

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 28.08.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 15.10.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2019



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-455602>

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖN OKUMA KAZANIMI STRATEJİLERİ VE BU STRATEJİLERİN 10. SINIF DERS KİTABI METİNLERİNDEKİ YETERLİLİĞİ

Şenel GERÇEK¹, Gürkan YAVAŞ², Hülya ÇEVİRME³

ÖZ

Bireyin, yazılı bir metindeki bilgileri, ön bilgilerinin de yardımıyla yorumlama ve yeni anlamlar üretme çabası olarak tanımlanabilecek okuma, çeşitli zihin becerilerini de kapsayan önemli bir dil becerisidir (Güneş, 2014). Akyol (2013)'e göre ise okuma, yazar ve okuyucunun sürekli etkileşim içinde bulunduğu aktif bir anlam kurma çabasını gerektirir. Öncelikle anlamaya ve kavramaya yönelik kazanımları içeren okuma becerisi, ilkokuldan itibaren öğrencilere kazandırılmaya başlanır. Ön okuma, okuma öncesi yapılması gerekli çeşitli etkinliklerle ilgili strateji bilgilerini içerir. Bu çalışmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki ön okuma stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin, Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı'ndaki uygulama olanaklarını araştırmaktır. Çalışma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacılar, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının okuma becerilerine uygun biçimde tasarlandığında, öğrencilerin ön okuma stratejilerini daha verimli ve etkin kullanabileceklerinin önemine dikkat çekmeyi amaçlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, Okuma stratejileri, Lise, Türk Dili ve Edebiyatı, 10. sınıf ders kitabı

PRE-READING ACQUISITION STRATEGIES IN THE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE CURRICULUM AND THEIR QUALIFICATIONS IN THE TEXTBOOK IN GRADE 10

ABSTRACT

Reading as an effort of any individual to interpret and produce new meanings in the written text is an important language skill that includes various memory skills (Firdevs, 2014). According to Akyol (2013), a reading activity requires an exercise to establish some meanings that writer and reader are continually interacting. First of all, the reading ability, which includes achievements related to meaning and concept, begins to be acquired by students from primary school. The pre-reading activity comprises strategy knowledge on various activities that need to be done before reading. This study aims to determine the pre-reading strategies in the Turkish Language and Literature Program and to explore the application possibilities of these strategies in the 10th grade textbook of Turkish Language and Literature. In the study, the researchers collected the data by reviewing The Turkish Language and Literature Lesson Course and the Course Book for the 10th grades (MEB, 2018). As a result of the examination, the researchers intend to highlight that if the textbooks of Turkish Language and Literature are designed according to reading acquisition requirements, students can use their pre-reading strategies more efficiently and more effectively.

Keywords: Reading comprehension, Reading strategies, High school, Turkish Language and Literature, 10th-grade-course book

¹ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, senel.gercek@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9608-0532>

² Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gurkan.yavas@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2627-3018>

³ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hulya.cevirme@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1779-7306>

1.GİRİŞ

Dil öğretimindeki dört temel becerinden biri olan okuma, her şeyden önce bir anlamlandırma eyleminin adıdır ve görsel sembollerden oluşmuş metinlerin anlamını çözmeye yönelik (Demirel, 2004), “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan” (Akyol, 2013), “ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği” (Güneş, 2014) bir süreçtir. Bilişsel, duyuşsal, dilsel, toplumsal ve kültürel yönleriyle çok boyutlu bir görünüm sergileyen bu süreç içinde, metnin dilinin “anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireyler, belirli amaçlar doğrultusunda”, doğal dile özgü birtakım kod çözme ve anlamlandırma stratejilerini kullanarak okuma eylemini gerçekleştirirler (Ülper, 2010).

Okuma, temelde bir anlamlandırma çabası olduğu için, “okuduğunu anlama”ya yönelik somut çıktıları hedefler. Bu nedenle, “yazılı dile katılım ve temas yoluyla eş zamanlı biçimde, anlam çıkarma ve anlam yapılandırma süreci” olarak da tanımlanır (Snow, 2002). Metni anlama süreci, okuyanın mevcut bilgileriyle okunan [metnin] taşıdığı yeni bilgileri, çeşitli zihinsel işlemlerden geçirerek belirli sonuçlara ulaşma aşamalarını kapsar (Onan, 2013). Bu süreç, “anlamın üç ögesini zorunlu kılar: Anlamayı gerçekleştiren okuyucu, anlaşılması gereken metin ve anlamının gerçekleşmesine yönelik okuma eylemi” (Snow, 2002).

Okuma ve okuduğunu anlama üzerine geliştirilen düşünce ve modeller, bilişsel ve davranışsal boyutlara da uzanan, geniş bir çalışma alanı içinde üretilmiştir. İlk çalışmalar okumanın bilgi edinme yönüne yoğunlaşmışken, özellikle 1970’lerden sonra okuma-anlama ilişkisi ve anlama modelleri tartışılmaya başlanmıştır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Okumayı seçici bir süreç olarak gören Goodman (1967), okuma eylemini, harflerden başlamak üzere heceler, sözcüklerin ve daha büyük dilsel parçaların kesin, ayrıntılı ve sıralı bir düzende tanınması olarak kabul eden yaklaşımları reddetmiş; bunun yerine, dille düşüncenin sürekli etkileşim içinde olduğu bir psiko-dilbilimsel tahmin oyunu kavramını önermiştir. Ona göre, “Etkili okuma, okunan unsurları en doğru biçimde bilip algılama gücünden değil, daha ilk bakışta doğru çıkarımlar yapmamızı sağlayacak en az, ama en üretken ipuçlarını belirleyebilme yeteneğinden kaynaklanır.” Bu ipuçları, başta görsel girdiler olmak üzere metindeki anlamsal ve sözdizimsel bilgilerden aynı anda elde edilir; okuyucu bu ipuçlarına dayanarak sonraki satırlarla ilgili öngörülerde bulunur (Goodman, 1967). Goodman’ın bağlam temelli bu yaklaşımı, çeşitli eleştiriler almıştır. Sonraki çalışmalarda da işaret edildiği gibi, üst düzey sözel yeteneklere sahip, ses-anlam temelli ilişkilendirmeler yapabilen, böylece hızlı ve neredeyse çaba harcamadan sözcükleri tanıyabilen okuyucuların okuduklarını anlama yetilerinin, bağlam temelli çıkarımlarda bulunanlara göre daha üst düzeyde olduğu savunulmuştur (Perfetti&Hogaboam, 1975).

