

Okuduğunu Anlama Öğretiminin Tarihsel Arka Planı*

Historical Background of Reading Comprehension Instruction

Ülkü Çoban Sural, Naciye Aksoy

Yazar Bilgileri

Ülkü Çoban Sural 
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi
Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi,
ulkusural@gazi.edu.tr

Naciye Aksoy 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi
Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi,
naciye@gazi.edu.tr

ÖZ

Kuramsal nitelikteki bu çalışmanın amacı, farklı eğitim kuramları, yaklaşımları ve modellerine göre okuduğunu anlama öğretiminin nasıl ele alındığını ve dönüştüğünü tarihsel bir çerçeve içinde konumlandırmaktır. Çalışmada okuduğunu anlama öğretimi üç dönemde ele alınmıştır: davranışçı ekolün belirleyici olduğu 1975 öncesi dönem; bilişsel yaklaşımın, bilgi işleme kuramının ve sosyo-kültürel yaklaşımın etkili olduğu 1975-1990 yılları arasındaki dönem ve son olarak literatür kuramı, okur-tepki teorisi ve kültürel teorinin öne çıktığı 1990 sonrası dönem. Böyle bir tarihsel bakışın konuyla ilgili okuma vizyonunu genişletmeye, günümüzdeki uygulama ve araştırmaların köklerinin geçmişe uzanan bir miras olduğunu görebilmeye ve de okuduğunu anlama öğretimindeki güncel sorunların analizine farklı boyutlardan yaklaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel süreçte sırasıyla fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olana doğru evrilen bir süreç izlediği görülmüştür. Çalışmanın temel önerisi araştırmacıların okuduğunu anlama öğretimine ilişkin kuram ve modelleri birbirinden ayırarak ve basitleştirerek değil, aksine bütünleştirerek ve her bir kuram ve modelin anlama öğretimine kendi perspektifi ile katkı sunduğunu bilerek araştırmalar yapmalarıdır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okuduğunu Anlama
Okuduğunu Anlama Stratejileri
Okuduğunu Anlama Öğretimi
Tarihsel Bakış

Keywords
Reading Comprehension
Reading Comprehension
Strategies
Reading Comprehension
Instruction
Historical Overview

Makale Geçmişi
Geliş: 11.11.2022
Düzeltilme: 07.12.2022
Kabul: 19.12.2022

ABSTRACT

The aim of this theoretical study is to situate how reading comprehension instruction has been handled and transformed based on different educational theories, approaches and models within a historical framework. In the study, reading comprehension instruction is examined in three periods which are the pre-1975 period in which the behaviorist theory was dominant; the period between 1975 and 1990 in which the cognitive approach, information processing theory and socio-cultural approach were effective; and finally the post-1990 period in which literature theory, reader-response theory and cultural theory were prominent. It is considered that such a historical perspective will contribute to expand the vision of reading on the subject, to see that the roots of current practices and research are a heritage dating back to the past, and to approach the analysis of current problems in reading comprehension instruction from different dimensions. As a result of the study, it was seen that reading comprehension instruction followed a process evolving towards the physiological, psychological and sociological one, respectively, in the historical process. The main recommendation of the study is that researchers should conduct research not by separating and simplifying the theories and models of reading comprehension instruction, but by integrating them and knowing that each theory and model contribute to comprehension instruction from their own perspectives.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmekte olduğu doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Çoban-Sural, Ü. & Aksoy, N. (2023). Okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel arka planı. *TEBD*, 21(1), 124-147. <https://doi.org/10.37217/tebd.1202956>

Giriş

Yaygın bir eğilim olarak yazılı herhangi bir materyali seslendirmeyi öğrenen çocukların aynı zamanda okuduğunu anladığı da varsayılır. Ancak okuma, okuduğunu anlamadan farklı ve çok daha mekanik bir beceridir. Okuma yazılı metni sese dönüştürmeyi içerirken okuduğunu anlama, okunan materyalden anlam çıkarmayı kapsamaktadır. Başka bir deyişle okuduğunu anlama, “okuma, anlama, işleme ve geri çağırma” becerisi olup bu açıdan yalnızca okumaktan çok daha üstün bir beceridir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 5). Alanyazında okuduğunu anlamaya ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Örneğin May ve Rizzardi'ye (2002) göre okuduğunu anlama, yazarın belli bir amaç gözeterek sunduğu mesaj ve düşüncenin okuyucu tarafından anlamlandırıldığı, metinden anlam çıkarma ve ayrıntıları görmeyi içeren aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Durkin (1990) ve Snow (2002) okuduğunu anlamayı okur ile metin arasında kurulan etkileşim aracılığıyla anlamın yapılandırıldığı bir düşünme süreci; Miller (2006) da metinlerden anlam çıkarmaya dayalı etkin bir süreç olarak ele alır. Yılmaz (2011) ise okuduğunu anlama sürecinde eski ve yeni bilgilerin karşılaştırıldığını ve böylece yeni bir anlama ulaşıldığını ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama birbirini takip eden iki temel aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalardan ilki alfabe bilgisi olup belli sınırlar içermektedir. İkinci aşama ise okuyucunun kapasite ve isteği doğrultusunda sınırsızdır. Bu aşamada, birinci aşamada elde edilen alfabe bilgisi kullanılarak okunan metin yapılandırılmakta ve yeni bilgiye ulaşılmaktadır (Duke ve Pearson, 2002). Eğitim sürecinin ilk yılları alfabe bilgisinin edinildiği yıllardır (Akyol ve Şahin, 2019; Baştuğ vd., 2019; McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004). İlerleyen zamanlarda ise okumanın amacı değişmekte ve dördüncü sınıf itibari ile artık anlamak için okunmaktadır (Akyol ve Şahin, 2019).

Dinamik bir süreç olan anlamaya çeşitli unsurlar etkide bulunmaktadır. Bu unsurlar; okuyucu, metin ve ortam olarak sıralanabilir. Anlamı değiştirmek için okuyucunun ön bilgisi ve motivasyonunda bir değişikliğin meydana gelmesi, metnin ya da içinde bulunulan ortamın/bağlamın değişmesi yeterli olacaktır (Kamil, Pearson, Moje ve Afflerbach, 2011, s. 359). Anlam, okuyucudan okuyucuya ve an be an değişiklik gösterebilir (Rosenblatt, 2013). Anlamın elde edilebilmesinde okurun zihninde gerçekleşen çeşitli süreçler vardır (Gelen, 2003). Dolayısıyla okuduğunu anlama sürecinde okuyucu aktif ve bilinçli bir bilişsel çaba içerisine girmektedir (Aktaş ve Bayram, 2018). Okuyucunun aktif olması okuma öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli stratejiler kullanmasıyla ilgilidir. Okuduğunu anlama stratejileri, prosedürel bilgi biçimleri olup okurun bilgiyi edinme, düzenleme veya dönüştürmede kullandığı araçlardır (Alexander, Graham ve Harris, 1998). Bu stratejilerin kullanılması, okuyucunun metni etkili bir biçimde eleştirebilmesini, değerlendirebilmesini, uzun süreli belleğinde tutabilmesini ve gerektiğinde hızlı bir şekilde hatırlayabilmesini sağlar (Akyol, 2007, s. 33). Ayrıca okuyucuya bilinç kazandırmada, dikkatini artırmada, düşünme becerilerini

geliştirmede, okuma sürecine etkin bir şekilde katılımını sağlamada etkilidir. Okuma sürecinin düzenlenmesine, planlanmasına olanak tanır, okurun ilgi ve motivasyonunu artırır ve bağımsız öğrenebilmeye olanak sağlar (Baştuğ vd., 2019, s. 32-33).

