

ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE OKUMA ANLAMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

Gülhanım Ünsal

Öz

Gönüllü bir etkinlik olan okuma ediminin işlevsel, anlamsal ve öğrenme amacı gibi farklı amaçları vardır. Söz konusu okuma amaçlarını gerçekleştirebilmek için okuma yetisine sahip olmak gerekir. Her metnin anlamına her öğrencinin kolaylıkla giremediği, dolayısıyla da doğru çeviri yapmadığı bilinir. Çünkü okuduğunu doğru anlama güdülenme ve yoğunlaşma gerektirir. Okuma anlama becerisinde öğrencilerin dikkatli okumadığında kolaylıkla karıştırılabileceği, yanılabilceği, anlam tuzağına düşebileceği pek çok etken vardır. Okuma yöntem, tür ve stratejilerinin incelendiği bu çalışmada, okuma anlama becerisini etkileyen etkenlerin neler olduğu araştırılmıştır. Söz konusu etkenleri araştırmaya yönelik sormacada yer alan 'Bir metni anlamınızı etkileyen etkenler nelerdir?' sorusuna, araştırma evrenini oluşturan 20 öğrencinin verdiği yanıtlardan elde edilen veriler yüzde değerleriyle belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilere göre, okuma anlama becerisini etkileyen etkenler dile, metne ve öğrenciye bağlı etkenler olarak saptanmış ve anlam sürecini etkileyen etkenlerle örtüştüğü gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma anlama becerisi, okuma amacı, okuma yeterliliği, okuma yöntemleri, okuma tür ve stratejileri.

A STUDY ON IMPROVING READING COMPREHENSION SKILL IN TRANSLATION TRAINING

Abstract

The reading performance which is a voluntary activity has different purposes such as functional, semantic and learning purposes. Someone must have reading competence to reach these reading purposes. It is known that every student cannot understand the meaning of every text easily and therefore the students cannot translate it correctly. Understanding the text correctly requires motivation and concentration. There are a lot of factors that students can confuse or misunderstand easily when they don't read the text carefully in reading comprehension skill. This study analyzes the methods, types and strategies of reading task and it also analyzes what the factors affecting reading comprehension skill are. Population was composed of 20 students. They were asked the question "What are the factors affecting your understanding a text?" to analyze these factors. The data obtained from their answers were defined with their percentage. According to the data obtained from this study, factors based on language, text and student were determined as the factors affecting comprehension skill and it was observed that they correspond to the factors affecting understanding process.

Key words: *Reading comprehension skills, purpose of reading, reading competence, methods of reading task, types and strategies of reading task.*

1. Giriş

Okuma gönüllü bir etkinliktir. Eğitsel ya da bilimsel amaçlı okumalar dışında, sadece ilgimizi çeken, zevk aldığımız, önemli bulduğumuz, ihtiyaç duyduğumuz ya da merak ettiğimiz konuları ya da tercih ettiğimiz yazarları okuruz. Zorunlu olarak bir şeyi okuduğumuzda, anlama daha zor olabilir, daha çok zaman alabilir, belki de etkili ve sürekli olmaz. Öte yandan her okuma edimi aynı amacı gütmeyen, bir başka deyişle okuma amaçları farklıdır. Kendini yetiştirmek, bilgilenmek, harekete geçmek ve zevk almak için okunabilir (Conseil de l'Europe, 1993: 195).

Courtillon (2003: 45) ve Korkut (2004: 90) okuma anlama becerisinin gelişiminde üç tür okuma amacı ön görür:

-işlevsel / kullanımsal amaç: harekete geçmek için gerçekleştirilen okuma amacını içerir: yemek yapmak için yemek tarifi okumak, bir eşya satın almak için kullanım kılavuzu okumak, sinemaya gitmek için filmin tanıtım yazısını okumak gibi.

-anlamsal amaç: fikirleri açığa çıkarmak, bilgiyi anlamak için gerçekleştirilen okuma amacını içerir: okuyucu ilgilidir ve bir tartışmada yorum, onay, eleştiri gibi izlenimlerini iletmek için okur. Okuma edimi bir amaca yönelmiştir ve bu amaç türü iletişim görevine yöneliktir.

-öğrenme amacı: metnin nasıl kurgulandığını anlamak için gerçekleştirilen okuma amacını içerir: bir slogan, bir yazı, bir hiciv makalesi, kanıtlanmış bir muhakeme gibi.

