan stratejiler
- 4- Okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler

Yukarıda verilmiş olan stratejiler aşağıdaki şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> Okuma Amacını Açıklama Öğrenciye Parçanın Başlığına, Basım Tarihine, Yazara Bakarak Ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etmesine Yardım Etme Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (TELLS) Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi Kavram Haritaları Ve Öykü Haritası Aracılığıyla Kavramları Önceden Öğretme Okunacak Materyali Dikkatlice Seçme Ve Bazı Ölçütler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçmesine İzin Verme
Okuma Sırasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> Akıcı Ve Sürükleyici Okumayı Sağlama Öyküleyici Metinler İçin Öykü Haritasını Dikkate Alma Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar Ve Çalışma Rehberi Kullanma Açıklayıcı Metinler İçin Stratejik Not Almayı Uygulama Açıklayıcı Metinler İçin Zaman Çizelgeleri Ve Akış Şemalarını Kullanma Karışık Planlar, Tablolar Yapma Öyküleyici Metinler İçin Görseller Kullanma
Okuma Sonrasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> Her Türlü Metin İçin Özetleme Yapma Soru- Cevap İlişkisini Kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> Stratejik Not Alma GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R) Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Kaynak: (Daly In, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. 2005: 112)

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede dersin tümünde bir bütün olarak işe koşulan aşağıdaki stratejilerden söz etmekte yarar vardır:

Stratejik Not Alma

Stratejik not alma, okumanın her üç aşamasında da kullanılabilir. Bu stratejide, okumadan önce materyalin konusunun ne olabileceği tahmin edilir. İkinci aşamada, öğrenciler okumaya başladıkları zaman, sınıflayıcı ve gruplayıcı notlar alırlar. Bu aşama, okuma parçasındaki bölümlerin örgütlenmesinde ve bölümler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde öğrencilere yardım etmek için düzenlenir. Yapılan kısa özetlemeler, ulaşılmak istenen anahtar düşüncelerle ilişkilidir. Düşünceleri düzenleme ve örgütleme, bütün okuma süreci boyunca tekrarlanır. Okuma süreci tamamlandığında öğrenciler konunun ana noktalarını /düşüncelerini maddeler hâlinde listeler. Okuma sonrası özetleme etkinlikleri metin için genel bir bakış sağlar.

GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R)

GSOYBY (SQ4R), özellikle açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmak için düzenlenmiş bir stratejidir. Özellikle bilgilerin anlamlandırılmasını ve hatırlanmasını sağlayıcı bir strateji olarak kullanılır. Öğrenci ilk başta okuma parçasını *gözden geçirir*, daha sonra gözden geçirme esnasında okuduğu ana başlık ve alt başlıklar hakkında *sorular düzenler*. Bu aşama öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlayıp kullanmalarını ve okuma amaçlarını belirlemelerine imkan sağlar. Bundan sonraki aşamada *okumaya* geçilir. Öğrenci okuma esnasında, okuma öncesinde hazırladığı soruları, sözlü, yazılı veya sessiz bir şekilde yanıtlayabilir. *Yansıtıcı düşünmeyle*, okuma parçasından edineceği bilgileri, okuma amacını, beklentisini belirler. Okumanın ardından öğrenci okuma parçasının kesin konusunu belirlemek ve önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için sözel veya yazılı anlatım yapar. Bu aşamada öğrenci kitabı kullanmadan soruları *yanıtlamalıdır*. Tüm cevaplamaların ardından, öğrenci konuyu özetlemek için okuma parçasını bir daha *gözden geçirir*, anlayamadığı veya hatırlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okuyarak kalan soruları da tekrar cevaplar.

Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)

Çoklu geçiş stratejisi, GSOYBY (SQ4R) tekniğiyle benzerlik gösteren bir stratejidir. Bu strateji, birbirini izleyen gözlem (tarama), inceleme ve çözme temel becerilerini kapsamaktadır. Bu her üç beceri, metni gözden geçirme aracılığıyla gerçekleşen üç alt başlık olarak düşünülebilir.

