

**ETKİN BİR OKUMA BECERİSİ ÖĞRETİM MODELİNİ TEMEL
ALAN İZLENCE: ETKİLEŞİMSEL OKUMA MODELİ**
**THE CURRICULUM BASED ON AN EFFICIENT READING
EDUCATION SKILL MODEL: INTERACTIVE READING
MODEL**

Tuncay TÜRK BEN¹

Özet

Bu, araştırmanın amacı, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma öğrenme alanının amaçladığı hedeflere ulaşmaya yönelik etkileşimsel modele dayalı bir okuma öğretimi programı ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Etkileşimsel yaklaşımın kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Yapılandırmacılığa dayalı bir etkileşimsel model programı ile bilgiyi sorgulayabilen, eleştirel düşünebilen, sürekli öğrenebilen, problem çözebilen ve üst düzey düşünme becerileri kullanabilen, okuma becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Etkileşimsel (interaktif) modele göre okuyucu çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışır. Karşılıklı iletişim “okuyucu, yazar ve ortam” arasında gerçekleşmektedir. Etkileşimli okuma öğretimi “aşamalı sorumluluk aktarma” düşüncesiyle sınıf içinde öğretilebilir. Eğitim ortamı modellik yapmaktan, kılavuzluk yapmaya daha sonra da öğrencilerin bağımsız birer öğrenen ve okur olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Öğrenme ortamı ve ders planlarının hazırlanmasında, etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenci merkezli, etkileşime dayalı bir anlayışın göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, İzence, Etkileşimsel Okuma Modeli, Okuma Becerisi.

Abstract

The purpose of the study is to develop a Reading Education Program based on the Interactive Model for the purpose of reaching the targets stated in the program for Reading Comprehension field. The Document Review Method, which is one of the Qualitative Research Methods, was used in the present study. The hypothetical bases of the Interactive Approach rely on constructivism. With the Interactive Model Program, which is based on Constructivism, it is aimed that individuals, who can question the information, who can think critically, who can learn continuously, solve problems and use upper-level thinking skills with developed reading skills, are raised. According to the Interactive Model, the reader tries to establish meaning by using various sources and pre-information.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com

Mutual communication is performed between the “reader, the author, and the medium”. Interactive Reading Education may be taught in classrooms with the “Gradual Responsibility Transfer” concept. The educational medium must be designed in such a way that will make teachers models and guides in classes, and then, will make students become independent learners and readers. It is necessary to adapt a concept that prioritizes students with an interaction in preparing the learning medium, in preparing, applying and evaluating lesson plans and activities.

Key words: Turkish Instruction, Curriculum, Interactive Reading Model, Reading Skill.

GİRİŞ

Bireyin hayat boyu kullanabilecekleri okuma, yazma ve sözlü iletişim ile ilgili dil ve zihinsel becerilerini etkin bir şekilde kazanmalarında öğretim programlarının büyük bir payı vardır. Bireyin bilişsel ve duyuşsal anlamda kendilerini gerçekleştirmeleri ana dillerini en iyi şekilde öğrenmelerine bağlıdır. Bunun için de öğretim programları çağın gereksinimlerine göre yenilenmekte ve geliştirilmektedir. 2006 yılında uygulamaya konulan ve günümüzde de yenilenmiş ve güncellenmiş 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırma yaklaşımıyla beraber etkinlik temelli yaklaşımı temel almıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz- sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Program’da birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “sözlü iletişim, okuma ve yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkili ve bütünlük içinde ele alınmaktadır (MEB, 2018). Program, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

Programda, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen okuma ve öğrenmeden zevk alan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu açıdan okuma, temel dil becerisi olarak görülmekte, öğrenme alanı olarak ana dili öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Okuma öğrenme alanı, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda, okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri

doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2015; MEB, 2018).

Okumanın insan hayatındaki yeri ve önemi üzerinde hep durulmuş, okumanın insanın düşünce ve kavrama yönlerini beslediği hep vurgulanmıştır. Bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız bu dönemde, bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi güncellenmenin çeşitli yolları vardır. Bilgisayar, internet, TV, radyo vb. birçok kaynaktan bilgi edinmemiz mümkündür. Bilgi edinme kaynaklarımız çoğalmasına rağmen bunların hiçbirini okumanın yerini alamamıştır (Güneş, 2015). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerileri mutlaka geliştirilmesi gerekmektedir.

Okurun metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olan okuma (Günay, 2013), öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir dil becerisidir (Adalı, 2010). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanında kazandırılması düşünülen becerilerin, etkileşimsel model ile gerçekleştirmenin mümkün olduğu söylenebilir. Bu model ile öğrencilerin etkin, bağımsız, öz düzenlemeli, eleştirel ve yaratıcı okur olarak yetiştirileceği düşünülmektedir.

1. YÖNTEM

Araştırmanın amacı, etkileşimsel modele dayalı bir okuma öğretimi programı ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. “Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Çalışmada alanyazın taranmış ve etkileşimsel okuma eğitime dayalı bir program ortaya konmaya çalışılmıştır.

2. ETKİLEŞİMSSEL OKUMA MODELİ VE OKUMA ÖĞRENME ALANI

Okuma, bireyin hem örgün öğretim içerisinde hem de toplum içerisinde başarılı olmasında etkili olan temel bir dil becerisidir (Underwood & Batt, 1996). Eğitim programlarında ve öğretim sürecinde de, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insan hayatını anlamlı hale getirmek için yerini almaktadır (Akyol, 2014).

Okuma, öğrenme alanı olarak çeşitli alt alanları, boyutları, süreçleri, beceri ve teknikleri içeren geniş bir alandır (Güneş, 2014). Akyol'a (2014) göre okuma, “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili

iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci”dir. Kavcar vd. (2005, s. 41) ise okumayı, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.”. Yalçın’a göre (2012, s.47) okuma, “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.” Eskey (1988) ise okumayı, okuyucunun elde ettiği yeni bilgiyi daha öncesinden çeşitli yollarla kazandığı genel birikim ve ilgili ön bilgileriyle ilişkilendirmeyi gerektiren karmaşık bir etkinlik olarak tanımlar. Yapılan tanımlarda da görüldüğü üzere okuma becerisi, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Etkileşimsel modele işlerlik kazandıracak okuma ve öğrenme stratejilerin desteğiyle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirileceği öngörülmektedir. Çalışmamızda okuma öğrenme alanı, etkileşimsel model doğrultusunda yapılandırılmıştır.

2.1. Etkileşimsel Okuma Modelinin Temel Felsefesi

Etkileşimsel modelin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanmaktadır (Güneş, 2017). Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Açıkgöz, 2011, s.61). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme işlemi öğrencinin aktif çabaları ve çevresiyle etkileşmesi sonunda gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenci kendisine sunulan bilgileri almakta, ön bilgileriyle birleştirerek yeniden anlamlandırmakta ve zihindeki yapıya yerleştirmektedir. Bu süreçte, öğrenci aktif olarak süreci yönetme ve kontrol etme sorumluluğu taşır (Güneş, 2017). Öğrenciler bilgilerini, temel kavramlar etrafında yapılandırarak içselleştirir, yeni bilgiler ile var olan bilgiler arasında bağlantı kurarak anlamlı ve kullanışlı bilgi edinirler (Demirel, 2015, s.163; Özden, 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkileşimsel modele göre anlama; okuyucu, metin ve ortam arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkar.