Günümüzde ise hem ses-anlam hem bağlam temelli okuma yaklaşımlarını içine alan, ancak bunların da ötesine geçen daha etkileşimli okuma modelleri geliştirilmiştir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014); sözcükler, cümleler, yan cümleler, ana düşünce, yardımcı düşünce, özet, ön bilgi, tür gibi metnin dilsel ve bağlamsal yapısını oluşturan sayısız unsur, anlama süreçlerindeki rolleriyle yeniden ele alınmaya başlanmıştır. 1970’lerden itibaren geliştirilen ve hâlâ güncellenen çeşitli anlama modelleri çalışmalarında; Marvin Minsky (1974), Marilyn Jager Adams ve Allan Collins (1977), Walter Kintsch ve T. A. van Dijk (1978, 1983), D. A. Rumelhart (1980, 1981), Richard C. Anderson, Ralph E. Reynolds, Diane L. Schallert ve Ernest T. Goetz (1976) gibi araştırmacılar ön plana çıkar (Bruning, Schraw ve Nobry, 2014). Veri yapılarını şema ya da çerçeve kavramı içinde tanımlamaya çalışan bu modellerin ortak özelliği; anlamı, metin ve metnin niteliği, ön bilgi, yeni bilgi gibi, birden fazla unsurun etkileşimi sonucu ortaya çıkan ölçütlere dayandırması ve yapı kavramının önemine işaret etmesidir.

Kintsch ve van Dijk’in çalışmaları (1978; 1983a), anlam odaklı alan araştırmalarında temel alınan bir modeldir. Metinde yer alan önermelerin belirlenmesi, dönüştürülmesi ve ana düşünceye ulaşılmasını hedef alan aşamalardan oluşan bu model, şu bileşenlerden oluşur: Okuyucu şeması, mikro-yapı, makro-yapı ve makro-kurallar. Modele göre okuyucu, makro-kurallar olarak bilinen bir dizi dönüştürücü yardımıyla metni kısaltarak mikro-yapıları düzenler, yapılandırır ve metnin ana düşüncesini içeren makro-yapısına ulaşır. Model, metne yaklaşma amacını iyi belirleyen okurun makro süreçleri öngörmesini oldukça kolaylaştırmaktadır (Kintsch ve van Dijk, 1978).

Temelde bilgi yapılanmalarını ilgilendiren şema kuramı, bilginin gösterimini ve çeşitli yollarla harekete geçirilmesini açıklayan yaklaşımların sonucu olarak geliştirilmiştir. Nesnel, durumlar, olaylar, eylemler gibi çeşitli olgulara ait kavramlarla ilgili bilgilerimizi simgeleyen çeşitli soyut şemalar vardır; bu şemalar, belleğimizde depolanmış her bir kavramın anlamını karşılar; bu kavramlarla temsil edilen olay, durum ve eylemlerin anlamsal olarak kodlanmalarını sağlar (Rumelhart, 1980). Şemalar, herhangi bir bilginin kurucu öğelerini temsil eden soyut boşluk ya da kalıplardan oluşur; okuyucu, metnin mesajını karşılayan bir şemaya sahipse, yani metnin öğeleri zihnindeki bir şemanın boşluk ya da kalıplarına uyuyorsa, metni anlama işi gerçekleşmiş demektir (Anderson ve diğerleri, 1976). Herhangi bir söylemi anlama süreci, aslında söz konusu metinle ilgili yeterli bilgiler sunan şema yapılanmasını anlama süreci olarak da görülebilir (Rumelhart, 1980). Rumelhart’a göre (1980), okuyucu/dinleyici şeması, karşılaşılan durum, olay ya da eylemleri algılayıp anlamada oldukça kolaylaştırıcıdır. Herhangi bir okuma/dinleme anında, bu şemayı harekete geçirecek ipuçlarının ya da

anlamsal işaretlerin varlığı, anlamayı ya da en azından metinle ilgili ön tahminler yapmayı hızlandıracaktır. Bu durumda, okuyucu/dinleyici şeması kadar, yazarın/konuşanın da bu şemaya uygun metinler üretmesi önemlidir. Metnin ipuçları (içerikle ilgili anahtar sözcükler, konu başlığı, vb.) zayıf ya da yetersizse; okuyucu şeması yeterli olsa bile, metin yanlış ya da eksik anlaşılabilir (Rumelhart, 1980). Okuyucu, metnin olası anlamları üzerine kafa yorarken mevcut şemalara başvuracak, metinle çeşitli yönlerden tutarlılık gösteren hipotez (şema) yapılanmalarını bulabildiğinde metni daha kolay anlayabilecektir. Böyle bir yapılanmanın olmadığı durumlarda, metin okuyucuya bağlantısız ve anlaşılmaz görünecektir (Rumelhart, 1981). Üst düzeyde yapılandırılmış şemalar, okuyucunun metindeki önemli öğeleri belirlemesine yardımcı olur; okuyucunun dikkati artık önemli olarak işaretlenmiş unsurlara yönelmiştir. Bu unsurlar artık daha iyi öğrenilmektedir (Richard C. Anderson, Rand J. Spiro and Mark C. Anderson, 1977).

Konuyla ilgili üst düzey ön bilgiye sahip olmak, metnin çok yönlü olarak anlaşılmasını sağlar. Öğrenciden bir materyali okuyup anlamasını istemeden önce, materyalin konusu için yeterli bir şemaya sahip olunması gerekliliği göz önüne alınmalıdır. Şemanın yokluğu ya da eksikliği durumunda, şemayı zihninde kurmaya çalışan öğrenci metni anlamakta zorlanacaktır (Stevens, 1980).

