

KARŞILIKLI ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ÖNEMİ

The Importance Of Reciprocal Teaching Strategy In Implementing Skills Of Reading Comprehension

Reference: Arıcan, S. & Yılmaz, M. (2020). "Karşılıklı Öğretim Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmedeki Önemi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 6(33): 1219-1228.

Saniye ARICAN

Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bartın/ Türkiye

Doç.Dr. Muammer YILMAZ

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın/ Türkiye

ÖZET

Sümerlerin yazıyı buluşundan yüzyıllar sonra matbaanın icadı ve gelişmesiyle birlikte okuma becerisi artmıştır. Okuma faaliyetinin artışıyla birlikte çeşitli okuma stratejileri geliştirilmiş ve okuma eylemi üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırma ise okuma eyleminin işlerlik kazandığı anlama boyutuna vurgu yapmaktadır. Okuma, ön bilgilerini kullanarak duyu organları tarafından alınan sembollerden anlam kurma sürecidir. Okuma anlamayı gerektirmektedir. Anlamadan yapılan okuma ancak seslendirmekten ibarettir. İçinde yaşadığımız çağ bilgi akışının ve anlam kurmanın hızlı olduğu bir zaman dilimidir. Bu çağa ayak uydurmak için okunanları doğru ve hızlı bir şekilde anlamak gerekmektedir. Araştırmada okuduğunu anlama ile önem kazanan okuma eyleminin stratejileri arasında yer alan karşılıklı öğretim stratejisi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacı karşılıklı öğretim stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki önemini vurgulamaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle okuma becerisi, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri hakkında alan yazındaki yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar ışığında karşılıklı öğretim stratejisinin basamakları açıklanmış ve bu aşamaların nasıl uygulanacağına dair bilgiler verilmiştir. Bu araştırmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma elde edilecek sonuçların alana katkı sağlaması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri, Karşılıklı Öğretim Stratejisi

ABSTRACT

With the invention and development of the printing center, the reading skills of the Sumerians increased centuries after the invention of writing. With the increase of reading activity, various reading strategies have been developed and researches on reading action have been carried out. This research emphasizes the dimension of comprehension in which reading action becomes effective. Reading is the process of making sense of the symbols taken by the sense organs using their prior knowledge. Reading requires understanding. Reading without understanding consists only of voicing. It is a time period in which the information flow and meaning building we live in is fast. In order to keep up with this age, it is necessary to understand what is being read correctly and quickly. In the research, mutual teaching strategy which is one of the strategies of reading action gaining importance with reading comprehension is emphasized. The aim of the research is to emphasize the importance of mutual teaching strategy in developing reading comprehension skills. In line with this aim, firstly, domestic and international researches on reading skills, reading comprehension and reading comprehension strategies were reached. In the light of these studies, the steps of the mutual teaching strategy have been explained and information has been given on how to implement these stages. In this research, compilation method was used. This research is important in terms of contributing the results to the field.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies, Reciprocal Teaching Strategy.

1. GİRİŞ

Okuma ve okuduğunu anlama bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu bir beceridir. İyi okuyup anlayan bireyler genellikle akademik yaşamda başarılı olmaktadır.

Okuma, ön bilgilerini kullanarak duyu organları tarafından alın sembollerin zihinsel bir işlem sonucu metinlerden anlam kurma sürecidir (Yılmaz, 2020). Okuma anlam ile sonuçlanmalıdır. Anlamadan yapılan okuma, okuma değil ancak seslendirmedir. İçinde yaşadığımız çağ bilgi akışının ve anlam kurmanın hızlı olduğu bir zaman dilimidir. Bu çağa ayak uydurmak için okunanları doğru ve hızlı bir şekilde anlamak gerekmektedir.

Okumayı öğrenme, öğrencinin ilerideki akademik başarılarının temelini oluşturacağından ilkokulda kazanılması gereken en önemli becerilerden biridir. Bundan dolayı öğrenciler ilkokul yıllarından beri eğitim süreçleri boyunca zamanlarının büyük bir kısmını metinlerdeki bilgiyi okumaya ve öğrenmeye harcamaktadırlar (Stevens, Slavin ve Farnish, 1989).

Bireyin okuduğunu doğru ve hızlı bir şekilde anlaması onun ileride okuma alışkanlığı geliştirmesine neden olmaktadır. Bunun için öğrencilere ilkokuldan itibaren etkili bir okuduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır. Bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bunlardan birisi de karşılıklı öğretim stratejisidir. Ülkemizde konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde karşılıklı öğretim stratejisiyle ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu araştırma ülkemizdeki ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine ilişkin eksikliğin giderilmesinde ve sınıf öğretmenlerine karşılıklı öğretim tekniğinin yapısı ve uygulanışı ile ilgili etkinlik örnekleri sunması bakımından önemli bir bilgi boşluğunun doldurulması açısından önemlidir.