Anlaşılabacağı üzere, yapılandırmacılığa dayalı bir program ile bilgiyi sorgulayabilen, sürekli öğrenebilen, problem çözebilen ve üst düzey düşünme becerileri kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Etkileşimsel model ile de öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan okuma becerisinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

2.2. Etkileşimsel Okuma Öğretimi

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsayar. Piaget bu yaklaşımını

özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bilgilerin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihninde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur. Sosyal yapılandırmacılar da öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır. Vygotsky öğrenmenin Piaget'in öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür (Açıkgöz, 2011; Özden, 2014, s.58- 59).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre de okuma süreci, "bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Okuma sürecinde birey yazıların anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir" (Güneş, 2015). Bu yaklaşım, okuma öğretimine bir süreç olarak yaklaşmakta ve okuma becerileri ile zihinsel becerileri birlikte geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanan sosyal bilişsel etkileşimsel okuma modeline göre (Rumelhart, 2004; Ruddell & Unrau, 2004) dil ve okuma yazma öğreniminde çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşimi oldukça önemlidir ve çocuğu okumaya motive etmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme modeli (Bandura, 1986) sosyal etkileşimi, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri olarak ifade etmekte, bu sosyal etkileşim sürecinde öğretmenin öğrencilere ve akranların birbirlerine model olmalarının, olumlu sözel telkinlerle birbirlerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemelerinin ve bu katkı sonucunda oluşacak başarılı performansların öğrenme sürecine yönelik öz yeterlilik gibi birçok duyuşsal ve bilişsel becerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmektedir. Sosyal yapılandırmacılık kuramı (Vygotsky, 1978) tüm öğrenmelerin sosyal temelli olduğunu ve bundan dolayı öğrenme ortamında öğrenciler arasında oluşturulan etkileşimsel çalışmaların okuma ve diğer dil becerilerinin kazandırılmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Benzer şekilde dönüşümsel-işlemsel okuma modeli de öğrenciler arasında oluşturulacak etkileşimsel etkinliklerin farklı okuma deneyimlerinin ve okuma sürecine yönelik algıların paylaşılmasına imkân vereceğini ortaya koymaktadır (Ateş ve Yıldırım, 2014).

Sosyal yapılandırıcılık anlayışına göre bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu- metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlı bulunmaktadır. Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen bu modele göre anlama, üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir. Bunlar metin, okuyucu ve ortam olmaktadır. Anlama sürecinde okuyucu okuma öncesi ve okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemleri gerçekleştirmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, anlamayı kontrol etme, değerlendirme gibi. Anlama sürecinin diğer bileşeni metin olmaktadır. Metin, içerdiği çeşitli bilgi ve düşüncelerle okuyucunun ön bilgilerinin etkileşmesini sağlamaktadır. Ayrıca okuyucu diğer metinlere yönlendirilmekte ve metinler arası düşünmesini sağlamaktadır. Anlama sürecinin ortam bileşeni ise metnin anlaşılmasına fiziksel, sosyolojik ve psikolojik olarak etki etmektedir. Bir başka ifadeyle anlama, etkileşim sonunda oluşturulan düşünme, düzenleme ve zihinde yapılandırma sürecidir. İyi bir anlama için üç değişkenin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olması gerekmektedir (Güneş, 2014a: 215-216).

Akyol (2014a: 45-47)'a göre de okuma aktif bir süreçtir. Etkileşimsel (interaktif) modele göre okuyucu çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışır. Karşılıklı iletişim “okuyucu, yazar ve ortam” arasında gerçekleşmektedir. Bu anlayışa göre okumayla ilgili hem içsel hem de dışsal unsurlar bu sürecin içerisinde yer alır. Bu anlayış okuma süreciyle ilgili odak noktasını “metne dayalı işlem yapmaktan okuyucuya dayalı işlem yapmaya” yöneltmektedir. Etkileşimsel yaklaşıma göre okuma yeteneği veya yeteneksizliği tamamıyla okuyucuya bağlı olan bir durum değildir. Yeteneklilik veya yeteneksizlik okuyucu, metin (yazar) ve ortam arasındaki iletişim ve etkileşime dayalıdır.

Buehl (2008), etkin okurların, karakteristik özellikleri itibarıyla aktif bilişsel bir sürecin özelliklerini temsil ettiğini belirtmektedir. Bu süreç önceki okuduğunu anlama süreçlerinden farklı bir sürecin izlerini taşımaktadır. Daha önce, okuduğunu anlama, harflerin kelimelerin tanınması ve buradan hareketle kelimeleri birleştirerek paragrafları, paragrafları bir araya getirerek daha uzun metinlerin anlaşılma becerisi olarak görülmekteydi. Eğer bir öğrenci metinde ne olduğunu, yazarın ne söylediğini ifade edebiliyorsa anlama gerçekleşmiş varsayılır. Eğer öğrenci metinde ne olduğunu açıklayamaz ise öğrencinin okuma becerisinde eksiklik var, diye ifade edilir. Bu durumda öğrenci okuma becerisinde yetersizdir ya da metin oldukça zordur. Son zamanlarda yapılan çalışmalarla bu anlayış değişmektedir. Okur metindeki kelimeleri seslendirmeden ziyade metinden anlam kurmaya çalışmaktadır. Anlama, okurun pasif olarak bilgiyi aldığı zaman değil, aktif olarak zihninde anlamı oluşturduğu zaman gerçekleşir. İki insan metinden tam olarak aynı anlamı çıkaramazlar çünkü aynı şartlar altında okuma faaliyetinde

bulunmamaktadırlar. RAND (2002) (Okuma Çalışma Grubu), anlam kurmada dört durum arasında etkileşimin varlığını ifade ederler ve okurun metinden anlamı nasıl kuracağını belirlemeye çalışmaktadırlar:

1. Okur, okuma ortamına ne getirmektedir?
2. Metnin özellikleri nelerdir?
3. Okuma amaçları
4. Okumanın içinde gerçekleştiği ortam

Okur (The reader): Etkileşimsel modelin en önemli bileşeni okuyucudur. Metinden okuduklarını anlayan ve zihninde yapılandıran kişidir. Her öğrenci, okur olarak okuma ortamına birtakım bilgilerle gelir. Genellikle okurun anlama eksikliği kelimeleri tanımama, seslendirmede sıkıntı çekmesi; yavaş okuması ya da kelime kelime okumaya çalışması; okuma tekniklerini bilmemekle açıklanmaya çalışılmaktadır. Bunlar okuma ve anlamamanın bir yönüdür yalnız sadece bunlara odaklanırsak anlamamanın nasıl gerçekleştiği üzerinde durulmamış olur. Çünkü anlam kurma, metindeki bilgilerle okurun ön bilgilerinin iç içe girmesi, birbirini sarması sonucu gerçekleşen zihinsel bir faaliyettir. Okurun ön bilgileri ve deneyimleri bir metnin nasıl anlaşılacağı noktasında çok önemlidir. Güneş'e (2014a) göre okuyucunun dil hakkındaki bilgileri ses bilgisi (dil ses yapısı hakkındaki bilgileri), söz dizimi (cümledeki kelime sırası) ve anlam bilgisi (kelimenin anlamı aralarındaki ilişkiler ve dil bilgisi) ile bunların uygulanmasına ilişkin bilgileri de anlamada belirleyici olmaktadır. Öğrenciler okuyacakları metin ile ilgili ön bilgiye sahipler ise okudukları metni anlamakta zorlanmayacaklardır. Anlama, büyük oranda okuma isteği, tutum, motivasyon gibi kişisel nedenlerden de etkilenmektedir.

