

Abstract

Understanding is a limitless skill in our minds. There are too many researches to improve this skill. As a result of these researches, understanding models that explain the concept of understanding, processes and skills are being developed. This model has three basic groups like traditional, cognitive and constructive. The traditional model is interested in finding meaning and keeping it in the mind. The cognitive model focuses on comprehension. While reading a text It focuses on how to understand it and place into the mind. The constructive model focus on the meaning in the mind and try to improve the understanding skills. With the constructivist approach, the understanding of the meaning in the context has progressed to the understanding of the meaning in the mind. Significant changes have been recorded in the content, purpose and practice of the concept of understanding in this process. In the past, studies to learn what it meant in the text have left their place in the teaching of comprehension, and are increasingly focused on the development of comprehension skills through direct instruction. In addition, it began to focus on the activities of knowing the meaning of the words and asking questions about the text, teaching the understanding strategies and going beyond the meaning of the text. Nowadays, it is emphasized that studies aiming to develop meaning in the mind and to produce new meanings by moving from the information in the text are emphasized. Constructive Understanding Models have been utilized in the new Turkish teaching program applied in our country. The meaning in the mind of the learner is being tried to be developed instead of its meaning.

Key words: Understanding, understanding model, comprehension training.

Özet

Anlama zihnimizin sınırsız bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmek için sürekli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucu anlama kavramı, süreci ve becerilerini açıklayan anlama modelleri geliştirilmektedir. Bu modeller geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Geleneksel modeller metindeki anlamı bulma ve olduğu gibi zihne almayla ilgilenmektedir. Bilişsel modeller anlama süreçlerine yoğunlaşmakta, bir metni okurken bilgilerin nasıl alındığı, anlaşıldığı ve zihne yerleştirildiğine ağırlık vermektedir. Yapılandırıcı modeller ise zihindeki anlama odaklanmakta ve anlama becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Böylece yapılandırıcı anlayışla birlikte metindeki anlamdan zihindeki anlama geçilmiştir. Bu süreçte anlama kavramının içeriği, amaçları ve uygulamalarında önemli değişimler kaydedilmiştir. Eskiden metindeki anlamı olduğu gibi almaya yönelik çalışmalar yerini anlama eğitimine bırakmış, giderek anlama becerilerinin doğrudan öğretim yoluyla geliştirilmesine odaklanmıştır. Ayrıca kelimelerin anlamını bilme ve metinle ilgili sorular sorma etkinliklerinden, anlama stratejilerini öğretme, metindeki anlamın ötesine geçme etkinliklerine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Günümüzde artık zihinde oluşturulan anlamın geliştirilmesine, metindeki bilgilerden hareketle yeni anlamlar üretilmesine ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar üzerinde durulmaktadır. Ülkemizde uygulanan yeni Türkçe öğretim programında yapılandırıcı anlama modellerinden yararlanılmıştır. Metindeki anlam yerine öğrencinin zihindeki anlam geliştirilmeye çalışılmaktadır.

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, firdevs.gunes@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Anlama, anlama modeli, anlama eğitimi.

Giriş

Anlama çok yönlü ve karmaşık bir zihinsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin çeşitli türleri vardır. Günlük yaşamda en çok sözlü, görsel ve yazılı anlama kullanılmaktadır. İnsanlığın doğuşu ile ortaya çıkan sözlü anlama konuşma, iletişim, etkileşim gibi yollarla doğal olarak öğrenilmektedir. Sözlü anlama ev, iş ve toplumsal yaşamı sürdürmek için zorunlu olarak kullanılmaktadır. Oysa yazılı anlama farklıdır. Yazının bulunmasıyla birlikte gündeme gelen yazılı anlama okuma yoluyla öğrenilmektedir. Sözlü anlamanın tersine okullarda sistemli bir eğitimle geliştirilmektedir. Yazılı anlama, okumayı öğrenme, okuma becerilerini geliştirme ve sürekli okuma gibi çalışmalarını gerektirmektedir. Bu süreçte çeşitli yöntem ve tekniklerden de yararlanılmaktadır. Bunlar anlama becerilerinin üst düzeyde geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır.

Dünyamızda bilgi hızla artmakta ve kısa sürede yayılmaktadır. Araştırmalar bireylerin günde ortalama on iki saat boyunca bilgi tükettiklerini ve bu süre içinde yüz milyondan fazla kelimeyle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle bireylerin zihnine günde 12 saat boyunca yüz milyondan fazla kelime girmektedir. Bu sayının her yıl % 2.6 arttığı ve önümüzdeki yıllarda bilgi tüketiminin giderek yükseleceği tahmin edilmektedir (Frey, 2012). Bireylerin bu kadar yoğun bilgi karşısında anlama becerilerini üst düzeyde geliştirmeleri gerekmektedir. Anlama becerileri, bilgiyi alma, işleme, düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi süreçleri etkilemekte, bilginin kullanılmasını ve üretimini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren anlama becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir. Bu beceriler bireyin hayat boyu öğrenme, kendini geliştirme ve geleceğine yön verme çabalarına doğrudan katkı sağlamaktadır.

Anlama becerileri okul öncesi dönemde dinleme, görsel okuma ve konuşma yoluyla, okul yıllarında ise okuma ve yazma yoluyla aşamalı olarak geliştirilmektedir. Bu süreçte ilk geliştirilen sözlü anlama olmakta ve bütün anlama süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle sözlü anlama metinleri anlamanın kalbi olmaktadır. Öğrenciler okuma yazma sürecinde önce sözlü anlamayı kullanmakta, okuma becerileri ilerledikçe yazılı anlamaya geçmektedir. Yazılı anlama becerileri bütün disiplinlerin öğrenilmesinde anahtar durumunda olmakta, bireyin dil, zihinsel ve sosyal gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu nedenle yazılı anlama ya da metinleri anlama süreç ve becerileri üzerinde önemle durulmaktadır. Bu çalışmada anlama ile ilgili kavramlar, modeller ve anlama eğitimi üzerinde durulmaktadır.

1. Anlama Nedir?

Anlama sözlü, yazılı, görsel, sanat, fen, sosyal, matematik anlama gibi geniş bir alanı içermektedir. Ancak anlama denilince genellikle okunan bir metni ya da sözlü mesajı anlama olarak kullanılmaktadır. Yazının bulunmasıyla birlikte gündeme gelen yazılı anlama kavramı tarihsel süreç içerisinde önemli aşamalardan geçmiştir. Bu kavram önceleri “kelime ve metni anlama” olarak ele alınmış, giderek “kavrama, yorumlama” gibi boyutlar eklenmiştir. Bu gelişmeler sözlüklere de yansımıştır. Örneğin bazı Türkçe ve yabancı sözlüklerde anlama;

- *Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek, Sorup öğrenmek, Birinin duygularını, istek ve düşüncelerini sezebilmek (Güncel Türkçe Sözlük,2017),*
- *Canlının herhangi bir nesnenin bilincine varmasını ya da onunla ilgili bilgileri edinmesini sağlayan süreç, Olay ve varlıkların anlamını kavrayabilme (Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, 1974),*
- *Bir kavramın öğelerini birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturma ya da bir simge, söz ya da anlatımın anlamını kavrama (Yöntembilim Terimleri Sözlüğü, 1981),*
- *Bilgileri öğrenme, herhangi bir fikirden anlam çıkarabilme, bir mesajın veya işaret sisteminin anlamını fark etme (Petit Robert,2000),*
- *Bir kişinin eylemini, bir sözün içeriğini, işlevini, bir düşüncenin mantığını, bir olayın nedenini sezme (Larousse,2017),olarak verilmektedir.*

Görüldüğü gibi tanımların bazılarında anlamın “tanıma veya bulma”, bazılarında “süreç”, bazılarında ise “ürün” boyutuna vurgu yapılmaktadır. *Tanıma* veya *bulma* olarak anlama, bir metnin ya da yazılı mesajın ne olduğunu, ne demek istediğini belirleme işlemidir. *Süreç* olarak anlama, metni anlamada etkili olan zihinsel süreçleri ve metinden alınan bilgileri belirleme işlemidir. Okuma sürecinde metinden alınan bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmakta ve zihinsel kavramlara çevrilmektedir. *Ürün* olarak anlama, metindeki bilgilerle ön bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturma, bilgi ve becerileri geliştirme işlemidir. Bu işlemler bireyin anlama modeli ile dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir.