Ancak söz konusu okuma amaçlarını gerçekleştirebilmek için okuma yetisine sahip olmak gerektiği kanısındayız. Okuma yetisi yazılı metni algılamak için *görsel yeterlilik*; yazıyı tanımak için *imla yeterliliği*; iletiyi belirlemek için *dilsel yeterlilik*; iletiyi anlamak için *anlamsal yeterlilik* ve iletiyi yorumlamak için *bilişsel yeterlilik* olmak üzere beş eylem ve yeterlilik içerir (Avrupa Konseyi, 2000: 93; Korkut, 2004: 83). Moirand (1979: 22) da, söz konusu eylem ve yeterliliklerle uyduğunu düşündüğümüz, okuma yetisini '*aranan bilgiyi metinde bulma yeteneği, metne soru sorma ve yanıtını işaretleme yeteneği, özerk biçimde metni anlama ve yorumlama yeteneği*' olarak tanımlar. Ayrıca okuma yetisinin dilin yapısal-anlamsal biçimine dayanan *dilsel yeti*, metin türü bilgisi ve edimsel boyutlara dayanan *söylemsel yeti* ve metinlerin dil-dışı gönderge bilgilerine dayanan *göndergesel ya da kültürel yeti* olarak üç temel bileşenden oluştuğunu söyler.

Öte yandan okuma ediminin etken olduğu, bilişsel ve duyuşsal bir süreci kapsadığı bilinir. Korkut (2004: 84) okuma ediminin anlamı yeniden oluşturmak için zihinsel bir çaba gerektirdiğini, bunun için de kesinlikle basit edilgen bir algı olmadığını söyler. Ama her an müdahale etme, tepki gösterme imkânı olan dinleyiciye göre okuyucunun nispeten edilgen bir alıcı konumunda olduğunu da vurgular. O halde yabancı dil öğretiminde dinleme anlama becerisine göre okuma anlama becerisinin ilk bakışta edilgen bir edim olarak algılandığı söylenebilir. Çünkü okuma etkinliğinde anlık bir değişim söz konusu değildir. Okumanın yalnız yapılan, iletişim ve sözcemelele durumu kesilmiş bir eylem durumu olduğu söylenebilir. Ama okuma esnasında okuyucu edilgen değildir, metnin anlamı üzerinde varsayımlar yapar ve önceden anlamı tahmin etmeye çalışır (Kunzé; 2012: 14). Moirand (1979: 21)'a göre okuyucunun etken bir durum kazandığı okuma anlama becerisi *anlamsal, edimsel ve biçimsel* bir dizi varsayımlar içerir:

-ilk önce, okuma amaçla uyuşmalıdır. Öğrenci başlık, resim ya da grafiklerle desteklenmiş metnin içeriği, biçimi ve dayanağı hakkında genel varsayımlarda bulunur.

-daha sonra, okudukça, yapılan daha ince ve geliştirilmiş varsayımlar, özellikle anlamsal varsayımlar, metnin anlamını yeniden oluşturmaya yardım eder.

-son olarak, anlamsal ya da edimsel varsayımlarından başka, metnin başvuru dilinin yapısal-anlamsal özelliğinden kaynaklanan varsayımlar söz konusudur. Bu varsayım bir önceki paragrafa gönderme yapar. Okuma sürecinde, dilsel özelliklerin belirlenmesi ve işaretlenmesinin önemini gösteren biçimsel varsayımlar söz konusudur.

Ancak söz konusu bu varsayımların görsel bakışla, metnin biçimi ve türüyle ya da okuyucunun önceki bilgileriyle güçlendirilebileceği kamısındaız.

1.1.Okuma yöntemleri

Dil öğreniminde bireyin zihinsel yetileri belli bir sırada çalışmaya başlar. Bu sıralama altı seviyeden oluşur ve her biri bir öncekini kapsar (Tagliante, 2006: 30). Bellek ve anlama alt zihinsel yeti, uygulama ve çözümleme orta zihinsel yeti, birleşim ve yaratıcılık yüksek zihinsel yeti olarak belirlenir. Dil öğretiminde ve çeviri eğitiminde bütün bu zihinsel yetilerin temelini okuma anlama becerisinin geliştirdiği söylenebilir.

Karmaşık bir etkinlik olan okuma edimini, öğrenmeden yararlanmak amacıyla alt-uygulamalara ayırmak gerekir. Alt uygulamalar işlediği zaman, öğrenci zihni için yük kaynağı olan okuma süreci kolaylaşacaktır (Conseil de l'Europe; 1993: 201). Bu noktadan hareketle araştırmacılar öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için okuma etkinliğini ön okuma, okuma ve okuma sonrası olarak üç aşamaya ayırmak gerektiğini düşünürler.