Okumanın önemli bir becerisi olan anlama, hem okul içi hem de okul dışındaki faaliyetlerde önemli bir yere sahiptir. Gündelik yaşamda bir çok yazılı materyalle karşı karşıya kalan öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmeleri için bu materyalleri anlamaları gerekmektedir. Okuma yalnızca anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşımakta, okumanın etkililiğinden ve başarıdan bahsedilebilmektedir (Baştuğ vd., 2019). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'nin diğer ülkeler arasındaki sıralaması istenen düzeyde değildir. Özellikle PISA'nın okuma becerileri alanının yeterli düzeylerine bakıldığında Türkiye'deki katılımcılar açısından çoğunlukla alt düzeylerde bir yığılma olduğu, üst düzey anlama seviyesine çıkan öğrenci sayısının ise oldukça az olduğu görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Yapılan araştırmalar (Block ve Pressley, 2007; Doğan, 2002; Pesa ve Somers, 2007; Temizkan, 2009), öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik bilgi ve becerilerinin, okuduğunu anlama stratejilerini hatırlama ve kullanma durumlarının konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadan gelişmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini edindiği okullarda, öğretmenler tarafından okuduğunu anlamanın ve okuduğunu anlama stratejileri kullanımının uygun yöntemler kullanılarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda geçmişten günümüze eğitimciler ve araştırmacılar çeşitli çabalar içerisine girmiş ve zamanın eğitim kuram, yaklaşım ve modellerine uygun olacak şekilde okuduğunu anlamayı öğrencilere öğretmeye çalışmışlardır. Buradan hareketle, kuramsal nitelikteki bu çalışmanın amacı, farklı eğitim kuramları, yaklaşımları ve modellerine göre okuduğunu anlama öğretiminin nasıl ele alındığı ve dönüştüğünü tarihsel bir çerçevede içinde konumlandırmaktır. Böyle bir tarihsel bakış açısının konuyla ilgili okuma vizyonunu genişletmeye, günümüzdeki uygulama ve araştırmaların köklerinin geçmişe uzanan bir miras olduğunu görebilmeye ve de okuduğunu anlama öğretimindeki güncel sorunların analizine farklı boyutlardan yaklaşılmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama öğretiminin dönüşüm süreci bu çalışmada Pearson'un çerçevesini çizdiği tarihsel dönemler üzerinden incelenmiştir. Pearson (2009) okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel sürecini sınırları birbiriyle kesin olarak örtüşen üç dönemde incelemiştir. Bu dönemleri mutlak çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün olmasa da genel bir bakış açısı sunması nedeniyle incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Pearson'ın okuduğunu anlama öğretimini ele aldığı ilk dönem, bilişsel psikoloji devriminden öncedir ve kabaca 1900-1975 yılları arasında kapsamaktadır. İkinci dönem, bilişsel yaklaşımın etkisi ile şekillenen 1975 ile 1990 yılları arasındaki kısa bir zaman

aralığını içermektedir. Üçüncü ve son dönem ise 1990 ve sonrasında okuduğunu anlama öğretimine odaklanmaktadır.

Okuduğunu Anlama Öğretiminde 1975 Öncesi Dönem

Bu dönemin başlangıç yılları davranışçı kuramın etkisinde şekillenmiştir (Dole, 2000). Gözlemlenebilen davranış değişikliğine odaklanan davranışçı kurama göre öğrenmenin temel çıktısı, “davranış değişikliği”dir. Ivan Pavlov ve John Watson’ın Klasik Koşullanması, Edward Thorndike’in Bağlaşımcılık’ı ve Burrhus Frederic Skinner’in Edimsel Koşullanma Kuramları üç büyük davranışçı kuram olarak görülmektedir. Bu dönemi Alexander ve Fox (2013) “koşullu öğrenme çağı” olarak betimlemektedir. Davranışçı ekol, okuma alanını okuma işinin nasıl anlaşıldığı, okuma öğretimi ile materyallerinin nasıl olması gerektiği ve okumaya yönelik değerlendirmenin nasıl yapılırsa uygun olacağı gibi konularda etkilemiştir. Davranışçılığa doğrudan bağlı olan öğretim şekli doğrudan öğretimdir. Doğrudan öğretim genel anlamda öğrencilerin okumayı başarmaları için gerekli olan alt becerileri vurgulamaktadır (Tracey ve Morrow, 2017, s. 44-59). Ayrıca hedeflerin belirli olması ve gözlemlenebilir davranışlara dayalı olması gerekmektedir (Carnine, Silbert, Kame'enui ve Tarver, 2004). Bu doğrultuda, bu dönemin ilk yıllarında kullanılmış olan dokümanlar (eğitim kılavuzları, ders ve çalışma kitapları) incelendiğinde genellikle doğru ve akıcı okumanın ön planda olduğu görülmektedir (Pearson, 2009). Okuma araştırmaları kod çözme üzerine odaklanmıştır ve okuduğunu anlama öğretimi henüz araştırmacıların odağı haline gelmiş bir konu değildir. Dönemin ilk on yılı tamamlandığında kelime bilgisi ve anlama konuları üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Fakat nesnelliğin ve niceliğin oldukça önemli olduğu bu yıllarda değerlendirme biçimleri de etkilenmiş, büyük oranda çoktan seçmeli standart testler kullanılmış, öğrencilere sessiz ve süreli okumalar yaptırılmıştır. Gözlemlenebilir davranışlara odaklanılan bu dönemde anlama; analiz edilmesi, öğretilmesi mümkün olmayan ve gerekli de görülmeyen zihinsel bir durum olarak nitelendirilmiştir (Dole, 2000).

İlerleyen dönemlerde yapılandırmacılığa giden yolda öncü olan kimi çalışmalar gerçekleşmiş ve okuma sürecinde okurun, yazarın oluşturduğu metinden bir anlam yarattığı fikri filizlenmeye başlamıştır. Bu fikrin oluşumuna katkı sunan ve anlamaya yönelik karmaşık düşünce süreçlerini odak noktası haline getiren en önemli eğitim psikoloğunun Thorndike olduğu söylenebilir. Pearson’un (2009) açıklamalarına göre Thorndike, okumayı “akıl yürütme” olarak nitelemiş ve okuma sürecinde “cümlelerin unsurları, bu unsurların organizasyonu, uygun ilişkilerin kurulması, belli çağrışımların seçilerek diğerlerinin reddedilmesi” gibi birçok işlemin gerçekleştiğini belirtmiştir. Ona göre okumak, anlam yaratmaktır. Fakat bu düşünce, davranışçılığın hakim olduğu bu dönemde yeterince yaygın bir görüş olma niteliği kazanamamıştır. Bu dönemde ayrıca metin zorluğu ve okunabilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmış, ilk okunabilirlik formülü de ortaya çıkmıştır. Thorndike’e benzer

şekilde Davis (1942) de okuduğunu anlamada kelime bilgisi ve akıl yürütmenin (muhakeme) etkili olduğunu öne sürmüştür.

Devam eden süreçte Chomsky'nin (1957) çalışmaları neticesinde dilin, aslında davranışçılığın argümanında olduğu gibi bilinçsizce verilen tepki ile değil, anlamlı kullanım yoluyla geliştirilmesi gerektiği fikri filizlenmeye başlamıştır. Bu dönem “doğal öğrenme çağı” olarak nitelenmiştir (Alexander ve Fox, 2013). Davranışçı dil görüşünü eleştirerek psikodilbilimi bilim dünyasına kazandıran Chomsky'nin (1957, 2002) çalışmaları ile donanımsal kapasite kavramı ortaya çıkmış ve fizyoloji ve psikolojinin harmanlanması sağlanmıştır. Bu bakış açısına göre dil gelişimi hem genetik (doğuştan gelen) hem de bilişsel süreçler içermektedir.

