

## İLERİ OKUR VE ÜSTBİLİŞ EĞİTİMİ

Murat ÖZBAY\*

Mehmet Ali BAHAR\*\*

### Özet

Çağın, toplumun ve dünyanın bireyden beklentilerinin değişmesiyle bireyin sıkça başvurduğu okuma becerisinin tarihten günümüze birçok kez yeniden tanımlandığı görülür.

Okuma becerilerinin yeniden tanımlandığı alanların başında eğitim ve edebiyat dünyası gelir. Her iki alanda da okuma hem bir amaç hem de bir araçtır. Bu nedenle, okuma alanında yaşanan gelişmelerin tamamı ya bu alanlardan kaynaklanmış ya da bu alanları etkilemiştir. Okuma becerileriyle ilgili olarak öne çıkan tanımlamaların betimlenmesiyle, tarihten günümüze okumadan neler beklendiği büyük ölçüde anlaşılabilir ve günümüz okurunun sahip olması gereken becerilerin bir çerçevesi çizilebilir.

Günümüzde, ana dili öğretiminde üzerinde durulan kavramlardan biri de “üstbiliş”tir. Üstbiliş stratejilerini kullanan birey ana dili öğrenimi sürecinde, kendi öğrenme biçimini tanıyan, buna göre yöntem, teknik ve malzemeleri seçebilen, öğrenme sürecini planlayabilen, izleyebilen, denetleyebilen ve değerlendirebilen biridir. Üstbiliş becerilerini edinmiş bireyin, hayatın her alanında kullandığı okuma becerilerini de geliştirmiş olması beklenir.

Bu çalışmada, disiplinler arası bir yaklaşımla eğitim ve edebiyat alanlarında okuma eyleminden tarihten bu yana neler beklendiği ve bu iki alanda günümüzde becerileri sıralanan “ileri okur” ile üstbiliş becerilerini kullanan okurun benzer özelliklerinin neler olduğu betimlenerek, Türkçe öğretiminde üstbiliş stratejilerini edinmiş bir ileri okur yetiştirmede neler yapılabileceğine dair öneriler sunmak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, ileri okur, üstbiliş, eğitim

## ADVANCED READER AND THE EDUCATION OF METACOGNITIVE

### Abstract

The most frequently applied individual skill is reading comprehension. The reading skills are being redefined several times by changing in World and society's expectations.

Education and literary world of the areas are the first at the redefined areas on reading skills. In each field reading is a purpose, as well as a tool. Therefore, the developments in reading influenced the fields or composed of. By showing identification on the reading skills, we can see who is the advanced reader and what are the advanced reading skills on the scale of history and modern age.

Today, “metacognition” is a individual teaching strategies in education of mother tongue. We describe a metacognitive advanced reader, who can know his/her learning style, and use learning methods and techniques which are suitable for his/her learning style. A metacognitive advanced reader can choose learning objects and plan, trace, kontrol and evaluate own learning

\* Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; [mozbay@gazi.edu.tr](mailto:mozbay@gazi.edu.tr).

\*\* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; [mehmetlibahar@gazi.edu.tr](mailto:mehmetlibahar@gazi.edu.tr).

process. We expect to catch a developing in reading skills when a person use metacognitive strategies.

In this study, an interdisciplinary approach of education and literature in what is expected since the act of reading and skills in these two areas mentioned today “advanced reader” and what are the characteristics similar to the reader who use metacognitive skills.

The aim of the present study is to contribute the train a advanced readers who use metacognitive strategies.

**Keywords:** Reading, the advanced reader, metacognitive. education.

## Giriş

Okumak, dilimizde birbirinden farklı birçok anlamın yüklendiği bir kelimedir. Dilimizde bu kelimeye o kadar çok anlam yüklenmiştir ki bunun anlam sınırlarını kesin bir şekilde çizmek çok zordur. Kelimeye yüklenen bu anlamlar bir araya getirilirse kişinin her anında bir şey okuduğu söylenebilir. Kişi, karşısındakinin açıkça dile getirmediklerini “niyetinden okur”, “yüzünden okur”, “hâl dilinden okur”, “gözlerinden okur”, sözlerindeki “satır aralarından okur” ve bu kişilerin “içini okur”, “ciğerini okur”, “kalbini okur”, “mektubunu dışından okur”. Söylenenlere değişik bir tutumla yaklaşırken “farklı açılardan/ farklı bir okumayı” dener ya da bunları “tersinden okumaya” çalışır. Karşısındakinin ne söylediğini duymaz yahut anlamazsa onun “dudağını okur”. Bir konuyu çok iyi bilen kişi ise o konuyu “su gibi okur”. Bu deyimlerimizde de görülüyor ki, iletişimde ustalaşmış birisi, üstbilis stratejisini edinmiş bireyin eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemesinde olduğu gibi, kendisini ve karşısındakini iyi tanır, iletinin ne olabileceğini tahmin eder, onu nasıl anlayacağını bilir, iletişim sürecini izleyebilir ve değerlendirebilir,

Toplumdaki anlayışa göre iyi bir eğitim almış olan biri “iyi okumuştur”, öğrenim görmeyenler ise “okumamış” tır. Eğitim ve öğretimle okumak o kadar iç içe görülmüştür ki eğitim ve öğretim sadece “okumak” kelimesiyle dahi anlatılabilmektedir. Okullar; bilgilerin öğrenildiği, kişinin bir sosyal çevreye girerek toplumu ve kendisini tanıma fırsatı bulduğu mekânlardır ve kişilik edinme süreçleri büyük oranda bu mekânlarda tamamlanır. Bu nedenle “okumakta” olan bireylerin kendilerini bilmeleri, tanımaları, değerlendirmeleri de hedeflenir. Üstbilis stratejileri eğitimi de bireyleri bu hedeflere götürmede başvurulan yollardan biridir.

Üstbilis, en kısa tanımıyla kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Özsoy, 2008: 719). Üstbilis, kişinin kendini tanıyarak öğrenme biçiminin ne olduğunu fark edip buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemesidir. Öyleyse üstbilis stratejilerini kullanmanın birinci şartı, kişinin kendisini tanımasıdır.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2009) “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek”, “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek”, “Bir şeyin anlamını çözmek” ve “Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak.” olarak tanımlanan “okuma”nın insan gelişiminde büyük bir önemi vardır ve insan olmanın; düşünen ve konuşan bir toplum olmanın yolu, okuma-anlamadan; kitap okumaktan geçer (Tosunoğlu, 2002: 548; Tural, 1992: 125).

İçinde yaşadığımız bilgi çağında nitelikli bilgi ve birikimin en önemli aracı olan okumaya olan ihtiyacımız giderek artmaktadır (Çifçi, 2010: 114-141). Okumaya duyulan ihtiyaç alanları arttıkça, okuma becerilerinin de çeşitlendiği görülmektedir. Okuma becerilerinin çeşitlenmesi, okumadan beklentilerin günden güne artmasıyla beraber, okumanın tanımı da değişmektedir.