Ön okuma

Cornaire (1999: 75)'e göre ön okuma ya da okumaya hazırlık, metne girişi ve varsayımları kolaylaştırmak için kaçınılmaz bir aşamadır. Sözcük bilgisi anlamın vazgeçilmez bir aracıdır. İster roman bölümü, ister bilgilendirici metin olsun, okumaya başlamadan önce, sorun çıkarabilecek anahtar sözcük ve sözcük birimlerini açıklamak gerekir. Söz konusu sözcüğü açıklamanın pek çok biçimi vardır: bunlar arasında tanımlama, bağlam kullanma, çeviri yapma, bulunması gereken anlama yakın anlamlı bir sözcük ya da deyimden yararlanma sayılabilir.

Ön okuma, bağlama ait bazı öğeler ve resimler, başlıklar, alt başlıklar, anahtar sözcükler vb. aracılığıyla metnin genel anlamı üzerinde ilk varsayımı oluşturmaya yardımcı eder. Bu aşamanın Moirand'ın ilk evresiyle özdeş olduğu söylenebilir.

Kunzé (2012: 14)'nin de belirttiği üzere Cuq-Gruca (2011: 168) Moirand'ın 'L'approche globale des textes' (1979) adlı çalışmasında önerdiği okuma yöntemini temel olarak iki evreye ayırır. İlk evre, metnin görüntüsel özelliğini gözlemleyerek, başlıklar, alt-başlıklar, paragraflararası başlıklar, koyu, italik, parantez, büyük harf yazımlar, resimler vb. önemli göstergeleri işaretleyerek metnin bütünlük algısını yakalamaktır. Bu evre, okuyucunun metne alışmasını ve önemli bilgileri edinmesini sağlayan bir gözlem safhasıdır.

Bu aşamanın ardından öğrencinin « kim? », « ne? », « kime? », « nerede? », « ne zaman? », « nasıl? », « niçin? » sorularına yanıt verme yeterliliğinde olması beklenir. Bu yaklaşımın temel amacı, çözümlenmeden metnin genel anlamını kavratmaktır.

Okuma

Metne girişi, ana fikrin ya da bazı verilerin edinildiği ilk sessiz okuma takip edecektir. Örneğin, bir hikâyede ana karakterleri, olayın geçtiği yerleri belirlemek ve önemli olayların listesini yapmak; 'doğru-yanlış', sözlü ya da yazılı soru tiplerine ve çeşitli çizelgelere yer vermek gerekebilir. Öğrencinin bütün bilgilere erişebilme-

si, onları sınıflandırabilmesi ve ilişkilendirebilmesi için metni sessiz ve dikkatlice tekrar okutmak yerinde olur (Cornaire, 1999: 76). Ancak bu tür etkinlikler doğal olarak daha ileri düzeydeki öğrencilere hitap eder. Anlamayı değerlendirme ise çeşitli etkinlikler ve teknikler - kendi aralarında tartışma, sözlü ya da yazılı sorular, çoktan seçmeli sorular, metnin verdiği bir takım bilgilerin yazıldığı çizelge, grafik, fiş, tablo vb. - aracılığıyla yapılabilir. Öğrenciler ön okumada verilen yeni sözcükleri akılda tutmak ve kullanmak için bu etkinliklerden yararlanabilir. Metnin iyice anlaşıldıktan sonra, öğrencilerden metnin dışına çıkmaları, açıklanan fikirlerden ve çıkarımlardan hareketle eleştirel bir yargı getirmeleri istenebilir. Bu görev onların daha titiz, daha detaylı bir şekilde yeni bir okuma yapmalarını gerektirecektir.

Bu aşamanın Moirand'ın ikinci evresiyle özdeş olduğu söylenebilir (Cuq-Gruca, 2011: 168). İkinci evre okuma, metnin anlamını kavramak için çok önemli bazı öğelere yönelir: anahtar sorular sayesinde anahtar sözcükleri bulma; metnin yapısını ortaya çıkarmak için metnin düzenlenişi yoluyla metni algılama: mantık, söz sanatları, kesinleme, uzamsal-zamansal ve art gönderim ifadelerini bulma; paragrafın başına ve sonuna önem verme; sözceleme türü olası öğeleri araştırma: kim yazıyor?, kime yazıyor?; başkasının sözlerini aktaran söylem işaretleri: dolaylı anlatım, söz ilişkileri gibi.

