



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl: 3, Sayı: 7, Mart 2017, s. 374-388

Dr. Tuncay TÜRK BEN

Milli Eğitim Bakanlığı, Kızılcahamam Orhangazi Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni
tuncayturkben@hotmail.com

Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
fahri@gazi.edu.tr

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ETKİLEŞİMSSEL OKUMA ÖĞRETİMİNİN ROLÜ

Özet

Dil, etkili bir iletişim aracıdır. İnsanın etkili bir şekilde iletişim kurması ise dil becerilerini etkin bir şekilde kazanmasıyla mümkündür. Temel dil becerilerinden olan okuma ise hayat boyu kullanacağımız bir öğrenme alanı olarak öğretim programlarında yerini almaktadır. Okuma eylemi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Okumayı öğrenme süreci temel okuryazarlıkla başlamakta ve daha sonraki eğitim süreçlerinde geliştirilebilmektedir. Öğrenme, araştırma, yorumlama ve eleştirel düşünmeyi içine alan bir beceri olan okuma, bir süreç içerisinde geliştirilebilir. Bireylerin bu süreç içerisinde eleştirel ve yaratıcı okumanın gerektirdiği donanıma sahip olmalarında okuma öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin büyük bir etkisi vardır. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi ön plana okuma modellerinin önemi de büyüktür. Literatüre bakıldığında etkileşimsel okuma modeli ile birlikte kullanılan okuma stratejilerinin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Aşamalı bir şekilde bu strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağı, öğrencilerin metinle nasıl etkileşim içerisine gireceği öğretilirse okuma becerilerini geliştirmede önemli bir adım atılmış olur.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimsel Okuma Modeli, Okuduğunu Anlama, Eğitim.

THE ROLE OF INTERACTIVE READING TEACHING IN DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS

Abstract

Language is an effective means of communication. Establishing effective communications by humans is only possible with the acquisition of language skills in an efficient manner. Reading, which is among the basic language skills, is given place

in teaching curricula as one of the learning area that will be used by us in a lifelong manner. The act of reading is a complex process involving physiological, mental and psychological aspects. Learning reading process starts with basic literacy skills, and may be developed in following educational processes. Reading is a skill that covers exploring, interpreting, and critical thinking stages, and may be developed in future processes. The strategies, methods and techniques used during teaching reading have great importance in the process of making individuals acquire the equipment needed for critical and creative reading. The importance of reading models that put the student to the forefront is also great in developing reading skills. When the literature is reviewed, it is observed that the strategies used together with interactive reading model has developed the reading skills of students. If the issue of how these strategies, methods and techniques may be applied is taught in a gradual manner, and if the issue of how students may be in interaction with the text they read is taught, an important step will be taken in developing the reading skills of students.

Keywords: Interactive Reading Model, Reading Comprehension, education.

GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda, hızla gelişen bilim ve teknoloji sayesinde bilginin sınırsız ve hızlı paylaşımı, birçok alanda olduğu gibi dil öğretimi alanında da birtakım yenilik ve gelişmeleri zorunlu hale getirmiştir. Son yıllarda ülkemizde dil öğretimi konusunda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretimi Programı'yla dille birlikte zihinsel becerileri geliştirmek temel amaç olarak alınmıştır. Programda Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Yenilenen programla öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2006; MEB, 2015; Güneş, 2014, s. 2). Programda temel dil becerilerinden olan okuma becerisinin öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine aldığı vurgulanmış, kritik öneme sahip becerileri kapsadığı belirtilmiştir.

Okuma becerilerinin hayati bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Okuma becerileriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalara (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], 2001; Programme for International Student Assessment [PISA], 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) bakıldığında elde edilen istatistik veriler, okuma becerilerinde istenilen düzeye ulaşılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin uluslararası okuma becerilerini ölçen en önemli göstergelerden biri olan PISA'nın 2015 sınavında Türkiye okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. PISA 2015 okuma beceri alanında öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde de Türkiye'de alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artmış, üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır. PISA 2015'te 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'te alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %20,1, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye'de %30'dur. PISA 2015'te 5. düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009

ve PISA 2012'ye göre düşmüştür. PISA 2015'te üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır (MEB, 2016).

Alanda yapılan çalışmalardan da (Çiftçi, 2007; Karatay, 2007; Balcı, 2009) edindiğimiz izlenime göre de ülkemizde temel okuryazarlık oranında epey bir yol alınmasına karşın okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yeterli mesafe alınamamıştır.

Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara bakıldığında ulaşılmak istenilen seviyenin oldukça altında bulunmaktayız. İstenilen seviyeye ulaşmak için eğitim ve öğretimdeki sorunlara çözüm bulmak, kaliteyi daha da yükseltmek adına yirminci yüzyılın başlarında eğitim alanında ciddi çalışmalar yapıldığı görülmektedir. 2004 yılında öğretim programlarında yapılan değişikliklerle önemli bir adım atılmıştır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, uygulama ve değerlendirme gibi kavramları öne çıkararak öğrenciyi merkeze alan ve dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınıp kazandırılmasını vurgulayan bir yaklaşımdır (Özbay, 2014). Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan yeni eğitim programında soran, eleştiren, sorgulayan ve çözüm üreten bireylerin yetiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Ancak elde edilen bulgular yenilenen öğretim programlarının etkin ve verimli olarak uygulanmadığını, birtakım eksikliklerin olduğunu veya uygulayıcıların yeni öğretimin hedeflerini gerçekleştirecek bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerimizin okuma becerilerini ve öğrenme stratejilerini geliştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerimizin okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma stratejisi edinmelerine katkı sunmak amacıyla, anlamının nasıl gerçekleştirildiği, etkileşimsel okuma modelinin okumaya bakış açısı, etkileşimli ve eleştirel okumanın nasıl gerçekleştirileceği, iyi okurların kullandığı bazı okuma stratejileri üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrenme ortamlarında etkileşimsel okuma öğretiminin aşamalı bir şekilde sınıf içinde nasıl öğretileceği üzerinde de durulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın amacı, etkileşimsel okuma eğitiminin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini incelemeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. "Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım & Şimşek, 2013). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Çalışmada alanyazın taranmış ve etkileşimsel okuma eğitiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Okuma