İlkokul düzeyinde, öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarında yararlanabilecekleri stratejileri onlara öğretmenin gerekli olduğu, yapılan etkinliklerin yetersiz olduğu ve ülkemizin okuduğunu anlama konusunda uluslararası ölçekte yapılan sınav sonuçlarına göre gelişmeye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen stratejiler barındıran karşılıklı öğretimin sınıf ortamında uygulanabilirliğini ve etkilerini ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı karşılıklı öğretim stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki önemi incelemektir.

2. OKUMA VE OKUMA TÜRLERİ

Okumanın çeşitli tanımları yapılmıştır. Göğüş (1978)'e göre okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Okuma, hem yazılı hem de yazısız kaynakları kullanarak anlam oluşturma sürecidir.

Başka bir tanıma göre okuma, işitme ve görme duyusuyla algılanan işaret ve sembollerin zihin tarafından yorumlanıp değerlendirilerek, anlamlandırılması sürecidir (Özbay, 2014). Okuma, yazılı sembollerini çözümüleme becerisi kazanmaktır (Şahin, 2011).

Yapılan araştırmalarda basit bir iletiyi alma süreci olarak tanımlanan okuma, zaman ilerledikçe zihinsel etkinlikleri de içeren büyük dil yapılarını anlayarak beynin, öğrenmenin ve fikirin gelişimine katkı sağlayan bir olgu olarak görülmeye başlamıştır. Okumada bilgilerin gözle ya da dokunma duyusu ile algılanıp beyne iletilmekte ve beyinde anlamlandırılmakta olduğunu söylemişlerdir. Okumanın zihinsel öğelerinde ise özellikle beyin üzerinde durmak gerekmektedir. Göz ile algılanan basılı sembollerin beyinde kavranması, tanınması, anımsanması ve anlamlandırılması okuduğunu anlama sürecinde önem kazanmaktadır (Yalçın, 2002).

2.1. Okuma Türleri

2.1.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Sesli okuma, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları kelimeleri doğru seslendirmelerini, doğru telaffuz etmelerini sağlamak, kelimelerin kullandıkları bağlamdaki anlamını keşfetmelerini sağlamak gibi pek çok amaca hizmet eder. Bunlara ek olarak, sesli okumanın, öğrencilerin derse ilgisini artırma, dikkatlerini toplama, topluluk önünde okuma yapmaları yoluyla kendine güvenmelerini sağlama gibi ders içinde rolleri de vardır. Sesli okuma ile öğrenciler; vurgu, tonlama gibi becerilerini geliştirebilirler. Buna ek olarak sesli okuma ile öğrenciler konuşma becerilerini geliştirirken aynı zamanda farklı bakış açıları da kazanmış olurlar (Karatay, 2014).

2.1.2. Sessiz Okuma

Bireylerin ses organlarının, gövdelerinin hareket etmediği sadece gözleri ile yani beyinleri ile yaptıkları okumadır (Calp, 2007). Sesli okumadan sonra öğrenilen sessiz okuma bireylere sesli okumaya nazaran daha hızlı okuma olanağı tanır. Sessiz okuma sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri de öğrencilerin bireysel okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır. (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997). Bu alışkanlığı edinmiş öğrenciler kendi kendine okuyup öğrenecek, bağımsız bir şekilde bilgiye ulaşabilecek, okumalarını derse bağlı sürdürmeyecek ders dışında da ilgilerine yönelik olarak okuma yapabileceklerdir.

2.1.3. Göz Atarak Okuma

Okuyucunun ön bilgilerinin de kullanarak metni gözden geçirmesi, sayfalara genel olarak ayrıntıya girmeden bakması yani gözleri sayfaların üzerinde hızlı bir şekilde gezdirmesidir. Bu okuyucuya konunun ana hatlarını kavramasını, içerik hakkında bir izlenim oluşturmaya olanak verir (Karakuş, 2005).

2.1.4. Gündümlü Okuma

Gündümlü okuma, sınıfta öğretmen tarafından seçilen bir metnin ya da kitabın açıklamalar yapılarak soru-cevaplı şeklinde okunmasıdır. Okuma yapılacak metin veya kitap önceden öğretmen tarafından seçilir (Yalçın, 2002).

2.1.5. Serbest (Bağımsız) Okuma

Serbest okuma, öğrencilerin ders dışında ilgisini çeken ve düzeyine uygun metinlerle yapılmaktadır. Bu okuma türünün amacı, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sayede öğrencilerde, kendine güven, okuma becerilerinin gelişmesi, okudukları kelimelerin anlamlarını daha kolay hatırlama gibi beceriler de gelişmiş olacaktır. Serbest okuma yapılırken metin veya kitap hakkında düşünme, tartışma gibi etkinliklere zaman ayrılmalıdır. Bu yolla öğretmen öğrencilerinin anlama düzeylerini gözlemleme, öğrendikleri bilgileri kontrol etme fırsatı bulur ve gelecek okuma etkinlikleri için gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapar (Şahin, 2011).