Okuma sonrası

Okuma sonrasında öğrenciler, metinde geçen bilgileri bir proje ya da önceden belirlenmiş bir görevi yerine getirmek için kullanacaklardır (Cornaire, 1999: 77). Örneğin, bir yemek tarifi okuduktan sonra yemek yapmak, betimlemelere göre resim yapmak, aile üyeleri arasındaki bağ betimlemelerini kullanarak bir soy ağacı oluşturmak vb.

Yeni eğitsel materyallerde, bazı yöntembilimsel önerileri uygulayan okuma öğretimi yaklaşımlarına gitgide daha çok yer verildiği görülür. Ancak genellikle yabancı dil ve çeviri eğitimi alan öğrencilerin doğru bir okuma stratejisine sahip olmadığı gözlemlenir.

1.2. Okuma tür ve stratejileri

Okuma 'cezasız kalmış bir kötülük' (Valéry Larbaud) ya da 'kutsal bir zevk' (Marcel Proust) olarak hissedildiği için, öğrenciye göre, metnin bazı bölümleri için anlama girişin kolay olması, hatta hemen olması ve her halükarda yakın, neredeyse doğrudan bir olasılık olarak kabul edilmesi gerekir (Courtillon, 2003: 88; Shairi-Momtaz, 2010: 110).

Anlama girişi kolaylaştıran bir takım okuma tür ve stratejilerini, bazı kaynaklar aynı grupta toplarken, biz onları mümkün olduğunca ayırt etmenin yararlı olacağı kanısındayız.

1.2.1. Okuma türleri

Okuma türü olarak Andreu (1990: 85) ve Korkut (2004: 88) en az üç okuma türü belirler:

-genel okuma: sadece metnin iletisini yakalamak için dikkatli ve yoğun bir şekilde yapılan okuma türüdür. Metnin genel anlamını yakalamayı, amacını anlamayı, niteliğini onaylamayı, zorluklarını saptamayı sağlar.

-seçerek okuma: sadece aranan bilgileri işaretlemek, seçmek için yapılan okuma türüdür.

-detaylı, titiz ya da çözümlenmeli okuma: etken halde, not alarak, daha yavaş, hiçbir şeyi atlamadan yapılan okuma türüdür. Burada onaylamak için doğrulamak, belirlemek için aydınlatmak, seçmek için çözümlenmek söz konusudur.

1.2.2. Okuma stratejileri

Okuma alanında anadilde olduğu gibi yabancı dilde de pek çok strateji üretildiği görülür. Bu strateji türlerinin sınıf içi gözlem, görüşme ve yüksek sesle düşünme/okutma tekniklerinden hareketle geliştirildiği varsayılır. Cornaire (1999: 40) öğrencinin ihtiyaç durumunda başvurduğu ve okuma öğretiminde kullanılabilen geleneksel stratejileri şöyle açıklar:

-genel okuma: metnin içeriği hakkında fikir sahibi olmak için hızlıca göz gezdirme stratejisidir.

-seçici okuma: metnin özünü ya da verilen belli bir bilgiyi yakalama stratejisidir. Seçici okuma söz konusudur. Metin hızlıca taranarak içinde geçen bilgilere ulaşılır.

-eleştirel okuma: ayrıntı ve açıklığa bağlı olan ve metnin bütüncül okunmasını gerektiren stratejidir. Bu türden okuma yorum gerektirebilir. Çünkü okuma edimi anlama ve yorumlama gibi çift yönlü bir etkinlik içerir (Courtillon, 2003: 90).

-yoğun ya da ayrıntılı okuma: bilgiyi en üst düzeyde akılda tutmayı amaçlayan ve gereken dikkati sağlayarak, neredeyse metni ezbere dönüştürebilen stratejidir (Cuq-Grucca (2005: 169).

-zorluğu atlama: bilinmeyen bir öge üzerinde durmadan, takılmadan geçme stratejisidir.

-bağlamı kullanma: bilinmeyen bir sözcüğün anlamın bağlamdan çıkarma stratejisidir. Söz konusu strateji telafi edici ya da bilişsel strateji olarak da adlandırılır (Cornaire, 1999: 43).

-çıkarım yapma: yazarın söylemediği şeyleri bilmek ve satır arası okumayabilme stratejisidir. Ayrıca söz konusu strateji öğrenciye metinde var olan anlam bulanıklıkları ve tutarsızlıkları keşfetme ve çözümlenmeye de yardımcı olur.