Temel dil becerilerinden olan okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Yıldız, 2013, s. 115). Bu açıdan bakıldığında okuma ve okuduğunu anlama süreci önem taşımaktadır. Gerçekte okumanın önemini, işlevini, belirli yargılar içinde dondurmamak oldukça güçtür. Okuma, öğrenme, anlama, düşünme, düşleme, yargılama gibi edimlerin aracı olduğu gibi, bunlara bağlı olarak kişinin düşünce ve duyarlılık örüntüsünü etkileyen, davranış biçimini yönlendiren değişkenlerden biridir. Eğitim ve öğretim programlarında eski dönemlerden bu yana okuma etkinliklerine ağırlık verilmiş bir nedeni de onun bu çok yönlülüğüdür.

Okuma, bireyin hem örgün öğretim içerisinde hem de toplum içerisinde başarılı olmasında etkili olan temel bir dil becerisidir (Underwood & Batt, 1996). Okuma ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Göğüş'e göre (1978, s. 60) okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve kavramaktır. Akyol'a göre okuma, "yazar ve okuyucu arasında aktif ve

etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2014, s. 33). Özdemir’e göre okuma, “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır.” (Özdemir, 2013, s. 11). Güneş’e göre okuma, “dil becerileri yanında zihin becerilerine de önemli katkılar sağlayan öğrenme alanıdır.” (Güneş, 2014, s. 127). Eskey (1988) ise okumayı, okuyucunun elde ettiği yeni bilgiyi daha öncesinden çeşitli yollarla kazandığı genel birikim ve ilgili ön bilgileriyle ilişkilendirmeyi gerektiren karmaşık bir etkinlik olarak tanımlar.

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak okuma eylemiyle ilgili birçok tanımın yapıldığı ve bu çeşitliliğin okuma becerisinin karmaşık bir süreçte gerçekleşmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan tanımlarda okumanın “anlam kurma, duyu organlarıyla yazılanların algılanması, kavrama, yorumlama vb.” fizyolojik, ruhsal, zihinsel gibi birçok girişik eylemin birlikte işlemesiyle oluşan bir beceri olduğu görülmektedir. Bunun yanında okurun da edilgen değil aksine etkin rolüne vurgu yapılmaktadır. Ayrıca yapılan tanımlamalara bakıldığında okuma ve anlamamanın birbirinden ayrı ve bağımsız değil birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan iki bilişsel süreç olduğu görülmektedir.

İlk okuma yazma çalışmalarlarıyla kazanılan okuma becerisi sonraki eğitim süreçlerinde geliştirilebilir. Okuma becerisinin gelişiminin devam etmesi, zorunlu eğitim içinde atılan temellere bağlıdır. Bu dönemdeki temelin kökleri ne kadar sağlıklı olursa ileriki dönemlerde de gelişme ve alışkanlık o kadar başarılı olur. İlköğretim ikinci kademeye gelen öğrenciler okumanın mekanik yönünü (harfleri, kelimeleri tanıma ve bunları seslendirebilme vb.) öğrenmiş, zevk için okuma becerilerini kısmen kazanmıştır. Bu dönemde yapılacak okuma eğitimi, çocuğun çok yönlü ve hızlı olan gelişim yeteneklerine cevap verecek doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini geliştirecek şekilde olmalıdır (Özbay, 2014, s. 3- 4). Özdemir’e (2013, s. 9) göre öğrenciyeye verilecek okuma eğitimi, okuryazarlık becerisini bir adım öteye taşımalıdır. Çünkü okuryazar olmak ayrı şey, okur olmak ayrı şeydir. Kişi okula başladıktan kısa bir süre sonra harfleri birbiriyle çatarak anlam çıkarma, okuryazarlık becerisini kazanır. Ancak kişinin okuryazarlıktan okurluğa geçmesi öncelikle okuryazarlık becerisini sürekli olarak kullanmayı alışkanlığa dönüştürmesine bağlıdır. Bunun yanı sıra okuduklarının art alanına inebilecek, onları eleştirel ve araştırmacı bir yaklaşımla değerlendirecek, sorgulayacak bir donanım gerektirir.

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri, öğrencileri görüp izlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru anlar duruma getirmektir. Çocuklar bugün sinema, televizyon, radyo, bilgisayar, internet gibi iletişim araçlarından görme ve işitme yoluyla birçok bilgi, beceri ve hatta görüş ve tutum edinebilmektedirler. Ancak bu çocukların yetişmesi için yeterli değildir. Çünkü yetişmekte olan bir kişi, çok daha geniş ve zengin bilgi kaynaklarına erişmek, bu kaynaklardan kendi ihtiyacına göre yararlanmak ister. Bu da ancak okuma ile olabilir. Bu nedenle okumanın eğitimdeki yeri ve rolü büyüktür (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2005, s. 41).

Okullarda, Türkçe dersinin temel becerilerinden biri olan okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006). Bu alana ilişkin teknikleri öğrenme ve becerileri geliştirme uzun bir süreci kapsamaktadır.