2.1.6. Eleştirel (Sorgulayıcı) Okuma

Eleştirel okuma, bireyin ön bilgileri ışığında metinde verilen düşünceleri olumlu ve olumsuz yönden yargılayıp tarafsız bir bakış açısı ile değerlendirdiği okuma türüdür. Bu okuma türünde temel amaç öğrencilerin metinlerde verilenleri sorgulamadan kabul etmelerinin önüne geçmektir. Öğrenciler verilen düşünceleri kendi bilgi süzgeçlerinden geçirdikten sonra bir kanaate varmalıdırlar. Eleştirel okur becerilerini kazanmış öğrenciler, okuduğu metindeki yazarın bakış açısını, metni ele alırken yansız olup olmadığını sorgular, tahminde bulunur kendi ön bilgileri ile karşılaştırıp değerlendirme yapar. Böylece her düşüncüyü her bilgiyi kendi bilgileri ile karşılaştırmadan, olumlu olumsuz yönlerini irdelemeden kabul etmezler (Özbyay, 2014).

2.1.7. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okumada amaç, bireylerin metinde verilmek istenen ana fikri ya da temel yargıları kavramasını sağlamaktır. Bu okuma türü ile okur okuduğu metni ne düzeyde anladığını test etme imkânı bulur (Kavcar vd. 1997).

2.1.8. Not Alarak Okuma

Bireyin okuduğu bir metinden işine yarayacağını düşündüğü bilgileri bir kenara kaydetmesidir. Dikkatli okumayı ve anlamayı gerektiren bu süreçte birey metnin ana düşüncesini belirlemeli, anlamını kesin olarak bilmediği sözcük ayrıntılarda çok vakit kaybetmemelidir. Birey kısa cümleler ile aklında kalmasını istediği kısımları kendi sözcükleri ile not etmeli, gereksiz sözcüklerden kaçınmalıdır. Bu çalışma ile öğrenciler öğrendiği öğrenmiş olduğu bilgileri anımsama, tekrar inceleme, çeşitli

kaynaklardan araştırma yapma gibi öğrenme yollarına kolaylıkla başvurabilme yollarını da öğrenmiş olur (Karatay, 2014).

2.1.9. Paylaşarak Okuma

Bir metnin farklı bölümlerinin, sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından paylaşılıp sesli bir biçimde okunmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin yoğun etkileşim içinde olduğu bu okuma türü, öğrencileri okuma konusunda güdülemekte, onları cesaretlendirmekte ve onların okuma zevki kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Okuma sürecinde aktif olan öğrenciler kelime hazinelerini zenginleştirme, dinleme becerilerini geliştirme gibi imkânlar bulurlar (Şahin, 2011).

2.1.10. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okumada, öğrencilerin okuma sürecinde aktif kılınması, metne konu olan duygu, düşünce ve metinde yaşanan olaylara karşı meraklarının uyandırılması hedeflenmektedir. Öğrencilere metnin konusu, ana düşüncesi veya metinde geçen olaylarla ilgili merak uyandırıcı sorular yöneltilir. Sınıf ortamlarında bu okuma türü farklı yollarla uygulanabilmektedir (Kavcar vd. 1997).

2.1.11. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma sürecinde, öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmelerine yardımcı olacak anahtar kelimelerin, bilinmeyen kelimelerin, önemli görülen noktaların belirlenmesi amaçlanır. Not olarak okumadan farkı ise önemli görülen yerlerin metin üzerinde işaretlenmesidir. Okuma sırasında yapılan bu etkinlik okuma sonrasında özetleme yaparken öğrencilere ve öğretmene kolaylık sağlayacaktır (Yalçın, 2002).

2.1.12. Soru Sorarak Okuma

Öğrencilerin derse ve okuma etkinliğine ilgi duyabilmeleri için onlara okuma çalışmasına geçilmeden önce ve okuma çalışması sırasında sorular hazırlatılarak, onların metin hakkında düşünmeleri ve metni anlamaya çalışmaları sağlanır. Bu okuma türü ile öğrencilerin derste işlenen metinlere karşı bir amaç doğrultusunda yaklaşmaları, metinde yer alan başlık, alt başlık, görsel unsur ve metnin yapı özelliklerinden yola çıkarak içeriğini sorgulamaları, metni kavramak için metin hakkında düşünme, denetleme gibi becerileri edinmeye çalışmaları sağlanır (Karatay, 2014). Bu becerileri kazanmış öğrencilerin bilişsel farkındalıkları artacak ve diğer derslerde de karşılaşacakları öğrenme araçlarına daha bilinçli yaklaşacaklardır.