2. Anlama Süreci

Anlama süreci çok yönlü, karmaşık ve aşamalı işlemlerden oluşmaktadır. Zihinde yürütülen bu süreç ve işlemler görülmediğinden uzun yıllar dolaylı olarak açıklanmıştır. Anlamın okuma ile birlikte geliştiği düşünülmüştür. Bunun için yazılı metindeki kelimeleri tanıma ve anlamlarını bulma üzerinde durulmuştur. Metinlerin defalarca okunması ve içindeki anlamın olduğu gibi alınması istenmiştir. Metin sonunda verilen sorularla metindeki anlam pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların istenilen sonuçları vermemesi üzerine daha sonraki yıllarda metindeki anlamdan zihindeki anlama odaklanılmıştır. Anlama süreci ve aşamaları nedir? Bu süreçte hangi işlemler yapılmaktadır? Metindeki anlam zihne nasıl geçmektedir? Anlama sürecini geliştirmek için hangi becerilere öncelik verilmelidir? Gibi sorulardan hareketle anlama süreci ve işlemleri açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Anlama sürecini açıklamak için Gough ve Tunmer tarafından 1986 yılında basit bir formül önerilmiştir. Bu formül önce L (okuma) = D (ses-şekil çözümlemesi) x C (anlama) olarak belirlenmiş, ardından $L = R \times C$ olarak değiştirilmiştir. Yeni formülde L okuma, R kelimeleri tanıma ve ayırt etme (hem ses-şekil hem de imla olarak), C ise anlama olmaktadır (Kirby, 2007). Bu formülde anlama süreci basit ve doğrusal olarak ele alınmıştır. Okuma ve anlama sürecini açıklamak için temel veriler kullanılmıştır. Bu formüle göre etkili bir okuma için kelimeleri tanımak ve anlamak zorunlu olmaktadır. Bu becerileri zayıf olan öğrencilerin metinleri anlamada güçlüklerle karşılaşacakları belirtilmiştir. Anlamayı geliştirmek için sadece okumanın yeterli olmayacağı, kelimeleri de tanımanın gerekli olduğu vurgulanmıştır (Toterau, 2005).

Anlama sürecinde kelimeleri tanımanın yanında akıcı okuma da önemli olmaktadır. Sözel akıcılık yani kelimeleri belirli bir hızda seslendirme dinleme sürecinde çok önemli değildir. Zira konuşmacı konuşma sırasında aktarım hızını kendisi belirlemekte ve kontrol etmektedir. Ancak akıcılık yazılı metinleri anlamada önemlidir. Çünkü beyin belirli bir hızda çalışmaktadır. Bu hızı uygun sürede kelimeler okunmalı ve beyine ulaşmalıdır. Aksi takdirde kelimeler arasındaki anlam bağları kopmakta ve anlama güçleşmektedir. Bu süreçte etkili anlama için bazı tekniklere de başvurulmaktadır. Zira okumada metinler okuyucunun gözü önünde durmakta ve okuyucu bazı bilgileri doğru anlamak için geri dönüşler yapmakta, bilgileri kontrol etmekte ve sesli okumaktadır. Hatta uzun kelimelerin altını çizme, not alma, yazarın haklı olduğunu belirlemek için zihinsel görüntüler oluşturma gibi teknikleri de uygulamaktadır (Kirby, 2007). Böylece anlama sürecinde çeşitli teknikler kullanılmaktadır.

Anlama sürecinde iki veya daha fazla bilgi birimleri birbirine bağlanmaktadır. Bunlar okuyucunun zihninde önceden yapılandırılan önbilgiler ile metinden alınan yeni bilgilerdir. Bir başka ifadeyle metinde yazar tarafından sunulan model ile okuyucunun zihnindeki model birleştirilmektedir. Metni anlamak için bunları birleştirmek ve bütünleştirmek gerekmektedir. Bilgi birimleri ya da modeller basit veya karmaşık bilgiler, somut veya soyut, kelime veya kavram olabilmektedir. Bunlar birleştirilirken örnekler, benzetmeler, neden sonuç ilişkileri, amaç ve sonuçlar gibi çeşitli bağlar kurulmaktadır. Ardından birleştirilen bilgiler zihinde çeşitli işlemlerden geçirilmekte ve işlenmektedir. Böylece metnin anlamı zihinsel görüntü biçimine getirilmekte ve okuyucunun zihnindeki modele yerleştirilmektedir. Bu model okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu modele Johnson-Laird zihin modeli, Kintsch durum modeli, Giasson ise anlama modeli demektedir (Kirby, 2007). Kısaca anlama sürecinde okuyucunun zihnindeki model ile metindeki model birleştirilerek yeniden düzenlenmektedir. Böylece metin zihin etkileşimi sonucu yeni anlamlar oluşturulmaktadır. Son yıllarda bu etkileşimsel süreç üzerinde durulmakta ve zihindeki anlama modelini geliştirmeye çalışılmaktadır.

Anlamanın çeşitli düzey ve dereceleri vardır. Anlama bazı kaynaklarda üç bazılarında ise dört düzeye ayrılmaktadır. Kirby anlamayı üç düzeye ayırmakta, birinci düzeye pasif anlama demektedir. Bu düzey bir metni derinlemesine analiz etmeden, değerlendirmeden alınan anlamadır. İkinci düzey öğrenilen anlamadır. Bu düzeyde metnin derin anlamalarını anlama ve gerekli detaylarını hatırlama söz konusudur. Üçüncü düzey yönetilen anlamadır. Bu düzeyde okuma öncesi amaçlara ulaşmak için bir metni anlama ve amaçlar doğrultusunda kullanmayı içermektedir (Kirby, 2007). Giasson anlamayı dört düzeye ayırmaktadır. Bunlar temel, yorumlayıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı anlama düzeyleridir. Temel anlama harf, hece, kelime ve cümleleri anlamayı içermektedir. Yorumlayıcı anlama çıkarımlar yapma ve yorumlama işlemlerini kapsamaktadır. Sorgulayıcı anlama sorularla olguların neden-sonuç ilişkilerini araştırma, inceleme, düşünme, görüşleri karşılaştırma, tartışmaları değerlendirme, problem çözme gibi işlemleri içermektedir. Yaratıcı anlama okuyucunun anladıklarını uygulayarak yeni bilgiler üretmesini kapsamaktadır (Giasson, 1995).

Anlama süreci ve aşamaları eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Bilindiği gibi dünyamızda eskiden bu yana geleneksel, bilişsel, yapılandırıcı gibi çeşitli eğitim yaklaşımları uygulanmıştır. Bunlar arasında önemli farklılıklar bulunmakta, her yaklaşım anlama kavramını farklı ele almaktadır. Metindeki anlamı bulma anlayışı geleneksel yaklaşıma aittir. Bu yaklaşımda metnin anlamını bulma ve olduğu gibi almaya ağırlık verilmiştir. Süreç olarak anlama bilişsel yaklaşıma aittir. Bu yaklaşımda anlama yerine anlamlandırma öne çıkmıştır. Ürün olarak anlama ise yapılandırıcı yaklaşıma aittir. Bu yaklaşımda metindeki anlamdan hareketle yeni anlamlar oluşturma ve anlama

becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır. Böylece anlama konusunda karşımıza üç farklı anlayış ve model çıkmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

3. Anlama Modelleri

Dünyamızda anlama kavram ve süreçlerini açıklamaya yönelik çeşitli modellerin geliştirildiği görülmektedir. Bu modeller geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Geleneksel modeller metindeki anlama, bilişsel modeller zihindeki işleyişe, yapılandırıcı modeller ise zihindeki anlama odaklanmıştır. Bu modellerde anlama kavramına yaklaşım, süreç ve uygulamalar aşağıda verilmektedir.

Geleneksel Anlama Modelleri: Dünyamızda uzun yıllar kullanılan modellerdir. Bunlar geleneksel dil öğretim yaklaşımına dayanmaktadır. Dil uzmanı Puren bunları dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımı olmak üzere üç alt gruba ayırmaktadır (Puren,2004). Dilbilgisi yaklaşımına göre dil kurallardan oluşur. Bir dili öğrenmenin yolu o dilin kurallarını iyi bilmekten geçer. Bu nedenle dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları aşamalı olarak öğretilir. Bazı dil kuralları öğrencilere ezberletilir. Eğitim sürecinde öncelik okuma, anlama ve yazmaya verilir (Güneş, 2013; Puren, 2004). Ardından kelime yaklaşımı gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda dil bilgisi yerine kelime öğretimine ağırlık verilmiştir. “Öğrenciye öğretilecek ilk şey dilin öğeleri, yani kelimelerdir.” düşüncesinden hareketle çok sayıda ve çeşitli kelimelerle dil öğretilmiştir. Daha sonra kültür yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Kültür yaklaşımında dille kültür ilişkisi kurulmuş, “Öğretilen dilin kültürü ve mantığı da öğretilmelidir.” düşüncesinden hareket edilmiştir. Böylece dil bilgisi ve kelime öğretimi yerine metinler ve metin öğretimi ön plana çıkmıştır (Güneş, 2013; Puren, 2004).