Metin (The text): Geleneksel olarak öğretmenler okuma materyalinin güçlülüğünü ölçmek için söz varlığı göstergesi ve okunabilirliğe bakarak karar verirler. Ancak, kavramların yoğunluğu, okurun özellikleri gibi nedenlerden ötürü okunabilirlikten elde edilen veriler yeterli olmayabilir. Ayrıca, yazarın kullanmış olduğu dil ve metin yapısını oluşturma biçimi de anlamı oluşturma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Faaliyet, işlem (The activity): Okuduğunu anlama, önemli bir ölçüde okuma aktivitelerin mahiyetinden etkilenmektedir. “Kişi belirli bir tarz kitabı niçin okur? Okuduğu kitabı kendisi mi seçer yoksa bir başkası mı? Öğrenciler konu ile ilgili bilgilerini artırmak için mi, bir görevin üstesinden gelmek için mi, benzer bir deneyim yaşamak için mi yoksa yazarın düşüncelerinden haz almak için mi okurlar? Yeterli anlamamanın gerçekleştiğini kim belirlemektedir? Okur mu ya da başkası mı? Sınıfta, öğretmenin direktifleri öğrencinin okumaya yaklaşımında belirleyici olmakta mıdır? Okurun görevi ayrıntılı bir araştırma yapmak mı yoksa yüzeydeki bilgiler okur için yeterli mi? Bilgiler bir tartışmada mı kullanılacak, bir hafta sonra mı test edilecek yoksa bir projeyi

tamamlamak için mi kullanılacak? Okuma sonrası öğrenciler, çalışma kâğıdını tamamlıyorlar mı, yorum yapıyorlar mı, çıkarıma dayalı soruları cevaplıyorlar mı, bir rapor yazıyorlar mı, kendi deneyimleriyle bağ kuruyorlar mı? Öğrenciden tek başına mı çalışması isteniyor yoksa akranlarıyla işbirliği içinde mi çalışması isteniyor?” Tüm bu soruların cevabına göre okuma işlemi değişiklik gösterecektir. Öğrencilerin okuduğu metni anlaması öğretmenin ve okuma görevinin karakteristik özelliğine bağlı olarak oldukça değişecektir.

Bağlam (Context): Okuma, boşlukta gerçekleşmemektedir. Okuyucunun metinle etkileştiği ve metni anlamaya çalıştığı ortamdır. Okuduğunu anlama birçok çevre koşullarından etkilenmektedir: fiziksel durumlar, ses düzeyi, rahatlık (otobüste, sınıfta, yatakta vb.), zaman unsurları (sabahın erken saatleri, okulun sonuna doğru, gece yarısı vb.), çevresindeki insanların tutum ve davranışları (aile üyeleri, akranları, öğretmeni vb.).

Schirmer’e (2010) göre etkileşimsel okuma modeline göre öğretmen açık bir biçimde, sistematik olarak, doğrudan doğruya okuma sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarını sağlayacak okuma materyalleri ile öğretim yapmalıdır. Öğrenci ise aktif bir şekilde kendi anlamasını oluşturmalıdır. Kullanılan materyal ise öğrenciye kendi anlamasını geliştirecek nitelikte olmalıdır.

Sınıfta okuma için yaratıcı bir ortam oluşturma sorumluluğu öncelikle öğretmendedir. Öğrencilerin anlamalarını geliştirirken öncelikle üzerinde durulması gereken hususlardan birisi okumanın yalnız gerçekleştirilecek bir eylem mi yoksa öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisine girerek mi bu eylemi gerçekleştireceklerdir. Aşağıdaki soruların cevapları bize sınıf içi ortam ile ilgili bilgi verecektir: “Öğrenciler sınıf içinde iş birliği içinde hareket ederken, birbirlerine saygı gösterme, birbirlerine yardım etme noktasında öğrencilere nasıl bir danışmanlık yapılmalıdır? Metinler üzerinde özgün bakış açıları nasıl ortaya konulacak? Öğrenciler sınıf içinde duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebiliyorlar mı?”

Etkin okurlar, okuduğunu anlama sürecinde birtakım etkili öğretimsel taktikler uygularlar: tahminde bulunma, anlaşılmayan parçaları tekrardan okuma, okuma hızını ayarlama, ilgili ve önemli bilgilerin altını çizme, metin kenarındaki notları takip etme, bağlamdan hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarma, grafiklerle anlatılanları gösterme, not alma, belirli aralıklarla anladığını özetleme yapma gibi. Öğrencinin hangi taktiği, yöntemi uygulayacağı okuduğu metnin türüne ve okuma amacına göre değişecektir (Buehl, 2008, s. 8).

Bu model, etkileşim durumlarını altı yönde toplamaktadır:

a) Okuma sürecinde bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu-metin- sosyal ortam etkileşimine bağlıdır. Okuyucu okuduğu metin ve

sosyal ortamlar sürekli etkileşim içindedir. Okuyucu bu etkileşimi daha da geliştirmek ve belirli bir düzeye ulaştırmak için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Böylece okuma etkileşimlerle gerçekleşmektedir.

b) Okumak için ön bilgiler harekete geçirilmelidir. Okuyucu ön bilgileri ışığında metindeki yeni bilgileri almakta ve zihninde yapılandırmaktadır. Yapılandırma işlemi, gözlerin arkasındaki bilgilerle gözün önündeki bilgilerin karşılaştırılması, önemli olanların seçilmesi, yorumlanması, birleştirilmesi işlemlerini içermektedir. Yani ön bilgilerle yeni bilgiler etkileşmektedir.

c) Okumak için bir amaç belirlenmektedir. Okuma rastgele değil amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Okuma sırasında belirlenen amaçlara ulaşılmaya çalışılmakta, okuma süreci kontrol edilmekte ve değerlendirilmektedir. Bu işlemler sonunda belirlenen amaç ile ulaşılan sonucun karşılaştırılması yapılmaktadır. Böylece okuma amacı ile ulaşılan sonuç etkileşmektedir.

d) Okuma, okuyucunun dil becerilerini harekete geçirmeyi gerektirmektedir. Bunlar metindeki dil bilgisi, cümle yapısı, imlâ, yazı türü vb. olmaktadır. Bu durum düşünceleri harekete geçirmekte ve daha kolay yorum yapılmaktadır. Böylece dil ve düşünce arasında etkileşim sağlanmaktadır.

e) Okuma, grafik işaretlerle okuyucu ile yazar arasında düşünce akışının sağlandığı ve etkileşimin sağlandığı bir süreçtir. Okuyucu kendi düşünceleri ile yazarın düşüncelerini karşılaştırmakta, aynı zamanda yazarın düşüncesini yazıya nasıl aktardığını izlemektedir. Yazarla etkileşen okuyucu metin üretme becerilerini de geliştirmektedir.

f) Okumak, çeşitli metinler arasında bağ kurmak demektir. Okumak, kitap dünyasına girmek demektir. Bir metin diğerine kaynak olmakta, okuyucu bir metinden diğerine geçmekte ve o metni de okumaktadır. Böylece okumak aynı zamanda metinler arası bilgilerin, düşüncelerin ve anlamın etkileşimi de sağlamaktadır (Güneş, 2014a, s. 217).