Dil öğrenme ve öğretme araçlarının hayat boyu öğrenmeyi sağlamadaki önemlerinin artması (Akyol, 2003: 53), gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin okuma materyallerini çeşitlendirmesi (Çifçi, 2010: 114) okumanın her zaman gündemde yer almasını sağlamıştır. Okumanın kişinin kendisini keşfetmesi, toplum içindeki yerini belirlemesi, toplumsal devamın sağlanmasındaki öneminin herkesçe bilinmesi (Tosunoğlu, 2002: 547) bu becerinin geliştirilmesine yönelik girişimlerde bulunulmasına zemin hazırlamıştır.

Eğitmeden iş hayatına kadar birçok alanda seçilme ve yerleştirilmede kullanılan ölçme araçlarının öğrenmenin okuma gücüne dayanması (Cemiloğlu, 2009: 132) ve okumanın bilişsel faaliyetlerin temelini oluşturması bu becerinin eğitime odaklanılmasındaki ilk nedenlerdir.

Okuma becerileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmaktadır. Bunlardan biri de ‘Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme (PISA)’dir. Bu araştırmaya gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğrenim gören, ilköğretimi tamamlamış, çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam eden on beş yaşındaki öğrenciler katılmaktadır. Okuma becerilerinin ana araştırma konusu olduğu PISA 2009’da ise öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır.

Ülkemizin de içinde bulunduğu Ekonomik İş Birliği ve Gelişimi Teşkilatı (OECD) üyesi 33 ülke ile bu teşkilatın üyesi olmayan 32 ülke PISA 2009 araştırmasına katılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin ne kadar iyi okuduğunu gösteren yeni bir profil oluşturulmuş, öğrencilerin okuduklarını ne kadar iyi bir araya getirebildikleri ve bütünleştirebildikleri; okuduklarını nasıl değerlendirip yorumladıkları araştırılmıştır (MEB, 2009: 5). Yapılan bu araştırmada, okuma becerileri, altı ana düzeye ayrılmıştır. Öğrencilerimizin bu araştırma

sonuçlarına göre, ortalama puanları 464 olup, öğrencilerimizin % 85, 8'i üçüncü düzey ve daha aşağıdadır. Öğrencilerimizin % 24,5'i temel; % 32,2'si ikinci; 29,1'i ise üçüncü okuma düzeyindedir. Dördüncü düzey okuma becerisi gösteren öğrencilerimiz, genel dağılım içinde % 12,4; beşinci düzeyde 1,8'dir ve en yüksek okuma becerisinin görüldüğü altıncı düzeyde başarı gösteren bir öğrencimiz yoktur.<sup>1</sup> Bu sonuçlar, öğrencilerimizin okuma becerilerini ve öğrenme stratejilerini geliştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerimizin okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma stratejisi edinmelerine katkı sunmak amacıyla, tarihten günümüze eğitim ve edebiyat alanlarında okuma ve okuduğunu anlamadan neler beklendiği betimlenerek "ileri okur" becerilerinin ne olduğu açıklanmış; ileri okurla üstbilis stratejisi gelişmiş okuyucuların benzer özellikleri üzerinde durulmuştur. Son bölümünde Türkçe öğretiminde üstbilis stratejisi edinmiş, ileri okur oluşturmada neler yapılacağı ile ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### **Okuma ve Okuduğunu Anlama**

Okuma, ana dili eğitiminin temelidir. Anlayarak okumak, insanın hayatı boyunca vazgeçemeyeceği bir çalışma şeklini oluşturur ve iyi seslendirmek, iyi konuşmak okunan yazılarla bağlantılı olduğundan ana dili eğitiminde okuma ilk sırada yer alır (Cemiloğlu, 2009: 132). Bu sebeple, geliştirilen ana dili eğitimi-öğretimi programlarının hemen hepsinde okuma üzerinde sıkça durulduğu görülür.

Okumak, ana dili eğitiminin nihaî hedefleri arasında yer alan düşünmeyi, duymayı, hayal etmeyi, bunları ifade etme becerilerini zenginleştirmenin de temel araçlarından biridir. Ana dili eğitiminin dört temel dil becerisinden biri olmasıyla da ileri okuma aynı zamanda bir amaçtır.

Okumak, edebiyatın temel dayanağı, eğitimin neredeyse kendisi olarak algılanmış, bu iki alanda kimi zaman bir araç, kimi zaman da bir amaç olmuştur. Ancak her şartta okumanın ana dili eğitiminde büyük bir önemi var olagelmıştır. Okumanın önemi üzerinde eğitim ve edebiyatın başlangıcından bu yana çokça durulmuş olsa da okumanın müstakil bir araştırma-tartışma konusu hâline gelmesinin tarihi çok gerilere uzanmaz. Ne zaman ki edebiyat değerlendirmelerinde okur üzerinde durulmuş, ne zaman eğitimde ana dili eğitimi ve okuma eğitiminin gerekliliği kavranmışsa ancak okuma üzerine araştırmalar yapılmaya, değerlendirmelerde bulunulmaya başlanmıştır.

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Millî Eğitim Bakanlığı PISA 2009 Ulusal Ön Rapor.

Edebiyat ve eğitimde okuma ilk olarak “yazılı olandaki kodları çözerek, dil içinde anlamlı ses birlikteliklerine dönüştürme” biçiminde algılanmıştır. Öyle ki eskiden sadece adını okuyup yazabilene ve imzasını atabilene okuryazar denilmekteydi (Güneş, 2004: 2).

Osmanlı döneminde açılan öğretmen okulunun ilk mezunlarından olan Selim Sabit Efendi'nin Tanzimat yıllarında çıkardığı “Rehnüma-yi Muallimîn” ve “Elifba-i Osmanî”de; 1891’da hazırlanan İlkokul Programı’nda, Satı Bey’in 1910 yılında yayımlanan “Tedrisat-ı İptidaiye”de, 1911’de M. Şerif Bey’in “Rehber-i Tedris”inde, Nüzhet Sabit’in “Kelime Usulü ile Alfabe”sinde, Rodoslu Hüseyin Ragıp Bey’in 1916’da sunduğu “Türkçenin Usul-i Tedrisi”nde ilk okuma ve yazma üzerinde durulur. Ancak yapılan çalışmaların birçoğunda okumadaki amaç, okumanın doğası ya da okuma becerileri ayrıca ele alınmaz. Edebî eserin, bir yazının anlamı üzerinde yorumlamalar, açıklamalar yapılır fakat o metni anlamak için farklı yöntem ve tekniklerle okumanın mümkün olup olmadığı; ilk okuryazarlığın kazanılmasından sonra iyi bir okumayı oluşturan okuma becerilerinin tanımlanmasına çalışılmaz. Bu dönemde yapılan okuma faaliyetleri genel olarak metin içi anlama çalışmalarıyla sınırlı kalır.

