

OKUMA ÖĞRETİMİNDE BİLİŞ VE ÜST-BİLİŞ STRATEJİLERİ

Cognition And Metacognition Strategies In Reading Education

Mustafa CEMİLOĞLU*

Erol OGUR**

ÖZET

Eğitimbilim literatüründe kullanılagelen, kavramlardan birisi de son yıllarda sıklıkla vurgulanan üstbilis kavramıdır. Eğitim psikolojinde üstbilis (metacognition) kavramını 1970'li yılların sonlarına doğru ilk kez kullanan Flavell'dir. İngilizce "metacognition" kavramının karşılığı olarak ülkemizde "üstbilis", "bilisötesi", "bilisüstü", "metabilis", "yürütücü bilis", ve "bilisnel farkındalık" gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır. Üstbilis, bireyin kendi bilisnel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilisnel süreçleri kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilisnel kuram, öğrenme sürecinde öğrenciyi edilgen değil, "kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir" yaklaşımını kabul eder. Bu yaklaşım tarzı, dikkatleri bu süreçte öğrencinin içsel özelliklerine yoğunlaştırmıştır. Bu yoğunlaşmanın bir sonucu olarak, eğitimde son yıllarda "öğrenmeyi öğrenme", "kendi kendine öğrenme" ve "etkili öğrenme" gibi kavramlar daha fazla önemsenir olmuştur. Bu süreçte de "kendi kendine öğrenme" özelliği/yeterliğini kazandırdığı inancıyla üstbilis kavramı ön plana çıkmıştır. Üstbilis kavramının öğrenme sürecinde bu denli ön plana çıkmasının sebebi, bu yetinin bireye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklindeki varsayımdır.

Ana dilimizi sağlam, düzgün ve etkili kullanma öğretimi demek olan Türkçe dersi "dinleme, konuşma, okuma ve yazma" olmak üzere dört temel dil becerisi etkinliklerine dayanır. Bunlar arasında yer alan "okuma eğitimi" nin ayrı bir önemi vardır. Bu önem dili kullanmanın ötesinde hemen her alanla ilgili bilgi edinmenin okumaya dayanmasından kaynaklanır. Onun ötesinde Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi de öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmaktır. Bu alışkanlık onlara sık sık okuma ödevleri vermekle ve sınıfı okuma işlemlerinin gerçekleştirildiği kütüphaneye dönüştürmekle mümkündür. Ancak okuma işlemlerinin verimli olması, uygulanan okuma etkinliklerinin bilimsel bir bakış açısı ile uygulanmasına bağlıdır. Bu bilimsel bakış açısı, okuma ile ilgili zihin işlemlerinin, yani bilisnel işlemlerin stratejik okuma stilleriyle gelişebileceğini öngörmektedir. Stratejik okuma işlemleri içerisinde yer alan değişik uygulama modelleri, öğrencilerin okuma işlemlerini etkin kullanmalarını sağlayacaktır. Ancak, okuma ile ilgili bilisnel zihin işlemlerinin kalıcı bir alışkanlığa dönüşmesi onların üst-bilis tarafından sürekli olarak kontrol altında tutulmasına da bağlıdır. Bu nedenle Türkçe dersi eğitim-öğretim çalışmalarından sonuç alabilmek için önce okuma metinleri üzerinde her türlü okuma stratejisi, defalarca uygulanmalı ve böylece ve öncelikle

"okuma stratejileri bilgisi" oluşturulmalı, onun peşinden de, gerçekleştirilen işlemlerin öğrenciler tarafından bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik "üst-bilis" farkındalığı çalışmalarına geçilmelidir. Bu tür uygulamalar "bilisnel işlemler" le "üst-bilis işlemleri" nin birlikte çalışmasını sağlayacak ve sonunda öğrenenin okuma alışkanlığı edinmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler: okuma öğretimi, okuma stratejileri, bilisnel işlemler, üst-bilis işlemleri

ABSTRACT

Inrecentyears, one concept frequently used in the education sciences literature is the concept of metacognition often emphasized. In educational psychology, concept of metacognition the first time used Flavell the end of the 1970. In Turkey has been used concepts just as metacognition, metacognitive, meta cognition associated with metacognitions. Metacognition is defined as an individual's knowledge about their own cognitive process and this knowledge controlling cognitive processes. Cognitive theory accepts the approach that students can control and configure their own learning rather than student passive in the learning process. This kind of approach has been focused on the student's intrinsic properties. As a result of this concentration, it was further complimented concepts such as the "learning to learn", "self-learning" and "active learning" education in recent years. In this process, because of gain proficiency "Self-learning", the belief that the concept of metacognition came to the fore. The reason of this concept of metacognition of much to the fore in the learning process, it gives student skills that is about their own learning.

One of the main objectives of Turkish lesson is building reading habit in students. Students often should be given reading homeworks and the class should be converted a library in which reading is made in order to acquire that habit. However, the efficiency of reading exercises depends on implementing that reading exercises with a scientific viewpoint. That scientific perspective predicts that cognitive processes which is about reading can be developed with strategic reading styles. Additionally, A high level reading skills and habits is not attained unless that cognitive processes is consistently kept under control by metacognition. Therefore, in order to get the results of the Turkish education coursework,

*Prof.Dr., Emekli Öğretim Üyesi, cemilog@uludag.edu.tr;

**Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ogur@uludag.edu.tr

allkinds of readingstrategiesshould be applied on readingtextsmanytimesand in thiswaytheknowledge of readingstrategiesshould be createdandshortlyafterthework of meta cognitionawarenessshould be made.

Keywords: *readinginstruction, readingstrategies, cognitiveprocesses, metacognitiveprocesses*

GİRİŞ:

2006 yılında uygulanmaya konulan “İlköğretim 6.,7.,8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı” birçok yeni yaklaşımı da beraberinde getirmiştir. Elbette Programda yer alan bu yeni yaklaşımlar, “öğrenme ve öğretme” alanlarındaki gelişmelerin uygulamaya yansıtılması anlamını taşımaktadır. Bütün Dünyada olduğu gibi bizde de bilimsel araştırmaların merkezi üniversiteler, uygulama alanlarının merkezi de Milli Eğitime bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarıdır. Sağlıklı olanı da üniversitelerde yapılan araştırmaların eğitim öğretim hayatına yansıtılarak test edilmesi ve sonuç alınanların sürdürülmesidir. Zaten “Program Geliştirme” dediğimiz eğitim alanı da bize bunu emretmektedir. Çünkü hiçbir eğitim yaklaşımı sonsuza kadar ne doğrudur ne de yanlıştır. Felsefi yaklaşımlar test edildikçe, uygulandıkça ve sonuç alındıkça kabul görecektir, aksi durumlarda uygulamadan kaldırılacaktır.

Ne var ki, bizde dış ticaretin sürekli olarak açık vermesi gibi bilimsel çalışmalarımız ve bilimsel buluşlarımız da Batıdaki bilimsel çalışmalar karşısında devamlı geride kalmaktadır. Elbette “bilimin milliyeti olmaz” ve “bilim evrenseldir” ama “kültür millidir” ve “Türk Dili” bu milli kültürün taşıyıcısı olduğu için de “Türkçe Eğitim-Öğretim Çalışmaları” kendimize göre, kendi kültürümüze göre yürütülmek zorundadır.