Etkileşimli okuma öğretimi aşamalı bir şekilde sınıf içinde öğretilir. Pearson ve Gallagher (1983), okuduğunu anlama sürecinde “aşamalı sorumluluk aktarma” düşüncesiyle dinamik bir sınıf ortamının oluşacağını ifade ederler. Onların modellerine göre eğitim ortamı modellik yapmaktan, kılavuzluk yapmaya daha sonra da öğrencilerin bağımsız birer öğrenen ve okur olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Model, öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucu gerçekleştiğini öne süren Piaget, Bandura ve Vygotsky gibi eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır (Ensar, 2014). Bu model öğrencilerin devamlı olarak anlama becerilerini geliştirmeye danışmanlık etmektedir. Sınıfta “aşamalı sorumluluk aktarım” eylemi öğretmenin modellik yapmasıyla başlar. Başlangıçta öğrenciler devamlı olarak bir

Tuncay TÜRK BEN

Etkin Bir Okuma Becerisi Öğretim Modelini Temel Alan İzence: Etkileşimsel Okuma Modeli
The Curriculum Based on an Efficient Reading Education Skill Model: Interactive Reading Model

uzman, öğretmen görme ihtiyacı hissederler. Öğretmen metinle etkileşim kurma, bir şeyi yaparken nasıl düşünüleceği gibi noktalarda öğrenciye destek olur. Aşamalı sorumluluk aktarım modeli birçok öğrencinin ilk zamanlar ödevleri veya görevleri tek başlarına yönetemeyeceklerini varsayar. Öğrenciler okuma materyaline nasıl yaklaşacaklarını bilemeyebilirler. “Sesli düşünme” bu noktada öğretmenler için öğrencilerin metni anlamlandırmaları için güçlü bir metottur. Bu işte uzman bir kişi tarafından bu stratejinin uygulanması öğrencilere bir bakış açısı sağlayacaktır. Bu şekilde benzer bir eğitim durumuyla karşılaşan öğrenci aynı yöntemi izleyecektir.

Öğrenciler belli bir süre sonrasında öğrendiklerini uygulamaya başlarlar. Öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla sohbet eder, düşüncelerini açıklar, yeni öğrendiği stratejileri de uygulama olanağına sahip olurlar. Bu aşamada öğrencilerin dersle bütünleşmeleri için çaba gösterilmesi ve desteklenmesi gerekir. Öğrencilere metinle ve ortamla etkileşime girmeleri noktasında yardımcı olunmalıdır. Stratejilerin uygulanışında gerekiyorsa destek verilmelidir.

Yapılandırılmış sınıf ortamında yavaş yavaş sorumluluk öğrenciye bırakılır. Böyle bir durumda öğrencinin kendine güveni artacaktır. Bu aşamanın kritik yönü, öğretmenin geri bildirimleridir. Öğrenciler karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmek için sürekli bir kılavuza ihtiyaç hissederler. Başlangıçta, başarısız olabilirler fakat bu başarısızlığın ya da karşılaştığı bu sıkıntıların normal bir hadiseden ibaret olduğunun farkında olacaklardır. Bu aşamada da neyin yanlış gittiği, niçin böyle olduğu, ne yapılması gerektiği hususunda rehberlik yapılmalıdır. Bu modelin amacı öğrenme sorumluluğunu aşamalı olarak öğrenciye bırakmak ve kendi öğrenmesini yönetmesini sağlamaktır.

Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli		
Öğretmen Tarafından Düzenlenmiş (Öğretmenin Sorumluluğu)	Desteklenen Uygulama (Ortak Sorumluluk Alanı)	Öğrenci Tarafından Düzenlenmiş (Öğrencilerin Sorumluluğu)
Modellik Yapma Öğretim Öğretmenin Sesli Düşünmesi	Rehber eşliğinde uygulama Web Tartışması Beklenti Kılavuzu B/D/A Soru Çizelgesi KWL Etkileşimli Okuma Kılavuzu Sınıf içi Stratejiler İşbirlikçi Deneyimler Deneyimlerin Paylaşılması	Bağlantı Kurma Soru Oluşturma Gözünde Canlandırma ve Zihinsel İmaj Oluşturma Çıkarımlar Yapma Sentezleme Üst bilişsel İzleme Bağımsız Okuma ve Öğrenme
	Ben yapıyorum. Sen izliyorsun.	Ben yapıyorum Sen yardım ediyorsun. Ben yardım ediyorum

Şekil 1. Aşamalı sorumluluk aktarım modeli. Kaynak: Buehl, D. (2008). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. USA: International Reading Association.

Bu model son yıllarda Fisher ve Frey (2008) tarafından da değerlendirilmiştir. Bu modelin ilk aşamasında doğrudan öğretim metodu kullanılır. Bu basamakta öğretmen öğrencilere beceriyi tanıtır, model olarak becerinin kullanımını gösterir ve sesli düşünme yöntemini kullanarak beceriyi örneklerken neler düşündüğünü öğrencilerin görmesini sağlar. Bu basamakta öğretmen öncelikle becerinin ne olduğunu, hangi durumlarda ne şekilde kullanıldığını açıklar. Bu çalışma sırasında öğretmen kısa ve düz anlatım yerine detaylı bir açıklama sunar. Daha sonra becerinin aktif bir biçimde kullanıldığı örnek bir uygulama yapar. Öğretmenin model olarak uygulamalı bir şekilde becerinin kullanımını gösterdiği sırada öğrenciler öğretmeni izler. Bu aşamada öğrenciler işin uzmanını uygulama üzerinde görme olanağına sahip olurlar. Literatürde ifade edilen “usta çırak ilişkisi” yoluyla öğretim bu aşamada başlar. Türe özgü bir metnin işlenişi sırasında öğrenci öğretmenini gözlemlerken öğretmenin hangi tekniklere, hangi zaman aralığında ve hangi sıklıkla başvurduğunu görmüş olacaktır. Ayrıca öğretmen bu uygulama sırasında sesli düşünme tekniğini de kullanarak sadece davranışı değil, aynı zamanda düşünme yollarını da öğretir, öğrenciler, öğretmenin beceriyi sergilerken süreci nasıl yönettiğini, hangi durumlarda düşüncelerini nasıl geliştirdiğini, bakış açısını nasıl değiştirdiğini, karmaşık dil işlemleri açısından zihinsel aktiviteleri nasıl gerçekleştirdiğini sesli düşünme tekniği aracılığıyla öğrenirler.

Sonraki aşamada ise, yani öğretmen rehberliğindeki öğrenme sürecinde öğretmen tarafından tanıtılan beceri yine öğretmenin de katılımıyla bütün sınıf tarafından kullanılır. Bir sonraki aşamada ise öğrenciler küçük gruplar hâlinde öğretmen tarafından verilen görev üzerinde çalışırlar. Bu aşamada öğrenciler hep birlikte bir ürün ortaya koymak yerine birbirleri ile iletişim kurarak ve zaman zaman düşünce ve görüşlerini paylaşarak kendi ürünlerini ortaya koymalı, bu yolla da kendi ustalıklarını geliştirmelidirler. Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin son basamağında öğrencilerin bağımsız uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin daha önce öğrendikleri beceriyi öğretmen veya akran desteği olmadan kullanmaları için fırsatlar sunan görevlerdir. Bağımsız uygulama aşamasında öğrencilerin mutlaka öğrendikleri beceriyi uygun materyaller eşliğinde kullanmaları gerekmektedir. Böylece öğretilen becerinin içselleştirildiği ve uygun bir biçimde kullanıldığı gözlemlenebilecektir (Ensar, 2014, s.231- 242). Bu şekilde öğrenciler aşamalı olarak etkileşimli öğrenme becerisini kazanmış olacaklardır.