Oysa metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleşir, aranan anlam metin içindedir. Metinle sınırlı olan bu anlamın bulunmasında sorulardan yararlanılır, tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçleri kullanılır ve okur ezbercidir (Akyol, 2003: 50). Günümüze kadar buna benzer anlam kurma çalışmaları devam eder. Bilgi çağına girilince bu durumda ciddi değişimler görülür; okumanın, okuma becerilerinin ve okurun önemi fark edilir, okuma ile ilgili birçok araştırma yapılmaya başlanır. Söz gelişi, 1936 İlkokul Türkçe Programı’nda günümüzde de geçerliliğini devam ettiren bir yaklaşım olan “Çocuklara okurken istifade edecekleri faydalı itiyatlar kazandırmak.” tan bahsedilir, okumanın ne olduğu açıklanır.<sup>2</sup> 1948 İlkokul Türkçe Programı’nda ise okumanın fizikî unsurları ele alınır.<sup>3</sup> UNESCO tarafından 1951 yılında yapılan bir toplantıda okumanın tanımlanmasında bir uzlaşma sağlanmaya çalışılır ve “Eğitim İstatistiklerini Normalleştirmekle Görevli Uzmanlar Komitesi”, tarafından okuryazar “Günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi.” olarak tanımlanır.

Dünya çapında 1960’lı yıllarda okumanın eğitim alanında yeniden sorgulandığı görülür. UNESCO’nun Paris’te 1962’de düzenlediği bir toplantıda okuma ve yazma uzmanlarından oluşan komite, okuryazarı “Kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk

<sup>2</sup> bk. Kültür Bakanlığı 1936 İlkokul Türkçe Programı, Ankara. (Millî Eğitim Bakanlığı, 28 Aralık 1935 ‘ten 21 Eylül 1941 tarihine kadar “Kültür Bakanlığı” adıyla çalışmalarını sürdürmüştür.)

<sup>3</sup> bk. Millî Eğitim Bakanlığı, 1948 İlkokul Türkçe Programı, Ankara.

*indeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişidir.*” şeklinde tanımlar (Güneş, 2012: 499). Temel okuryazarlıktan sonra gelen bir düzeyi tanımlamak için 1965’te Tahran’da toplanan “Okumaz Yazmazlığın Önlenmesi Konusunda Dünya Eğitim Bakanları Kongresi” sonrasında onaylanan bir kararla “işlevsel okuma” gündeme gelir ve bu kavram, “*çağdaş toplumların gerektirdiği faaliyetler için ihtiyaç duyulan okuma yazma becerileri*” olarak özetlenir. Temel okuryazarlıktan sonra gelen bir düzeyi tanımlayan “işlevsel okuma”, öğrenilen temel bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılması olup bireyin sosyal, yurttaşlık ve ekonomik rollerine daha iyi hazırlanmasına, hem kendine hem de çevresine yararlı olmasına yardım eden bir düzey olarak görülmüştür (Güneş, 2004: 3-15). İşlevsel okuma yazmanın tanımında çeşitli gerekçelerle 1966, 1972 ve 1976’da itirazların gelmesiyle değişiklikler yapılmış, okumanın “çoklu işlevsel okuma” olarak tanımlanacağı yola girilmiştir.

Tayland’da 1990’da gerçekleştirilen “Herkes için Eğitim Dünya Konferansı”nda “çoklu işlevsel okuryazarlığın” bütün bireylerin sahip olması gereken bir beceri olduğu kabul edilir (Güneş, 2012: 503). Çoklu işlevsel okuryazarlık “*kendini gerçekleştirme, yaratıcılığını geliştirme, derin değerlere sahip olma, karmaşık sorunları çözmeye yönelme, kapsamlı dünya görüşüne sahip olma ve tarafsız davranma*” becerilerine dayanır (Güneş, 2004: 16, 112) ve birey bu becerileri okuma yoluyla edinebilir, geliştirebilir, sürdürebilir.

Edebiyat dünyasında da 1960’lı yıllara gelindiğinde okur, okuma uğraşı, iyi bir okuma ve okurdan beklentilerle ilgili birçok görüş ortaya atılır. Okur, ilk kez edebiyatın konusu ve gündemi hâline gelir. Okur odaklı yaklaşımlar gelişir. Bu yıllarda metnin yazar tarafından değil, okur tarafından üretildiği görüşü (Rifat, 1993) edebiyat dünyasında büyük ses getirir ve gerçekte metnin kendisinin anlamlı kılmak için okura sunulan bir davetiye; bir dizi ipucundan ibaret olduğu (Tunç Opperman, 1994: 38) dile getirilir.

Okurun önem kazanmasıyla okuma faaliyeti de büyük önem kazanır ve bu konuda yeni bir kavram üretilir: alımlama. Alımlama, anlamamanın sorgulandığı, okumanın ve okunanın sürekli gözden geçirildiği okuma sürecini anlatır. Bu süreçte okuma faaliyeti, yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu, metinde oluşan bağlamların birleşmesiyle şekillenir. Okuma, alımlama kavramıyla birlikte bir iletişim süreci hâline gelir; böylelikle etkileşimsel bir faaliyet olarak açıklanır. Nitekim Göktürk (1979: 166-168)’e göre okuma eylemi, “baştan sona, önümüzdeki metni okuma yaşantımızın geçmişi, bugünü ve geleceği arasında bir etkileşme” dir ve okuma sürecinde okur kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşüncel yetisine göre yaşar; bu açıdan bir bakıma her “**okur**” metinde kendini “**okur**”.

Iser'in alımlamanın yaşandığı bir okuma sürecini gerçekleştiren “örtük okur”u, metinde söylenmeyenleri bulan, gizli anlamları anlayabilen okurdur. İlköğretim Türkçe Programı (6, 7 ve 8. sınıflar)’nda yer alan “Okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacının “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” kazanımını bu nedenle “örtük okur” ile birlikte düşünmek yanlış olmayacaktır.

Eco'nun “örnek okur” u metinde yazarın oluşturduğu okuma stratejisini gören, yazarla özdeşleşmiş düşüncelere sahip olan, metinde okuyucuya gizli olarak sunulmuş yollarda ilerleyerek anlamlandırmasını gerçekleştirebilen okurdur. İlköğretim Türkçe Programı’nda yer alan aşağıdaki kazanımlar, örnek okurun gelişimine katkı sağlayabilir niteliktedir:

- *Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.*
- *Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.*
- *Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.*
- *Metnin planını kavrar.*
- *Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.*
- *Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.*
- *Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar,*
- *Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.*
- *Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.*

Joyce'un “ideal okur” u metni, önce genel bir şekilde okuyan; sonrasında dil bilimsel yollarla metnin dışındaki göndermeleri bulabilen bir okuyucudur. Genel okumada öğrenci programda yer alan aşağıdaki kazanımları gerçekleştirebilir:

- *Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.*
- *Metindeki anahtar kelimeleri belirler.*
- *Metnin konusunu belirler.*
- *Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.*
- *Metne ilişkin sorulara cevap verir.*
- *Şiirin kendisine uyandırdığı duyguları tahmin eder.*
- *Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.*
- *Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.*
- *Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.*