“Çocuk eğitimi” ya da “çocuk yetiştirme” söz konusu olduğunda bizimle Batı arasında hemen herkesçe gözlemlenen en büyük fark yetişkinlerin çocuklara karşı takındığı tavrıdır ortaya çıkmaktadır. Yukarıda da söz edildiği üzere biz çocukları, “korunup kollanması ve öğretilmesi gereken bireyler” olarak görmekteyiz. Batılı toplumlar ise onlara “kendi kendine iş yapır öğrenen küçükler” nitelemesi ile bakmaktadır. Bu iki bakış açısı farkı çocuk eğitiminde, “kendine güveni az, bir başkasının desteğini arayan birey” tipi ile “kendine güvenen ve bağımsız iş yapabilen insan” tipi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

İşte, kültürümüzün taşıyıcısı olan ana dilimize bu açılardan baktığımızda şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür: Batı dilleri ile karşılaştırıldığında dilimizde akrabalıkla ilgili kavramlar çok yoğundur. Ayrıca, ad tamlamalarında, sıfat takımlarında ve özne-nesne, özne-yüklem ilişkilerinde kullanılan iyelik ekleri ile çekim eklerinin çokluğu da dil birimleri olan kelimelerin dilimizde, ileri derecede örgütlendiğini göstermektedir. Dilimizdeki bu iki tespit bizim bir birey olarak, yakınlarımızı, eşimizi dostumuzu ve özellikle de çocuklarımızı “koruma ve kollama” anlayışı ile dolu olduğumuzu göstermektedir. Bilinen ve kabul edilen bir gerçektir ki, bu korumacılık anlayışı, çoğu zaman korumayı düşündüklerimize egemen olma, özellikle çocuklarımızı baskı altında tutma şeklinde kendisini göstermektedir.

Hâlbuki dildeki bu tespitlerin ötesinde bizim kendi

kültürel birikimimiz bireye ve küçük bir insan olan çocuğa başka açılardan da bakılması gerektiğini gösteren birçok örneği içerisinde barındırmaktadır. Söz gelişi Yunus Emre bir şiirinde:

Tehî görme kimseyi hiç kimsene boş değil
Eksiklik ile nazar enlere hoş değil
Derken, yine ondan yüz yıl kadar sonra yaşamış olan
“Mevlid” yazarı Süleyman Çelebi:

Hak teâlâcün yarattı âdemi

Âdem ile kıldı müzeyyen âlemi

Beysi ile insanı yüceltmış, böylece de her iki şair müşterek birer bakış açısı getirmişlerdir. Hatta bunlardan epeyce sonra yaşamış olan, klasik şiirimizin son büyük temsilcisi Şeyh Galip de:

Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen
Merdüm-i dide-i ekvan olan âdemsin sen

Diyerek insanı âlemlerin ve varlıkların özü olarak kabul etmiştir.

Yukarıda, üç ayrı yüzyılda yaşamış üç ayrı şairde benzer şekilde yer alan bu değerlendirmeler, aslında kültürümüzün küçük bir çocuk da olsa, insana verilen değere, öneme ve güvene yabancı olmadığını göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir. O nedenle bir varlık olarak küçük büyük her insan “dünyanın süsüdür, o asla boş değildir, ona hoşça bakmak gerekir”.

İşte, yeni “Türkçe Dersi Öğretim Programı” öğrenen bireye yukarıdaki pencereden bakılmasını ve onun öğrenme modellerinin buna göre düzenlenmesini öngörmektedir. O nedenle de burada Türkçe öğretiminin önemli bir bileşeni olan “okuma işlemi”, bu konuda öğrencilerden beklenen kazanımlar ile “biliş, üst-biliş ve strateji” kavramları “öğrenen birey” açısından ele alınıp değerlendirilecektir.

Okuma İşlemi:

Öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca sadece Türkçe dersinde değil, bütün derslerde öğrenme faaliyetleri çoğunlukla okuduğunu anlama gücüne dayanmakta, hatta bu güç, yetişkin insanın hayatı boyunca da onun «bilişsel davranışlar» ının temelini teşkil etmektedir. Bu nedenle “Türkçe Dersi Öğretim Programı” açıklamalar yaparken “Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan” bireylerin oluşturduğu bir toplum hedeflendiğini belirtir. Ayrıca “okuma işlemleri”, programın, üzerinde en fazla durulan ayrıntısı olarak da dikkat çeker.

Onun ötesinde öğrenci kazanımları belirlenirken de “okuduğunu anlama, onu yorumlama ve değerlendirme, kelime hazinesini zenginleştirme ile okuma alışkanlığı edinme amaçlarına özellikle vurgu yapılır. Bunlar arasında yer alan “tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma” hedefi bir anlamda “farklı stillerde okuma” diyebileceğimiz değişik okuma modellerini tarif etmektedir.

Okumaktan kasıt öncelikle bilgi edinme ise de dil biliminin “gönderilen-gönderen” kavramları açısından bakıldığında okuma işlemlerinin nihai hedefi yazabilmedir; yani yazılı anlatımdır, denebilir. Yazılı anlatım da dil birimlerinin küçüğünden büyüğüne, kelimedenden cümlecige, cümleden paragrafa kadar bütün dil öğelerini örgütleyip bir

bütünlüğe ulaştırmadır. İşte bu nedenle “Türkçe Dersi Öğretim Programı” okuma becerisini geliştirmek için değişik türde, değişik tekniklerle, değişik okuma modelleri uygulanmasını istemektedir. Çünkü değişik okuma tarzı, değişik okuma modeli, değişik okuma stili, zihnin de okuma metinleri üzerinde farklı tarzda çalışması demektir. Dolayısıyla okuma etkinlikleri sırasında uygulanacak değişik stratejiler son derece karmaşık olan zihin işlemlerinin işlevselliğini ve işlerliğini geliştirmeye yönelik olacaktır.

Zihin İşlemleri ve Bilgi:

“Bilmek” eylemi Türkçede “bir şeyi anlamış veya öğrenmiş bulunmak, bir iş yapmaya alışmış olmak” gibi anlamları karşılar.

Bir ruhbilim terimi olarak “bilmek” de herhangi bir şeyi, başka şeylerden ayırmaya yarayacak biçimde öğrenmiş olmak demektir. Aynı eylemden türetilen “bilgi” ise psikolojide “Bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelme, vukuf” anlamlarında kullanılır. Felsefede ve eğitim bilimleri alanlarında da ortak olarak kullanılmakta olan “bilgi” İngilizce “cognition” karşılığı olarak sözlüklerdeki yerini almıştır.