2.1.13. Tartışarak Okuma

Öğrencilerin okuma süreci sonrasında, okudukları metni doğru bir biçimde kavrayıp kavradığını kontrol etmek, metinde dolaylı yoldan verilen iletileri yakalamalarını sağlamak ve konu ile ilgili edinmiş oldukları duygu, düşünce ve bilgileri sınıf ortamında öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile paylaşmalarını, diğer paylaşımlardan da yararlanmalarını sağlayan, öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran bir okuma etkinliğidir (Özbay, 2014).

3. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuduğunu anlamak, Okuyucunun okuduğu metinde karşılaştığı yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantı kurması sonucunda yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır (Yılmaz, 2020). Anlama ile neticelenmeyen bir okuma etkinliği asıl maksadına ulaşmamıştır.

Anlama okuyucunun yazılı ve basılı sembolleri algılamasıyla gerçekleşmektedir. Okuma etkinliği, bir dizi zihinsel faaliyeti gerektirmektedir. İyi bir okuma eylemi ancak okuyucunun verilmek istenen iletiyi doğru anlamasıyla gerçekleşebilir (Luma, 2002).

Anlamli okumanın etkili olup olmadığının kanıtı üç temel noktada görülür. İlk olarak, öğrenme, kısa vakitte ve az uğraş ile olur. İkincisi, akılda tutulan öğrenme içerikleri, zamanın geçmesiyle unutulmaya karşı dayanıklıdır. Çünkü anlamli okuma gerçekleştiği için uzun süreli belleğe daha iyi

kodlanmıştır. Üçüncüsü ise anımsama ve faydalanma zamanı geldiğinde, akıldaki öğrenme içeriklerine kolayca ulaşılır (Schoot vd., 2008).

Okuma zihinsel bir eylemdir. Anlama olmadan okuma eyleminin hiçbir kıymeti yoktur. Okumada asıl maksat anlamadır. Anlama yazıda veya konuşmada bize iletilmek istenen iletileri tüm taraflarıyla algılamaktır. Okuma ve dinleme eylemleri asıl olarak anlama sürecinden oluşmaktadır. Bu nedenle okuma eğitimini anlama etkinliği ile bütünleştirmek gerekir. Okuduğunu anlayan okuyucuların öğrenme seviyelerinde göz ile görülür artışlar olmaktadır (Luma, 2002). Anlama, metnin anlamını bulma, metnin üzerinde düşünme, nedenlerini sorgulama, sonuca varma ve değerlendirme şeklindedir. Bu tanıma göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir sonuca varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin eylemlerini kapsamaktadır (Güneş, 2014).

İyi bir okuma alışkanlığı kazanamamış olması nedeniyle akademik becerileri kazanmada güçlük çeken öğrencilerin sayısı öngörülenin çok üstündedir (Bloom 1979). Bazı araştırmacılar, okuduğunu anlama süreci üzerinde bilişsel farkındalık sürecinin etkili olduğunu savunmaktadırlar. Bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip okuyucuların okuma eylemi öncesinde; ön bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını ve uygun öğrenme yöntemlerini belirledikleri gözlemlenmektedir. Fakat bilişsel ve üstbilişsel becerileri yeteri kadar gelişmemiş olan okuyucuların direkt olarak okumaya başladıkları, neden okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacakları hakkında düzenli bir yol belirlemedikleri ifade edilmektedir (Wilson, 1999).

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında etkili olan bazı öğeler bulunmaktadır. Okuma eyleminin yerine getirilmesini sağlayan beyin ve göz gibi organların işlevlerini sağlıklı bir şekilde yapması, okuduğunu anlamayı geliştiren yöntemler kullanılması ve okuma eyleminin günlük yaşamdaki önemini ve gerekliliğinin farkına varılması, bu öğeler arasında sayılabilir. Bazı araştırmacılar da okuduğunu anlama becerisi için bazı önkoşullar olduğunu ileri sürmüşlerdir. Moffet ve Wagler'e göre (1976) okuduğunu anlama becerisi aşağıda açıklanan koşullar sağlandığında ortaya çıkabilir:

1) *Odaklanma*: Dikkat yeteneği, metinde birbirini takip etmekte olan her bir kelimenin anlamına odaklanmayla ilişkilidir. Bu beceriyi geliştirmek amacıyla öğretmen, sınıftaki öğrencilerden küçük gruplar oluşturarak karşılıklı bir tartışma ortamı yaratabilir. Farklı olarak metni dramatize etme, canlandırma ve metin ile ilgili hazırlıksız sorular sorma gibi etkinlikler düzenleyebilir.