Sinirbilim ve bilişsel bilimden temellerini alan psikodilbilim kuramında (Baars, 1986), nörolojik yapıların ve gramer yapılarının evrenselliği arasında ilişkiler olduğu ileri sürülmüştür. Bu iddiaya göre insanlar dünyaya, dil kullanımına rehberlik eden ve önceden var olan bir şablonla gelmektedir. Bu nedenle dil artık doğal olarak ortaya çıkan, gelişimsel bir yörünge izleyen ve sadece çevrenin etkisi ile değil, aynı zamanda bireyin yatkınlığı ve doğuştan getirdiği kapasitesini de içeren bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Chomsky, 1957, 1998). Psikodilbilimciler, dil kapasitesinin inşa edilmesi gerektiğini savunarak bu varsayımı, sözlü dilin ötesine, yazıya ve okumaya da taşımışlardır. Ayrıca anlambilim veya anlam ve okuma sürecinde anlamın nasıl elde edildiği, temsil edildiği ve kullanıldığına da odaklanmışlardır (Harste, Burke ve Woodward, 1984). Test edilebilir hipotezlerinin olması nedeniyle akademik saygınlığa sahip olan psikodilbilim, dönemin araştırmacıları tarafından hızlı bir şekilde benimsenmiş ve 1960'lardan 1970'lerin ortalarına kadar psikodilbilim geleneği ile anlamayı temel alan önemli ampirik ve teorik çalışmalar (Bormuth, 1966; Bormuth, Manning, Carr ve Pearson, 1970; Fagan, 1971; Pearson, 1974-75) gerçekleştirilmiştir. Tüm bu bilgilerden hareketle okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama öğretiminin, 1975 öncesi dönemde kod çözme ve dili anlama faktörleri ile ilişkili görüldüğü söylenebilir.

1975-1990 Yılları Arasında Okuduğunu Anlama Öğretimi

1970'lerin ortalarına gelindiğinde, psikoloji alanında bir bilişsel dönüşüm gerçekleşmiş ve bu dönüşüm, insan zihninin yapısına olan ilginin artmasına zemin hazırlamıştır (Alexander, 1998). Bu durum okuma araştırmalarını da şekillendirmiş ve bu araştırmalara yön veren çok sayıda araştırma merkezi kurulmuştur. Böylece bu dönemin ilk beş yılı, bir önceki 75 yıllık dönemden çok daha fazla gelişmeye sahne olmuştur (Pearson, 2009; Pearson ve Stephens, 1994). Bilişsel dönüşümün yön verdiği bu yeni bakış açısı ile araştırmacılar, Chomsky'nin (1957) okumanın doğuştanlığı ve doğallığına ilişkin yaklaşımını eleştirmeye başlamıştır. Bu yaklaşımın okumaya ilişkin öğretim uygulamalarını hafife alan ve anlamsızlaştıran bir argümanı olduğunu ve bu nedenle okuma öğretimine zararlı etkileri

olabileceğini savunmuşlardır (Vacca ve Vacca, 1983, s. 383). Böylece bilişsel psikoloji ve daha spesifik olarak bilgi işleme kuramı yükselişe geçmiştir (Anderson, 1977).

Bilişsel bakış açısı ile insanın hedefleri, amaçları ve motivasyonları gibi yapılar yeniden ele alınmış ve “algı, dikkat, kavrama, öğrenme, hafıza ve üstbiliş” gibi çok daha geniş bir yelpazeye genişletilmiştir. Doğal olarak bu süreç okuma pedagojisini de etkilemiştir (Pearson, 2009). Bu dönem bilgi, özellikle de ön bilgi yapısı üzerine eşi benzeri görülmemiş araştırmalarla karakterize edilen bir dönem olarak nitelenmiştir. Dönemin diğer bir ayırt edici özelliği ise metin temelli öğrenmeye yapılan vurgudur. Dolayısıyla bu dönemde araştırmacıların bir kısmı metin özelliklerine, bir diğer kısmı ise okuyucunun okuma sürecine getirdiği bilgiye odaklanmıştır (Alexander, 1998). Metni önceleyenler, okuyucuların metin yapısını nasıl anladığını açıklamaya çalışmış, öyküleyici ve bilgi verici metin yapılarının metni anlamaya nasıl etkide bulunduğu ile ilgilenmiştir (Pearson, 2009). Okuyucu bilgisini ele alanlar ise okuyucuların bilgi tabanının güçlü, yaygın, bireysel ve değiştirilebilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ön bilgi, bireylerin okuduklarına ilişkin bakış açıları, dikkat süreçleri, yazılı metinleri yorumlamaları ve hatırlamaları ile ilişkilendirilmiştir (Anderson, Pichert ve Shirey, 1983; Bransford ve Franks, 1971; Lipson, 1983). Ayrıca, okuyucuların mevcut bilgileri ile anlama (Alvermann, Smith ve Readence, 1985) ve stratejik işleme (Garner, 1987) arasında önemli ilişkiler kurulmuştur. Bu ilişkinin kurulmasında en etkili akım, “şema teorisi” olmuştur (Alexander ve Fox, 2013).

Okuyucuyu aktif bir anlam kurucu olarak betimleyen şema teorisi, “inşacı olarak okuyucu” metaforu ile öne çıkmıştır. Bu dönem okuyucunun önem kazandığı, metnin ise az da olsa geri planda kaldığı bir dönemdir (Anderson, 1977). Şema teorisi aslında okuduğunu anlamayı değil, özünde bilginin bellekte nasıl temsil edildiğini konu alan bir teoridir (Rumelhart, 1981). Yapılandırmacı anlama düşüncesini de destekleyen bu teori, anlamın okuyucu, metin ve bağlamın/ortamın kesiştiği noktada meydana geldiğini öne sürmüştür. Yapılan araştırmalar zamanla, okuyucuların doğrudan müdahale, eğitim ya da açık öğretim yoluyla anlama düzeylerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Bu durum üstbiliş kavramının doğmasına ve dolayısıyla da strateji araştırmalarının yaygınlaşmasına yol açmıştır (Duffy ve Roehler, 1987; Lysynchuk, Pressley, D'Ailly, Smith ve Cake, 1989). Üstbilişe yapılan vurgu da kendi anlama sürecini izleyerek anlama hatalarını tespit edip onarabilen “stratejik okuyucu” kavramının ortaya çıkışını sağlamıştır. Stratejik okuyucu, okuma süreci ile ilişkili unsurların potansiyel etkilerini ölçen ve anlamının en üst düzeye çıkarılmasında etkili olacak stratejileri seçerek uygulayan okuyucuları betimlemektedir. Bu kavram “farkındalık, izleme, kontrol ve değerlendirme” gibi unsurlara dikkat çeker (Baker ve Beall, 2009; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Paris, Lipson ve Wixson, 1994). Tüm bu unsurlar anlama için prosedürel bilginin önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Prosedürel bilgi, temelde “nasıl” olduğunu bilme, anlamayı fark etme, izleme,

değerlendirme ve düzeltmede kullanılan stratejileri içermektedir. Anlama esnasında bir stratejinin neden ve ne zaman seçilmesi gerektiğini bilmek bu bilgi türü ile ilintilidir (Pearson, 2009). Dolayısıyla bilgi işleme kuramı kapsamında okuduğunu anlama öğretimi; üstbilgi, prosedürel bilgi ve böylece anlamaya giden yolda çeşitli stratejilerin kullanımını önceleyecek şekilde evrilmiştir.