Okuduğunu Anlama

Okuma eğitiminin asıl amacı, bireyleri “okuduğunu tam ve doğru anlar hale getirmek- tir.” (Kavcar vd., 2005, s. 4). Ülper (2010, s. 4)’e göre de okuma ediminin temel amacı, okunan metni anlamlandırma’dır. Anlam çıkarma işlemi okurun etkin olarak katılımını gerektirir. Bu bakımdan, okuma süreci aynı zamanda bir anlam kurma sürecidir. Bir okur, anlam kurma sürecinde yazarın ürettiği metin ile etkileşime geçer. Bu etkileşim sürecinde aldığı yönergeler ya da uyarıların etkisiyle dilsel, biçimsel ve içeriksel şemasını etkinleştirir. Bu şemaların etkinleşmesiyle birlikte, okuduğu metin ile ilgili kestirimlerde bulunur. Bu süreçte yazarın art alan bilgisini, amacını, kültürel yönünü vb. özelliklerini katarak ürettiği metni; okur, yine amacını, art alan bilgisini, kültürel vb. özelliklerini katıp yeniden kurarak anlamlandırır.

Güneş (2015, s. 198)’e göre okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılmasıdır. Okuma yoluyla alınan bilgiler, inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve birleştirilerek anlamlar oluşturulmaktadır. Anlam oluşturmada okuyucunun ön bilgileri önemli olmakta ve anlama sürecini etkilemektedir. Bu işleme anlam oluşturma ya da anlamlandırma denilmektedir. Ardından oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Yılmaz (2014, s. 80)’a göre okuduğunu anlama “bireyin yeni öğrendiği bilgileri eski bilgilerle karşılaştırıp yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır.” Balcı (2013, s. 14)’ya göre okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Balcı’ya göre anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içerir. Anlamlandırmada okuyucunun önceki deneyimleri de anlama sürecinde okunanla bütünleşmektedir.

Akyol’a (2003) göre de metinlerden üç farklı şekilde anlam kurmak mümkündür: Metin içi, metin dışı ve metinler arası. Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranılan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer almış olabilir. Aranılan anlam metinle sınırlı kaldığından dolayı burada tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçler kullanılır. Metin dışı anlam kurmada ise metnin yanında metin üretme söz konusudur. Okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak metni anlamlandırmaya çalışmaktadır. Metin dışı anlam kurmada merkezde belirli bir kaynak vardır. Okuyucu dışarıdan bilgi, düşünce, tecrübe getirerek merkezdeki kaynağı, düşünceyi zenginleştirmeye çalışır. Merkezdeki kaynaktan hareket ederek de ön bilgisini etkin bir şekilde kullanmaya çalışır. Metinler arası anlam kurmada ise metinlerden metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır.

Vacca ve Vacca (2005, s. 21- 24)’ya göre okuma, düşünmeye dayalı ve farklı anlama seviyelerini içinde barındıran bir süreçtir. Düz anlam seviyesinde, öğrenciler materyali belirli bir çizgide okurlar. Yazarın verdiği mesajı almak ile yetinirler. Basit bir ifade ile yazarın ne söylediğini belirlemeye çalışırlar. Eğer okuyucular yeterli olgunlukta değiller ise nasıl araştırma yapacağını bilmiyorlar ise daha da kötüsü neyi niçin araştıracaklarını bilmiyorlar ise anlamının gerçekleşmesi çok zor olacaktır. Yazarın ne söylediğini bilmek gereklidir ama metnin anlamını oluşturmak için yeterli değildir. İyi okuyucular materyaldeki fikirleri ve düşünceleri bulmaya çalışır, kavramsal karmaşıklığı çözmeye çalışırlar. Yorumlayıcı seviyede (interpretive level) okur, satırların arasını okur, yazarın vermek istediği mesajı derinlemesine araştırır ve inceler. Bu seviyede okur, metindeki örtük bilgileri çıkarır ve ön bilgileriyle bütünleştirir. Uygulama düzeyinde, okur metne eleştirel refleks duyguları ile metne yaklaşır. Bir nevi yaratıcı okuma

sürecidir. Okur, kendi bilgilerini de göz önünde bulundurarak metni değerlendirme, yazarla söyleşme, eleştirel düşünme ve metinden yeni bilgiler elde etme açısından bilinçli hareket eder.

Okuduğunu anlama sürecinin basit bir süreç olmadığı aksine okuyucunun okuduğu metin ile etkileşim içerisine girdiği, yazarıyla söyleştiği, eleştirdiği, metnin anlamını yapılandırmak için art alan bilgisinden faydalandığı ve yeni anlamlara ulaşmak için çaba sarf ettiği karmaşık ve dinamik bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Etkileşimsel Okuma Öğretimi ve Okuduğunu Anlama

Okuma kavramı, eğitimin gelişmesi sonucu gelişmiş ve evrilmiştir. Geçmişten günümüze okuma sürecini tanımlamak için değişik modeller ortaya konmuştur. Bunlardan en yaygın olanları parçadan bütüne(bottom- up) (Gough, 1972), bütünden parçaya(top- down) (Goodman, 1967) ve etkileşimsel (interactive) okuma (Rumelhart, 1977, 1980; Stanovich, 1980) modelleridir. Bunlardan “bottom up” metni algılama süreciyle başlar, yukarıya doğru kelimeleri tanıyarak metnin anlamına ulaşmaya çalışır; “top down” ise ön bilgileri aktive ederek başlar aşağıya doğru metni anlamlandırmaya çalışır. Daha sonraları psikoloji ve eğitim alanında yapılan çalışmalar sonucu etkileşimli okuma modelleri ortaya çıkar. Etkileşimsel model, okuma sürecinde top-down ve bottom up okuma sürecinin aynı anda gerçekleşmesi gerektiğini belirtir (McClelland & Rumelhart, 1981; Rumelhart, 1977; 1981; Stanovich, 1980; Verhoeven & Perfetti, 2008).