Öyleyse ön okuma, okuyanın/dinleyenin ön bilgilerini harekete geçirecek, böylece metnin daha kolay ve doğru anlaşılmasını sağlayacak sürecin genel adıdır. Ön okuma, eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantılar kurmayı sağlayan çeşitli stratejileri kapsadığından, okuyucuya konu hakkında bildiklerini düşündürüp beyin fırtınası yapma fırsatı sunar: Başlıklar, alt başlıklar, çizimler ve diğer öğeler, okuyanın konuyla ilgili bir fikir edinmesini kolaylaştırır (Wiener, 1978).

Okuduğunu anlamayı kolaylaştıran diğer bir yöntem de, metnin içeriğiyle ilgili kısa bir ön metin sunulmasıdır. Okuyucuya ön bakış sağlayacak olan bu tür kısa metinler, ya okuyucunun metinle ilgili ön bilgilerini harekete geçirerek ya da metnin içeriğiyle ilgili açıklayıcı bilgiler sunarak metinle okuyucu arasındaki uzaklığı azaltacaktır (McGinley, 1985, erişim tarihi: 20.06.2018).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı* 'nda yer alan iki üniteye ait hazırlık metinlerinin, ön okuma stratejilerine uygunluk bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yürürlüğe soktuğu *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı* temel alınmış ve şu sorulara odaklanılmıştır:

- 1- *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı* 'nda ön okuma stratejilerine ne ölçüde yer verilmiştir?
- 2- *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı* 'ndaki hazırlık metinlerinde, ön okuma stratejilerinden ne kadar yararlanılmıştır?
- 3- *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı* 'ndaki okuma etkinliklerinde, ön okuma çalışmalarının sağlayacağı olanaklardan hangi ölçüde yararlanılmıştır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli role sahip ön okuma stratejilerinin önemini, ders kitaplarındaki somut örneklerden yola çıkarak vurgulamakta, metinlerin bu konuyla ilgili eksiklerini belirlemeye çalışarak, okuma becerisini daha üst düzeye çıkaracak yollar önermektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve sınırlılıkları ile araştırma verilerinin değerlendirilmesiyle ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının, ön okuma stratejilerine uygunluk bağlamında incelenmesi hedeflendiğinden, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma modelinde, araştırmacı topladığı verileri tanımlar, temalarına göre sınıflandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011); böylece “aşağıdan yukarıya doğru farklı ve çok sayıda veri”yi ilişkilendirerek yorumlar ve teorik bir sonuca ulaşır (Saban ve Ersoy, 2017). Çalışma, öğretim programındaki ön okuma kazanımlarının ders kitabında yer alma durumlarını ve uygunluk düzeylerini belirlemeyi, sınıflandırmayı ve değerlendirmeyi amaçladığından nitel araştırma modeli seçilmiştir. Çalışma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, hedeflenen olgulara ilişkin yazılı materyallerin incelenmesini öngörür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın veri toplama araçları, yazılı-görsel metinlerden oluştuğu için, bu verilerin tek tek okunması, sınıflandırılması ve yorumlanmasında en uygun yöntemin doküman analizi olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın veri toplama araçları olan *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı* (MEB, 2018) ve *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı* (Yılmaz, 2018), araştırmannın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmannın örneklemini olarak;

a) 2018 *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*'nın ön okumayla ilgili kazanımları,

b) *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*'nın “Hikâye” temalı birinci ünitesi ve “Roman” temalı beşinci ünitesi seçilmiştir. Ders kitabında ön okuma stratejilerinin, çok yönlü ve yoğun bir biçimde “Hikâye” ve “Roman” başlıklı ünitelerde kullanıldığı gözlemlenmiştir; bu nedenle, uzman görüşü de alınarak, verilerin birinci ve beşinci ünitelerle sınırlandırılmasına karar verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Metinlerin incelenmesi ve ünitelerin belirlenmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

a. *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı* (MEB, 2018) incelenmiş, programdaki ön okuma kazanımları belirlenmiştir.

b. *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*'nın (Yılmaz, 2018) örneklem olarak seçilen birinci ve beşinci üniteleri, programdaki ön okuma kazanımlarını karşılama durumu bakımından incelenmiş; ön okuma kazanımlarını karşılayan ön bilgi, özet, hazırlık soruları, çalışma soruları, görseller ve çeşitli beceri alanlarına yönelik etkinlikler ayrıntılı bir biçimde not edilerek saptanmış, analiz edilmiş, sınıflandırılmış, elde edilen veriler karşılaştırılarak araştırma bulgu ve sonuçlarına ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki ön okuma stratejilerinin, *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*'nın iki ünitesinde nasıl kullanıldığı; 1. *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*'nda ön okuma stratejileri ile ilişkili bulgular, 2. *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*'ndaki hazırlık metinlerinde, ön okuma stratejilerinden yararlanılma durumlarına ilişkin bulgular ve 3. *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*'ndaki okuma etkinliklerinde, ön okuma çalışmalarının sağlayacağı olanaklardan yararlanma derecesine ilişkin bulgular, olmak üzere üç alt başlık altında incelenmiştir.

3.1. *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı*'nda Ön Okuma Stratejileri ile İlişkili Bulgular

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretim programında, ön okuma stratejilerinin kullanılması gerektiğine dair bir ifadeye yer verilmemiştir. Ancak programın vizyonuna ve amaçlarına daha yakından bakıldığında, ön okuma stratejilerinin kullanılmasını gerektirecek düzeyde bir beklentinin ifade edildiği anlaşılır. Örneğin, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” başlığında sıralanan ve öğrencilere ulusal düzeyde kazandırılması hedeflenen bir dizi yeterliliğin içinde, okuma, okuduğunu anlama ve anladıklarını ifade etme becerileriyle doğrudan ilgili alanlar vardır. Bunlar arasında “anadilde iletişim”, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” ve “kültürel farkındalık ve ifade” öncelikli olarak sıralanabilir (MEB, 2018). Ayrıca “(...) okuma çalışmalarında metinleri anlamak ve değerlendirmek esastır.” vurgusu da okuma becerisindeki temel hedefi açıkça ortaya koyar (MEB, 2018).