2.3. Etkileşimsel Ders Planlarının Oluşturulması

Ders planı, belli bir ders için bir ya da birden çok ders saatinde işlenecek konuların planlanmasıdır. Ders planında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrencilerin katkısıyla gerçekleştirilir (Demirel, 2015). Hazırlanacak ders planında, öğrenme- öğretim sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirmelerine, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkili iletişim içerisine girmelerine, okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine, anlamalarını sürekli izlemelerine, üst düzey düşünme becerilerini kullanma ve geliştirmelerine, bilginin doğruluğunu sorgulama ve karmaşık problemleri çözme becerilerini geliştirmelerine, öğrendiklerini günlük yaşamları ile bütünleştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

Etkileşimsel okuma modeli, bir metni anlama ya da bir tekniğin ayrıntılarını zihinde yapılandırma sürecinde, öğretmen- öğrenciler arasında karşılıklı konuşmalar ve etkileşim üzerine kuruludur. Yani öğrenme sürecinde bilgilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması için öğretmen- öğrenci etkileşimini ön plana alır. Hazırlanacak ders planlarında okuyucu, metin ve ortam arasındaki etkili iletişimin kurulması için gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekiyor.

Manzo vd. ne (2001, s.46- 47) göre etkileşimli öğrenmeyi geleneksel yaklaşımlardan ayıran üç unsur vardır. Bunlar ön değerlendirme, gerçek / hayali okuma görev ve materyalleri, strateji eğitimidir.

Ön değerlendirme, öğretmenin gruptaki öğrencilere özgü bilgileri göz önünde bulundurarak ders planını oluşturmasıyla başlar. Etkileşimsel bir ders planı sadece içerik ile ilgili bilgilerin öğretimiyle başlamaz, bu planda öğrencilere ait bilgi, beceri ve tavırlar ile ilgili bilgi ve gözleme de yer verilmesi gerekir. Deneyimli öğretmenler planlarını hazırlarlarken öğrenci grupları ile ilgili bilgilere de yer vermelidirler. Başlangıç için önceki okul başarıları, standart test puanları öğrencilerin genel başarıları ile ilgili bilgi verebilir. Okulun ilk günlerindeki günlük etkileşim öğretmenlere öğrencilerin ön bilgileri, deneyimleri, ilgileri, öğrenme zorlukları hakkında bilgi toplamasına yardımcı olabilir. Konulacak teşhis ile ilgili olarak yapılandırılmış gözlemler ve birtakım teknikler ile öğrenciler hakkında bilgi toplanabilir.

Geleneksel okul merkezli verilen eğitimle gerçek dünya ile ilgili sınırlı bilgiler verilmektedir. Kullanılan materyaller kısıtlıdır. Gençler, okul içi ve okul dışı değişik okuma yazma materyalleriyle ilgilemeleri hususunda cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerin, moda, spor, ekonomi, kişilerarası iletişim, ahlak ve benzeri birçok konuda sınıf içinde ve dışında ilgilenmeleri için öğretmenlere ve ailelerine büyük sorumluluklar

düşmektedir. Öğrenciler bu bilgileri birçok kaynaktan rahatlıkla edinebilirler. Son zamanlara kadar öğretmenlerin ders kitabı, bir set okuma kitabı ve tamamlayıcı kitaplardan başka materyal kullanmadığı bilinmektedir. Öğrencilerin ilgisini geliştirmede dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi okunacak malzemenin niteliğidir. Okuma malzemesi kolay anlaşılır, okunaklı, görünüşü ilgi çekici, kapağı güzel ve kâğıdı kaliteli ise okurun ilgisini çekecektir. Aksi takdirde, okuma malzemesi okuyucunun ilgisini çekmeyecek ve alıp okumayacaktır (Güneyli, 2003). Turhan (2016) tarafından yapılan çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında oluşturulan eğitim durumlarında kullanılan dilsel (yazınsal nitelikli metinler; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici dilsel metinler), görsel (resim, karikatür, kısa film) ve işitsel (klasik müzik, sesler) metinlerin dersin izleğiyle uyumlu, öğrencilerin dil ve anlam evrenine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sonunda çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde, geleneksel eğitim ortamlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma da Hayran (2010) tarafından yapılmıştır. İlköğretim Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun toplam (bilgi, kavrama ve uygulama) puan ile bu programa katılmayan grubun puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya konmuştur.

Düşünme stratejileri zihinsel bir komut olarak aktif öğrenmede kullanılırlar. Bilişsel modelde öğretici belirli düşünce stratejilerini sesli düşünerek açıklamaya çalışır. Strateji eğitimin özü de strateji ifadelerinin bilinçli olarak sık sık yinelenmesi ve yine kasıtlı olarak öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları için harekete geçirilmesidir. Strateji eğitimin amacı bu stratejileri uygun yerlerde kendiliğinden kullanmalarını sağlamaktır. Modellik yaparak ya da doğrudan stratejileri öğretmek anlaması zayıf olan öğrencilerin yanında gelişim düzeyi ileri öğrenciler de dâhil olmak üzere anlamı inşa etmelerinde yardımcı olunması gerekir. Bilişsel modele göre tasarlanmış anlam çıkarma planı, modern pedagojinin en büyük buluşlarından bir tanesidir. Bu plan birbirine bağlı birtakım özelliklerden oluşmaktadır: Sorumluluk, cesaretlendirme, karşılıklık, yapılandırılmış karşılıklı etkileşim.

Sorumluluk (Engagement): Sorumluluk, öğrenmede ve öğretimde en önemli bir unsurdur. Eğer öğrenen öğrenme ödeviyle ilgilenmiyor veya doğruluğu üzerinde tartışmıyor ise öğrenme elementlerinin hiçbirisi başarılamaz. Geleneksel eğitim dış motivasyonun cesaret vereceğine inanırken etkileşimsel yaklaşım iç motivasyonun önemi üzerinde durmaktadır.

Cesaretlendirme / Desteği Azaltma, Sorumluluk Aktarma (Scaffolding / Fading): Eğitimin bir unsuru olarak cesaretlendirme, öğreneni öğrenmenin ilk aşamalarında desteklemek için kullanılır. Bu aşama sonraki öğrenme aşamalarından daha çok zaman alır ve deneme yanılma riski yüksek bir aşamadır. Bu aşamada öğrencinin özsaygısını yitirmesi açısından da önemlidir. Bu açıdan iç motivasyonu oluşturmanın ve sağlamaştırmanın en iyi yolu dersleri öğrencilerin seviye, ilgi ve yeteneklerine göre düzenlemektir.

Etkileşimsel eğitimin gerçekleşmesi, öğrenme durumlarındaki aktif katılımın önündeki risklerin azaltılması, öğrencilerin yeni düşünce tarzlarıyla etkileşim ve iletişim içerisine girmesini cesaretlendirme gibi yollar yapılandırılmalıdır. Bilişsel modelin önemli bir fonksiyonu da içindeki his ve duyguları tanımlayarak ve artan bilgi ve becerileri sayesinde düşünceleri yansıtmasıdır. Öğrenciler artık kendilerine güvenmeye ve birtakım stratejileri kullanmaya başladıklarında öğretmenler yavaş yavaş cesaretlendirmeyi bırakırlar. Bu süreç sorumluluk aktarma olarak da ifade edilir. Bu süreçte de öğrenenler yeni öğrenme stratejilerini benimseyerek öğrendiklerini yeni yapıların ve şekillerin içerisine uyarlayarak kullanırlar.