Etkileşimsel modele göre okuduğu metni anlama; okur, metin, okuma eylemleri ve sosyokültürel bağlamı da içine alan dinamik, etkileşimsel bir süreçtir (Guthrie, 2002; RAND Reading Study Group, 2002; Çakıcı, 2011). Başarılı bir anlama, yeni bilgilerin ön bilgilerle birleşmesine ve yeni anlam kurmada bu bilgilerin tekrar düzeltilmesi şeklinde gerçekleşir (Verhoeven & Perfetti, 2008; Zwann & Radvansky, 1988).

Rumelhart (1977) bu modeli geliştirirken anlamın metinde yalnız olmadığını anlamın yazarın yazdığı metin ile okurun etkileşmesi sonucu ortaya çıktığını dile getirmiştir. Bu yüzden okuma süreci okurun beyni ile metin arasındaki etkileşimle gerçekleşir (Shahnazari & Dabahhi, 2014, s. 11). Bu modele göre işlem gözün görsel özellikleri toplaması ve bunları görsel hafızaya kaydetmesi ve daha sonra bunlar merkeze gönderilir. Bu evre tamamlandıktan sonra uzun süreli bellekten bu harflerin şekilleri ve orthografik özellikleri ile ilgili geniş bilgi kaynağından çeşitli bilgiler gelir. Sonunda model bu bilgiyi birleştirerek çalışma yapar. İşlem süresince hipotezler doğrulanmaya, teyit edilmeye çalışılır. Birçok katmandan oluşan anlam katmanları her bir kelime ve sözdizimsel kalıplar ve diğer kelime ve ifadelerin üzerinde durularak ortaya çıkarılmaya çalışılır (Macaro, 2003). Böylece okur metindeki bilgileri, kendi ön bilgileri ve metnin yüzeyindeki bilgiler sayesinde ortaya çıkarmış olur.

Etkileşimsel okumayla birlikte okumanın aktif bir süreç olduğu ortaya konmuştur. Daha önceki zamanlarda okuma pasif bir süreç olarak ele alınmış, bottom up (aşağıdan yukarıya) dil öğretiminde olduğu gibi yazar tarafından kodlanan bilgiler, yazarın niyeti harfler, kelimeler gibi küçük birimlerden başlanarak deyim ve cümle gibi büyük birimlere doğru aşağıdan yukarıya doğru bir çözümleme yapılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama şifre çözme, basılı harflerden anlam çıkarma olarak algılanmıştır. Daha sonraları ön bilgilerden ve sosyokültürel bağlamın dil öğretiminde ne denli olduğunun farkına varılmıştır (Carrel, 1990, s. 1-2). Fries (1963)'e göre eğer dile ait anlam ve kültürel özellikleri ilişkilendiremezsek anlam kurma yetersiz kalacaktır. Rivers (1968) de anlam oluşumunda dil ve kültür arasında güçlü bir bağın olduğunu savunmaktadır.

Rumelhart (1977) ile birlikte araştırmacılar top- down ile bottom up yöntemlerini birlikte ele alan etkileşimli modeller önermeye başladılar. Bu görüşü savunanlara göre bu yöntemlerin art arda uygulanması değil, birlikte okuma sürecinde ele alınması gerekir. Çünkü okuma süreci okuyucunun ön bilgileri ile metin arasındaki etkileşim ile açıklanmaktadır (Grabe, 1990, s. 58;

Hurd & Lewis, 2008). Stanovich (1980) de, okumayı Rumelhart gibi etkileşimsel bir süreç olarak görür. Stanovich'e göre top-down süreci ile kelime bilgisi zayıf olan fakat metnin konusuyla ilgili bilgisi olan bir okur için bu eksiğini giderebilir. Aynı şekilde kelime bilgisi iyi olan fakat konuyla ilgili bilgisi olmayan bir okur için de bottom up bu eksikliğini kapatmak için iyi bir model olabilir (Shahnazari & Dabahhi, 2014, s. 11-12). Okumanın karmaşık yapısını anlama noktasında etkileşimsel yaklaşım ümit verici bulunmaktadır. Etkileşimli okuma modeli üzerine yapılan araştırmalar eski yaklaşımların tersine anlamlandırmada etkileşimli modellerin daha etkin bir durumda olduğunu gösteriyor (Grabe, 1990, s. 59).

Kuzu (2004) da, öğretim sistemimizde var olan okuma eğilimleri izlendiğinde, öğrencilerin iç doğrultulu, metin merkezli bir yaklaşım izledikleri ve metinle edilgen bir etkileşim içinde olduklarını ifade etmektedir. Anlamlandırma sürecinde beyin, metin içi bağlam "sözcük, tümce ve onların bağlam içinde kazandıkları anlam" ile metin dışı bağlam "dünya bilgisi ve zihinsel şemalar" arasında sürekli ilişki kurmaktadır. Bütün bu farklı bilgi kaynakları birbirini etkilemekte, birbirleriyle etkileşimsel bir ilişki içinde bulunmaktadır. Etkileşimsel Model, zihnin bu işleme özelliğini ön plana çıkararak anlamlandırmayı kolaylaştıran bir modeldir. Rumelhart'ın etkileşimsel okuma modeli beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliğine dayanır.

Buehl (2008), etkin okurların, karakteristik özellikleri itibarıyla aktif bilişsel bir sürecin özelliklerini temsil ettiğini belirtmektedir. Akyol (2014, s. 45-47)'a göre de okuma aktif bir süreçtir. Bilgi işlem teorileri ile sosyal teorilerin birleşiminden oluşan etkileşimsel (interaktif) modele göre okuyucu çok farklı kaynakları ve ön bilgilerini kullanarak anlam kurmaya çalışır. Karşılıklı iletişim "okuyucu, yazar ve ortam" arasında gerçekleşmektedir. Bu anlayışa göre okumayla ilgili hem içsel hem de dışsal unsurlar bu sürecin içerisinde yer alır. Bu anlayış okuma süreciyle ilgili odak noktasını "metne dayalı işlem yapmaktan okuyucuya dayalı işlem yapmaya" yöneltmektedir. Etkileşimsel yaklaşıma göre okuma yeteneği veya yeteneksizliği tamamıyla okuyucuya bağlı olan bir durum değildir. Yeteneklilik veya yeteneksizlik okuyucu, metin (yazar) ve ortam arasındaki iletişime dayalıdır.