Öğretim programında, dil öğretimindeki dört temel beceri alanından biri olan okuma becerisine (diğer beceri alanlarıyla bütünleşik biçimde) özel önem verildiği anlaşılır. Programın özel amaçları arasında sayılan “Edebi metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerinin, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimin” tanınması, “Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler” olunması ve “Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri” geliştirilerek “okuma alışkanlığı kazanılması”, bu önemi gösteren ayrıntılardır (MEB, 2018). Ancak programda bunlarla yetinilmemiş, ilgili görülen diğer alanlardaki beceri hedefleriyle bütünleşik biçimde, okuma ve anlamının olabilecek en ideal seviyede gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla “bilgi okuryazarlığı”, “eleştirel düşünme”, “görsel okuryazarlık”, “medya okuryazarlığı” ve “yaratıcı düşünme” başlıkları ayrıca vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bu başlıklardan da anlaşılacağı gibi, kazandırılması hedeflenen okuma becerileri 21. yüzyılın gereklerine uygun biçimde tasarlanmıştır; ancak böylesine üst düzeyde bir okuma becerisinin kazandırılabilmesi için ön okuma stratejilerinden işlevsel biçimde yararlanılabilmesi gerekir.

3.2. *Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*'ndaki Hazırlık Metinlerinde, Ön Okuma Stratejilerinden Yararlanılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı'nın birinci ve beşinci ünitelerinde yer alan “hazırlık” metinlerinde, ön okuma stratejilerinin kullanımıyla ilgili çeşitli hatalar saptanmıştır. Bunlar, şu başlıklar altında detaylandırılabilir:

3.2.1. İçeriğe Dair

a) Tanım Hataları

Ders kitabının “Hikâye” ve “Roman” başlıklı ünitelerinde, “Ön Hazırlık” üst başlığıyla sunulan metinler (Başaran Yılmaz, 2018: 15-18, 159-160), ‘bilgilendirici’ niteliktedir; dolayısıyla öncelikle bir içerik analizini gerektirmektedir. Birinci üniteadaki hazırlık metninde, hikâye türüne ilişkin tanıtıcı bilgiler verilmiş, bu yolla öğrencideki ön bilgilerin harekete geçirilmesi hedeflenmiştir. İlk olarak türün tanımı yapılmış, hikâye sözcüğünün kavramsal içeriği netleştirilmeye çalışılmış, ünite boyunca bu türün örnekleriyle karşılaşacak öğrencilerde zihinsel bir hazırlığın gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Fakat aşağıda alıntılanan bölümün içeriğine yakından bakıldığında, bir sonraki paragrafta ayrıntısına yer vereceğimiz önemli hata ve eksikliklere rastlanmaktadır:

“Hikâye insanın sözü keşfettiği günden bugüne en çok başvurduğu bir anlatım tarzıdır. Hikâye insan, zaman ve mekân unsurlarıyla birlikte kurgusal bir dünya çerçevesinde fazla ayrıntıya girmeden yazılan kısa ve mensur bir türdür. Türk edebiyatında destan, masal, halk hikâyesi, meddah hikâyesi gibi türler hikâyeciliğimizin köklü bir geçmişe dayandığını göstermektedir. Bugün ayrı bir tür olarak karşımıza çıkan ‘destan, kıssa, masal, mesel, menkıbe, rivayet, anlatı’ gibi türler tarihi süreçte hikâye anlamında kullanılmıştır. Modern anlamda hikâye ise Tanzimat Dönemi’yle birlikte edebiyatımıza girmiştir.” (Başaran Yılmaz, 2018)

Günümüzde ‘öykü’ ya da ‘kısa hikâye’ terimleriyle karşılanan hikâye, her şeyden önce insanlığın temel anlatım biçiminin adıdır ve bu yönüyle geniş bir anlam ifade etmektedir: “Hikâye insanın en temel gereksinimlerinden biridir. İnsanın yaşadıklarını veya başkalarının yaşanmış olayları orada olmayanlara aktarma ihtiyacından doğmuştur hikâyecilik. Yani, hikâye, dilin kullanıldığı ilk zamanlara kadar giden, insanlık tarihi kadar eski bir iletişim aracıdır.” (Antakyalıoğlu, 2013) Bu saptama Türk edebiyatı için de geçerlidir: “Türkçede roman terimi kullanılmaya başlayana değin, uzun olsun kısa olsun olay anlatma gereksiniminden doğan bütün anlatılar (manzum ya da mensur mesneviler, destanlar, masallar, fıkra ve latifeler, öğretici boyutlu hikâyeler, hayvan masalları vb.) hikâye teriminin kapsadığı anlam içinde düşünülmüştür.” (Özdemir, 1990) Ancak ders kitabındaki metinde, bu konuyla ilgili iki farklı nokta vurgulanmaktadır: Birincisinde, sözlü kültürün aktarım aracına işaret edilirken; ikincisinde, kendisini yazıyla ortaya koyan ve modern dönemin ürünü olan bir edebi türün adı verilmektedir. Bu iki farklı özelliğin aynı tanım cümlesi içinde ifade edilmesi, öğrencilerin bildikleri hikâye tanımıyla çelişebilecek bir mantık hatası içermektedir. Metindeki ifadelerden, hikâye anlatma geleneği ile modern hikâye arasında nasıl bir ilişki olduğu anlaşılammamaktadır. Metnin bu özelliği, edebiyat tarihinin genel kabul görmüş bilgilerine aykırı olduğu gibi, okuyucuda yanlış anlamalara yol açabilecek niteliktedir.

Beşinci ünitenin başında yer alan “Ön Hazırlık” metni “Roman” başlığını taşımaktadır ve burada bir tanım cümlesi yerine, “Roman Avrupa’da sözlü edebiyattaki destan türünün geçirdiği evrimleşmenin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır.” gibi, roman türünün kökenine ilişkin indirgemeci ve tartışmalı bir ifadeye yer verilmiştir (Başaran Yılmaz, 2018). Bu ifade indirgemecidir; çünkü romanın kökeniyle ilgili yapılan değerlendirmelerde bu denli basit bir açıklamaya rastlanmaz. Roman, son derece karmaşık bir edebi tür olarak kabul edilir ve kökeniyle ilgili bir uzlaşmaya varmak, bu nedenle zordur (Stevick, 2004; Antakyalıoğlu, 2016; Özdemir, 1990; Tanpınar, 1998).