1980'lerin ortalarına gelindiğinde okuma araştırmacılarının, anlama öğretimine yönelik yeni bir değişim süreci için harekete geçtikleri görülmüştür. Özellikle Vygotsky'nin (1978) bir süredir yayınlamakta olduğu sosyal ve kültürel antropoloji alanındaki yazıları, tüm eğitimcilerin olduğu gibi okuma araştırmacılarının da dikkatini çekmiştir. Sosyo-kültürel, sosyal-tarihsel ve hatta sosyopsikodilbilim gibi isimlerle anılan bu bakış açısı, anlama ile ilgili çalışmaları da etkilemiştir. Bruner ve Vygotsky'nin öncülüğünde gelişen sosyal yapılandırmacılığa göre tüm öğrenmeler sosyal temellidir (Türkben, 2019). Bu dönemdeki en önemli öğrenme kurgusu, Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı"dır. Bu alan öğrencinin kendi başına öğrenebilecekleri ile bir öğretmen, bir ebeveyn kısaca bir yetişkinin veya kendisinden daha bilgili bir akranın desteği ile öğrenebilecekleri arasındaki farka işaret etmektedir (Pearson, 2009). Vygotsky tüm zihinsel işlemlerin öncelikle yetkin birisiyle işbirliği neticesinde ortaya çıktığını (Clark ve Graves, 2005) ve hatta yetkinliğe sahip bir kişinin olmadığı durumlarda gerçekleşemediğini savunmaktadır (Allen, 2003). Böylece 1980'lerde ortaya çıkan bir öğretim modeli daha dikkat çekici hale gelmeye başlamıştır. Öğretmenin modelleme ve doğrudan öğretim rolünü öteleyerek "destekleme, rehberli uygulama, kolaylaştırma ve katılım" rollerini öne çıkaran ve öğrenme sürecinde öğrencilere daha fazla sorumluluk veren bu model "aşamalı sorumluluk aktarım modeli" olarak isimlendirilmiştir.

Aşamalı sorumluluk aktarım modelinde okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ele alınmış ve bu sürecin başlangıcında sorumluluğun öğretmende olduğu, fakat zaman geçtikçe öğretmenin sorumluluklarında bir azalma meydana geldiği, öğrenci sorumluluklarının ise arttığı ifade edilmiştir. Bu şekilde sorumluluk öğretmenden alınarak kademeli bir şekilde öğrenciye aktarılmaktadır. Usta-çırak ilişkisi yolu ile öğretim bu modelin gerçekleşme prosedürünü yansıtmaktadır. Öğretmenin doğrudan öğretim modelini kullanarak öğrencilere beceri ya da stratejiyi tanıttığı ilk aşamada öğretmenin rolü modellik, öğrencilerin rolü ise izlemektir. Sonrasında öğretmenin modellediği beceri veya stratejinin yine öğretmenin de katılımıyla tüm sınıfla birlikte kullanılması gelmektedir. Son olarak ise öğrencilerin beceri veya stratejiyi bağımsız şekilde kullanmaları gerekmektedir. Artık bu aşamada öğretmenin rolü modellikten izleme ve değerlendirmeye doğru evrilmiştir (Duke ve Pearson, 2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi açısından değerlendirildiğinde aşamalı sorumluluk aktarım modelinin, öğrencilerin etkili öğrenmeyi önce öğretmen davranışlarını izleme, sonrasında ise bu davranışları uygulama yolu ile kazanabileceklerini öne süren Vygotsky'nin kuramı ile uyumlu olduğu söylenebilir (Asselin, 2002).

Okuduğunu anlama stratejileri geçmişte öğretmenler tarafından öncelikle tekli stratejiler halinde öğretilmeye çalışılmıştır. Zaman geçtikçe sesli düşünme çalışmaları gerçekleştirilmiş ve aslında iyi okuyucuların aynı anda birden çok stratejiyi birlikte kullandığı keşfedilmiştir (Pressley, 2002). Çoklu strateji kullanımı üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar ilk olarak “karşılıklı öğretim (reciprocal teaching)” stratejisini şekillendirmişlerdir (Duke ve Pearson, 2002; Rosenshine, Meister ve Chapman, 1996). Palinscar ve Brown'ın (1984) tasarladığı bu strateji “tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme” olmak üzere dört farklı stratejinin birleşiminden oluşmaktadır. Karşılıklı öğretim stratejisi her ne kadar öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve strateji kullanmayı öğrenmelerine olumlu etki etse de bu etki istenen seviyelere ulaşamamıştır. Bu sebeple farklı model ve uygulama arayışları devam etmiştir.

Okuduğunu Anlama Öğretiminde 1990 Sonrası Dönem

Okuduğunu anlama öğretimine yönelik olarak 1990 ve sonrasında ilk yıllarında literatür/edebiyat kuramı ve Rosenblatt'ın (1978) okur-tepki teorisi etkili olmuştur. Literatür temelli kuram ile daha önce beceri ve anlama odaklı olan dersler artık literatür odaklı olmaya başlamıştır. Bu kuram çerçevesinde gerçekleşen öğretimde öğrencilere gerçek bir edebi eser ve bu eseri okuma için yeterli motivasyon sunulduğunda beceri öğrenimi ve öğretimine ilişkin pek çok sorunun ortadan kalkacağı ön görülmektedir. Okuma çemberleri, kitap kulüpleri ve benzeri etkinlikler yoluyla öğrencilerin edebiyata dahil edilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu kuram okuduğunu anlamada öğretiminde nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin önemine vurgu yapmaktadır (Pearson, 2009). Rosenblatt (1978) tarafından öne sürülen okur-tepki kuramı ise içerik ile ilgili bilişsel tepkileri artırabilen veya bu tepkilerin yerini alabilen duygulanım ve hisleri ön plana çıkarmıştır. Buna göre anlam, okur-metin etkileşimi ile yaratılan ve bu etkileşimin üstünde yer alan yeni bir varlık olarak nitelenmektedir. Böylece anlam, yalnızca özne ya da nesnede değil bu ikisinin etkileşimiyle ortaya çıkan bir işlemden meydana gelmektedir. Okuma ise tüm okuyucular için bireysel ve benzeri olmayan bir deneyimdir. Ancak bu süreçte okuma ve anlamı okuyucu tek başına oluşturamaz. Nitekim metnin ve etkileşime girilen diğer okuyucuların etkisi de yadsınamaz. Campbell'e (2011) göre anlama, metindeki bilgiler ile okuyucunun ön bilgilerinin birleştirilmesi sonucu gerçekleşen tamamen bireysel ve özgün bir süreçtir. Bu durum, her ne kadar metin aynı olsa da okuyucuların konuyla ilgili deneyimleri, bakış açıları, okuma ortamları ve ön bilgilerinin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Okur-tepki kuramına göre iki farklı okuma türü olduğu savunulur: bilgi edinme amaçlı okuma ve estetik okuma. İlkinde metinden bilgi edinmek amaçlanırken diğerinde ise haz almak temel dürtüdür.

Rosenblatt'a (1983) göre “okur” gibi terimler, kullanışlı kurgular olsa da biraz yanıltıcıdır. Genel bir okur ya da genel bir edebi eser diye bir şey yoktur; sadece tek tek edebi eserlerin potansiyel milyonlarca bireysel okuru vardır. Herhangi bir edebiyat eserinin okunması, zorunlu olarak, belli bir

okurun zihnini ve duygularını içeren bireysel ve benzersiz bir olaydır. Goodman ve Goodman'a (2013) göre Rosenblatt, okuyucunun metne yönelik tepkisinin işlemsel/dönüşümsel (transactional) bir perspektifle ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre bütün tepkiler okur ile metin arasındaki bir işlem olarak görülmelidir ve bu işlem, "yorumlama, değerlendirme ve eleştiriye" doğru yöneldikçe okurlar arasında farklılıklar oluşmaktadır. Pressley vd.'ne (1992) göre geleneksel öğretimde anlama çeşitli testler kullanılarak test edilir, fakat işlemsel/dönüşümsel model doğrultusunda gerçekleşen öğretim sürecinde bu tür değerlendirmeler önemsizdir. Bu öğretimi benimseyen öğretmenler daha çok anlama sürecinde öğrencilerinin yaptıkları işlemlerle ilgilenirler. Okuduğunu anlamaya yönelik strateji öğretimi açısından değerlendirildiğinde işlemsel/dönüşümsel modelde, geleneksel modeldeki gibi metnin "açık" anlamının kelimesi kelimesine hatırlanmasından ziyade strateji kaynaklı yorumların benimsendiği ve teşvik edildiği görülmektedir.