Birinci geçişte öğrenci, metnin ana düşüncesini ve yapısını belirlemek için başlıkları, giriş paragraflarını, görsel öğeleri ve paragraf özetini okuyarak metni gözden geçirmek ister.

İkinci geçiş olan inceleme, öğrencinin okuma parçasını baştan sona kadar okuyarak, parçadan özel bilgiler edinmesine yardım eden dört adımı içerir. Adımlara başlamadan önce öğrenci, parçada hatırlamaya ilişkin en önemli gerçeklerin neler olabileceğini görmek için parça sonundaki kavrama sorularını okumaya teşvik edilir. Birinci adımda metinsel ipuçları aranır, ikinci adımda metinsel ipuçlarına sorular aracılığıyla dönülür; üçüncü adımda önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için metin okunur, gözden geçirilir, dördüncü adımda kitaba geri dönmeksizin sorular yanıtlanır.

Üçüncü ve son geçiş olan çözümlenme, kavramayı gözleme tekniği olarak düzenlenmiştir. Bu adımda öğrenci, okuma parçasının sonundaki tüm soruları yanıtlar (Dally, Chafouleas ve Skinner, 2005: 132).

Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş, içerisinde, özetleme, tahmin, sorgulama ve açıklama gibi okuduğunu anlamayı güçlendiren stratejileri barındıran kombine bir stratejidir. Palincsar ve Brown'ın araştırmasında, öğrenciler metinle ilgili soruları sormada öğretmenin rolünü de üstlenmektedir ve öğrenciler grup içinde karşılıklı öğretimde metni kavramaya yönelik kontrol amaçlı performans sergilemektedirler. (Mastropieri & Scruggs, 1997: 209). Karşılıklı öğretim, baştan başa sorgulama merkezli, okuduğunu anlamayı güçlendiren birleşik dört adımdan oluşur. İlk adım soru oluşturmaktır. Burada öğrenciler öncelikle ana düşünce ve destekleyici düşüncelere ilişkin sorular oluşturmaktadır. Ardından metnin konusunun veya olayların ne olabileceği tahmin edilir, tahminlerden sonra konunun

içeriğini özetleme çalışmaları yapılır. Özetleme çalışmasının ardından, öğrenciler tekrar sorulara dönerek, metinle ilgili tüm belirsizlikleri ve sorunları giderici yanıtlar verir. Karşılıklı öğretim, soruları sorma ve yanıtlamada modelleme ve örnek olma yoluyla öğrencilerin tüm ders boyunca bireysel ve grup olarak çalışmayı gerektirir (Taffy ve diğer. 2007: 4). Karşılıklı öğretim okuduğunu anlama stratejisi, öğretmenin öğretme- öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok, model olmasıyla gerçekleşmektedir.

Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)

KWL, Ogle (1986) tarafından geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir. Öğrencinin okuma işleminden önceki bilgilerle okuma sonrasında elde ettiği bilgileri arasında bağlantı kurması, düzenleme, bütünleştirme ve özetleme yapabilmesini sağlar. KWL stratejisi, öğrencilerin okuduklarını hatırlamalarında, kavramları ve sözcükleri gözden geçirmelerinde, önceki bilgiyi aktif hâle getirmelerinde, ünite ve konu bitiminde öğrencilerin ne öğrendiklerini değerlendirilmelerinde, bütün bir sınıf olarak, grupça veya bireysel olarak kullanılabilir (Camp, 2000). KWL stratejisiyle etkinliklere başlamadan önce üç sütunlu bir tablo hazırlanır. KWL stratejisiyle öğrenciler beyin fırtınasıyla konu hakkında bildikleri tüm bilgileri ortaya çıkarırlar. Bu bilgiler, K sütununda kaydedilir. Ondan sonra öğrenciler konu hakkında öğrenmek ve bilmek istediklerine ilişkin soru listelerini hazırlarlar. Bunlar da W sütununda kaydedilir. Okuma esnasında veya sonrasında öğrenciler W tablosundaki soruları yanıtlarlar. Yanıtlamalar tamamlandıktan sonra L sütununda kaydedilir.

