



## Understanding Training in the Constructivist Approach the Turkish Education

Esra LÜLE MERT\*

Received date: 01.03.2018

Accepted date: 02.04.2018

### Abstract

Reading and listening to basic Turkish language skills. Both skills have a process of outward to inward processing, contrary to the outwardly intentional tendency of speaking and writing, which are speaking skills. Reading and listening can be considered as a language input, while reading and writing can be regarded as a language output. Listening is a social and contextual act. In recent years, important researches in psychology and education have been carried out in order to understand, to explain the understanding process and processes in detail and to reach the results of renewing the information about understanding. As a result of these researches, various understanding models have been developed which reveal the complexity of mental processes in the field of cognitive psychology. The constructivist approach emphasizes the development of individual language and mind skills. The understanding model is developed with various texts and enriched by continuous reading. The introduction of the same kind of text and authors of the pupil suggests that the understanding model is narrow and limited. A variety of texts and activities should be developed to help students improve their comprehension models. The constructivist approach emphasizes improving the understanding skills of the learners instead of understanding the text.

**Keywords:** Understanding training, understanding model, listening, reading.

\* İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, Malatya, Turkey; [esralule@gmail.com](mailto:esralule@gmail.com).

# Türkçe Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Anlama Eğitimi

Doi numarası: 10.17556/erziefd.384984

Esra LÜLE MERT\*


Geliş tarihi: 01.03.2018

Kabul tarihi: 02.04.2018

## Öz

Türkçe eğitiminin anlamaya yönelik temel dil becerileri okuma ve dinlemedir. Her iki beceri de anlatma becerileri olan konuşma ve yazmanın içten dışa dönük olan işlem eğiliminin tersine, dıştan içe doğru bir işleme sürecini barındırır. Okuma ve dinleme bir dil girdisi, okuma ve yazma ise bir dil çıktısı olarak değerlendirilebilir. Anlama sürecinin ilk basamağı ise duyum ve algıdır. Dinleme, toplumsal ve bağlamsal bir eylemdir. İletişim ortağımız yalnızca dinleme niteliklerimizi durumsal dinleme davranışlarımızla değerlendirebilir. Anlama konusunda son yıllarda psikoloji ve eğitim alanında önemli araştırmalar yapılmış, anlama işlem ve süreçlerini ayrıntılı olarak açıklayan, anlama konusundaki bilgileri yenileyen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda bilişsel psikoloji alanında zihinsel işlemlerin karmaşıklığını ortaya koyan çeşitli anlama modelleri geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin dil ve zihin becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Yapılandırmacı anlama modellerinde öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla doğrudan anlama öğretimi öngörülmektedir. Anlama modeli, çeşitli metinlerle geliştirilmekte ve sürekli okuyarak zenginleştirilmektedir. Öğrenci anlama modeline göre bir dünya algısı ve bakış açısı oluşturmaktadır. Bu nedenle anlama modelini geliştirmeye önem verilmelidir. Öğrenciye aynı tür metin ve yazarların verilmesi, anlama modelinin dar ve sınırlı olmasını getirmektedir. Çeşitli metin ve etkinliklerle öğrencilerin anlama modellerini geliştirmeye yardım edilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda metni anlama yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Anlama eğitimi, anlama modelleri, dinleme, okuma.

\*  İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye; esralule@gmail.com.

## 1. Giriş

Türkçe öğretimi sürecinde 2005- 2006 eğitim öğretim yılından bu yana yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir ortam planlaması yapılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal çerçevesinde bir eğitim- öğretim süreci yürütülmekte midir sorusunun yanıtı ise günümüzdeki pek çok sorunun alt yapısının belirlenmesini sağlayabilir. Rousseau ve Pestalozzi öğrencilerin bilgiyi ezberlediğini ama anlamadığını vurgular. Özellikle Rousseau'nun "Emile" çalışması bugün ilerlemecilik olarak da bilinen yapılandırmacılığın temelini oluşturmaktadır (Crowther 1997; Good ve Brophy 2000; Marlowe ve Page 1998; Selley 1999; Terhart 2003). Yapılandırmacılığın eğitimdeki anlamını oluşturan, "Bilgi, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar." yönündeki fikirler, 18. yüzyıl felsefecilerinden Giambatista Vico'nun işlemler kuramından türemiş ve daha sonra Piaget tarafından kullanılmıştır. Bunun yanında, John Dewey gibi felsefecilerin geliştirdiği birçok kavram ve görüş bu kuramın etkisinde kalmıştır (Olssen 1996; Von Glasersfeld 1995). Sorgulama ve incelemelerde geleceğin bireylerinin nasıl yetiştirileceği, hangi becerilerin geliştirileceği, hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar sonunda eğitim yaklaşımlarında değişikliğe gidilmiş ve çoğu ülkede yapılandırmacı yaklaşım uygulamaya konulmuştur (Güneş 2010). Eğitim programının kişiyi istenilen sonuca ulaştırmaması eğitimde bazı yeni yaklaşımların kullanılmasını da gerekli kılmıştır. Yeni programlar hazırlanırken de dünyadaki yenilikler takip edilerek bu yeniliklere ayak uydurabilen insanlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir. Yaratıcı düşünce ve eylemler daha fazla desteklemiş ve başarıyı notla ölçen, sonuca dayalı bir anlayış yerine, öğrencinin ders içi başarısını da değerlendiren bir anlayış esas alınmıştır (İşleyen 2009). Günümüzde çoğu gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim sürecinde tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantık yerine sarmal mantık üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur (Güneş 2013).

Ülkemizde uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımı ile Türkçe öğretimi yapılmıştır. Bu durum Türkçe Öğretim Programlarında ve özellikle 1981 Türkçe Öğretim Programında açıkça görülmektedir. Anılan programda davranışçı yaklaşımın gereği hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi öngörülmüştür. Türkçe öğretimi, anlama, anlatım ve dil bilgisi olarak üç alanda yapılandırılmıştır. Anlama başlığı altında dinleme, izleme, okuma ve anlama tekniğine yer verilmiştir. Anlatım başlığı altında ise sözlü ve yazılı anlatım ele alınmıştır (Güneş 2009). Yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımı ülkemizde 2004 yılında hazırlanan Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda temel alınmıştır. Bu durum Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır." denilerek belirtilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama ve üretim (anlatım) becerileri her öğrenme alanında geliştirilir. Yani dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, öğrenme alanlarının hepsinde hem anlama hem de üretim(anlatım) becerileri geliştirilir. Eskiden olduğu gibi anlama becerilerini geliştirmek için sadece dinleme ve okumaya değil konuşma ve yazmaya da ağırlık verilmektedir. Bu durum üretim(anlatım) becerileri için de geçerlidir. Üretim (anlatım)

becerileri sadece konuşma ve yazma ile değil dinleme ve okuma yoluyla da geliştirilir. Bu anlayıştan hareketle Türkçe (1-5. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında anlama ve anlatım becerilerini geliştirme her öğrenme alanında ele alınmıştır (Güneş 2009).