Karşılıklılık (Reciprocity): Karşılıklılık, öğrenenin öğretmenin düşüncelerinden veya bir başkasının düşüncelerinden etkilenmesidir. Bu etkileşim sınıf içinde gerçekleştiğinde, etkileşimsel eğitim bilerek ortamları şekillendirir ve öğrencileri bu noktada cesaretlendirir. Karşılıklı öğretim durumlarında öğretmen genel içeriğin öğretimini ana hatlarıyla belirleme ve sağlama sorumluluğunu taşır. Etkileşimin, öğretmenin öğrenciye yanıt vermesine müsaade etme ve öğrencinin bir diğerinden öğrenmesini gerektirecek şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı ilişki kurulduğunda onlar ortak öğrenme ruhunu oluşturmuş olacaklardır.

Yapılandırılmış akran etkileşimi (Structured Peer Interactions): Geleneksel sınıflarda öğrencilerin etkin katılımı risk olarak görülüyor. Oysaki asıl öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı ile gerçekleşmektedir. Başkalarıyla konuşarak ne düşündüğümüzü ve hissettiğimizi paylaşma; diğerlerini de dinleyerek onların bakış açılarını da öğrenmiş oluruz. Etkileşimsel yapılar sınıf içinde katılımcılar arasında etkin bir etkileşimin ortaya çıkması için her türlü ortamı sağlar. İşbirlikçi öğrenmeye dayalı bu yaklaşımlar sınıftaki öğrenmenin verimli olmasına katkı sağlamaktadırlar.

Kagan (1994), PİES İngilizce kelimelerinin baş harflerini kullandığı kısaltmada etkin etkileşimsel yapının elementlerini şöyle ifade etmektedir:

❖ Pozitif dayanışma: Öğrencilerin akranlarıyla pozitif bir şekilde güvenmelerine dayalı etkileşimsel ortam hazırlanır.

❖ Bireysel sorumluluk: Bununla birlikte her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur.

❖ Eşit katılım: Bütün öğrenciler etkileşime eşit süre zarfında katılmalıdır.

❖ Eş zamanlı etkileşim: Birtakım etkileşimler aynı anda gerçekleşir. Ortaokullarda birçok öğrenci okumada birtakım sıkıntılar yaşamaktadır. Onlara okuma stratejilerini kullanmaları noktasında rehberlik yapılmalıdır. Bintz (1997), öğretmenlerin okuma eğitiminde karşılaştığı problemleri şöyle belirtiyor:

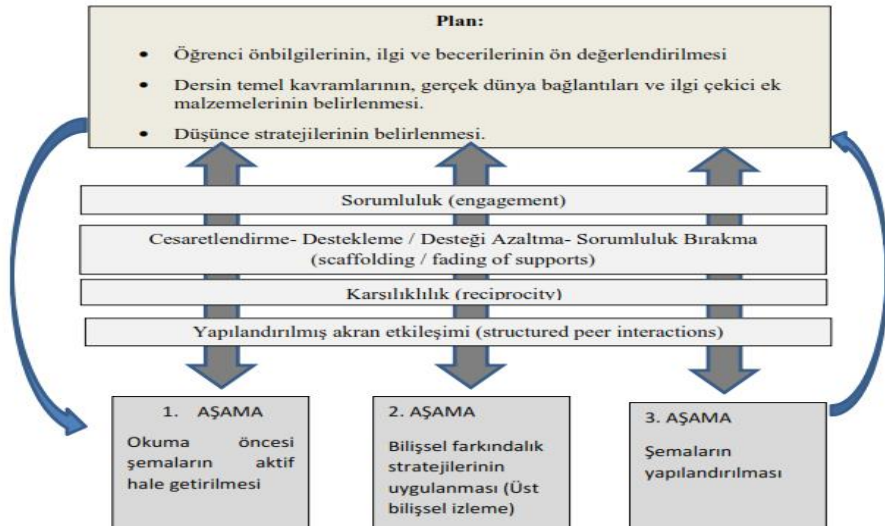
❖ Öğrenenler, okuma materyalinden bir şeyler öğrenirken zorluklarla karşılaşmaktadırlar.

❖ Öğrenciler sınıf dışında düzenli okumayı pek sevmiyorlar.

❖ Okuyan öğrenciler de önemli bilgileri anlamakta zorlanıyorlar.

❖ Öğrenciler okumaktan sıkılıyorlar ve okumaya karşı ilgisizler.

Dersin planlanması, içeriğin öğretilmesi ile öğrencinin öğrenmeye istekliliği arasındaki uyumunu sağlamak adına önemlidir. Verilen içeriği, öğrencinin ön bilgileri ve deneyimleri üzerinde temellendirilerek öğrenme durumlarının düzenlenmesi ve bu ön bilgilerin yeni düşüncelerle bütünleştirecek bir planın oluşturulması gerekmektedir. Okumaya dayalı bir plan okuma esnasında yapılması gerekenler ile başlamalıdır. Daha sonra, gerekli içeriğin öğretimi üzerinde durulmalıdır. Sonra da şu sorular üzerinde durulmalıdır: “Gruptakilerin yetenekleri hangi aralıklarda? Konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgileri, deneyimleri ve ilgileri hakkında ne biliyorsun? Dersin gerçek dünya ile arasındaki bağı nasıl oluşturulabilir? Bu bağlamda, öğrencilerin yeni düşüncelere ulaşmalarında hangi anahtar terminolojiye ihtiyaç duyulmaktadır? Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini istediğiniz yere çekmek için hangi gerçek dünya bağlantılarını kullanırsın? Konu ile ilgili kavramların sınıf ders kitaplarında verildiği düşünülse bile, bunlar nasıl hayat bulacak, ilgi çekici okuma materyalleri, etkili video klipler ve yapılandırılmış akran etkileşimi gibi unsurlar sınıf ortamında nasıl uygulanacak? Bu tarz soruların cevaplarının planda belirtilmesi ve sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Manzo vd. (2001: 53- 56)’ e göre etkileşimli okuma yaklaşımına dayalı eğitim programı üç aşamalı olarak düzenlenebilir. Aşağıdaki program bu çerçevede hazırlanmış bir programdır.



Şekil 2. Etkileşimsel okumaya dayalı üç aşamalı program.

Kaynak: Manzo, A. V, Manzo, U. C. & Estes, T. H. (2001). *Content Area Literacy Interactive Teaching for Active Learning*. United States of America: John Wiley & Sons.

A. Okuma Öncesi Şemaların Aktif Hâle Getirilmesi

Okunacak metin eğer seviye olarak zor bir metin ise iyi okurlar bilinçli olarak konuyla ilgili şemalarını oluşturan ön bilgilerini, deneyimlerini ve davranışlarını akla getirecek birtakım stratejiler kullanırlar. Şemaların aktif hale getirilmesi okura okunacak metin ile ilgili tahminde bulunma, metnin düzenlenişi ve içeriği hakkında bilgi edinmesine olanak sağlar. Okuma öncesi stratejileri beyin fırtınası, soruşturma egzersizleri gibi birtakım stratejileri içerebilir. Bu stratejilerin uygulanmasıyla öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ilgisi derse ve okuma materyaline yöneltmiş olacaktır. Okuma öncesinde şemaların aktif hale getirilmesinde şunlar yapılabilir.

a) Şemaların aktif edilmesini sağlayacak görsel ve işitsel her şeyi göz önünde bulundurma

b) Tahmin etme stratejilerini modellik yaparak gösterme:

❖ Burada durup başlık üzerinde düşünmeliyim.