Bu gelişmeler okuma ve anlama çalışmalarında da etkili olmuştur. Okuma öğretiminde önceleri dilbilgisine, ardından kelimelere daha sonra metinlere ağırlık verilmiştir. Birbirine dayalı ve hiyerarşik biçimde kelimeler, cümleler ve metinler öğretilmiş, bunların sürekli okunarak anlaşılması istenmiştir. Okuma becerileri ile anlama becerilerinin birlikte geliştiği, öğrencinin okuması geliştikçe anlamasının da ilerleyeceği düşünülmüştür. Okuma becerileri yetersiz öğrencilerde anlamının da zayıf olduğu belirtilmiştir. Bunun için metinlerin defalarca okunması önerilmiştir. Okuma öğretimi Skinner’in öğretim anlayışı ile gerçekleştirilmiştir. Skinner’e göre dil bir davranıştır. Diğer davranışlar gibi uyarıcı ve tepki (U-T) bağlamında öğretilir. Skinner’in öğretim şeması *Uyarıcı- Etki-Tepki- Doğru Cevap- Pekiştirme* şeklinde uygulanır. Sürekli tekrar yapılarak dil otomatik hale getirilir (Avram, 2006).Böylece metinler sürekli okunarak içindeki bilgiler anlaşılmasına ve pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Geleneksel yaklaşıma göre anlam metnin içindedir. Okuyucu metni okuyarak içindeki anlamı arar ve bulur. Okuyucu metindeki anlamı balıkçının balık yakaladığı gibi yakalar. Bunun için metnin defalarca okunması gerekir. Uzun yıllar sürdürülen bu uygulama metni anlama yerine içindekileri ezberlemeyi getirmiştir. Böylece öğrencinin ezberleme becerileri gelişmiş, anlama becerileri ikinci planda kalmıştır. Bu durumu önlemek için metnin içeriğine ilişkin çeşitli sorular sorulmaya başlanmıştır. Metne dayalı soruların anlamayı kolaylaştırdığı öne sürülmüştür. Öğrencilerin anlama sorunlarını çözmek için nitelikli sorular sormanın etkili olduğu açıklanmıştır. Bu uygulama 1917 yılında Thorndike tarafından geliştirilmiştir. Metnin anlamı ile ilgili bu sorular genellikle hatırlamaya dayalı sorulardır. Örneğin, “Olay nerede geçmektedir? Nasıl gelişmiştir?” gibi. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri doğru cevaplarla anlayıp anlamadıkları ölçülmüştür. Aslında Thorndike o yıllarda, bu uygulamanın sınırlılıklarını fark etmiş ve bazı öğrencilerin başarılı olduklarını, bazılarının ise saatlerce aynı işlemleri yapmalarına

rağmen metni anlamada başarılı olamadıklarını belirtmiştir. Yani bazı öğrencilerin anlamak için çok çalışmalarına rağmen anlayamadıklarını ifade etmiştir. Buna rağmen nesiller boyu öğrenciler, okul yaşamlarının uzun saatlerini sessiz okuma ve metin sonundaki sorulara cevap vermekle geçirmişlerdir (Güneş, 2013).

Görüldüğü gibi geleneksel anlama modellerinde bir metni okuduktan sonra zihinde kalanlara odaklanılmıştır. Zihinde kalan bilgilerin türü, niteliği ve düzeyi üzerinde durulmuş, bunları artırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerden metni anlamaları için kelimelerin anlamını iyi bilmeleri ve metni defalarca okumaları istenmiştir. Metnin sonundaki sorularda ise metindeki bilgilere ve ayrıntılara yer verilmiştir. Böylece metindeki anlamın olduğu gibi zihne aktarılmasına yani metninle zihindeki anlamın aynı olmasına çalışılmıştır. Bu uygulamalarda metni anlama yerine ezberleme öne çıkmıştır. Öğrencinin metindeki bilgileri aynen tekrarlaması “anlama” olarak değerlendirilmiş, metnin ilgili ne kadar çok bilgi hatırlarsa “o kadar iyi anlamış” sayılmıştır. Bu anlayış zamanla şartlandırmayı getirmiş, hep aynı tür metinlerin verilmesi ise öğrencilerin şartlandırılmasını kolaylaştırmıştır.

Anlama konusundaki bu anlayış 1970’ li yıllara kadar sürmüş, okumayı anlama öğretimi veya anlama becerilerini geliştirme eğitiminden hiç bahsedilmemiştir. Öğrencilere sınıfta anlama öğretilmediği halde sınavlarda sürekli değerlendirilmiştir. Bunun üzerinde araştırmacılar anlama konusuna eğilmiş ve yeni modeller geliştirmeye başlamışlardır.

Bilişsel Anlama Modelleri: Bu modeller bilişsel yaklaşıma dayanmaktadır. Bilişsel psikoloji araştırmalarında okumanın zihinde nasıl gerçekleştiği, okuyucuların harf, hece, kelime, cümle gibi öğeleri nasıl aldıkları, anlamak için ön bilgilerini ya da zihinsel şemalarını nasıl kullandıkları, hangi stratejilerden yararlandıkları gibi konular üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalarla anlama süreci ve işlemlerine ışık tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca “Anlama nasıl gerçekleşir? Anlamayı etkileyen süreçler nelerdir? Metne dayalı zihinsel görüntüler nasıl oluşturulur?”sorularına cevap aranmıştır. Bilişsel anlama modelleri üç döneme ayrılmaktadır (Sylvestre, 2006). Birinci dönem anlama modelleri bir metni okuduktan sonra zihne alınan bilgileri, ikinci dönem modeller metni anlama sırasında etkili olan zihinsel süreçleri, üçüncü dönem modeller ise zihne alınan bilgilerle, anlamada etkili olan zihinsel süreçler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır (Güneş,2014).

Birinci dönem anlama modelleri bir metni okuduktan sonra okuyucunun belleğinde kalan bilgilere odaklanmıştır. Okuma sürecinde metindeki bilgilerin nasıl seçildiği, ipuçlarının ve metin bağlantılarının nasıl işlendiği üzerinde durulmuştur. Anlama sonunda belleğe alınan bilgilerin nasıl düzenlendiği de açıklanmıştır. Bu konuda en iyi örnek Van Dijk ve Kintsch tarafından 1983 yılında geliştirilen anlama modelidir. İkinci dönem anlama modelleri metni anlamada etkili olan zihinsel süreçlere yoğunlaşmıştır. Okuyucu bir metni okurken hangi ön bilgileri harekete geçirmekte ve hangi süreçleri izlemektedir?” gibi sorulara cevap aranmıştır. Metni anlama sürecinin merkezine okuyucunun dikkati ve çıkarım işlemleri konulmuştur. Bu konuda en iyi örnek Kintsch tarafından 1988-2004 yıllarında geliştirilen Bütünleştirme-Yapılandırma Modelidir. Bu model bütünleştirme ve yapılandırma olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bütünleştirme aşamasında önbilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurulmakta, yapılandırma aşamasında ise doğru önbilgilerin harekete geçirilmesi gerekmektedir.

Üçüncü dönem anlama modellerinde okuma sürecinde zihne alınan bilgilerle anlama süreçleri birleştirilmiştir. Bu durum Van den Broek ve arkadaşları tarafından 1996- 2004 yıllarında geliştirilen Landscape Modelinde ele alınmıştır. Bu modele göre metinden alınan bilgiler zihne cümle veya cümlecik biçiminde kavram olarak yerleştirilmektedir.

Landscape Modeline göre okuyucu metindeki olay, kişi ve eşyaları tanımakta, bunları zihnine olay ya da eşya listesi gibi değil birbiriyle bağlantılı olarak yerleştirmektedir. Okuyucu metni anlamak için çeşitli çıkarımlar yapmaktadır. Çıkarım yapma işlem ve süreci önceki modeller gibi açıklanmaktadır. Metindeki bilgiler hızlı belleğin sınırlı kapasitesiyle aşamalı olarak işlenmekte, cümle, cümlecik, kelime grupları olarak zihne yerleştirilmektedir (Güneş, 2014).