Araştırmanın problemi “Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlama eğitimi” çerçevesinde belirlenmekte ve sunulmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın problem tümcesi “Türkçe öğretiminde anlama eğitimi yapılandırmacı yaklaşım bağlamında mı ele alınmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1.Türkçe eğitiminde anlama becerileri hangi başlıklarda ele alınır?
- 2.Türkçe eğitiminde anlama becerisi ve süreçleri nasıl geliştirilebilir?
- 3.Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlama modelleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Araştırma derleme (literature review) modelindedir. Literatür taraması, var olan kaynakların incelenerek, o kaynak içerisinde de yer alan ve daha evvelden hedeflenmiş bir konu üzerinden derlenerek metin içinde aktarılmasıdır. Araştırma planının, amaçlarının, yöntemlerinin geçmişte yapılan çalışmalara dayandırılması ve mevcut bilgiler ışığında, seçilen konuda neler yapılabilir ortaya koyması gerekir. Bu nedenle, seçilen konuda geçmişte, nasıl, nerede ve ne tür çalışmalar yapıldığı belirlenmelidir. Araştırma konusu ve araştırma ön amaçları belirlendikten sonra konu ile ilgili klasik bilgilerin ve yapılan güncel araştırmaların belirlenmesi için klasik ve güncel kaynakların taranmasına geçilir (Özdamar 2003; Erkuş 2013). Literatür taraması problemin önemini gösterme, araştırmanın desenini geliştirme ve araştırma bulgularını önceki bilgiyle ilişkilendirme amacıyla yapılır. Literatür taramasının bu doğrultudaki işlevleri şöyle sıralanabilir (Balcı 2001):

1. Problemin tanımlanma ve sınırlandırılmasına yardımcı olmak,
2. Araştırmayı tarihsel bir perspektife yerleştirmek,
3. Araştırmada istenmeyen tekrarları önlemek,
4. Uygun yöntem ve ölçülerin seçilmesinde yardımcı olmak,
5. Bilgilerin önceki bilgiyle ilişkilendirilmesine yardımcı olmak ve araştırmalara imkân vermek.

## 3. Bulgular

**Birinci Alt Problem:** Türkçe eğitiminde anlama becerileri hangi başlıklarda ele alınır?

Türkçe eğitiminin anlamaya yönelik temel dil becerileri okuma ve dinlemedir. Her iki beceri de anlatma becerileri olan konuşma ve yazmanın içten dışa dönük olan işlem eğiliminin tersine, dıştan içe doğru bir işleme sürecini barındırır. Okuma ve dinleme bir dil girdisi, okuma ve yazma ise bir dil çıktısı olarak değerlendirilebilir. Anlama sürecinin ilk basamağı ise duyum ve algıdır. Anlama, duyu verilerine ve çevresel ileti kaynaklarına anlam verme çabasıyla başlar ve doğru iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Anlamak ve anlaşılma iletişimde temel amaçtır. Basitten karmaşığa doğru sistematik bir süreç izleyen anlama becerisinde ilk düzenli aşama algıdır. Anlama, dışsal bir uyarının beyindeki işleme merkezine ve oradan da beynin anlama merkezine eşgüdümsel olarak ulaşmasıyla başlar. Dilsel nitelikteki seslerin beyin tarafından

ayrıt edilmesi ve dilsel ses kümelerinin zihinsel bir işlemle bilgiye dönüştürülmesi anlama becerisinin temelini oluşturur. Duyu ve algılamayla başlayan anlama süreci, belirgin biçimde birbirinden ayrılamayan aşamaların çok kısa zaman dilimleri içinde birbirini etkilemesiyle devam eder; vericiden gelen bilgilerin alınması, eski bilgilerle karşılaştırılması ve doğru yorumlanmasıyla son bulur (Cüceloğlu 2000). Bu işlem ve süreçler olmadan doğru iletişim gerçekleşemez. Duyum ve algıyla başlayan anlama sürecinde en baskın zihinsel aktör bellektir. Bir depolama merkezine benzeyen bellek, gelen bilgileri belli işlemlerle ayrıştırır. Her bilgiyi nitelik, önem, tür vb. sınıflandırma ve ayrıştırmaya tabi tutan bellek bunları aynı zamanda ihtiyaç duyulduğunda geri çağrılmak üzere saklanması gereken yerlere yönlendirir (Onan 2005). Anlama sürecinde duyu organlarından gelen uyarıların beyin tarafından tanımlanması oldukça kolaydır. Başka bir ifadeyle beynin duyuyu tanıması basit bir işlemdir. Algılama ise yaşam bilgisi ve deneyimleri içerdiğinden beyinde karmaşık bir süreç izler. Hem algılama sürecinde hem de anlama sürecinde önceden edinilen tecrübeler ve öğrenilenler yeni girdilerin anlamlandırılmasında işlevsel bir görev üstlendikleri için süreç daha karmaşıktır. Bu bakımdan algılama, kavrama gibi zihinsel süreçleri içerir (Ergin 1988).