KWL okuduğunu anlama stratejisi daha sonraları birçok araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve farklı şekillerde KWHL (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Nasıl Öğrendim? Ne Öğrendim?), KWLS (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Hâlâ Ne Öğrenmek İstiyorum?) kullanılmıştır (Johnson, 2006: 81).

İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)

İşbirlikli stratejik okuma, işbirlikli öğrenme anlayışı içinde oluşturulmuş karma bir okuduğunu anlama stratejisidir. Bir bütün hâlinde işlenen doğrudan öğretim derslerinden sonra, öğrenciler farklı düzeylerdeki öğrencilerden oluşturulmuş heterojen gruplara dağıtılır. Böylece işbirlikli stratejik okumanın tüm aşamalarında öğrenciler birbirlerinin eksikliğini tamamlayabilirler. İşbirlikli okuma stratejisinin temel aşamaları şunlardır:

- 1- Ön bilgileri hareket geçirecek ön izlemeyi yapma,
- 2- Okumayı izleme ve sözcük hazinesini geliştirme,
- 3- Ana düşünceleri , temel düşünceleri belirleme,
- 4- Özetleme yapma ve konuya ilişkin sorular oluşturma (Sundheim, 2006: 16).

Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers)

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla başvuru okuduğunu anlama stratejilerinden biri de kavram haritaları ve grafik örgütlemeler yapmadır. Kavram haritaları, hem okuma öncesinde, hem okuma esnasında hem de okuma sonrasında kullanılacak bir özelliğe sahiptir. Kavram haritası, yeni bilgileri örgütleyen ve bilgi yapıları arasındaki ilişkileri düğümleyerek sergileyen bir okuma stratejisidir (Lo, 2001: 34). Kavram haritaları okuma parçalarındaki, karşılıklı ve iç içe geçmiş ilişkilerin, bağlantıların okuyucular için görselleştirilmesini sağlar. Chang, Sung ve Chen (2002) tarafından 126 beşinci sınıf öğrencisiyle kavram haritaları destekli yapılan çalışmada kavram haritası hazırlamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için oldukça yararlı görsel araçlar olduğu saptanmıştır.

İTS (=İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis- Q)

İTS, 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.

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmek yaygın bir öğretimsel çabadır. İşbirlikli öğrenme, tartışma ve sorgulama yöntemleri bu zorlukla baş edebilmek için başvurulabilecek etkili yollardan bazılarıdır. “İşbirlikli, tartışma ve sorgulama” (İTS) stratejisinde her üç yöntem, birlikte uygulanmaktadır. Bu okuduğunu anlama stratejisinin mantığı, birinin zorluğu diğer ikisinin faydasını arttırmak ve böylece sinerjik bir öğretim ortamı oluşturmaktır.

Birçok araştırmacı tarafından İTS okuduğunu anlama stratejisinin gerekliliğine ilişkin görüşler dile getirilmiştir: Jhonson, Jhonson ve Holubee’a (1994) göre işbirlikli öğrenmeler, küçük öğretimsel gruplar aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmalarına yardımcı olur. Gambrel (1996), grup tartışmalarının, öğrencilerin okuma materyaline ilişkin hatırlama ve anlamalarını güçlendirdiğini saptamıştır. Strother’e (1989) göre sorgulama, okuduğunu anlamaya yardımcı olan öğretimsel kolaylaştırıcı bir tekniktir. İTS okuduğunu anlama stratejisi henüz yeni ve yalnız birkaç alanda test edilmiş olmasına karşın; işbirlikli öğrenme, tartışma ve sorgulama boyutlarının etkililiği birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Bender & Larkin, 2003: 153). Okuduğunu anlamayı sağlamada etkili oldukları, çalışmalarla saptanmış değişik tekniklerin bütünleşik bir hâli olan İTS okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde oldukça etkili olması beklenir.