Schirmer'e (2010) göre etkileşimsel okuma modeline göre öğretmen açık bir biçimde, sistematik olarak, doğrudan doğruya okuma sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarını sağlayacak okuma materyalleri ile öğretim yapmalıdır. Öğrenci ise aktif bir şekilde kendi anlamasını oluşturmalıdır. Kullanılan materyal ise öğrenciye kendi anlamasını geliştirecek nitelikte olmalıdır.

Etkileşimli okuma öğretimi aşamalı bir şekilde sınıf içinde öğretilir. Pearson ve Gallagher (1983), okuduğunu anlama sürecinde "aşamalı sorumluluk aktarma" düşüncesiyle dinamik bir sınıf ortamının oluşacağını ifade eder. Bu düşünceye göre eğitim, modellik yapmaktan, kılavuzluk yapmaya daha sonra da öğrencilerin bağımsız birer öğrenen ve okur olmaları şeklinde tasarlanmalıdır. Model, öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucu gerçekleştiğini öne süren Piaget, Bandura ve Vygotsky gibi eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır (Ensar, 2014). Bu model öğrencilerin devamlı olarak anlama becerilerini geliştirmeye danışmanlık etmektedir. Sınıfta "aşamalı sorumluluk aktarım" eylemi öğretmenin modellik yapmasıyla başlar. Yapılandırılmış sınıf ortamında yavaş yavaş sorumluluk öğrenciye bırakılır.

Bu modelin ilk aşamasında doğrudan öğretim metodu kullanılır. Bu basamakta öğretmen öğrencilere beceriyi tanıtır, model olarak becerinin kullanımını gösterir ve sesli düşünme yöntemini kullanarak beceriyi örneklerken neler düşündüğünü öğrencilerin görmesini sağlar. Bu basamakta öğretmen öncelikle becerinin ne olduğunu, hangi durumlarda ne şekilde kullanıldığını açıklar. Öğretmen bu uygulama sırasında sesli düşünme tekniğini de kullanarak sadece davranışı değil, aynı zamanda düşünme yollarını da öğretir, öğrenciler, öğretmenin beceriyi

sergilerken süreci nasıl yönettiğini, hangi durumlarda düşüncelerini nasıl geliştirdiğini, bakış açısını nasıl değiştirdiğini, karmaşık dil işlemleri açısından zihinsel aktiviteleri nasıl gerçekleştirdiğini sesli düşünme tekniği aracılığıyla öğrenir. Daha sonraki aşamalarda öğrenciler öğretmen eşliğinde, birbirleri ile iletişim kurarak ve zaman zaman düşünce ve görüşlerini paylaşarak kendi ürünlerini ortaya koymalı, bu yolla da kendi ustalıklarını geliştirmelidirler. Aşamalı Sorumluluk Aktarımı Modeli'nin son basamağında öğrencilerin bağımsız uygulamalar yapmaları beklenmektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin daha önce öğrendikleri beceriyi öğretmen veya akran desteği olmadan kullanmaları için fırsatlar sunan görevlerdir. Bu şekilde öğrenciler aşamalı olarak etkileşimli öğrenme becerisini kazanmış olacaklardır.

Okuma becerisinin gelişiminde önceden ders ile ilgili gerekli hazırlığın yapılması da önemlidir. Dersin planlanması, içeriğin öğretilmesi ile öğrencinin öğrenmeye istekliliği arasındaki uyumunu sağlamak adına önemlidir. Manzo vd. (2001, s. 53- 56)'ne göre etkileşimli okuma yaklaşımına dayalı eğitim programı üç aşamalı olarak düzenlenebilir. Aşağıdaki program bu çerçevede hazırlanmış bir programdır.

a. Okuma öncesi şemaların aktif hale getirilmesi

Okunacak metin eğer seviye olarak zor bir metin ise iyi okurlar bilinçli olarak konuyla ilgili şemalarını oluşturan ön bilgilerini, deneyimlerini ve davranışlarını akla getirecek birtakım stratejiler kullanırlar. Şemaların aktif hale getirilmesi okura okunacak metin ile ilgili tahminde bulunma, metnin düzenlenişi ve içeriği hakkında bilgi edinmesine olanak sağlar. Okuma öncesinde şemaların aktif hale getirilmesinde şunlar yapılabilir.

- ❖ Şemaların aktif edilmesini sağlayacak görsel ve işitsel her şeyi göz önünde bulundurma
- ❖ Tahmin etme stratejilerini modellik yaparak gösterme:
 - ✓ Burada durup başlık üzerinde düşünmeliyim.
 - ✓ Konu ile ilgili hâlihazırda ne biliyorum?
 - ✓ Bu konu kaç kategoriye ayrılabilir?
 - ✓ Okuma materyalinin güçlüğü ve bilinmeyen kelimelerin ve terimlerin varlığı noktasında bilgi sahibi olmak için metni gözden geçirmeliyim.
- ❖ Öğrencilerin okuma amaçlarını oluşturmalarını sağlama
- ❖ Öğrencilerin içerik ile ilgili tahminde bulunmaları için olanak sağlama
- ❖ Okuma öncesinde anlam kurmada zorlanılacak terim ve kavramları göz önünde bulundurma.

b. Bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulanması (Üst bilişsel izleme)