Dinleme, toplumsal ve bağlamsal bir eylemdir. İletişim ortağımız yalnızca dinleme niteliklerimizi durumsal dinleme davranışlarımızla değerlendirebilir. Bu belirleme, "etkili dinleme" (Wolvin & Coakley 1996) becerisinin "bu bağlamda dinleyiciye uyarlanabilme" olarak görülmesi gerektiği anlamına gelir (Spitzberg & Cupach 1984; Ridge 1993). "Paylaşılan anlamları kolaylaştıracak, görevleri yerine getirmeye katkıda bulunacak ve doyurucu ilişkiler geliştirecek bir şekilde tepki vermenin" önemli olduğu belirtilir (Adelmann 2012). Wolwin & Coakey (1996) de dinlemenin işitmeden farklı olduğuna değinir. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarıdan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme sürece algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Akt.: Akyol 2016). Dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır. Dinlemede yüz yüze anlama ya da anlaşma gerçekleşmeyebilir. Alıcının iletiyi yorumlama, anlamlandırma ve birikim eksikliği dinlemede iletişim yetersizliğini ortaya koyar. Bilgi kaynağından çıkan mesaj ile alıcı tarafından elde edilen mesaj arasındaki fark, birbirini tutmayabilir. Bu farkı yaratan faktöre gürlüğü adı verilmektedir (Umagan 2007). Araştırmalara göre insanlar okuma, yazma ve konuşma ya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamaktadır (Werner 1975; Tompkins 1998). Dinleme, ihmal edilmiş (Brown 1954; Kline 1996; Özbay 2010), unutulmuş, kaybolmuş (Doğan ve Özçakmak 2014) bir alan veya beceridir (Tabak ve Göçer 2014). Genel olarak dinleme birçok öğrenci için hayal kırıklığıyla sonuçlanmasından dolayı zorlu bir dil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Arnold 2000; Goh 2000). Graham (1996) çalışmasında, uygulama yapılan öğrencilerin dinlemenin diğer becerilere göre en az başarabildikleri beceri olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Moini & Rahimirad 2015). Öğretmenlerin öğrencilerini baskıcı bir ortamda ses çıkarmadan dinleme etkinliğine zorunlu kılması dinleme sürecini etkisiz kılar ve öğrencilerin dinleme konusunda olumsuz bir kaniya sahip olmalarına neden olur (Umagan 2007). Dinleme eylemi bilgi kaynağından tek yönlü bilgi iletimi şeklinde gerçekleşmektedir. Dinleyicinin bu bilgileri kendi zihninde kodlaması ve onu bilinçli bir şekilde algılaması, aynı zamanda söylenen de dinleyen arasındaki gizli bir anlaşma sürecini oluşturmaktadır. Dinlemeyi tek yönlü bilgi iletimi şeklinde göstermemek gerekir. Çünkü konuşan kişinin beden dilinin fark etmek ve dinlemeye istekli olduğunu ifade eden göz teması, açık beden pozisyonu konuşan kişiye dönük ve eğik olmak gibi bedensel

davranışları kullanmak önemlidir (Beaverson 1999). Dinleme, sadece anlama, öğrenme; zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi bakımından değil, iletişim kurma aracı olması yönüyle de önemlidir (Güneş 2013). İletişim sürecinin vazgeçilmez bir ayağını oluşturan dinleme, konuşmacı ve dinleyiciler arasındaki iletişimin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi için önem verilmesi gereken bir dil becerisidir. Öneminin aksine bu beceri, özellikle okuma ve yazma becerilerine kıyasla ihmal edilmiştir

Güneş'e (2013) göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alışverişidir (Akyol 2016). Öz'e (2001) göre okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcük şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (2005) göre, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Demirel'e (2006) göre ise okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Özbay (2007) okumayı, göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlamaktadır. Günay'a (2003) göre ise okuma, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır (Sever 1997). Bamberger'e (1990) göre okuma süreci, bilişsel ve duyuşsal süreçlere dayalı, karmaşık, zihinsel derinliği olan bir edimdir. Okuma insanların yeni kelimeler öğrenmesini, yeni anlayışlar kazanmasını, yeni hayaller kurmasını, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmesini ve derinleştirmesini sağlar (Akyol 2016). Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı için okuma zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak görülmektedir (Güneş 2010). Okuma, bireyin kendini yenilemesi, sınırlarını zorlaması, evrenselliğe ulaşması için vermiş olduğu ulvi bir mücadeledir (Ungan 2008). Eleştirel düşünmeye, çok yönlü bakış açıları geliştirmeye, kendini ve dünyayı anlamaya, yorumlamaya giden en etkili yol okumadır (Adalı, 2010: 9). Okuma eyleminin temeli ailede atılmaktadır. Bu eylem uzun bir zaman alır (Camp 2007). Çocuklar, çevrelerinde okuyan insanlar görmelidir (Akay 2009). Ailede okuma etkinliği gören bir öğrenci, okulda da görmek ister. Okulun, buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırılmasında son derece etkin rolü vardır (Applegate & Applegate 2004; Mckool&Gespas 2009). Aile, öğretmen ve çevre öğrenciye okuma alanı oluşturduğu zaman, okuma alışkanlığının da oluşmasına zemin hazırlanmış olur (Yılmaz 1993; Hurst ve diğerleri 2010). Myette'ye (2006) göre, öğrencilerin okuma alışkanlığını edinmesinde öğretmenler etkilidir. Aile, öğretmen ve çevre öğrenciyi okumaya teşvik ettiğinde, okuma alışkanlığı daha kolay gelişir. Amerika'da yapılan bir araştırmada çocukların erken yaşta kitap okumayla tanışmalarının, okuma alışkanlığının edinilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir (Duros 2009). Odabaş ve diğerlerine (2008) göre, Türkiye'de gerek okuma alışkanlığının belirlenmesi konusunda yapılan araştırmalara ve gerekse okuma, kitap ve kütüphane konuları ile doğrudan ilişkili olan göstergelere genel olarak bakıldığında Türk halkının önemli bir bölümünün, sürekli, düzenli ve eleştirel özelliklere sahip bir okuma kültürüne sahip olmadığı, buna bağlı olarak yeterli miktarda yayın satın almadığı ve okuma kültürünün geliştirilmesi konusunda son on yıldır önemli bir mesafe kaydedemediği görülmektedir. Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması, sözcüklerini geliştirmesi, yeni

deneyimler kazanması beklenemez (Ünalın 2006). Eğitim sisteminin önemli görevlerinden birisi de, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Tezcan 1983). Okuma alışkanlığının olup olmadığının ifade edilebilmesi için Amerikan Kütüphane Derneği şu standartları belirlemiştir: Yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen kişiler, az okuyan okur tipi; yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 20 arasında olanlar, orta düzeyde okuyan okur tipi; yılda okuduğu toplam kitap sayısı 20'yi aşan kişiler ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir (Yılmaz 2004). Dökmen'e (1994) göre ise okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılacak bazı ölçütler şunlardır: (1) Okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu, (2) Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu, (3) Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği, (4) Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı, (5) Okuduğu kitapları hangi yolla elde ettiği (satın almak, ödünç almak veya kütüphanede okumak yollarından hangisini/hangilerini tercih ettiği). Okumanın alışkanlık haline gelmesi, birçok duyuşsal özelliğin bir araya gelmesi ile mümkün olabilir. Ülkemizde özellikle çocukların ve gençlerin okuma alışkanlığının gittikçe azaldığı görülmektedir. Kitap okuyanların sayısı 1965'te % 27, 1980'de % 5.7, 1990'da %2.5, 1997'de % 3.5 olarak belirlenmiş ve 1965'deki oranın onda birine gerilediği ortaya konulmuştur (Özen 1998). Bir başka araştırmada da Japonların bir yılda ortalama 25, İsveçlilerin 10, Fransızların ise 7 kitap okuduğu; ülkemizde ise bir yılda altı kişiye yalnızca bir kitap düştüğü saptanmıştır (Odabaş 2005). Çeşitli araştırmalarda (Esgin ve Karadağ 2000; Semerci 2002; Balcı 2003; Saracaloğlu ve diğ. 2003; Filiz 2004) gençlerin okuma alışkanlıklarının oldukça yetersiz bulunduğu ortaya konulmuştur.