2) *Yeniden Yapılandırma*: Metinden elde edilen bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilerek zihinde birleştirilmesidir. Bilginin yeniden yapılandırılması, o andaki dikkate ve daha sonra bilgiyi yeniden elde etmek için gösterilen uğraşa bağlıdır.

3) *Zihinde Canlandırma*: Bu aşamada okunanların anlamları üzerinde düşünülür ve zihinsel imajları canlandırılmaya çalışılır. Düşünme oluşumu doğrudan doğruya okunanlara odaklanma ile ilgilidir.

4) *Çıkarımlarda Bulunma*: Bu aşama, metindeki sebep-sonuç ilişkileri, öğeler, olaylar gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasıyla gerçekleşir.

5) *Anlama Nüfuz Etme*: Bu aşama diğer aşamalara göre daha karmaşık zihinsel faaliyetleri barındırmaktadır. Çıkarımda bulunma aşaması ile birlikte metnin yapısal izleri, odak noktası, tonu ve vurgusu kullanılmalıdır. Bunlar metnin kelime seçimini ve yapısını ilgilendirmektedir. İnsanların ihtiyaçları doğrultusunda yaşamını sürdürebilmesi için sürekli bir öğrenme halinde olması kaçınılmazdır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece okur-yazar olmak yeterli değildir. Okumak, anlamak, yorumlamak, öğrendiklerini kullanabilmek gerekmektedir. Cooter ve Flynt'e göre (2004) okuduğunu anlama üç aşamada gerçekleşmektedir; Bunlar okuma eylemi sonrasında öğrenciye yöneltilecek olan üç soru tipine verilen yanıtlar ile ortaya çıkabilir. Bu soru tipleri şu şekilde açıklanmaktadır:

a) *Açık Metin Düzeyi*: Bu metin düzeyinde daha çok anımsamaya ve doğrudan bulmaya dayanan bilgi seviyesinde öğrenmeler gerçekleşir.

b) *Örtülü Metin Düzeyi*: Öğrenci, metinde verilen bilgileri değerlendirir. Öğrenciden yazarın sözlerinden bir sonuca varması istenmelidir. Ancak sorulara verilen yanıtlar değerlendirilirken metinde var olan bilgilerle ilişkili olmasına dikkat edilmelidir. Bu süreçte öznel düşüncelere çok yer verilmemelidir

c) *Şema Temelli Düzey*: Öğrencinin, okuduğu metni, kendisinin sahip olduğu bilgi, deneyim ve değerlerden faydalanarak, onlarla karşılaştırma yaparak anlamlandırması söz konusudur. Öznel düşünceler bu süreçte tamamen devreye girmektedir. Sorulara verilecek cevaplar öğrencilerin yaşantılarına, anlamlandırmasına ve değerlerine göre farklılıklar gösterebilir.

3.1. Okuduğunu Anlama Türleri

Yılmaz (2020) okuduğunu anlamayı basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır.

3.1.1. Basit Anlama

Altbilişsel süreçleri içeren bu tür Bloom' un bilişsel taksonomisinde bilgi basamağına denk gelmektedir. Okuyucu bu tür anlamada metinde anlatılanları yüzeysel biçimde anlamaktadır.

Basit anlama ile ilgili becerilerin sınıflandırması şu şekildedir:

“Bilginin nerde olduğunu bulma, bilgiyi çeşitli kaynaklardan toplama, basamakları takip etme, karakterleri tespit etme, yerleri tespit etme, yönergeleri takip etme, yazarın ve metnin yapısal planını açıklama.” (Yılmaz, 2020).

3.1.2. Yorumlayıcı Anlama

Basit anlamada olduğu gibi bu anlama türü de alt bilişsel süreçleri içerir. Ancak yorumlayıcı anlama türü basit anlamadan farklı olarak, bilişsel bilgi süreçlerinden daha çok kavrama ve uygulama basamaklarına denk gelmektedir. Bu türde okuyucu söz konusu metinde anlatılanları kendi cümleleri ile anlatabilecek düzeyde anlamaktadır.

Yorumlayıcı anlama becerilerinin sınıflandırılması şu şekildedir:

“Ana fikri tespit etme, metnin önemli olaylarını, düşüncelerini seçme, düşünceleri düzenleme, kavram ve ilkeleri geliştirme, özet çıkarma, çıktılarını ve etkileri test etme, sezdirilen anlamları kavrama, genelleme yapma, ilişkileri tespit etme, ileriye dönük tahmin, önemli noktaları belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları tespit etme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilimlerini belirleme, keyif alabilme, yazarın düşünce ve yönelimlerini tespit etme, yazarın bir düşüncesini tamamlama, ortamı diğer ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel yaşantılarla birleştirme, duygusal imajlar oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğu metni tekrar yapılandırma, yazım kurallarına dikkat ederek okuma, çıkarımlarda bulunma.” (Yılmaz, 2020).