Dil bilim yöntemleriyle bir metni okumaya koyulan okuyucu, metni incelerken önce metindeki olay, durum, mekân, zaman, şahıs, varlık kadrosunu belirler. İlköğretim Türkçe Programı’nda yer alan “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları

belirler.” kazanımı buna hizmet edebilir. Ayrıca Program’da yer alan aşağıdaki kazanımları da “ideal okur”un becerileri arasında düşünmek mümkündür:

- *Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.*
- *Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.*
- *Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.*
- *Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.*

Fish’in “bilgilendirilmiş okur”u bir metni nasıl okuyacağıyla ilgili, metindeki göndergelerle ilgili bilgi edinmiş bir okurdur, okuma öncesinde kendi donanımını geliştirmenin yollarını aramakla birlikte o metni önceden okuyanların deneyimlerinden yararlanır. Örneğin, “Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.”, “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.”, “Metnin yazar veya şairi hakkında bilgi edinir.” kazanımları okurun donanımını arttırmaya yönelik kazanımlardır. Ayrıca “Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.”, “Okuduklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır” kazanımları da okurun, diğer insanların deneyimlerini görmesine, bilgilerini arttırmasına katkı sağlayacağı için “bilgilendirilmiş okur” becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir.

Rifatterre’nin “arşi (çoğul) okur”u ise bir metnin ilk oluşumunun bir öze dayandığını düşünerek, metnin özüne ulaşmak için metni kendi içindeki göndergelerine göre değerlendiren bir okurdur. Ancak, bu okurun en farklı özelliği, metnin özüne ulaşması için metni başka metinlerle karşılaştırmasıdır.

Metni diğer metinlerle karşılaştırarak anlama uğraşı, edebiyat dünyasında “metinlerarasılık” ile gündeme gelmiştir. Kristeva’ya göre, her metin diğer metinlerin mozayığıdır ve her metin başka metnin özümlemiş ve değiştirilmiş hâlidir. Metinlerarasılık ile “kütüphane metin” kavramı da gündeme gelir. Buna göre, metin kendinden önce yazılan/söylenen metinlerle gönderimsel ilişki içindedir ve metnin anlamı ancak, başka metinlerle kurulan bu ilişkilerin betimlenmesiyle oluşturulabilir. Böylece yeni bir okur tipi de belirir: *metinlerarası okur*. Metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır ve bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, metinle (yazarla) tartışarak okuduğu için metinler arası düşünme farklı bakış açılarını geliştirir. Metinden yeni bir anlam üretmenin söz konusu olduğu okumalarda, okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanır; içten dışa anlam kurmak isterse kısa bir süreliğine metinde karşılaştığı kavram ve düşüncenin etkisiyle önündeki metinden ayrılır ve metnin yanında yeni bir metin yaratıp yeniden özgün metne döner ya da dıştan içe anlam kurmayı seçerek metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi dışarıdan yardım alarak çözerek metnin merkezindeki düşüncelyi zenginleştirmeye çalışır (Akyol, 2003: 50-51).



Yapılandırmacı yaklaşımın, okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu etkin bir süreç olarak tanımlamasıyla (Güneş, 2007: 118) eğitimde metin dışı anlam kurmanın önemi açıklanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımla gelen okuma anlayışı metin içi anlam kurmada bireyin ön yaşantılarına önem verir. Okurun ön yaşantıları da onun gelişimsel özelliklerine ve çevresindeki insanlarla, metinlerle etkileşimine bağlı olduğu için gelişimsel ve etkileşimsel bir okuma süreci ön görür. Rumelhart tarafından geliştirilen bu okuma yaklaşımı, farklı bilgi kaynakları arasında etkileşim olduğunu, beynin anlamlandırma sürecinde kelime, cümle, metin için ve dışı bağlamlar arasında sürekli bir etkileşimsel ilişkinin kurulduğu düşüncesine dayanır ve böylesi bir okuma, zihinsel süreçlerin anlamı yorumlamadaki işlevini etkin kılabilir (Saraç Kuzu, 2004: 58-59).

Günümüz İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nda yer alan "*Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.*" kazanımı metinlerarası ilişki kurma çerçevesinde değerlendirilebilir. Metinlerarası okuma, öğrencilerin birbiriyle bağıntılı eğitim materyali ile eğitim almasını sağlar ve okuduğu metinle daha derin bir bildirişime girerek yorum yapmasına zemin oluşturur (Ögeyik, 2008: 101). Metinlerarası okuma ile bireyin karşılaştırmalı, eleştirel okumasının önü açılmıştır. Çifçi (2010)'a göre; eleştirel okuma dikkat, şüphe, soru, öz güven, alt yapı, anlama hâkimiyet, alan yazını tanıma, metnin yazarını tanıma, metnin türünü, ana düşüncesini doğru belirleme, kurgusunu tanıma gücü, okuyucu ilişkisini kavrama, propaganda tekniklerini tanıma becerilerine dayanır ve böylesi bir okumayı dogmatik engellere sahip olma, desteksiz bir ben bilirim düşüncesi, tartışmaya kapalı ortamlar engeller. Eleştirel okuma bilgi dünyasında okuyucu kimliği taşıyan herkesin kazanması gereken bir dil becerisidir (Çifçi, 2010: 142).

1936 İlkokul Türkçe Programı'nda "*Çocuk... o kitabı veya o parçayı yazanın fikirlerine iştirak edip etmediği noktaları ayıracak, o fikirleri kuvvetlendirecek noktalar üzerinde düşünecek, fikirler arasında zayıf olanların zayıf noktalarını belirtecek surette okumalıdır.*" şeklinde yer alan ifade ile eleştirel okumanın benimsendiği görülmektedir.

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metinlerle ilişkilendirme, eleştirel okuma, okuma yöntem ve teknikleri arasında sayılmaktadır. Program'da yer alan "*Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.*" kazanımı ayrıca eleştirel okumayla da ilişkilendirilebilir.

Facione (2006)'ya göre, bu beceriler anlama, çözümleme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz düzenleme ana becerilerinden oluşur. Anlama becerisine sahip birey, karşılaştığı bilginin önemini ve anlamını kavrar, onu sınıflandırır, çözer, anlamı aydınlatır. Çözümleme becerisi, yargılar arasındaki ilişkileri incelemek, ortaya konulan düşünceleri

araştırmak, düşüncenin kanıtlarını belirlemek ve kanıtları çözümlenektir. Değerlendirme becerisi ise metindeki iddiaları ve kanıtları değerlendirmekten oluşur. Kanıttan şüphe etmek, farklı varsayımlar izlemek, sonuçları betimlemekle çıkarımda bulunma becerisi gösterilir. Açıklama becerisinde, sonuçları belirtmek, sorgulama sürecini doğrulamak, kanıtları belirtmek gerekir. Öz düzenleme becerisinde olan birey ise kendi okumasını ve okuduğunu inceler, değerlendirir.