-önceki bilgileri kullanma: daha önce öğrenilmiş göndergesel, metinsel, dilbilgisel vb. bilgileri uygulamaya koyma stratejisidir.

-nesnelleştirme: nesnel olarak öznenin okuma etkinliğini kontrol etmesini gerektirir. Öğrenci amaç, ihtiyaç ve ilgisine göre bildiği şeyi değerlendirir. Okumanın sonunda, yeni bilgilerin bütünleşmesiyle ve sonuç olarak bilişsel yapının yeniden oluşumuyla varılan bir etkinlik yönetim biçimi söz konusudur.

-defter tutma: okumaya keşif yoluyla yaklaşıldığı zaman, akılda tutulamayan ve önemli görülen sözcük, tümce ve dilbilgisi kurallarını not almak için bir not defteri tutma stratejisidir.

-anlam keşfi: bilinmeyen bir sözcük karşısında bu sözcüğün anadili ya da bildiği başka bir dildeki sözcüğe benzeyip benzemediğini kendi kendine sorarak, eğer bağlam anlamaya yardım edebilirse, öncelikle sözcüğün anlamını keşfetmeye çalışmak gerekir. Eğer tatmin edici bir anlam bulunmazsa, sözcük de tümceyi anlamak için önemli ise, o zaman bir sözlüğe bakmak gerekir. Ama bütün sözcükler temel anlamı anlamak için aynı öneme sahip değildir. Başlangıçta betimleme türünden ayrınıtı içeren sıfatları bir kenara bırakmak gerekir.

-çeviri: yabancı dilde okunan bir metni asla dizgeli olarak çevirmemek gerekir (Courtyllon, 2003: 88). Baştan sona, bilinen sözcüklerden hareketle, anlamı bulmaya çalışarak metni okumak gerekir. Okuma bir bütün oluşturan paragrafın ya da bir tümce grubunun sonuna kadar sürdürülmelidir. Anlam belirsiz de olsa, metin hakkında belli bir fikir verir. Anlam tatmin edici sayılıncaya kadar, geriye dönüşler yapılır, her tümce tekrar okunur. Ancak öğrenmenin başında bazı anlam bulanıklıklarını hoş görmek gerekir, yoksa bir metni sonuna kadar okumak imkânsızlaşır.

-metne göre strateji değişliği: stratejiler okuma hızı edinmeyi sağlar ve iyi bir okuyucu olmak için gereklidir. Ancak her metne göre okuma stratejisi değişebilir. Öğrenci belli bir metin türünden beklenen şeyi ve metnin yapısını, bilgilerin, fikirlerin düzenlenişini kavrama yeterliğinde olmalıdır. Bir gazete okumakla bir bilim kurgu kitabı, bir şiir, bir roman, bir makale, bir ilan okumak aynı olmayacak, çünkü anlama ulaşma aynı olmayacaktır.

Ayrıca, bu strateji listesine bazı araştırmacılar öngörü, özetleme, birbirine benzeyen sözcükleri keşfetme, önek, sonek, metnin ana fikrini bulma gibi stratejileri de ilave eder.

1.3.Çalışmanın amacı

Çeviri öğretimi alanına katkı sağlaması planlanan bu çalışmada, sormaca tekniği uygulamasıyla, Marmara Üniversitesi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin okuma anlama becerisini etkileyen etkenlerin ne olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla ‘bir metni anlamanızı etkileyen etkenler nelerdir?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

Çalışmada araştırma yöntemi olarak nicel ve nitel araştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan öğrencilerin okuma anlama becerilerini etkileyen etkenleri saptamak olduğundan çalışma tarama modelinde betimsel bir niteliktedir.

2.1.Çalışma evreni

Araştırma evrenini 2014-2015 akademik yılının bahar yarıyılında, Marmara Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü’nde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2.Verii toplama aracı ve analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan öğrencilerin okuma anlama becerilerini etkileyen etkenlerin ne olduğunu saptamaya yönelik bu çalışmada, sormacada üç kısımdan oluşan bir kapalı uçlu sorunun içerik analizi yapılmış ve bulgular yüzde alınarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Her metnin anlamına her öğrencinin kolaylıkla giremediği, dolayısıyla da doğru çeviri yapamadığı bilinir. Çünkü okuduğunu doğru anlama güdülenme ve yoğunlaşma gerektirir. Okuma anlama becerisinde öğrencilerin dikkatli okumadığında kolaylıkla karıştırılabileceği, yanılabilceği, anlam tuzağına düşebileceği pek çok etken vardır.