3.1.3. Sorgulayıcı Anlama

Bloom'un (1979) taksonomisine göre analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına denk gelen anlama türüdür. Bu anlama türünde okuyucu, metinden edindiği bilgileri kendi düşünceleri ile karşılaştırıp değerlendirme yapacak düzeyde anlamaktadır.

Sorgulayıcı anlamada kazanılan beceriler şu şekildedir:

“Okunanları; nitelik, değer, doğruluk, gerçeği yansıtmaya, tutarlılık, ilgililik, yeterlilik, ya da fikir açılarından karşılaştırma, kendi okuma amaçlarını tespit edip değerlendirme, Yazarın amaçlarını ve yönelimlerini değerlendirme, Konuyu ortam bakımından değerlendirme, ortamda var olan dili değerlendirme, Ortamın genel yapısını değerlendirme, Yazarın uzmanlığını değerlendirme, Bilgi edinilen kaynakları değerlendirme” (Yılmaz, 2020).

4. KARŞILIKLI ÖĞRETİM STRATEJİSİ

Karşılıklı öğretim stratejisi 1984 yılında Anne Marie Palinscar tarafından okuduğunu anlama becerisini arttırmak gayesiyle geliştirilmiştir. Stratejinin temel gayesi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için öğrenci ve öğretmenin iş birliği içerisinde çalışmasıdır. Her sınıf kullanılabilir olan bu strateji, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için kullanılmakta olan etkili bir stratejidir. Karşılıklı öğretim strateji, okuduğunu anlamaya bilişsel ve üst bilişsel öğretimi dâhil eden bir müdahaledir. Bu stratejide hedef kitle olarak anlama becerisi yeterince gelişmemiş çocuklardır (Le Fevre, Moore ve Wilkinson, 2003).

Palinscar ve Brown'a göre (1984) karşılıklı öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi öğrendikleri, anlamayı destekleyici ve anlamayı izleyici becerilerin edinildiği yapılandırılmış bir öğretim sürecidir. Bir başka deyişle karşılıklı öğretim, çatı oluşturmaya dayanan öğretimsel bir yaklaşımdır. Çatı oluşturma ise öğretmenin desteği ile öğrencinin, kazanılmış ama olgunlaşmamış bir becerisinin aşama aşama istenen seviyeye getirilmesi sürecidir. Bu sebepten dolayı karşılıklı öğretim, öğrenciler ve öğretmen tarafından metnin yeniden yapılandırılması amacıyla gütmektedir. Etkili bir karşılıklı öğretimin oluşabilmesi için üç karşılıklı öğretim bileşeninin öğretim ortamında bulunması gerekmektedir. Bunlar;

- Tekniğin dört ana basamağının (tahmin etme, açıklama, soru sorma, özetleme) öğretilmesi ve uygulanması,
- Bu dört basamağın öğretimi ve uygulanması sırasında öğretmen – öğrenci arasında olumlu bir iletişimin kurulması,
- Öğretim sırasında öğretmenin yardım sistemini (model olma, rehberli uygulama) yavaş yavaş geri çekerek öğrencilerin daha fazla kontrol almasını sağlamasıdır.

Karşılıklı öğretim stratejisinin temelini, dört öğretim basamağı (tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme) ve bunların uygulanması oluşturmaktadır. Bu öğretim basamakları şu şekildedir:

4.1. Tahmin Etme

Tahmin etme basamağında, öğrencinin yazarın metinde neyi anlatmış olabileceği konusunda fikir yürütmesini sağlama olarak bilinen bu ilk basamak, öğrencileri metin hakkında düşünmeye yönlendirme ve dikkatlerini metine vermelerini sağlamak için kullanılır. Öğrenci bu basamakta, metinde karşılaşılabileceği konular hakkında fikir yürütür, okuma metninin ne ile ilgili olabileceği veya metnin kahramanlarına dair tahminde bulunur. Genelde metnin resimleri, metnin başlığı kullanılarak öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmeyi amaçlayan bir stratejidir. Bu strateji aynı zamanda parçayı okumak için amaç oluşturma eylemidir. Çünkü öğrenciye tahminini doğrulama veya çürütme imkânı sağlar ve bu da öğrenciden beklenen motivasyonun oluşmasını büyük oranda sağlar (Lori, 2006). Tahmin etme basamağında öğrenciler genel olarak “bence, bana göre, benim tahminimce” gibi kelimeleri kullanarak kendi düşüncelerini anlatırlar (Mowery, 1995).