Okumak, bir seçme işidir, okuma bir şeyi benzerleri arasından ayırt edip onun dilsel ve simgesel kodunu çözme işidir (Günay, 2008: 1). Eleştirel okuma becerisine sahip birey, dilsel ve simgesel kodları çözerken Facione'nin ifade ettiği eleştirel becerileri kullanır, eleştirel bakış açısıyla metni yeniden üretebilir. Dilsel ve simgesel kodları çözmekle yükümlü okuyucudan günümüzde beklenen okuduğu metindeki kahramanların yaşadığı serüvenlerde, aşklarda kendisini bulması değil, yazarın kendisiyle özdeşleşmesidir ve metni yeniden üretmektir. Öyleyse artık, metni ve metindeki anlamı yeniden üreten yaratıcı bir okur vardır. *Yaratıcı okur*, metindeki anlamın başka yüzlerini de keşfedebilen, metni ve anlamı yeniden üretebilen, metindeki bir iletinin metnin ilerleyen bölümlerinde neler getirebileceğini görebilen, “*duyarlı ve uyanık bir okur*”dur (Kıran ve Kıran, 2007: 16-17).

Her okuma, bir iletişim sürecidir ve en az iki taraf arasında gerçekleşir. Bu nedenle okuma ve yazma becerileri bir arada ele alınmalıdır (Squire, 1994'den akt. Vacca, *vd.*, 2006; Günay, 2011). Her yazmanın bir okumayı, her okumanın da bir yazma becerisini ön görmesi de bu nedenledir. Okuma ve yazma eğitimi de bu nedenlerle birbirinden kopuk gerçekleştirilemez. Başarılı bir okumanın gerçekleşebilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri bütünleştirici bir yaklaşımla ele alınmalı, dil sanatları daima iç içe düşünülmelidir. (Akyol, 2003: 53). Okunanla ilgili yazı çalışmaları yapmak, okuma kazanımları edinmede bireye katkı sağlayacaktır. Zira okuma ve yazma biyolojideki “kılavuz bitkiler” gibidir, birinin yaşadığı, yetiştiği toprakta ve iklimde doğal olarak diğeri de yaşar, yazılmıyorsa yeterince okunmuyor demektir (Çifçi, 2006: 104-105).

Bir metin okunurken yazı çalışmaları yapmak, incelemecinin hizmetinde gerçek bir araç oluşturur (Langlade, 2002'den akt. Uçan, 2008: 183). Spinner'ın geliştirdiği “Davranış Odaklı” eğitim anlayışında bireyin metinle “oynaması” esastır ve bir yazı türünü anlamının en iyi yolu bizzat ona benzer bir yazı yazmaktır (Tepebaşılı, 2005: 5-6). Okuduklarıyla ilgili yazma faaliyetinde olan bir okuyucu metne eleştirel bir gözle bakar, okuduğunu yeniden üretir, örnek, üstün, bilgilendirilmiş, çoğul okur; okuduklarını gündelik ve toplumsal yaşama yansıtarak işlevsel bir okuma yöntemi geliştirir; okuduklarını kendi yaşantısı yoluyla sorgular, farklı bakış açılarıyla değerlendirir ve böylelikle çoklu işlevsel okuma fırsatı bulur. (Tunç Opperman, 1993:

33). Neticede ileri bir okuma sürecinin ancak yazma çalışmaları ile tamamlanacağı görülür. Ayrıca yazma becerisinin gelişmesi için de okumadan yararlanılabilir.

### İleri Okur ve Üstbilmiş

İleri okur, başta okuma öncesi ve okuma esnası olmak üzere okuma sürecinin tamamında uygun stratejileri kullanabilme becerisini kazanmış kişidir. İleri okurun kullanacağı stratejilerden biri de “üstbilmiş”tir.

Üstbilmiş; okuduğunu anlama ve öz kontrol alanlarında önemli bir rol oynar (Flavell, 1979) ve bilişsel işlevlerin bilinçli bir şekilde kullanılmasını ve kontrol edilmesini içerir (Lucangeli ve Cornoldi, 1997). Bireyin gelişimsel özellikleri, gerçekleştirilecek öğretimsel faaliyetin özellikleri, yöntem ve teknik değişkenleri üstbilmiş stratejilerini şekillendiren ana unsurlar olarak sunulabilir.

Üstbilmiş, birbiriyle ilişkili iki ana bilgiyi kapsar: bir kişinin, bir görevin hangi becerileri, taktikleri, kaynakları gerektirdiğini bilmek, görevin başarıyla sonuçlanabilmesi için bu becerilerin, taktiklerin, kaynakların ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmek (Schunk, 2009: 186). Özsoy (2008: 720) ise, literatürün dört üstbilmiş becerisi üzerinde yoğunlaştığını ve bunların aşağıdaki konular olduğunu ifade etmektedir:

1. Tahmin,
2. Planlama,
3. İzleme,
4. Değerlendirme.

Tahmin, bireyin okuma sürecinin hedeflerini, süresini, içeriğini, sonuçlarını düşündüğü, çeşitli kestirim ve çıkarımlarda bulunduğu aşamadır. Bu aşamada, okumadaki amaç ve gereklilik bilinir, okuma içeriğinin aşağı yukarı ne olacağı düşünülür. Okuduğunu anlamak ve başarılı bir okuma faaliyeti için nelerin nasıl yapılabileceği araştırılır. Okumayı etkin kılacak kaynakların neler olduğu ve bu kaynaklara nasıl ulaşılacağı hakkında akıl yürütülür.

1936 İlkokul Türkçe Programı’nda “*Talebe hangi parçayı okuyorsa o parçayı ne gibi bir gaye ile okuduğunu bilmelidir.*”, “*... talebe elde tetkik mevzuu olan herhangi bir meseleyi halletmek veya meselenin şu veya bu cephesini aydınlatmak, mesele halledilmiş ise doğru bir surette halledilmiş olup olmadığını tahkik etmek için şu veya bu kitaba müracaat edince o kitaba niçin müracaat ettiğini iyice bilmeli...*” şeklinde yer alan ifadeler de üstbilmişin ilk aşaması olan “tahmin” içerisinde değerlendirilebilir.

Üstbilmişsel bir okuma planı yapmak, müstakil bir okuma faaliyetine yönelik tasarılar geliştirmek olduğu gibi, kişinin hayatı boyunca kullanabileceği okuma sürecini şekillendirecek

kararları alabilme, uygulayabilme becerisi olarak değerlendirilebilir. Üstbilişsel okumanın tahmin aşamasında birey, okuma sürecini ve becerilerini tahmin ettikten sonra, okuma sürecini tasarlar. Bu aşamada öğrencinin yaptığı şey, Türkçe öğretmenin derslerini planlamasına benzer. Hedef kitle ve yeterlilikleri, ihtiyaçları, öğrenme konusu ve amaçları biliniyordur. Artık yapılacak olan bu süreçte hangi yöntem ve tekniklerin, hangi araçların kullanılacağını belirlemek, hedef kitleden o anda gelebilecek dönütleri az çok kestirerek öğretim sürecini planlamaktır. Okuma sürecindeki birey de tıpkı bunun gibi, okuma amacını, ihtiyacını, nesnesini, amacını, süresini biliyordur. Geriye hangi okuma yöntem ve tekniklerinin, öğrenme teknolojilerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını tasarlanması kalmıştır. İlköğretim Türkçe Programı (6, 7, 8. sınıflar)'nda ifade edilen aşağıdaki kazanım, okumayı planlama açısından dikkat çekicidir:

- *Okuma planı yapar* (MEB, 2006: 24-29).