Anlam alanı ve anlam kapsamı ile “bilgi” “bir şeye vakıf olma, öğrenmiş olma, anlamış olma, kendi kendine öğrenme, söz konusu bilgiyi işleme ve bu işlemleri gerçekleştirme süreci” anlamlarını karşılamaktadır. (Akpınar (2011))

Yine aynı “bilmek” eyleminden bir başka ekle türetilmiş olan “bilinç” sözcüğü de bir felsefe ve eğitim terimi olarak geniş anlamda “zihin” sözcüğünü karşılamakla birlikte “ruhsal etkinliğin ya da ruhsal durumların tümü” anlamlarına gelir. Bu, bir yönüyle bireyin, kendisinin ve çevresinin farkında olması, onları algılayabilmesi de demektir.

Metafiziğin ve bizdeki tasavvuf felsefesinin temelini teşkil eden “ruh ve beden” ayrılığına dayanan “bilinç ve bilgi” Descartes’in ünlü; “Düşünüyorum, öyleyse varım” cümlesinde anlamını bulan zihinsel işlemlerin varlığına da dayanmaktadır. Zihin veya beyin, insanda bedeni yöneten merkezdir. Bu merkezde düşünme, öğrenme, hatırlama, hissetme, yargılama, problem çözme, karar verme, mantık yürütme gibi zihin faaliyetleri gerçekleşmektedir. “Dinleme, okuma, konuşma ve yazma” olarak tanımlanan dili kullanma işlemleri de insanın bu bilişselliğine dâhil edilmektedir.

Bu nedenle zihin işlemlerine dayalı okuma becerisi sadece Türkçe alanının değil, bütün alanların, hatta hayat boyu devam eden bütün öğrenmelerin temelini teşkil eder. Bunun için de, Türkçe dersinde öğrenciye öncelikle okuma parçaları üzerinde “anlama, anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme” stratejileri uygulanır. Bu stratejileri zamanla kendine özgü bir öğrenme stili haline getiren öğrenci diğer derslerde “okuma metinlerinden öğrenme” yolunu ve alışkanlığını kazanmış olur. Üstelik bu öğrenme stili onun yaşam boyu sürdüreceği öğrenme modeli haline de gelir.

Bilindiği üzere, çevreden gelen uyarıcıları algılayıp kaydetme sonucu oluşan öğrenmede zihinsel işlemlerin şu sırayı izlediği genel bir kabuldür (Senemoğlu 2013, Kaysılı 2014):

Çevreden gelen uyarıcılara, elbette bu arada okuma metninde yer alan bilgilere dikkat etme ve onların içerisinden

bazılarını seçip alma.

Alınanları kısa süreli bellekte canlı tutma, tekrarlama ve işleme.

İşlenen bu bilgiyi, daha önce edinilmiş olanlarla ilişkilendirme ve saklanmak üzere uzun süreli belleğe gönderme.

Gerektiğinde bu bilgileri, önceki ilişkilendirmelerden ve kodlamalardan yola çıkarak hatırlama ve onları tekrar kullanma.

OKUMA STRATEJİLERİ

Derslerin öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan en yaygın ders materyali okuma metinleridir. Okuma metinleri diğer derslerden farklı olarak Türkçe dersinin “dil edinme ve dil öğrenme” araç-gerecidir. Bu metinler üzerinde uygulanacak okuma stratejilerini iki ayrı grup halinde düzenlemek gerekecektir. Bunun gerekçesi de “bilgi” ve “bilgi ötesi” işlemlerinin birbirlerinden farklı olmasıdır.

Bilişsel Okuma Stratejileri

Özellikle okuma metinlerinden alınacak bilgiyi kısa süreli bellekte işleme, uzun süreli bellekte saklama ve gerektiğinde depodan geri çağırma işlemlerinin işlerlik kazanabilmesi için gerekli olan iki önkoşuldan birisi işlemlere öğrencinin aktif olarak katılımını sağlamak, ikincisi de ona değişik okuma stratejileri uygulamaktır. Ancak bundan sonra öğrencinin “bilme” ya da “bilgi” adı verilen öğrenme durumu gerçekleşmiş olmaktadır.

Öğrenme kuramcıları, okuma ve öğrenme stratejilerinin altı yaştan itibaren kullanılabilirliğini ifade ederler. Farklı stratejileri öğrenebilme ve gerektiğinde bunlardan birini seçerek uygulayabilme becerisi de on yaşından itibaren gelişmektedir. Bu duruma göre ilkökul sınıflarında, okuma stratejilerini öğretip uygulamak, ortaokul sınıflarında da öğrencinin, öğrendiği okuma stratejileri içerisinde birini seçerek uygulamasını sağlamak mümkün olmaktadır. Öğrenme ve bilme ancak bu stratejilerin uygulanması ile gerçekleşecektir.

Öğrenmenin, bilmenin ve bilişin kalıcı bir alışkanlık olarak yerleşmesi ise okuma etkinliklerinde uygulanacak stratejilerin planlı ve düzenli olmasına bağlıdır. O nedenle bu stratejiler “okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası” stratejiler olmak üzere üç ayrı bölümde gruplandırılır. (Güneş 20014, 143) Okuma öncesinde, öğrencinin önceki bilgileri harekete geçirilir ve değişik uyarıcılarla (şekil, resim, anahtar sözcük, soru vb.) zihin öğrenmeye hazır hale getirilir. Okuma anı stratejileri metnin dokusunu, yapısını ve büyük küçük dil birimlerini irdelemeye yönelik etkinliklerden oluşur. Okuma sonrası stratejiler de metnin hem içerik hem de kullanılan dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi şeklinde olur.

Sınıf içi okuma etkinlikleri büyük ölçüde okunan metni anlama ve çözümleme stratejilerine dayanmaktadır. Anlama ve çözümleme çalışmalarının öğrenci kazanımına dönüşmesi için 6.-8. Türkçe Öğretim Programında otuzdan fazla değişik strateji uygulanması öngörülmektedir. Elbette okuma metinleri “olay anlatanlar, düşünce oluşturanlar ve duygu ifade edenler” şeklinde üçlü bir sınıflandırmayla düzenlendiği için bunlar üzerinde uygulanacak stratejiler de doğal olarak

metinlerin dil dokusuna uygun düşecek şekilde tasarlanacaktır. (Cemiloğlu 2015) Okuma stratejilerinin sınıf içi etkinliklere dönüştürülmesinde göz ardı edilmemesi gereken bir durum bunların, öğrenci düzeyine uyarlanması ve bu uyarılma sırasında “oyun anlayışı”nın ihmal edilmemesidir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı etkinliklerin oyun olarak algılanması adına onları “Ya kahramanım olmasaydı, Canlanan hikâyeler, Şifre çözücü, Ne çıkarsa” gibi ilginç tanımlamalarla adlandırmıştır.

Kuşkusuz, burada önemli olan okuma metninin yapısını, dil dokusunu ve onu oluşturan öğeleri anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik değişik stratejiler oluşturma ve bunları öğrenci etkinliğine dönüştürmedir.

