

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE  
OKUMA-ANLAMA BECERİSİNİN  
KAZANDIRILMASI

( Doktora Tezi )

Türkan KUZU

Eskişehir, 1999

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA–ANLAMA BECERİSİNİN  
KAZANDIRILMASI

Türkan KUZU /

DOKTORA TEZİ

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman : Doç.Dr. Mustafa ÇAKIR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak, 1999

## DOKTORA TEZ ÖZÜ

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA–ANLAMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI

Türkan KUZU

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı – Doktora  
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak , 1999  
Danışman : Doç.Dr. Mustafa ÇAKIR

Hızla küreselleşen dünyada yabancı dile olan gereksinim de her geçen gün artmaktadır. Artık günümüzde bir değil bir kaç dilden söz edilmektedir. Zira bilginin kaynağına inmeyi olanaklı kılan yabancı dildir.

Yabancı dil öğrenmenin yanında, onun sorunlarına da eğilmek bir zorunluluktur. Çünkü dil öğretimindeki sorunlar yabancı dile gereksinim duyulan andan itibaren ortaya çıkmış ve sürekli olarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Yabancı dil öğretimindeki sorunlar kuşkusuz tek bir boyutta ele alınamaz. Öğrenci, öğretici, amaç, yöntem, araç–gereç, ortam vb. olgular çok yönlü ele alınıp incelenmelidir.

Günümüzde yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin sorunları daha çok okuma–anlama becerisi konusunda görülmektedir. Türkiye gibi amaç dil ülkesine uzak olan ülkelerde okuma–anlama becerisi ve buna bağlı

olarak metinle çalışma birinci sırada öğretilmesi gereken bir konudur. Zira öğrenci yabancı olanla, metinler aracılığıyla bildirişime girmekte, yabancı kültürü, amaç dil ülkesini metinler yardımıyla öğrenmektedir. Dolayısıyla metinle çalışma alanında yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması kaçınılmazdır.

Araştırmada, özgün metinler aracılığıyla okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına etkisinin ne olacağı saptanmaya çalışılmış ve grupla çalışma yöntemiyle çalışan öğrencilerin başarısının geleneksel öğretim yöntemiyle çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, geleneksel öğretmen merkezli ders işleme biçiminden çok, işbirliğine dayalı, öğrenci–öğrenci etkileşimine yer veren ve okumaya sürekli bir işlevsellik kazandıran grupla çalışma yöntemi ve bu yöntemde özgün metinlerin kullanımı önerilmektedir. Böylece öğrenci gerçek anlamda okuma–anlama becerisi kazanabilecek ve onu okul dışı yaşamına aktarabilecektir.

## **ABSTRACT**

### **ACQUISITION OF READING – COMPREHENDING SKILL IN FOREIGN LANGUAGE**

The need for a foreign language has been increasing in the world, which is so quickly globalized. Now individuals are said to need not only one but several languages, for it is the foreign language, which enable us to reach the sources of knowledge.

It is a necessity to consider the problems in foreign language teaching along with learning it, for these problems were faced at the time when people needed to learn foreign languages, and since then they have been tried to be solved.

The problems in foreign language teaching can certainly not be regarded on only one dimension. The factors such as learner, teacher, aim, method, material, and setting must be considered and handled from a multidimensional perspective.

The learners of German as a foreign language today have been observed to experience difficulties especially in reading–comprehending skills. In Turkey, which is far away from the country of the target language, reading–comprehending skills and text study are the subject matters to be taught in the first place, for the learners get acquainted with the unknown, and learn the foreign culture by means of the texts from and about the country whose

language is taught. For this reason, it is necessary to apply new techniques in text study.

In this study, the effect of group work by means of authentic texts in reading-comprehending on student's success was tried to be determined. The results showed that students working in groups were more successful than the ones who were taught by traditional methods. Therefore, group work which is based on cooperation and student-student interaction is proposed. In group work authentic materials should be used. In this way, the learner will be able to acquire the reading-comprehending skill and to transfer it into his life out of school.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Mustafa ÇAKIR  
Üye : Doç.Dr.İbrahim İLKHAN  
Üye : Doç.Dr.Yüksel KOCADORU

**Türkan KUZU'nun "Yabancı Dil Öğretiminde Okuma-Anlama Becerisinin Kazandırılması"** başlıklı tezi **25 Ocak 1999** tarihinde, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof.Dr.Enver ÖZKALP  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminin eksiklikleri, sorunları geçmişten günümüze kadar tartışılmaktadır. Konu ile ilgili çeşitli araştırmalar, çalışmalar ve uygulamalar yapılmıştır. Ama hala bazı konularda istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Bu çalışmanın amacı, okuma-anlama becerisinin kazandırılmasında özgün metinlerin kullanımı ve grupla çalışma yönteminin yararlarının ortaya konması ve geleneksel öğretim yöntemine göre grupla çalışma yönteminin öğrenci başarısını daha fazla etkilediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Metinle çalışma derslerinde, okuma-anlama becerisi kazandırmada özgün metinler ve grup çalışması konusuna, özellikle Türkiye’de hiç değinilmemiştir. Grup çalışması daha çok konuşma derslerinde uygulanan bir çalışma biçimi olarak görülmüştür.