Görüldüğü gibi bilişsel anlama modellerinde önce metinden alınan bilgiler üzerinde durulmuş, ardından anlama süreçleri incelenmiş, daha sonra her iki anlayış birleştirilmiştir. İlk modellerde anlamaya metinden alınan bilgiler olarak bakıldığından metin sonunda verilen sorularla öğrencinin anlaması belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan değerlendirmelerde metni anlamak için sadece soruları cevaplamanın yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine anlama süreçlerine odaklanılmış, metindeki bilgilerin nasıl alındığını belirleme çalışmalarına başlanmıştır. Metnin konusunu, olaylarını, ana fikrini bulma, içeriğini inceleme, çıkarım yapma işlemlerine ağırlık verilmiştir. Böylece öğrencilerin metinleri iyi anlayacakları düşünülmüştür (Güneş, 2013; Cohen ve Mauffrey, 1990). Bu süreçte okuyucunun dikkatini yoğunlaştırması gerektiği de vurgulanmıştır. Sonraki yıllarda öğrencilerin üzerinde çalışılan metinleri iyi anladıkları ancak başka metinleri anlamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunun üzerine öğrencilerin okudukları metni iyi anlamaları yanında anlama becerilerini de geliştirmeye yönelik çalışmalara başlanmıştır (Tardif, 1997, 1999; Crahay, 1999; Lafontaine, 2003; Güneş, 2013). Böylece yapılandırıcı anlama modelleri gündeme gelmiştir.

Yapılandırıcı Anlama Modelleri: Yapılandırıcı yaklaşıma göre "Dil, edinilmez, öğrenilir. Dil, bireyin aktif çabalarıyla öğrenilir ve zihninde yapılandırılır." Dil, zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Bu süreçte anlamının ayrı bir önemi vardır. Bu yaklaşımda anlama öğretimi, anlama becerilerini geliştirme, zihinde anlamı yapılandırma gibi kavramlar üzerinde önemle durulmaktadır. Anlama süreci, aşamaları, geliştirilecek beceriler, uygulanacak tekniklerle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme işlemi öğrencinin aktif çabaları ve çevresiyle etkileşmesi sonunda gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenci kendine sunulan bilgileri olduğu gibi almaz ve zihnine aktarmaz. Tam tersine öğrenci okuma, yazma gibi çeşitli etkinliklerle bilgileri almakta, ön bilgileriyle birleştirerek yeniden anlamlandırmakta ve zihnindeki yapıya yerleştirmektedir. Yani bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek işlenmektedir. Bu süreci öğrenci kendisi yönetmekte, kendi aktif çabalarıyla öğrenmektedir. Öğrenen öğrencinin kendisidir. Öğrenme sürecini yönetme ve kontrol etme sorumluluğu öğrencidedir. Öğrenmeye ilişkin bütün kararları kendisi almakta ve sürdürmektedir (Güneş, 2017).

Deschênes ve arkadaşları (1996) yapılandırıcı yaklaşımla eğitim sürecinde önemli olan üç temel ilkedden bahsetmektedir. Bunlar;

1. Öğrenme sürecinde bilgiler öğrenci tarafından bizzat yapılandırılır. Bu nedenle metinde verilen veya sınıfta sunulan bilgiler aynen alınmaz ve zihinde depolanmaz.
2. Öğrenme sorumluluk gerektirir. Öğrenci çeşitli kişiler ve materyallerle etkileşimi sonucu bilgiyi aktif olarak alır ve zihninde yapılandırır.
3. Öğrenme sürecinde ortam belirleyici bir rol oynar (Deschênes vd., 1996).

Öğrenmeye ilişkin bu ilkeler anlama konusunda da geçerli olmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlama ön bilgilerle yeni bilgilerin özümlemesi sonunda zihinde oluşturulan bir yapıdır. Bu yapının oluşması ve gelişmesinde bireyin ön bilgileri, deneyimleri ve zihinsel süreçleri etkili olmaktadır (Deschênes, 1995). Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda, geleneksel yaklaşımın tersine metindeki anlam yerine zihindeki anlama odaklanılmaktadır. Okuyucunun metindeki anlamı aynen alması için çalışılmamaktadır. Çünkü bu yaklaşıma göre anlam okuyucu tarafından oluşturulmaktadır. Bir başka ifadeyle okuyucu metindeki bilgilerle ön bilgilerini kullanarak anlamı kendisi oluşturmaktadır. Bu nedenle metindeki anlam herkes tarafından aynı biçim ve düzeyde alınmamaktadır. Okuyucunun ön bilgilerine göre metinden alınan anlamlar arasında farklılık olmaktadır. Yani okuyucu ön bilgilerinin ışığında metindeki anlamı incelemekte, bazılarını almakta, bazılarını ise çeşitli eklemelerle genişletmekte, değiştirmekte, böylece metinden farklı yeni anlamlar, bilgiler ve ürünler oluşturmaktadır. Kısaca yapılandırıcı yaklaşıma göre okuyucunun zihnindeki anlam ile metindeki anlam birebir örtüşmemektedir. Zihindeki anlama metinden farklı ve yeni bir ürün olmaktadır. Eğer metindeki anlam ile zihindeki anlam aynı ise okuyucu metni ezberlemiş, anlamına katkı getirmemiş olmaktadır. Bu konuda iki nokta üzerinde önemle durulmaktadır. Bunlar;

1. Okumak yazının anlamını araştırmaktır. Okumak sadece yazıları keşfetmek değildir. Okumak aynı zamanda yazının anlamı araştırmak ve yeni anlamlar oluşturmaktır. Bir metindeki kelimelerin anlamını peş peşe sıralayarak ve onları toplayarak metnin anlamına ulaşmak mümkün değildir. Okuyucu anlama sürecinde ön bilgilerini kullanmakta ve çeşitli tahminler yürütmektedir. Tahminlerini doğrularak okumaktadır. Bu süreçte çeşitli zihinsel işlem ve becerileri kullanmaktadır. Bunlar keşfetme, araştırma, birleştirme, tahmin etme, çıkarım yapma, değerlendirme vb. olmaktadır.

2. Okumak yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, sadece yazıları keşfetme ve metni genel olarak anlama değildir. Okumak, aynı zamanda yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Bireyin ön bilgileriyle yazının anlamını bulması, bunları birleştirerek yeni anlamlar oluşturması gerekmektedir. Böylece okuyucu metni anlamının ötesinde, metindeki bilginin değerini ve önemini ölçmekte, yorumlamakta, yeni anlamlar oluşturarak metindeki bilgiyi genişletmekte ve yeni bilgiler üretmektedir. Okuyucu aynı zamanda bilgilerden ileride yararlanmak için bunları sistemli hale getirmekte ve zihninde düzenlemektedir. Böylece bilgiyi işleme, genişletme ve yeni bilgiler üretme becerilerini de geliştirmektedir (Güneş, 2015). Anlama okuma sürecinde kullanılan bütün becerilerin bileşkesi olmaktadır. Bu nedenle okumayı anlama birleştirici ve tamamlayıcı bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma sürecinde bütün beceriler devreye girmekte ve karşılıklı etkileşimler halinde yeni anlamlara ulaşılmaktadır. Bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşımda anlama hem süreç hem de ürün olarak değerlendirilmektedir. Süreç olarak anlamada, metni anlamada etkili olan zihinsel süreçler ve metinden alınan bilgiler üzerinde durulmaktadır. Ürün olarak anlamada, metindeki bilgilerle önbilgilerin birleştirilmesi, yeni anlamlar oluşturulması, bilgi ve becerilerin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bu durum etkileşimsel ve süreçsel anlama modellerinde verilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışından hareketle yapılandırıcı yaklaşımda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye odaklanılmaktadır. Anlama için metni incelemenin, metinle ilgili sorular sormanın ötesine geçilmektedir. Bu tür çalışmaların yani metin inceleme ile metin sonundaki sorulara doğru cevap vermenin anlamayı tek başına geliştirmeyeceği düşünülmektedir. Bu işlemlerle öğrencinin anlamayı dolaylı geliştirmesini beklemek yerine doğrudan anlama öğretimine ağırlık verilmektedir. Bu

amaçla anlama süreç, beceri ve teknikleri üzerinde durulmakta, öğrencilere çeşitli etkinliklerle anlama öğretilmektedir. Ayrıca öğrenciler anlama sırasında kullandıkları stratejileri açıklamaya yönlendirilmektedir.