Metinde, roman türünün Türk edebiyatındaki oluşum süreciyle ilgili aktarılan bilgiler de hatalar içermektedir. Örneğin, “Destanlar, mesneviler ve halk hikâyeleri edebiyatımızda roman türünün oluşumuna zemin hazırlamıştır.” cümlesi bilimsellikten uzaktır (Başaran Yılmaz, 2018). Bu cümledeki bilgiden hareket edecek bir öğrencinin, Türk edebiyatında roman türünün, geleneksel birikimden modern döneme uzanan bir çizgide evrimsel bir gelişme gösterdiğini düşünmesi olasıdır. Halbuki “Biliyoruz ki bizde roman, Batı’da olduğu gibi feodaliteden kapitalizme geçiş döneminde burjuva sınıfının doğuşu ve bireyciliğin gelişimi sırasında tarihsel, toplumsal ve ekonomik koşulların etkisi altında yavaş yavaş gelişen bir anlatı türü olarak çıkmadı ortaya. Batı romanından çeviriler ve taklitlerle başladı; yani Batılılaşmanın bir parçası olarak.” (Moran, 2001)

b) Alt Başlık ve Kronoloji Hataları

Hazırlık metninde, hikâye türünü tanıtmayı amaçlayan paragrafın hemen ardından bir dizi alt başlığa yer verilmiştir. Ön okuma stratejileri bağlamında da işlevsel bulunan alt başlıklar, metnin daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olur. “Hikâye” metnindeki alt başlıklar, “Dede Korkut Hikâyeleri”, “Mesnevi”, “Halk Hikâyeleri”, “Tanzimat Dönemi Hikâyeleri” ve “Millî Edebiyat Dönemi Hikâyeleri” olarak sıralanmıştır (Başaran Yılmaz,

2018). Seçilen alt başlıklardan anlaşıldığına göre, konunun daha iyi kavranabilmesi için öğrenciye kronolojik düzlemde bilgi aktarılmalı istenmiştir. Ancak bu sıralamada da bazı hatalar vardır.

Metindeki alt başlıkların dizilişi, Türk edebiyatında anlatmaya bağlı/tahkiyeli edebi türlerin tarihsel gelişimini yansıtır gibi görünse de sözlü gelenekten yazılı kültüre ne zaman ve nasıl geçildiği sorusuna bir yanıt verilmemektedir ve bu durum öğrencinin zihninde belirsizliğe neden olacaktır. Diğer taraftan “Mesnevi” alt başlığında aktarılan bilgilerde de ciddi çelişkiler söz konusudur: Tanım yaparken türün “mensur” olduğunu vurgulayıp, ardından “manzum” bir örnek ile devam etmek, öğrencinin konuyu sağlıklı biçimde izleyebilmesini engeller. Ayrıca “Mesnevi, divan edebiyatımızda çağdaş hikaye ve romanın yerini tutmuştur.” (Başaran Yılmaz, 2017) gibi, bilimsel geçerlilik taşımayan ifadeler, metnin içeriğini bütünüyle sorunlu hale getirmektedir.

Alt başlıklar kronoloji bakımından da bazı soru işaretleri yaratmaktadır. Örneğin modern anlamda hikâye türünün Tanzimat sonrasında ortaya çıktığı bilgisi verildikten sonra, bir anda Milli Edebiyat dönemine geçilmektedir. Halbuki tarihsel olarak arada kalan Servet-i Fünun dönemi, Türk öykücülüğünde göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir (Enginün, 2006). Sonrasında ise hikâye türünün tarihsel gelişimi Milli Edebiyat dönemiyle sona erdirilmektedir. Oysa Türk öykücülüğün en çarpıcı örnekleri Cumhuriyet döneminde verilmiştir. Cumhuriyet edebiyatından öykü örneklerine önceki ya da sonraki yıllarda yer veriliyor olsa da edebiyat tarihi bakımından bu denli önemli bilgilerin sık sık tekrar edilmesi ve öğrencilerdeki ön bilgilerin bu yolla harekete geçirilmesi daha doğru olur.

“Roman” başlıklı hazırlık metni “Dünya Edebiyatında Roman”, “Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatında Roman”, “Servetifünun Dönemi’nde Roman”, “Milli Edebiyat Dönemi’nde Roman” alt başlıklarından oluşmaktadır. Bu ünitelerde de, tıpkı hikâyede olduğu gibi, türün tarihsel gelişimi Milli edebiyat dönemiyle tamamlanmıştır. Halbuki roman türünün nicelik ve nitelik bakımından en yetkin örnekleri Cumhuriyet’in ilânını izleyen yıllarda ortaya çıkmıştır. Öte yandan metnin kendi kronolojisi de çelişkilidir. Örneğin, Milli edebiyat döneminin 1911 ile 1923 yılları arasında kapsadığı ifade edildikten sonra, bu dönem romanlarının “en belirgin konularının başında” Milli Mücadele’nin geldiği söylenmektedir. 1919’da başlayan Milli Mücadele’nin 1911’den bu yana varlık gösteren bir roman birikimine nasıl kaynaklık edebildiği, -öğrenci açısından bakıldığında- bütünüyle belirsizdir.

3.2.2. Kompozisyon Sorunları

a) Metinlerin Boyutu ve İçerik Sıralaması

İncelediğimiz metinlerde kompozisyona ilişkin sorunlar da bulunmaktadır. Bunların başında metinlerin uzunluğu konusu gelir. Ön okuma metinleri, okuma parçalarına yönelik bir hazırlık niteliği taşıdığı ve bir dizi hatırlatma yapıp ön bilgileri harekete geçirme amacı güttüğü için görece kısa metinler olmalıdır. Ancak ders kitabındaki ön okuma metinleri gereğinden fazla uzundur. Metinlerde sunulan bilgiler de öğrencinin okuma için yapacağı zihinsel hazırlığa yardımcı olmaktan uzak, bütünüyle edebiyat teorisi ve tarihine ilişkindir.