Okuduğunu anlama öğretimi sürecinde işlemsel/dönüşümsel modelin öğretmenler tarafından nasıl kullanılabileceği, Brown (2008) tarafından ele alınmış ve dört boyutta incelenmiştir. Bunlar; "okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, aşamalı sorumluluk aktarım modeli, işbirlikçi öğrenme ve yorumlayıcı tartışma boyutları"dır. Birinci boyut olan okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında öğretmenler, okurken düşünmenin önemli olduğunu, iyi okuyucuların strateji kullandıklarını, strateji kullanımının anlamayı nasıl geliştirdiğini, okuduğunu anlamada okuma amacının ve ön bilgilerin etkin duruma getirilmesinin önemini anlatır. Ayrıca strateji kullanımını öğretir ve bununla ilgili olarak kendi deneyimlerini paylaşırlar. İkinci boyut olan aşamalı sorumluluk aktarım modeli boyutunda, öncelikle anlama stratejilerini açıklarlar, kullanırlar ve modellerler. Daha sonra ise bağımsız uygulamalar yaptırarak anlama sürecinde öğrenciyi daha aktif duruma getirirler. Kendi anlamasının sorumluluğunu almayı aşamalı olarak öğrenciye bırakırlar. İşbirlikçi öğrenme boyutunda, sınıf içi tartışmalar yoluyla yetenekli öğrencilerin strateji kullanımı ve okuduğunu anlama süreçlerinin daha az yetenekli olanlar tarafından gözlemlenmesi ve anlaşılması sağlanır. Bu boyutta anlam tüm sınıf ile birlikte inşa edilir. Son boyut olan yorumlayıcı tartışmada ise ezber şeklindeki etkileşimler benimsenmez, öğrenciler tek bir doğru yoruma yönlendirilmez. "Haklısın" ya da "Bu yanlış" denmez ve sıklıkla "Ne düşünüyorsun?" ve "Ne hissediyorsun?" gibi sorular sorulur. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki genişletilmiş diyaloglar ve yorumlayıcı tartışmalar teşvik edilir. Pressley vd.'ne (1992) göre işlemsel/dönüşümsel model okumanın yanı sıra matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi diğer disiplinlerin öğretim sürecinde de kullanılabilir. Bu yönüyle bu model disiplinlerarası olma özelliği göstermektedir.

2000'li yıllara gelindiğinde ise hem Rosenblatt'ın (1982) okur tepkisine dayanan işlemsel/dönüşümsel (transactional) modelinin hem de Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel geleneğinin yansımalarıyla Smagorinsky (2001) tarafından okumada kültürel model inşa edilmiştir.

Bu modelin başlıca argümanı, okuyucuların okunan metne yanıt olarak yeni metinler oluşturdukları yönündedir. Bu yönüyle bu model, metinlerarasılık kavramına da dayanmaktadır. Kültürel model kapsamında oluşturulan yeni metinler, okuma esnasında ortaya çıkan çağrışımlara dayanmakta ve bu çağrışımlar yapılan yorumların tür ve biçimine de etki etmektedir. Raphael, George, Weber ve Nies (2009), sınıf bağlarının, öğrencilerin okuryazarlık görevleri üzerinde işbirliği içinde çalıştığı ve öğretmenlerin bilgiyi aktaran bir rolden ziyade kolaylaştırıcı bir rolü benimsedikleri sosyo-kültürel bir bakış açısı ile yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısına göre sınıftaki herkes birbirinin eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır.

Okuduğunu anlama öğretiminde sosyo-kültürel model ve işlemsel/dönüşümsel model eğitimcileri ve araştırmacıları okuduğunu anlama stratejilerinin öğretildiği sınıf ortamlarının oluşturulmasına yönelmiştir. Strateji öğretiminde temel amaç öğrencilere öz-seçimli ve öz-düzenleyici olmayı öğretmektir (Almasi ve Fullerton, 2012). Bu amaç doğrultusunda kullanılan okuduğunu anlama stratejileri alanyazında okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Okuma öncesinde kullanılan stratejilerden bazıları “okuma amacını belirleme, metne göz gezdirme, ön bilgilerini okuma ortamına getirme, metne yönelik tahminlerde bulunma, güdülenme stratejilerini kullanma, görselleri inceleme, metin türünü saptama, anahtar kelimelerle çalışma” olarak sıralanabilir. Okuma sırasındaki stratejiler arasında “akıcı okuma stratejilerini kullanma, not alma, anlamayı izleme, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, altını çizme, okumadan önce yapılan tahminleri genişletme, sesli ya da sessiz okuma, tekrar okuma, günlük hayatla ilişkilendirme, okuma hızını belirleme, irdeleme-sorgulama, bağlamı kullanma ve çıkarım yapma” yer almaktadır. Okuma sonrası stratejiler ise “özetleme, analiz yapma, ana fikri ve konuyu belirleme, görselleştirme, yansıtıcı düşünme, sentez yapma, drama, okuduklarını paylaşma/tartışma, anlamı bilinmeyen kelime ve kavramlarla çalışma ve anlatma” olarak sınıflanmaktadır (Aktaş ve Bayram, 2018; Akyol, 2005, 2007, 2015, 2018, 2019; Almasi ve Fullerton, 2012; Anmarkrud ve Bråten, 2012; Ateş, 2011; Baştuğ vd., 2019; Baydık, 2011; Block, Parris, Reed, Whiteley ve Cleveland, 2009; Dewitz, Jones ve Leahy, 2009; Duffy, 2009; Duke ve Martin, 2015; Israel, Block, Bauserman ve Kinnucan-Welsch, 2008; Jacobucci, Richert, Ronan ve Tanis, 2002; Lapp ve Fisher, 2009; McKnight, 2013; Miller, 2006; Olifant, Cekiso, Boakye ve Madikiza, 2020; Özdemir, 2017; Parris ve Headley, 2015; Pearson, 2009; Ruiz, 2015; Sanders, 2020; Sarasti, 2007; Ülper, 2021; Watson, Gable, Gear ve Hughes, 2012). Alanyazındaki bu stratejilerin öğretiminde farklı uygulamalar bulunmaktadır. Oxford vd.’ne (1990) göre bu uygulamalar stratejilerin açık (explicit) ve örtük (implicit) öğretimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Sosyo-kültürel yaklaşımla bağlantılı olan açık öğretim, öğretmenlerin rehberliği yoluyla öğrencilere yeni bilgilerin aktarımını içermektedir. Bu öğretimin temeli, öğretmen-öğrenci arasındaki

iletişim ve etkileşime dayanmaktadır (Blair, Rupley ve Nichols, 2007). Açık öğretimde stratejiler sistematik bir biçimde tanıtılmakta ve açıklanmaktadır (Doughty ve Williams, 1998). Öğrencilerin metni anlamalarını sağlamada öğretmenlerin öğrencilerine stratejik akıl yürütmeyi öğretmeleri gerekir (National Reading Panel [NRP], 2000). Öğretmen süreçte “Modelleme, sesli düşünme, yapı iskelesi, rehberli uygulama, doğrudan öğretim ve bağımsız uygulama” aracılığıyla öğrencilerine stratejileri kullanmayı öğretir (Block ve Lacina, 2009; Block ve Pressley, 2007). Açık öğretim öğrencilere ayrıca durumsal ve prosedürel bilgi de sunar (Paris vd., 1994). Sürecin sonunda aşamalı sorumluluk aktarım modelinde olduğu gibi anlama stratejilerinin kullanımına yönelik sorumluluk öğretmenden öğrenciye aktarılır (Pearson ve Gallagher, 1983).