Anlamanın doğrudan öğretilmesi sürecinde iki yaklaşım uygulanmaktadır. Bunlardan birincisi anlama becerilerini doğrudan öğretilmesi ikincisi ise anlama tekniklerinin açıklamalı öğretilmesidir. Ayrıca öğrencinin düşünme, inceleme, seçim yapma, tahmin etme, sorgulama, çıkarım yapma, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirici tekniklere de yer verilmektedir. Böylece metnin anlamını araştırmak, keşfetmek ve zihinde yapılandırmak daha kolay olmaktadır. Kısaca yapılandırıcı yaklaşımda anlama becerilerini geliştirmek için dolaylı değil doğrudan öğretim yapılmaktadır. Doğrudan öğretim sürecinde iki anlama modelinden yararlanılmaktadır. Bunlar etkileşimsel ve süreçsel modellerdir. Bu modellerde anlama becerilerinin geliştirilmesi ve süreçleri ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Etkileşimsel modele göre anlama üç bileşenin etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Bunlar okuyucu, metin ve ortamdır. Bunların içinde en önemlisi okuyucudur. Okuyucunun ön bilgi ve deneyimlerine dayalı geliştirdiği bir zihin yapısı vardır. Bu zihin yapısına göre metinden bilgileri almakta, ön bilgileriyle birleştirerek anlamaktadır. Anlama becerileri için okuyucunun ön bilgileri ile zihinsel becerileri geliştirilmelidir. Anlama sürecinde önemli rol oynayan ikinci bileşen metindir. Metindeki bilgi, düşünce ve olayların iyi düzenlenmesi, yazarın anlatım biçimi, amacını ortaya koyma biçimi anlamayı kolaylaştırmaktadır. Metin tipi, yazı türü, metin yapısı ve yazıda sunulan düşünceler anlama sürecinde etkili olmaktadır. Anlama becerilerini geliştirmek için metin seçimine ve incelemeye önem verilmelidir. Üçüncü bileşen okuyucunun metinle etkileştiği ve metni anlamaya çalıştığı ortamdır. Bu ortam psikolojik, sosyal ve fiziki ortam olarak ele alınmaktadır. Okuyucunun güdülenmiş olması, okuma zamanı, yeri, araç-gereç gibi öğeler anlama sürecini etkilemektedir (Giasson, 1995; Güneş, 2013). Etkileşimsel modele göre anlama becerilerini geliştirmek için önce okuyucunun ön bilgileri ile zihinsel becerileri geliştirilmelidir. Ardından metin seçimine ve incelemeye önem verilmelidir. Son olarak da ortama dikkat edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Süreçsel modelde **anlama süreç ve becerileri birlikte ele alınmakta, yürütülen işlemler üç aşamada toplanmaktadır.** Bunlar bilgileri seçme, sıralama ve düzenleme aşamalarıdır. Okuyucu metindeki her bilgiyi olduğu gibi almamakta, bazılarını seçmekte bazılarını ise atlamaktadır. Bu işlem okuyucunun ön bilgileri, zihin yapısı, okuma amacı, ilgi ve ihtiyacına göre değişmektedir. Ardından seçilen bilgiler önem derecesine göre sıralanmaktadır. Önem derecesini ve sırasını okuyucu belirlemekte, önemli gördüklerini birinci plana almaktadır. Bu süreçte okuyucunun kültürel ve psikolojik durumu, metinlerin içeriği, konusu da önemli rol oynamaktadır. Daha sonra önemine göre sıralanan bilgiler çeşitli işlemler sonucu zihinde düzenlenmektedir. Böylece okuyucu metinden seçtiği bilgilerle ön bilgilerini bütünleştirmekte ve yeni anlamlara ulaşmaktadır. Bu işlemler üç düzeyde gerçekleşmektedir. Birincisi metnin küçük yapıları, ikincisi büyük yapıları, üçüncüsü ise anlama modeli düzeyinde olmaktadır.

Metnin küçük yapıları kelime, deyim, cümlecik ve cümleden oluşmaktadır. Bu düzeyde cümle ve öğelerinin anlamı zihinde yapılandırılmaktadır. Metnin büyük yapıları, metnin paragrafları, en belirgin bölüm ya da tümü olmaktadır. Bu düzeyde metnin bir paragrafı, bir bölümü ya da genelindeki anlam üzerinde durulmaktadır. Okuyucu bu anlamların bazılarını seçmekte, önemine göre sıralamakta, ön bilgileriyle birleştirmekte ve anlamlandırmaktadır. Ardından bunları zihninde düzenlenmektedir. Böylece her okuyucu

zihninde kendine özgü bir model oluşturmaktadır. Buna zihin modeli, anlama modeli veya durum modeli denilmektedir. Okuyucu metni anlamak için bu modelden yararlanmaktadır (Fayol, Gombert, 1999, 1992). Bu model okuma yoluyla geliştirilmekte ve her okuma sürecinde metinden alınan bilgilerle yeniden düzenlenmektedir. Okunan metinlerin çeşitli olması anlama modelinin geniş ve esnek olmasını, hep aynı tür metinlerin ve yazarların okunması ise anlama modelinin dar ve tek tip olmasını getirmektedir. Okuyucu giderek zihin modeline göre bir bakış açısı ve dünya algısı oluşturmaktadır (Crinon, 1995; Güneş, 2013, 2014). Kısaca süreçsel modele göre okuyucu metindeki bazı bilgileri seçmekte, bunları sıralamakta ve düzenlemektedir. Bilgileri düzenlerken metnin küçük yapıları ile büyük yapılarından aldığı bilgileri kullanmakta, giderek kendine özgü bir anlama modeli geliştirmektedir. Anlama becerilerini geliştirmek için okuyucunun bilgileri seçme, sıralama ve düzenleme çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

Buraya kadar verilen anlama modellerinde tarihsel süreç içerisinde önemli değişimler olmuş, okumada metindeki anlamdan zihindeki anlama doğru ilerlenmiştir. Bu süreçte anlama kavramının içeriği, amaçları ve uygulamalarında önemli değişimler kaydedilmiştir. Eskiden metindeki anlamı olduğu gibi almaya yönelik çalışmalar yerini anlama eğitime bırakmış, giderek anlama becerilerinin doğrudan öğretim yoluyla geliştirilmesine odaklanmıştır. Ayrıca kelimelerin anlamını bilme, metinle ilgili sorular sorma etkinliklerinden, anlama stratejilerini öğretme, metindeki anlamın ötesine geçme etkinliklerine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Günümüzde artık zihinde oluşturulan anlamın geliştirilmesine, metindeki bilgilerden hareketle yeni anlamlar üretilmesine yönelik çalışmalar üzerinde durulmaktadır. Anlama modellerindeki bu gelişmeler aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Anlama Modelleri

	Geleneksel	Bilişsel	Yapılandırıcı
Amaç	Metindeki anlamı bulma ve aynen alma	Metindeki anlamı bulma ve zihinsel kavramlara çevirme	Metinden yeni anlam üretme, anlama becerilerini geliştirme
Temel anlayış	Anlam metin içindedir. Okuyucu metindeki anlamı balık gibi yakalar.	Okuyucu metindeki anlamı çeşitli zihinsel işlemlerden geçirir.	Okuyucu ön bilgilerini ve metindeki bilgileri kullanarak anlamı kendisi oluşturur.
Odak noktası	Metin odaklıdır. Metin merkeze alınır ve incelenir	Metin ve zihin odaklıdır.	Öğrenci odaklıdır. Öğrencinin zihni merkeze alınır, anlama becerileri geliştirilir.
Öğretim yöntemi	Kelimelerin anlamını bilme, metinle ilgili sorular sorma	Metinle ilgili sorular sorma, dikkati yoğunlaştırma ve çıkarım yapma	Metinle ilgili sorular sorma, anlama stratejilerini öğretme, metnin ötesine geçme
Uygulama	Uyarma, etki-tepki, pekiştirme	Uyarma, etki-tepki, pekiştirme	Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, ilişki kurma, zihinde yapılandırma

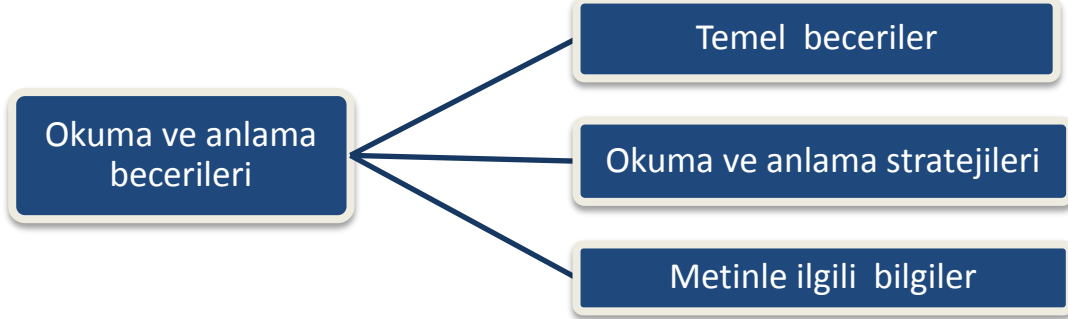
Değerlendirme	Metinle ilgili zihinde kalan veya hatırlanan bilgileri belirleme	Metni anlamada etkili olan zihinsel süreçleri belirleme	Öğrencilerin anlama beceri ve düzeylerini belirleme
Öğretim araçları	Alıştırmalar ve kısa metinler	Alıştırma ve etkinlikler	Etkinlikler, Kısa ve uzun metinler, görseller, grafikler
Öğrencinin rolü	Pasif, metindeki bilgileri olduğu gibi alan, ezberleyen	Yarı aktif, metindeki bilgileri alan ve işleyen	Aktif, metindeki bilgilerden yeni bilgiler üreten