İTS okuduğunu anlama stratejisi adım adım işlenir. İTS’nin adım adım işlenişinin 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 işleniş aşığıda adımlar hâlinde verilmiştir:

Adım -1: Grupları oluşturulur.

Öğretmen kişisel ve toplu olarak öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından ihtiyaçlarının neler olduğunu göz önüne alarak farklı gruplar oluşturur. Bu strateji için öğretmenin en fazla altılı gruplar oluşturması önerilir.

Adım -2: Birtakım Soru Hazırlanır.

Öğrencilerin okunan bir materyali anlama düzeyleri ölçülürken, öğretmenin, öğrencilerin okuma etkinliğinden edindikleri kazanımları için, nelerin önemli olabileceğini düşünmesi gerekir. Bu adım için öğretmen bu önemli elemanları yansıtacak soruları hazırlar. Soruların okuduğunu anlamada yazınsal, bilgilendirici, eleştirel, değerlendirici, estetiksel olma gibi farklı bilişsel süreçleri kapsayacak nitelikte olmasına dikkat edilir.

Adım – 3: Gruplar Öyküleri Tartışır, Soruları Bölüşür.

Öğretmen, sınıfı toplar ve öğrenciler tarafından okunan metin hakkında genel bir tartışma başlatılır. Öğretmen mümkün olabildiğince, tartışmadan çekilir ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar. Tartışma bittiğinde öğrencilere sorular sunulur. Tüm sorular bir sayfada toplanır ve tüm öğrencilere birer kopyası dağıtılır. Sorular tüm gruplar tarafından okunur ve gruplar arasında eşit olarak dağıtılır. Öğrencilerin kendileri, hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verir. Hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verildikten sonra soru kâğıtları ayrılıp gitmesi gereken gruba dağıtılır. (Ancak bu araştırmanın pilot uygulamasında, grupların kendi sorularının dışındaki soruların yanıtlarına kayıtsız ve ilgisiz kaldıklarının gözlenmesi üzerine tüm soruların tüm gruplar tarafından yanıtlanması istenmiştir. Soruların gruplara paylaşılması, cevaplama aşamasında yapılmıştır.)

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

Öğretmen, tüm gruplardan soruların üzerinde çalışmasını ister. Hangi metin parçası kullanılıyorsa o metin parçasının bir kopyası referans amacıyla gruplara verilir. (Bu araştırmada okuma parçaları öğrencilerin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Sağlık ve Çevre” Temasında geçen metinler olduğundan her öğrenci önündeki kitabından yararlanmıştır.) Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmek, tartışmak ve soruları cevaplamada kullanılan düşünceleri incelemeye katılmak için teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular cevaplandırılır. Öğrenci grupları, önemli olduğu düşünülen noktaları belirlemek ve yeni sorular oluşturmak için teşvik edilir.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar.

Tüm sorular gruplar tarafından yazılı olarak yanıtlandıktan sonra öğrencilerden yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin, farklı bakış açılarıyla sunulan sorulara yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma ve düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı kabul edilir.