Ön okuma metinlerinde aktarılan bilgilerin nasıl bir sıralamayla ifade edildiği de önemlidir. Bilgiyi olabildiğince basit ve sistematik bir düzende, özellikle ön bilgileri hatırlatacak biçimde vermek yerine; bir yığın halinde aktarmak, öğrencinin anlama sürecini uzatır. Metinlerdeki, edebiyat tarihinin ayrıntılı bir açıklamasına dönüşen ve Türk romanının tarihsel sürecini özetleyen bölümler, öğrencinin okuma etkinliğine yoğunlaşmasını engelleyebilir. Mesela Servet-i Fünun romanı hakkında bilgi verilirken, “Roman, toplum yaşantısını dile getirilir. Konularını İstanbul’daki seçkinler tabakasından –özellikle- Batılı çevrelerden alırlar. Bu nedenle ‘salon edebiyatı’ oluşturdukları öne sürülür. Hayal kırıklığı, üzüntü ve başarısız aşklar, hikâye ve romana giren belirgin temalardır. Batı’ya ayak uydurma yolundaki çabalar romana konu olur. Sanatçının yol gösterici olduğuna inanan romancılar, Batılılaşma sürecinde kendilerine göre uygun buldukları örnekleri romana sokarlar. Romanda sosyal davalara yer verildiğine –dönemin şartlarından dolayı- pek rastlanmaz.” (Başaran Yılmaz, 2018) biçiminde sıralanan ve birçok dil yanlışını barındıran cümleler, söz konusu kompozisyon dağınıklığına çarpıcı bir örnektir. Ünitelerin içinde, Halit Ziya’nın *Mai ve Siyah* romanından bir parça okuyacak öğrencilerin, ön okuma etkinliği sırasında karşılaştıkları bu bilgi yığınıyla okuma parçasını nasıl bağdaştırabilecekleri belirsizdir. Çünkü metne bakılacak olursa, Servet-i Fünun romanı toplumsal yaşamı dile getirir ve bu dönemin romancıları da Batılılaşma sürecinin ‘kendilerine uygun’ örneklerini eserlerinde yansıttılar. Ancak yine de koşullar uygun olmadığı için romancılar sosyal davalara eserlerinde yer veremezler ve Servet-i Fünun romanı bireysel bir anlayışın ürünüdür. Derin çelişkilerle yüklü böylesi bir metnin anlaşılması ve sonraki metinler için bir kılavuz işlevi görebilmesi olanaksızdır.

b) Kavram Karmaşası

Metnin kompozisyonuna zarar veren unsurlardan biri de bazı isim ve kavramların rastgele kullanılmasıdır. Örneğin “romantizm”, “realizm”, “natüralizm”, “tip”, “portre” gibi, öğrenci düzeyinde nasıl karşılık bulacağına dikkat edilmesi gereken kavramlara sıkça yer verilmiş, bu kavramlar çoğu zaman bağlamından uzak ve dolayısıyla hatalı biçimde kullanılmıştır. Örneğin, “Roman bir tür olarak karakteristik özelliklerini romantizm

ve realizm akımları sayesinde 19. yüzyılda kazanmıştır.” ya da “Tip yaratmada, tasvir ve portrelerde başarı sağlanır. Edebi akımlara göre roman yazılmaya başlanır. Romanda romantizmin etkisi belirgin biçimdedir, bu etki zamanla yerini realizme bırakmıştır.” (Başaran Yılmaz, 2018) gibi ifadelerin öğrencinin zihninde şematik bir algı yaratabilmesi çok güçtür.

3.2.3. Görsel Kullanımı

Ön okuma stratejilerinin önemli bir parçası da görsellerin kullanılması ve bunlardan işlevsel biçimde yararlanılabilmesidir. Ders kitabında, ön okuma ve okuma metinlerinde görsel malzemeden yeterli sayıda yararlanılmıştır. Ancak özellikle hazırlık metinlerinde kullanılan görsellerin neredeyse hiçbiri okunacak metinlerin içeriğine yönelik, dolayısıyla okuru hazırlayıcı nitelikte değildir. Hazırlık metinlerinde, ağırlıklı olarak bilgi verilen edebi tür ya da edebiyat tarihiyle ilgili görseller kullanılmıştır; bunların hemen hepsi, bazı kitapların kapaklarıyla adı anılan yazarların fotoğraflarından ibarettir. Okuma parçalarında da yazar fotoğrafı kullanılmış olmakla birlikte, daha çok metnin içeriğinden bir sahnenin canlandırılması yoluna gidilmiştir. Mesela Tolstoy’un *Diriliş*’inden alıntılanan parçada roman kahramanı Katyuşa’nın yargılandığı bir sahne resmedilmiştir. *Kerem ile Aslı* hikâyesinde ise iki âşığı resmeden bir minyatüre yer verilmiştir. Bu görsellerin metin içeriğiyle bir ilgisi olduğu anlaşılıyorsa da metinlerin anlam dünyasını bütüncül biçimde ifade ettiklerini söylemek zordur.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bir hazırlık metnin, ön okuma stratejileri bağlamında işlevsel olabilmesi ve öğrencide genel konuya/üniteye ilişkin başlangıç düzeyinde şematik bir algı oluşturabilmesi için; öncelikle verilen bilgilerin hatasız ve tutarlı olması, dolayısıyla okuyucunun ön bilgileriyle çelişmemesi; okuyanda zihinsel bir karmaşaya yol açmaması, kendi içinde şematik bir bütünlüğe sahip olması ve öğrencinin zihin dünyasında bir ilgi uyandırabilmesi gerekir. Ancak incelenen ön okuma metinleri, ayrıntısıyla gösterildiği gibi, bu özelliklerden büyük ölçüde yoksundur. “Hikâye” ve “roman” türlerinin tanımlandığı bölümlerde görüldüğü gibi, metinlerde aktarılan bilgiler genellikle tutarsız ve çelişkili, zaman zaman da hatalıdır. Modern hikâyeyi evrensel anlatı geleneğine, Avrupa romanını sadece destan türünün evrimleşmesine bağlamak gibi örnekler de göstermektedir ki, söz konusu metinlerde çoğu zaman indirgemeci bir söylem kullanılmıştır. Tanım yapmak, anlamayı kolaylaştıran bir yöntemdir ve her tanım belli ölçüde bir sınırlamayı gerektirir. Ancak hazırlık metnindeki tanım cümleleri fazlasıyla indirgemeci ve sınırlayıcı olduğu için, bir noktadan sonra düşünmeyi ve yeni bilgiler üretmeyi zorlaştırmakta; dolayısıyla sonraki metinlerin anlaşılıp yorumlanmasına katkıda bulunmamaktadır.