4. Anlama Eğitimi

Dünyamızda yazının bulunmasından bu yana okuma öğretimi yapılmaktadır. Ancak anlama eğitimi konusu son yıllarda gündeme gelmiştir. Bu konuda Pressley, “öğrencilerin anlama becerilerinin okullarda sürekli değerlendirildiği ancak anlamının hiç öğretilmediğini” belirtmektedir (Güneş 2013). Anlama uzun yıllar okuma öğretimi altında dolaylı olarak yürütülmüştür. Öğrencilerin okumaları ilerledikçe anlamının da gelişeceği düşünülmüştür. Ancak son yıllarda yapılandırıcı yaklaşımla birlikte doğrudan anlama eğitimi öne çıkmıştır. Bu amaçla çeşitli anlama modelleri geliştirilmiştir. Bunlar incelendiğinde çoğunun anlama süreçlerini açıklamaya yönelik olduğu görülmektedir. Bianco’ya göre anlama modelleri daha çok genel anlama süreçleri ile yetişkinlere yönelik becerileri içermektedir. Bu modellerden öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için fazla yararlanılamamıştır (Bianco, 2010). Bu nedenle ilkokuldan itibaren sistemli bir anlama modeline ihtiyaç duyulmuştur. Bu konuda Bianco tarafından uygulamaya yönelik bir anlama eğitim modeli geliştirilmiştir.

Anlamak için yazılı bir metindeki kelimeleri tanımak ve anlamlarını sıralamak yeterli değildir. Anlama çok yönlü ve karmaşık işlemleri gerektiren zihinsel bir etkinliktir. Peki nasıl öğretilir? Metinleri anlama eğitimi nasıl gerçekleştirilir? Ne kadar süre gerektirir? Anlama için hangi alanlarda çalışılmalıdır? Hangi becerilere öncelik verilmelidir? Doğrudan öğretim, dolaylı öğretim ya da farklı bir öğretim, hangisi anlama eğitimi için daha uygundur? Çoğu araştırmada yazılı dili anlamak için önce sözlü dilin gelişimine önem verilmektedir. Bu konuda neler yapılmalıdır? Bu sorulardan hareketle Maryse Bianco, CBAL (Cognitively Based Assessment *for, of, as, Learning*) okuma becerileri modelinden yararlanarak bir anlama becerileri modeli geliştirmiştir. Bu modelde ilk okuldan itibaren okuma becerileri ile metinleri anlama becerileri arasında bağ kurulmuştur (Bianco, 2010).

Bianco’ya göre anlamayı öğrenmek karmaşık bir süreç ve bütün becerilerin bileşkesi olmaktadır. Bu sürecin temelini okuma becerileri oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle anlama işlemi esnek ve stratejik bir okuyucu olmayı gerektirmektedir. Okuyucunun okuma ve anlama sürecini iyi yönetmesi gerekmektedir. Ortaokul sonunda öğrencilerin uzman bir okuma ve anlama düzeyine ulaşmaları için geliştirilecek beceriler üç ana grupta toplanmaktadır. Bunlar temel veya gerekli beceriler, okuma ve anlama stratejileri ile metinle ilgili bilgiler olmaktadır (Bianco, 2010). Bu durum aşağıda gösterilmektedir.



Temel Beceriler: Temel beceriler okuma sırasında kelimeleri tanıma, anlamını bulma, durum modeli oluşturma gibi çeşitli görevleri yürütmek için kullanılmaktadır. Ayrıca okuma sonrasında metindeki bilgileri gözden geçirme, eleştirme, değerlendirme gibi işlem ve süreçlere katkı sağlamaktadır. Temel beceriler okumanın ön koşulu olan beceriler, durum modeli oluşturma becerileri ve uygulamalı anlama becerileri olmak üzere üç alt grupta ele alınmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır:

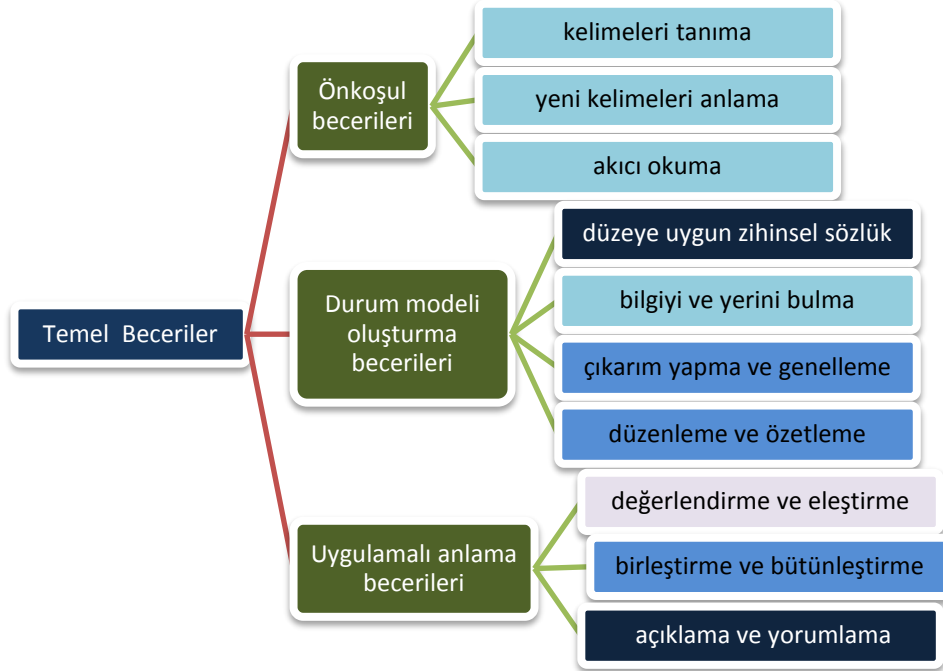
Ön Koşul Becerileri: Okumanın ön koşulu olan bu beceriler, yazılı kelimeleri tanıma, diğerlerinden ayırt etme, anlamını bulma, yeni kelimeleri anlama, akıcı okuma gibi bir metni okumak için gerekli olan temel becerilerdir. Akıcı okuma, cümle içindeki kelimeler arasındaki ilişkileri belirleme, bir cümleden diğerine geçen anlamları belirleme vb. işlemler sadece metni anlama ile sınırlı değil, aynı zamanda zihinde görüntü oluştururlar. Okumanın akıcı olması anlama için zorunludur. Kelimeyi tanıma ve anlamını bulma ise sözlü dili anlama ile ilişkilidir. İlkokul düzeyinde akıcı okuma ve kelimeleri hızlı tanıma becerilerini geliştiremeyen öğrenciler iyi anlayamazlar (Bianco vd., 2014). Bu beceriler ilkokul 2. sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılmalı ve giderek geliştirilmelidir.

Durum Modeli Oluşturma Becerileri: Anlama sadece metindeki bilgilere dayalı zihinsel bir görünüm oluşturma işlemi değil, aynı zamanda bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgilerin birleştirilmesidir. Bu birleştirme sonucu metinle ilgili olarak zihinde bir model oluşmaktadır. Buna zihin modeli, anlama modeli ya da durum modeli denilmektedir. Durum modeli "metindeki olayların, kişilerin, eylemlerin ve genel durumların zihinsel bir görüntüsü" olarak tanımlanmaktadır (Bianco, 2003). Bu model okuyucunun önceki deneyimleri ile metindeki benzer bilgilerin ve durumların birleştirilmesini sağlamaktadır. Durum modeli, okuma sırasında bireyin deneyim ve öğrenme yoluyla oluşturduğu zihinsel görüntülerini harekete geçirmekte, bunları metindeki bilgilerle birleştirmektedir. Bir metni anlamak sadece içindeki bilgileri ezberlemek değildir. Metinde sunulan durumun zihindeki yapıya yerleştirilmesidir. Eskiden anlama metindeki durumu zihne aynen aktarma olarak düşünülüyordu. Eğer okuyucu metindeki olaylar arasındaki ilişkileri anlamamışsa, metin içi yerel ve genel bağlantıları kuramıyorsa, o metni anlamamış demektir. Bu nedenle durum modeli ya da anlama modeli oluşturma becerileri üzerinde önemle durulmaktadır.