TİÖD (=Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütlenme- Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

TİÖD (Tahmin, İnceleme, Özetleme, Örgütlenme, Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi Englert & Mariage (1991) tarafından öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu strateji, Palincsar ve Brown tarafından (1985) geliştirilen bir okuma parçasını anlamada modelleyici adımlar aracılığıyla öğrencilere rehberlik eden karşılıklı öğretim ile sözcüklerin anlamını görsellerle sunan kavram haritalarıyla birleştirilmiş karma bir okuma stratejisidir (Mariage, 1995: 216). TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, tematik metinleri (açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici metinler) anlamada etkili bir okuduğunu anlama stratejisi örneği olarak kullanılır. TİÖD genellikle “model olma” ve “rehberlik etme” öğretim yöntemleriyle öğretilir. Bu stratejinin ilk aşamasında öğrenciler okuyacakları metni gözden geçirip tararlar. Böylece metnin içeriği, konusu hakkında kendi ön bilgilerinden de yararlanarak *tahminlerde* bulunurlar. Tahminlerini, düşüncelerini metnin yapısına uygun bir şekilde örgütler ve organize ederler. Bu örgütlenme kavram haritaları, gruplamalar kullanılarak yapılabilir. Öğrenciler metni okumaya başlayarak metnin yapısı, içeriği ve ipuçlarını *incelerler*. Parçayı anlamayı sağlamak için soru – cevap yoluyla öğretmenin hazırlamış olduğu sorulara cevap verirler. Okumadan sonra veya okuma aralarında, öğrenciler konuyla ilgili düşünceleri, yan düşünceleri, metinde geçen olayları *özetlerler*. *Özetlemeler* önce sözlü, sonra da yazılı olarak yapılır. Öğrenciler metne yönelik kavramalarını değişik kavram haritalarıyla, görsel şekil veya tablolarla *örgütlenme* yoluna giderler. Öğrenciler özetleme ve örgütlenme etkinliklerini kolaylaştırmak için soru oluşturmaya teşvik edilirler. Oluşturulan yeni sorular sınıfta yanıtlanır. Son olarak öğrenciler okudukları metne ilişkin kavramalarını;

- a- Yaptıkları özetlemeleri, tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırarak,
- b- Özetleme aşamasında anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek için yanıtlanan ve oluşturulan sorularla,
- c- İleriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerini açıklayarak, *değerlendirirler*.

İleriye dönük düşüncelerini metindeki ipuçlarından veya yeniden düzenlenen kavram haritalarından yararlanarak şekillendirebilirler.