4.2. Soru Sorma

Soru sorma basamağında süreç iki farklı şekilde işlenebilir. Anlama düzeyinin artması için öğrencilerin kendisi soru oluşturup beraber öğretmenle beraber tartışılabilir veya öğretmen tarafından sorular verilerek metin ile ilgili tartışma ortamı yaratılabilir. Bu sayede öğrenciler metin ile ilgili düşünmeye yönlendirip anlama düzeylerinin artması sağlanmaktadır. Genel olarak sorular; “kim, ne, nerede, niçin, neden” gibi soru kalıplarını içeren ifadelerdir. Bu sorular metnin, ana faktörlerini ve önemli ayrıntılarını öğrencilerin kafasında düzenli bir biçimde yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır (Lori, 2006).

4.3. Açıklama

Açıklama basamağında, öğrencinin metni okurken anlayamadığı yerlerin okuma sonrasında izah edilmesini içerir. Açıklama basamağında iki farklı şekilde işlenebilmektedir; birincisi öğrencinin anlayamadığı yerleri kendisinin bulmaya çalışması, ikincisi ise öğretmenin öğrenciye metnin tam ve

kesin olarak anlamasını sağlamak amacıyla öğrencinin anlayamadığı yerleri açıklamasıdır. Öğretmen bu aşamada öğrenciye gerekli ipucu ve yardımlarla doğruya götürmek için imkânlar yaratır ve gerektiğinde de doğru yanıtı öğrenciye kendisi açıklar (Lori, 2006).

4.4. Özetleme

Özetleme basamağı farklı bilgi ve becerileri gerektirmesi açısından daha karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Etkili özetleme yapabilmek için öğrencinin metni okuduktan sonra aklında kalan bilgileri zihinsel olarak geri çağırması ve bilgileri belirli bir sıra ve düzen içerisinde sunabilmesi gerekmektedir. Genel olarak özetleme basamağında öğrencilerin “önce, sonra, daha sonra, asıl karakter, oluşan olay, sonuçta” gibi kelimelerle cümlelere başladıkları ve zihinlerinde kurdukları bir düzen içerisinde cümleleri sıralayarak özetleme yaptıkları görülmektedir (Lori, 2006).

Karşılıklı öğretim stratejinin öğretiminde, ilk olarak öğretmen yukarıda bahsedilen dört basamağın nasıl kullanılacağını açıklar ve örnek olur. Öğretmen, her basamağın önemi ile ilgili gerekli bilgileri verir ve yararlı olacak bağlamları açıklar. Öğretim sürecinin başlarında örnek olan öğretmen daha sonraki aşamalarda gerekirse öğrenciye rehberlik eder ve destek olur. Bu stratejide öğretmenin geçici bir süre öğrenci uyum sağlayana kadar destek verdiği, öğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik ayarlamaya çalıştığı, desteği yavaş bir biçimde geri çektiği bir öğretim ortam söz konusudur (Bruce ve Chan, 1991).

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde karşılıklı öğretim stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Güldenoğlu ve Kargın (2012) tarafından “Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi” isimli çalışmada; karşılıklı öğretim tekniğinin farklı sınıf seviyelerinde kaynaştırma eğitimine devam etmekte olan üç hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların okuduğunu anlama becerisindeki performansları değerlendirme formları ile belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara göre karşılıklı öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, katılımcıların edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da korudukları ve yapılan öğretimin sosyal olarak geçerli olduğu görülmüştür.

Görgeç (2014), “Karşılıklı Öğretim Tekniği ve Doğrudan Öğretim Yaklaşımının Bilgi Haritası Oluşturma Becerilerine Etkileri” isimli çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 1. sınıfında okuyan 31 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada karşılıklı öğretim tekniği ile doğrudan öğretim yaklaşımının katılımcıların bilgi haritası oluşturma becerilerine etkilerini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğrencilerin bilgi haritası oluşturma becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur.

Özbay ve Akdağ (2013) tarafından ilköğretim 8. Sınıftan seçilen 20 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada yürütülen aktif öğrenme yöntemlerinden eğitimsel oyun, karşılıklı öğretim, keşfederek öğrenme ve araştırarak öğrenmenin, öğrencilerin deyimleri öğrenmeleri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, aktif öğrenmeyle deyimlerin öğretimi çalışmasının öğrencilerin ilgisini çektiği ve dersten zevk almalarını sağladığı görülmüştür. Öğrencilerde deyimlerin konuşma ve yazı dilini zenginleştiren önemli öğelerinden biri olduğu algısı oluşmuştur.

Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde karşılıklı öğretim ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye’de bireylerin okuduğunu anlama ile ilgili yaşadığı sorunlar ve bu eylemin ortaya çıkarttığı problemler göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Bu anlamda yapılan çalışmalar dikkate alındığında okuduğunu anlama üzerine çeşitli stratejiler geliştirildiği görülmektedir. Okuduğunu anlama

stratejileri okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında ve okuma süreci boyunca olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

Okuma süreci boyunca kullanılan stratejilerden biri olan karşılıklı öğretim stratejisinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Güldenoğlu ve Kargın (2012), Görgeç (2014), Özbay ve Akdağ (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçları, karşılıklı öğretim stratejisinin öğrencileri okuduğunu anlama becerileri geliştirmede etkili olduğunu desteklemektedir.

Karşılıklı öğretim tekniğinin özellikle ilkokullarda uygulanmasının, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından yararlı olacağı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin temelleri ilkokulda atılmaktadır.

Karşılıklı öğretim stratejisini diğer stratejilerden ayıran en önemli nokta okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla öğretmen ve öğrencinin iş birliği ve uyum içerisinde çalışmasıdır. Karşılıklı öğretimin temelini dört ana basamak oluşturmaktadır. Bu basamaklar sırası ile tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetlemedir. Tahmin etme basamağında öğrenciden materyalin başlığından, resimlerinden veya anahtar kelimelerden yola çıkarak konu, karakterler, zaman ve mekân üzerinde tahminlerde bulunması istenir. Soru sorma basamağında süreç iki şekilde işlemektedir. Anlamlandırmanın artması için ya öğrencilerin kendisi soru oluşturup birlikte tartışacak ya da öğretmen tarafından sorular verilerek metin ile ilgili tartışma ortamı sağlanacaktır. Bu şekilde öğrencileri metin ile ilgili düşünmeye yönlendirip anlama düzeylerinin artması sağlanmış olacaktır. Açıklama basamağında öğrencinin okurken anlayamadığı yerlerin okuma bittikten sonra açıklanmasını içerir. Açıklama basamağında iki farklı şekilde oluşmaktadır; ilk olarak öğrencinin anlayamadığı yerlerin anlamını kendi bulması, sonrasında ise öğretmenin öğrenciye metnin tam ve kesin olarak anlamasını sağlamak amacıyla anlaşılmayan yerleri açıklamasıdır. Öğretmen öğrenciye gerekli ipucu ve yardımlarla doğruyu bulması için imkânlar yaratır ve doğruya ulaşmasını sağlar, gerektiğinde öğrenciye doğru yanıtı da söyler. Özetleme basamağında çeşitli bilgi ve becerileri gerektirmesi bakımından daha karmaşık bir basamak olarak görülmektedir. Etkili özetleme yapabilmek için öğrencinin okuduktan sonra aklında kalan bilgileri zihninde geri çağırması ve parça içinde sadece gerekli olan bilgileri belirli bir sıra ve düzen içerisinde sistemli bir şekilde sunabilmesi gerekmektedir.

Elde edilen bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Karşılıklı öğretim stratejisinin sınıflarda nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenler seminerler verilebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik Eğitim Fakülteleriyle işbirliği yaparak projeler üretebilir. Bu sayede okuduğunu anlama konusunda farkındalık yaratılmış olunur.

KAYNAKLAR

Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bruce, M. ve Chan, L. (1991). Reciprocal teaching and transenvironmental programming: a program to facilitate the reading comprehension of students with reading difficulties. *Remedial And Special Education*, 12(5), 44- 54.

Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Cooter E.S. ve Flynt R.B. (2004), *Comprehensive reading inventory measuring reading development in regular and special education classrooms*. New York: Merrill Pub Co.

Göğüş, B. (1978) *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi,.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Karakuş, İ. (2005). Türkçe, Türk dili edebiyatı öğretimi. Ankara: Can.Rek.Bas.Yayın,
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Le Fevre, D., Moore, D. ve Wilkinson, I. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 37-58.
- Lori, D.O. (2006). *Reciprocal teaching at work; strategies for improving reading comprehension*. Canada: International Reading Association, Inc.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Moffet, J., ve Wagler, B. J. (1976). *Student centered language arts and reading k 13, a handbook for teachers*. Second Edition, Boston. (Eric No: ED030665).
- Mowery, S. (1995). *Reading and writing comprehension strategies*. Harrisburg PA: Instructional Support Team Publications.
- Özbay, M., ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Palinscar, A. S. ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition And Instruction*, 1, 117-175.
- Schoot, M., Vasbinder, L., Horsley, T. M. ve Lieshout, E. (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: an eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203-223.
- Şahin, Y. (2011). Okuma eğitimi. Konya: Eğitim Akademi.
- Wilson, J. (1999). Defining metacognition: a step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum. *Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Melbourne*. <http://www.aare.edu.au/99pap/wil99527.htm>
- Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri, yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yılmaz, M. (2020). Okuma eğitimi. M Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde*, (s. 81-88). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.