Okur-tepki kuramının yansımalarıyla şekillenen örtük (implicit) öğretim (Baker ve Brown, 2002) ise stratejilerin sistematik yollarla açıkça öğretilmemesi anlamını taşımaktadır (Taki, 2017). Burada öğretmenin rolü rehberlik ve uzmanlıktan ziyade kolaylaştırıcılıktır. Öğretmen öğrencilere zengin bir bağlam, gerçek okuma amaçları ve zaman sunar (Dole, 2000), ayrıca öğrencileri kendi yorumları ile ilgili olarak düşünmeye ve etkileşimli tartışmalar sayesinde anlamalarını geliştirmeye yöneltir (Karolides, 1997, s. 25). Dolayısıyla bu da keşfetme yoluyla öğrenmeye hizmet eder (Mehrpour, Zamaniyan, Sadighi ve Hadipourfard, 2022). Pangestu, Hidayah ve Apriani (2021) açık ve örtük öğretimin aşamalarını Tablo 1’deki gibi sıralamışlardır.

Tablo 1. Açık ve Örtük Öğretimin Prosedürleri

<i>Açık Öğretimin Prosedürleri</i>	<i>Örtük Öğretimin Prosedürleri</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenin öğrencilere yeterli örnek ve açıklamalar sunması • Öğretmenin kuralları detaylı bir biçimde açıklaması • Öğrencilerin belirtilen kurallara uyması • Öğretmenin örnekler vermesi ve bu örneklerin analiz edilmesi • Öğrencilerin kendi örneklerini oluşturması 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenin çeşitli örnekler sunması • Öğrencilerin sunulan örnekleri analiz etmesi • Öğrencilerin örneklerden hareketle genellemelere ulaşması • Öğrenciler tarafından genellemeler neticesinde ulaşılan kuralların açıklanması • Alıştırmaların yapılması

Okuma alanyazını incelendiğinde okuduğunu anlama öğretiminde kimi araştırmacıların açık (Baker ve Brown, 2002; Dole, 2000; Farahani, Rezai ve Masoomzadeh, 2019; Mehrpour vd., 2022; Taki, 2017) kimilerinin ise örtük öğretim (Deitcher, 2007; Fountas ve Pinnell, 1996) yolunu benimsediği görülmektedir. Alanyazında çoğunlukla açık öğretimin okuduğunu anlama öğretiminde örtük öğretimden daha etkili olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılsa da örtük öğretim ile ilgili çalışmaların azlığının bu duruma sebep olmuş olabileceği de belirtilmektedir (Taki, 2017). Bu konuda henüz bir uzlaşma bulunmasa da anlamının geliştirilmesinde günümüzdeki yaygın bir eğilim olma özelliği gösteren açık ve örtük strateji öğretimi arasında uygun bir denge bulabilen araştırmacı ve uygulayıcılar da bulunmaktadır (Dole, 2000).

Sonuç ve Öneriler

Okuduğunu anlama öğretiminin bir asrı aşan tarihsel sürecini, alanyazına dayalı olarak ortaya koyan bu çalışma, belli zaman dilimlerinde okuduğunu anlama öğretiminde genel eğilim olma özelliği göstermiş yaklaşımları ele almaktadır. Alexander ve Fox'a (2013) göre öğrenmeye ilişkin yaklaşımlar mutlak bir şekilde öğrenenin doğası ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği açısından farklılaşmaktadır. Okuma alanındaki araştırmacılar, çalıştıkları disiplinler açısından oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Okuma uzmanları, psikodilbilimciler, edebiyat araştırmacıları, bilişsel bilimciler, özel eğitimciler gibi pek çok alandan uzmanın okuma alanında araştırmalar yapması bu alanı disiplinlerarası ve değişken bir yapıya büründürmüştür.

Mevcut çalışmada görüldüğü üzere okuduğunu anlama öğretimi, sırasıyla fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olana doğru evrilen bir süreç izlemiştir. Öncelikle davranışçı akımın etkisi ile anlama, insan performansının biyolojik, kimyasal ve nörolojik boyutlarına odaklanan fizyolojik bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Chomsky'nin (1957) dili doğuştan gelen bir kapasite olarak görmesi de fizyolojik perspektifin devam ettiğini göstermektedir. Anlamadaki zihinsel süreçlerle ilgilenen psikolojik yönelimler, en çok bilgi işleme döneminde kendini göstermiştir. Buradaki temel odak, zihindeki fiziksel ve nörokimyasal yapılardan ziyade zihinde gerçekleşen süreç ve işleyişler üzerinedir. Bilgiye yönelik inançlar ve üstbilişe yönelik çalışmalar bu psikolojik yönelime dayanmaktadır. Sonrasında ise insanlar arası etkileşimlere odaklanan, birlikte ve iş birliği içinde anlamayı öğreten yaklaşımlara yönelim artmıştır. Esasında yapılan tarihsel analiz neticesinde bu süreçler birbirini izleyen bir profil oluştursa da okuma ve anlama temelde hem fizyolojik hem psikolojik hem de sosyolojik boyutlar içermektedir. Öğreneni ve öğrenmenin doğasını anlamada bedene, zihne ve topluma verilen ağırlık, tarihsel akışta bu boyutlardan (fizyolojik, psikolojik, sosyolojik) birini ön plana çıkarmıştır.

Yapılan araştırmalar (Alexander vd., 1998; Alvermann, Unrau ve Ruddell, 2013) okuma ve okuduğunu anlama öğretiminde bütünlük bir yönelime, kapsayıcı ve gelişimsel bir okuma teorisine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim davranışçılığın, psikodilbilimin, bilgi işleme kuramının, şema kuramının, sosyo-kültürel kuramın, aşamalı sorumluluk aktarım modelinin, literatür temelli kuramın, okur-tepki kuramının, işlemsel/dönüşümsel modelin ve kültürel modelin farklı bakış açıları, aslında okuduğunu anlama öğretimi açısından birbirinden ayrılan değil, birbirini tamamlayan parçalardır. Diğer bir ifade ile birbiri ile çeliştiği ve rakip olduğu düşünülen tüm bu görüşler aslında karmaşık bir bütünün bileşenleridir. Ancak okuduğunu anlama öğretiminde bütünlük ve kapsayıcı bir teorinin olmaması nedeniyle tüm bu kuram ve modeller yalnızca belli zaman aralıklarında yaygın görüş olma niteliği kazanan ve zamanı geldiğinde de modası geçerek rafa kaldırılan eğilimler olarak kalmaya devam etmektedir.

Bu çalışma sonucunda sunulan en temel öneri, araştırmacıların okuduğunu anlama öğretimine ilişkin kuram ve modelleri birbirinden ayırarak ve basitleştirerek değil, aksine bütünleştirerek, daha kapsamlı bir hale getirerek ve her bir kuram ve modelin anlama öğretimine kendi perspektifi ile katkı sunduğunu bilerek araştırmalar yapmalarına yöneliktir. Benzer şekilde uygulayıcılar olarak eğitimciler ise sınıf ortamında bu kuram ve modelleri gerektiği yerde, en üst düzeyde katkıyı sağlayacak olanı seçerek ve bütünleştirerek uygulamaları önerilmektedir. Son olarak bu çalışma okuduğunu anlama öğretiminin uluslararası alanyazındaki genel yönelimini ve tarihsel sürecini ele almıştır. Ancak Türkiye’de okuduğunu anlama öğretimi açısından geçmişten günümüze hangi yaklaşım, kuram ve modellerin hâkim olduğuna yönelik araştırmalar açısından bir eksiklik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılara konunun ulusal boyutuna ilişkin araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401–1414.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15–48). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Şahin, A. (Ed.). (2019). *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P. A. (1998). Knowledge and literacy: A transgenerational perspective. T. Shanahan & F. V. Rodríguez-Brown (Ed.), *The forty-seventh yearbook of the National Reading Conference* içinde (s. 22–43). Chicago: National Reading Conference.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (s. 3–46). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Alexander, P. A., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129–154.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319–338. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.015>