Araştırmada yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin kazandırılmasında gerekli olan ön koşullar ele alınmış, bunların doğrultusunda, özellikle okuma-anlama becerisi kazanmada özgün metinler ve grup çalışmasının önemi ve yararları incelenmiştir. Çünkü üniversitelerin Almanca bölümlerine öğrenim görmeye gelen öğrencilerde okuma-anlama becerisinin gelişmediği gözlenmiş ve bu konuda neler yapılabileceği göz önüne alınmıştır.

Bu bağlamda hazırlık sınıflarında özgün metinlerin kullanımı ve grupla çalışma yönteminin uygulanabileceği ve böylece okuma-anlama becerisinin



daha iyi geliştirilebileceği önerilmektedir. Önerilen ders modelinin konu ile ilgili öğreticilere yararlı olacağı düşünölmektedir.

Araştırmamın bu aşamaya gelmesinde başta, bana her konuda yardımını ve desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa akır'a, Doç. Dr. İbrahim İlkhan'a, Yard. Doç. Dr. Yüksel Kocadoru'ya, kaynak bulma konusunda yardımcı olan Ankara Alman Költür Merkezi yetkililerine, verilerin çözümlenmesinde yardımcı olan Öğr. Grv. Aykut Ceyhan'a ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Faköltesi Alman Dili Eğitim Anabilim Dalı'ndaki öğretim elemanı arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Eskişehir, 28 Aralık 1998

Türkan KUZU

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ .....	ii
ABSTRACT .....	iv
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZGEÇMİŞ .....	ix
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiii

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

1.1.Kavram Olarak Okuma–Anlama .....	7
1.2.Yabancı Dilde Okuma–Anlama .....	14
1.2.1. Dilbilgisi–Çeviri Yönteminde Okuma–Anlama .....	21
1.2.2. İşitsel–Dilsel Yöntemde Okuma–Anlama .....	24
1.2.3. İletişimsel Yöntemde Okuma–Anlama .....	29
1.2.3.1. Bildirişimsel Edinç .....	33
1.2.3.2. Bildirişim Aracı Olarak Okuma–Anlama .....	36
1.3.Okuma Türleri .....	43
1.3.1. Tümsel Okuma (totales Lesen) .....	49
1.3.2. İzleksel Okuma (kursorisches Lesen) .....	50
1.3.3. Arayıcı Okuma (selegierendes, suchendes Lesen) .....	51
1.3.4. Yönlendirici Okuma (orientierendes Lesen) .....	51
1.4.Okuma–Anlama Becerisini Geliştirmek İçin Gerekli Önkoşullar ..	53
1.4.1. Ön Bilgi/Ön Deneyim .....	54
1.4.2. Okuma İlgisi/Amacı .....	57
1.4.3.Metin Seçimi .....	59

1.5.Okuma–Anlama Becerisini Özgün Metinlerle Geliştirme .....	65
1.5.1.Özgün Metinler .....	67
1.5.1.1. Kullanım Amaçlı Metinler (Gebrauchstexte) .....	75
1.5.1.2. Bilgilendirici Metinler (Sachtexte) .....	76
1.5.2.Okuma–Anlama Etkinlikleri .....	82
1.5.2.1. Okuma–Anlama Becerisini Kolaylaştırma .....	84
1.5.2.1.1. Metni Yalınlaştırma .....	84
1.5.2.1.2. Metni Kısaltma .....	86
1.5.2.1.3. Metnin Görselleştirilmesi .....	87
1.5.2.1.4. Metni Bölümleme .....	88
1.5.2.1.5. Ön Bilginin Canlandırılması .....	88
1.5.2.1.6. Ana Dilden Yararlanma .....	89
1.5.2.2. Okuma–Anlamayı Sınamaya Yönelik Çalışmalar ....	90
1.5.2.2.1. Doğru–Yanlış Alıştırmaları .....	91
1.5.2.2.2. Boşluk Doldurma Alıştırmaları .....	93
1.5.2.2.3. Çoktan Seçmeli Alıştırmalar .....	94
1.5.2.2.4. Düzenleme Alıştırmaları .....	96
1.5.2.2.5. Eşleştirme Alıştırmaları .....	98
1.5.2.2.6. Metne Yönelik Sorular ve Yanıtlar .....	99
1.6. Özgün Metinle Çalışma Biçimleri .....	101
1.6.1. Problem .....	113
1.6.1.1. Problem Cümlesi .....	122
1.6.1.2. Alt Problemler .....	122
1.6.2. Araştırmanın Önemi .....	123
1.6.3. Sayıtlar .....	123
1.6.4. Sınırlılıklar .....	124
1.6.5. Tanımlar .....	124

1.6.5. Tanımlar .....	124
-----------------------	-----

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli .....	128
2.2. Denekler .....	129
2.3. Denkleştirme .....	130
2.4. Veri Toplama Araçları .....	131
2.4.1. Okuma Materyalleri .....	132
2.4.2. Okuma Testi .....	132
2.5. İşlem .....	133
2.6. Verilerin Çözümlemesi .....	137

## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUMLAR

## BÖLÜM 4

### SONUÇ

EKLER .....	166
KAYNAKÇA .....	192

## TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

### TABLO

### Sayfa

1	DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN SEVİYE TESPİT SINAVINDAN ALDIKLARI PUANLARA GÖRE DURUMU .....	131
2	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “METNİN ÖZETİNİ ÇIKARMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	141
3	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “ANAHTAR SÖZCÜKLERİ BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	142
4	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “OKUMA–ANLAMAYI SINAYAN ALIŞTIRMALAR ÜZERİNDE ÇALIŞMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	143
5	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “PARAGRAFLARA UYGUN BAŞLIK BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	144

6	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “KÜLTÜREL ÖGELERİ BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	145
7	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “ANA DÜŞÜNCEYİ BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	146
8	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “METNE YÖNELİK SORULARA YANIT VERME” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....	147
9	DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OKUMA TESTLERİNDEN ALDIKLARI SONTEST PUAN ORTALAMALARI İLE BU ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKLARIN FARKINA İLİŞKİN BULGULAR .....	149

## ŞEKİL

1	ALGILAMA SÜRECİ .....	11
---	-----------------------	----

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

İnsanın toplumsal bir varlık özelliğinde olması, onun dış görüntüleri, dışsal ilişkileri, düşünce ve yaşantılarının varlığı, oluşumu, gelişimi içinde bireyler, arasında anlaşmak, iletişim kurabilmek için kendine özgü bir dil kullanmaktadır. Bugün yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları yaşayan dil sayısını kesin olarak belirtmek belki olanaksız olmakla birlikte, Dilaçar'a (1968, s.28) göre, bunların sayısı "üç bin ile üç bin beş yüz arasında"dır. Hill (1969, s.58) ise, "bu sayının dört bin hatta beş binden fazla olduğunu" ileri sürmektedir. Yeryüzünde bu kadar çok dil bulunmasına rağmen, Demirel'in (1993, s.5) saptamasıyla "gittikçe artan uluslararası ilişkiler, insanların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarına yeterli olmamıştır."

Dünya küçülmüştür. Teknolojinin hızla gelişmesi, insanoğlunun uzaya gitmesi, kültürlerin içiçeliği, çeşitli ülke insanların yüz yüze ilişkiye girme olanaklarının günden güne artması, ekonomik ve kültürel alanlarda, gerek

kişisel, gerek toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasına neden olmuştur (Bu konudaki değerlendirmeler için, bkz. Yaşar, 1990, s.217; Sebüktekin, 1978, s.10; Demirel, 1993, s.11; Tapan, 1993, s.193; Deveci, 1984, s.10; Ağdemir, 1991, s.14; Neuner/Hunfeld, 1993, s.83).

İnsan evrenindeki hızlı gelişmelere ayak uydurmak, diğer uluslarla ilişkileri sıklaştırmak ve çağdaşlaşma sürecini kısaltmak, yabancı dil öğrenimi için öteden beri duyulan gereksinimi eskiye oranla daha da artırmıştır. Öte yandan, “yabancı dil bilme, günümüzde çağdaş olmanın bir ölçütü olarak da kabul edilmektedir” (Yaşar, 1993, s.1; Göktürk, 1983, s.102).

Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminin çok eskilere uzanan bir tarihçesi vardır, ama “bu uzun geçmişin birikimi yanında, yabancı dil öğretiminin ağırlığı 20. yüzyılda daha da artmış durumdadır” (Kocaman, 1983a, s.116). Özellikle, “2. Dünya Savaşı’ndan sonra, yabancı dil öğrenme gereksinimleri, dilin öncelikle bir bildirişim aracı olarak kullanılmasını öngöreceğ biçimde gelişmeye başlamıştır” (Tapan, 1993, s.193). Artık diğer uluslarla ilişkiye girebilmek, çağdaşlaşmayı yakalayabilmek, uluslararası iletişimi daha da sıklaştırmak için bir değil, birkaç yabancı dilden söz edilir olmuştur.

Yabancı dil bilmenin gerekli olduğunun bilincine varan pek çok gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke, “eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermek suretiyle vatandaşlarının en azından bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her türlü maddi ve manevi desteği sağlama çabası içine girmiştir” (Yaşar, 1993, s.2). Durum, “/.../ ülke yöneticilerinin



de katıldığı ve bu konuda belirli politikalar saptadıkları evrensel bir olay haline gelmiştir” (Karaş, 1979, s.19).

Devletin sağladığı olanakların yanı sıra, bireyler de bütçelerinin elverdiği ölçüde, özel kurslara gitmek, yabancı yayınları izlemek suretiyle, yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadır. Artık yabancı dil öğrenme gereksinimi, “/.../ sınırlı ve dar zümreleri aşarak günümüzde her toplumun bütün kesimlerinde çok sayıda insanı ilgilendiren bir olgu haline gelmiştir” (Ağdemir, 1991, s.14).