Öğrenme ve öğretim konularını değerlendiren Eğitim Bilimi kaynakları genellikle Weinsteinile Mayer’in araştırmasından yola çıkarak öğrenme stratejilerini birbirleri ile ardışık olacak şekilde beş ayrı grupta ele almaktadırlar. (Özer 2002, 17, Durukan 2013) Elbette okulda ve hayatın her döneminde en yaygın öğrenme yolu “okuma” olduğu için bu stratejileri okuma eğitimi çerçevesinde uygulamak da mümkündür. Bu stratejiler sırası ile:

1. Tekrararlara dayalı stratejiler
2. Anlama ve anlamlandırma stratejileri
3. Örgütlenme ve düzenleme stratejileri
4. Bilişsel işlemleri izleme stratejileri
5. Duygusal stratejiler

Yukarıdaki sıralama, öğrencilerin zihinsel gelişim aşamaları ile yakından ilgili olduğu gibi kendi öğrenmelerini gerçekleştirme becerileri ile de ilişkilidir.

Tekrar Stratejileri:

Bilindiği üzere öğrenmeyi gerçekleştirmenin ve onu kalıcı hale getirmenin kısa yollarından birisi de bilginin belirli aralıklarla ve düzenli olarak tekrar edilmesidir. İşte tekrar stratejileri, adı üstünde, öğrenileni saklama süresi sınırlı olan kısa süreli belleği güçlendirme çalışmaları olarak düşünülebilir. Tekrarlar, daha önce uyarısı alınmış ama iyi işlenememiş bilgiyi hatırlamayı ve onu tekrar işleyerek pekiştirmeyi sağlayan görsel dikkatlerdir.

Görsel dikkati sağlayan uygulamalardan en yaygını, sözcüklerin ve sözcük gruplarının altını çizme stratejisidir. Elbette öğrencinin bu uygulamayı yapabilmesi için Türkçe cümle yapısını, cümlelerin öğelerini, temel cümle-yan cümle ilişkisini, cümledeki anlam vurgusunu ve kelimelerdeki anlam alanı kavramını bilmesi gerekir. Çünkü altını çizme, birçok yönden ya yazının konusunu işaretlemektir, ya bakış açısını belirtmedir ya da anlam alanı geniş bir sözcüğü göstermedir. Bütün bunlar, Türkçe cümle yapısında yer alan anlam-işlev ilişkilerinin kazanılmasından sonra gerçekleştirilebilir. Cümleyi oluşturan sözcükler arasında oldukça sıkı bir hiyerarşik yapı bulunduğu için öncelikle bu anlam vurgularının sezilmesi, onu izleyerek de altını çizme işleminin gerçekleştirilmesi gerekir. Söz gelişi, cümledeki konunun özneyle, bakış açısının yükleme yakın sözcükle verilmesi gibi. (Cemiloğlu 2013, 10-12) Bütün bunları kazanmadan, çağrışım değeri olmayan bir sözcüğün altını çizme, boş yere emek verme anlamı taşır.

Tekrara dayalı bir başka strateji, önem değeri yüksek

sözcükleri ve sözcük gruplarını kutucuklar veya daireler içerisine almaktır. Sözcüğü çepeçevre saran bu işaretleme, altını çizme stratejisinin uygulandığı bir metinde diğerlerine göre farklılık gösteren sözcüklerde kullanılarak dikkati kolaylaştırabilir.

Özel birer anlam yüklenerek uygulamaya konulan işaretlemeler de dikkat çekme ve tekrarı sağlama adına kullanılabilir. Bunlardan yaygın olanları, yıldız işareti, anlamına göre artı ve eksi işareti veya kısa çizgidir. Okuyan, kendi öğrenmesini belirli bir modele oturtup onu sürekli hale getirmek adına bunlardan tercih yapabilmektedir.

Sayfa kenarına kısa kısa notlar düşme, çağrışım yaptıran tamlamalar yazma da tekrar stratejileri içerisinde değerlendirilebilecek uygulamalardandır.

Okuma metinlerinde, yazı yazmanın doğası gereği yer verilmiş olan noktalama işaretleri de öğrenci için hazır birer tekrar stratejisidir. Cümle kalıbı içerisinde ve özellikle de uzun birleşik cümlelerde yazarların, anlamayı kolaylaştırma adına kullandıkları virgül, noktalı virgül, tırnak işareti, parantez, iki nokta ve kısa çizgi gibi, cümle içi noktalama işaretleri öğrenme etkinliği tarzında düzenlenerek tekrar stratejisi haline dönüştürülebilir. Bu tarz bir etkinliğin hedefi elbette anlamadır. O nedenle, yapılacak düzenlemede cümlelerin, peş peşe, noktalama işaretli ve noktalama işaretsiz okunması gerçekleştirilerek “anlam netliği” ortaya çıkartılır.

Türkçe öğretmeni söz konusu bu stratejileri sınıf içerisinde öğrencilerine uygulatarak onlarda strateji bilgisi ve uygulama tekniği oluşturabilir. Bunun adı, öğrenciye kendi kendine öğrenmeyi öğretmektir.

Anlama ve Anlamlandırma Stratejileri:

Anlamak, ne demek istendiğini kavramak demektir. Anlamlandırmak ise o an kavranan bilgi ile önceki bilgileri sentezleyerek yeni bir sonuca ulaşmaktır. Bir başka anlamda bilgiyi yeniden yapılandırmaktır. Bilginin kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilmesi onun, ön bilgilerle ilişkilendirilmesine bağlı olduğu için anlayıp kavrama çalışmalarının, anlamlandırma etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Anlamlandırma, kavrama ve kavranan bilgiyi kendine mal etme olduğu için o bilginin daha sonra ve gerektiğinde uzun süreli bellekten geri getirilmesi de kolay olacaktır.

Anlama stratejileri genel olarak okuma metnini oluşturan ayrıntıların tek tek analiz edilmesi olarak da algılanabilir. Bu analiz tek bir sözcüğün anlamı üzerinde uygulanabileceği gibi, okuma parçasının değişik unsurlarına yönelik (konu, kahramanlar, duygular, yardımcı fikirler vb.) bir çalışma biçiminde de gerçekleştirilebilir.

Anlama ve anlamlandırma stratejileri içerisinde yer alan en yaygın uygulama “sözcük öğretimi” adı verilen çalışma biçimidir. (Cemiloğlu 2015, 177) Metin içerisinde yer alan bir sözcüğün anlamını tahmin etme, onu bağlamından yola çıkarak anlamlandırma ve bir cümle içerisinde kullanma sözcük öğretimi stratejisi olarak adlandırılır.

Bilimsel makalelerde kullanılmakta olan “anahtar sözcükler” terimi metnin içeriğini çağrıştırmaya amaçlıdır ve anlık dikkatlere yöneliktir. Makale yazarının anahtar sözcük

seçerken uyguladığı bu yöntem okuma metinleri üzerinde gerçekleştirilecek anlamlandırma stratejisi için model olarak kullanılabilir. Öğrenciler, okuma metninden seçecekleri kelimelerle anahtar sözcük oluşturabilecekleri gibi, daha ileri giderek kendi tanımlamalarından da yararlanabilirler. Okuma parçasına yeni başlık olarak önerilecek sözcükler ve bunlardan oluşturulacak tamlamalar da anahtar sözcük uygulaması kapsamında yer alabilir.