Bianco'ya göre anlama süreci kelime tanıma işleminden başlamakta ve durum modeli oluşturmaya kadar yapılan bütün işlem ve süreçleri içermektedir. Bunlar okuma öncesi, sırası ve sonrası yapılan işlemler olmaktadır. Yani bir metnin başlığını okuma ile

başlamakta, özetlemeye kadar bütün işlemleri kapsamaktadır. Bu süreçte metindeki yerel bağlantıları sezme, ana fikri belirleme, genel bağlantılar kurma, metnin bütün bir görüntüsünü oluşturma gibi işlemler yapılmaktadır. Bu işlemler bilgiyi özetleme, düzenleme, gruplama becerileri için gerekli olmaktadır. Bunun ötesinde metindeki konuyu harekete geçirmekte okuyucunun ön bilgileriyle bütünleştirmekte ve bireyin kişisel bilgilerini zenginleştirmektedir. Durum modeli çoğu okuyucuda benzer biçimde oluşmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasına ilkökul 2. ve 3. sınıfta ağırlık verilmeli ve giderek geliştirilmelidir.

Uygulamalı Anlama Becerileri: Bunlar okuma sonrası anlamayı geliştirmek için uygulanan becerilerdir. Bunun için okuyucunun okuma sonunda metinden aldığı bilgileri düzenleme, birleştirme ve bütünleştirme işlemlerini yapması, düzeyine uygun açıklama ve yorumlar getirmesi gerekmektedir. Bu işlemlere ek olarak metindeki bilgileri değerlendirme ve eleştirme gibi işlemlere de yer verilmektedir. Bu işlemler öğrencilerin anlama becerilerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle uygulamalı anlama becerileri öğrencilere 2.ve 3. sınıf düzeyinde kazandırılmaya başlanmalıdır. Metni değerlendirme ve eleştirme becerilerine ortaokul düzeyinde de devam edilmelidir (Bianco, 2010). Durum modeli oluşturma becerileri aşağıda gösterilmektedir.



Okuma ve Anlama Stratejileri: Strateji, amaçlara ulaşmak için uygulanan bir dizi yol olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanında strateji kavramı “eğitim yaklaşım ve modelleri çerçevesinde belirlenmiş amaç ve ilkelere ulaşmak için öğrencilerin düzeylerine uygun yöntemleri, materyalleri, araç-gereçleri seçme ve öğrenmeyi yönlendirme etkinlikleridir (Legendre, 1988; Thuy, 2011). Stratejiler öğrencilere dikkati toplama, öğrenmeye

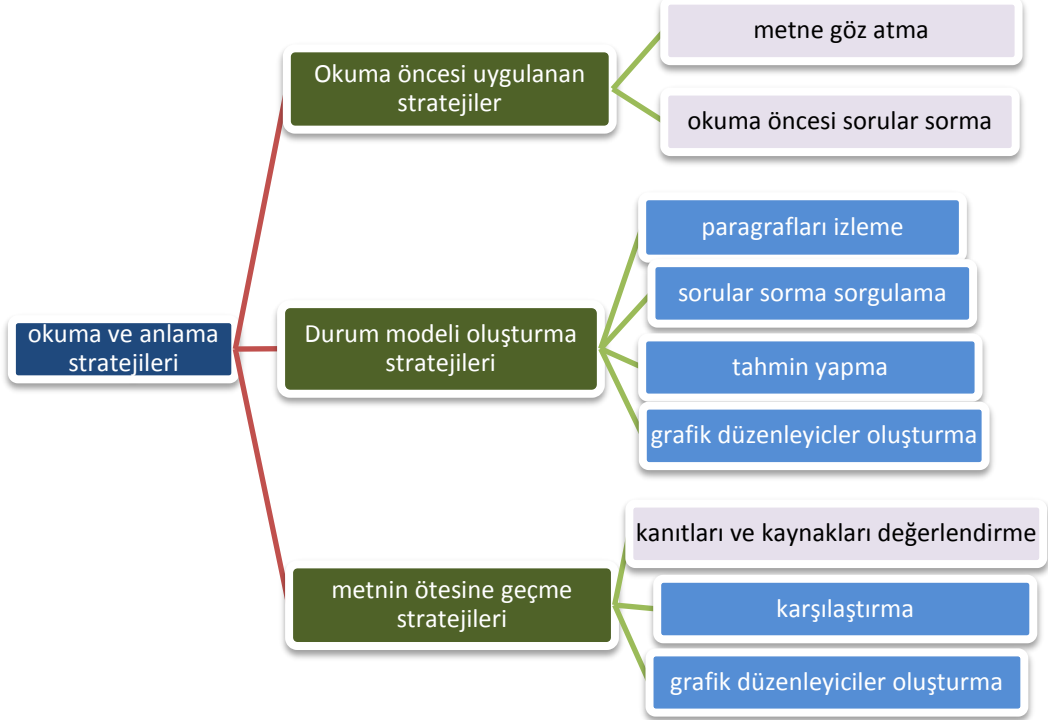
güdülenme, iyi anlamak ve öğrenmek için bilgileri düzenleme, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme gibi konularda yardım etmekte, böylece strateji kullanan öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Alberta Learning, 2003; Thuy, 2011).

Strateji zihinsel bir işlemdir. Bunların seçilmesi ve uygulanması bilinçli bir çaba gerektirmektedir. Okuma, anlamayı gerçekleştirme ve kendini değerlendirme için çeşitli stratejiler uygulanmaktadır. Örneğin not alma, yeniden okuma, paragrafları inceleme gibi. Stratejiler okuma sırasında zihinde etkili ve dinamik olarak kullanılmaktadır. Uzman okuyucular stratejileri az bir çabayla, daha rahat olarak kullanmaktadır. Çünkü uzman okuyucular strateji kullanmayı üst düzeyde geliştirmişlerdir. Oysa yeni okuyucular için strateji eğitimi verilmesi gerekmektedir. Bazen zor ve güç olsa da çocuklar için ve özellikle zayıf okuyucular için açıklamalı bir strateji eğitimi verilmelidir. Stratejiler genel olarak okuyucunun uygulama durumuna göre üç grupta toplanmaktadır. Bunlar okuma öncesi, sırası ve sonrası uygulanan stratejilerdir (Bianco, Lima, Sylvestre, 2004).

Okuma Öncesi Stratejiler: Okuma öncesi stratejiler metne hızlıca göz atma, başlık ve görselleri okuma, okuma öncesi tahmin yapma, sorular sorma, yani okuma ve anlamaya zihinsel hazırlık yapma stratejileridir.

Durum Modeli Oluşturma Stratejileri: Bu stratejiler okuyucuya okuma sırasında metindeki yerel ve genel bağlantıları belirleme konusunda yardım etmektedir. Bu aşamada paragrafları okuma, kendi kendine sorular sorma ve açıklama, tahminler yapma, sorgulama, bilgileri grafik olarak düzenleme gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır.

Okuma Sonrası Stratejiler: Buna metnin ötesine geçme stratejileri de denilmektedir. Bu stratejiler okuyucunun uygulamalı anlama becerilerine katkı sağlamaktadır. Bunlar olayları ve kaynakları değerlendirme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme gibi metni okuma sonrası uygulanan stratejilerdir. Bunlar öğrenciler 2.ve 3. sınıflar ile ortaokul düzeyinde aşamalı olarak öğretilmelidir. Bu stratejiler aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Metinle İlgili Bilgiler: Bianco'ya göre ortaokul sonunda öğrencilerin uzman bir okuma ve anlama düzeyine ulaşmaları için geliştirilecek becerilerden biri de metinle ilgili olmaktadır. Metinleri tanıma ve özelliklerini bilme anlama sürecine katkı sağlamaktadır. Ayrıca metindeki içerik bilgileri, yapı bilgileri okuma ve anlamayı kolaylaştırmaktadır. İlk ve ortaokulda kullanılan metin tipi, dilbilgisi vb. öğrencilere bilgiler verilmelidir. İlkokul düzeyinde öyküleyici, bilgilendirici şiir vb. ortaokul düzeyinde ise edebi, kanıta dayalı ve doküman türü metinler hakkında gerekli bilgiler verilmelidir. Bunlar aşağıda gösterilmektedir (Bianco, 2003; Bianco ve Bressoux, 2009).