Diğer ülkelerde olduğu gibi Türk Eğitim Sistemi’nde de gençlerin en az bir yabancı dili öğrenmeleri gerekli görülmüş ve “yabancı dillerin, özellikle uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğretilmesi bir gereksinme olarak ortaya çıkmıştır” (Demirel, 1980, s.12). Buna paralel olarak da “yabancı dillerin öğretimi orta dereceli okul programlarında zorunlu ders olarak yer almıştır” (Demirel, 1980, s.12). Bugün yüksek öğretim kurumlarında da yabancı dil dersi zorunlu derslerin arasında yer almaktadır (bkz. Göktürk, 1983, s.105; Yaşar, 1993, s.2).

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun yaptığı düzenlemeyle günümüzde ilköğretimden yüksek öğretime kadar her eğitim kademesinde yabancı dil öğretimine yer verilmektedir.

Hatta ülkemizde, yabancı dil bilen kamu görevlileri dil tazminatı almak suretiyle ödüllendirilmekte, böylece “/.../ devlet, vatandaşlarını yabancı dil öğrenmeleri yönünde güdülemektedir” (Yaşar, 1993, s.2).

Yabancı dil bilgisinin iş dünyası için “olmazsa olmaz” gibi bir koşul haline gelmesi üzerine, her türlü eğitim kademesinde, yabancı dil öğretiminin sorunlarına da bilinçli bir şekilde eğilme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Konuya ilişkin sorunların çözümü, kuşkusuz tek bir boyuta indirgenemez. Çünkü yabancı dil öğretimi çok yönlü, geniş kapsamlı bir uğraştır. Bu uğraşta başarıya ulaşmak ise, sorunun “/.../ çağdaş ölçütler ışığında, öğrenci, öğretici, amaç, yöntem, araç-gereç, ders izlenceleri gibi değişik boyutlarıyla /.../” (Tapan, 1993, s.191) ele alınmasıyla sağlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dilsel becerinin öğretilmesi esastır. Bunlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dil öğrenen kişide bu temel dilsel beceriler eşit oranda geliştirilmeye çalışılır. “Dil öğrenme amacı değiştiğinde, becerilerin yoğunluk dereceleri de o ölçüde değişir” (bkz. Doyé, 1991, s.128). Örneğin, turizm alanında kullanmak için dil öğrenen bireyde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilir. Büroda kullanmak amacıyla öğrenilen yabancı dilde okuma ve daha çok yazma becerileri ön plana çıkabilir. Ancak, “genel yabancı dil öğretiminde dört temel dilsel beceri aynı ölçüde geliştirilir” (Demirel, 1993, s.23).

Yapılan araştırmalarda, daha çok yabancı yayınları izlemek, okumak, bilginin kaynağına inmek için yabancı dil öğrenildiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, Özer’in (1984, s.47) çeşitli üniversitelerde yaptığı geniş kapsamlı bir araştırmada öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu (% 81) programlarda en çok okuma–anlama etkinliklerine yer verilmesini uygun görmüşlerdir. Buna göre, “hem öğrenciler, hem de öğretim elemanlarının birleştikleri etkinlik türü okuma–anlama etkinliğidir” (Özer, 1984, s.52).

Yaşar'a (1993, s.4) göre, "yabancı dil öğretimiyle ilgili literatür incelendiğinde de diğer becerilere oranla okuma becerisine daha fazla yer verilmesi gerektiği" anlaşılmaktadır.

Ama, dilsel becerilerin geleneksel sıralaması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olduğundan, yıllarca okuma–anlama becerisine hep üçüncü sırada yer verilmiştir. Okuma, anlamayla ilgili bir olgu olduğundan, hele ki amaç dil ülkesine coğrafi olarak uzak olan ülkelerde, amaç dili ana dili olarak kullanan kişilerle yüz yüze ilişkilerin zayıf olduğundan, "/.../ okuma becerisine daha fazla yer vererek, dil öğrenen kişileri yazılı metinler aracılığıyla amaç dilde bilgilendirme durumuna getirmek gerekir" (Neuner, 1984c, s.19; Polat, 1990, s.71).

Üniversitelerin Almanca bölümlerinin hazırlık sınıflarındaki öğrencileri ele alıp incelediğimizde, okuma–anlama becerisinin gelişmediği görülmektedir. Bunun tabii ki bir çok nedeni vardır.

Amaç, onlarda gerçek anlamda okuma–anlama becerisi nasıl geliştirilebilir? Bu konuda neler yapılabilir? Hangi yöntem, ne tür metin ve nasıl bir çalışma biçimi uygulanabilir?

Okuma–anlama becerisini geliştirmek için önce, okumanın ne olduğu, okuma türleri, okuma teknikleri bilinmeli, uygun yöntem, uygun metin seçilmeli, metne yönelik uygun alıştırmalar türleri saptanmalı ve son olarak da metinle çalışma yolları bulunup ona göre ders işlenmelidir.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisini geliştirmek için özgün metinlerin önemi her geçen gün artmaktadır. Çünkü, “özgün metinler, gerçek dünyayı sınıf içine getirmektedir” (Polat, 1990, s.75; Edelhoff, 1985, s.5). Okuma becerisi geliştirmede, özgün metinlerle, uygun yöntem, okuma teknikleri, alıştırma çalışmaları ve öğrenci merkezli bir ders işleme modeliyle başarıya ulaşmak daha kolay olacaktır.