Yukarıda yer alan kazanımın “okuma alışkanlığı kazanma” amacı altında yer alması, bu kazanımın müstakil bir okuma faaliyetinden ziyade günler, haftalar, aylar bazında gerçekleştirebileceği okuma faaliyetlerini belirlemesine yönelik hazırlandığını düşündürmektedir.

Okuma sürecinde başarılı olmak, neyin, ne zaman, nerede, neden ve nasıl okunacağını bilinmesine bağlıdır. Schunk (2009: 189)'a göre, öğrenme içeriği kadar ne zaman, nerede, neden öğrenileceği de önemlidir ve içeriği diğer unsurlar olmadan öğretmek, öğrencinin kafasını karıştıracağı gibi moralini de bozabilir; ne yapacaklarını bilen ama ne zaman, nerede ve neden yapacaklarını bilmeyen öğrenciler, düşük bir öz yeterlilikle okulda başarılı olamama tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. Okumasını planlayan bir öğrenci, ne kadar sürede okuması gerektiğini bilir ve buna göre işine yarayacak bir okuma yöntemi üzerinde çalışır, ne kadar sürede, metnin ne kadarını okuması gerektiğini hesaplar. Bunu bilmek, bireyin kendi okuma ve anlama hızını bilmesine bağlı olduğundan kişinin önceki okuma deneyimlerini bu aşamada gözden geçirerek okuma ve anlama hızıyla ilgili doğru bir sonuca varması gerekir. Bir öğrencinin, sınava girmeden önce ilk yarım saat ne kadar soruyu cevaplamış olması gerektiğiyle ilgili düşünceleri ya da bir sınavda paragraflarla ilgili çoktan seçmeli soruların olacağını bilen birinin önce soruları okuyup sonra paragrafı okumaya karar vermesi de okumayı planlama örneklerinden birkaçıdır.

Öğrenci üstbiliş stratejilerine uygun bir okumanın üçüncü aşamasında “okunanı ve okumayı izleme” aşamasındadır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan “okuma kurallarını uygulama” ve “okuduğu metni anlama ve çözümleme” amaçları altında yer alan kazanımların hepsi bireyin okuduğunu izleme aşamasında

yapabileceği faaliyetlerdir. Bu aşamada öğrenci, okumayı gerçekleştirirken, tahminlerinin geçerliliğini ve okuma planına göre davranıp davranmadığını izler ve okuduğundan ne kadarını anladığını ölçmek, metinle iletişimini görmek için kendisine sorular sorar. Metnin yapısına dikkat ederek, anlamının gerçekleşme oranı fark edilmeye çalışılan bu süreçte iyi okuyucular, okuma anında da anlama sürecini kontrol eder ve anlamayı gerçekleştirebilmek için önemli noktalarda dikkatini yoğunlaştırır, tahminlerini metne uygun sonuçlara bağlar, karmaşık ifadeleri çözümlenmeye çalışır.

Üstbilişsel bir okumanın son aşaması ise bireyin okuma faaliyetini değerlendirdiği, bundan hareketle gelecek okumalarda benimseyeceği yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri kararlaştırdığı, okumadaki eksik ve üstün olunan noktaların ele alındığı, okunanın ve okumanın gelecek okunacaklara ve okumalara neler katabileceğinin belirlendiği, okuma ve okuma faaliyetiyle ilgili sonuçların belirdiği aşamadır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan "okuduğu metni değerlendirme", "söz varlığını zenginleştirme" ve "okuma alışkanlığı kazanma" amaçları üstbilişsel okumayı ve okuduğunu değerlendirmeyi içeren kazanımların edinilmesini öngörmektedir.

### **Üstbiliş Stratejisinin Kullanıldığı İleri Okuma Becerileri**

Çalışma içerisinde belirlediği hâliyle, üstbiliş stratejilerini kazanmış ileri okurun sahip olduğu beceriler üstbilişsel süreçlere göre aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

#### *1. Okumayı, Okunacağı Tahmin Edebilme*

1.1. Okuma faaliyetindeki gerekçeyi belirler.

1.2. Okuma faaliyetindeki amacını belirler.

1.3. Okuma faaliyetindeki ihtiyaçlarını belirler.

1.4. Amaca, gerekliliğe, ihtiyaca ve bireysel ilgi, yeterliliklerine uygun okuma materyallerinin neler olabileceğini belirler.

1.5. İhtiyaçlarına cevap verebilecek okuma materyallerini nasıl temin edeceğini belirler.

1.6. Belirlediği okuma materyallerini amacına göre sınıflandırır.

1.7. Okuyacağı metnin tür, şekil ve içerik özellikleri ile ilgili bilgiler edinir.

1.8. Okuyacağı metnin yazarı/şairi hakkında bilgiler edinir.

#### *2. Okumayı Planlama*

2.1. Okuma faaliyetinin süresini belirler.

2.2. Amaca, gerekçeye, ihtiyaca, süreye ve bireysel özelliklere uygun okuma faaliyetinde kullanılacağı yöntem ve teknikleri belirler.

2.3. Amaca, gerekçeye, ihtiyaca, süreye ve bireysel özelliklere göre okuma faaliyetine yönelik iş dizileri belirler.

2.4. Her koşulda okuma faaliyetine katkı sağlayacak noktaların, ilkelerin, kuralların neler olduğunu belirler.

### 3. Okuma ve Anlamayı İzleyebilme

3.1. Okuma materyalini gözden geçirir.

3.2. Okuma materyalle ilgili ön bilgilerini harekete geçirir.

3.3. Okuyucu kendi görüşlerinin, duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, yaşantılarının metinde ortaya konulan anlamı gölgelemesine engel olur.

3.3. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.

3.4. Metnin konusunu belirler.

3.5. Okumayı ve anlamayı kolaylaştıracak yeni girişimlerin olup olmayacağını belirler.

3.3. Okuma materyaline, ihtiyaçlarına, amaçlarına ve gerekçelerine uygun yöntem ve teknikleri uygular.

3.4. Okuduğu metindeki kelimelerin hangi anlamda kullanıldığını metnin bağlamından hareketle belirler.

3.5. Okuduğundaki ana fikri/ ana duyguyu belirler.

3.6. Okuduğundaki yardımcı fikirleri belirler.

3.7. Okuduğundaki propaganda, değer unsurlarını, *vd.* gönderimleri tespit eder.

3.8. Okunan metninde ele alınan konuya yaklaşımı ve bakış açısını belirler.

3.9. Okuma metninde yazı tekniklerinden hangisinin kullanıldığını belirler.

3.10. Metindeki geçiş ve bağlantıları fark eder.

3.11. Metni bağdaşıklık, bağlaşıklık ve tutarlılık açılarından değerlendirir.

3.12. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirler.