İçerik ile ilgili temel bazı bilgilere sahip olan okurun, yazarın yazısındaki anlamı yeniden inşa etmeye çalışması gerekir. Kendi deneyimleri ile yazarın ortaya koydukları arasında bağını kurması gerekir. Okurun anlamayı bilinçli ve kasıtlı olarak devamlı bir şekilde izlemesi gerekir. Öğrenciler sessiz bir şekilde okurlarken yol gösterici sorular eşliğinde birtakım eylemlerde bulunurlar. Anlamalarını izlerler. Öğretmen birtakım yöntemlerle bunun nasıl yapılacağını gösterir. Sesli düşünerek anlamının nasıl izlendiğini öğrencilere model olarak gösterir. Öğrenciler de aynı yolu izleyerek okumayı sürdürürler. Öğretmen sesli okuma stratejisini kullanırken öğrencilerin düşünce zincirini kavramakta zorlandığını fark ettiği zaman modellik yaparak aşağıdaki stratejileri uygular ve öğrencilerden de ara ara okurken sesli düşünmeleri gerektiğini söyler:

- ❖ Bir önceki bölümü tekrardan ve yavaşça okumama izin veriniz.
- ❖ Bir dakika sesli olarak düşünmeme izin verin.
- ❖ Benim anlamamı engelleyen herhangi bir kelime var mı?

- ❖ Anlatılmak isteneni anlamam için bir önceki bölümü okumama izin veriniz.

c. Okuma sonrası şemaların yapılandırılması

Okuma sonrası stratejiler, var olan şemadaki bilgileri kontrol etmeyi, olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurmayı ve mevcut şemaya yeni bilgiler kazandırmaya çalışır. Ayrıca yazarın mesajını analiz edecek ve yorumlayacak birçok stratejiyi de içerir. Yeni bilgiler ortaya çıkmış ise beyinde yeni şemalar da oluşabilir ya da var olan şemayı da değiştirebilirler. Okuma sonrası anlamı yapılandırmak için şu çalışmaların da yapılması gerekmektedir:

- ❖ Okuduğunu anlama seviyesinin üç aşamasını ele alın: Temel anlam (Yazar, ne söyledi?), yorumlama (Yazar ne demek istiyor?), uygulama (Bu bilgiyi nasıl kullanabilirim?)

- ❖ Anlamayı sağlamlaştırmak için modellik yaparak şu stratejileri de uygulayın: “Bu bölüm için başka hangi soruları sorabilirim?” “Asıl mesele ne idi, ne yapıldı?”, “Hala anlaşılmayan bölümler ve kavramlar var mı?”, “Bazı bölümleri tekrardan okumamız gerekiyor mu?”, “Bilgileri kolayca hatırlamak için nasıl organize etmeliyim?”, “Bunu anlamak için kendi deneyim ve bilgilerimle karşılaştırdım mı?”, “Bu bilgiyi nasıl kullanabiliriz?”, “Eğer yazarın söylediklerini doğru buluyorsanız okumadan önce konuyla ilgili ne düşünüyordunuz?”,

- ❖ İşbirlikçi grup aktiviteleriyle öğrencileri etkileşim içerisine sokmaya çalışınız.

Etkileşimsel okuma öğretiminde grafik düzenleyicilerin de büyük önemi vardır. Grafik düzenleyiciler metne ait materyalleri mantıklı bir şekilde düzenlemeye yarayan iki boyutlu görsellerdir. Bunlardan bir tanesi yapısal bakış (structured Overview) olarak ifade edilmektedir. Ana konu merkezde yer alır, alt başlıklar ise etrafında düzülür, ayrıntılar ise alt başlıklara bağlı olarak etrafında yer alır. Bunun haricinde venn şeması, akış şeması, piramit grafiği, balık sırtı vb. görseller de bulunmaktadır. Grafik düzenleyiciler öğrencilere soyut düşünceleri ve ilişkileri somutlaştırma ve özet çıkarma gibi konularda yardımcı olur. Okuma sürecinde metnin anlamlandırması için metni organize edecek, analiz edecek bir grafik düzenleyici belirlenir ve okuma sürecinin üç aşamasında da etkin bir şekilde kullanılır.

İyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar (Weinstein & Meyer’den akt. Senemoğlu, 2015, s. 557). Hatta öğrencilere nasıl öğreneceğini öğretme, eğitimin en temel işlevlerinden biridir. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu durum, ilkokullardan başlayarak öğrencilere okuma, öğrenme ve çalışma stratejilerini öğretmek gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okuduğunu kavrama gücünü artırmak için önerilen stratejiler, okuma- öğrenme eylemini okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç temel sürece ayırır. Bunlar aynı zamanda okuma eğitiminde öğretmenlerin ders işleme sürecini oluşturan yapılandırılmış strateji öğretimidir. Çünkü bu aşamalarda öğretmenlerin yapacağı etkinlikler, öğrencilere dersler dışındaki okuduklarını kavramak ve öğrenme materyalleri ile baş etmek için model oluşturacak, okuduğunu kavramalarını, kendi kendilerine öğrenme, bilişsel farkındalık edinmelerini sağlayacaktır (Karatay, 2014).

Okuma stratejileri, okurun okuma sürecinde bir metni anlamlandırabilmek için istemli olarak başvurduğu çözüm yollarıdır (Ülper, 2010, s. 80). Temizkan (2009, s. 103)’a göre de okuma stratejileri metinden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bi-

reyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir. Öğrenme ortamında uygulanacak etkileşimli öğrenme metodu öğrencilerin okuma ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin de etkin öğrenmeyi sağlamaları için bir kılavuz niteliğinde olacaktır.