Bu amaçla hazırlanan çalışma dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, yani giriş bölümünde kavram olarak okuma–anlama, yabancı dilde okuma–anlama becerisi ele alınmış, üç büyük dil öğretimi yönteminde (dilbilgisi–çeviri yöntemi, işitsel–dilsel yöntem ve iletişimsel yöntem) okuma–anlama becerisinin nasıl geliştirilmeye çalışıldığı, bildirişim aracı olarak okuma–anlama incelenmiştir. Daha sonra okuma türleri, en çok kullanılan dört okuma türü (tümsel okuma, izleksel okuma, arayıcı okuma ve yönlendirici okuma), okuma–anlama becerisini geliştirmek için gerekli önkoşullar, yani, ön bilgi/ön deneyim, okuma ilgisi, okuma amacı, metin seçimi, özgün metinlerle okuma–anlama becerisi geliştirme çabası, buna bağlı olarak okuma–anlama etkinlikleri, yani okuma–anlamayı kolaylaştıran, sınyan alıştırma türleri irdelenmiş, özgün metinlerle çalışmanın değişik yolları açıklanmış, grupla çalışma yönteminin, yararları ve sınırlılıkları ele alınmış, problem cümlesi, araştırmanın önemi, sayılıtlar, sınırlılıklar ve önemli tanımlar açıklanmıştır.

İkinci bölümde, problemin çözümünde izlenen yönleme yer verilmiş ve sırasıyla, araştırma modeli, denekler, deneklerin denkleştirilmesi, veri

toplama araçları, okuma materyalleri, işlem ve verilerin çözümlenmesi anlatılmıştır.

Üçüncü bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan problemin çözümü için açıklanan yöntemle toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Son bölümde ise, araştırmanın özeti, varılan yargı ve öneriler açıklanmıştır.

### **1.1. Kavram Olarak Okuma–Anlama**

Son yıllarda yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalarda yabancı dilde “anlama olgusu”nun araştırılması ve betimlenmesi, üzerinde önemle durulan temel konulardan biri olmuştur. Polat’a (1990, s.69) göre, “günümüz yabancı dil öğretimini yönlendiren ana ilke ‘anlamanın birinciliği’ ilkesidir.” Buna bağlı olarak da özellikle okuma–anlama alanlarına duyulan ilgi gitgide artmaktadır.

Yabancı dil öğretimi içinde uzun yıllar önemsenmeyen bir alan olarak kalan okuma–anlamanın, günümüz yabancı dil programlarında ağırlıklı bir yer kazanması, /.../ 70’li yıllarda ‘bildirişimsel edinç (ya da bildirişim yetisi)’ kavramının yabancı dil öğretiminde bir üst–amaç olarak benimsenmesiyle başlayan bir dizi değişme ve yenileşmenin doğal bir sonucudur” (Polat, 1990, s.69). “Bildirişimsel edinç” konusuna ayrıntılı olarak daha sonraki bölümlerde değinilecektir.

Son yıllarda yabancı dil derslerinde edinilen deneyimlere göre “okuma–anlama becerisinin diğer becerilerden ayrı olarak ele alınması görüşü ön plana çıkmıştır” (Popper–Armaleo, 1981, s.10). Çünkü araştırmalara göre, “ana dil ve amaç dildeki becerilerin birbirlerine oranları, dinleme 8, okuma 7, konuşma 4 ve yazma 2’dir” (Heyd, 1991, s.108). Bu da şu demektir: “Algılamaya yönelik becerilerin üretmeye yönelik becerilere oranı 15/6’dır. Yazdığımızın 3 ½ katı daha fazla okuruz. Konuştuklarımızdan 4 katı fazlasını duyarak ve okuyarak algılarız” (Heyd, 1991, s.108). Dolayısıyla, okuma–anlama becerisi öncelikli olarak ele alınması gereken dilsel bir beceridir. Öyleyse okuma–anlamanın ne olduğu, irdelenmesi gereken önemli bir konudur.

Okuma, yazılı olarak karşımıza çıkan işaretleri ve sözdizimsel yapıya göre sıralanmış sembolleri, simgeleri göz, duyu ve konuşma organlarının yardımıyla seslendirme olayıdır. Ama burada ele alınan okuma olgusu sadece seslendirme olayı değildir. Okuma, anlama ile ilgilidir.

Yaşar’a (1993, s.5) göre, “okuma, öğrenme sürecinin en etkili araçlarından ve öğretim çalışmalarının başlıca dayanaklarından biridir.” Çünkü kitapsız, yazılı materyalsiz öğretim olamaz, bunlardaki bilgiler de ancak okumayla öğrenilir.

Okumayı, uzmanlar değişik şekillerde açıklamışlardır. Örneğin;

“/.../ bir yazıyı oluşturan işaretleri seslendirmek veya o işaretlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi” (Oğuzkan, 1991, s.77); “/.../ basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir

etkinlik” (Özdemir, 1990, ss.12-13); “/.../ basılı, yazılı, kabartma ve oyma türündeki simgelerden anlam çıkartma” (Özsoy, 1987, s.94); “/.../ okuyucu ile yazar arasında geçen yazılı bir tartışma” (Dubin, 1982, ss.14-16); “/.../ mekanik ve göz hareketi, dilbilgisi, ses bilgisi, yazım bilgisi ve zihinsel kavrama gücü gibi bir çok değişik öğeyi içeren karmaşık bir dil becerisi /.../” (Ward, 1980, ss.2-12).