**İkinci Alt Problem:** Türkçe eğitiminde anlama becerisi ve süreçleri nasıl geliştirilebilir?

Anlama konusunda son yıllarda psikoloji ve eğitim alanında önemli araştırmalar yapılmış, anlama işlem ve süreçlerini ayrıntılı olarak açıklayan, anlama konusundaki bilgileri yenileyen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda bilişsel psikoloji alanında zihinsel işlemlerin karmaşıklığını ortaya koyan çeşitli anlama modelleri geliştirilmiştir. Diğer taraftan eğitim alanında Vygotski ve Bruner'in çalışmaları, sosyal ve etkileşimsel yapılandırmacılık, anlama konusunda yeni ufuklar açmıştır. Özellikle çocukların erken yaşlarda zihinsel gelişimini ortaya çıkaran araştırmalar, çocukların karmaşık zihinsel işlemleri, kendilerine eşlik edildiğinde ya da öğretildiğinde yapabildiklerini, hatta uzman biri gibi kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Tardif 1999; Crahay 1999). Anlama kavramı geniş bir alanı kapsamaktadır. Bunlar sözlü anlama, yazılı anlama, görsel anlama, matematiksel anlama gibi sıralanabilir. Ancak anlama denilince genellikle okunan bir metni anlama ya da yazılı anlama anlaşılmaktadır. Okunan bir metni anlamanın uzun bir tarihi geçmişi vardır. Yazının bulunmasıyla birlikte gündeme gelen bu kavram zamanla "yorumlama ve kavrama" anlamında da kullanılmaya başlanmıştır. Geleneksel anlama modelleri dünyamızda kullanılan en eski modellerdir. Bu modeller geleneksel dil öğretim yaklaşımlarıyla birlikte kullanılmıştır. Geleneksel yaklaşıma göre dil kurallardan oluşur. Dil kurallarını öğrenen kişi dili iyi kullanır. Bu nedenle dil öğretiminde öncelik dil bilgisi kurallarına ve kelime öğretimine verilir. Dil bilgisi konuları belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğretilir. Öğretim sürecinde dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde önemle durulur (Güneş 2013). Geleneksel yaklaşıma göre anlama "yazıların şifresini çözme" olarak ele alınır. Metni anlamak için kelimelerin anlamını iyi bilmek, metni defalarca ve sesli okumak gerekli olduğu savunulur. Bu nedenle kelime ve metin inceleme çalışmalarına çok önem verilmiş, kelimelerin özellikleri ve anlamları derinlemesine incelenmiştir. Bu uygulamalarla anlamanın gerçekleşeceği düşünülmüş, öğrencilerin metinleri nasıl anladıkları üzerinde durulmamıştır. Geleneksel anlama modelleri parçadan bütüne veya aşağıdan-yukarı (bottom-

up), bütünden parçaya veya yukarıdan-aşağı (top-down) ve interaktif-karma modeller olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Parçadan bütüne ve bütünden parçaya olarak adlandırılan iki model birbirine zıt süreçlerden oluşmaktadır. Karma modeller ise bu modellerin sınırlılıklarını önlemek için geliştirilmiştir. Geleneksel modellerde anlamaya ürün olarak bakılmış, bir metni okuduktan sonra zihinde oluşan bilgiler üzerinde durulmuştur. Bu bilgilerin türü, niteliği ve düzeyi önemli olmuş, okullarda bunları artırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerden metni anlamaları için kelimelerin anlamını iyi bilmeleri ve metni defalarca sesli okumaları istenmiştir. Metnin sonundaki anlama sorularında ise metinde yer alan bilgi ve ayrıntılara yer verilmiştir. Bu uygulamalarda metni anlama ile ezberleme arasındaki fark açık değildir. Öğrencinin metindeki bilgileri aynen tekrarlaması “anlama” olarak değerlendirilmiş, ne kadar çok bilgi hatırlarsa “o kadar iyi anlamış” sayılmıştır. Bilişsel anlama modellerinde anlamaya önce ürün olarak bakılmış, ardından süreç olarak ele alınmış, son çalışmalarda ise her iki anlayış birleştirilmiştir. İlk uygulamalarda bir metni okuduktan sonra zihinde kalan bilgiler üzerinde durulmuştur. Bu amaçla metin sonunda çeşitli sorular verilerek öğrencinin anlama durumu ölçülmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan değerlendirmelerde metni anlamak için sadece kelimelerin anlamını doğru bilmenin ve soruları cevaplamanın yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine anlama süreçlerine önem verilmiş, metindeki bilgileri anlamak için ayrıntılı inceleme çalışmalarına başlanmıştır. Metinler merkeze alınarak ayrıntılı incelemeler yapılmıştır. Metnin konusunu, olaylarını, ana fikrini bulma, içeriğini inceleme gibi çalışmalara çok önem verilmiş, bu etkinliklerle öğrencilerin metinleri iyi anlayacakları düşünülmüştür (Güneş 2013; Cohen & Mauffrey 1990). Kısaca bilişsel modeller metinleri anlama etkinliğinin merkezine okuyucunun dikkat kaynaklarını ve çıkarım işlemlerini koymuştur. Böylece okuma süreçleri, bilgi işleme süreçleri ve anlama işlemi birleştirilmeye çalışılmıştır. Sonraki yıllarda yapılan değerlendirmede, öğrencilerin incelenen metinleri iyi anladıkları ancak başka metinleri anlamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunun üzerine öğrencilerin okudukları metinleri iyi anlamaları değil aynı zamanda anlama becerilerini de geliştirmeleri gerektiği üzerinde çalışmalara başlanmıştır (Lafontaine 2003; Crahay 1999; Tardif 1999). Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin dil ve zihin becerilerinin geliştirilmesine vurguda bulunulmuştur. Bu yaklaşıma göre dil, edinilmez, öğrenilir. Dil, bireyin aktif çabalarıyla öğrenilir ve zihinde yapılandırılır”. Dil, zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Bu süreçte anlamının ayrı bir önemi vardır. Anlama öğretimi, anlama becerilerini geliştirme, anlama süreçleri, anlamı yapılandırma, anlama modeli’ gibi yeni kavramlar gündeme gelmiştir. Anlama sürecinin aşamaları, geliştirilecek beceriler, yöntem ve teknikler çeşitli araştırmalarla saptanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezli eğitim anlayışından hareketle öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Metin incelemeleriyle öğrencinin anlamayı dolaylı geliştirmesini beklemek yerine doğrudan anlama öğretimi yapılmaktadır. Bu amaçla anlama süreçleri ile teknikleri üzerinde durulmakta, öğrencilere çeşitli etkinliklerle anlama becerileri ve teknikleri öğretilmektedir. Doğrudan öğretim sürecinde iki yaklaşım uygulanmaktadır. Birincisi becerilerin doğrudan öğretimi, ikincisi ise tekniklerin açıklamalı öğretimidir. Ayrıca öğrencinin düşünme, inceleme, seçim yapma, tahmin etme, sorgulama, çıkarım yapma, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirici tekniklere yer verilmektedir. Böylece yazının anlamını araştırmak, keşfetmek ve zihinde yapılandırmak daha kolay olmaktadır. Kısaca bu yaklaşımda anlama becerilerini geliştirmek için dolaylı değil doğrudan öğretim yapılmaktadır. Güneş (2014a), yapılandırmacı yaklaşımda anlamının ele alınışını şu şekilde ifade etmektedir: Anlama sürecinde anlamlandırma, anlamı yapılandırma ve anlama modeli