Minskoff (2005), okuma anlamlandırma eğitiminin üç aşamada gerçekleştirilebileceğini belirtir:

1.Okuma Öncesi Aşama

- ❖ Okuma amacını açık bir şekilde belirleyiniz.
- ❖ Okuma materyalini gözden geçiriniz. Materyale ait özelliklerin nasıl organize edildiğini inceleyiniz (başlık, koyu yazılmış kelimeler vb.)
- ❖ Okunacak materyali gözden geçirerek metnin konusu ve ayrıntılarla ilgili sorular sorunuz.
- ❖ Konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için sorular sorunuz. Beyin fırtınası tekniğinden ve KWL stratejisinden de yararlanarak ön bilgileri okuma ortamına getirmeye çalışınız. (K: Öğrenciler konu ile ilgili neler biliyorlar? W: Konu ile ilgili neleri merak ediyorlar, neleri öğrenmeyi düşünüyorlar? L: Okuma sonrasında neler öğrendiler?)
- ❖ Öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelimelerin anlamını öğretiniz? Görsel yardımcıları ve değişik örnekler içinde kullanarak anlamını kavratınız.
- ❖ Öğrencilerin şifresini çözemediği kelimeleri kodlayın. Öğrencilere görsellerden hareketle ve değişik ipuçlarından hareketle anlamı çözmelerini sağlayınız.

2.Okuma Anı

- ❖ Belirli aralıklarla öğrencilerin okuma materyalini anlayıp anlamadıklarını öğrenmek için sorular sorunuz. Eğer gerekiyorsa metni anlamaları için bölümler halinde okumalarını ve daha sonra anladıklarını ifade etmelerini isteyiniz.
- ❖ Uzun tümceler ile karışık tümceleri analiz etmeyi öğrencilere öğretiniz.
- ❖ Okuma öncesi tahmin için sorulan sorular ve elde edilen cevapları metinden elde edilen bilgilerle bütünleştirin.
- ❖ Öğrencilerin anlayamadıkları, çözemedikleri kelimelerin anlamları için üst bilişsel becerileri kullanarak farklı ipuçlarından anlama ulaşımlarını sağlayınız.
- ❖ Kendi anlamalarını izlemeleri için üst bilişsel becerileri öğretiniz.
- ❖ Okuma esnasında daha dikkatli davranmaları için üst bilişsel becerileri öğretiniz.

3.Okuma Sonrası Aşama

- ❖ Okuma öncesi sorulan sorular ile okuma sonrasında bulunan cevaplar arasında bağ kurunuz.
- ❖ KWL stratejisini kullanarak okuma öncesiyle bağ kurunuz.
- ❖ Okuma öncesi yapılan beyin fırtınası aktiviteleri ve ön bilgiler ile bağ kurunuz.
- ❖ Önemli düşünceleri özetlemek için sorular sorunuz.
- ❖ Yüksek seviyeli düşünme becerisi gerektiren çıkarımsal ve eleştirel sorular sorunuz.
- ❖ Öyküleyici metinleri anlamak için hikâye haritası kullanmayı öğretiniz.
- ❖ Bilgilendirici metinleri anlamak için grafik düzenleyicilerden faydalanınız.
- ❖ Anlamayı sağlamak için geriye dönme ile ilgili üst bilişsel becerileri öğretiniz.

Rozmiarek'e (2006) göre de iyi bir okuyucunun okuma sürecinde aşağıdaki eylemleri yapması ve soruları da sorması gerekir:

1. Okuma Öncesi Aktiviteleri ve Soruları

- ❖ Okumaya başlık, görseller, grafikler ve tablolara göz atarak başlama
- ❖ Metnin yapısını ve uzunluğunu gözden geçirme
- ❖ Kendi kendine “Ben bu konuda ne biliyorum?” sorusunu sorma
- ❖ Ön bilgilerini kontrol etme ve tahminde bulunma: “Ne öğrenmeyi düşünüyorum?”
- ❖ Amaç belirleme: “Bu bilgiyle ne yapabilirim?”

2. Okuma Sırası Aktiviteleri ve Soruları

- ❖ Okuduğu metni özetlemek için önemli noktaları belirleme
- ❖ Okuduğunu severek okuma
- ❖ Daha sonrası için tahminde bulunma
- ❖ Kendine “Okuduğumu anlayabiliyor muyum?” sorusunu sorma
- ❖ Okuma amacını tekrar gözden geçirme ve kendine ne öğrendiğini sorma
- ❖ Yeni öğrendiği bilgiler ile ön bilgiler arasında bağ kurma

3. Okuma Sonrası Aktiviteleri ve Soruları

- ❖ Kendisine, “Metinde asıl anlatılmak istenen nedir?” sorusunu sorma
- ❖ Sahip olunan bilgiler ile metinden elde edilen bilgileri kullanarak okuma eylemini tamamlama
- ❖ Metin ile ilgili diğer yorumları göz önünde bulundurma
- ❖ Eğer gerekirse sözlüklerden yardım alma
- ❖ Metinden anladıklarını sınıf arkadaşlarıyla tartışma
- ❖ Metinden elde edilen bilgiyi günlük hayatta nasıl kullanacağını belirtme.