Özellikle düşünceye dayalı metinlerde okuma parçasının veya uzunca bir paragrafın konusunu, bakış açısını ve mesajını ifade etme etkinlikleri de anlamlandırmaya dayalı stratejilerin uygulanması demektir. (Cemiloğlu 2013, 13) Bu tarz bir uygulamada öğrenci sırası ile dikkat edecek, anlayıp kavrayacak, anlamlandırarak ve sonunda da anlamlandırdığını ifade edecektir.

Anlamlandırılanları düzenleyip ifade etme stratejilerinin en yaygın uygulamalarından biri de “mesaj” ya da “ana-fikir” oluşturma etkinliğidir. Bu etkinlik, öyküleyici metinlerde temeli destan geleneğine ve kıssa anlatmaya dayanan bir “hisseye kapma, hisseye çıkarma”dır. Biz bilimsel anlamda bugün buna anlama ve anlamlandırma diyoruz. Ancak öyküleyici metnin bütün unsurlarının bileşkesi olan bu mesaj, anlamının ötesinde bir çeşit “anlaşılanı ifade etme” işidir. Bu işlem de anlam ayrıntılarının örgütlenmesi ve düzenli bir biçimde ifade edilmesidir. (Cemiloğlu 2015, 43)

Düşünce ağırlıklı okuma metinleri için de aynı durum geçerlidir. O tür eserlerde de metnin konusu, bakış açısı, yazının planı, işleyiş tarzı üzerinde uygulanacak anlama stratejileri, okuyan öğrenciyi mesaja ve bu mesajın düzenlenerek ifade edilmesine götürecektir. Mesaj bulma stratejisi basit anlamda ve küçük boyutta bir örgütlenme olsa da temeli kavramaya dayandığı için bu bölümde değerlendirilmiştir.

Okuma metninin özetini çıkarma da bir çeşit anlama stratejisidir. Öğrenen birey metinden anladıklarını kendi cümleleri ile ifade edeceği için yapılan işlem bir anlamda metni yeniden anlamlandırmadır. Bu anlamlandırma hem olayın kronolojik gelişimini hem de düzenleme ile ilgili mantık akışını gerektirir. Özetleme stratejileri başlangıçta olaya dayalı okuma metinleri üzerinde uygulanmalı, daha sonra düşünce ve bilgi ağırlıklı metinlere geçilmelidir.

Anlama ve anlamlandırma stratejisi, öyküleyici eserlerde yer alan hikâye unsurları üzerinde de tek tek uygulanabilir. Sözcüğü, olayın geçtiği yeri, zamanı, olay kahramanlarını, yazarın tercih ettiği anlatıcı tipini, kurgulamanın gerçekleşen ilişkiyi kavrayıp ifade etme etkinlikleri bu kapsamda değerlendirilebilir.

Olaya dayalı eserler başta olmak üzere, düşünce yazılarında ve şiirlerde işlenen neden-sonuç ve hedef-sonuç ilişkileri, mecaz kullanmaya dayalı söz sanatları ve benzetme amaçlı ilişkiler de anlamlandırma stratejisi örnekleri içerisinde yer alır.

Örgütlenme ve Düzenleme Stratejileri:

Dili kullanma becerisi tam anlamı ile sözcükleri örgütlenme ve düzenleme işlemidir. Bu nedenle de dil bilimi alanında çalışanlar dili “örgütlenmiş sözcük topluluğu” olarak tanımlar. (Vardar 1982, Başkan 1988, Kıran 1986) Dil bilimi akımlarının temel felsefi bakışını, doğuştan getirildiğine inanılan “gizli güç”

oluşturur. Küçük çocuklar sadece insana özgü olan bu özellik sayesinde “dili edinme ve dili kullanma” becerisine ulaşırlar. Bu nedenle ve dile, dil bilimi akımları penceresinden bakınca “anlama ve anlatma” işlemlerinin “dil şifresi” ne dayandığı söylenebilir. Bu duruma göre anlama “dil birimlerindeki “şifreyi çözme”, anlatma da dil birimlerinden yeni bir “şifre oluşturma”dır. Dildeki bu şifreleme, sözcüklerin çok farklı biçimlerde ilişkilendirilip bir araya getirilmelerine dayandığı için gerçekleştirilen işlem “örgütlenme” olarak tanımlanabilir. Ancak burada söz konusu olan okuma işlemleri, ana dilimizle yani Türkçe ile ilgili olan stratejileri hedeflemektedir. Ayrıca bu işlemler, ana dilini kullanma becerisini belirli bir düzeye kadar taşımış ortaokul öğrencileri düşünülerek tasarlandığı için dilin küçük birimleri olan “sözcük, sözcük grubu, cümlecik ve basit cümle” üzerinde yürütülecek stratejilerin anlamlandırma olarak değerlendirilmesi daha doğru olacaktır.

Bu duruma göre sadece dilin karmaşık yapıları hedef alınarak tasarlanan stratejiler örgütlenme ve düzenleme olarak düşünülebilir. Sözcüğü, eski deyimle “ağyarını mani, efradını cami” olacak şekilde düzenlenmesi gereken tanımlar ve kural oluşturmalar tipik birer örgütlenme stratejisidir. Ayrıca anlambilime dayalı dil bilgisi çalışmaları, okuma metni üzerinde gerçekleştirilen analizlerin gruplandırılmasına, sentezlenmesine dayalı işlemler ile öyküleyici metin tasarlayıp anlatma denemeleri de örgütlenme ve düzenleme stratejileri olarak nitelendirilebilir.

Yalnız yukarıda da belirtildiği üzere beş ayrı grup halinde sınıflandırılan bu stratejiler birbirlerini tamamlayan ardışık işlemleri ifade ederler. O nedenle de bunları kesin çizgileri ile ayırıp gruplandırmak hem zordur, hem gerekli de değildir. Bilimler, kendi alanlarında inceleme, öğrenme ve öğretme kolaylığı açısından sınıflandırmayı ve gruplandırmayı gerekli bulurlar. Burada da öyle yapılarak anlama ve anlamlandırma stratejileri ile örgütlenme ve düzenleme stratejileri iki ayrı grup halinde düzenlenmiştir. Elbette bu iki strateji uygulamada iç içe geçmiş işlemler bütünlüğü anlayışıyla sürdürülecektir.

Türkçe dersi bilgi dersi değil, dil becerileri dersidir. Burada söz konusu olan beceri de okuma olarak nitelenen ve yazılı metni hedef alan zihin işlemleridir. Örgütlenme ve düzenleme stratejileri, fazla sayıda bileşenlerden oluşan bütünlükler üzerinde uygulandığında daha anlamlı sonuçlar verir. Bu bütünlükler de öyküleyici metin olarak tanımladığımız olay anlatmaya dayalı, hikâye ve efsane türü kurmaca eserlerdir. İşkeletli olay olan bu anlatmalar; mekân, zaman, kahramanlar ve anlatıcı gibi diğer unsurlarla bütünleştirilmiş bir eserdir. Eseri anlama ve anlamlandırma, bunlarla ilgili işlemlerin tamamlanması demektir. Ancak tek tek ele alınıp işlenen bu öğeler diğerleri ile birlikte bir bütündürler. İşte bu anlamların kodlanıp öğrenme haline getirilmesi ve uzun süreli bellekte saklanması o ilişkileri içeren bir düzenleme ile mümkündür. Böyle bir düzenleme veya örgütlenme tablo, çizelge ya da harita benzeri görsellerle somutlaştırılır. Sözcüğü, hikâyedeki olay, olay mekânı, belirtilen zaman, olay kahramanları ve anlatıcı tipi, daireler içerisinde yerleştirilerek ilişkileri gösteren bir ağ oluşturulur ya da Türkçe Öğretim Programının öngördüğü biçimde (MEB 2006, 29) bir ağacın dalları olarak düzenlenir.