oluşturma aşamaları birbirinden farklıdır. Bilindiği gibi dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgiler, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek birleştirilmekte ve yeni anlamlar oluşturulmaktadır. Bu işleme anlamlandırma ya da yeni anlam oluşturma denilmektedir. Ardından oluşturulan yeni anlamlar ön bilgilerle birleştirilerek zihne yerleştirilmektedir. Bu işleme anlamı yapılandırma denilmektedir. Anlamın unutulmaması ve kalıcı olması için mutlaka zihinde yapılandırılması gerekmektedir. Anlamlandırma ve anlamı yapılandırma işlemleriyle anlama modeli oluşturulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlama, bir zihin modeli oluşturma aracıdır. Öğrencinin metindeki bilgileri seçme, düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemlerini sürekli yapması, giderek zihninde bir model oluşturmasını getirmektedir. Buna “anlama modeli” denilmektedir. Anlama modeli, çeşitli metinlerle geliştirilmekte ve sürekli okuyarak zenginleştirilmektedir. Öğrenci anlama modeline göre bir dünya algısı ve bakış açısı oluşturmaktadır. Bu nedenle anlama modelini geliştirmeye önem verilmelidir. Öğrenciye aynı tür metin ve yazarların verilmesi, anlama modelinin dar ve sınırlı olmasını getirmektedir. Çeşitli metin ve etkinliklerle öğrencilerin anlama modellerini geliştirmeye yardım edilmelidir. Yapılandırıcı yaklaşımda metni anlama yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir. Bu yaklaşıma göre anlama sürecinde bütün zihinsel beceriler devreye girmekte, yeni bilgiler bireyin ön bilgilerinin ışığında incelenmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Birey ön bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturmaktadır. Bu konudaki araştırmalar okuyucunun metindeki bilgileri aynen almadığını, metindeki bilgileri kendine göre seçtiğini, bazılarını atladığını, bazı yerlere eklemeler yaptığını göstermektedir. Böylece okuyucunun anladığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilmekte, hatta okuyucu metnin anlamının dışına da çıkabilmektedir. Bu nedenle metni derinlemesine inceleyerek metindeki anlamı öğrenciye ezberletme yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir. Anlama aynı zamanda bir zihin modeli oluşturma aracıdır. Okuyucunun metindeki bilgileri seçme, sıralama, işleme ve yapılandırma gibi işlemlerini sürekli olarak yapması, giderek bir zihin modeli oluşturmasını sağlar. Buna “anlama modeli” denir. Anlama modeli okunan metinlerle oluşturulmakta, geliştirilmekte ve zenginleştirilmektedir. Aynı tür metinlerin ve yazarların okunması anlama modelinin sınırlı ve fakir olmasına neden olur. Öğrencilere çeşitli metinler verilerek, yöntem ve teknikler öğretilerek anlama modellerini zenginleştirmelerine yardım edilmelidir.

**Üçüncü Alt Problem:** Yapılandırıcı yaklaşım bağlamında anlama modelleri nelerdir?

Yapılandırıcı yaklaşımda bireyin dil ve zihin becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Bu yaklaşıma göre” Dil, edinilmez, öğrenilir. Dil, bireyin aktif çabalarıyla öğrenilir ve zihinde yapılandırılır.” Dil, zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Bu süreçte anlamının ayrı bir önemi vardır. Anlama öğretimi, anlama becerilerini geliştirme, anlama süreçleri, anlamı yapılandırma, anlama modeli’ gibi yeni kavramlar gündeme gelmiştir (Güneş 2014a). Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci merkezli eğitim anlayışından hareketle öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Metin incelemeleriyle öğrencinin anlamayı dolaylı geliştirmesini beklemek yerine doğrudan anlama öğretimi yapılmaktadır. Bu amaçla anlama süreçleri ile teknikleri üzerinde durulmakta, öğrencilere çeşitli etkinliklerle anlama becerileri ve teknikleri öğretilmektedir (Güneş 2014b). Anlama sürecinde anlamlandırma, anlamı yapılandırma ve anlama modeli oluşturma aşamaları birbirinden farklıdır. Bilindiği gibi dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgiler, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek

birleştirilmekte ve yeni anlamlar oluşturulmaktadır. Bu işleme anlamlandırma ya da yeni anlam oluşturma denilmektedir. Ardından oluşturulan yeni anlamlar ön bilgilerle birleştirilerek zihne yerleştirilmektedir. Bu işleme anlamı yapılandırma denilmektedir (Güneş 2014a). Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama, bir zihin modeli oluşturma aracıdır. Öğrencinin metindeki bilgileri seçme, düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemlerini sürekli yapması, giderek zihninde bir model oluşturmasını getirmektedir. Buna “anlama modeli” denilmektedir. Anlama modeli, çeşitli metinlerle geliştirilmekte ve sürekli okuyarak zenginleştirilmektedir. Öğrenci anlama modeline göre bir dünya algısı ve bakış açısı oluşturmaktadır. Bu nedenle anlama modelini geliştirmeye önem verilmelidir (Güneş 2014a).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin anlama becerilerini geliştirmek için iki anlama modeli uygulanmaktadır. Bunlar süreçsel ve etkileşimsel anlama modelleridir.