Hazırlık metinlerinin kompozisyonlarında da azımsanmayacak ölçüde dağınıklık olduğu görülmektedir. Bu metinler yardımıyla öğrencinin temel düzeyde bilgilenmesi ve eleştirel bir bakış açısı oluşturabilmesi kolay değildir.

Ön okuma stratejilerinden verim alınabilmesi ve öğretim programının öngördüğü okuma becerisine yönelik genel kazanım hedeflerine ulaşılabilmesi için,

1. Hazırlık metinlerinin daha kısa ve öz, ama en önemlisi, öğrencinin metni anlamlandırma sürecinde şema kuramına uygun düşünmesini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi gerekir. Edebiyat tarihine ilişkin bir yığın bilgiyi peş peşe sıralamak yerine, sözü edilen edebi türün tanınması için gereken asgari bilgileri şematik bir düzeyde; genel öğretim ilkelerine uygun biçimde dizmek doğru olur. Aksi durumda, ön okuma metni gereksiz yere uzar ve hantallaşır; dolayısıyla okunması zorlaşır. Ön okuma metinlerinde bilgilerin bir şema yardımıyla ifade edilmesi, anahtar niteliğindeki kavramların öğrenilmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırır; öğrencideki seçicilik becerisini geliştirerek okunacak metne odaklanılmasını sağlar ve okuma sırasında geri dönüşleri hızlandırarak anlama düzeyini yükseltir.

2. Ön okuma metinlerinde herhangi bir konuda bilgi verilirken, öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilir; ayrıca yeni bilgiler de aktarılır. Bu anlamda ön okuma metinleri, hemen arkadan gelecek okuma parçaları düşünüldüğünde, aynı zamanda bir ön bilgi kaynağıdır. Dolayısıyla özellikle edebi türlere ilişkin bilgilendirmenin yapıldığı hazırlık metinlerinde, kapsamlı bir görsel şema eşliğinde tarihsel süreç özetlenmeli, bütüncül bir bakış açısı benimsenmeli ve bu şemanın zaman zaman tekrar edilmesinden kaçınılmamalıdır. Bu konuda ön bilgiler verilirken, indirgemeci yaklaşımdan mümkün olduğunca uzak durulmalıdır. Edebi türlerin tanım ve tarifinde adeta dogmatik bir söylemi benimsemek, hem hata ve çelişkileri beraberinde getirmekte, hem de öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmalarını engellemektedir.

3. Ön okuma stratejilerinin uygulandığı alanlardan biri de görsellerin kullanımudur. İncelenen metinlerdeki görseller 10. sınıf öğrenci düzeyinin altında kalmakta ve okuma parçalarına yönelik bir ilgi uyandırmamaktadır. Görsel malzeme olarak, kitap kapağı ya da yazar fotoğrafı gibi, okuma becerisini desteklemekten çok genel kültür düzeyinde bilgilendirmeyi amaçlayan materyaller kullanılmıştır. Görsellerin de birer ön okuma metni olduğu unutulmamalı, öğrenciyi sonraki metnin içeriğine, anlam dünyasına hazırlayacak biçimde tasarlanmış olmasına dikkat edilmeli; bir metin için gerekirse birden fazla görsel kullanılmalıdır.

4. Metinle okuyucu arasındaki yakınlığı sağlayan en önemli araçlardan biri de okuyucuda metnin temasına dair bir izlenim yaratabilmektir. Bu maksatla, okuma metinlerinin özgün başlıklarının üzerine, temaya ilişkin genel ve okuyucuyu metne hazırlayan ayrıntılı başlıklar ya da çok kısa pasajlar eklenebilir. Böylelikle öğrenci, okuma öncesinde metnin anlamına dair bir tahmin çalışması yapabilir.

5. Okuma parçalarının hemen öncesinde, bazı sözcük ya da ifadeler, -metnin anlamına dair bir anahtar işlevi görmek üzere- öne çıkarılmalı, böylelikle öğrencinin ilgi ve merakının artırılması hedeflenmelidir.