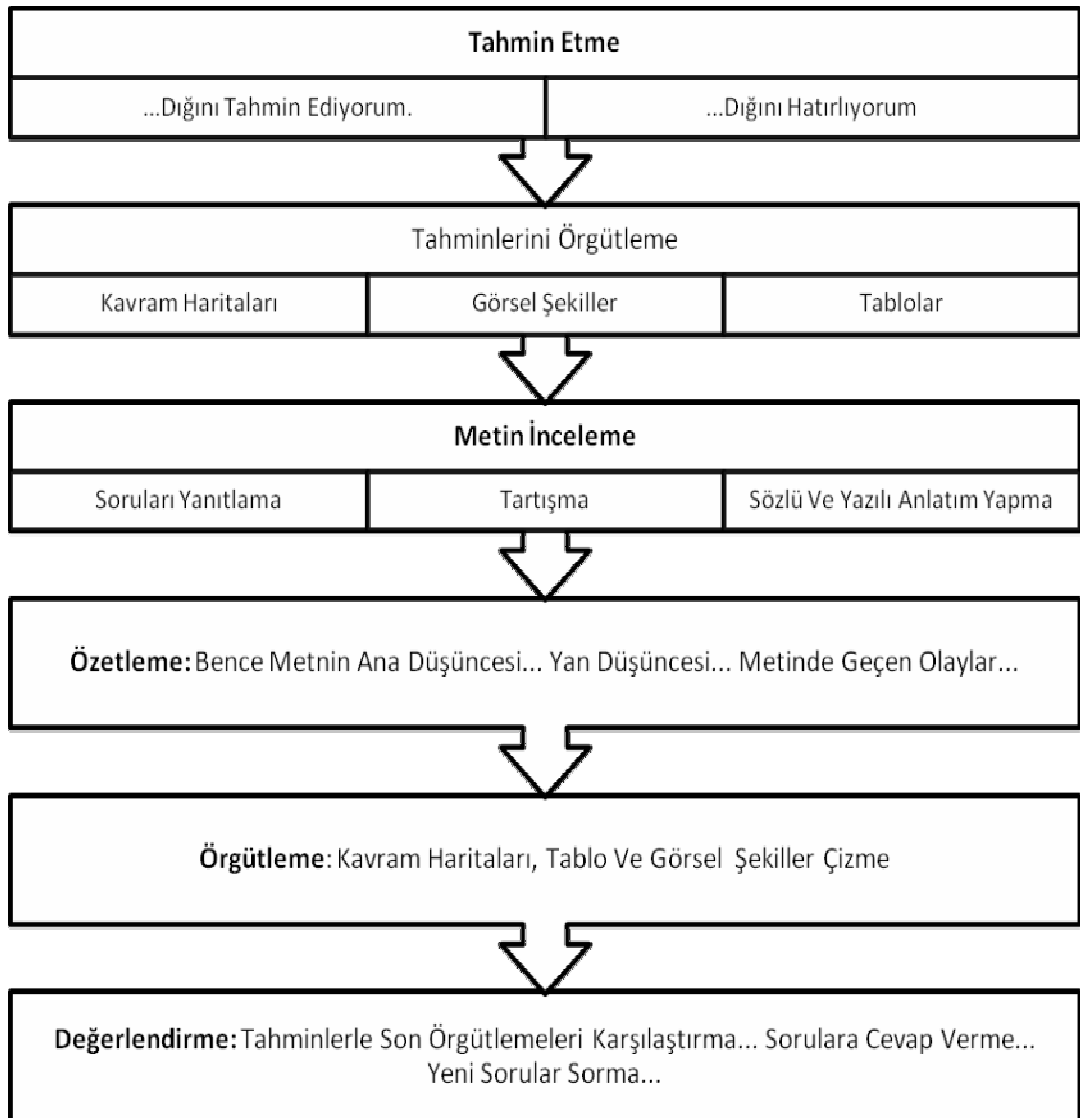
Rotruck (2001) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Eğitiminde TİÖD’ün Etkililiği Başlıklı” doktora tez çalışmasında, öğrenme yetersizliği olan öğrencilere TİÖD’ün okuduğunu anlamaya yardım etmek amacıyla düzenlenmiş bir strateji olduğundan öğrenme yetersizliği

yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirildiğinden söz etmektedir. Araştırmacı bu çalışmada, normal sınıflarda okudukları halde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı bir biçimde öğrenmelerini sağlayan etkenlerin etkililiğini anlamada, öğretmen adaylarının algılamaları üzerinde bir ölçüt oluşturmaya çalışmıştır. Bu araştırmanın temel değişkenleri, dört tane aday öğretmen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere öğrenmeyi öğretme için düzenlenen özel teknik (TİÖD) ve aday öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğretimine ilişkin algılarını belirleyen gözlemlerdir. Araştırmada aday öğretmenler TİÖD'ün öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel olarak tasarlandığının bilincindedirler. Araştırmacı, TİÖD'ün etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın başından sonuna kadar aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini ve görüşlerini belirtmek için tuttukları günlükler, yaptıkları gözlemler ve görüşmelerden kayıtlar alarak araştırma verilerini toplamıştır. Araştırmanın sonucunda işe koşulan bağımsız değişkenin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde aday öğretmenlere farklı başarı düzeyindeki öğrencilere yardımcı olduğu belirlenmiştir.

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, soru - cevap yoluyla, kavram haritalarıyla düşünceleri tahmin etme, örgütleme, metnin yapısına dayanarak ana düşünceleri özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan bireşim bir stratejidir.