- Almasi, J. F. & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic process in reading* (2. b.). New York: Guilford.
- Alvermann, D. E., Smith, L. C. & Readence, J. E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 420–436. <https://doi.org/10.2307/747852>
- Alvermann, D. E., Unrau, N. J. & Ruddell, R. B. (2013). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. R. Anderson, R. Spiro & M. Montague (Ed.), *Schooling and the acquisition of knowledge* içinde (s. 415-432). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, R. C., Pichert, J. W. & Shirey, L. L. (1983). Effects of the reader's schema at different points in time. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 271–279. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.271>
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>
- Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: Directions from research. *Teacher Librarians*, 29, 55–57.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: Guilford.
- Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 373–388). New York: Routledge.
- Baker, L. & Brown, A. L. (2002). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (s. 353–394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301–319.
- Blair, T. R., Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432–438. <https://doi.org/10.1598/rt.60.5.3>

- Block, C. C. & Lacina, J. (2009). Comprehension instruction in kindergarten through grade three. S. Israel & G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 494–509). New York: Routledge.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S. & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262–281. <https://doi.org/10.1037/a0014319>
- Block, C. C. & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Ed.), *Best practices in literacy instruction* içinde (s. 220–242). New York: Guilford.
- Bormuth, J. R. (1966). Readability: A new approach. *Reading Research Quarterly*, 1(3), 79–132.
- Bormuth, J. R., Manning, J. C., Carr, J. W. & Pearson, P. D. (1970). Children's comprehension of between-and within-sentence syntactic structures. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 349–357.
- Bransford, J. D. & Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2(4), 331–350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(71\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(71)90019-3)
- Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 61(7), 538–547. <https://doi.org/10.1598/rt.61.7.3>
- Campbell, J. B. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557–567.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1998). *On language: Chomsky's classic works language and responsibility and reflections on language*. New York: New.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. New York: Cambridge University.
- Clark, K. F. & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570–580. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.6>
- Davis, F. B. (1942). Two new measures of reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 33(5), 365–372.
- Deitcher, H. (2007). We were as dreamers: The impact of the communal milieu on the place of Hebrew in Diaspora Jewish education. *The Hebrew Language in the Era of Globalization*, 31(1), 105–114.
- Dewitz, P., Jones, J. & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102–126. <https://doi.org/10.1598/rrq.44.2.1>

- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dole, J. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. B. M. Taylor, M. F. Graves & P. van den Broek (Ed.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* içinde (s. 52–69). New York: Teachers College.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. C. Doughty & J. Williams (Ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition* içinde (s. 197–261). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford.
- Duffy, G. G. & Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40(4), 414–418.
- Duke, N. K. & Martin, N. M. (2015). Best practices in informational text comprehension instruction. L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Ed.), *Best practices in literacy instruction* içinde (s. 234–249). New York: Guilford.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. A. Farstrup & J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (s. 205–242). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Durkin, D. (1990). Comprehension Instruction in Current Basal Reader Series. (Teknik Rapor No. 521). Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://documents.pub/document/comprehension-instruction-in-current-basal-reader-series.html?page=3> sayfasından erişilmiştir.
- Fagan, W. T. (1971). Transformations and comprehension. *The Reading Teacher*, 25(2), 169–172.
- Farahani, M. V., Rezai, O. & Masoomzadeh, M. (2019). Teaching implicit vs explicit reading comprehension skills and translation performance of Iranian undergraduate students: An experimental comparative study. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4), 844–862. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2018-0262>
- Fountas, I. & Pinnell, G. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Goodman, Y. M. & Goodman, K. S. (2013). To err is human: Learning about language processes by

- analyzing miscues. D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of literacy* içinde (s. 525–557). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Harste, J. C., Burke, C. & Woodward, V. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (2008). *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jacobucci, L., Richert, J., Ronan, S. & Tanis, A. (2002). *Improving reading comprehension by predicting, monitoring comprehension, remediation, and personal response strategies*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473054.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B. & Afflerbach, P. (2011). *Handbook of reading research* (4. b.). New York & London: Routledge.
- Karolides, N. J. (1997). *Reader response in elementary classrooms*. New York: Routledge.
- Lapp, D. & Fisher, D. (2009). *Essential readings on comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Lipson, M. Y. (1983). The influence of religious affiliation on children's memory for text information. *Reading Research Quarterly*, 18(4), 448–457. <https://doi.org/10.2307/747379>
- Lysynchuk, L. M., Pressley, M., D'Ailly, H., Smith, M. & Cake, H. (1989). A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 458. <https://doi.org/10.2307/747607>
- May, F. B. & Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication*. USA: Prentice Hall.
- McKnight, K., S. (2013). *The elementary teacher's big book of graphic organizers*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R. & Louwrese, M. (2004). *World knowledge driving young readers' comprehension difficulties*. International Conference of the Learning Sciences'da sunulmuş bildiri, Los Angeles.
- Mehrpour, M., Zamaniyan, M., Sadighi, F. & Hadipourfard, E. (2022). The use of explicit and implicit instructions in teaching reading strategies and their impacts on EFL learners' reading comprehension. *Journal of Positive School Psychology*, 6(5), 1851–1864.
- Miller, D. (2006). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland, Maine: Stenhouse.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific*

- literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch10>
- Olifant, T., Cekiso, M., Boakye, N. & Madikiza, N. (2020). Investigating reading comprehension strategies used by teachers during English first additional language reading instruction. *Journal for Language Teaching*, 54(2), 71–93. <https://doi.org/10.4314/jlt.v54i2.4>
- Oxford, R. L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M. & Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 22, 197–216.
- Özdemir, Y. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. <https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102>
- Pangestu, A. P., Hidayah, J. & Apriani, E. (2021). The impacts of explicit and implicit instructions of English connectors on EFL students’ reading comprehension. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 7(1), 23–38. <https://doi.org/10.29300/ling.v7i1.4305>
- Paris, S., Cross, D. & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children’s reading awareness and comprehension. *Psychology, Journal of Educational*, 76, 1239–1252.
- Paris, S. C., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. R. Rudell, M. R. Rudell & H. Singer (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (4. b., s. 788–810). Newark, DA: International Reading Association.
- Parris, S. R. & Headley, K. (2015). *Metacognition in comprehension instruction: New direction* (3. b.). New York & London: The Guilford.
- Pearson, P. D. (1974-75). The effects of grammatical complexity on children’s comprehension, recall, and conception of certain semantic relations. *International Reading Association*, 10(2), 155–192.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 3–32). New York: Routledge.
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Pearson, P. D. & Stephens, D. (1994). Learning from literacy: A 30-year journey. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (s. 22–42). Newark,

- DE: International Reading Association.
- Pesa, N. & Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. A. F. Farstrup & S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (s. 502–537). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The University of Chicago Press Journals*, 92(5), 513–555.
- Raphael, T. E., George, M., Weber, C. M. & Nies, A. (2009). Approaches to teaching reading comprehension. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (s. 449–469). New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268–277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration* (4. b.). New York: Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical models and processes of literacy* içinde (s. 923–956). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Rosenshine, B., Meister, C. & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181–221. https://www.jstor.org/stable/1170607?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: A quantitative study*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/1706285755?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Rumelhart, D. E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension in teaching* içinde (s. 3–26). Newark, DE: International Reading Association.
- Sanders, S. (2020). Using the self-regulated strategy development framework to teach reading comprehension strategies to elementary students with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 43(1), 57–70. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00009-z>
- Sarasti, I. A. (2007). *The effects of reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade*

- students' reading comprehension*. (Doktora Tezi). https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc3919/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133–169.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Taki, Y. (2017). *Effects of explicit and implicit strategy instruction on reading strategies*. <https://core.ac.uk/download/pdf/230512753.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Tracey, D. H. & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading* (H. Ülper, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2019). Etkin bir okuma becerisi öğretim modelini temel alan izlençe: Etkileşimsel okuma modeli. *Journal of World of Turks*, 11(1), 141–163.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. L. (1983). Two less than fortunate consequences of reading research in the 1970's. *Reading Research Quarterly*, 18(4), 382–383. <https://doi.org/10.2307/747374>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London & Cambridge: Harvard University.
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B. & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 79–89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x>
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9–14.