Buna “hikâye haritası” veya “hikâye ağacı” adı verilebilir.

Benzer bir düzenleme düşünce ve bilgi ağırlıklı okuma metinlerinde de uygulanır. Bu defa metnin konusu, yazarın bakış açısı, yazıdan çıkartılacak mesaj, ana-fikri destekleyen yardımcı mesajlar ve yazının bölümlerinde işlenen düşünceler kavramlaştırılır, birbirleri ile ilişkilendirilmiş şekillere, şemalara veya haritalara dönüştürülür. Bu çizimler, görsel zekânın da desteği ile kolayca kodlanır ve depolandığı uzun süreli bellekten geri çağırılması daha kolay olur. (Senemoğlu 2013, 324) Bu tarz bir düzenleme de, düzenlemenin şekline göre “kavram çizelgesi”, “kavram haritası” gibi isimlerle ifade edilebilir.

Düzenleme stratejilerinin en kolay uygulanabileceği alan dil bilgisi etkinlikleridir. Zaten dilin bizzat kendisi başlı başına düzenlemeler manzumesidir. Daha önceki sınıflarda dilin bilgisi ile karşılaşmamış olan öğrenci, altıncı sınıftan başlayarak edindiklerini düzenleme ihtiyacı içerisinde olur. İkinci kademe sınıflarında dil bilgisi, işlevselliği ile değerlendirilir. Yani gördüğü, yaptığı işten yola çıkılarak dilin kurallarına ve özelliklerine gidilir. Bu bir anlamda tümevarım öğrenme yolu demektir. (Cemiloğlu 2015, 198) Tümevarım öğrenme stilinde, bağlamı içerisinde yer alan benzer örnekler tek tek analiz edilir, anlamlandırılır ve sonunda anlamlı bütünlüğe yani örneklerin yapısında görülen ortak özelliğe ve kurala gidilir. Örneklerdeki tüm özelliklerin, alt birimlerin ve genellemelerin kurala dönüştürülmesi başlı başına bir örgütlenme ve düzenlemedir. Bu düzenleme okuma metinlerinde olduğu gibi görsel sunuş tekniklerine dönüştürülebilir. Sözel, sıfat türlerinin bir çizelgede gösterilmesi, haber kiplerinin bir zaman haritasında şekillendirilmesi gibi.

Yalnız, buradaki düzenlemenin çok önceleri sıkça kullanılmış ve modası geçmiş olan, kuralı tablo veya şema ile gösterme ve peşinden onunla ilgili örnekleri sergileme olmadığı açıktır. Şemalar, grafikler ve tablolar burada anlamayı ve kavramayı sağlamak için değil, anlamlandırılan bilgiyi kodlayıp uzun süreli bellekte saklamak için kullanılmaktadır. Çünkü değişik şekillerle kodlanmış olan bilginin bellekten geri çağırılması daha kolay olmaktadır.

Bilişsel İşlemleri İzleme Stratejileri:

Öğrenme stratejilerini planlayıp düzenleme, o işlemlerin düzenli yürüyüp yürümediğini takip etme, sonuç alınamayan uygulamaları gerektiğinde değiştirme, yanlış yapıları fark edip düzeltme ve bu işlemler sırasında zihni sürekli uyanık tutma izleme stratejisi olarak adlandırılmaktadır. İzleme stratejileri öğrenenin kendisini kontrol edip düzenlemesi demektir, O nedenle de bu işlemler “üst-biliş” stratejileri arasında yer alır. (Senemoğlu 2013, 575) Okuma öğretimi ile ilgili olarak tekniklerini gösterdiğimiz tekrarlar, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin uygulanma durumları bu kapsamda değerlendirilir.

Duygusal Stratejiler

Okuma stratejilerinin uygulanması sırasında öğrenenin, kendi duygusal yapısını düzenleme ve aksaklıklarını düzeltme çalışmalarıdır. Sözel, uygulanmakta olan stratejiye dikkatini yöneltememe, başarma konusunda kendine güvenini yitirme, başaramama kaygısı ve korkusu yaşama, yapılan işten zevk almama, çalışma zamanını iyi yönetememe gibi ruhsal

olumsuzluklar bunlar içerisinde yer alır.

Üst-biliş:

Beynin zihinsel işlemlerini araştıran psikologlar ve felsefeciler insanın, kendi öğrenmelerini yönetebildiğini ifade etmektedirler. Buradan yola çıkarak da “bilislerin üstünde ayrı bir biliş daha vardır” demektedirler. Sonuç olarak beynin, bilgileri işleyen ve öğrenmeyi gerçekleştiren zihin yapısından ayrı, bunların farkında olan, zihnin işleyişini yönlendiren ve gerçekleştirilen işlemleri denetleyen bir bölgesinin daha olduğu var sayılmaktadır. (Yalvaç 2011) Konu ile ilgilenen felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri araştırmacıları üst-biliş kavramının Flavell’in 1979’da yayımlanan makalesi ile gündeme taşındığını ve bu yöndeki çalışmaların başlatıldığını belirtirler. (Akpınar 2001, Karakelle-Saraç 2010, Özsoy 2008, Senemoğlu 2013, Bağçeci 2011) Üst-biliş sözcüğü henüz bizdeki bilim dünyasında ortak bir terim olarak yerleşmemişse de kavran olarak yerini almıştır. Bu kavram üzerinde çalışan araştırmacılarımız İngilizcedeki “metacognition” sözcüğünü karşılamak üzere “üst-biliş”, “bilisüstü”, “bilis ötesi”, “bilisnel farkındalık”, “öz değerlendirme”, “yürütücü biliş” ve “bilis bilgisi” terimlerinden herhangi birini kullanmaktadırlar. Burada ve bu yazıda önerilen terimler arasından, daha çok taraftar bulan “üst-biliş” tercih edilerek kullanılmıştır.

Üst-biliş, slogan olmuş bir ifade ile “öğrenmeyi öğrenme” veya “kendi kendine öğrenme”, öğretmenlik ise öğrenciyi, kendi kendine öğrenmeyi öğretme, öğrenme yollarını öğretmedir. Çünkü üst-biliş, bilme işlemlerinin farkında olma, zihnin nasıl öğrendiğini görme, onu izleme, yönlendirme, yönetme ve denetlemedir. Bir bakıma öğrenmekonusunda kendini tartmadır.