Hollingsead ve Ostrander (2006: 21) okuduğunu anlamada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmada, önceden seçilmiş olan bazı öğrencilerin okuma yönünden güçlü ve zayıf yönlerini belirlemiş ve bu öğrencilerin okuma yeterliliği ve özelliklerine göre hangi okuduğunu anlama stratejisiyle, okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilebileceğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, önce öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi vermiş, ardından işe koşulabilecek okuduğunu anlama stratejilerinin genel özelliklerine değinmişlerdir. Araştırmacıların, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlülüklerini gidermek için önermiş oldukları stratejiler arasında Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (ADÖS) = PALS (Peer Assisted Learning Strategy, TİÖD (POSSE), ITS (Coop-Dis-Q), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) gibi stratejiler vardır. Araştırmacılar sonuç olarak ikinci sınıfta okuyan Jill'in bilişötesi becerilerinin gelişimi için ITS okuduğunu anlama stratejisini önermişlerdir. Çünkü işbirlikli tartışma etkinliklerinin onun okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırılmasına ve çekinmeden sosyal ortamlara, etkinliklere katılmasına yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. 11. sınıfta okuyan Matt için de görsel uzamsal örgütlemeleri ve üst biliş becerileri ve kendi kendini gözlemeyi kapsayan TİÖD okuduğunu anlama stratejisi önerilmiştir.

TİÖD, öğretmen ve öğrencilere, özellikle okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerde okuduğunu anlamayı sağlayan çerçeve bir rehberdir. Diğer bir deyişle kendi içinde farklı yöntemleri barındıran kompleks bir stratejidir. Bu stratejinin işleniş aşamaları aşağıdaki kavram haritasıyla görselleştirilebilir:



Şekil 1. TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisinin İşleniş Aşamaları

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2005), Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.
- AKYOL, H. (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kök Yay.
- BENDER, W. N. & LARKIN, M.J. (2003), Reading Strategies For Elementary Students With Learning Difficulties, Georgia: Published By Corwin Press. www.corwinpress.com.
- BLOCK, C.C. (2004), Teaching Comprehension, New York: Published By Pearson Education Inc.
- BOYAN, L. S. (2002), An Analysis Of The Reading Strategies Employed By Fourth Grade Students While Thinking Aloud In A Group Context, Unpublished Doctoral Dissertation, New York: Fordham University, <http://www.proquestcompany.com>.

BRATEN, I. & SAMUELSTUEN, M. (2004), Does The Influence Of Reading Purpose On Reports Of Strategic Text Processing Depend On Students' Topic Knowledge?, *Journal Of Educational Psychology*, 92 (2), 324- 336.

BROWN, A.L, ve PALINCSAR, A.S. (1985), Reciprocal Teaching Of Comprehension Strategies: A Natural History On One Program For Enhancing Learning. Technical Report No.334, *Reading and Communication Skills*. ERIC: ED257046.

CAMP, D. (2000). It Takes Two: Teaching with Twin Text of Fact and Fiction. *The Reading Teacher*, 53(5): 400-408.

CHANG, D. M. (2005), Comparing The Effects Of Traditional vs. Non-Traditional Reading Instruction On Level Of Reading Comprehension, And Use Of Metacognitive Strategies In EFL Learners In Taiwan, Unpublished Doctoral Dissertation, Taiwan: La Sierra University, <http://www.proquestcompany.com>.

CHANG, K., SUNG, Y. & CHEN, I. (2002), The Effect Of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization, *The Journal of Experimental Education*, Volume; 71, 1 – 13.

DALY III, E.J. CHAFOULEAS, S. SKINNER, C.H. (2005), Interventions For Reading Problems, New York : The Guilford Press.

DEMİREL, Ö; ŞAHİNEL, M. (2006), Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yay.

ENGLERT, C.S, MARIAGE, T.V. (1991), Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE" *Journal Of Learning Disability Quarterly*, Vol. 14, No. 2 (Spring, 1991), pp. 123-138. <http://jstor.org/journals/07319487html>.

GAMBRELL, L. B. (1996), What Research Reveals About Discussion, *Fostering Engaged Reading*, 25 – 38, Newark: DE: International Reading Association.

