

OKUMA VE ANLAMAYI ETKİLEYEN STRATEJİLER

H. Ömer BEYDOĞAN*

Özet

İnsan yaşam boyu öğrenir. Öğrenmelerinin büyük bir kısmını okuma-anlama yoluyla gerçekleştirir. Bireylerin okuma-anlama becerilerini kullanma düzeyleri bireyden bireye farklılık gösterir. Okuma-anlama becerisini iyi kullanan bireylerde öğrenme düzeyi oldukça yüksektir. Bu durum bireyin okul başarısına doğrudan etki eder. Doğal olarak okuma-anlama becerisini etkin kullanma ilköğretimden yüksek öğretime kadar bireyin gelecekteki başarısını belirlemektedir. Bu nedenle bireyin okuma-anlama becerisini tek başına geliştirmesi, bireyin kendi kendine gerçekleştirebileceği bir süreç olarak tesadüfe bırakılmaz. Bireyde okuma-anlama gücünü artırmak için, bireyin okuma-anlama sürecinde gereksinim duyduğu stratejileri (yönelme, alma, kaydetme, hatırlama ve anlamlandırma) etkili kullanabilecek konuma getirilmesi gerekir.

Öğrenme sürecinde bireyin bilişsel stili ile öğrenme stratejilerini uyumlu kullanması, onun algılama, ayırt etme ve anlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada okuma ve anlamayı kalıcı kılmaya yardımcı olan metin yapısı ve okuma-anlama stratejileri üzerinde durularak, bu stratejilerin öğretiminde izlenecek aşamalara yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stratejisi, okuma-anlama, öğrenme stili ve okuma-anlama stratejileri

Giriş

İçinde bulunduğumuz bilişim çağında, okuma bireyin başlıca öğrenme yolundan biridir. Birey sahip olduğu bilgilerin büyük bir kısmını okuma-anlama yoluyla edinir. Bu edinimin büyük bir kısmı sessiz okuma yoluyla gerçekleşir. Bu durum bizi, okuma-anlama gücü yüksek olan bireylerin daha kolay öğrendiği, düşük olanların daha zor öğrendiği yargısına götürmektedir (Özçelik, 1987, 101). Okuma-anlama yeterliği bütün öğrenme alanları için son derece önemli, önemli olduğu kadar belirleyici bir beceri konumundadır. Öğrencinin bu denli önemli bir beceriyi kullanma biçiminin dikkatle incelenmesi ve bu beceriyi etkileyen değişkenlerin belirlenmesi gerekir. Doğal olarak okuma-anlama sürecinin en temel unsurlarından birisi yazılı materyallerdir. Yazılı materyaller, bireyin okuma-anlama becerisi edindikten sonra başvurduğu bilgi edinme araçlarıdır. Bu nedenle yazılı materyaller bireyin öğrenmede en sık kullandığı araçlar arasında yer alır.

Birey bilgi edinmek amacıyla yazılı metinleri okurken önce yazılı metne karşı duyuşsal yönden hazırlık yapar. Okumada bu süreci, öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejilerinin kullanımını izler. Öğrenme stilleri; *bireyin bilgiyi tekrar düzenlemede tercih ettiği ve kullandığı, kendisinde yerleşik hale gelmiş, kalıplaşmış yaklaşımlardır*. Okuyarak öğrenmede bireyin bilgiyi algılayıp ayırt etmesinden ve yeniden anlamlandırıp zih-

* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi Eğt. Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir/Türkiye

ninde düzenleyinceye kadar geçen aşamada öğrenme stili belirleyici bir işleve sahiptir. Bu nedenle birey kendi kendine öğrenme sürecinde öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejilerini işe koşar. Bireyin öğrenme stilini değiştirme şansına olmadığı için öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejilerini kullanma gereksinimi vardır. Okuma-anlamaya dayalı öğrenme stratejileri, okuma-anlama sürecinin başından sonuna kadar bireyin bilgiyi işleme sürecinde işe koştuğu düşünce ve davranışları etkileyen bütün zihinsel ve duyuşsal etkinlikleri kapsar.

Öğrenme stratejileri bireyde, bireyin potansiyel olarak sahip olduğu özelliklerle ve öğrenme etkinlikleriyle etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejileri "hissetme", "tercih etme", "seçme" ve "öğrenme aşamalarında" gerçekleşir(Riding, 2002, 34).

Birey okuma-anlama stratejilerini isteyerek okuma, bilgide seçici davranma, bilgiyi alma, bilgiyi zihinde canlandırma, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurup bütünleştirme süreçlerinde işe koşar. Okuma-anlama stratejileri aynı zamanda özümseven ve bütünleştirilen bilgilerin gereksinim duyulduğunda kullanılmak üzere geri çağırılması aşamasında da kullanılır. Okuyucu, okuma çalışmasını öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejileriyle gerçekleştirdiğinde, okuduklarını denetlemesi ve yönlendirmesi kolaylaşmaktadır. Okurken seçtiği okuma amacına göre aynı veya farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir. Dolayısıyla okuma-anlama stratejileri; öğretilen, geliştirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir özelliklere sahiptir.

Okuma-anlama sürecinde birey bütün dikkatini metne odaklar. Zihnini, metinde verilen mesajları algılama, ayırt etme, anlamlandırma, yeniden düzenleyip sunma noktasında yoğun bir şekilde kullanır Dikkatini metne odaklayamayan bireylerde duygu kayması meydana gelir. Duygu kaymasını engellemek için duygu kaymasına yol açan uyaranların ortadan kaldırılması ve dikkat bölünmelerinin en aza indirilmesi gerekir. Çünkü okuyup-anlama dikkati odaklamayı gerektiren zihinsel bir etkinliktir. Okunanları-anlamaya dayalı bir öğrenme, yoğun bir zihinsel çabayı, her çaba ise belli bir enerji kullanımını gerektirir. Bütün öğrenmeleri için gerekli olan enerjisini birey duyuşsal alanından alır. Bütün öğrenmelerde olduğu gibi okuma-anlamaya dayalı öğrenmelerde de birey, gereksinim duyduğu enerjiyi duyuşsal yanını harekete geçirerek sağlar.