❖ Konu ile ilgili hâlihazırda ne biliyorum?

❖ Bu konu kaç kategoriye ayrılabilir?

❖ Okuma materyalinin güçlüğü ve bilinmeyen kelimelerin ve terimlerin varlığı noktasında bilgi sahibi olmak için metni gözden geçirmeliyim.

c) Öğrencilerin okuma amaçlarını oluşturmalarını sağlama.

d) Öğrencilerin içerik ile ilgili tahminde bulunmaları için olanak sağlama.

e) Okuma öncesinde anlam kurmada zorlanılacak terim ve kavramları göz önünde bulundurma.

B. Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Uygulanması (Üst Bilişsel İzleme)

İçerik ile ilgili temel bazı bilgilere sahip olan okurun, yazarın yazısındaki anlamı yeniden inşa etmeye çalışması gerekir. Kendi deneyimleri ile yazarın ortaya koydukları arasında bağı kurması gerekir. Okurun anlamayı bilinçli ve kasıtlı olarak devamlı bir şekilde izlemesi gerekir. Öğrenciler sessiz bir şekilde okurlarken yol gösterici sorular eşliğinde birtakım eylemlerde bulunurlar. Anlamalarını izlerler. Öğretmen birtakım yöntemlerle bunun nasıl yapılacağını gösterir. Sesli

düşünerek anlamının nasıl izlendiğini öğrencilere model olarak gösterir. Öğrenciler de aynı yolu izleyerek okumayı sürdürürler.

Öğretmen, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgiye sahip olduğunu ve metin türü noktasında ise sınırlı bir bilgiye sahip olduğunu düşünerek metni sesli okuma stratejisine göre okumaya çalışır. Ara sıra modellik yaparak sessiz okuma stratejilerini kullanır. Bu kısmı kendi kelimelerimle nasıl ifade edebilirim? Buradaki asıl mesele ne? Niçin önemli? Buna örnek olarak ne verebiliriz? Bu zamana kadar okuduğum yer ile ilgili düşünceleri nasıl toparlayabilirim? Burada anlamı bilinmeyen bir kelime var. Bulduğu yer açısından anlamı nedir? Burada geçen şeyi zihnimde canlandırabilir miyim? Bunu kendi deneyimlerime göre anlamlandırabilir miyim? Yazarın tarafsızlığına ve doğruluğu ve otoritesine güvenebilir miyim? gibi sorularla modellik yaparak metni anlamlandırmaya çalışır.

Öğretmen sesli okuma stratejisini kullanırken öğrencilerin düşünce zincirini kavramakta zorlandığını fark ettiği zaman modellik yaparak aşağıdaki stratejileri uygular ve öğrencilerden de ara ara okurken sesli düşünmeleri gerektiğini söyler:

- ❖ Bir önceki bölümü tekrardan ve yavaşça okumama izin veriniz.
- ❖ Bir dakika sesli olarak düşünmeme izin verin.
- ❖ Benim anlamamı engelleyen herhangi bir kelime var mı?
- ❖ Anlatılmak istenen anlamam için bir önceki bölümü okumama izin veriniz.

C. Okuma Sonrası Şemaların Yapılandırılması

Okuma sonrası stratejiler, var olan şemadaki bilgileri kontrol etmeyi, olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmayı ve mevcut şemaya yeni bilgiler kazandırmaya çalışır. Ayrıca yazarın mesajını analiz edecek ve yorumlayacak birçok stratejiyi de içerir. Yeni bilgiler ortaya çıkmış ise beyinde yeni şemalar da oluşabilir ya da var olan şemayı da değiştirebilirler. Öğrencilere okuma sonrası stratejileri kazandırmak için doğru yanlış, akran tartışması, yazma çalışması, öğretmenin yürüttüğü tartışmalar kullanılabilir. Akran tartışmaları ve yazma aktiviteleri öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Okuma sonrası anlamı yapılandırmak için şu çalışmaların da yapılması gerekmektedir:

❖ Okuduğunu anlama seviyesinin üç aşamasını ele alın: Temel anlam (Yazar, ne söyledi?), yorumlama (Yazar ne demek istiyor?), uygulama (Bu bilgiyi nasıl kullanabilirim?)

❖ Anlamayı sağlamlaştırmak için modellik yaparak şu stratejileri de uygulayın: “Bu bölüm için başka hangi soruları sorabilirim?” “ Asıl mesele ne idi, ne yapıldı?”, “Hala anlaşılmayan bölümler ve kavramlar var mı?”, “Bazı bölümleri tekrardan okumamız gerekiyor mu?”, “Bilgileri kolayca hatırlamak için nasıl organize etmeliyim?”, “Bunu anlamak için kendi deneyim ve bilgilerimle

karşılaştırdım mı?”, “Bu bilgiyi nasıl kullanabiliriz?”, “Eğer yazarın söylediklerini doğru buluyorsanız okumadan önce konuyla ilgili ne düşünüyordunuz?”,

❖ İşbirlikçi grup aktiviteleriyle öğrencileri etkileşim içerisine sokmaya çalışınız.

Etkileşimsel okuma öğretiminde grafik düzenleyicilerin de büyük önemi vardır. Grafik düzenleyiciler metne ait materyalleri mantıklı bir şekilde düzenlemeye yarayan iki boyutlu görsellerdir. Bunlardan bir tanesi yapısal bakış (Structured Overview) olarak ifade edilmektedir. Ana konu merkezde yer alır, alt başlıklar ise etrafında düzülür, ayrıntılar ise alt başlıklara bağlı olarak etrafında yer alır. Bunun haricinde venn şeması, akış şeması, piramit grafiği, balık sırtı vb. görseller de bulunmaktadır. Grafik düzenleyiciler öğrencilere soyut düşünceleri ve ilişkileri somutlaştırma ve özet çıkarma gibi konularda yardımcı olur. Okuma sürecinde metnin anlamlandırması için metni organize edecek, analiz edecek bir grafik düzenleyici belirlenir ve okuma sürecinin üç aşamasında da etkin bir şekilde kullanılır.

Okuma öncesi şema aktivasyonu yapılırken öğretmen, hazırlanmış olan grafiği sınıfa göstermeden, konuyu söylemelerini ister. Ne hakkında okuyacaklarını sorar. Öğrenciler tahminlerini yaparlarken tahtaya kabataslak şemayı da çizerler. Etkileşim esnasında öğrencilerden mantıklı öneriler gelirse planlanan şemada değişiklik yapılabilir. Gerekirse istenilen sonuçların elde edilmesinde öğrencileri yönlendirebilir. Öğrenciler sessiz okuma esnasında grafik şemasına buldukları yeni bilgileri ekleyebilirler. Bu işlem sürecinde öğrenciler aktif olarak okuma etkinliğine katılırlar, anlamalarını sorgularlar, önemli gördükleri yerleri not almış olurlar. Öğrenciler okuduktan sonra öğretmen, öğrencilerin okuma öncesi şemalarına ekledikleri üzerinde bir tartışma ortamı oluşturur. Öğrenciler grup içinde kendi çalışmalarını diğerleriyle paylaşırlar. Bunların yanı sıra yazma çalışması da yaptırılabilir.