Demirel’e (1993, s.119) göre ise okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması” ile oluşur.

Gerçekten de okuma, sadece yazılı sembolleri seslendirmek değildir, okuma eylemi karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte duyu organları ve bellek ortak çalışarak görsel olarak algılanan sembolleri anlamlandırmaya çalışır.

Yukarıdaki tanımların hepsi doğrudur, bunları daha iyi anlayabilmek ve okuma anında zihinde neler olduğunu açıklamak için okuma sürecine kısaca göz atmak gerekir.

Okuma–anlama çeşitli bilim dallarının, – örneğin, algılama psikolojisi, psikodilbilim, sinirdilbilim vs. gibi – verileri ışığında ayrıntılı olarak ele alınmış ve okumanın bilişsel süreci açıklanmıştır. Okuma–anlama olayında önce algılama söz konusu olduğundan – ki algılama sonucunda anlama gerçekleştiğinden – burada algılama süreci ele alınmıştır. Şöyleki:

Dış dünyadaki elektromanyetik dalgalar önce gözün ağ tabakasına ulaşır. Algılanan bilgiler ihtiyacımız olandan çok fazladır, hatta bizim için

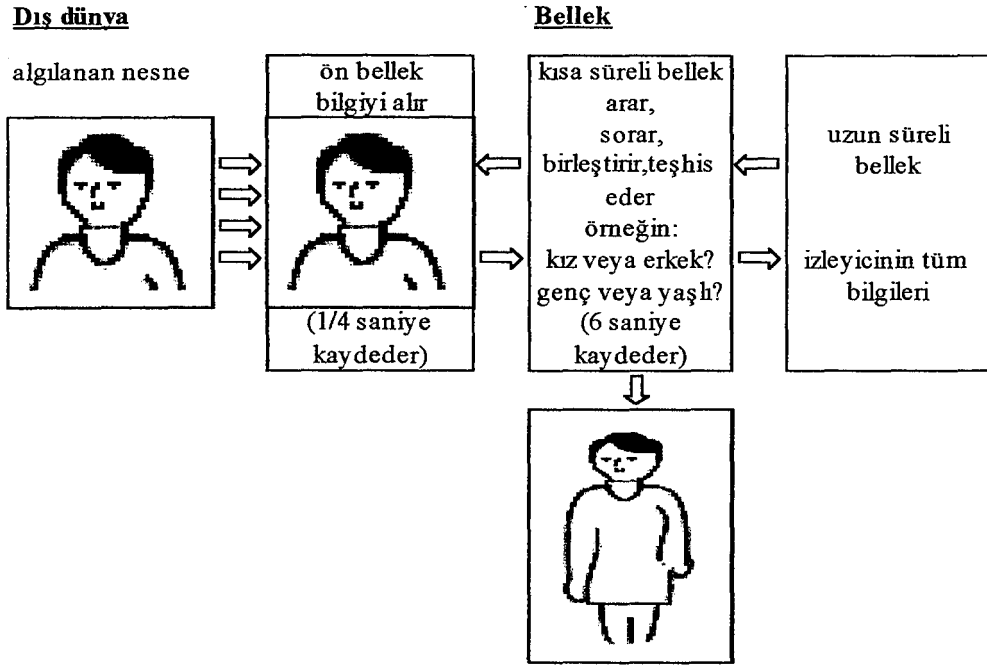
gereksizdir. Bu bilgiler hiçbir işleme uğramadan ön belleğe ulaşır, ön bellekte ¼ saniye kadar kalır ve daha sonra kısa süreli belleğe aktarılırlar.

Tüm bilgiler burada analiz edilmek için belirli bir süre depolanır. Bu analiz esnasında artık yeni bilgiler algılanmaz. Analiz kısa süreli bellekte yapılır ve algılanan bilginin somut hale getirilişi sinirler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bilgi algılandığı zaman sinirler tepki verirler. Kısa süreli bellekte bu sinyaller anlamlı birimlere dönüştürülür ve algılanan bilginin somut hali ortaya çıkar. Bu bilgi sürekli kaydedilmek üzere uzun süreli belleğe aktarılır. Uzun süreli bellekte bilgiler çözümlenir, işlenir.

Bilgilerin çözümlenmesinde okurun kendisi önemli bir rol oynar, çünkü onun ön bilgisi, ön deneyimi, dünya görüşü, psikolojisi, bilginin anlamlandırılmasında oldukça önemlidir (bkz. Westhoff, 1984, ss.4–10; Westhoff, 1987, ss.28–32; Bimmel, 1990, s.11).