3.13. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini belirler.

3.14. Metindeki örtülü anlamları bulur.

- 3.15. Okumasını amaca, gerekçelere ve ihtiyaçlara varma açısından değerlendirir.
- 3.16. Kendisini metnin içindeki bir öge ile ya da metnin üreticisi yerine koyarak okur.
- 3.17. Metinde ortaya konulan sorunlara metindekinden farklı çözümler üretir.
- 3.18. Metinden hareketle, metinde yer almayıp da olma ihtimali olan sorunlar ve bunlara çözümler üretir.
- 3.19. Metnin derin yapısını çözer.
- 3.19. Metnin kurgusunu anlar.
- 3.20. Metnin öncesi ve sonrasını kurgular.
- 3.20. Metnin sunulduğunda kullanılan metin dışı unsurları yorumlar.
- 3.21. Okuduğunu gündelik ve toplumsal hayatla karşılaştırır.
- 3.22. Okumasını amaca, gerekçelere ve ihtiyaçlara varma açısından değerlendirir.
- 3.23. Okuma nesnesi ve geçmişte okudukları arasında karşılaştırmalar, benzetmeler yapar.

#### 4. Okumayı, Okunamı Değerlendirme

- 4.1. Okuduğunu anlatım, içerik ve şekil yönünden değerlendirir.
- 4.2. Okuma faaliyetinin ihtiyaçlara ne derece cevap verebildiğini belirler.
- 4.3. Okuma tahminlerinin, planının ve uygulamalarının işe yararlılığını belirler.
- 4.4. Okuma faaliyetindeki başarı oranını belirler.
- 4.4. Okumasındaki eksik ve üstün noktaları belirler.
- 4.5. Okuma becerilerini geliştirmek için eksikliklerini gidermenin, üstünlüklerini güçlendirmenin yollarını arar.
- 4.6. Okuma nesnesinden hareketle farklı anlamlar üretebilmenin yollarını arar.
- 4.7. Okuduğu metindeki iletilerden doğru olanları gündelik hayatında uygular.
- 4.8. Karmaşık sorunların çözümünde kullanabileceği yeni okuma şekilleri tasarlar.
- 4.9. Okuduklarındaki çözümleri karmaşık sorunların çözümünde kullanır.
- 4.10. Son okuma faaliyetindeki yeterliliğini betimlemek, okuma materyaliyle yeni anlamlandırmalar yapabilmek, okuduğu içerikle ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemek için yazılar yazar.

4.11. Çevresindeki diğer bireylerin kendi okumalarıyla ilgili değerlendirmelerini dinler.

4.12. Kendi okuma ve okuduğuyla ilgili değerlendirmelerini çevresindekilerle paylaşır.

### **Türkçe Derslerinde Üstbilişsel İleri Okuma Becerilerini Geliştirme Yolları**

Üstbiliş stratejileri kullanan “*ileri okur becerileri geliştirme*” görevi büyük oranda Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenin okuma çalışmaları esnasındaki faaliyetleri öğrencilerin bu becerilere ulaşmasında büyük bir etkiye sahiptir.

Türkçe öğretmeni, iyi bir okur yetiştirmek için öğrencilerine her şeyden önce okuma faaliyetlerinde kullanılacak bir strateji belirlemenin gerekliliğini hissettirmeli, onlara kendi özelliklerine göre benimseyebilecekleri stratejilerin neler olduğu konusunda rehberlik edebilmelidir. Stratejilerin tamamını, okuma amacı, gerekçesi, ihtiyacı ve süresiyle bütünleşik bir hâlde öğrencinin uygulaması sağlanmalıdır.

Üstbiliş stratejileri kişinin kendi özelliklerini bilmesine ve kendisini tanımasına bağlı olduğundan öğretmen öncelikle öğrencilerin kendi okumalarını değerlendirebilecekleri eğitim-öğretim ortamları hazırlamalı, onların kendilerini tanımalarına kılavuzluk etmelidir. Bunun içinse öğretmenin öğrencilere Türkçe öğreniminin kendi dil becerilerini geliştirmek için bir fırsat olarak sunulduğunu, herkesin dil becerilerinin farklı olabileceğini hissettirmesi, öğrencilerin kendi eksiklerini görebilmelerine ve ifade edebilmelerine uygun ortamlar sağlayabilmesi gereklidir.

Öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili eksikliklerini belirlemeleri üstbiliş stratejilerinin uygulandığı bir ileri okuma sürecinin her ne kadar ilk adımıysa da ileri okurun becerileri bu adımla sınırlı değildir. İleri okur, üstbiliş stratejisini farklılaştırabilen, farklı okuma faaliyetlerine aktarabilen, farklı stratejiler geliştirebilen bireydir.

Schunk (2009: 190)’a göre, üstbilişsel stratejiyi sadece bir görevle ilişkili olarak öğretmek, öğrencilerin o stratejiyi yalnızca o görev ya da çok benzer bir görev için uygulanabilir sanmalarındır ki bu durumda öğrenme aktarımı gerçekleştirilmez. Bu nedenle, Türkçe derslerinde öğrencilerin değişik tür ve özelliklerde metinler okumaları sağlanmalı, farklı yöntemlerin kullanıldığı birçok okuma ve yazma etkinliği yapılmalıdır.

Okuma ve yazma öğretiminin en mühim prensibi çok okutmak ve çok yazdırmaktır. Öğretimin muvaffakiyeti bu keyfiyetten çok önce bu kemiyetine bağlıdır (Baltacıoğlu, 1938: 86). Okuma ve yazma eğitiminin niteliğini de öğrenme süreçlerinin değerlendirilme şekli belirler. Öğrenme yaşantılarının değerlendirmesi ise hedeflerin tespiti ile başlar, bu hedeflere ulaşmak için seçilen yöntem ve teknikle şekillenir, hedeflere ulaşılma derecesinin ölçülmesiyle



sona erer. Bu nedenle, Türkçe öğretmenin günümüzde tanımını bulmuş “ileri okur”u ve üstbilis stratejisi edinmiş bir ileri okurun göstereceği becerilerin neler olduğunu bilmesi gerekir.

Üstbilis stratejilerini kullanan ileri okur yetiştirmek için birçok teknikten yararlanmak mümkündür. “Okuma Durakları” adı verilebilecek bir teknikle sesli okuma yapılırken son okunanı daha iyi anlamak için durup sessiz bir biçimde okumak, sessiz okuma yapılırken son okunanı daha iyi anlamak için son okunanı sesli okumak mümkündür. Metni çeşitli simgelerle işaretleyip bu simgelere yüklenen anlamlara göre yeniden okumanın ve sınıflandırmanın yapıldığı “İşaretli Metin” adı verilebilecek bir teknikle okuma yapılabilir. Propagandaların, önemli değerlerin, inançların, varsayımların, yargıların, peşin hükümlerin, kabul ve redlerin olduğu yargıları daha net görebilmek için gösterge biliminden yararlanma, bilgileri ve yargıları birbirine bağlama yollarını keşfetmek için dil bilgisi, dil bilim ve anlam bilimden yararlanarak bilgiler arasındaki ilişkileri kurma mümkündür. Notlar tutmak, göz atarak okumak, zihin haritaları geliştirmek, farklı kaynaklarla karşılaştırmalı okumak, okunanları okuma amacına ve ihtiyacına göre sıralamak, sınıflandırmak ile ilgili birçok çalışma yapılabilir.