**Süreçsel Model:** Bu modelde anlamaya gelişimsel bir süreç olarak yaklaşılmakta ve sürecin aşamaları ile geliştirilecek beceriler üzerinde durulmaktadır. Van Dijk ve Kintsch tarafından “anlama modeli” olarak geliştirilmiştir (Güneş 2014b). Giasson (1995) ve Fayol & Gombert (1992 & 1999) tarafından zenginleştirilmiştir. Bu model sadece anlama sürecine değil, bilgilerin islenmesi sürecine de ağırlık vermektedir. Bilgilerin islenmesi ve anlama süreci iç içe geçmiş iki temel süreç olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre anlama ve bilginin islenmesi birbirine bağlı üç aşamada yapılmaktadır. Bunlar bilgiyi seçme, sıralama ve düzenleme aşamalarıdır.

**Seçme:** Bir metni okurken metindeki bütün bilgiler aynen alınmamaktadır. Okuyucu metinde önemli gördüğü bazı bilgileri seçmekte, bazılarını dikkate almamakta, bazılarını da atlamaktadır. Bu işlemler okuyucunun ön bilgilerine, zihin yapısına, ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak gerçekleşmektedir.

**Sıralama:** Seçilen bilgiler önemine göre sıralanmaktadır. Önem sırasını okuyucu belirlemektedir. Yani okuyucunun ilgi ve ihtiyacına göre önemli görülenler birinci plana alınmaktadır. Buna bilgiler arasında hiyerarşi oluşturma da denilmektedir.

**Düzenleme ve Yapılandırma:** Sıralanan bilgiler, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme, iç bağlantılar kurma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bunlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır. Böylece okuyucu yeni anlamlara ulaşmaktadır (Güneş 2014b).

Bilgileri düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemi üç düzeyde gerçekleştirilmektedir. Birinci düzeyde metnin küçük yapıları, ikinci düzeyde metnin büyük yapıları ele alınmakta, üçüncü düzeyde ise zihinde düzenleme işlemleri gerçekleştirilmektedir. Küçük yapılar düzeyinde yapılandırma, metnin küçük yapılarını anlama ve bunları yapılandırma ile ilgilidir. Bu düzeyde bir kelimenin, cümlecğin veya cümlenin anlamını yapılandırma işlemi gerçekleştirilmektedir. Büyük yapılar düzeyinde yapılandırma, metnin büyük yapılarını anlama ve bunları yapılandırmayla ilgilidir. Metnin büyük yapıları, metnin paragrafları, en belirgin bölümleri ya da tümüne denilmektedir. Ardından metnin küçük ve büyük yapılarından oluşturulan anlamların zihinde düzenlenmesi yapılmaktadır. Bu işlemlerin sürekli yapılması giderek okuyucunun kendine özgü bir zihin düzenleme modeli oluşturmasını getirmektedir. Buna “anlama modeli” denilmektedir. Metni anlamak için mutlaka bir anlama modeli oluşturmak gerekmektedir (Fayol & Gombert 1992; Fayol & Gombert 1999). Güneş ‘e (2014b) göre anlama süreçleri şu şekilde

açıklanır: Anlama modelleri ve çeşitli araştırmalardan hareketle, Giasson, Fayol, Lagache gibi uzmanlar anlama sürecinin aşamalarını ve geliştirilecek becerileri saptamışlardır. Anlama öğretiminde uygulanan bu süreçler şöyledir:

**Küçük Yapıları Anlama:** Cümleyi ve cümledeki bilgileri anlama süreçleridir. Bir cümledeki kelimeleri, deyimleri, cümlecikleri ve cümleyi anlama söz konusudur. Bu aşamada aşağıdaki becerilerin geliştirilmesine çalışılır.

**Kelimeleri tanıma:** Cümledeki kelimeleri tanıma ve anlamını bulma işlemlerini kapsamaktadır.

**Deyim ve cümlecikleri anlama:** Cümledeki deyim ve cümlecikleri anlamak için kelimeler anlamlı olarak birleştirilmektedir. Ardından deyim ve cümleciklerin anlamı bulunmaktadır.

**Küçük yapılardaki bilgileri seçme:** Deyim ve cümleciklerdeki bazı anlamları seçme, önem derecesine göre sıralama, birleştirme ve cümleyi anlamlandırma işlemleridir. Bu sürecin geliştirilmesi için öğrencilere cümledeki hangi bilgilerin önemli olduğu öğretilmeli ve anlama üzerinde çalışılmalıdır.

**Anlamları Bütünleştirme:** Bu aşamada cümleler arasında bağ kurulmakta ve cümlelerin anlamları birleştirilmektedir. Cümleler birleştirilerek paragrafın anlamına ulaşılmaktadır. Cümleler ve anlamlar arasında bağ kurma işlemleri yapılmaktadır. Bunlar:

**Cümle bağlarını tanıma:** Cümleler arasındaki bağları tanıma ve anlama ilgili işlemlerdir. Örneğin “ ve, ile, de “gibi bağlaçları tanıma ve anlama gibi.

**Mantık bağlarını anlama:** Metinde anlam bağlarını sağlayan kelimeleri tanıma ve anlama işlemlerini kapsamaktadır. Örneğin “fakat, ancak, tam tersine ” gibi .

**Çıkarım yapma:** Metindeki bilgilerden hareketle metinde verilmeyen bilgileri bulma ve metnin anlamını genişletme işlemleridir. Çıkarım yapma, metinde sunulan ipuçlarından hareketle gerçekleştirilmektedir. Örneğin, metindeki bilgilerden “olayın geçtiği zamanı, saati, yeri, mevsimi veya kişinin duygularını bulma ” gibi.

**Büyük Yapıları Anlama:** Bu aşama metnin tamamını anlamaya dönük çalışmaları içermektedir. Bu süreçte şu işlemler yapılmaktadır:

-**Ana fikri belirleme:** Metnin ana fikrini belirleme işlemlerini kapsamaktadır.

-**Metni özetleme:** Metinde sunulan anlamları özet haline getirme işlemleridir.

-**Metin yapısını tanıma:** Metnin yapısını tanıma ve bu yapıyı izleyerek metni anlama işlemleridir.