Gerçekleştirilen okuma-anlama sürecinde birey uygun öğrenme stratejilerini istediği ölçüde uygulamaya koyabildiğinde metinde öngörülen anlama ulaşması daha da kolaylaşmaktadır. Amaçlıca yapılan her okumada birey hedefine okuduklarını zihninde yapılandırarak ulaşır. Zihninde yapılandığı bir düşünce, ancak bir mesaj veya mesaj içerikli bir materyale dönüştüğünde somutlaşır. Somutlaşan her mesaj anlam; biçim, kapsam, bütünlük ve mantuki tutarlılık içinde yapılandırıldığında bir değer kazanır. Dolayısıyla yapılandırılan metnin özellikleriyle okuma-anlama süreci arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okunan mesajlar yoluyla birey, belli bir düşünme formu içinde belli bir anlayışa ulaşır. Bireyin belli bir anlayışa ulaşmasında okuduğu metindeki düşüncelerin işleniş biçimi ve kurgulanışı önem kazanır.

Metinde işlenen temanın okuyucu tarafından doğru anlaşılması okuyucunun zihinsel düzenlemelerine yardımcı olacak yöntem ve teknikleri seçmesine, metnin düşünce örgüsünü çıkarmasına, metni yazan yazarının içinde bulunduğu dönemin

yaşam şartlarını ve değerlerini irdelemesine, yazarın konuyu ele alış biçimine ilişkin empati yapmasına, metnin içeriğini görselleştirecek şemalar kullanmasına, metnin temasından hareketle yeni çıkarımlarda bulunmasına bağlıdır. Okuyucunun bu tür zihinsel çabaları, metinde işlenen tema hakkında derinliğine anlayış oluşturmalarını destekleyen etkinlikler olarak sıralanabilir.

Okuma-Anlamada Kullanılan Duyuşsal Stratejiler

Stratejik okuma becerisi sergileyen okuyucular duyuşsal stratejileri etkin kullanabilirler. Duyuşsal stratejiler; Okuyucunun okunacak metne dikkatinin çekilmesi, istekli kılınması, isteklilikte devamın sağlanması ve belli bir amaç doğrultusunda okumaya yönlendirilmesi gibi uyarılarla doğrudan ilişkilidir. Duyuşsal stratejiler bütün bu süreçlerde zihnin gereksinim duyduğu enerjiyi ilgili duyu organlarına aktarır.

Bu süreci etkileyen duyuşsal unsurları şöyle sıralamak mümkündür:

Dikkat: Dikkat, psiko-fizik enerjinin bir noktada toplanması olarak tanımlanabilir. Bu enerji özelliği gereği okuyucunun kısa süreli kullandığı sınırlı bir kaynaktır. Dikkatin sağlanması, bireyin zihinsel enerjisini belli bir uyarana yöneltmesi ve diğerlerini ihmal etmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle bireyin metni tam algılayabilmesi için bütün enerjisini okuduğu metnin belirli bir bölümüne odaklanması gerekir. Odaklanma, aynı zamanda algıda seçiciliği kolaylaştırır. Algıda seçicilik dikkatin belli bir noktaya yönlendirilerek gereksiz şeylerle bölünmesine müsaade edilmemesiyle gerçekleşen bir yeterlidir. Birey algıda seçici davranmasını kolaylaştıracak bazı ek uyarılar kullanabilir. Bunlar; metindeki zıtlıklardan faydalanma, metni alışılmışın dışında bir ses tonuyla okuma, metindeki önemli kısımların altını çizme, sayfanın kenarına not alma, soru işaretleri ve imler koyma (renkte, seste, boyutta, durağanlıktan hareketliliğe geçme gibi eylem biçimlerini yapma) gibi. Metinde yar alan duyuşsal içerikli, negatif ve pozitif kavramları dikkate alma, metinde yer alan ana ve yardımcı kavramların altını çizme, emir ve komutlara dayalı dikkat çekici unsurlara yer verme gibi duyuşsal uyarıları kullanabilir (Senemoğlu 1997, 295; Morgan, 1991, 275).

İsteklendirme: İsteklendirme, bireyi öğrenmede harekete geçiren güce verilen addır. Bireyde isteklendirme bireyin dış dünyasından ve iç dünyasından gelen uyarılarla gerçekleşir. Araştırmacıların isteklendirme konusunda uzlaştığı ortak nokta, bireyde içten gelen uyarıların, dıştan sağlanan uyarılardan daha etkili olduğu yönündedir (Hoska, 1993, 105-132). Bireyde içten gelen isteklilik, bireyin kendisi için bazı ölçütler koyup ve koyduğu ölçütlere ulaşmak için çaba göstermesiyle gerçekleşir.

Okuma-anlamaya yönelimin sağlanması ve ön yaşantıların harekete geçirilmesi, anlamayı güçlendiren ve aynı zamanda başarıyı etkileyen bir değişkendir. Okuma-anlama çalışmalarında öğretmenler öğrencileri anlamlı okumaya yönlendirmek, onların zihinsel katılımını sağlamak için birçok yola başvurabilirler. Bu yollar genel olarak şöyle sıralanabilir:

1. Okuma-anlamada öğrencilerin ilgisini çekecek metinler seçmek ve metinde işlenen konunun ilginç yanlarını ortaya koymak (Schiefele. 1999, 57-79; Schraw vd., 1995, 1-7) ve metindeki mesajları öğrencilerin bilgilerini zenginleştirici nitelikteki etkinliklerle desteklemek okumaya isteği artırmaktır (Schraw, vd., 1994,1-18).

◆ H. Ömer Beydoğan

2. Yazılı ve görsel metinleri öğrencinin kendisinin seçmesini sağlamak, seçtiği metni anlamasına yönelik çabalarının desteklenmek onu başkalarıyla paylaşmasını sağlamak öğrencinin okumaya daha fazla zaman ayırmasına yol açmaktadır (Reynolds, vd., 2001,14-23).

3. Sosyal etkileşimi içeren işbirlikçi okuma-anlama etkinliklerine yer vermek, öğrencide okumaya yönelimi ve başarıyı artırmaktadır(Isaac, vd. 1999, 265-293; Wentzel, 1993, 4-20).

4. Okuma-anlama sürecinde öğretmeninden kendisini anladığı yönünde tepkiler alan öğrencilerde, öğrenmeye karşı olumlu bir tavır gelişmekte ve içten yönelim artmaktadır (Isaac, vd., 1999, 265-293; Wentzel, 1993, 4-20; Skinner vd., 1990, 22-32).

5. Birçok teorisyen, okuma anlamada amacın tam olarak belirlenmesinin okumaya karşı isteği artırdığını vurgulamaktadır (Ames, 1992, 324-349).

6. Okuma-anlama etkinliklerinde okumasının iyileştiğini fark eden öğrencilerde, okumaya karşı içten yönelim ve istek artmaktadır.

7. Okunan metnin yazarı ve yazarın içinde bulunduğu dönem hakkında bilgi sahibi olmak, metnin yazarını şahsen tanımak, yazarın yaşadığı dönemin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak, yazarın etkilendiği felsefeyi bilmek gibi ön bilgiler, bireyde anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Okumaya karşı istekli olma, anlamada önemli bir yer tutmasına karşılık, isteklilikte sürekliliğin sağlanması anlamının derinlik kazanması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle bireyin istekliliğini devam ettirmesi için, okuma-anlama sürecinde bir dizi strateji işe koşulabilir.

Kayı: Birey güçlü bir istek ve arzuyla oluşturduğu beklentilerine ulaşamayacağı hissettiğinde tedirginlik hali yaşar. Bireyin kaygıdan uzaklaşmasının yolu, düzenli ve kontrollü okumak, kendi kendisine başarabileceği yaşantılar geçirerek özgüven oluşturmaktır.

Tutum: Bireyin belli bir olay veya problem karşısında gösterdiği kalıplaşmış davranışlardır. Bu eğilim okumaya, muhakeme etmeye, yazı yazmaya, derse katılma, okula veya öğretmene karşı olumsuz bir tutuma dönüştüğünde bireyin öğrenmesi olumsuz yönde etkilenir. Okuma-anlamaya karşı olumsuzluğa yol açan durumlar ortadan kaldırıldığında, tekrar okumaya karşı olumlu tutum oluşturma eğilimi artar.

Bireyde okuma-anlama gücünü artıran ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren okuma-anlama stratejileri etkin kullanıldığında, bireylerde üst düzey davranış ve düşünce örüntüleri oluşmasına katkı getirmektedir. Üst düzey düşünme ve anlamlandırma becerisi, metni isteklice okumayı, uyarınlara arasında seçici davranmayı, yeni uyarınları ön yaşantılarla bütünleştirmeyi, özümlemeyi, içselleştirmeyi ve zihinde yeniden yapılandırılmayı gerektirir.

Okuma Öncesi İşe Koşulan Stratejiler

Metnin teması üzerinde düşünme: Okuyucunun herhangi bir metni okumaya başlamadan önce okuduğu metnin ne ile ilgili olduğu hakkında düşünmesi, onun metni daha iyi anlamasına yardım eden zihinsel bir ön hazırlıktır.

“Metni gözden geçirme, metinle ilgili önbilgileri zihninde canlandırma, okuma amacını belirleme, metinde işlenen tema hakkında tahminde bulunma” gibi zihinsel etkinlikler, okuyucuyla metin arasındaki ilişkiyi artıran, okuyucuyu metnin içine çeken uyararlardır.

Okuma amacını belirleme: Amaç belirleme bireyin metne bakış açısını tayin eder. Araştırmalar, okunacak metnin niçin okunacağını bilinçlice düşünülmesinin anlamayı iyileştirdiğini göstermektedir (Presley, vd., 1997, 513-555).

Metni Gözden Geçirme: Metni gözden geçirme, bireyin metnin önemli bölümlerini belirlemesine, amacına uygun kısımlarını saptamasına ve metnin ne hakkında olduğunu hissetmesine yardım eder.

Bu süreç, *“metnin ana başlıklarına bakma, metnin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını okuma, metni destekleyen özellikleri test etme, görsel öğelerle (grafik, tablo, şekil ve resim gibi) ilgili görsel okuma ve görsel düşünme”* stratejilerini içerir. Örneğin metin ne hakkındadır, metinde işlenen konular nelerle ilgilidir, metin nasıl düzenlenmiştir gibi.

Metinle İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirme: İyi okuyucu zor ve karmaşık bir metni okuduğunda metinde sunulan düşüncelerle kendi düşünceleri arasında ilişkiler kurabilir, yazarın öngörülerıyla ilgili zihninde bir temel oluşturabilir. Bu tür yeterliklere sahip olan öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini etkin kullandığı söylenebilir (Pressley, 2000, 545-565). Öğrenci genellikle bu süreci stratejik okumanın gerektirdiği temel aşamaları kullanarak gerçekleştirir. Stratejik okuma sürecinde *“okuma amacını belirleme, metni gözden geçirme, konuya ilişkin önbilgilerini harekete geçirme, metni nasıl okuyacağını planlama, metni okurken metinle ilgili sorular sorma, metindeki bilgilerle konuya ilişkin önbilgilerini ilişkilendirme, tekrar okuma, anlamı ortaya çıkaracak ve yönlendirecek notlar alma”* gibi etkinliklere yer verir. Başka bir ifadeyle süreç içinde başkalarının düşüncelerinden etkilenmeksizin kendi anlayışı doğrultusunda düşüncelerini kendi kendine düzenleyebileceği stratejileri kullanır (Pressley, 2000, 545-565)

Gözden geçirme esnasında metin hakkında genel olarak hissedilen şeyler, bireyin okurken bilgilerini hatırlamasına ve okumasını yönlendirmesine yardımcı olur (Levin vd., 1981, 44-71). Okumadan önce konu ile ilgili önbilgileri harekete geçirmek, bireyin metindeki düşüncelerle zihinsel bağ kurmasını sağlar. Bu tür uygulamaların hem metin muhtevasının hatırlanmasını hem de anlamayı kolaylaştırdığına ilişkin bulgular mevcuttur (Anderson vd., 1984,255-291). Bu noktada okuyucunun; *“Bu konuda önce bildiklerim nelerdir? Daha önceden edinmiş olduğum bilgilerimi bu metindeki bilgilerle nasıl ilişkilendirebilirim?”* gibi soruları kendisine yöneltmesi gerekir.

Metin Hakkında Tahminde Bulunma: Bireyin metnin konusu hakkında öngörüler oluşturması, metni gözden geçirirken metin hakkında tahminde bulunmasını, konuya ilişkin önbilgilerini kullanmasını içerir. Metinle ilgili sorulara cevap vermesi, öğrenmesini kolaylaştıran stratejilerden birisidir

Okuma Esnasında İşe Koşulan Stratejileri

Tekrar Stratejileri: Bireyin okuduğu mesajlar arasından uygun bilgiyi seçmesine ve edinmesine yarayan zihinsel etkinliklerdir. Özelliği itibarıyla olduğu gibi hatırlanması gereken mesajların ediniminde birey bu tür stratejileri kullanır. Hatırlamayı gerektiren öğrenmelerde, okuyucu daha sık tekrara gereksinim duyar. Okuma-anla-

◆ H. Ömer Beydoğan

mada temel becerileri edinirken öğrenci bu tür zihinsel etkinliklere daha sık başvurur. İlköğretimin birinci kademesinde yapılan okuma anlama çalışmalarında bu tür stratejiler, öğretmenler tarafından öğrencilere birebir gösterilirken, ilköğretimin ikinci kademesindeki çalışmalarda öğrenciler bu stratejileri kendi kendilerine uygular. İlköğretimin ikinci kademesini izleyen dönemlerde ise okuyucu gereksinim duydukça bu stratejileri kullanır.

Tekrar stratejilerini kullanırken bireyler, okuduklarını daha önceki yaşantılarıyla yeterince ilişkilendiremezler. İlişkilendirilemeyen bilgiler kısa süreli belleğe kaydedilir ve kalıcı hale gelmez.

Bireyler yüzeysel okumadan derinliğine okumaya geçtikten sonra, tekrar stratejilerini kullanmada azalma ve bunların yerini anlamlandırma stratejilerini kullanmada artma gözlenir.

Okuma-anlama sürecinde tekrar stratejilerini kullanan öğrenciler *metni birkaç kez sesli okuma, metni okuduktan sonra metinde yer alan terimleri kullanarak metni tekrar yazma, metindeki bazı önemli noktaları olduğu gibi not alma, önemli söz ve söz gruplarının altını çizme* gibi etkinlikler gözlenir.

Metni Anlama ve Anlamlandırma: Okuyucu, bir metni okuduktan sonra metinden ne anladığını kendine soru olarak yönelttiğinde soruya vereceği cevap, metinde dillendirilen düşüncüyü, zihninde ne düzeyde yapılandırmış olduğunu ortaya çıkarır. Birey bu aşamada anlamlandırma sürecinin iki önemli boyutuyla karşı karşıya gelir. Birincisi, yazılı metnin içeriğine anlam vermeye yönelik amaçlı düşünme, ikincisi ise yazılı metni anlamlandırırken sadece metinde sunulan yorumları değil, aynı zamanda kendi yaşantısına dayalı yorum yapma farklılığıdır (Alexander, vd., 2000, 285-310). Anlamlandırma sürecinde metinde sunulan fikirler kadar, okuyucunun metinle ilgili ön yaşantıları da önem kazanır. Çünkü ön bilgiler metinden çıkarılan anlamı ve yorumları belirleyen bir değişkendir.

Anlamlandırmada Kullanılan Stratejiler: Birey okuma-anlama sürecini güçlendirmek için kendi yaşantılarını harekete geçirecek stratejilere gereksinim duyar. Şema teorisine göre anlamlandırma, öğrenenin edindiği bilgileri ön yaşantılarıyla ilişkilendirmesi ve yeniden zihninde şemalaştırmasını gerektirir. Okuma-anlamada bu süreç birden fazla öğeyi eşleştirme, bağlantılar kurma ve zihinsel imgeler oluşturmayı kapsar. Okuduklarını zihninde yapılandırırken birey *“zihinsel imgeler oluşturma, cümle içinde kullanma, sözcük yöntemine başvurma, metni kendi sözcükleri ile özetleme, yaratıcı not tutma, daha önce öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurma ve benzerlikleri bulma* gibi bir dizi gayret içine girer. Bu gayretlerini metindeki *“bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı hale getirme, soruları cevaplandırma”* gibi bir dizi zihinsel etkinlikle sürdürülür.

Okuma-anlama sürecinde özet yazma, not tutma ve benzetim oluşturma gibi stratejiler anlamayı daha da artırmaktadır (Şimşek, vd. 1994, 461-469). Bu tür etkinlikler daha çok bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesine ve duyuşsal belleğe kaydedilmesine katkı sağlar.

Örgütlenme Stratejileri: Birey okuduklarına anlam verme sürecinde metinden edindiği mesajları zihninde yeniden düzenleyip, yapılandırabileceği etkinlikleri kullanır. Bu bağlamda, *“metnin ana ve yardımcı düşüncesini belirleme, söz öbeklerini çıkarma,*

metindeki öğeler arası ilişkileri belirleme, sebep-sonuç ilişkisine dayalı metnin düşünce örgüsünde aşamalı bir düzenleme yapma, metin içinde yer alan olay örgüsünü yatay ve dikey bağlamda ilişkilendirerek şemalaştırma, metinde işlenen düşünceyle uyumlu yeni bir yazı yazma” gibi bir dizi etkinliğe yer verir.

Metinde ana ve yardımcı düşünceyi oluşturan “*anahtar sözcükleri ve söz öbeklerini belirleme*”, metnin düşünce örgüsünde yer alan “*olgu ve olayları listeleme, sınıflama, karşılaştırma, birtakım genellemelere gitme*” gibi etkinlikler de örgütlemeyi kolaylaştıran stratejiler kapsamında yer alır.

Karmaşık metinleri anlama düzeyini yükseltmek isteyen bir birey, metni okurken ve metni okuduktan sonra bazı stratejileri etkin kullanmak durumundadır. Ancak bu şekilde okuma-anlama becerisini geliştirebilir (Pressley, vd., 1992, 513-555).

Okuma esnasında uygulanan stratejiler bireye iki noktada katkı sağlar:

1.Okunanları hatırlamada ve anlamada

2.Okunanlarla ilgili yeterince anlam oluşturamadığında yeni birtakım stratejiler oluşturup bunları uygulamada.

Metnin Yapısını Dikkate Alma: Metinde yapı kavramı, metnin mantık düzeyini ve metin bilgisinin metin içinde işleniş biçimini gösterir. Metin düzenlenirken metnin içindeki mesajlarda, “*listeleme, sıraya koyma, karşılaştırma, benzerlik ve zıtlıkları bulma, sebep sonuç ilişkisini belirleme, problem çözme, problemi tanımlama ve tasvir etme*” gibi bir dizi yapılandırma kullanılabilir. Bu nedenle metnin düzenlenişi hakkında bilgi sahibi olmak okuyucunun anlama sürecini kolaylaştırmaktadır(Armbruster, vd., 1987, 331-346; Taylor, vd., 1984, 134-146).

Okuma Sonrası İşe Koşulan Stratejiler

Okuma sonrası işe koşulan özetleme, anlamayı kolaylaştıran bir stratejidir (Brown, 2002). Özetleme sözlü, yazılı veya görsel ifadelerle gerçekleştirilebilir. Metin görsel şemalarla sunulduğunda, metnin önemli kısımları temel başlıklar ve terimler şeklinde kısaltılabilir. Örneğin, “metnin ana düşüncesi nedir? yazar tarafından vurgulanan ana nokta nedir? yazar bilgiyi nasıl bir düzenleme içinde sunmuştur?” gibi sorulara cevap aranır.

Sözel özetleme: Sözel özetleme, metnin bir bölümü okunduktan kısa bir süre sonra birey tarafından metnin okunan kısmıyla ilgili ana noktalar dikkate alınarak ortaya konulan yapılandırmalardır. Sözel özetleme bireyin anlayıp anlamadığını kontrol etmesi açısından oldukça faydalıdır (Duke, vd., 2002, 205-242).

Görsel Özetleme: Venn diyagramları ve anlam haritaları şeklindeki görsel düzenlemeler, metnin bütünüdür görmeye ve metindeki önemli bilgilerin yaratıcı bir özetlemeyle sunumuna yeni bir boyut katar. Belirginleşmiş görsel düzenlemeler, hem metindeki önemli mesajların fark edilmesinde hem de metin içeriğindeki mesajların yapılandırılmasında bireye yeni fırsatlar sunar (Vacca, 1989, 176). Başka bir ifadeyle görsel düzenlemeler, metinde sunulan ana düşünceyle diğer yardımcı düşünceler arasındaki ilişkilendirmelere ve bireyin zihninde anlamın oluşmasına hizmet eder. Okunan bir metnin teması hakkında okuyucunun zihninde görsel bir yapının oluşması, anlamın bir bütün halinde okuyucunun zihninde oluşmasını sağlar.

Yazılı Özetleme: Araştırmalarla desteklenen diğer önemli bir anlamlandırma stratejisi, özetlemedir (Duke, vd., 2002, 205-242). Özetleme, öğrenciye okuduklarını ve düşündüklerini metnin içeriğiyle tutarlı hale getirme fırsatı verir. Aynı zamanda yazılı özetlemenin gerektirdiği bir dizi kural ve ilkenin kullanımına ilişkin geri bildirim sağlar.

Metni Açıklayıp ve Yönlendirmede Kullanılan Stratejiler:

İyi okuyucu özelliğine sahip olmayan bir birey, okuduklarını zihninde anlamlandıramadığını ve zihinsel gücünü etkili yönlendiremediğini fark eder. Anlama sürecinde önemli olan okunan şeyin anlamını yönlendirebilmektir. Aksine iyi okuyucu özelliğine sahip olan bir birey okuduğu metnin temasına bağlı kalarak okuduğu metinde yer alan mesajlardan anlam çıkarıp, yorumlayabildiğinin farkındadır. Farkına varma, anlamının en önemli unsurlarından biridir. Anlamı yönlendirmede birey kendisine yönelteceği sorular yardımıyla anlamın kapsamını oluşturur ve içeriğini doldurabilir. Kendisine yönelteceği sorular, metnin geneline yönelik sorular olabileceği gibi metnin ayrıntılarına yönelik soruları da içerebilir. Bu tip sorular metni açıklamaya ve anlamlandırmaya hizmet eden zihinsel etkinliklerdir.

Anlamı İzleme Stratejileri: Anlamı izleme sürecinde öğrenci okuduklarını yeniden düzenler ve kontrol eder. Bu süreçte bazı stratejiler kullanır. Bu tür stratejileri kullanabilmesi için öğrencinin "*biliş bilgisine*" sahip olması gerekir. Biliş bilgisi, bireyin kendi biliş yapısının işlevişi biçimi hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Başka bir ifadeyle "*kendini bilmesi ve tanınması*". Biliş bilgisine sahip olan birey, neyi, nerede, nasıl ve ne kadar okuyup anlayabileceğine karar verebilir. Metnin yapısını belirleyebilen birey aynı zamanda belirlediği yapıyı kendi çalışmalarında nasıl kullanacağını da farkındadır. Bu durum onun metni daha iyi hatırlamasını sağlar (Carell, 1992, 475-487; Mc Gee, 1992; 581-590 Taylor, vd., 1983, 517-528). Anlamayı izleme sürecinde bireyde gözlenen yeterlikler şöyle sıralanabilir:

"Sorunu belirleme ve tanımlama,"

"Dikkati toplama ve tepkileri yönlendirme",

"Eksikleri giderme, hataları düzeltme ve alternatif çözüm yolları ortaya koyma".

Araştırmalar, kendini denetlemede başarısız olan bireylerin genellikle okuduklarını anlayıp-anlamama düzeylerini denetleme konusunda da yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Osman, vd., 1992, 83- 99; Paris, vd., 1981, 5-22). Biliş bilgisine sahip olma tamamen okulda kazandırılan bir yeterlik değildir. Öğrencinin çocukluktan yetişkinliğe sürüp giden yetiştirme biçimi ve kişisel özellikleriyle ilişkili bir yeterliktir.

Metni Anlama Yeterliği: Birey metin içi bağlam (sözcük, tümce ve onların bağlamları içinde ortaya çıkan bağlam) ile metin dışı bağlam (yaşantılar, dış dünyaya ait edinimler ve zihinsel şemalar) arasında sürekli etkileşimler sonucu bir anlama ulaşır. Çünkü insan zihni, anlam, yapı, bağlam ve bunlara bağlı birden çok öğeden eş zamanlı gelen uyaranları işlemek gibi bir özelliğe sahiptir (Rumelhart, 1977, 393-446).

Metne dayalı öğrenmelerde birey, okuduğunu algılayıp ön yaşantıları ile bütünleştirebildiği ölçüde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Bütünleştiremediğinde ise okudukları birbirinden bağımsız, anlamsız bir bilgi yığını haline dönüşmektedir. Bu durum bireyi okuyarak öğrenmeden uzaklaştırmakta ve

yeni arayışlara itmektedir. Zihnin etkin olmadığı öğrenmeler, anlamlı öğrenmeden uzak, reflekslere ve edimlere dönüşmektedir. Anlamlı öğrenmeden uzaklaşmanın nedeni seçilen metnin niteliği kadar okuma-anlamada kullanılan stratejilerin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Metinde Yapı Anlam İlişkisi: Öğrenme sürecinde sıkça kullanılan metinler içerik ve yapı bakımından uygun şekilde tasarlandığında, anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu tür tasarımlar, bireyle metin arasında bir köprünün kurulmasını, stratejik ve derinliğine öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde anlamı yakalayamamasındaki başarısızlığının nedenlerini bulmasına yardımcı eder. Başarısızlığının üstesinden gelmesini sağlayacak etkinliklere yönelme fırsatı verir.

Bireyin yüzeysel öğrenmeden stratejik öğrenmeye geçişinde metnin yapısı, anlamasını doğrudan etkilemektedir. Öğrenilenlerin hatırlanması noktasında yapılan araştırmalar, metin yapısındaki mantıksal tutarlılığın bireyin hatırlama gücünü etkilediğini göstermektedir. Engelhart ve arkadaşları (1984) ve Meyer ve arkadaşları (1980) tarafından yapılan araştırmalarda farklı metin yapılarının öğrencinin hatırlama gücü üzerinde farklı etkiler yaptığı sonucuna varılmıştır (Engelhart, vd., 1984, 65-74; Meyer, vd., 1980, 72-103;). Şematik yapının sadece metinle ilgili bağlantıları ortaya koymak için değil, aynı zamanda hatırlama gücünü harekete geçirmek için kullanılabilmesi ileri sürülmüştür. Metnin yapısı hakkında yetersiz bilgiye sahip olan öğrenciler metindeki bilgiyi kodlamada yetersiz kalmakta, bu durumun doğal sonucu olarak hatırlama güçleşmektedir (Kintsch, vd., 1978 p. 363-394) Dolayısıyla iyi yapılandırılmış metinlerin, iyi yapılandırılmamış metinlerden daha güvenilir ve daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Araştırmalar, okuma-anlama stratejileri hakkında bilgilendirilen ve okuma-anlama stratejilerinin nasıl kullanacağını farkında olan öğrencilerin okuma-anlama düzeyinin yükseldiği ve iyileştiği yönünde bulgular sunmaktadır.

Okuma-Anlamada İzlenen Yaklaşımlar: Okuma-anlama sürecinde metin merkezli bir yaklaşım izlediğinde birey metinle edilgen bir etkileşim içine girer. Bu noktada birey, metinde sunulan düşünceleri ve mesajları zenginleştirerek kullanamadığı gibi kendi yaratıcılığını da sınırlar. Kendi yaşantısını, özel alan bilgisini ve artalan bilgisini kullanamaz. Okuduklarını anlamlandırmada ve üzerinde düşünerek yeni bağlamlar oluşturmada güçlük çeker.

Metinden hareketle ortaya konulan anlamlandırmalar, birey için sığ ve yüzeyseldir. Emeksiz (1999) tarafından metnin derin yapısındaki anlama ulaşmada kullanılan soru sormayı konu alan proje çalışmasında, öğrencilerin metin tabanlı, iç doğrultulu, tümevarım esaslı bir yaklaşım izledikleri ve dünya bilgilerini yeterince işe koşamadıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum okuyucuyu, sözcükleri metinde geçen anlamı sınırlı düzeyde kullanmaya, yazarın bakış perspektifi doğrultusunda ufku daraltmaya, yazarın ortaya koyduğu düşünceleri geliştirmekten uzaklaşmaya ve düşünsel kısırlığa itmektedir.

Okuma-Anlama Stratejilerinin Öğretiminde İzlenecek Aşamalar

Öğrenme-öğretme stratejilerinin öğretiminde öğretmen, öğrenci, aile ve okul işbirliği esastır. Bu paydaşların işbirliği sonucunda her öğrencinin farklı öğrenme

◆ H. Ömer Beydoğan

süreçlerine gereksinim duyabileceği noktasında ortak bir görüş oluşturulmak durumundadır. Öğretmen, öğrencinin farklı öğrenme taktikleri kullanarak öğrenebileceğini göz önünde tutarak öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme sürecini işe koşturmalıdır. Böyle bir süreç içinde yer alan her öğrenci, aktif öğrenmenin gerektirdiği sorumlulukları üstlenmek durumundadır.

Öğretmenler okuma-anlama stratejilerinin öğretiminde bazı temel kabullerden hareket etmek durumundadır. Bu kabuller:

“Farklı bilişsel amaçlara hizmet edecek okuma-anlama stratejileri de farklıdır.

Etkin bir okuma-anlama süreci, okuma-anlamanın bileşenleri arasında aşamalılığın ve uyumun sağlanmasını gerektirir.

Her okuma-anlama stratejisi öğrencinin anlamasını kolaylaştırmak için işe koşulur.” şeklinde sıralanabilir.

Bu nedenle öğretmen, okuma-anlama stratejilerini öğrencilerin bilgi ve becerileriyle ilişkilendirerek uygulanabilir bir yaşantıya dönüştürmelidir. Seçtiği ve uyguladığı okuma-anlama stratejilerinin verimliliğinin her öğrenci için aynı düzeyde gerçekleşmediğini bilmelidir.

Öğretmen, okuma-anlamada işe koşulabilecek bazı stratejilerin model uygulamalarını (sesli okuma, önemli noktaları belirleme, ana düşünceyi bulma, metnin türünü belirleme, metnin düşünce yapısının analiz etme, cümle, paragraf ve metin içi paragrafların birbiriyle ilişkisini analiz etme gibi) sınıf içinde göstermelidir.

Model Uygulamalar Yapma: Öğretmen, öğretim sürecinin her aşamasında model uygulamalara yer verebilir. Bu uygulamalar sayesinde daha öğretim sürecinin başında öğrencilere, öğretim stratejisiyle okumanın bileşenlerinin nasıl uyumlu kullanıldığını göstermiş olur. Genellikle okuyarak öğrenme süreci, başkalarının niyet ve düşünme biçimlerini fark etmeye dayanır. Ancak öğrenciler için uygun okuma şeklini belirlemenin yolu, öğrencilerin öğrenecekleri şeyleri görmelerini sağlamakla mümkündür. Bu noktada öğretmenin görevi, okuma-anlama sürecinde öğrenciye öğrenme stratejisinin nasıl işlediğini göstermektir (Bauman, vd., 1987, 608-612; Heler, 1986, 415-422). Mikro uygulamalar esnasında öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini yüksek sesle dile getirmeleri için yeterince fırsat vermelidir. Öğretmen bunu yaparken, öğrencinin düşünme stratejisini nasıl kullanacağını açıklamalı, onun düşüncesini dışı vurmasını sağlamalıdır. Öğrenciye böyle bir fırsatın verilmesi, anlamlı öğrenmesi açısından son derece önemlidir.

Rehberlik Etme: Rehberlik etme, adından da anlaşılacağı gibi öğretmen tarafından öğrencilere kolayca öğrenecekleri ve uygulama yapabilecekleri bir çevrenin hazırlanmasını ve öğrenmenin her aşamasında psikolojik destek bulabilecekleri yardımcı gerektirir. Fiziki ve psikolojik yönden hazırlanan bir ortamda, öğrenciler yeterince dönüt ve düzeltme alabilir. Ancak böyle bir ortamda öğretmen ve öğrenci stratejiyi birlikte yürütür, ortaya çıkan sorumlulukları birlikte paylaşabilir (Bauman, vd., 1987, 608-612; Gambrell, vd., 1987, 638-642).

Öğretmen, seçilen stratejiye uygun biçimde metin üzerinde yapısal düzenlemelerin yapılmasını model olarak birkaç kez gösterdikten sonra, öğrencilerden, metnin yazarının düşünce örgüsünü belirlemelerini ister. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin

öğrenmelerine rehberlik edecek sorular sormak, metinde özellikle metnin yapısını çağrıştıran temel kavram ve sözcüklere dikkatlerini çekmek suretiyle metindeki ayrıntılara ilişkin ipuçları verebilir. Daha sonraki uygulamalarda öğrenciye stratejiyi bağımsız olarak yerine getirebileceği sorumluluklar verir. Uygulama anında öğrencinin atacağı adımları eksiksiz atması konusunda yüreklendirir, destekler. Eksikleri söz konusu olduğunda onlara eksiklerini giderici ek uygulama fırsatı verir.

Bağımsız Uygulamalara Yer Verme: Öğretmen dersin uygulamalı kısmında öğrencilere okuma anlama stratejilerini kullanmaları konusunda tam sorumluluk verecek düzenlemeler yapabilir. Bu aşamada öğrenciler stratejileri kendileri seçer ve kendileri uygular. Burada önemli olan öğrencinin öğretim sürecinin önemli bir parçası olan stratejiyi doğru uygulaması ve uygulamada kendisine güven oluşturmasıdır. Stratejinin uygulanışı sırasında öğrencilerin hem doğru uygulamayı hem de uygulamada yapmış oldukları yanlışları görme, tartışma ve düzeltme fırsatı ile yüz yüze gelmeleri sağlanır. Amaç öğrencinin uygulamada başarısızlığına neden olan durumları kendisinin görüp ortadan kaldırması için ona bu dönütün verilmesidir.

Öğrencinin Kendi Başına Düzenlemeler Yapmasına Fırsat Verme: Öğrenme-öğretme stratejilerinde algılama, ayırt etme, anlama, zihinde yapılandırma gibi bilgi işleme süreçlerini işe koşup değerlendirilebilen bir öğrenci, öğrenme stratejilerinin alandan alana, temadan temaya değişiklik göstereceğini fark eder. Bu farklılığı bilen öğrenci kendi düzenlemelerinde en etkili olan stratejileri seçmede bilinçlice hareket eder. Okuma-anlama sürecinde pek çok stratejinin kullanıldığını bilmesinden öte, stratejilerin her birinin ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğinin farkına varır (Malone, vd., 1992, 270-279).

Sonuç olarak, okuma-anlama stratejilerinin öğretiminden birinci derecede sorumlu olan eğitim fakültelerinin ilgili bölüm ve anabilim dallarıdır. Bu bağlamda İlköğretim Bölümlerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Eğitimi Bölümü Programlarında yer alan Türkçe öğretimi ve Türkçe özel öğretim derslerini yürüten öğretim elemanları, derslerinde, okuma-anlama stratejilerinin öğretimini ne zaman ve ne düzeyde uygulamaya koyacaklarını gerekçeleriyle ortaya koymak durumundadır. Öğretmen adayı öğrenciler okuma-anlama çalışmalarında niçin böyle bir stratejiyi kullanmaları gerektiği noktasında bilgilendirilmelidir. Öğretmen adayları bilgilenmenin yanında birebir uygulamalıdır. Bütün bunları öğrendikten sonra öğrencilere öğretebilirler. Öğrenciler de ancak o zaman okuma-anlama stratejilerini amacına uygun kullanma yeterliğine ulaşabilir.

Türkçe öğretimi derslerinde metinlerde ana ve yardımcı düşünceyi bulma, metinle ilgili soruları yanıtlama, metni zihinde canlandırma, metnin düşünce örgüsünü şematik hale getirme, olayların sırasını anlama, yazarın niyetini anlama, yazarın düşünceleri üzerinde empati yapma, verilen mesajların geri planındaki anlamı yakalama, yönergeleri izleme, eleştirel okuma, okuduğu mesajları sosyal yaşama aktarma gibi anlamlandırma becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmelidir.

İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin okuma-anlama sürecinde başarılı olmaları, okuma-anlama sürecinde edindikleri okuma-anlama stratejilerini uygulayabilme güçlerine bağlıdır. Bu becerilerin öğretimi ise öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmesiyle mümkündür.

Kaynakça

- Alexander, P. A. and Jetta T. L. (2000) Learning From Text: A Multimensional And Developmental Perspective, in M. L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R.Barr (eds) Handbook Reading Research Vol.III pp.285-310 Newyork Lonman.
- Ames, C. (1992). Achievement Goals And The Classroom Motivational Climate. in D. Shunk & J. Meece (Eds) Student perceptions in the classroom (pp.324-349) Hillsade N,J, Rlbaum.
- Anderson R.C. and Pearson P.D. (1984). A Schema Theroetic View Of Basic Processe in Reading. İn P.D.Pearson,R, Barr M.C. Kamil & P.Mosenthad (Eds) Homebook of Reading Research (pp 255-291) New York Longman.
- Armbruster, B. B, Anderson, T. H. and Ostergag, J. (1987). Does text structer/summarization instruction facilitate learning from expository text?. Reading Research Quarterly 22, 331-346.
- Bauman, J. F & Ballard, P.Q.(1987) A Two Step Model For Promotion İndepence in Comprehension. Journal of Reading, 30, 608-612.
- Brown, R. (2002). Straddling Two Worlds: Self-Directed Comprehension Instruction For Middle Schoolers, In C.C Block & Pressley (Eds) Comprehension Instruction: Research-based best practice (pp. 337-350) New-York Guilford.
- Carell, P. L. (1992). Awareness Of Text Structure Effects Of Text Organization Of Memory: Text Of A Cognitive Hypothesis With Limited Exsposure Time. Discourse Process, 9, 475-487.
- Duke, N. and Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J.Samuels (Eds) What Research Has To Say About Reading Instruction (3rd ed, pp. 205-242) Newark DE: İnternational Reading Association.
- Emeksiz, E. Z. (1999). Yabancı Dil Öğrenimini Sürecinde Yer alan Metin Okuma ve Anlama Derslerinde Metin Okur Etkileşiminde Öğretmenin Rolü: Soru Sorma Teknikleri ve Etkililiğinin Ölçülmesi. Eskişehir Anadolu Ü. Proje Fonu.
- Engelhart C. S. and Hiebert E. H. (1984) Childrens developing awareness of text structure in expository materials. Journal of Educational Psychology 76, (1) 65-74.
- Gambrell, L. B, Kapius, B. A. and Wilson, R. M. (1987). Using Mental Imagery and Summarization to Achive İndepence in Comprehension. Journal of Reading, 30, 638-642.
- Heller. M. F. (1986). How do you know what you know? Metacognitive modelling in the content areas. Journal of Reading, 29, 415-422.
- Hoska D. M. (1993). Motivating learners through CBI feedback:Developing a positive learner perspective İn J.V.Dempsey & G.C. Sales (eds) Interactive Instruction an Feedback (pp.105-132) Englewood Cliffs, NJ: Educatonal Technology Publications.
- Kintsch, W. and Van Dijk, T. A. (1978) Toward A Model Of Text Comprehension and Production, Psychological Review, 85, 363-394.
- Isaac J. D., Sansone, C. and Smith J. L. (1999). Other people as asource of interest in an activity. Journal of Experimental Social Psychhology, 35, 265-293.
- Levin, J.R., and Pressley, M. (1981). İmproving Chilrens Prose Comprehension: Selected Strategise That Seem to Succeed. In C.M.Santa & B. L Hayes (Eds) Childrens Prose Comrehension: Research and Practice (pp. 44-71) Newark DE: internationale Reading Association.
- Malone, L. D. and Mastropieri, M. A. (1992). Reading Comprehension İn Truction: Summarization and Self-Monitoring Training For Students With Disabilities. Exceptional Children, 58, 270-279.
- Mc Gee. (1992). Awareness Pof The Text Structure: Effects On Children's Recall Of Expository Text. Reading Research Queterly, 17, 581-590.

- Meyer B. J. F. and Brandt D. M. and Bluth G.J. (1980). Use Of Top Level Structure in Text Key For Reading Comprehension Of Ninth-Grade Students. Reading Research Quarterly 16 (1), 72-1003.
- Morgan, Clifford T. (1991). Psikolojiye Giriş (Çev: Sirel Karakaş, Hüsnu Arıcı, Orhan Aydın ve diğerleri) Hacettepe Üniversitesi Yayın No:1) Ankara.
- Osman M.E and Haneffin, M. J. (1992) Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications For Instructional Design Educational Technology Research and Development, 40 (2) 83-99.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of?. in M. L. Kamil, P.Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds)handbook of reading Research Vol, III pp. 545-565 Newyork, Longman.
- Pressley M. and Wharton-Mc Donald, R. (1997). Skilled Comprehension Instruction and Its Development Through Instruction. School Psychology Review, 26, 448-466.
- Özçelik, D. A., (1987) Eğitim Programları ve Öğretimi, Genel öğretim Yöntemi. Ankara, OSYM Eğitim Yayını.
- Paris, S.B and M. Myers. (1981). Comprehension Monitoring, Memory And Study Strategies Og Good And Poor Readers. Journal of Reading Behavior. 14 (1). 5-22.
- Reynolds, P. L. and Symons, S. (2001) Motivational Variables and Childrens Text Research. Journal of Educational Psychology 93 (1). 14-23.
- Riding, R. (2002). School Learning and Cognitive Style. David Fulton Publishers, London Britanin.
- Rumelhart, D. J. (1977). Toward and Interactive Model of Raeding. In Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers TESOL Quarterly (18), 393 -:446.
- Schraw, G., Brunning R. and Svaboda C. (1995). Source Of Stimotional Interst, Journal of Reading Behaviour, 27, p.1-7.
- Schraw G. and Dennison R. S. (1994) The Effect Of Reader Purpose On Interest and Recall. Journal Reading Behaviour, 26, (1),p1-18.
- Schifelele U. (1999). Interest and Learning From Text, Scientific Studies of Reading. 3, p.57-279.
- Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in reading program for at-risk students. The elementary School Journal, 94, p.183-200.
- Senemoğlu N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, (Kuramdan Uygulamaya). Spot Matbaacılık Ankara.
- Skinner A. Wellborn J.G and Connell J. P (1990). What It Takes To Do Well in School and Whether I Have Got It: A Process Model Of Perceived Control and Children's Engagement and Achivement in School. Journal of Educational Psychology 82 (1) 22-32.
- Şimşek, A. ve Deryakulu D. (1994). Kubaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Artırmanın Bir Yolu Olarak Türetimci Öğrenme, 28-30 Nisan Çukurova Üniversitesi I.Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 2, s.461-169.
- Taylor B. M. and S. J. Samuel. (1983). Children's Of Text Structure İn The Recall Of Expository Material. American Educational Research Journal, 20, (4) 517-528.
- Taylor, B .M and R. W. Beach. (1984). The Effects of Text Structure Instruction on Middle-Grade Students Comprehension and Production of Expository Text . Reading Research Quarterly 19 134- 146.
- Vacca R.T, Vacca, J.L (1989). Content Area Reading. (3rd ed) New York:Harper Collins.
- Wentzel K. R. (1993). Motivation and Achievement in Early Adolescence The Rol Of Multiple Classroom Goals. Journal of Early Adoloscence 13, 4-20.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemlerinde Yeni Yaklaşımlar, Akçağ Yayınları Ankara.

STRATEGIES EFFECTING READING AND COMPREHENSION

H. Ömer BEYDOĞAN*

Abstract

Human learn throughout their life. Great deal of learning is acquired from the reading text. The ways that people acquire knowledge through reading and comprehension are different each other. When the people have good reading-comprehension skills, they learn easily and acquire at high achievements standard. A natural result of this process, reading-comprehension skills determine next achievements of students from primary school to university. The process of reading and comprehension skills development shouldn't be up to individuals. Motivational strategies, meaning strategies and recall strategies must be used effectively develop their reading and comprehension skills

In learning process when cognitive style matches with the task, individual will find learning relatively easy. However, if the task different from their style then the individual finds learning more difficult. In this study, it has been researched reading and comprehension strategies which improve reading and comprehension skills and order strategies in teaching were given.

Key Words: Learning strategies, reading-comprehension, learning styles, reading and comprehension strategies

* Asst. Prof. Dr.; Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences Kırşehir/Türkiye