Bu durum, yani insanın, bilmelerinin ve yapıp ettiklerinin farkında olması, bizim kültürümüze de yabancı değildir. Bizde de sanatçılar ve edebiyatçılar, günlük yazarlar, anılarını belgeleyenler kendilerini ve kendileri ile fark ettiklerini değerlendirme yolunu seçmişlerdir. Sözel, ünlü halk şairi Karacaoğlan bir koşmasında şöyle söyler:

Deli gönül gezer gezer gelirsın,

Arı gibi her çiçekten alırsın,

Nerde güzel görsen orda kalırsın,

Ben senin kahrını çekemem gönül.

Ezgisi ile birlikte türkü olarak da okunan bu şiirinde Karacaoğlan kendi gönlünün kendi duygularının farkındadır ve onu değerlendirmekte ve yönetmektedir. Bu durum da bilimsel ifadeyle üst-biliş yönetiminde duygusal strateji kullanmadır.

Benzer bir değerlendirmeyi Âşık Veysel’de de görürüz:

Koyun verdi kuzu verdi süt verdi,

Yemek verdi ekmek verdi et verdi,

Kazma ile döğmeyince kıt verdi,

Benim sadık yârim kara topraktır.

Burada da Âşık Veysel kendi biliş işlemlerini, bilisnel farkındalığı ile veya üst-bilişi ile değerlendirerek bir yargıya varmaktadır.

Yukarıda, okuma ile ilgili bilisnel stratejiler değerlendirilirken “bilisnel işlemleri izleme stratejileri” ile “duygusal stratejiler” in üst-biliş stratejileri arasında ele

almacağı belirtilmişti. İşte Karacaoğlan'ın ve Aşık Veysel'in bu dörtlükleri o anlamda hem izleme hem de duyguları ve sonuçları değerlendirme içermektedir.

Burada da görüldüğü gibi üst-biliş işlemleri anlık işlemlerdeğildir, yaşamalar, çalışmalar, okumalar ve öğrenmeler boyunca devam eden bir süreçtir. Bu yönüyle üst-biliş, ütünün, fırının ve otomobilin ısınısını sürekli olarak kontrol altında tutan ve onu kendi kendine ayarlayan termostat gibidir.

Yukarıdaki iki örnekte Karacaoğlan ve Aşık Veysel üst-biliş ile ilgili bir bilgileri olmadığı halde, zihin işlemlerinin çalışması sonrasında yaşadıklarıyla bağlantılı bir farkındalığa ulaşmışlardır. Günümüzün örgün eğitim dünyasında yapılması gereken şey bu farkındalığın öğrenciye okulda kazandırılmasıdır. Dolayısıyla, "üst-biliş" in, "biliş" işlemlerini yönetebilmesi için öğrenen öğrencinin öncelikle "üst biliş" konusunda bilinçli duruma getirilmesi gerekiyor. Bu, onu "üst biliş" kavramı konusunda bilgilendirme demek değildir; kendi bilme işlemlerinin farkında olmasını sağlama demektir. Öğrencinin bunu yapabilmesi için üç değişik açıdan eğitilmesi düşünülür. Bunlar:

- Öğrenme stratejileri bilgisi
- Öğrenme görevi ile ilgili bilgi
- Durum ve ortam bilgisi

a. Öğrenme Stratejileri Bilgisi: Öğrenme yollarını, öğrenme tekniklerini ve bunların uygulanması ile ilgili ayrıntıları içeren bilgidir. Öğrenme stratejilerinin her birinin, olumlu olumsuz yanları, sınırlılıkları ve imkânları hakkında bilinenler. Yani stratejileri tanıma bilgisi. Yukarıdaki bölümde bilişsel stratejilerle ve bunların okuma öğretiminde kullanılması ile ilgili ayrıntılı değerlendirme yapılmıştır.

b. Öğrenme Görevi ile İlgili Bilgi: Bize verilen bir görevi yapabilmek gücümüzü, bu konu ile ilgili öğrenme stratejilerinin kişiliğimize uygun düşüp düşmediğini, güçlü ve zayıf yönlerimizigörme ve anlama bilgisi. Yani öğrenenin, yapılması gereken yeni çalışma ile ilgili olarak kendini tartması ve kendini tanıması.

c. Durum ve Ortam Bilgisi: Öğrenme stratejilerinin hangi durumda, hangi zamanda ve hangi ortamda uygulanabileceğini bilmedir. Yani yeni görevin gereklilikleri ile ilgili bilgidir.

Okuma eğitiminde öğrenenin üst-biliş becerilerinin gelişebilmesi bu üç alanla ilgili donanımlarının zenginleştirilmesine bağlıdır. Onun ötesinde, bu donanımların birbirleriyle iç içe geçmiş bir bütünlük biçiminde şekillenmesi beklenir. Yani genel olarak öğrenmelerde hangi stratejilerin uygulanabileceğini, seçilen bu öğrenmelerde başarı durumunun ne olabileceğini ve yeni bir durumda hangi stratejilerin seçilebileceğini bilme üst-bilişsel farkındalık ve üst-bilişsel beceridir.

C. Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri:

Bilişsel bir farkındalığa ve üst düzey bir beceriye ulaşabilmek için üst-biliş ile ilgili uygulamaların birbirlerini izleyen dört ayrı aşamada gerçekleştirilmesi gerekir. Söz konusu olan bu aşamalar bir işe, ödev veya projeye başlama, onu geliştirip tamamlama ve tamamlananı gözden geçirme şeklinde yürütülür. Sürdürülen bu aşamalar:

- Planlama
- Düzenleme
- Denetleme
- Değerlendirme

Yukarıda belirtilen dört aşamalı üst-biliş işlemleri, Türkçe dersinin dört temel öğrenme alanı olan "dinleme, konuşma, okuma, yazma" çalışmalarının tamamı için düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada konu sınırlandırılmış ve üst-biliş stratejileri ile ilgili değerlendirmeler sadece "okuma" çalışmalarını içerecek şekilde düzenlenmiştir.

1. Planlama:

Burada, planlanacak "okuma" materyalini geniş bir yelpazede düşünmek gerekir. Ancak bu yelpazeye sınıf içerisinde ve öğretmenin rehberliğinde sürdürülen okuma çalışmaları dâhil edilmez. Çünkü öğrencinin üst-biliş stratejilerini kullanabilmesi onun kendi kendine veya bir çalışma grubuyla ama öğretmenden bağımsız çalışması ile mümkün olur. Bu nedenle okuma metni veya metinleri sınıf dışı bir araştırma ödevi veya projesi kapsamında düşünülür. Genel anlamda, ortaokul düzeyinde tasarlanabilecek okuma ödevleri ve okuma projeleri bir hikâye, bir roman, bir ansiklopedi maddesi, bir deneme yazısı, bir şiir olabileceği gibi, aynı türden birkaç örneğin karşılaştırmalı incelenmesi kapsamında da olabilir.

Kendi kendine sorular sorma ve bu soruları cevaplamaya çalışma, felsefenin temel çalışma yöntemlerinden sayılır. Felsefi bir kavram olan "üst-biliş" de, insanın yaptığı veya yapacağı çalışmalarla ilgili olarak kendisine soru sorması ile işlemeye başlar. Bu nedenle, öğrenci kendisine verilen ödev yönergesi kapsamında aşağıdaki örneklere benzer soruları sorarsa planlamaya adım atmış olur:

- Ödevle ilgili olarak benden beklenen nedir?
- Bu iş için ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Bu konuda benim hangi bilgilerim var?
- Okuma stratejilerikonusunda neler biliyorum?
- Bu okuma ödevi hangi stratejileri gerektirir?
- Yapacağım çalışmaları hangi sıra ile uygulamaya koymalıyım?