6. Okuma; öncesi, sırası ve sonrasıyla bir bütündür. Ancak incelenen ders kitabındaki okuma etkinlikleri, ağırlıklı olarak okuma sonrasına yoğunlaşmaktadır. Belli ki anlama becerisinin daha çok okuma sonrasındaki etkinliklerle kazanılacağı düşünülmektedir. Bu yanlışlığın giderilmesi ve okuma-anlama düzeyinin yükseltilebilmesi için mutlaka ön okuma etkinliklerine de nicelik ve nitelik açısından ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Sıralanan bu önerilerin dikkate alınması; ders kitaplarındaki hazırlık metinlerinin ön okuma stratejilerine uygun biçimde yeniden ele alınıp daha farklı bir anlayışla kurgulanması, okuma becerisine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşıp ön okuma etkinliklerinden daha yoğun ve etkin biçimde yararlanılması, öğretim programının ortaya koyduğu kazanım hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, R.C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. and Goetz, E. T. (1976). Frameworks for comprehending discourse. *University of Illinois Laboratory For Cognitive Studies in Education*. 15 Nisan 2018 tarihinde https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17811/ctrstreadtechrepv01976i00012_opt.pdf?sequence=1 adresinden alınmıştır.
- Antakyalıoğlu, Z. (2013). *Roman kuramına giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Başaran Yılmaz, A. H. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 10 ders kitabı*. Ankara: Bir-Yay Yayınevi.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözölü, R. Ülker, çev. ed.) Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Enginün, İ. (2006). *Yeni Türk edebiyatı/Tanzimat'tan Cumhuriyet'e*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi/yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychol Review*, 85: 363-94.
- McGinley, W. J., Daner, P. R. (1985). The use of semantic impressions as a previewing activity for providing clues to a story's episodic structure. 12 Mayıs 2018 tarihinde citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.828.9196&rep=rep1&type=pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moran, B. (2001). *Türk romanına eleştirel bir bakış 1*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Özdemir, E. (1990). *Örneklî açıklama edebiyat bilgileri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. *Theoretical issues in reading comprehension*. (R.J. Spiro et al, ed.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1991). "Understanding understanding." *Memories, thoughts, and emotions: Essays in honor of George Mandler*. Ed. Kessen, W., Ortony, A., Craik, F., Lawrence. Erlbaum Associates, Publishers. pp.256-275.
- Saban, A., Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding : Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Pittsburgh, Pennsylvania, Pittsburgh: Rand.
- Stevens K. C. (1980). The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. *Journal of Reading Behavior*, Vol.XII. No:2, pp.153.
- Stevick, P. (2004). *Roman teorisi*. (S. Kantarcıoğlu, çev.) Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1998). *Edebiyat üzerine makaleler*. (Z. Kerman, haz.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Van Dijk T.A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wellek, R., Warren, A. (2016). *Edebiyat teorisi*. (Ö. F. Huyugüzel, çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Wiener, H. S. (1978). *Any child can read better*. New York: Oxford University Press.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Reading is one of the four essential language skills and vital for understanding any text composed of visual symbols. In the reading process, there is active and effective communication between the author and the reader. (Demirel, 2004; Akyol, 2013; Güneş, 2014). At the same time, this process is a comprehending process in which prior knowledge is joined to current information. The act of reading is a cognitive effort. Therefore the reading outcome is aimed at concrete results that need to emerge. Some also define reading as a process of constructing and inferring meaning through participation or contact with the written language (Snow, 2002). The textual understanding process encompasses the stages of reaching specific results through various mental processes, new information carried by the text read by the reader's current knowledge. This process entails three aspects of meaning: the reader who realises the purpose, the text to understand and the act of reading towards the realisation of the narrative (Snow, 2002). The schema theory, which is mainly concerned with knowledge structures, has been developed as a result of strategies for explaining the representation and activation of knowledge. Various abstract schemes represent our knowledge of concepts of various phenomena such as objects, situations, events, actions; these schemas meet the meaning of each concept stored in our memory and provide semantic coding of the events, situations and actions represented by these concepts (Rumelhart, 1980). The process of understanding any discourse can also be seen as the process of understanding the schema structure that provides sufficient information about the text in question (Rumelhart, 1980). According to Rumelhart (1980), the reader/listener scheme is very facilitating in the sense of perceiving the situation, event, or action. At any reading/listening experience, cues or semantic markers will promote to the scheme which, make comprehending easy, or at least accelerate reaching prior knowledge about the text. If text tips such as keywords related to the content, topic and title are weak or inadequate, even if the reader's schema is sufficient, the text can be misunderstood or underestimated (Rumelhart, 1980). While considering the possible meanings of the text, the reader can easily understand the text more efficiently when she/he can find out how to construct hypotheses (schemata) that are consistent with the text and which are uniform in various ways. In the absence of such a structure, the text will appear unconnected and incomprehensible to the reader (Rumelhart, 1981). The reader applies the current schemes as he or she considers the meanings of the text. In the meantime, if the reader discovers the hypothesis (or schema) structures that are consistent with the text in various ways, she/he can understand the text. In the absence of such a scheme, the text will appear unconnected and incomprehensible to the reader (Rumelhart, 1981). The pre-reading is the process, which makes the text of the reader/audience easier to understand. Headlines, subtitles, drawings and other items facilitate the reader to get an idea of the topic (Wiener, 1978) since preliminary reading encompasses a variety of strategies that provide links between old and new information.

2. Method

In this study, it was aimed to examine the introductory texts given before the genres of "story" and "fiction" chapters in the Turkish language and literature course book for the 10th grade in the academic year of 2017-2018. In the study, document analysis was used as a qualitative research method. The document analysis is a form of examining the written materials related to the target events (Yıldırım and Şimşek, 2011).

The Turkish Language and Literature Lesson Course (MEB, 2018) and the Course Book for the 10th grade, prepared following this program were used as data collection tools in the study.

In the textbook, the passages presented under the title of the Preparation Study were considered as pre-reading texts following the goals of our study. These texts presented before the genres of "story" and "fiction" chapters are suitable for controlling the way pre-reading strategies are used and have been a source of our work.

3. Findings, Discussion and Results

- 1- The introductory reading texts in the coursebook are excessively long. The knowledge presented in the passages is mostly related to literary theory and history, far from helping the mental preparation of the learner for reading.
- 2- One of the factors that damage the composition of the reading texts is the incidental or ill-usage of some names and concepts such as "romanticism", "realism", "naturalism", "type", "portrait". These usages are far from providing mental schemates for equipping the learners with understanding means.
- 3- In the course book, there are critical knowledge and content mistakes about the unit topic, which creates some conflicts between the student's prior knowledge and the information given in the textbook occur. Such a condition causes the students to be confused.

- 4- In the coursebook, the sufficiency of visual materials is considerable enough. However, almost none of the images used in the introductory passages are proper for the content of the reading texts, so the readability of these texts is poor.

As a result of the considerations in the study, it was determined that the passages in the Preparation stage seemed inadequate in the context of pre-reading strategies and did not help the students in reading activities. In order to increase the level of reading comprehension strategies can be used in functional form;

- a) Introductory texts should be shorter and more succinct.
- b) The text should always be prepared to appropriate to use schema theory.
- c) Some necessary knowledge should always be repeated.
- d) More visuals should be used intensively.