Söz konusu etkenleri araştırmaya yönelik sormacada yer alan ‘Bir metni anlamınızı etkileyen etkenler nelerdir?’ sorusuna, araştırma evrenini oluşturan 20 öğrencinin verdiği yanıtlardan elde edilen veriler yüzde değerleriyle tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: anlamayı etkileyen etkenler

Bir metni anlamınızı etkileyen etkenler nelerdir?		
	Öğrenci sayısı	Yüzde
Dile bağlı etkenler.		
bilinmeyen sözcükler	17	% 85
eşyazımlı sözcük ve sözcük grupları	15	% 75
eşsesli sözcük ve sözcük grupları	15	% 75
eksilteli ve kapalı kullanımlar	17	% 85
dilbilgisel eksiklikler (kip, zaman, çekim, kural..)	18	% 90
Metne bağlı etkenler		
metnin türü	16	% 80
metnin içeriği	14	% 70
metnin biçemi	15	% 75
metnin dil türü (seçkin, standart, günlük, argo, teknik...)	18	% 90
metnin amacı	12	% 60
Öğrenciye bağlı etkenler		
yabancı dilde okuma isteğinizi yeterli buluyor musunuz?	13	% 65
yabancı dilde okuma alışkanlığınızı yeterli buluyor musunuz?	13	% 65
dil düzeyinizi metni anlamaya yeterli buluyor musunuz?	15	% 75
dünya bilginizi metni anlamaya yeterli buluyor musunuz?	14	% 70
okuma stratejisi kullanıyor musunuz?	13	% 65
hasta, yorgun, uykusuz vb. oluşunuz anlamınızı etkiliyor mu?	15	% 75

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, okuma anlamayı etkileyen etkenler dile, metne ve öğrenciye bağlı etkenler olarak ortaya çıkmıştır.

Dile bağlı etkenlere ilişkin elde edilen verilere göre, bilinmeyen sözcükler ile eksiltili ve kapalı anlatımlar % 85 oranla aynı yüzdeyi paylaşırken, eşyazımlı ve eşsesli sözcükler % 75’i, dilbilgisel eksiklikler ise en yüksek oranla % 90’ı oluşturmuştur.

Metne bağlı etkenlere ilişkin elde edilen verilere göre, metnin türü % 80, içeriği % 70, biçimi % 75, dil türü % 90, amacı % 60 oranında saptanmıştır. Anlamı en çok güçleştiren etkenin % 90’lık oranla dil türü olduğu görülmüştür.

Öğrenciye bağlı etkenlere ilişkin elde edilen verilere göre, yabancı dilde okuma alışkanlığı, okuma isteği ve okuma stratejisi kullanma oranı % 65 olarak çıkmıştır. Okuma anlama becerilerini etkileyen dil düzeyi % 75, fiziksel etkenler (yorgunluk, uykusuzluk, hastalık vb.) % 75 oranında çıkarken, dünya bilgilerinin anlamalarını etkileme oranı % 70 olarak saptanmıştır. Anlaşıldığı üzere dil düzeyi ve fiziki etkenler öğrencilerin okuma anlamalarını etkileyen en önemli etkenler olarak bulunmuştur.

4. Sonuç ve Öneriler

Okuma anlama becerisinin metni oluşturan bütün öğeleri çözümlmek ve anlamı yeniden oluşturmak için bir çaba gerektirdiği kanısındayız. Çünkü her metin, metinlerarası bir özellik taşır. Anlama süreci öğrencinin dünya bilgisi, konu bilgisi, hedef dilin sözcüksel, dilbilgisel bilgisi, bağlamsal ipuçları gibi pek çok etkene bağlıdır (Conseil de l’Europe, 1993: 16). Bu çalışmada elde edilen verilere göre, söz konusu okuma anlama becerisini etkileyen etkenler dile, metne ve öğrenciye bağlı etkenler olarak saptanmış ve anlam sürecini etkileyen etkenlerle örtüştüğü gözlemlenmiştir.