**Anlamı Yapılandırma:** Okuyucu, metinden bazı bilgileri ve anlamları seçmektedir. Anlamları seçmede inceleme, karşılaştırma, ilişkilendirme, sorgulama gibi çeşitli zihinsel işlemlerden yararlanmaktadır. Bu işlemler, hem anlamayı hem de okuyucunun metinde işlenen bilgileri izlemesini, kontrol etmesini, seçmesini ve önem derecesine göre sıralamasını kolaylaştırmaktadır. Ardından metinden seçilen anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle bütünleştirilmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Bu işleme

anlamı yapılandırma denilmektedir. Anlama becerilerini geliştirmek için bu süreçlere ve becerilere önem verilmeli, anlama becerilerini geliştirmeye erken yaşlarda başlanmalıdır.

**Etkileşimsel Model:** Sosyal yapılandırmacılık anlayışına göre bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu-metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlı bulunmaktadır. Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen bu modele göre, anlama, üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir. Bunlar metin, okuyucu ve ortam olmaktadır. Anlama sürecinde okuyucu okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemler yapmaktadır. Ön bilgileri harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, anlamayı kontrol etme, değerlendirme gibi. Anlama sürecinin diğer bileşeni metin olmaktadır. Metin, içerdiği çeşitli bilgi ve düşüncelerle okuyucunun ön bilgilerinin etkileşmesini sağlamaktadır. Ayrıca okuyucuyu diğer metinlere yönlendirmekte ve metinler arası düşünmesini getirmektedir. Anlama sürecinin ortam bileşeni ise metnin anlaşılmasına fiziksel, sosyolojik ve psikolojik olarak etki etmektedir. Anlama bu üç değişken arasındaki sürekli etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle anlama, etkileşim sonunda oluşturulan anlamı düşünme, düzenleme ve zihinde yapılandırma sürecidir. İyi bir anlama için üç değişkenin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olması gerekmektedir (Giasson 1995). 2004 Türkçe Öğretim Programında bu anlama modelleri dikkate alınarak çeşitli kazanımlar, teknikler ve etkinlikler verilmiştir.

Yapılandırmacı anlama modellerinde öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla doğrudan anlama öğretimi öngörülmektedir. Dünyamızda son yıllara kadar "anlama öğretimi" veya "anlama becerilerini geliştirme" gibi bir eğitimden hiç bahsedilmemiştir. Pressley, "öğrencilerin anlama becerilerinin okullarda sürekli olarak değerlendirildiğini, ancak anlamının öğretilmediğini" belirtmektedir. Pressley'e göre bazı öğrenciler sürekli çalışmaya rağmen anlama becerilerini geliştiremiyorsa, ya verilen alıştırmalar öğrencilere uygun değildir ya da alıştırmalarla öğrencilerin anlamaları geliştirilememektedir. Pressley, "Bu anlayışı değiştirmek için kavramsal bir devrim gereklidir." diyerek anlamının öğretilmesi ve öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasını vurgulamaktadır. Bu anlayış yapılandırmacı anlama modelleriyle uygulamaya aktarılmaya çalışılmaktadır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Anlama becerisi ve süreçleri alanyazında hak ettiği önemi görememiştir. Dinleme sessizce, konuşanın konuşmasını bitirmek olarak; okuma ise şifreleri çözmek, eksiksiz, hızlı ve hatasız okumak olarak algılanmıştır. Oysa dinleme de okuma da anlamlandırma, zihinde yapılandırma işlemleriyle anlam kazanır. İki beceride de zihin etkin bir rol oynar. Günümüz çalışmaları her bireyin kendi zihninde geliştirdiği bir anlama modeli şemasının varlığından söz eder. Bu modelin oluşturulması da rastlanan metinlerle ilişkilidir. Öğrencilerin farklı türden metinlerle tanıştırılmaları gerekir. Metin seçimlerinde ise çocuğa görelilik, estetik kaygı, sanatçı bakış açısı, dil ve çizgi en önemli başlıklardır. Doğru metinlerle tanışan çocuklar başka metinlere de heveslenir. Böylece daha çok metni okur ya da dinler.

Günümüzde anlama becerisi davranışçılığın çizdiği fiziksel boyuttan sıyrılarak zihinsel boyutta ele alınmalıdır. Zihinsel süreçler, ön bilgiler, yeni bilgiler, bu bilgilerin yapılandırılması ön planda incelenmelidir. Okuduğunu, dinlediğini anlayan, eleştirel düşünen, sorgulayan bireylerin yetiştirilebilmesi bu yolla mümkün olabilir.

## **Kaynaklar**

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Yayın.
- Adelmann, K. (2012). The art of listening in an educational perspective. *Education Inquiry*. Volume: 3 Number: 4. (513-534).
- Akay, H. (2009). Okuma'nın yeniden okunması: bile bile okumak -'ile bile okumak. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,4(3),20-41.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Applegate, A. J & Applegate, M.D. (2004). The peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers, *International Reading Association*, 57(6), 554-563.
- Arnold, U. (2000), "New dimensions of outsourcing: a combination of transaction cost economics and the core competencies concept", *European Journal of Purchasing & Supply Management*, Vol. 6 No. 1, pp. 23-9.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, V. (2003). Ankara'daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması, *Milli Eğitim Dergisi* 158.
- Beaverson, S.K. (1999), Final report for the 1999 c-far water quality and natural resources strategic research initiative in information systems and technology project entitled: map illinois - illinois natural resources geospatial Data Clearinghouse:<http://www.isgs.uiuc.edu/nsdihome/webdocs/phase2.htm>.
- Camp, D. (2007). Who's reading and why: reading habits of 1 grade through graduate students, *Reading Horizons Journal*, 47(3), 251-258.
- Cohen I. and Mauffrey A. (1990). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Armand Colin.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*, Paris: Editions PUF.
- Crowther, D. T. (1997). Constructivism. *Electronic Journal of Science Education*, 2 (2), <http://www.N.unr.edulhomepageljcannon/ejse/ejsev2en2ed.html>
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Y.; Özçakmak, H. (2014). *Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi. Cilt: 2 Sayı:2 (90-99).
- Dökmen, U. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Duros, I. & Papadopoulos, C. (2009). *Effects of a book club intervention on fifth graders' vocabulary, reading habit and attitude*. Boston: Boston University School Of Education Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements For The Degree of Doctor of Education.
- Ergin, A. (1988). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Esgin, A. ve KARADAĞ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinde okuma alışkanlığı, *Popüler Bilim*, 25 (175): 19-20.
- Fayol, M. and Gombert, J. E. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Fayol M. and Gombert J. E, (1999). L 'apprentissage de la lecture et de l'écriture, J. A. Rondal ve E. Esperet (Eds.). *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Bruxelles: Mardaga.
- Filiz, K. (2004). Gazi Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin meslekle ilgili okuma ve araştırma alışkanlıkları, *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 2: 231-242.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique*, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Good, T. L and Brophy, J. E. (2000). *Educational psychology: A realistic approach*. White Plains, NY: Longman.
- Graham, R. (1996), "Outsourcing – the major legal issues", *Information Security Technical Report*, Vol. 1 No. 3, pp. 6-7, 51-56
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, Firdevs. (2014a).Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri (speech approach and models) *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Bartın University Journal of Faculty of Education*, Cilt/Volume: 3, Sayı/Issue:1, Yaz/ Summer, 2014, Sayfa:1-27,Bartın. doi number: 10.14686/BUEFAD.201416205
- Güneş, Firdevs. (2014b). Anlama modelleri, *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, International Journal Of Literature And Language Education*, Yıl/Year : 2014, Sayı/Number : 9, sayfa 59-74 Doi number: 10.12973/dee.11.225.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler, *Eğitime Bakış Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 16, 3-10.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1-21.
- Hurst, B., FRANKLIN, K., SCALES, K.B. (2010). How does a high school reading class influence students' reading levels, habits, and perceptions? *Journal of Reading Education*, 35(3), 10-18.
- İşleyen, E. (2009). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk edebiyatı dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı (Ankara İli-Akyurt İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture, *Caractères*, 10, 29-40.
- Marlowe, A. B. and Page, L. M. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- Mckool, S.& Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? how teachers' personal reading habits affect instructional practices, *Literacy Reserarch and Instruction*, 48, 264-276.
- Moini, M.; Rahimirad, M. (2015). *The challenges of listening to academic lectures for eap learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension*. SAGE Open. (1-9).