Bianco'ya göre öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için doğrudan öğretim modeli uygulanmalıdır. Bu model anlama beceri ve stratejilerinin öğretiminde öğrencilere önemli katkılar sağlamaktadır. (Bianco, 2010). Doğrudan öğretim modelinin içeriği ve uygulanması aşağıda verilmektedir:

5. Anlama Öğretimi

Anlama öğretimi konusunda dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki tür öğretim modeli bulunmaktadır. Dolaylı öğretim modeli eski bir modeldir. Bu modelin daha çok davranışçı ve bilişsel yaklaşımla birlikte uygulandığı görülmektedir. Bu modelde öğrencilerin anlamaları okuma, kelime, cümle ve metin inceleme, anlamını bulma gibi işlemlerle dolaylı olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda araştırmacılar "Anlama öğretilir mi? Anlama becerileri geliştirilir mi? Anlama becerilerini geliştirmek nasıl bir eğitim yapılmalı?" gibi sorulara cevap aramışlardır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre "Öğrenen birey kendi anlama sürecinin en önemli aktörüdür. Anlama konusunda kendini eğitebilir ve anlama becerilerini geliştirebilir." düşüncesi ortaya atılmıştır. Bu düşünceden hareketle çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda anlama beceri ve tekniklerini öğretmek için çeşitli yöntemler keşfedilmiştir. Bunlar birleştirilerek "doğrudan öğretim modeli" oluşturulmuştur.

Doğrudan öğretim modeli, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirme, çeşitli anlama tekniklerini öğretme ve metin yapıları hakkında bilgi vermeyi amaçlayan bir modeldir. Bu modele göre okuyucular bir metni anlamak için çeşitli strateji, yöntem ve teknikler kullanırlar. Bunlar uygun bir eğitimle geliştirilebilir, değiştirilebilir ve okuyucuya yeni teknikler öğretilir. Bu öğretim sürecinde anlama becerileri ve stratejileriyle ilgili açıklayıcı, süreçsel ve koşulsal bilgilere yer verilir. Doğrudan öğretim modeli için "*National Reading Panel*" uzmanları iki yöntem belirlemiştir. Birincisi anlama becerilerinin doğrudan öğretimi ikincisi ise anlama tekniklerinin açıklamalı öğretimidir (Lima,2003). Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

Becerilerin Doğrudan Öğretimi: Anlama becerilerinin doğrudan öğretim yoluyla öğretildiği bir uygulamadır. Öğretilen her becerinin ayrıntılı bir sunumu yapılmakta çeşitli örneklerle uygulamalı olarak gösterilmektedir. Bu amaçla sınıfta modelleme, örneklendirme, doğrudan açıklama, öğrenciler arasında iş birlikli öğrenme, farklı anlama becerilerini gösterme gibi etkinlikler yapılmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif

olmasına dikkat edilmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecine katılımının üst düzeye çıkarılmasına çalışılmakta ve öğrenilenler hemen uygulamaya aktarılmaktadır.

Strateji ve Tekniklerin Açıklamalı Öğretimi: Bu yöntemde anlama becerilerini geliştirmek için gerekli teknikleri ve işlemleri açıklamaya ağırlık verilmektedir. Öğretmen anlama tekniği ile uygulanması hakkında öğrencilere açıklamalar yapmaktadır. Bu uygulamanın amacı anlama strateji ve tekniklerini geliştirmektir. Örneğin metin yardımı ile yeni kelimenin anlamını bulmak, metindeki önemli bilgileri genişletmek, bir olay yada kişi ile ilgili zihinsel bir görüntü oluşturmak gibi. Anlama strateji ve tekniklerini iyi açıklamak için çeşitli sorular sorulmaktadır. Bu sorularla anlama strateji ve tekniklerinin öğrenilmesi, anlama süreçlerinin bilinçli yürütülmesi ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Genellikle "Ne? Niçin? Ne Zaman? Nasıl" gibi sorulardan yararlanılmaktadır. Bu sorular;

- *Ne:* Bir teknik verme, bu tekniği açıklama veya tanımlama,
- *Niçin:* Tekniğin önemini açıklama, hangi tekniklerden yararlanılması gerektiğini belirtme,
- *Nasıl:* Tekniğin nasıl uygulanacağını açıklama, aşamalarını ve süreçlerini gösterme,
- *Ne zaman:* Tekniğin uygulanma koşullarını ve nasıl değerlendirileceğini açıklama,
- *Netleştirme:* Beceri ile teknik arasındaki farkı açıklama, amacıyla kullanılmaktadır.

Öğretim sürecinde öğrencilere çeşitli ipuçları verme, hatırlatmalar yapma, öğrenilen strateji ve teknikleri geliştirme konusunda öğrencilere rehberlik etmelidir. Bu süreçte küçük gruplarla işbirlikli çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu çalışmalar öğrencilerin strateji ve teknikleri daha iyi öğrenmeleri ve uygulamalarına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014; Lima, 2003; Tardif, 1997).

Ülkemizdeki Uygulamalar

Ülkemizde 2005 yılında hazırlanan Türkçe (1-5) Öğretim Programında Yapılandırıcı yaklaşım temel alınmıştır. Programda yapılandırıcı anlama modellerinden hareketle geliştirilecek anlama becerileri kazanımlar olarak verilmiştir. Anlama becerilerini geliştirmede yararlanılacak anlama teknikleri ile etkinlikleri sıralanmıştır. Programda, tahmin etme, sorgulama, özetleme ve anlamı açıklama gibi dört özel anlama tekniği ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Anlama becerilerini geliştirmek için sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiştir. Böylece metindeki anlam yerine zihindeki anlamı geliştirmeye ağırlık verilmiştir.

Öğrencilerimizin anlama becerilerini geliştirmek için başta öğretmenlerimiz olmak üzere eğitim alanındaki herkese önemli görevler düşmektedir. Dileğimiz eğitim sürecinde anlama eğitiminin iyi uygulanması, anlama becerileri gelişmiş, düşünen, sorgulayan ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesidir.

Kaynakça

Alberta Learning (2003). Stratégies d'enseignement, Guide de mise en oeuvre, Carrière et vie, Alberta, Canada.

- Avram,C.(2006). Les Exercices Structuraux, *les techniques, techniques, dialogos*,
www.romanice.ase.ro/dialogos/.../09_Avram-Les-exercices.adresinden
erişilmiştir.
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner? in M. Crahay & M. Dutrevis (ed). *Psychologie des apprentissages scolaires*, De Boeck.
- Bianco, M.ve Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension, in X. Dumay & V. Dupriez (ed), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, De Boeck.
- Bianco, M., Lima, L. Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension, in E. Gentaz & P. Dessus (eds), *Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives*, Paris, Dunod.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre: l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In D. Ganoac'h & M. Fayol (Ed.), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Paris: Hachette éducation.
- Cohen I. ve Mauffrey A., (1990) .*Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin.
Crahay,M.(1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris : Editions PUF.
- Crinon, J.(1995). *Retour aux bases pour l'apprentissage de la lecture*, IUFM de Créteil.
- Deschênes, A.-J. (1995). *Vers un modèle constructiviste de la production des textes* in J.-Y Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La production de texte*. (pp. 101-150). Montréal, Les éditions Logiques.
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., et Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *Distances*. 1(1), 9-25.
- Fayol, M., Gombert, J.E., (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., Gombert J.E,(1999). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Manuel de Psychologie de l'enfant. Bruxelles
- Frey, T.(2012).*The Future of Innovation Global Trends & the New Innovation Landscape* DaVinci Institute,Louisville,06.06.2015 tarihinde dr2tom@davinciinstitute.com adresinden erişilmiştir.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Éditeur Gaëtan Morin,Montréal.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları
- Güneş, F.(2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*, Ankara: Pegem AYayınları

- Güneş, F. (2014). Anlama Modelleri, *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, International Journal Of Literature And Language Education, Yıl/Year : 2014, Sayı/Number : 9, sayfa 59-74 [Doi number: 10.12973/dee.11.225](https://doi.org/10.12973/dee.11.225)
- Güneş,F.(2017). *Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı*, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Journal of Mother Tongue Education ADED-JOMTE, 5 (1): 48-64
- Kirby, J. R. (2007). *Qu'avons-nous appris sur la compréhension de textes ?* 10.03.2010 tarihinde <http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/kirbyf.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Lachapelle,C. (2006).*Les stratégies de compréhension en lecture*, Ministère de l'Education de la Saskatchewan.
- Lafontaine, D. (2003). *L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture*, *Caractères*, 10, 29-40.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation* , Larousse, Paris
- Lima, L.(2003).*La Compréhension de l'écrit*, Laboratoire de Sciences de l'Education,UPMF
- Puren, C. (2004). *L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unité Des « Unites Didactiques »*, Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France
- Sylvestre, E.(2006). *Améliorer La Compréhension De Textes Au Cycle 3 De L'école Primaire : Les Effets D'un Entraînement Informatise Des Strategies De Controle*, Université Grenoble II, Pierre Mendès, France
- Tardif, J.(1999). *Le transfert des apprentissages*.Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*.Montréal : Editions Logiques.
- Thuy, H. M.(2011).*Les Stratégies d'enseignement*,Département de Langue et de Civilisation françaises *ESLE- UNH*
- Totereau, C.,(2005). *Acte de lire*. Genève: Delachaux et Niestlé.