Extended Summary

Reading comprehension is defined as an active process in which the reader makes sense of the message and thought presented by the author for a specific purpose, including extracting meaning from the text and seeing the details. Research shows that it is not possible for students to develop their knowledge and skills in reading comprehension and their recall and use of reading comprehension strategies without any training on the subject. Therefore, in schools where students acquire reading skills, teachers should teach reading comprehension and the use of reading comprehension strategies by using appropriate methods. In line with this need, educators and researchers have made various efforts and tried to teach reading comprehension to students in accordance with the educational

theories, approaches and models of that period from past to present. From this point of view, the aim of this theoretical study is to situate how reading comprehension instruction has been handled and transformed based on different educational theories, approaches and models within a historical framework. It is thought that such a historical perspective will contribute to expand the vision of reading on the subject, to see that the roots of current practices and research are a heritage dating back to the past, and to approach the analysis of current problems in reading comprehension instruction from different dimensions. Within the scope of the study, the historical process of reading comprehension instruction is analyzed in three periods whose boundaries overlap with each other. Although it is not possible to distinguish these periods from each other with absolute lines, it is thought to be useful to examine them because they provide a general perspective. The first period in which reading comprehension instruction is discussed is before the cognitive psychology revolution and roughly covers the period between 1900 and 1975. The second period includes a short period of time between 1975 and 1990, shaped by the influence of the cognitive approach. The third and final period focuses on reading comprehension instruction from 1990 onwards. In this study, the transformation process of reading comprehension instruction was analyzed through the historical periods outlined by Pearson (2009). The early years of the pre-1975 period in reading comprehension instruction were shaped under the influence of behaviorist theory. According to the behaviorist theory, which focuses on observable behavior change, the main outcome of learning is "behavior change". This period is described as the "age of conditioned learning". The behaviorist approach has influenced the field of reading in terms of how reading is understood, how reading instruction and materials should be used, and how reading assessment should be conducted. The form of instruction that is directly linked to behaviorism is direct instruction. Accordingly, when the documents (educational manuals, course and workbooks) used in the early years of this period are examined, it is seen that accurate and fluent reading is generally emphasized. Reading research focusing on decoding and teaching reading comprehension was not the focus of researchers, yet. At the end of the first decade of the period, studies on vocabulary and comprehension began to be conducted. However, during these years, when objectivity and quantity were of utmost importance, assessment methods were also affected; standardized multiple-choice tests were used to a large extent, and students were required to do silent and timed reading. In this period when the focus was on observable behaviors, comprehension was described as a mental state that could not be analyzed or taught and was not considered necessary. In the following periods, some pioneering studies were carried out on the way to constructivism and the idea that the reader creates meaning from the text created by the author in the reading process began to sprout. However, this idea did not gain the quality of being a widespread view in this period when behaviorism was dominant. In the following period, as a result

of Chomsky's work, the idea that language should be developed through meaningful use, not through unconscious reaction as in the argument of behaviorism, began to emerge. This period was characterized as the "age of natural learning". According to this perspective, language development involves both genetic and cognitive processes. Based on all this information, it can be said that reading comprehension and reading comprehension instruction were seen as related to decoding and language comprehension factors in the pre-1975 period. By the mid-1970s, a cognitive transformation had taken place in the field of psychology and this transformation paved the way for an increased interest in the structure of the human mind. With this new perspective guided by the cognitive transformation, researchers began to criticize the approach to the innateness and naturalness of reading. They claimed that this approach had an argument that underestimated and trivialized the instructional practices related to reading and therefore could have detrimental effects on reading instruction. Thus, cognitive psychology and more specifically information processing theory began to rise. From a cognitive perspective, concepts such as human goals, objectives and motivations were reconsidered and extended to a much wider range of constructs such as "perception, attention, understanding, learning, memory and metacognition". Naturally, this process also affected reading pedagogy. This period is characterized by unprecedented research on knowledge, especially on the structure of prior knowledge. Another distinctive feature of the period is the emphasis on text-based learning. Important relationships were established between readers' prior knowledge and comprehension and strategic processing. The most influential trend in establishing this relationship was "schema theory". The schema theory depicting the reader as an active constructor of meaning, came to the fore with the metaphor of "reader as constructor". This is a period in which the reader gained importance and the text remained in the background, albeit to a lesser extent. Schema theory suggested that meaning occurs at the intersection of reader, text and context/environment. Over time, research has shown that readers' comprehension levels can be improved through direct intervention, training or explicit instruction. It led to the emergence of the concept of metacognition and thus to the proliferation of strategy research. The emphasis on metacognition also led to the emergence of the concept of the "strategic reader" who can identify and repair comprehension errors by monitoring his/her own comprehension process. In the mid-1980s, reading researchers took action for a new process of change in comprehension instruction. Especially Vygotsky's papers in the field of social and cultural anthropology, which he had been publishing for some time, attracted the attention of reading researchers as well as all educators. This perspective, which is called socio-cultural, social-historical and even socio-psycholinguistics, also influenced the studies on comprehension. According to social constructivism, pioneered by Bruner and Vygotsky, all learning is socially based. The most important learning construct in this period is Vygotsky's "zone of proximal development". Vygotsky argues that

all mental processes arise primarily as a result of cooperation with a competent person and even cannot occur in the absence of a competent person. Thus, the "gradual transfer of responsibility model" that emerged in the 1980s began to attract more attention. This model is compatible with Vygotsky's gradual transfer of responsibility model. Literature theory and Rosenblatt's reader-response theory were effective in reading comprehension instruction in the early years of 1990 and later. With the literature-based theory, lessons that had previously focused on skills and comprehension started to focus on literature. The reader-response theory proposed by Rosenblatt, on the other hand, emphasized affect and feelings that can enhance or replace cognitive responses to content. Accordingly, meaning is characterized as a new entity created by the reader-text interaction and located above this interaction. Thus, meaning is created not only in the subject or object, but in a process that emerges through the interaction of these two. According to reader-response theory, the reader's reaction to the text should be handled from a transactional perspective. Accordingly, all reactions should be seen as a transaction between the reader and the text, and as this transaction moves towards "interpretation, evaluation and criticism", differences between readers emerge. In the 2000s, a cultural model of reading was constructed by Smagorinsky with the reflections of both Rosenblatt's transactional model based on reader response and Vygotsky's socio-cultural approach. The main argument of this model is that readers create new texts in response to the text read. In this respect, this model is also based on the concept of intertextuality. The new texts created within the scope of the cultural model are based on the associations that emerge during reading, and these associations also affect the type and form of the comments made. The socio-cultural model and the transactional model in reading comprehension instruction have led educators and researchers to create classroom environments where reading comprehension strategies are taught. There are different practices in teaching strategies. In recent years, these practices have been categorized into two groups: explicit and implicit instruction of strategies. As a result, the reading comprehension instruction follows a process that has evolved towards the physiological, psychological and sociological one in the historical process. However, research shows that there is a need for an integrated orientation in reading and reading comprehension instruction and an inclusive and developmental reading theory. In the absence of such a theory, all these theories and models remain as tendencies that gain the characteristic of being widespread opinion only at certain time intervals and are outdated and shelved when the time comes. The main recommendation of this study is that researchers should conduct studies not by separating and simplifying the theories and models of reading comprehension instruction, but rather by integrating them, making them more comprehensive, and knowing that each theory and model contribute to comprehension instruction from their own perspectives.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teřekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.