2.4. Metin Seçimi ve Etkinliklerin Hazırlanması

Türkçe derslerinin temalar ve temalara uygun çeşitli türde metinlerle etkinlik temeline dayalı, öğrenci odaklı bir anlayışla gerçekleştirilmeye çalışılması öngörülmektedir. Türkçe dersi metinler aracılığıyla işlendiği için seçilecek metinlerin de, metinleri inceleyen bilim alanının verilerinden yararlanılarak seçilmesi gerekmektedir. Metin dilbilim, bu alanlardan birini oluşturmaktadır. Metin dilbiliminin inceleme konusu metin içindeki tek tek cümleler değil, metnin tümü, metni oluşturan öğeler arasındaki bağlar, ilişkiler, metnin bütün olarak yapısı ve işlevidir. Türkçe öğretiminde ulaşılmak istenen amaç ve davranışların kazandırılmasında araç olarak kullanılan metinlerin seçiminde metin dilbilimsel yaklaşımların temel alınması gerekmektedir (İşeri, 2014). Ders kitaplarına seçilecek metinlerin “bağdaşlılık, tutarlılık, amaçlılık,

kabuledilebilirlik, bilgisellik, durumsallık metinler arasılık” gibi metinsellik ölçütleri açısından ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir.

Metin seçiminde, metinlerin kazanımlarına, sınıf düzeylerine, okunabilirlik seviyeleri ve uzunluklarına da dikkat edilmelidir. Metnin öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük hayatla ilişkilendirme ve değerlendirme becerilerini geliştirici özellikte olmasına özen gösterilmelidir. Seçilen metinler, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır (MEB, 2018).

Metin seçimi gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin metinle etkili bir iletişim kurabilmeleri, metni alımlayabilmeleri için, metinlerin etkileşimsel model doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir. Metin üzerinde, öğrencilerin metinle nasıl iletişim kuracakları; okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi stratejileri kullanmaları gerektiği belirtilmelidir. Not almaları için kutucuklar ve verilen bilgilerden daha düzenli bir şekilde anlam kurmaları için çizelgeler konulmalıdır. Okuduklarını sorgulamaları ve çıkarım yapmaları için örnek soruların metin kenarlarında yer verilmesi gerekir (Türkben, 2017). Öğrenciler, metinle nasıl iletişim kuracaklarını ve metin türlerine göre hangi stratejileri kullanacaklarını öğrendikten sonra aşamalı olarak, öğrencilerin kendi çizelgelerini ve sorularını oluşturacak şekilde metinler hazırlanabilir. Metinlerin bu şekilde hazırlanmasının sebebi, okuyucuda bir iç ses oluşturmaktır. Böyle bir tasarım, okurun daha dikkatli olmasını sağlayacaktır.

Öğrencinin ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirerek öğrenmeyi yapılandırmasında, bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin geliştirilmesinde etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır (Çerçi ve Derman, 2016). Etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenci merkezli, etkileşime dayalı bir anlayışın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Güneş’e (2017) göre etkinliklerin amacı öğrencilerin dili istekli ve aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenci dili kendi aktif çabalarıyla ve çevresiyle etkileştirerek geliştirir. Öğrenci bu etkinliklerle bilgiyi alır, zihninde işler, ön bilgileriyle bağ kurar, anlamlandırır, kendi yorumlarını katar ve zihnine yerleştirir. Hazırlanacak etkinliklerin öğrencileri güdüleme, aktif öğrenmeyi sağlama, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirme açısından önem taşımaktadır. Etkinliklerin uygulanması esnasında öğretmenin temel görevi etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve sürekli kullanmalarını sağlamak olmalıdır. Dil öğrenme etkinlikleri, öğrenenin ön bilgilerine dayalı olmalı, etkileşimlerle öğrenmesine, çeşitli öğrenme tekniklerini kullanmasına, yaparak, yaşayarak ve uygulayarak öğrenmesine yönelik olarak hazırlanması gerekmektedir. Etkinlikler

hazırlanırken öğrencinin sahip olduğu ve kullandığı bütün zihinsel, duygusal kaynaklar ve beceriler göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrencinin bilgileri kendi kendine oluşturmasına ve zihninde yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Çevik ve Güneş, 2017).

Seçilecek metinler, hazırlanan etkinlikler ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin tamamı öğrencide geliştirilmesi beklenen beceriler doğrultusunda oluşturulmalıdır (Yağmur, 2014, s.196).

3. SONUÇ

Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerinin gelişiminde öğretim programlarının önemi büyüktür. Türkçe Öğretim Programında belirtilen okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireylerin yetişmesi öğretim programlarında belirtilen kazanımların edinilmesiyle mümkündür. Bunun için de öğrenme ortamlarında okuma becerilerini geliştirmek için değişik öğrenme ve okuma strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Öğretmen aşamalı sorumluluk aktarma düşüncesiyle bunları nasıl kullanacağını öğretmeli ve sorumluluğu aşamalı olarak öğrenciye aktarmalıdır. Etkileşimsel okuma modeline dayalı bir program ile de öğrenciler çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışacaklardır. Karşılıklı iletişim “okuyucu, yazar ve ortam” arasında gerçekleşecektir. Öğrenme ortamının hazırlanmasında, ders planları ve etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenci merkezli, etkileşime dayalı bir anlayışın göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). Aktif öğrenme, İzmir: Biliş Eğitim.
- Adalı, O. (2010). Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri, İstanbul: Toroslu.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. TÜBAR, 12, 49-58.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri, Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2014a). Türkçe öğretim yöntemleri, (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2014b). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji Öğretimi ve Anlama. İlköğretim Online, 13(1), 235-257.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Buehl, D. (2008). Classroom strategies for interactive learning, USA: International Reading Association.
- Carrell, P. L. (1990). Introduction: Interactive approaches to second language reading, In P. L. Carrell, J. Devine, ve D. E. Eskey (Eds), Interactive Approaches to Second Language Reading (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University.
- Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *Tesol Quarterly*, 17, 553-573.
- Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 461-473.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Demirel, Ö. (2015). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı(21. Baskı), Ankara: Pekem Akademi.
- Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the languageproblems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey (Eds.), Interactive approaches to second language reading (pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University.
- Günay, V. D. (2013). Metin bilgisi, İstanbul: Papatya.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller, Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2015). Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama, Ankara: Pegem.
- Güneş, F.(2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *Journal Of Mother Tongue Education ADED-JOMTE*, 5 (1), 48-64.
- Kagan, S. (1994). Cooperative learning. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi, Ankara: Engin.
- Kuzu, T. (2003). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37 No:1, 55-77.
- Manzo, A. V, Manzo, U. C. & Estes, T. H. (2001). Content area literacy interactive teaching for active learning. United States of America: John Wiley & Sons.

- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- National Reading Panel. (2000). Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Özbay, M. (2014). Türkçe özel öğretim yöntemleri II, Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2013). Eleştirel okuma, İstanbul: Bilgi.
- Özden, Y. (2014). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem Akademi.
- Rand Reading Study Group (2002) Reading for understanding. The Report Was Prepared For The Office Of Educational Research And Improvement (OERI), U.S. Department Of Education. www.rand.org/content/dam/rand/pubsadresinden 25.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Ruddell, R. B. ve Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), Theoretical models and processes of reading (pp. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) Attention and Performance, Volume 4. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, and N. J. Unrau (Eds.), Theoretical models and processes of reading (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.
- Schirmer, B. R. (2010). Teaching the struggling reader, USA: Pearson Education.
- Türkben, T. (2017). Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması, Ankara: Nobel.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. The development of higher mental processes, Cambridge, MA: Harvard University.
- Yağmur, K. (2014). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (Ed.), Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri (s. 191-218). Ankara: Pegem.

- Yalçın, A. (2012). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar, Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin.