



Araştırma Makalesi / Research Article

**A Study on Utilizing the Close Reading Strategy in Turkish Education
(An Example of Activity)**

**Türkçe Eğitiminde Yakın Okuma Stratejisinden Yararlanma Üzerine
Bir Çalışma (Bir Etkinlik Örneği)**

Erhan Şen*

Geliş / Received: 29.06.2019

Kabul / Accepted: 14.10.2019

ABSTRACT: One of the strategies to understand text recently proposed in language and literature education is close reading. Regarding this strategy, it can be said that there is a theoretical and practical deficiency in Turkish textbooks and Turkish Language Teaching Program (2018). Close reading is a strategy that helps the student become competent in many ways such as critical thinking, examining a difficult text from an academic point of view, and questioning details. Therefore, in Turkish education, teachers and students should be made aware of close reading and opportunities should be created for the internalization of this strategy. The main purpose of this study, which is designed with the descriptive survey model, is to concretize how to use the close reading strategy in Turkish education with an activity draft. For this purpose, a close reading-based activity was prepared about the story called “İhtiyar Çilingir” which is above the level of 8th grade students and needed a guide. The sample activity aimed to improve the student's summarizing skills. A variety of activity drafts, structured by close reading and with different goals (such as understanding the track, understanding the narrative components) can be prepared. Then, these activities can be implemented in the classroom and the effectiveness of the close reading strategy can be evaluated from different perspectives.

Keywords: close reading method, readability, reading skill, descriptive research.

ÖZ: Son dönemlerde dil ve edebiyat eğitiminde önerilen metni anlama stratejilerden biri de yakın okumadır. Bu stratejiye ilişkin olarak Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) kuramsal ve pratik yönden bir eksiklik olduğu söylenebilir. Yakın okuma öğrencinin eleştirel düşünme, güç bir metni akademik yönden irdeleme, ayrıntıları sorgulama gibi yönlerden yetkinleşmesine hizmet eder. Bu nedenle Türkçe eğitiminde öğretmen ve öğrenciler yakın okumaya ilişkin bilinçlendirilmeli ve bu stratejinin içselleştirilmesi için fırsatlar yaratılmalıdır. Tarama modelinde betimsel bir yaklaşımla tasarlanan bu çalışmanın temel amacı Türkçe eğitiminde yakın okuma stratejisinden nasıl yararlanılacağını bir etkinlik taslağıyla somutlaştırmaktır. Bu amaçla 8. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin az üstünde olan ve çözümlenmesi bir kılavuza gereksinim duyulan “İhtiyar Çilingir” adlı öyküye ilişkin yakın okuma temelli bir etkinlik taslağı hazırlanmıştır. Örnek etkinlikte öğrencinin özetleme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yakın okumayla yapılandırılmış ve farklı amaca sahip (izleği kavrama, öyküsel bileşenleri kavrama gibi) çeşitli etkinlik taslakları hazırlanabilir. Ardından bu etkinlikler sınıf ortamında uygulanarak yakın okuma stratejisinin etkililiği farklı açılardan değerlendirilebilir.

Anahtar sözcükler: yakın okuma yöntemi, okunabilirlik, okuma becerisi, betimsel araştırma.

* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, senn.erhan@gmail.com

Giriş

Okuma eyleminin amacına ulaşması için okurun bir metne nasıl yaklaşacağını, metinde karşılaştığı güçlüklerin üstesinden nasıl geleceğini bilmesi gerekir. Bu amaçla eğitim-öğretimin ilk dönemlerinden başlayarak, özellikle Türkçe derslerinde, planlı etkinlik ve uygulamalarla öğrencide okuma stratejilerine dönük bir farkındalık oluşturulmalıdır.

Alanyazınında yapılan birçok çalışmayla da okuma stratejilerine ilişkin bilgi sahibi olan okurların metni daha iyi anlayabildikleri, okumaya daha fazla güdülendikleri ve derse ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur. Bunun dışında alan uzmanları da okuma stratejilerine ilişkin bilinçlendirmenin okuru birçok yönden (bağımsız okuyabilme, okuduğunu anlayabilme, metinle etkili iletişim kurabilme gibi) yetkinleştirdiğini belirtmektedir (Karatay, 2014: 35; Pressley, 2002: 177; Sani, WanChik, AwgNik & Raslee, 2011).

Okuma stratejisinin araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Ancak bunların uzlaştıkları temel noktalardan yola çıkıldığında şöyle bir tanım geliştirilebilir: Okuma stratejisi, bireyin metni daha derinden anlamasına, kavrama sürecinde karşılaştığı sorunlarla başa çıkmasına ve bilinçli bir okumanın gerçekleşmesine yardım eden bilişsel, davranışsal etkinlik, çözüm yolu, yöntem ya da planlardır (Duffy, 1993: 232; Epçaçan, 2008: 27; Karatay, 2014: 41; McNamara, 2007: 6; Piloneita, 2006: 27; Sarıkaya, 2018: 157; Temizkan, 2009: 103; Ülper, 2010: 80). Okurun özellikle kavramada güçlük çektiği metinler için çözümler üretmesi okuduğunu anlama sürecinde önemlidir. Böyle bir yaklaşımla okur, metni mikro ve makro katmanlarıyla kavrayabilir. Diğer açıdan da nitelikli bir okurdan beklenen beceri güçlük düzeyi ne olursa olsun herhangi bir metni tüm anlamsal boyutlarıyla kavrama ve çözümlemesidir.

Son dönemlerde üzerinde durulan, özellikle güç metinlerin anlaşılmasını olanaklı kılan bu stratejilerden biri de yakın okumadır. Yakın okuma, metnin içerdiği görüş ve bilgiyi ortaya çıkarmak, anlamak ve bunlarla bağ kurmak için metne yaklaşmanın özel bir yoludur (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 47). Yakın okuma, zevk için okuma sırasında göz ardı edilen eleştirel düşünme ve anlama becerilerinin gelişimine yardım eden akademik temelli bir okuma yaklaşımıdır (Valentine, 2016: 31). Bu okuma stratejisini içselleştiren ya da bu stratejiden etkili bir biçimde yararlanmayı öğrenen bireyler gündelik ve akademik yaşamlarında karşılaştıkları güç metinleri birçok yönden irdeleyebilir, değerlendirebilir ve metnin derin yapısını ortaya çıkarabilir.

Metnin yorumlanması olarak da bilinen yakın okuma, küçük ayrıntıların üzerine kurulmuş bir metnin ve bu ayrıntıların ortaya çıkardığı ya da bellekte uyandırdığı düşüncelerin anlaşılması anlamına da gelir. Bu okuma stratejisindeki temel amaç yalnızca metnin anlamını ortaya çıkarmak değildir, bunun ötesinde anlamın ortaya çıkış biçimini de çözümlemektir. Böyle bir okumada okur, öncelikle keşfettiği önemli düşünceleri ortaya koyar ve küçük ayrıntıları (sözcüklerin kendilerini ve bunların nasıl düzenlendiklerini) metnin anlamını yorumlamada destek amacıyla kullanır (Jago, Shea, Scanlon & Aufses, 2011: 19). Dolayısıyla yakın okuma yalnızca metnin anlam boyutuyla ilgili değildir, okura anlamın nasıl yaratıldığına dönük bir fikir verir. Okurun yakın okuma sürecinde bir yandan anlamı ortaya çıkarması, öte yandan da dilin işleyişi ve yapısına odaklanması gerekir.

Yakın okuma stratejisiyle okur, önceden okuduğu farklı metinlerle ilişki kurmaya başlar. Okur -Türkçe dersi özelinde öğrenci- anlamı metinlerarasılık bir ilişkiyle ortaya çıkarır. McNamara, Yasuhiro Ozuru ve O'reilly'a (2007: 480-481) göre yakın okuma farklı okuma stratejilerinin bir sentezidir. Genellikle diğer metinlerle bağ kurma, yazarı sorgulama, ayrıntılandırma, yeniden okuma, dış kaynaklara göndermede bulunma gibi çeşitli stratejileri kapsar ya da bunlara gereksinim duyar. Bu okuma türü tek tek sözcüklerin anlamlarını okuma ve anlamının dışında okuru yazarın kullandığı dilin bütün nüanslarına ve çağrışımlarına karşı duyarlı kılmayı hedefler. En küçük dilsel öğelerden en büyük yazınsal anlayış ve yargı sorunlarına kadar hemen hemen her şeyi içerir. Bir sözcüğün özel anlamı, tümcelerin sözdizimsel yapısı, yazarın sanatsal becerisi ve metnin sunduğu dünya görüşü gibi çok çeşitli konulara odaklanabilir.

Yakın okumaya başvuran okurlar metindeki tümce yapısı, kullanılan imge, anlambilim, kültürel göndermeler, metnin yapısı, ortaya çıkan izlekler ve yazarın sunduğu dünya görüşü gibi özelliklere dikkat eder. Konuşma figürleri gibi küçük dilbilimsel unsurların dışında yazınsal kavramayı etkileyen ton ve biçem gibi daha büyük konuları da hesaba katarlar (Lassonde, 2009: 2). Dolayısıyla yakın okuma stratejisi yalın bir anlam çıkarmanın ötesinde metnin örtük ya da dolaylı içerimlerinin tümüne odaklanmayı hedefler. Dilin işleyişi, kültürel kodların içeriğe yansımaları ya da yazarın görme biçimi gibi metni somutlayan bütün olanak ve koşullar bu okuma stratejisinde okurun ilgi alanına girer.

Herhangi bir metnin kavranması için okurun okuma nesnesine dönük güdülenmiş olması gerekir. Temizkan'a (2009: 45) göre okuduğunu anlayamamanın başlıca nedenlerinden biri de motivasyon eksikliğidir. Özellikle dil ve dille ilgili konulara ilgi duymayan öğrenciler bu tutumlarını kimi durumlarda kitaplara ya da okumaya da yansıtmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin okumaya güdülenmesi için öğretmenlere önemli rol düşmektedir

Yakın okuma da öğrenilmesi (öğrenciler) ve öğretilmesi (eğitmciler) çok güç olan bir stratejidir. Bu nedenle öncelikle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu konuda motive edilmesi gerekir. Eğitimciler, öğrencilerin içsel motivasyonlarının oluşmasına yardım edecek stratejileri uygulamak zorundadır. Yalnızca dışsal motivasyona odaklı bir tutum sergilenirse öğrencilerin yakın okumayı tüm yönleriyle kavramaları, eğitim hedeflerine ulaşmaları ya da metni eleştirel okumaları çok güçtür (Valentine, 2016: 23). Bu nedenle öğrencilerin yakın okumaya dönük içsel motivasyonlarının artırılması gerekir. Farklı uzmanlar tarafından da içsel motivasyonun okumaya dönük ilgiyi daha fazla beslediği dile getirilmektedir. Dreher'e (2000: 87-154 aktaran, Ünsal-Batum, 2015: 22) göre güdülenmenin içsel güdülenme, dışsal güdülenme, sosyal güdülenme gibi farklı boyutları vardır. İçsel olarak güdülenmiş çocuklar okumaya karşı daha olumlu tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerin öğrenme ile okuma arasında denge kurarak yeni bilgileri kullanabilen ve okumaya güdülenmiş okurlar yetiştirme olasılığı daha fazladır.

Yakın okuma öğrencilerin eleştirel düşünme alışkanlıklarının gelişimine de yardım eder. Ancak karmaşık metinlerin tartışılması onların oldukları gibi, ezberlenmişçesine aktarılmasıyla sınırlı olmamalıdır. Bu, metnin gerçek anlamıyla anlaşılması için gereklidir, ancak yeterli değildir. Örneğin; Moby Dick gibi yazınsal bir roman çözümleme, tartışma,

değerlendirme ve yorumlama olmaksızın beyaz balina avından başka bir şey değildir (Fisher & Frey, 2014: 30). Yakın okuma öğrencilerin aşağıdaki olanakları yakalamalarına hizmet eder (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 50-52):

- Metnin iletişiyle ilgili belirsizliği ortadan kaldırır.
- Alışık olmadığı dili anlamak için bağlamsal ipuçları sunar.
- Düşünceler ve anahtar ayrıntılar arasındaki bağlantıları not eder.
- Bilgiyi paylaşmak için yazarın kullandığı düzenlenmiş örüntüleri görselleştirir.
- Bir sonraki şeyin ne olacağını kestirmek ve metinle ilişkisini sürdürmek için anımsadıklarından yararlanır.
- Sonuçların ortaya çıkarılması için metnin niteliklerini özetler.
- Metin-destekli, mantıksal bir değerlendirme ve görüş formüleştirir.
- Metnin onu etkileyip etkilemediğini nedenleriyle birlikte, sürekli bir öz-değerlendirmede bulunarak hangi düzeyde anladığını gözlemler.

Yakın okumayı planlama

Yakın okuma metnin tüm yönleriyle çözümlenmesi için farklı aşamaları içinde barındırır. Bu amaçla yakın okuma yöntemine dayalı nitelikli bir ders geliştirmek için şu on adım izlenebilir (Sisson & Sisson, 2014: 35-36).

1. Aşama: Metin Seçimi

Yakın okumanın en önemli ve ilk adımı metin seçimidir. Çünkü yakın okuma bir desteğe gereksinim duyulan, metnin çözümlenmesi, özümsemesi, anlamının yansıtılması uzun zaman gerektiren metinler için tasarlanmıştır. Bu nedenle metin seçimi sınıftaki etkinlik açısından çok önemlidir (Sisson & Sisson, 2014: 36). Seçilen metnin tekrarlanan okumalar aracılığıyla değerlendirilmesi, çözümlenmesi ya da orta düzeyde öğretmen desteğini gerektirir, bu da öğrencinin anlama becerilerini geliştirir (Fisher & Frey, 2015: 58).

Öncelikle bütün okumalar bu okuma türüyle yapılmamalı ve bu okuma türü her gün kullanılmamalıdır (Sisson & Sisson, 2014: 36). Çünkü bazı metinler yakın okumayı gerektirecek kadar karmaşık değildir. Bu, onların niteliksiz metinler olduğu anlamına gelmez. Tersine bu metinler yakın okumanın odağındaki inceleme ve sorgulama seviyesine gereksinim duymaz (Fisher & Frey, 2014: 35).

Yakın okumada öğrenciler daha büyük bir metnin yalnızca bir ya da iki paragrafına odaklanırlar. Dolayısıyla öğretmen belirlediği metindeki hangi bölümün öğrenci açısından çok zor olacağını düşünmeli ve belirlemelidir (Sisson & Sisson, 2014: 36). Bu nedenle seçilecek metinler öncelikle kısa, öz ve yoğun olmalıdır. Böylece öğrenciler bilinçli bir biçimde metni tekrar tekrar okuyabilir; metindeki sözcüklerin anlamlarını, tümcelerin ortaya çıkış sırasını ve metnin akışı boyunca düşüncelerin gelişimini sorgulayabilir. Bu tür bir okuma öğrencilerin bilgilendirici metinleri tam olarak anlamalarını, aynı zamanda edebiyat yapıtlarını etkin bir biçimde çözümlenmelerini sağlar (Coleman & Pimentel, 2012: 4). Seçilecek metinlerin öğrenci düzeyinden biraz daha yüksek olması onların yeteneklerini geliştirmelerine yardım eder ve metinle ilgili düş kırıklıklarını en aza indirir (Valentine,

2016: 35). Yakın okuma için metin seçilirken şu sorulara yanıt verilmelidir (Sisson & Sisson, 2014: 37):

- Metin öğrenciler için zor olacak mı?
- Metnin tam anlamıyla anlaşılması için yeniden okunması gerekecek mi?
- Öğrencilerin metni kavramaları için metnin küçük ve kolay anlaşılır birimlere bölünmesi gerekecek mi?
- Metnin anlaşılması için sınıf tartışmasına gereksinim duyulacak mı?
- Metin yakın okuma dersini tamamlamak için harcanacak zamana değecek mi?

Metin Seçiminde Başvurulabilecek Değişkenler

Metin seçimi için “nicel”, “nitelik”, “okurun özellikleri” ve “okumanın amacı ya da okumada istenilen görev” olmak üzere dört değişkenden yararlanılabilir (Fisher & Frey, 2014: 36). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlenirken nitel ve nicel yöntemlerin güçlü ve zayıf yanlarının olduğu bilinmelidir. Dolayısıyla metin seçiminde izlenecek en iyi yol bu iki yöntemin birlikte kullanılmasıdır (Haynes, 2010: 91).

A. Nicel Değişkenler

Çoğu nicel okunabilirlik formülü sözcük uzunluğu, sözcüğün ait olduğu dildeki kullanım sıklığı, heceler ve cümle uzunluğu gibi algoritmik hesaplara dayanmaktadır (Fisher & Frey, 2014: 37). Sözdizimsel karmaşıklık (syntactic complexity) ve sözcüksel güçlük kavramlarını kullanan okunabilirlik formülleri (Bailin & Grafstein, 2016: 53) metinleri okuma güçlüklerine ya da kolaylıklarına göre sınıflandırmaya ve tanımlamaya çalışan kestirim araçlarıdır (Çetinkaya, 2010: 40). Okunabilirlik formülleri bir metindeki ortalama cümle uzunluğu, bir metnin içerdiği yeni sözcüklerin sayısı ya da kullanılan dilin karmaşıklığı gibi birçok ögeyi içermektedir (Richards & Schmidt, 2010: 482).

Yurtdışında okunabilirlik formüllerinin tasarlanması geçmişte çok eskilere dayanmaktadır. Okunabilirlik düzeyini ölçmeye yönelik ilk girişimler özellikle kelimelerin çeşitli metinlerde ne sıklıkta kullanıldığına, kelime dağarcığına odaklanmaktadır. Genel varsayım bir sözcük ne kadar az kullanılıyorsa ne kadar az tanınıyorsa ve yabancı kelimeler ne kadar fazla ise metnin o derece güçleşeceğine dayanmaktadır. Bu araştırmanın en önemli ve ilk öncüsü E. L. Thorndike’in (1921) sözcüklerin bilinirliğini ölçmeye çalıştığı çalışmasıdır. Thorndike yayımladığı “Öğretmenin Sözcük Kitabı” (The Teacher’s Word Book) adlı çalışmada sözcüklerin bilinirliğini ölçmeyi denemiştir. Thorndike 10.000 sözcükten oluşan bu listenin değişik 41 kaynaktan yaygın biçimde kullanıldığını kabul eder (Bailin & Grafstein, 2016: 15).

Thorndike’in ardından birçok farklı formülün geliştirildiği görülmektedir. Vogel ve Washburne (1928) Thorndike’tan farklı olarak okunabilirliğin güçlük derecesini yalnızca sözcükle sınırlamamışlardır. Geliştirdikleri formülde cümle yapısını ve konuşmanın bölümlerini dikkate almışlardır (Bailin & Grafstein, 2016: 20). Sözcük güçlüğü ve tümce uzunluğu dışında edatsal deyimler ve tümce türlerini içeren 10 farklı değişken kullanmışlardır. Gerçekleştirdikleri çalışmanın temelini 37.000 çocuktan en az 25’inin adlarını verdiği, sevdiği ve okuduğu 700 kitap oluşturur. Araştırmadaki çocukların okuma-anlama beceri düzeyi de çalışmanın değişkenleri arasında yer alır. Winnetka adını

verdikleri bu formül bulguları ile test sonuçları arasında yüksek düzeyde ilişki eşlik göstermiştir (Çetinkaya, 2010: 29-30)

Rudolf Flesch (1943, 1946, 1948) de cümle uzunluğu ile sözcük uzunluğuna dayanan formülüyle yetişkinlere yönelik yazılı materyallerin okunabilirliğini ölçmeye çalışmıştır (Bailin & Grafstein, 2016: 35). Flesch'in geliştirdiği formülde metinler okunabilirlik açısından değerlendirildikleri zaman aldıkları puanlara göre çok kolaydan çok zora doğru sınıflandırılır. Bu formüle göre bir metinden seçilen 100 sözcüklük bir bölümde sözcük ve tümcelerin uzunluğu belirlenir. Sözcüklerin hece uzunluğunu belirlemek için hece sayısı, toplam sözcük sayısına bölünür. Tümcelerin uzunluğu ise toplam sözcük sayısı, toplam sözcük sayısına bölünerek belirlenir (Çetinkaya, 2010: 47).

Diğer farklı bir formül de cümle uzunluğu ve sözcük karmaşıklığı gibi iki etkenle ilgilenen Edward Fry (1968) tarafından geliştirilmiştir. Bu formülde cümle uzunluğu, "kitabın başından, ortasından ve sonundan" seçilen 100 sözcüklük üç paragraftaki ortalama tümce sayısı alınarak hesaplanmaktadır (Bailin & Grafstein, 2016: 42). Formülün uygulanmasında 4 aşama izlenir. İlk aşamada ilgili metinden 100 sözcüklük üç ayrı kesit seçkisiz olarak alınır. İkinci aşamada seçilen üç kesitteki tümceler sayılır. Sayım işleminde 100. sözcük bittiğinde son tümce bitmemişse, o tümce içindeki sözcüklerin sayısı orantılı bir biçimde diğer tümcelerin içine eklenir. Üçüncü aşamada her üç kesitteki heceler sayılır. Dördüncü aşamada ise ortalama tümce uzunluğu ve hücre sayısı grafiğe yerleştirilir. İki çizginin kesiştiği nokta işaretlenir. Noktanın işaretlendiği alan içeriğin yaklaşık okuma eğitim düzeyine işaret eder (Çetinkaya, 2010: 54-55).

Ülkemizde bu tür çalışmalar yakın zamanlarda yapılmaya başlanmıştır. Türkçenin yapısına uygun ilk okunabilirlik formülü Ateşman (1997) tarafından Flesch'in formülü örnek alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacı, Flesch'in formülünü Türkçenin yapısal özelliklerinden yola çıkarak uyarlama yoluna gitmiştir. "Tümce uzunluğu" ve "sözcük uzunluğu"ndan yola çıkmış, metinlerin okunabilirlik düzeylerini belli sayı aralığına dayanarak tanımlamaya çalışmıştır. Örneğin; formülün uygulanması sonucunda 90-100 okunabilirlik sayısı çok kolay bir metni nitelerken, 1-29 arasındaki okunabilirlik sayısı ise okunabilirliği çok zor olan bir metni karşılamaktadır.

"Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü" (Çetinkaya, 2010) de Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ikinci çalışmadır. Bu formülde ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu olmak üzere iki ölçüm kullanılmaktadır. Sözcükler, tümceler ve heceler sayılır. Toplam sözcük sayısı toplam tümce sayısına bölünerek ortalama tümce uzunluğu belirlenir. Toplam hece sayısı da toplam sözcük sayısına bölünerek ortalama sözcük uzunluğu hesaplanır. Tüm işlem basamakları izlendikten sonra elde edilen değerler formüle ($OP = 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$) yerleştirilerek metnin okunabilirlik puanı ortaya çıkarılır (Çetinkaya, 2010: 93-95).

B. Nitel Değişkenler

Herhangi bir metnin güçlük düzeyini belirlemek için nicel verilere dayalı çalışmalardan yararlanılabileceği gibi bireysel görüş ve deneyimlere de başvurulabilir. Bu açıdan özellik alan uzmanlarının bireysel yargı ve değerlendirmeleri yol gösterici olabilir. Fisher ve Frey'a (2014: 37) göre nitel değişkenler bilgisayar hesaplamaları yerine bireye

gereksinim duyar. Bunlar, nicel yöntemlerin izin verdiği biçimde ölçülemez. Nitel değişkenler içerik çözümlemesi, anlam ve amaç düzeyleri, metin yapısı ve düzenlenmesi, görsel destekleri ve bilgi gereksinimini içerir.

İçerik Çözümlemesi

Herhangi bir metnin okunabilirliğini etkileyen birçok etmenden söz edilebilir. Dilbilgisi, eğitim (içeriğin ilginç olup olmaması, öğrenci düzeyine uygunluğu gibi), sosyolojik ve basım (kitabın tasarimsal özellikleri) gibi değişkenler metnin okunabilirliğini etkileyen etmenlerin bir bölümünü oluşturur (Güneş, 1997: 335). Dolayısıyla nicel veriler dışında herhangi bir metnin güçlük düzeyi hakkında bir kestirimde bulunurken bu değişkenler de hesaba katılmalıdır. Fisher ve Frey'a (2014: 37) göre nicel bir yöntemle yapılacak bir değerlendirmede bir metin üzerindeki okunabilirlik ölçüsü nispeten düşük olsa da içerik oldukça zor olabilir. Örneğin; bir roman kısa tümcelerden, çok sayıda diyalogdan oluştuğu için okunabilirlik düzeyi yüksek çıkabilir. Ancak metnin metaforik boyutu, art alanı çok geniş olduğu için söz konusu metin tam anlamıyla kavranmayabilir.

Amaç ve Anlam Düzeyleri

Kimi metinlerdeki tarihsel arka planı ya da ortaya çıktığı dönemi bilmeden o metin yalnızca basit bir eğlence aracına dönüşebilir (Fisher & Frey, 2014: 38). Nicel veriler bu yönden metnin amacı ve anlamı konusunda herhangi bir bilgi vermeyebilir. Bu nedenle metnin amacını ve anlamsal katmanlarını ortaya çıkarmak için metin öncelikle derinlikli bir biçimde irdelenmelidir.

Dünya edebiyatında olduğu gibi Türk edebiyatında da tarihsel ve sosyolojik göndermelere sahip birçok yazınsal yapıt vardır. Kimi durumlarda bu göndermelerin art alanını bilmeden kurgunun çok tarihsel, sosyolojik ya da arketipsel göndermelerini anlamak neredeyse olanaksızdır.

İstanbul'un işgali dönemindeki olayları anlatan Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Sodom ve Gomore" adlı romanını ele alalım. Karaosmanoğlu, bu romanda İstanbul'un işgal altında olduğu dönemde insanların çıkar, para tutkusu ve daha gösterişli yaşamak için neler yapabileceklerini anlatır. Romanın karakter çevresini İstanbul'da yaşayan bir zümre ve işgal kuvvetleri (Captain Jackson Read, Captain Marlow) oluşturur. Ancak bu iki zümre (İstanbul halkı ve İşgal kuvvetleri) birer yazınsal figür olmanın ötesinde simgesel anlam da yüklenirler. Her biri ahlaksal yozlaşmanın, toplumsal değerlerin yitiminin olası sonuçlarını temsil ederler. Dolayısıyla bu anlatının arka planında tarihsel bir gerçeklik vardır. Romanın gerçek değerinin anlaşılması ya da okurla paylaşılacak istenen ahlaksal yargının değerlendirilmesi bir yönüyle tarihsel arka planının bilinmesine bağlıdır.

Metnin Yapısı ve Düzenlenmesi

Metinler, okurun bir olay örgüsünü takip etmesini (anlatı), bilgi edinmesini (bilgilendirici) ya da ikna edilmesini (tartışmacı) olanaklı kılan yapılara sahiptir. Bu yapılar bir soruna çözüm önermek, bir dizimlemeyi tanımlamak, bir nedeni bir etkiye bağlamak ya da iki kavramı karşılaştırmak için bir ya da daha fazla metin türünün kullanımı için düzenlenmiş bir çerçeve sağlar. Bazı türler dramatik yapı (serim, artan ve düşen devrim, doruk noktası ve son) ya da şiirsel örüntüler (ölçü, uyak, ritim, satır) gibi özel yapılar

kullanır. Metinlerin kavranma düzeyleri arasında da fark vardır. Örneğin; kronolojik yapıya sahip metinler ilk önce, sonra, son olarak gibi ipuçları içerdiğinden daha kolay anlaşılır (Fisher & Frey, 2014: 38).

Genellikle metinlerin “bilgilendirici, öyküleyici ve şiir” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırıldığı görülür. Bir karşılaştırma yapıldığında bilgilendirici metinler farklı söylemsel yapılara dayalı biçimde oluşturulmuş soyut ve mantıksal ilişkileri içerdiği için öyküleyici metinlerden daha güç anlaşılır. Öyküleyici metinler ise okur açısından bilindik bir yapı —*yer-zaman, karakter, olay örgüsü gibi*— taşıdığı için genellikle daha kolay anlaşılır (Anthony & Raphael, 2004: 315; Akyol, 2006: 141; Camp, 2006: 55; Williams, 2007: 201; Best & O'Reilly, 2007: 481; Sözer & Aksan, 2008: 738; MEB, 2018: 18).

Görsel Destekler

Dil becerilerinin geliştirilmesinde görme duyusu önemli bir yere sahiptir. Görsel araçlar (harita, diyagram, tablo, fotoğraf gibi) özellikle anlatımı, anlaşılması ya da açıklanması güç konuların işlenmesini kolaylaştırır (Özbay, 2006: 186). Bilgilerin farklı görsellere dönüştürülmesiyle okur ilişkileri görmekte ve kavramların birbiriyle nasıl bağlandığını fark etmektedir (Akyol, 2009: 178). Bu yönüyle metinde kullanılan görseller okurun kavramasını daha da kolaylaştıran araçlardır. Ne var ki bir metnin anlaşılmasını kolaylaştıran ya da güçleştiren yalnızca görsellerin varlığı ya da yokluğu değildir. Önemli olan görsellerin metnin ana bölümünü desteklemesidir. Metnin ana düşüncesini desteklemeyen ya da niteliksiz biçimde tasarlanmış bir görsel, metnin kavranmasına yardım etmek yerine onun anlaşılmasını daha da güçleştirebilir (Fisher & Frey, 2014: 38). Dolayısıyla sorgulanması gereken temel nokta metindeki görsellerin içeriği anlamsal yönden destekleyip desteklemediğidir.

Bilgi Gereksinimi

Anlama bir ürün değil, aslında bir süreçtir. Okurun motivasyonu, bilgisi, bilişsel yeteneği ve deneyimleri onun anlama düzeyini etkiler. Okur, sahip olduğu bilgiyle metin arasında bir bağlantı kurmadığı zaman metni anlayamaz. Bu nedenle yetkin okurlar, öncelikle okuma eylemine ilişkin bir amaç belirler. Önsel bilgi ve deneyimlerini metinle ilişkilendirirler (Tankersley, 2005: 108). Araştırmacılar da açık bir biçimde geçmişte öğrenilen bilgilerin etkili öğrenme ve nitelikli bir biçimde kavramanın kilit noktalarından biri olduğuna dikkat çekerler (Pearson, Hansen & Gordon, 1979; Voss, Vesonder & Spilich, 1980 aktaran, Tankersley, 2005: 115).

Okurun önsel bilgileri yaşadıklarına, deneyimlerine ve eylemlerine dayanır. Okuma eylemi bu bilgilerden yalıtılmış biçimde gerçekleştirildiğinde unutulur ve önemsiz sayılır. Bu nedenle bireyin yeni bilgileri özümsemesi isteniyorsa onda var olan bilgi ve deneyimlere başvurmak kritik öneme sahiptir. Öğrenciler geçmiş bilgilerini kullanmaya başladıkları zaman onların çıkarım yapma, soru sorma ve karşılaştırma olasılıkları daha yüksektir (Tovani, 2000: 64). Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin önsel bilgi ve yaşamsal deneyimlerinin etkinliklere yansıtılması için gerekli önlemler alınmalıdır. Özellikle ele alınan metin gerçek yaşamla ilişkilendirilerek anlamlı öğrenmelerin yolu açılabilir.

Hedef kitleleri birbirinden farklı olduğu için metinler seslenmeyi amaçladığı okurun belli bir bilgi düzeyine sahip olduğunu varsayar. Örnekler sunan, gömülü tanımlar içeren ve genişletilmiş açıklamalar sağlayan metinlerin kavranması yüksek seviyede ön bilgiye gereksinim duyan metinlerin anlaşılmasından daha kolaydır (Fisher & Frey, 2014: 38). Anlama her durumda metin ve öğrencinin önsel bilgileriyle yakından ilintilidir. İki metnin nicel okunabilirlik ölçümleri açısından aynı puanı aldığını varsayalım. Metinlerden biri öğrencinin bilgi sahibi olduğu bir konuyu işlerken, diğeri ise öğrencinin bilgi sahibi olmadığı bir konuyu içerir. Bu yönden öğrencinin ilk metni (bilgi sahibi olduğu metin) iyi anlaması daha olasıdır. Bu görüş nicel okunabilirlik değerlendirmelerin yararsız olduğu anlamına gelmez. Dahası bu tür yöntemler eleştirel bir biçimde kullanılmalıdır. Nicel ölçümlerin ortaya koyduğu sonuçlardan her zaman yorumlanarak yararlanılmalıdır (Haynes, 2010: 90).

C. Okurun Özellikleri

Okuma eylemi genel olarak bireysel bir eylem olarak kabul edilir (Temizkan, 2009: 57). 20. yüzyılın başlarına değin okurun temel rolünün yazarın anlatmak istediklerini doğru yorumlamak olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle o dönemde okurun rolünün önemi metnin yorumlanmasında göz ardı edilmiştir. Günümüzde bu anlayış aşılmış ve okurun dilsel yeterliği, deneyim ve bilgi düzeyi, motivasyonu okuma eyleminde mutlaka göz önünde bulundurulması gereken etmenler arasındaki yerini almıştır (Fisher & Frey, 2014: 39). Tümüyle okurdan bağımsız bir anlamsal çerçeveden söz etmek güçtür. Yapıtın amacını, iletilerini, politik, ahlaksal, ideolojik gündemini ortaya çıkaran okurun kendisidir. Bu nedenle herhangi bir metnin güçlük derecesi belirlenirken okurun gelişimsel özellikleri, geçmiş okuma deneyimleri, akademik gelişimi hesaba katılmalıdır.

D. Görev

Eğitim öğretimde görev belirli bir öğrenme hedefine ulaşmaya yardımcı olmak için tasarlanmış bir etkinliktir (Richards & Schmidt, 2010: 584). Öğrencilere yaratıcı bir görev yapma fırsatı vermek etkili bir yaklaşımdır. Bu, eleştirel çalışmalar için bir bağlam oluşturabilir ve öğrencilerin yeni materyalleri mevcut bilgilerle ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir (Haynes, 2010: 118). Ayrıca karmaşık metinleri okumak yalnızca bireysel bir iş olmamalıdır. Bu nedenle bu tür etkinliklerde bağımsız okuma görevlerinin yanında öğretmenle, akranlarla yapılan sesli düşünme, işbirlikçi ve metin temelli tartışmalara dayanan okumalara da yer verilmelidir (Fisher & Frey, 2014: 40).

2. Aşama: Okumanın Amacını Belirleme

Yetkin okurlar okuma eylemine başlamadan önce metnin türünü, amacını, gereksinim duyulan kavrama derecesini ve motivasyon seviyesini dikkate alırlar. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında metinsel türün ve amacın okuma hızını nasıl etkilediğini öğrencilere öğretmek gerekir (Tankersley, 2005: 60). Yakın okumada da metin belirlendikten sonra salt bir okuma eylemine başlanılmaz. İkinci aşamada yakın okumadaki amacın ne olduğuna karar verilmelidir. Amaç, yakın okuma etkinliğini baştan sona yönlendiren bir yol haritası işlevi görür. Öğretmen yakın okumanın amacını belirlerken şu tür sorulara yanıt arayabilir: Öğrencilerin bu deneyimden ne kazanması istenmektedir?

Metnin anlaşılması ve değerlendirilmesi kolay mı? İzleğin, anlatı öğelerinin, metin yapısının, yazarın amacının betimlenmesi gibi belirli bir hedefi olan bir okuma mı yapılacak? Belirli bir yazı türü mü değerlendirilecek? Okumanın amacı belli bir sorunun çözümü için yararlanılan bir yöntem mi olacak? Bu amaçlar dışında öğretmen sınıfın akademik titizlik konusunda derinleşmesini de hedefleyebilir (Sisson & Sisson, 2014: 39). Yakın okuma stratejide yalnızca anlamsal boyuta odaklanılmaz, bunun yanı sıra metin canlı bir organizma gibi birçok yönüyle irdelenebilir. Dolayısıyla Türkçe eğitiminde öğretmen bu stratejiden yararlanmaya karar verdiğinde hazırlayacağı etkinliklerde hangi kazanımlara hedeflediğini belirlemelidir. Özellikle etkinliğin Türkçe Öğretimi Programındaki (2018) kazanımlarla örtüşmesine özen göstermelidir. Programda belirtilen kazanım ve açıklamalardan faydalanmalıdır.

3. Aşama: Model Seçimi ve Not Alma

Öğrenciler bir metni kavramak için kendilerine yardım edecek araç ya da stratejileri öğrenmeye gereksinim duyarlar (Fisher & Frey, 2012 aktaran, Valentine, 2016: 36). Öğrenciler tarafından en fazla kullanılan bilişsel stratejilerden biri not almadır (Oxford & Crookal, 1989: 404). Not alma, okumanın tüm aşamalarında (okuma öncesi, sırası ve sonrası) yararlanılan bir stratejidir. Metin okunmadan önce konunun ne olabileceği öğrenci tarafından tahmin edilir. İkinci aşamada öğrenci bir yandan metni okurken öte yandan da bilginin nasıl yapılandırıldığı, bölümler arası ilişkinin nasıl kurulduğunu belirlemek ve özet çıkarmak için not almaya yönlendirilir. Metin okunduktan sonra metne ilişkin genel bir bakış açısı edinmek için öğrencilerden konunun temel noktalarını, üzerinde durulan önemli düşünceleri maddeler biçiminde listelemeleri beklenir (Epçaçan, 2008: 30).

Yakın okuma sürecinde okurun edinmesi gereken becerilerden biri de not almadır. Bu adımda öğrencilerin okuma esnasında nelere dikkat edecekleri ve neleri not edecekleri belirtilir. Not alma öğrencilerin yalnızca bir metni özetlemelerini önleyerek okuma eylemi sırasında etkin bir etkileşime de olanak yaratır (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 72). Bu amaçla bir metin paylaşılırken öğrencilerin nelere dikkat edecekleri örneklendirilir. Not almanın anlaşılması güç sözcükleri, öğrenci soruları, metnin önemli nitelikleri, dilin hoş giden özellikleri gibi konuları açıklığa kavuşturmada yardımcı olduğu belirtilmelidir (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 73).

Not alma geniş bir yelpazeye sahiptir. Okur; kafa karıştırıcı ya da güç sözcükler, yazınsal araçlar (metafor, benzetme, imge, kişileştirme vb.), retorik araçlar ve biçem (dilbilgisi, ton, sözdizimi, vb.), metin yapısı (tanımlama, sıralama, neden/sonuç, karşılaştırma/karşıtlık, problem/çözüm), metin özellikleri (başlıklar, bölümler, dipnotlar), ana düşünce, temel ayrıntılar, destekleyici kanıtlar gibi birçok konuda not alabilir. Olanaklar sınırsız olduğu için öğrencilere farklı amaçlar için not almalarını ve sınıf içinde kullanılan işaretlemeler arasında tutarlılık oluşturmalarını öğretmek çok önemlidir (Moss, Lapp, Grant & Johnson, 2013: 72).

4. Aşama: Öğrencilerin Metni Nasıl Değerlendireceklerine Karar Verme

Yakın okumanın dördüncü aşamasında metnin nasıl değerlendirileceğine karar verilir. Bu aşamada okurla metin arasındaki etkileşimin nasıl kurulacağına (bireysel

okuma, grupça okuma gibi) ve etkinlikte hangi soruların sorulacağına karar verilir. Sisson ve Sisson'a (2014: 39) göre öğretmen, bu aşamada öğrencilerin metinle nasıl tanışacaklarına karar vermelidir. Öğretmen metni yüksek sesle mi okuyacak? Katılımlı bir okuma mı yapılacak? Okuma bireysel olarak mı gruplar halinde mi gerçekleştirilecek? Öğretmenin her okuma döngüsü için bu sorulara yanıt vermesi gerekir. Ayrıca öğretmen hangi yaklaşımı tercih ederse etsin, yaptığı seçim öğrencileri bağımsız okumaya ve analiz yapmaya daha fazla yaklaştırmalıdır

Üst düzey düşünmenin seviyesi eğitim ortamlarında kullanılan soruların niteliğinden etkilenir (Aslan, 2011). Metnin anlaşılması ya da çözümlenmesi sürecinde sorulacak sorular işlevsel bir role sahiptir. Öğrencilerin metinle ilişkili soruları doğru bir biçimde yanıtlamaları ve bu soruların bilimsel gelişim açısından yararlı olması da soruların niteliğine bağlıdır (Ülper & Yalınkılıç, 2010). Yakın okuma sürecinde sorulacak sorular tamamen metne dayalı bir biçimde hazırlanmalı ve öğrenci vereceği yanıtlar için yalnızca metindeki ayrıntılardan yararlanmalıdır (Valentine, 2016: 42).

Metin-temelli hazırlanan soruların yanıtları kolay bulunacak bir biçimde hazırlanmamalıdır. Tersine bu sorular öğrencinin izleği, metindeki bilginin ana noktaları yorumlamasını, söz varlığını çözümlenmesini, yazarın dilsel tercihlerinin etkilerini gözlemlemesini, bir kavrama aracı olarak metnin özelliklerini ve yapısını sorgulamasını ve iletinin karmaşıklığını değerlendirmesini sağlamalıdır (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 65). Bütün aşamalarda sorulacak soruların hazırlanmasında bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Metne bağlı sorular oluşturmak için şöyle bir yol izlenebilir (Lapp, Moss, Grant & Johnson, 2015: 67):

- Metindeki temel fikirler ya da kavramlar tanımlanır.
- Öğrencileri metnin genel anlamına yönlendirebilecek sorular düşünülür.
- Sözcük ve metin yapısına odaklanılır. Metin yapısı, metinde kullanılan anahtar ifade ve örüntüler (problem/çözüm, karşılaştırma/zıtlık vb.) belirlenir.
- Metnin en zor bölümleri belirlenir ve bu alanlara odaklanan sorular geliştirilir. Karmaşık ifadeler, örtük materyal ve çıkarımın gerekli olduğu yerler üzerine düşünülür.
- Öğrencilerin sonraki aşamada metni daha derinlemesine anlamalarına yardım edecek bir dizi soru hazırlanır. Bu nedenle metne bağlı olarak öğrencilerin metni tekrar tekrar okumaları ya da dinlemeleri gerekebilir.

5. Aşama: İlk Okumanın Tamamlanması ve Soru/Görev Sunulması

Metnin bir kez okunması okurun yazarın amacını anlaması ya da metnin derin anlamını belirlemesine yardım edecek bilginin ortaya çıkarılmasına kolaylıkla yardım etmez (Monk, 2011). Yakın okuma stratejisiyle yapılandırılmış bir ders öğrencilerin seçilmiş bir metni farklı amaçlar için yeniden okumalarına ve soruları cevaplamalarına yardım eder (Fisher & Frey, 2014: 368). Dolayısıyla bu yöntemde seçilen metnin tekrar tekrar okunmasına gereksinim duyulur. Yeniden okumalar öğrencinin/okurun metni daha iyi tanımasına, anahtar sözcükleri ve bölümleri daha kolay tespit etmesine yardım eder (Valentine, 2016: 33). Böylece öğrenci metni daha yakından tanır ve derin anlama inmeyi başarır. Bir yönüyle öğrenci/okur bulunduğu metni otopsi masasına yatırarak metni en ince

ayrıntısına değin çözümler. Metinle kurduğu bağ daha geniş ölçekli ve zamana yayılmış akademik bir etkileşime dönüşür.

İlk okumayla öğrenciler metinle buluşmuş olacaklardır. Bu aşamada amaca bağlı olarak öğretmen öğrenciye metne-bağlı soru sorar ya da söz varlığının çözümlenmesinden bir grafik düzenleyici oluşturmaya değin farklı görevler (illüstrasyon, demonstrasyon, şarkı gibi) isteyebilir. Bu aşamada özellikle soru ve görevler tümüyle metne bağlı olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci soruları yanıtlarken ya da görevi yerine getirirken tekrar tekrar metne dönmelidir. Bu, yakın okumanın temel tutumlarından biridir (Sisson & Sisson, 2014: 40).

6. Aşama: Tartışma İçin Sürenin Verilmesi

Yakın okuma stratejisi metinle okur arasında sürekli bir etkileşimi ortaya çıkarmanın yanı sıra okurlar arasında da akademik bir iletişimi hedefler. Dolayısıyla bu stratejinin altıncı aşamasında metne ilişkin tartışmalar yürütülür. Metin, hedeflenen amaç/amaçlar kapsamında kavranmaya ya da çözümlenmeye çalışılır. Sisson ve Sisson (2014: 40) tartışmaya ayrılan bu adımın öğrenciler açısından çok önemli olduğuna dikkat çekerler. Öğrenciler bu adımda düşüncelerini paylaşır ve “görünür” kılarlar. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin neyi anladıklarını, neyi yanlış anladıklarını ve sonraki adımlarda ne gibi desteklere gereksinim duyabileceklerini değerlendirme fırsatı bulur. Tartışma adımı olmaksızın öğrenciler materyali (metni) çözümlenme ve değerlendirme zamanını, öğretmen ise onların öğrenmelerini ölçme fırsatını yitirir. Güçlük çeken öğrenciler için grup tartışmalarına katılmadan önce düşüncelerini paylaşmaları için “düşün-eşleştire-paylaş” etkinliği yapılabilir. Ayrıca büyük grup tartışmalarından önce öğrencilerin küçük gruplar halinde tartışmalarına olanak yaratılabilir.

7. Aşama: İkinci Okumanın Tamamlanması ve Soru/Görev Sunulması

Yakın okuma, üzerinde durulan materyalin birkaç kez okunmasını gerektirir. Bu amaçla stratejinin yedinci aşamasında metin ikinci kez okunur. İlk okumada gözden kaçırılan çeşitli noktaların açığa çıkarılması için fırsatlar yakalanır. Böylece okur metnin yakın okumanın amacına bir adım daha yaklaşır.

İlk okumanın ardından bu aşamada öğrencileri belirlenen hedeflere yönlendirecek soru ya da görevler belirlenmelidir. Bu aşamada öğretmen ilk okumaları düşünmeli ve dikkatli davranmalıdır. Çünkü bu adım, ilk okuma ve son okuma arasında güçlü bir bağlantı kurmaya gereksinim duyar. (Sisson & Sisson, 2014: 40).

8. Aşama: Tartışma İçin Sürenin Verilmesi

Öğretmen tartışma için yeterli zaman ayırdığından emin olmalı ve öğrencilere, öğrendikleri hakkında konuşma ve metnin kafa karıştırıcı yönlerini kavramaları konusunda fırsat vermelidir. Bu adım olmadan öğrenciler sıklıkla okumalarının arkasındaki gerçek düşünce ile edilgin bir iletişim içinde olurlar (Sisson & Sisson, 2014: 41). Tartışma adımının ikinci basamağında öğretmen yine öğrencinin etkin bir konumda olmasına özen göstermelidir. Öğrencilerin belleklerinde metinle ilgili soruların giderilmesi için fırsatlar yaratmalıdır.

9. Aşama: Üçüncü Okumanın Tamamlanması ve Soru/Görev Sunulması

Yakın okumanın dokuzuncu aşamasında metin son kez okunur. Bu adım hazırlanan etkinlikte hedeflenen amaca ulaşmanın son evresidir. Anlamsal boyutu tüm yönleriyle ortaya çıkarma bu aşamada tamamlanmak üzeredir. Sisson ve Sisson'a (2014: 41) göre son adımda öğrencilerin yazarın önemli görüşlerini kavramak için metindeki ayrıntılardan yola çıkarak düşüncelerini derinleştirmeleri gerekir. Burada öğrenciler metni yorumlayabilmenin yanı sıra içerik hakkında da değerlendirici açıklamalar sunabilmelidir

10. Aşama: Tartışma İçin Sürenin Verilmesi

Onuncu adım yakın okumanın okurlar için yapılandırıldığı bilişsel çerçevenin son parçasını somutlaştırır. Bu noktada öğrenciler metin hakkında kendinden emin bir biçimde konuşmak için önceki adımların tümünden yararlanabilmeli ve öğretim hedefine ulaşmaya hazır olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin metni incelemek için ek bir destek ve/ya da ek zamana gereksinim duydukları düşünülüyorsa dördüncü bir okuma döngüsü de eklenebilir (Sisson & Sisson, 2014: 41-42). Tartışmanın son aşamasında öğrencinin metinde işlenen konu, üzerinde durulan düşünce ya da metnin amacına dönük bireysel yargı ve kanılarını yakın okumanın tüm aşamalarındaki etkileşimden yararlanarak aktarması beklenir. Ek bir okuma ya da desteğe gereksinim olduğu düşünülüyorsa etkileşim süreci bu adımdan sonra bitirilir.

Yöntem

Nitel analizlerin özünde analizi yapan kişinin içgörü ve kavramsal yetenekleri ön plandadır (Patton, 2014: 553). Bu yönden nitel araştırmalarda araştırmacının katılımcı olarak önemli bir rolü vardır. Araştırmacı verileri toplayan ve bunları belli yöntemlerle çözümleyip sunduğu için süreç boyunca etkindir. Bununla birlikte bu tür araştırmalarda ulaşılan nitel veriler gerçekçi, ayrıntılı ve bütüncül bir yaklaşımla betimlenmeye, yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 40-49). Türkçe derslerinde yararlanmak üzere yakın okuma stratejisine dayalı bir etkinlik taslağı ortaya koymayı hedefleyen bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2005: 77) göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu çalışmayla da oluşturulmuş bir etkinlik taslağıyla yakın okuma stratejisinin sınıf ortamına nasıl yansıtılacağı, hangi durumlarda kullanılabileceği, etkinlik örneklerinin hazırlanması için hangi işlemlerin yürütüleceği betimlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmanın amacına uygun olarak bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018: 189). Elde edilen verilerin çözümlemesi için betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239). Bu araştırmada

da yakın okuma stratejisinin özellikleri, işlem basamakları, Türkçe eğitimine sağlayacağı katkılar bir etkinlik taslağıyla somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Etkinlik taslağının hazırlanmasında yabancı ve yerli kaynaklardan, internet ortamındaki dokümanlardan, Türkçe Öğretimi Programından (2018) ve bu alanda hazırlanmış çeşitli eğitim durumu örneklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında 8. sınıf düzeyine seslenen bir yakın okuma etkinlik taslağı ortaya koyulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Kirk & Miller, 1986 aktaran, Yıldırım & Şimşek, 2018: 169). Bu tür araştırmalarda ulaşılan verileri ayrıntılı bir biçimde raporlama, sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklama ve meslektaş teyidi geçerliliği denetleme yollarındandır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 269-270). Özellikle dışsal inanılabilirlik ihtiyacının oldukça yüksek olduğu yerde, analizin kalitesini ölçmek için uzmanlara başvurulabilir (Patton, 2014: 562). Teyit incelemesinde dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapar (Yıldırım & Şimşek, 2018: 283). Bu çalışmada da geçerliliği denetlemek için öncelikle yakın okumaya dayalı biçimde hazırlanan etkinlik taslağının yapılandırılması süreci ayrıntılı bir biçimde okurla paylaşılmış, işlem basamakları aktarılmıştır. Bunun dışında hem süreç içinde hem de sonunda etkinlik taslağına ilişkin meslektaş teyidinde başvurulmuştur. Bu amaçla Türkçe eğitimi alanında doktora yapmış ve okuma becerisi üzerine çalışmalar gerçekleştiren bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Uzmanın dönütleri ve eleştirileri çerçevesinde etkinlik taslağına son biçimi verilmiştir.

Her şeyden önce nitel araştırmalarda güvenirlilik konusu nicel araştırmalardan farklı bir anlam taşır. Yine de bu tür araştırmalarda güvenirliliğin yakalanması için bazı önlemler alınabilir. Bu amaçla araştırmacının atacağı adımlar arasında araştırma sürecinin temel aşamalarını, bu süreçte kendi konumu, yaklaşımını ayrıntılı ve açık bir biçimde aktarmak gelir. Böylece elde edilen sonuçların araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak elde edildiğine dönük okur ikna edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 272-275). LeCompte ve Goetz (aktaran, Yıldırım & Şimşek, 2018: 275) güvenirliliğin denetlenmesi için bazı stratejiler önermektedir. İlk stratejide toplanan verilerin betimsel bir biçimde doğrudan aktarılması vardır. İkinci stratejide çalışmaya farklı araştırmacının katılması önerilir. Üçüncü strateji gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşme yoluyla teyit edilmesine dayanır. Dördüncü stratejide elde edilen verilerin çözümlenmesi ve sonuçların teyit edilmesi için farklı bir araştırmacıya başvurulur. Son stratejide ise önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı biçimde tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak verilerin çözümlenmesi yer alır.

Bu çalışmada da güvenirliliğin denetlenmesi için öncelikle tüm süreç ayrıntılı ve açık bir biçimde açıklanmış ve yakın okuma yönteminin yapılandırılması betimsel çözümlenmelerle tüm aşamalarıyla birlikte aktarılmıştır. Araştırmacı öznel görüşlerinin çalışmaya yansımaması için konumunu arka plana tutmaya çalışmıştır. Örneğin; etkinlik taslağında kullanılacak “İhtiyar Çilingir” adlı öykünün belirlenmesinde Lüle-Mert (2018)

tarafından Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışmadan yararlanılmıştır. Ayrıca yakın okuma stratejisine ilişkin alanyazınındaki kuramsal çerçeveye dayanarak etkinlik taslağı hazırlanmıştır. Son olarak da yakın okuma etkinlik taslağının hazırlanması sürecinde başka bir alan uzmanının görüş ve geribildirimlerine başvurulmuştur.

8. Sınıf Düzeyini Hedefleyen Bir Yakın Okuma Etkinlik Örneği¹

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe eğitiminde kullanılabilecek bir yakın okuma etkinlik taslağı sunulmaktadır. Bu etkinlik örneğinde özetleme becerisinin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

1. Aşama: Metnin Belirlenmesi

Yakın okumanın ilk aşamasında çözümlenecek metne karar verilir. Bu etkinlik taslağında da öyküleyici bir metin inceleme konusu yapıldığı için öncelikle anlatısal bileşenleri açık bir biçimde yapılandırılmış kurgusal bir metin seçilir.

Yakın okuma taslağında kullanılan kavranması ve anlaşılması güç bir metnin belirlenmesi için Lüle-Mert (2018) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliklerini inceleyen çalışmaya başvurulmuştur. Söz konusu çalışmada öyküleyici metinlerden farklı sınıf düzeyine ait “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması, Son Kuşlar, İhtiyar Çilingir, Ergenekon Destanı” gibi metinlerin eğitsel okuma düzeyinde olduğu, başka deyişle bu metinlerin bir eğitimcinin yardımıyla işlenebileceği ve anlamlandırılabilirliği belirtilmektedir. Çalışmanın amacına uygun olarak örnek taslağın hazırlanması için bu metinler arasında Memduh Şevket Esendal’a ait “İhtiyar Çilingir” (eğitsel okuma düzeyi; okunabilirlik puanı: 50.46) adlı öykü seçilmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bu metnin kavranması için öğrenci bir kılavuza gereksinim duyar. Bu metin, bir eğitimcinin yardımıyla işlemleyebilir ya da anlamlandırabilir. Bunun dışında “İhtiyar Çilingir” adlı öyküde anlatıcı, ana karakter, yer, zaman gibi öğelerin açık bir biçimde işlendiği ve metnin diğer metinlere göre daha kısa olduğu görülmektedir. Zaten yakın okuma stratejisinde metinlerin birkaç kez okunması gerektiği için daha kısa ve yoğun metinler ele alınmaktadır. Bu kapsamda seçilen öykünün yakın okumanın temel amaç ve hedeflerine hizmet edebileceği söylenebilir.

2. Aşama: Okuma Amacının Belirlenmesi

Yakın okuma metnin birçok yönden (dilsel düzenleme, olayların gerçekleşme düzeni, derin anlam...) anlaşılmasına olanak yaratır. Bunun yanı sıra bu stratejiyle anlamın nasıl oluşturulduğu da çözümlenebilir. Yakın okumanın ikinci aşamasında bu stratejinin hangi amaçla gerçekleştirileceği belirlenmelidir. Hazırlanan bu etkinlik taslağının amacı yakın okuma stratejisi aracılığıyla öğrenciye öyküleyici bir metnin nasıl özetleneceğini kavratmaktır. Ayrıca bu amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla (2018) örtüştürmek önemlidir. Bu yönden programdaki 8. sınıf kazanım ve açıklamalarına bakıldığında okuma becerisi başlığı altında öğrencinin okuma stratejilerini (göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi) kullanması ve okuduklarını özetlemesi

¹ Yakın okuma etkinliği Sisson ve Sisson (2014: 90) tarafından hazırlanan çerçevedeki adımlar ve açıklamalar örnek alınarak hazırlanmıştır.

hedeflenmektedir (MEB, 2018: 49). Bu nedenle yakın okuma taslağındaki amacın Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (2018) örtüştürülmüş ve dersin içeriğine uygun bir duruma getirilmiştir.

3. Aşama: Model Seçimi

Özetleme (Kurmaca). Türkçe eğitimi açısından okuryazarlık becerisi kazandırıldıktan sonra temel hedef öğrencilerin okuduğunu kavrama stratejileri ve metin özetleme becerisi kazandırmaktır. Özetleme becerisinde öğrenci çeşitli stratejilerden yararlanmanın dışında özellikle dikkat etme, seçme, hatırlama, analiz ve sentez gibi üst bilişsel becerilerden de yararlanır (Karataş, Güngör, Bolat ve Okur, 2013: 279-280). Bu stratejiler dışında yakın okuma da öğrencinin özetleme becerisinin yetkinleşmesine yardım edebilir. Özellikle metnin birkaç kez okunması öğrencinin işlenen konunun ana hatlarını daha kolay ortaya çıkarmasına hizmet edebilir.

4. Aşama: Öğrencilerin Metinle Nasıl Buluşacaklarına Karar Verilmesi

Sesli okuma/katılımlı okuma/eşli okuma. Öğretmen sınıfın mevcuduna ya da öğrenci düzeyine uygun olarak bu okuma yöntemlerinden birini seçer.

5. Aşama: İlk Okuma Döngüsünün Tamamlanması ve Görev Verilmesi

Bu adımda öğrencilerden yerine getirmeleri istenen görev öyküdeki ana karakter ve yer-zamanı belirlemektir. İlk okumanın ardından öğrencilerden bu bileşenleri belirlemeleri istenir. Öyküde işine üstün saygı duyan, zanaatını yalnızca para için yapmayan ana karakter ihtiyar çilingirdir. Zaman gündüz vakti, yer ise Koyunpazarı'nda bir çilingir dükkânıdır.

6. Aşama: Tartışma İçin Zaman Verilmesi

Ana karakterin kim olduğu ve öykünün yer-zamanı tartışılır, ardından ana karakterin adı bir karta yer-zaman ise başka bir karta yazılır. Böylece öğrenciler öykünün iki parçasına (ana karakter ve yer-zaman) sahip olur. Sonraki okumalarda öğrencilerin diğer bileşenlere sahip olacakları belirtilir.

7. Aşama: İkinci Okuma Döngüsünün Tamamlanması ve Görev Verilmesi

Öyküdeki problem ve çözümün ne olduğu belirlenir. Problemden çözüme giden bir ok çizilir:

Problem	Çözüm
Genç adamın, değneğe fazladan bir halka taktırma ısrarı, ihtiyar çilingirin ise işine saygısından ötürü bu isteği reddetmesi.	Genç adamın isteğinin para karşılığı yerine getirileceğini düşünmesi ihtiyar çilingiri sinirlendirir. Bunun üzerine değneğe önceden taktığı halkaları da çıkararak genci eli boş gönderir.

8. Aşama: Tartışma İçin Zaman Verilmesi

Öğrenciler sorunu tanımlamakta zorlanıyorsa şöyle bir soru sorulabilir: Ana karakter ne istedi? Sorun nasıl çözüldü? Karakterler istediklerini elde etti mi? Nasıl? Problem nasıl sonlandırıldı? Problem ve çözüm belirlendikten sonra bir sorun bir de çözüm kartı için farklı kartlar kullanılacağı/oluşturulacağı belirtilir. Öyküdeki sorun bir karta, çözüm de farklı bir karta yazılır. Böylece öğrenci öyküyü yapılandıran farklı bir bileşene ilişkin bilgiye ulaşır.

9. Aşama: Üçüncü Okuma Döngüsünün Tamamlanması ve Görev Verilmesi

Metni tekrar okunurken dört karta tekrar bakılır. Oluşturulan kartların öyküde gerçekleşenleri yansıtıp yansıtmadığı sorgulanır, değerlendirilir.

10. Aşama: Tartışma İçin Zaman Verilmesi

Öğrenciler yalnızca kartları kullanarak bir özet hazırlamaya teşvik edilir. Dört kartın birlikte öykünün önemli kısımlarını yansıtmaması gerektiği vurgulanır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma eyleminde metinle okur arasında bir etkileşim vardır. Yazarın belleğinde yarattığı anlam okurla paylaşılır. Bu yönden okuma edimi, yazarla okur arasında doğan bir iletişim sürecidir (Sever, 2011: 13). Ancak yaşam ve okuma deneyimi henüz yeterli düzeye ulaşmamış çocuk okur kitlesi anlamı üretirken özellikle metin kaynaklı birçok sorunla (terminolojik dil, alışılmadık bağdaştırmalar, bilinmedik içerik ve konu, yaş düzeyini aşan dil ve anlatım gibi) karşılaşabilir. Bu tür engellerin üstesinden gelmesi için çocuğun çeşitli okuma stratejilerini bilmesi önemlidir.

Okuma süresince amaca uygun strateji, yöntem ve kullanmanın metinsel içeriği ve yapıyı anlama, metne yoğunlaşma, etkin katılımı sağlama, içerikle gündelik yaşamı bağdaştırma, metne eleştirel yaklaşma, metni değerlendirme ve bellekte daha kalıcı duruma getirme gibi birçok yararı vardır (Akyol, 2009: 33). Özellikle son dönemlerde alanyazınında tartışılan, öğrencinin karşılaştığı güç metinleri anlamasına, çözümlemesine yardım eden ve birçok yöntemi içinde harmanlayan okuma stratejilerden biri de yakın okumadır.

Okuma stratejilerinin amaçları arasında okuma sürecini daha etkili hale getirmek de yer almaktadır. Bu stratejiler genel olarak bir amaç belirleme, atılması gereken adımları planlama, metni gözden geçirme ve metnin tümünü ya da bir bölümünü yordamayı kapsamaktadır (Richards & Schmidt, 2010: 485). Yakın okumada özellikle metnin aşamalı bir biçimde çözümlenmesi okurun anlamı anlık değil de belli bir süreç içinde ortaya çıkarmasını olanaklı kılar. Bu da derin anlamın kalıcı biçimde içselleştirilmesine, günlük yaşama aktarılmasına ve uygulamaya (pratiğe) dönüştürülmesine yardım edebilir.

Yakın okumanın Türkçe eğitiminde nasıl kullanılacağını bir etkinlik taslağıyla ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada öncelikle bu stratejinin içeriği, amacı, hedefleri hakkında bilgi verilmiştir. Hem Türkçe ders kitaplarında hem de Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) bu stratejiye ilişkin var olan boşluğa dikkat çekilmiştir. Son aşamada

yakın okuma stratejisine dayalı bir etkinlik hazırlanırken izlenecek yol “İhtiyar Çilingir” adlı öyküleyici metni örneğiyle somutlaştırılmıştır.

Etkinlik taslağının oluşturulması için yakın okumada izlenmesi gereken belli başlı aşamalar takip edilmiştir. Bu okuma stratejisinin planlanması on aşamaya dayanmaktadır. İlk aşamada bir kılavuza gereksinim duyulan, kısa, yoğun ve kavranması güç bir metin belirlenir. Sonraki aşamalarda okumanın amacı, okuma modeli belirlenir, notlar alınır ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar verilir.

Yakın okuma stratejisi aracılığıyla okur sürekli olarak metinle bir iletişim içindedir. Metin tekrar tekrar okunur, tümüyle metinle ilişkili sorular sorulur ve yanıtlar alınır ya da istenilen görevler yerine getirilir. Böylelikle okurun belli bir zaman dilimi içerisinde metne dikkatini vermesi ve yoğunlaşması sağlanır. Yoğunlaşma açısından yakın okuma stratejisinin diğer okuma stratejilerine göre daha işlevsel olduğu söylenebilir. Karakuş-Aktan’a (2019: 38) göre okuduğunu anlamayla metne yoğunlaşma arasında güçlü bir ilişki vardır. Var olan stratejilerin yoğunlaşmayı sağlama yönünden eksiklikler taşıdığı söylenebilir. Çünkü alanyazınında tartışılan okuma stratejilerinin (SQAY, KWL, Çoklu Geçiş Stratejisi, İşbirlikli-Tartışma-Sorgulama Stratejisi gibi) hiçbirinde dikkat ve yoğunlaşmaya dönük herhangi bir etkinliğe/çalışmaya yer verilmemektedir.

Tekin’e (2018: 37) göre genel olarak okuduğunu anlama stratejilerinin soru sorma, izleme, özetleme, tahmin etme, görselleştirme ve bağlantı kurma olmak üzere altı başlık etrafında bir araya geldiği görülmektedir. Yakın okuma stratejisi bu başlıklar çerçevesinde irdelendiğinde kolaylıkla tümel bir bakış açısıyla yapılandırılabilir. Özellikle sürece dayalı bir anlayışa dayanan bu okuma stratejisinde okur metinle ilgili soruları yanıtlar, süreç boyunca etkinleşir, metnin içeriğine ilişkin ilk okumayla birlikte yüzeysel de olsa bir fikir edinir ve metinlerarasılık yöntemiyle başka metinlerle bağ kurar. Etkinlikler hazırlanırken görselleştirmeye dönük görevler de verilerek öğrencinin dilsel anlamı görselleştirmesine olanak yaratılabilir. Dolayısıyla bu özelliklerin tümü göz önüne alındığında yakın okuma stratejisinin Türkçe derslerinde okuma sürecini çok katmanlı bir yapıya büründürebileceği söylenebilir.

Birçok alan uzmanı tarafından okuma sürecinde metin tür ve yapısına uygun stratejilerin işe koşulması gerektiği belirtilmektedir (Tankersley, 2005; Temizkan, 2009; Dilidüzgün, Çetinkaya-Edizer, Ak-Başoğul & Karagöz, 2019). Okuma becerisinin yetkinleştirilmesi sürecinde strateji, teknik ya da yöntem belirlenirken metin tür ve yapısı dışında odaklanılabilecek diğer bir nokta da metinlerin güçlük derecesidir. Bu nedenle Türkçe eğitiminde metnin türü ve yapısı dışında güçlük düzeyine uygun okuma stratejilerinin işe koşulması gerekir. Akyol’a (2009: 40) göre teknik sözcükler, işlenen konu, farklı bir düzenleyim gibi özelliklerinden dolayı bazı metinlerin anlaşılması daha güçtür. Dolayısıyla bu tür durumlarla başa çıkmak için farklı yollara başvurulabilir.

Farklı okuma yöntemlerini sentezleyen yakın okuma stratejisi öğrencinin özellikle güçlük düzeyi yüksek metinleri tüm ayrıntılarıyla kavramasına yardım eder. Belirtilen özellikleri taşıyan metinler bu stratejinin olanaklarıyla incelenirse öğrenci bu konuda daha da yetkinleşebilir. Bu nedenle özellikle örgün eğitim ortamlarında yakın okumaya ilişkin hem öğretmenler hem de öğrenciler bilinçlendirilmelidir. Örnek uygulamalarla eğitim ortamındaki paydaşların bu okuma stratejisine ilişkin beceri düzeyleri artırılmalıdır.

Etkili ve anlamlı bir okumanın gerçekleştirilmesi için okuma sürecinde üstbilişsel okuma stratejilerinin işe koşulması gerekir (Dilidüzgün, Çetinkaya-Edizer, Ak-Başıoğlu & Karagöz, 2019: 166). Sentezci bir yapıyla birçok okuma yöntemini bünyesinde barındıran yakın okuma stratejisi de öğrencinin üstbilişsel becerilerinin gelişmesine olanak yaratabilir. Bu yönden göz ardı edilmemesi gereken bir okuma stratejisidir. Özellikle lisans döneminde Türkçe öğretmeni adaylarına yakın okuma stratejisi öğretilmeli ve uygulamaya dayalı çalışmalarla bundan nasıl yararlanacakları konusunda onlarda bir farkındalık yaratılmalıdır.

Batur ve Balcı (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının dersin işlenişinde kullanacakları yöntem ve tekniklere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaklaşım, yöntem, teknik gibi kavramları birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle lisans düzeyinde Türkçe öğretmen adayları yakın okuma yöntemine ilişkin bilgilendirilmeli, farklı etkinliklerle bu yöntemin uygulanışı somutlaştırılmalıdır. Özellikle yakın okumanın aşamaları izlenerek hazırlanacak etkinlik örnekleri bu sürecin daha verimli ve etkili yürütülmesine yardım edebilir.

Yakın okuma stratejisinin ilk aşamasında hangi metnin ele alınacağına karar verilir. Bu yönden okunabilirlik düzeyini belirlemeyi hedefleyen nitel ve nicel değişkenlerden yararlanılabilir. Türkçe eğitimi açısından son dönemlerde Türkçe metinlerin okunabilirliği üzerine gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar bu konuda işlevsel bir rol üstlenebilir. Özellikle “Ateşman” (1997) ve “Çetinkaya-Uzun” (Çetinkaya, 2010) okunabilirlik formüllerinden yararlanılarak birçok çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda metinlerin okuma düzeyleri nicel veriler aracılığıyla sunulmaktadır (Çiftçi, Çeçen & Melanlıoğlu, 2007; Zorbaz, 2007; Okur & Arı, 2013; Mert, 2018). Yakın okuma için metin seçiminde bu çalışmaların verilerine ya da uzman görüşlerine kolaylıkla başvurulabilir. Okunabilirlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen veriler aracılığıyla öğretmen/uygulayıcı hangi metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğuna ya da metnin çözümlenmesi sürecinde bir kılavuza gereksinim duyulup duyulmayacağına dönük bir kestirimde bulunabilir. Böylece metnin çözümlenmesi ya da kavranması sürecinde yakın okuma stratejisine gereksinim duyulup duyulmadığına ilişkin bir kestirimde bulunabilir.

Yakın okumada metin seçiminin ardından sorulacak soru ya da yerine getirilecek görevlere karar verilir. Bu uygulamalar tümüyle metinden hareketle oluşturulmalıdır. Öğretmen adaylarına soru hazırlamaya ilişkin bir eğitim verilerek onların bu konuda yetkinleşmesine katkı sağlanabilir. Aslan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da soru hazırlamaya ilişkin yapılan bir uygulamayla öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin geliştirilebileceği ortaya konmuştur.

Yakın okumanın örgün eğitim ortamlarında tanıtılması için farklı çalışmalar yapılabilir. Öncelikle okunabilirlik açısından Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden hangisi/hangilerinin bir kılavuza gereksinim duyduğu belirlenmeli, bu tür metinler yakın okuma yöntemiyle öğrenciye buluşturulmalıdır. Hangi metinlerin yakın okuma yöntemiyle çözümleneceği -öğretmene kılavuzluk yapılması amacıyla- ders kitaplarının içeriğinde belirtilmelidir. Böylece öğrenci hem yakın okuma becerisi edinecek hem de anlamakta güçlük çekebileceği metinleri tüm yönleriyle ele alma fırsatı yakalayabilecektir.

Yakın okumaya öncelikle anlaşılması güç ya da bir kılavuza gereksinim duyulan bir metinlerin işlenmesi sürecinde başvurulmalıdır. Özellikle kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması güç bir strateji olabilir. Bu nedenle bu strateji uygulanırken küçük gruplarla çalışılarak görev paylaşımli bir yol izlenebilir.

Farklı araştırmacılar tarafından yakın okuma stratejisinin işlem basamakları izlenerek karakter, izlek, konu, ana düşünce, simgesel dil gibi mikro ve makro düzeydeki metinsel bileşenleri kavrama, metnin derin yapısını ortaya çıkarma gibi farklı amaçlara hizmet edecek yeni ve çeşitli etkinlik taslakları hazırlanabilir. Bu etkinlik örnekleri uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde ya da deneysel çalışmalarla yakın okuma stratejinin olumlu ve olumsuz yanları ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). Görsel okuma ve sunu. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.) içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 163-192). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.) içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anthony, H. M. & Raphael, T. E. (2004). Using ouestioning strategies to promote students' active comprehension of content area material. D. Lapp, J. Flood & N. Farman (Eds.), *Content area reading and learning (Instructionall strategies)* (ss. 307-322). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 160.
- Ateşman, E. (1997, Ağustos). Türkçe okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*(58), 71-74.
- Bailin, A. & Grafstein, A. (2016). *Readability: text and context*. New York: Palgrave Macmillan.
- Batur, Z. ve Balcı, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 9-19.
- Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. & Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163-183.
- Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. D. S. McNamara (Eds.), *Reading comprehension strategies (Theories, interventions and technologies)* (pp. 347-374). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camp, D. (2006). *Pairing fiction and nonfiction*. New York: Scholastic Publication.
- Coleman, D. & Pimentel, S. (2012, 12 4). *Core standarts* . Şubat 21, 2018 tarihinde Core Standarts Web Sitesi: http://www.corestandards.org/assets/Publishers_Criteria_for_3-12.pdf adresinden alındı.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya-Edizer, Z., Ak-Başoğlu, D. & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.

- Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction. *The Elementary School Journal*. Vol. 3, USA.
- Epçayan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). *Close reading and writing from sources*. Newark: International Reading Association .
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 367-376.
- Fisher, D. & Frey, N. (2015). Improve reading with complex texts. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 56-61.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları,
- Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Jago, C., Shea, R. H., Scanlon, L. & Aufses, R. D. (2011). *Literature & composition (Reading, writing, thinking)*. Boston: Bedford/St. Martin's Publisher.
- Karakuş Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. & Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.) içinde, *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e armağan (Türkçenin eğitimi ve öğretimi)* (ss. 277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lapp, D., Moss, B., Grant, M. & Johnson, K. (2015). *A close look at close reading (Teaching students to analyze complex texts)*. Virginia : ASCD.
- Lassonde, C. A. (2009). Recognizing a "different drum" through close-reading strategies. *Networks (An On-line Journal for Teacher Research)*, 11(1), 1-14.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories Interventions, and Technologies*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, D. S., Yasuhiro Ozuru, R. B. & O'reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. D. S. McNamara (Ed.) içinde, *Reading comprehension strategies (Theories, interventions and technologies)* (pp. 465-496). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Mart 10, 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf> adresinden alındı.
- Mert, E. L. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 184-198.
- Monk, L. R. (2011). *Words we live by: Your annotated guide to the constitution-grade 8*. Şubat 27, 2019 tarihinde CGCS Web Sitesi: https://www.cgcs.org/cms/lib/DC00001581/Centricity/Domain/25/Grade%208_DLiben_on_Monks%20Words%20We%20Live%20By.pdf adresinden alındı.
- Moss, B., Lapp, D., Grant, M. & Johnson, K. (2013). *A close look at close reading grades 6-12*. Alexandria: ASCD.

- Okur, A. & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Oxford, R. & Crookal D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 4, pp. 404-419.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Piloneita, P. (2006). *Genre and Comprehension Straregies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Miami, Florida.
- Pressley, M. (2002), *Comprehension Strategies Instruction: A Turn Of The Century Status Report, Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, London: Guilford Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Sani, B., Wan Chik, M. N., Awg Nick, Y. & Raslee, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 32-39.
- Sarıkaya, B. (2018). Okuma Eğitiminin Temel Kavramları. M. N. Kardaş, & R. Koç (Ed.) içinde, *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sisson, D. & Sisson, B. (2014). *Close reading elementary school (Bringing readers and texts together)*. New York: Routledge.
- Sözer, M. A. & Aksan, N. (2008). İkögretim Türkçe ders kitabındaki hikaye edici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 738-743). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12*. Alexandria: ASCD Publications.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul öğrencileri üzerindeki etkisi)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Tovani, C. (2000). *I read, but i don't get it*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, (12).
- Ünsal-Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Valentine, C. J. (2016). *The effects of implementing close reading in a third, fourth, and fifth grade public school setting to improve student achievement (A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of education)*. Doctor of Education: Liberty University.
- Williams, J. P. (2007). Literacy in the curriculum: integrating text structure and content area instrucion. D. S. McNamara (Eds.), *Reading comprehension strategies (Theories, interventions and technologies)* (pp. 199-220). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.