Yaptığım işin doğru olup olmadığını nasıl anlarım?

Benzer sorular öğrencinin zihninde kabaca da olsa bir çalışma perspektifi ve çalışma stratejisi oluşturacaktır. Bu perspektif düşünsel anlamda bir çalışma taslağıdır, zihinsel hazırlıktır.

2. Düzenleme:

Okuma ile ilgili biliş stratejileri "okuma öncesi, okuma anı, okuma sonrası" gibi üç aşamalı bir çalışma olarak uygulanır. Okuma ödevi ya da projesi konusunda yapılacak planlamanın da bu üç aşamayı izlemesi düşünülür, çalışma planı da ona göre düzenlenir. Bunu gösteren bir taslak, bir ödev tasarımı hazırlanır.

Okuma öncesi aşama için, okuma metni ya da metinleri konusunda bilinenleri gözden geçirme, ona kabaca göz atma, önemli noktalarını, bölümlerini belirlemeye çalışma, daha sonrası için gerekli olabilecekleri tespit etme gibi düzenlemeler

yapılır. (Çeçen, M. Akif, Alver, Mehmet 2011, Katrancı, Mehmet. Yangın, Banu 2013))

Okuma anı için yapılabilecek üst-biliş düzenlemeleri ise, bu metinde uygulanabilecek okuma stratejilerini gözden geçirme, uygun stratejileri belirleme, metnin yapısını anlamaya çalışma ve çıkarım yapma yollarını arama, sonraki düzenlemelerde gerekli olabilecekleri bellekte saklanabilecek tarzda kodlama, ihtiyaç halinde sözlük, yazım kılavuzu, ansiklopedi ve genel ağ (internet) gibi kaynaklara başvurma olarak tasarlanır.

Okuma sonrası stratejiler, değerlendirme anlamında ve ilgili maddede açıklanacaktır.

3. Denetleme:

Hazırlanacak ödevle ilgili okumalar hem biliş stratejilerinin uygulandığı aşamaları hem de yapılmakta olan işlemlerin yolunda gidip gitmediğini izleme anlamında biliş üstü kontrolü gerektirir. Bu nedenle de haklı olarak bazı araştırmacılar üst-biliş yerine “yürütücü biliş” terimini tercih ederler.

Bu anlamda olmak üzere, anlaşılmasında güçlük çekilen bölümlerde geriye dönüş yapma, yürütülen çalışmada izlenen yolun doğruluğunu tekrar kontrol etme, metnin içeriği ile ilgili çıkarımların birbirleri ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğini inceleme, izlenen yolun ödev yönergesine uygun olarak yürüyüp yürümediğini görme, ödevle ilgili zaman yönetiminin başarılı olup olmadığını anlama türünden dikkatler denetleme anlamındaki üst-biliş stratejileridir.

4. Değerlendirme:

Okuma sonrası değerlendirme işlemlerinin planlanması şu şekilde düşünülebilir: Okuma metni çıkarımlarının yapılacak ödev için uygun olup olmadığını anlama, ana-fikrini, ana duygusunu veya olay örgüsünü kavrama, okuma anında uygulanmış olan bilişsel stratejilerin (tekrar, anlamlandırma, örgütleme) sonuçlarına bakma, ulaşılan durumları önceki bilgilerle karşılaştırma, yanlışları düzeltme, sonuçları gerektiğinde başka kişilerle, öğretmenle veya arkadaşlarla paylaşım onların görüşlerini de alma ve sonunda okuma metni ile ilgili biliş stratejilerinin başarısı konusunda genel bir yargıya ulaşma. Bu tarz işlemler, yapılmış olanı tekrar ele alıp denetleme anlamında üst-biliş çalışmalarıdır.

SONUÇ

Okuma, bilgiyi öğrenmenin en kısa yolu olduğu gibi, üst düzey dil becerisinin de anahtarıdır. Aynı okuma dört temel dil becerisinin de hedefinde yer alır. Kültür ve medeniyet ürünlerinin öğrenilmesi de okuma sayesinde mümkün olur. Okullarda sürdürülen okuma işlemlerinin amacı bilgi öğrenmek gibi görünse de, esas kalıcı hedef okuma alışkanlığı edinme ve bilgi edinme yolunu sürekli açık tutmaktır. Elbette öğrencilere sürekli olarak okuma ödevleri vermek, onları devamlı okuma işlemleri ortamında bulundurmaya alışkanlık edindirmenin en kısa yollarından birisidir. Ancak okuma işlemlerinin verimli olması, gerçekleştirilen çalışmaların ve uygulanan okuma etkinliklerinin bilimsel temellere oturtulmasına bağlıdır. Bu bilimsel altyapı da, okuma ile ilgili zihin işlemlerinin, yanibilişsel işlemlerin stratejik okuma stilleri sonucunda oluşabileceğini öngörmektedir. Onun ötesinde de

bu bilişsel zihin işlemleri, üst-biliş tarafından sürekli olarak kontrol altında tutulmadıkça üst düzey bir okuma beceri ve alışkanlığına ulaşamamaktadır. Bu nedenle ve özellikle Türkçe dersi eğitim-öğretim çalışmalarından sonuç alabilmek için önce okuma metinleri üzerinde her türlü okuma stratejisi defalarca uygulanmalı ve böylece “okuma stratejileri bilgisi” oluşturulmalı, onun peşinden de yapılanların bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik “üst-biliş” farkındalığı çalışmalarına geçilmelidir.

KAYNAKLAR:

- Akpunar, Burhan (2011). Biliş ve Üstbiliş Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi, *TurkishStudies* 6(4).
- Bağçeci, Birsen, v. d. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(16) s. 551-566
- Başkan, Özcan (1988). *Bildirişim*, İstanbul.
- Cemiloğlu, Mustafa (2013). Dil Bilimi Açısından Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi, Bursa.
- ----- Mustafa (2015). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Bursa.
- Çeçen, M. Akif, Alver, Mehmet (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği), *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(5)
- Durukan, Erhan (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *TurkishStudies* 8(1)
- Güneş, Firdevs (2014). *Türkçe Öğretimi, Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara.
- Katrancı, Mehmet. Yangın, Banu (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11)
- Karakelle, S., Saraç, S. (2010). **Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?**, *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), s.45-60
- Kaysılı, Bahar Keçeli (2014). Zihin Kuramı ve Dil Arasındaki İlişki: Bir Derleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 15(2) 81-93
- Kıran, Zeynel (2001). Dilbilim Akımları, Ankara.
- MEB (2006). 6.-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara.
- Özer, Bekir (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarının Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 1(1) s.17.
- Özsoy G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4)
- Vardar, Berke (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul.
- Yalvaç, Buğrahan v. d. (2011). Bedenlenmiş Biliş ve Eğitim, *Ethos*, S.4.