Burada okuma süreci sanki görsel bir algılama gibi görünmektedir. Ama aslında okuma, görsel algılamanın özel bir şeklidir. Dış dünyadan gelen veri ve bilgiler üzerine yoğunlaşan sinirler ile kaydedilen bilgileri inceleyen, çözümlen belleğin ortak bir çalışmasıdır. Yani okuma ve algılama iki işlevin birbirini etkilemesi ve tamamlaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Westhoff (1984, s.6; 1987, s.27) bunu aşağıdaki şekilde görselleştirmiştir:





**Şekil 1.** Algılama Süreci

Şekilden de anlaşılacağı gibi, önce algılama – ki burada söz konusu olan nesne, sözcükler ve bunların oluşturduğu tümcelerdir – süreci işlemekte, bunun sonucunda okur algılanan şeyleri daha önceden öğrendikleriyle birleştirerek anlamlandırmaktadır. Yani anlama olayı gerçekleşmektedir. Zaten “anlama” da Paleit’in (1984, s.41) belirttiği gibi, “daha önceden öğrenilen ve bellekte depolanan bilgilerin yeniden teşhis edilmesidir” yani yeniden tanınmasıdır. Önceden bilinmeyen bir şey algılanıp anlaşılabilir.

Tüm bunlardan anlaşılacağı gibi, okuma eylemi, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. “Duyu organları ile zihin arasında sıkı bir bağlantı kurulmadan tam bir okuma gerçekleşemez” (Oğuzkan, 1991, s.77).

Özdemir (1983, ss.25–27), okumaya iki ayrı anlam yükleyerek “genel anlamda okuma, yazılı ve basılı bir sayfaya bakarak onunla iletişime girme edimi, gerçek anlamda okuma, bu beceriyi sürekli olarak kullanma, sürekli okuma alışkanlığı kazanma” olayı olduğunu belirtmektedir. Zaten önemli olan da ikincisidir, yani okuma becerisini sürekli kullanma ve okuma alışkanlığı kazanmadır.

Okumanın belirli özellikleri ve amacı vardır. Bunlardan en önemlisi okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. “Eğer kişi okuduğu metinden anlam çıkaramıyorsa bu okuma değil, sadece sözcükleri seslendirmedir. Okuduğu metni anlıyor ve mesajını algılayabiliyorsa burada gerçek okumadan söz edilebilir” (Demirel, 1993, s.119). Iser (1990, s.7) de, “okumanın amacı bir bakıma anlam çıkarmadır” diyerek bu görüşü doğrulamaktadır.

Oğuzkan (1991, s.78), okumanın özelliği ve amacını şöyle tanımlamıştır:

“Okuma, bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü içinde bakmayı öğretir, /.../ kişinin dünya görüşü genişler, bilgisi artar, beğeni düzeyi yükselir. Kişiyi düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okuma, uygarlığın ya da kültürel gelişmenin bir göstergesidir.”

Gerçekten de okuma, bireyi farklı bir hale getirir, olayları, insanları daha iyi anlamayı, onları farklı bir gözle görmeyi öğretir. Özgürce düşünmeyi ve yaratmayı sağlar.

Emin Özdemir (1990, s.5), “okumayı öğrenmek, sanatların en gücüdür” der. Zira türü ne olursa olsun her metin belli bir okur kesimine seslenir. Yazar,

okurlarına sesini duyurabilmek, iletisini göndermek ister. Bunun için somut bir metin ortaya koyar. Okuma, “/.../ metnin dokusuna sindirilmiş olan ses ve iletinin okurlarca alımlanmasıdır, bu yönüyle bir ucunda yazarın bir ucunda da okurların bulunduğu iletişimsel bir etkinliktir” (Özdemir, 1990, s.5). Okuma, “metnin düşünsel yapısını kavrama, düşünceler arasında bağlantı ve ilişkileri bulma, bunları kendi içinde belli bir düzene koyma etkinliğidir. Yani yazarla iletişime girmedi” (Özdemir, 1990, s.11). Okuma, içe dönük alıcı bir etkinliktir. “Bildirim ya da iletinin kavranması, alımlanması etkinliğidir” (Özdemir, 1990, s.11). Polat’a (1995, s.110) göre ise, “metnin okunuşu sırasında yaratılan anlamların saptandığı bir eylem olarak etken, yaratıcı bir olgudur okuma”. Çünkü yaratıcı olmayan bir okuma eylemi, sadece yazılanların algılanması, kabullenilmesidir, anlamlandırılması değil.

Okuma, insan kişiliğini geliştiren, düşünce donanımını zenginleştiren etkili bir araçtır. “Kimi metinler düşünce donanımını zenginleştirir, bireyin bilgi dağarcığını genişletir, kimi metinlerse yaşamı değişik yönleriyle tanıma olanağı sağlar” (Özdemir, 1990, s.21). Bu yüzden, “/.../ yaşamı onların yardımıyla yaşar, görülmeyeni onların yardımıyla görürüz. Böylece kendi yaşamımız içine nice yaşamları ağıdirmış, sindirmiş oluruz” (Özdemir, 1990, s.21). Okuyarak dünyadaki yaşamın farklı yönleri tanınır. Okumanın önemi ve işlevi de buradadır işte.

## 1.2. Yabancı Dilde Okuma–Anlama

Günümüzde yabancı dil öğrenen kişiler öğrendikleri dille çoğunlukla araçlar yardımıyla karşılaşmaktadırlar. Polat’a (1986, s.159) göre, “ülkemizde yabancı dil öğrenenlerin öğrendikleri dili kitap, dergi, gazete ya da diğer kitle bildirişim araçları yoluyla kullanabilme olasılıkları, sözlü bildirişim aracı olarak kullanabilme olasılıklarından görece çok daha fazladır.” Çünkü ülkemiz amaç dil ülkelerine oldukça uzaktır.