Etkileşimli okuma için yukarıda belirtilen stratejilerin yanı sıra birçok araştırmacı (Ülper, 2010; Akyol, 2014, s. 35; Adalı, 2010; Schirmer, 2010; akt. Vacca & Vacca, 2005; Klinger vd., 2007; Karatay, 2014, s. 42- 45; Buehl, 2008; Manzo vd., 2001) önemli stratejiler ortaya koymuşlardır. Eğitim ortamlarında, ortaya konulan bu stratejilerin Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli ve sosyal bilişsel etkileşimsel okuma yaklaşımına göre öğretiminin yapılması; ders planları, metinler ve etkinlikler de bu doğrultuda düzenlenmesi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

Alanda yapılan çalışmalar da etkileşimsel okuma modeline dayalı çalışmaların okuma becerileri üzerine etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kuzu (2003), “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışmayı üniversite düzeyindeki öğrencilerle 10 haftalık uygulamalı bir deneysel çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile eğitimbilimsel ve dilbilimsel veriler ışığında Etkileşimsel Model’e uygun okuma öğretiminin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuma, anlama, yorumlama sürecine katkıda bulunup bulunmadığını saptamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen istatistik verilere bakıldığında etkileşimsel okuma öğretiminin deney grubu öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ruiz (2015), tarafından etkileşimsel okuma stratejilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkileşimsel okuma stratejilerine dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Uygulanan etkileşimsel okuma programında tahmin etme, zihinde canlandırma, metni sorgulama gibi stratejiler kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler etkileşimli okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Drakeford (2000), tarafından yapılan araştırma ise karşılıklı öğretim ile ilişkilendirilmiş etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarının uygulanmasına dayalı üç durum çalışması üzerine tasarlanmıştır. Çalışmaya yükseköğretim öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırmanın üç amacı vardır. Birincisi yükseköğretim fakültesinin okuma

anlama öğretim metotlarını belirlemek ve bunların kullanım derecesini belirlemek, ikincisi öğrencilerin etkileşimsel okuma anlama öğretim metotlarıyla bilgiyi elde etmeleri ile bu metotların uygulanışı arasındaki ilişkiyi incelemek, üçüncüsü ise etkileşimsel okuma anlama metotlarının okuduğunu anlama ve öğrenci performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Veriler, yapılan gözlem ve araştırma ile fakülte ve öğrencilerden toplanmıştır. Öğretim üyelerinin kullandıkları ders notları, stratejilerini kullandığı derslerin ses bantları, sınıf içi dokümanlar ve öğretmen tarafından oluşturulan testler ile bu veriler toplanmıştır. Uygulanan test sonuçları deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla başarılı olduklarını göstermektedir. Yapılan etkileşimli okuma anlama öğretimi programının sınıf içi performans ve okuduğunu anlama test sonuçlarına çok büyük bir etkisinin olduğu da saptanmıştır.

Sonuç

Okuduğunu anlama, okuyucu ile yazar arasında metin aracılığıyla karşılıklı bir etkileşim gerektiren karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Literatüre bakıldığında etkileşimsel okuma modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Rumelhart, 1977; Guthrie, 2002; Verhoeven & Perfetti, 2008; Shahnazari & Dabahhi, 2014; Grabe, 1990; Ülper, 2010; Kuzu, 2003; Akyol, 2014; Güneş, 2014, Ruiz, 2015; Buehl, 2008; Manzo vd., 2001). Etkileşimsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, okuma stratejileri öğretiminin ve sınıf içinde uygulanmasının okuma becerisi üzerine etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde de öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin özellikle Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde okumakta olan öğretmen adayları okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin metinler üzerinde nasıl uygulanacağı gibi konularda bilgilendirilmelidirler. Okullarda okul yönetici ve öğretmenler sınıf ortamlarını etkileşimsel öğrenmeye göre düzenlemelidirler. Türkçe derslerinde öğretmenler, sorumluluk aktarım modeline göre öğrencilerin metin türlerine göre nasıl bir strateji belirlemeleri gerektiğini, stratejileri nasıl uygulayacaklarını öğrencilere göstermelidirler.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, 12, 49-58.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buehl, D. (2008). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. USA: International Reading Association.
- Carrell, P. L. (1990). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 1-7), Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (ss. 93-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1990). The reading process. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 11-21), Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *In Language by ear and by eye* (pp. 331-358). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grabe, W. (1990). Reassessing the term "interactive". In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 56-70), Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. T. (2002). *Engagement and motivation in reading, Handbook of reading research*, New York: Lawrence Erlbaum.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hurd, S., & Lewis, T. (2008). *Language learning strategies in the independent settings*. USA: Multilingual Matters.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford Press.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37 No:1, 55-77.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications*. Continuum: London.
- Manzo, A. V, Manzo, U. C. & Estes, T. H. (2001). *Content Area Literacy Interactive Teaching for Active Learning*. United States of America: John Wiley & Sons.
- McClelland, J., & Rumelhart, D. (1981). An interactive activation model of the effect of context in perception. *Psychological Review* 88, 375-407.

- Meb (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meb (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meb-Earged. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001)*, Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Meb-Earged. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Meb-Earged. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Meb-Earged. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Meb-Earged. (2013). *PISA 2012 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Meb (2016). *PISA 2015 projesi ulusal raporu*. Ankara: MEB-Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Rand Reading Study Group (2002) Reading for understanding. *The Report Was Prepared For The Office Of Educational Research And Improvement (OERI)*, U.S. Department Of Education. www.rand.org/content/dam/rand/pubsadresinden 25.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Rozmiarek, R. (2006). *Improving reading skills across the content areas: ready- to- use activities and assesments for grades 6-12*. California: Corwin Press.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: a quantitative study*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix Educational Technology, United States.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) *Attention and Performance, Volume 4*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In *Theoretical issues in reading comprehension*(pp.33-58). Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, and William E. Brewer (Eds.).Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schirmer, B. R. (2010). *Teaching the struggling reader*. USA: Pearson Education.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shahnazari, M. T., & Dabaghi, A. (2014). A critical overview of models of reading comprehension with a focus on cognitive aspects. *IJREL T*, Vol 1 - Winter, No. 3, 7-19.

- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Underwood, G., & Batt, V. (1996). *Reading and understanding: an introduction to the psychology of reading*. USA: Blackwell Publishers.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*. Pearson Education: Boston.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (Ed.). (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemAkademi.
- Zwann, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language and reading comprehension. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.