1.Dile bağlı etkenler:

Dile bağlı etkenlere ilişkin elde edilen verilere göre, öğrencilerin % 90 gibi çok büyük bir oranı dilbilgisel kuralların (kip, zaman, çekim, kurallar vb.) anlamayı zorlaştırdığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra eşyazımlı ve eşsesli sözcükler, eksiltili ve kapalı anlatımların da anlamayı etkileyen etkenler arasında olduğu saptanmıştır. Sözcenin anlamına ve değerine bağlı zorluklara eşyazımlı ve eşsesli sözcük ve sözcük grupları, bir başka deyişle biçim benzerliği ve özdeşliği olan tuzaklar da eklenince anlamının daha da zorlaşacağı kanısındayız. Ayrıca yazılı iletişimin, sözlü

iletişim durumunu destekleyen kolaylaştırıcı öğelerden yoksun olması nedeniyle, eksiltili ve kapalı kullanımların da okuma anlama becerisinde çok büyük bir dikkat gerektirdiğini düşünüyoruz.

2. Metne bağlı etkenler:

Metne bağlı etkenlere ilişkin elde edilen verilere göre, anlamayı en çok güçleştiren etkenin % 90'lık oranla dil türü (seçkin dil, standart dil, günlük dil, argo, teknik...) olduğu saptanmıştır. Her metne göre değişebilen dil türü, anlamayı güçleştiren etkenlerin başında yer almaktadır. Bu durumun öğrencinin dil düzeyine ve okuma alışkanlığına bağlı olduğunu düşünüyoruz. Metnin türünün % 80, içeriğinin % 70 ve biçimin % 75 oranında anlamayı etkileyen önemli etkenler arasında yer aldığı görülmüştür. Birbiriyle yakın ilişki içine olan söz konusu bu etkenlerin birbirine çok yakın oranda kendini göstermiş olması, yanıtların kendi içinde tutarlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca metnin amacı, diğer etkenlere göre düşük düzeyde olsa da, % 60'lık oranla anlamayı etkileyen etkenler arasında bulunduğu saptanmıştır.

3. Öğrenciye bağlı etkenler:

Öğrenciye bağlı etkenlerde elde edilen verilere göre, yabancı dilde okuma alışkanlığı, okuma isteği ve okuma stratejisi kullanma % 65 oranında eşit olarak saptanmıştır. Birbirini etkileyen söz konusu bu etkenlerin eşit oranda çıkması öğrencilerin yanıtlarında bir tutarlılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin dünya bilgileri de okuma anlama becerilerini etkileyen etkenler arasında kendini hissettirmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dil düzeyleri ve yorgunluk, uykusuzluk, hastalık, vb. fiziki etkenler anlamayı etkileyen en önemli etkenler olarak % 75 oranında ortaya çıkmıştır. Kanaatimizce öğrencilerin geçici rahatsızlık durumları güdülenme ve yoğunlaşmalarını etkilemekte, doğru anlamalarını güçleştirmektedir.

4.1.Öneriler

Okuma anlama becerisini geliştirmede en büyük görevin, öğrencileri mümkün olan en kısa sürede seviyelerine, ilgilerine ve zevklerine göre metin seçerek okuma durumuna sokarak, anlamı keşif yoluyla buldurarak arbulucu rolünü üstlenen öğretmene düştüğü kanısındayız. Bu anlamda okuma bir buluş görevi, yaratıcı bir etkinliktir. Bu durumun Courtillon (2000: 130-135)'un 'anlama, mümkün olduğu ölçüde, öğretmenin açıklamalarıyla değil de keşif yoluyla yapılırsa daha etkili olur' sözleriyle örtüştüğü görülür.

Okumayı bilmek, öncelikle doğru okuma stratejileri kullanmayı gerektirir. Stratejiler okuma hızı edinmeyi sağlar ve iyi bir okuyucu olmak için gereklidir. Doğru anda doğru strateji seçmek, her metne göre stratejiyi değiştirmek oldukça önemlidir. Okuma edimini edilgen bir etkinlik algısından çıkararak, öğrencileri aktif kılmak ve öncelikle okumayı öğreten stratejileri öğretmek gerektiği kanısındayız.

Öğrencinin derse güdülenmesi için, dil öğretimi ve çeviri derslerinde gerçek hayatta kullanılan, dili olduğu gibi yansıtan, öğrencilerin dil düzeylerine uygun, özgün metinler kullanmak yararlı olur kanısındayız. Son yıllarda öğretim materyallerinde özgün metinlere başvurulduğu gözlemlenir. Örneğin Taxi! 1,2,3 öğretim kitabında *bilgilendirici* (la vie en solo: article de Libération, s. 22-23-Taxi!3), *anlatımcı* (les coins des artistes, poème: J. Prévet, s.27-Taxi!1 / À chacun son style, extrait de Lapinot, s.88-Taxi! 2 / mon père, ce héros: immigration italienne: François Cavanne: s.12-13-Taxi!3), *işlemsel* (À mi-temps, s. 44-Taxi!2) ve *çok-araçlı* (e-mail:correspond@ance, s.16-17-Taxi!1) gibi metin türlerinden oluşan özgün metinlere rastlamak mümkündür. Söz konusu özgün metin türlerini farklı dil düzeyleri yansıması bakımından oldukça önemli buluyoruz. Ancak, Gülmez (1993: 115)'in belirttiği gibi, 'metnin özgünlüğünden çok, metin sayesinde geliştirilen iletişim özgün olmalıdır' kanısındayız.