Öğretmenler, modellik etmek ve okumayla ilgili stratejileri, becerileri ve bilgileri sergilemek amacıyla farklı stratejiler kullandığı zaman öğrenme olumlu yönde etkilenmektedir (Braunger ve Lewis, 1997’den akt. Akyol, 2003: 53). Öğretmenler, öğrencilere üstbilis becerisi edinmede rehberlik etmelidirler. Söz gelişi, öğretmenin öğrenciler huzurunda örnek bir okuma faaliyeti gerçekleştirmesi, okuması ve okuduğuyla ilgili üstbilis stratejilerini kullandığı süreçlerde öğrencilere modellik etmesi mümkündür. Öğrencilerine model olabilecek bir okuma faaliyeti gerçekleştiren öğretmen, öğrencilerinin bu becerilere ulaşmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenin öğrencilerin okuma faaliyetleriyle ilgili bir gelişim dosyası hazırlaması ve gözlemlendiği okuma becerilerini not alması mümkündür. Aynı şekilde öğrenciler de okuma günlükleri oluşturabilirler.

### Sonuç

Okumak, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir faaliyettir (Sever, 2000: 11). Okumak, bireyin dil, iletişim, öğrenme, anlama ve sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmesidir (Güneş, 2007: 117). En geniş anlamda okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel; anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel; toplum, iletişim ve insan yönüyle sosyolojik bir kavramdır ve sağlıklı bir okuma için bu üç unsur birbiriyle bağlantılı olmalıdır (Özbay, 2011: 67). Öyleyse okuma, hangi açılardan bakılırsa bakılsın, anlama ve yorumlama işidir.

İleri okur, sadece okuduğunu anlamaktan sorumlu değildir; anladıklarından yeni düşünceler üretmeli, yaratıcılığını da kullanmalıdır (Çifçi, 2010: 145). Bu da ancak okuyucunun kendi okuma biçimini tanıdığı üstbilişsel bir okuma ile gerçekleştirilebilir. Okuma faaliyetlerinde üstbiliş stratejilerini kullanan birey ileri okuma becerilerine ulaşmada önemli bir yol olacaktır.

Üstbiliş, kişinin kendisini tanıması; amacını ve ihtiyaçlarını bilmesi, gerçekleştirmekte olduğu faaliyeti izlemesi, değerlendirmesiyle ilgili kendi farkındalığını bulmasıdır. Üstbilişsel okuma, kişinin ne için, neler yapabileceğini bilmesi, amacını ve bu faaliyetin sonucunu değerlendirebilmesi açısından kişinin kendini fark etmesidir.

Türkçe öğretiminde okuma süreçlerinin akla uygun bir biçimde yürütülmesi, öğrencilerin kendilerinin bilincinde oldukları, kendilerinin eksik ve güçlü yönlerini bildikleri, okuma faaliyetlerini kendilerini tanıyarak, amaçlarını bildikleri bir süreç içinde planlayıp, izleyip değerlendirmelerde buldukları derslerle sağlanabilir.

Fiziksel ve psikolojik açılarından sağlıklı olan birey, kendisinin fiziksel becerilerini, zihinsel yeterliliklerini ve psikolojik özelliklerini bilir ve bunları ifade edebirse, üstbiliş stratejilerini kullanarak okumanın temel şartını yerine getirmiş olur. Ancak, iyi bir okuyucunun bunun ve iyi bir anlamının dışında birçok beceriye daha sahip olması gerekir.

İleri okur, metindeki örtük anlamları bulabilen, metinlerarası okumalar, karşılaştırmalar yapabilen, metni birçok açıdan değerlendirebilen okurdur; yaratıcı ve eleştirel etkileşimli bir okuma gerçekleştirir. İleri okur, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında okuma faaliyetiyle ilgili birçok etkinlikte bulunur. Oysa günümüz İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma esnasında gösterilebilecek okuma becerileri ön plana çıkmaktadır. Okuma öncesi ve sonrasında gösterilebilecek okuma becerileri genişletilmelidir.

Öğretmenlerin de günümüzde tanımlanan “ileri okur becerileri”ni bilerek, öğrencilerinin üstbiliş stratejisini geliştirmek için bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre çalışmalarda bulunması, okumanın vazgeçilmez bir yaşama becerisi olduğu günümüz dünyasında, okuma açısından arzulanan yerde olmayan ülkemizin gelişmesine, toplumumuzun ilerlemesine ve ana dili eğitimindeki hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

### **Kaynaklar**

Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *TÜBAR*, 12, 49-58.

Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu Tedris İçtimai Mektep Prensiplerine Göre*. İstanbul: Sebat.

- Blomm, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi Yeni Programa Uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (ed. G. Gülsevin-E. Boz). Ankara: Gazi. 77-134.
- Çifçi, M. (2010). Dil Öğretimi, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (ed. İ. Çetin). Ankara: Nobel. 107-158.
- Facione, P. A. (2006). *Critica Thinking: What It Is and Why It Counts*. [http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why2006.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf) (11.10.2007).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Göktürk, A. (1979). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Çağdaş.
- Günay, D. (2008). Neyi, Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız? *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 2, 1-13.
- Günay, M. (2002, Mayıs/Temmuz). Düşünce ve Kültür Tarihinde Hermeneutik Gelenek. *Doğu-Batı Dergisi* (Yeni Düşünce Hareketleri).
- Güneş, F. (2004). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012, 02 22). *Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri*. Ankara Üniversitesi Açık Arşiv: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5760.pdf>.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlk Okul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, EARGED. (2009). *PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*, Ankara.

- Locke, J. (1934). *An Essay Concerning Human Understanding*. Oxford: Clarendon Press.
- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *KKTC Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özsoy, G. (2008). “Üstbiliş”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 6 (4), 713-740.
- Rifat, S. (1993). Metni Kim Oluşturur? Yazar mı? Okur mu? *Kuram*, 3, 17.
- Rifat, S. (1994). Metnin İçindeki Okur. *Kuram*, 5, 23-24.
- Sarar Kuzu, T. (2004). “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(1), 55-57.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 567-584.
- Tunç Opperman, S. (1994). I. A. Richards’tan Wolfgang Iser’e: Okur Merkezli Eleştiri ve Okuma Kuramının Gelişimi. *Kuram*, 14, 32-38.
- Tural, S. (1992). *Sorularla Cevaplarla Kültür*. Ankara: Edebiyat, Dil, Ecdad.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim-Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Vacca, R. T. vd., (2006). *Reading and Learning to Read*, Boston: Pearson Education.