GAUTHIER, L. R. (2001), Coop – Dis – Q: A Reading Comprehension Strategy, *Intervention In School and Clinic*, Volume 36, Number 4, ISSN:10534512 <http://finderarticles.com/p/articles.04.05.2007>.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. (2002), Teaching And Researching Reading, New York: Published By Pearson Education.

GREEN, H. ve PETTY,W. (1971), Developing Language Skills In Elementary Schools, Boston: Allyn & Bacon Inc.

GÜNEŞ, F. (2004), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yay.

HOLLINGSEAD,C.ve OSTRANDER, R. (2006), How Can I Help My Students Who Struggle With Reading Comprehension?, *Journal Of Adventist Education*, April / May, page 15 -20.

JHONSON, D.W., JHONSON, R.T. & HOLUBEE, E.J. (1994), The New Circles Of Learning: Cooperation In The Classroom And School, Alexandria, VA Association For Supervision And Curriculum Development.

JHONSON, K. F. (2006) , 60 Strategies For Improving Reading Comprehension, California: Published by Corwin Press, A Sage Publications Company Thousand Oaks.

JO, I. H. (2001), The Effects Of Concept Mapping On College Students' Comprehension Of Expository Text, Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, <http://www.proquestcompany.com>.

KANTEMİR, E. (1995), Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Engin Yay.

KENT, A. M. (2002), An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>.

MARIAGE, T. V. (1995), Why Students Learn: The Nature of Teacher Talk During Reading, *Learning Disabilities Quarterly*, Vol. 18, No.3, p:214 – 234. www.jstor.org.

MASTROPIERI, M. A, SCRUGGS, T.E. (1997), Best Practices In Promoting Reading Comprehension In Students With Learning Disabilities, *Remedial & Special Education*, JULY / August, Volume 18, P: 197 – 216.

MEB, (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

OCASIO, T. L. (2006), A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies To Improve Reading Comprehension, Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.

OGLE, D.M. (1986), K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text, *The Reading Teacher*, 39 (6): 564 – 570.

ÖZASLAN, A, (2006), Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PALINCSAR, A.S. ve BROWN, A. L. (1984), Reciprocal Teaching Of Comprehension-Fostering And Comprehension Monitoring Activities. *Cognition And Instruction*, 1, 117 – 175.

PILONEITA, P. (2006), Genre and Comprehension Straregies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami, <http://www.proquestcompany.com>.

PRESSLEY, Michael, (2002), Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

RADOYEVIC, N. (2006), Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills, Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario: <http://www.proquestcompany.com>.

ROSE, D.S. ve Diğ. (2000), Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques, *The Journal Of Educational Research*, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.

ROTRUCK, K. H. (2001) A Study of the Effects of the POSSE Technique on the Perceptions of Pre-service Teachers in Teaching Learning Disabled Students, Unpublished Doctoral Dissertation West Virginia University Morgantown, West Virginia: <http://www.proquestcompany.com>.

SEVER, S. (1995), Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara. Anı Yayıncılık.

STROTHER, D.B. (1989), Developing Thinking Skills Through Questioning, *Phi Delta Kappan*, 71, 324 – 327.

SUNDHEIM, C. S. (2006), Teacher's Familirity With and Use Of Reading Comprehensin Strategies For Students With A Learning Disability, Unpublished Thesis Master of Science, Fullerton, California State University, <http://www.proquestcompany.com>.

ŞENGÜL, M. ve YALÇIN, S. K. (2004), Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 164, Ankara.

TAFFY, E. R. ve Diğerleri. (2007), Questioning <http://tigger.uic.edu/>.

ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara: Nobel Yay.

VGOTSKY, L. (1986), Thought And Language, Cambridge MA: MIT Press.

WELLINGTON, J.; OSBORNE, J. (2001), Language And Literacy In Science Education, Buckingham, Philadelphia: Ope University Press.