- Myette, S. (2006). *Finding a great read: book selection strategies for sixth grade silent reading an abstract*. United States: Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University.
- Odabaş, H., ODABAŞ, Y. Z. ve POLAT, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: ankara üniversitesi örneği, *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431-465.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olsen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, F. (1998). Türkiye'de Okuma Alışkanlığı ve Öğretmenin Sorumluluğu. *Eğitim Sen Demokratik Eğitim Kurultayı*, 2-6 Şubat 1998. 571-590. Ankara: Volkan Matbaası.
- Ridge, A. (1993). *A perspective of listening skills*. USA: Ablex Publishing.
- SARACALOĞLU, A. S. BOZKURT, N. ve SERİN, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4, 12: 149-158.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Semerci, Ç. (2002). Türk üniversitelerinde beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, *Eğitim ve Bilim*, 27- (125): 36-43.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Éditions Logiques.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Tezcan, M., (1983). *Boş zamanlar sosyolojisi*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 134.
- Tompkins, J. (1998). *Warehouse management handbook*. İngiltere: Tompkins Press.
- Umagan, S. (2007). Dinleme. Kırkkılıç, A; Akyol, H (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (149-163). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Werner, A. (1975). A case of sex and class socialization. *Journal of Communication*. 10.1111/j.1460-2466.1975.tb00637.x.

Wolvin, A. & Coakley C. G. (1996). *Listening*. USA: Brown Publishing.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı, *Bilgi Dünyası*, 5- (2), 115-136.



## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Reading and listening to basic Turkish language skills. Both skills have a process of outward to inward processing, contrary to the outwardly intentional tendency of speaking and writing, which are speaking skills. Reading and listening can be interpreted as a language input, reading and writing as a language output. The first step in the understanding process is sensation and perception. Listening is a social and contextual act. Our communication partner can only evaluate our listening qualities with our situational listening behaviors. In recent years, important researches in psychology and education have been carried out in order to understand, to explain the understanding process and processes in detail and to reach the results of renewing the information about understanding. As a result of these researches, various understanding models have been developed which reveal the complexity of mental processes in the field of cognitive psychology. The constructivist approach emphasizes the development of the individual's language and mind skills. Today, a constructivist approach is used in the education of most developed countries. This approach focuses on student-centered education rather than teacher-centered education and focuses on improving mental skills rather than on behaviors of the students. Instead of one-way thinking, multi-faceted thinking and inquiry focuses on spiral logic rather than plain logic. Along with this approach, there have been important changes in the definition of learning and teaching, principles, curriculum, measurement and evaluation, classroom management, teacher roles, school management, supervision and guidance.

The problem of the research is defined and presented within the framework of "comprehension education in the context of constructivist approach in Turkish teaching". In this context, the problem of the research is defined as "Is the comprehension education in Turkish teaching handled in the context of constructivist approach?" In the framework of this problem, the following questions will be asked:

1. In which subjects are the comprehension skills in Turkish education handled?
2. How can understanding skills and processes be improved in Turkish education?
3. What are the understanding models in the context of the constructivist approach?

### **2. Method**

The research is in literature review model. Literature review is the examination of existing sources and their compilation over a previously targeted subject in the source and transcribed in text. The research plan, aims and methods need to be based on past work and reveal what can be done in the chosen context in the light of existing information. For this reason, it should be determined how, where, and what kind of work has been done in the past on the selected topic. After the research topic and research preliminary aims are determined, classical and current sources are searched to determine classical information about the subject and current researches made (Özdamar 2003). Literature scanning is done to show the importance of the problem, to improve the design of the research and to correlate research findings with previous information.

### **3. Findings, Discussion and Results**

Understanding ability and processes have not seen the merit he deserves. Listening quietly, as the speaker finishes speaking; reading is perceived as deciphering the passwords, complete, fast and error-free reading. However, listening, reading, meaning, and structuring in the mind of the process gains meaning. The mind plays an active role in both skills. Today's work speaks of the

existence of an understanding pattern diagram that each individual develops in his own mind. The creation of this model is also associated with the texts found. Students need to be introduced to texts of different genres. In text selection, child relativity, aesthetic anxiety, artist point of view, language and line are the most important topics. Children who meet the correct texts also become enthusiastic about other texts. So they read or listen to more text.

Nowadays, understanding ability should be taken away from the physical dimension drawn by behaviorism and considered at the mental dimension. Mental processes, preliminary information, new information, the construction of this information should be examined in the front panel. It may be possible in this way to educate individuals who read, understand, listen, critically think and question.

**Araştırma makalesi:** Lüle Mert, E. (2018). Türkçe eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlama eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), 306-323.