Metinde geçen görsel, biçimsel, anlamsal, açıklayıcı ipuçlarını kullanarak çözümleme etkinlikleri yapılabilir. Her metne göre farklı çözümleme çizelgesi, tablosu, grafiği vb. hazırlanabilir. Ön okuma safhasında okumayı yönlendirebilecek bazı özel ölçütlerin yer aldığı bir tablo (bkz. Tablo 2) hazırlamanın yararı olacağı kanısındayız. Bu ölçütler şöyle belirlenebilir:

Tablo 2: ön okuma ölçütü

İleti türü: bir mektup, roman, gazete makalesi...
Dil türü: seçkin dil, günlük dil, ölçünlü dil, argo, teknik...
Gönderge türü: adılların, dolaylı anlatımların göndermeleri nelerdir?, eleştirdikleri, beğendikleri nelerdir?...
Alıcı türü: ileti kime yönelik?, alıcı iletide var mı?...
Gönderici türü: gönderici bir kişi mi? grup mu?, kendinden söz ediyor mu?, nasıl biri? fikrini söylüyor mu?...

Araştırmacılar öğrencileri düşünmeye teşvik eden, iletişim yetisinde pek çok etkinin bilincine vardırıran, okuma anlamayı geliştiren, çevirinin de temelini oluşturan

metin çözümlemelerinde bu tabloyu kullanma alışkanlığının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Daha ileri seviyelerde derin, çözümleyici, titiz, detaylı bir okuma stratejisini gerekli kılan bir okuma örneğinden hareketle birkaç alıştırma türü verilebilir (Conseil de l'Europe; 1993: 68):

- metni telgrafa dönüştürme: (yazmak için anahtar sözcüklerin seçilmesi) [ön bilgilerin kullanımı; yapı; bilgi yinelemesi]
- parçalara ayrılmış metni tekrar oluşturma: [yapı]
- bağlayıcıları gösterme: (noktalama işaretleri, bağlama sözcükleri) [yapı]
- ilk ve son sözcükleri, tümce başını ya da sonunu okutma ve paragrafın içeriğini tahmin ettirme: [ön bilgileri kullanma]
- bilinmeyen sözcüklerden oluşan boşluk tamamlama alıştırmaları: [bilgi yinelemesi]
- metinde altı çizili bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme: [bilgi yinelemesi]

Bu tür alıştırma ve etkinliklere öğrencilerin en çok zorlandığı dilsel ve metinsel alanlarda yer vererek okuma anlama ve çeviri edincini geliştirmenin mümkün olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynakça

- Capelle, G. & Menand, R. (2003). *Taxi ! 1*, Paris: Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Education.
- Conseil de l'Europe. (1993). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Rapport de l'Atelier 1 B*, Conseil de la coopération culturelle, Belgique.
- Cornaire, C. (1999). *Didactique des langues étrangère, le point sur la lecture*, Paris: Clé International.
- Courtillon, J. (2000). «Expliquer ou comprendre?», in *Parcours et procédures de construction du sens*, Paris: De Boeck.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette.

- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2011). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- Gülmez, G. (1993). Méthodes d'enseignement du français langue étrangère, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 594, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 288.
- Johnson, A. M. & Menand, R. (2003). Taxi ! 3, Paris: Hachette.
- Korkut, E. (2004). Pour apprendre une langue étrangère, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kunzé, D. L. (2012). La lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère, no 1 | N° 1-PLE / <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1431/1086-> erişim t.: 18.05.2015
- Menand, R. (2003). Taxi ! 2, Paris: Hachette.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit, Paris: CLE International.
- Shairi, H. R. & Momtaz, H. (2010), 'Place du savoir-faire et du savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères', Sayı 11, s.105-128. <http://www.ensani.ir/storage/Files/20120413142024-2069-7.pdf> - erişim tarihi: 18.05.2015
- Tagliante, C. (2006). Techniques et pratiques de classe- La classe de langue, Paris: Clé International.