Amaç dil ülkesi dil öğrenen bireye yakınsa – örn. komşu bir ülkeyse, – birey amaç dili radyodan, televizyondan kolayca izleyebilir ya da dinleyebilir. Bu durumda okuma–anlama değerini yitirebilir. Ama, “birey amaç dilden ne kadar uzaksa, yazılı kaynaklara – gazete, dergi, kitap – gereksinimi o kadar büyüktür. Okuma–anlama bu durumlarda oldukça gereklidir” (Laveau, 1985, s.9). Zira amaç dille iletişime girme ancak yazılı eserler aracılığıyla sağlanmaktadır. Neuner (1984c, s.19), “okullardaki yabancı dil dersi, Almanca konuşulan mekanlardan ne denli uzaksa, okuma becerisi kazanma, yani metinlerle çalışma o denli çok önem kazanır” demektedir. Metinlerle amaç dil ülkesi daha iyi tanınabilir, bu yüzden metinle çalışma oldukça önemlidir.

Löschmann (1986, s.258), “okumanın kişilik gelişiminde, insanın kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkına varmasında büyük önem taşıdığını /.../” vurgulamaktadır. Aynı konuya değinen Helmers (1984, s.152), “okumanın bireysel ve toplumsal işlevi vardır” demektedir. Polat (1990, s.87) ise yabancı dilde okuma-anlamanın, “uluslararası bildirişime

katılmayı ve çağdaş bilgi kaynaklarına ulaşmayı sağlayan temel yollardan biri” olduğunu belirtmektedir. Günümüzde insanın kendini ve yabancı olanı tanıması, diğer insanlarla bildirişime girmesi gerekli olduğundan, okuma da uluslararası bildirişimi sağladığından, okumanın bireysel ve toplumsal işlevi yadsınamayacak bir gerçektir.

Kast (1980, s. 537) ise, “çoğu kültür çevreleri ve yabancı dil öğrenenlerde okuma, yabancı dil öğrenmek için tek güdüleme aracıdır, çünkü yabancı dille iletişim kurma, okuma yoluyla olmaktadır” demektedir.

Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde okumanın yeri çok büyüktür. Çoğu kişi için okuma, “amaç dilin kültürüyle iletişime girmek için tek kaynaktır, yabancı dilde yazılan metinler ise dil öğreniminde en önemli araçtır” (Bal, 1991, s.5). Yabancı dil de ancak çok okunarak öğrenilebilir.

Okuma yoluyla bilgi almada, doğrudan eylemlere gerek kalmaz. Yabancı dil öğretiminde okuma–anlamaya yönelik metinler, yabancı dünyayı sınıfın içine kadar getirirler. Böylece öğrenci yabancı dünyayı, oraya gitmeden tanıma olanağını kazanır. Bu bağlamda okuma–anlamanın amacı, “yabancı dil öğrenen kişiye, yabancı dünyaya ilişkin bilgiler vermektir” (Polat, 1990, s.70).

Laveau (1985, s.19) da, okuma öğretimi için önerdiği amaçta bu yönü vurgulamış ve “okuma öğretiminde amaç, öğrenciyi yazılı metinler aracılığıyla amaç dilde bilgilenme durumuna getirmektir” demiştir.

“Metinler, anlamayı ve bilgiye ulaşmayı sağladıklarından zaman ve mekan sınırlarını aşarlar. Bireyde hem kültürel, hem de sosyal gelişmeyi olanaklı kılarlar” (Ballstaedt, 1981, s.13). Buna göre, “yazılı metinler yabancı dil öğrenmenin kaçınılmaz öğeleridir, dolayısıyla “okuma, yabancı dil öğrenmenin birincil yoludur” (Bal, 1991, s.14).

Okuma, anlama işidir, anlamlı bağlantılar kurmayı amaçlar. “Anlama, metnin iletisini almaktır. Metindeki anlamlı bağlantıları bulmaktır” (Neuner, 1984b, s.33). Yani, okuma işlevseldir. Schwerdtfeger’in (1981, s.261) görüşü de bunu doğrulamaktadır.

“Okuma, metnin içindeki bağlantıları, ilişkileri ortaya çıkaran bir işlevdir. Okuyucu sadece yazılı sembolleri algılamaz, bilakis onları kendi deneyimleriyle, dünya görüşüyle, ön bilgisiyle birleştirir ve anlam çıkarır, yani metni anlamlandırır. Okuma, işlevseldir. Yabancı dil dersinin merkezi görevi de budur.”

Okumanın işlevselliğini vurgulayan Ehlers (1996, s.4) de, okuma olayında “/.../ bir tarafta metin ve kendine özgü yapısı, diğer tarafta ön bilgisi, deneyimi, eğilimi, metne ilgisi ile okur vardır. O halde metin, yazar ve okur arasında işlevsel bir iletişim aracıdır” demektedir. Yazarın metinle vermek istediği mesajı alamayan okur, bu işlevi yerine getiremeyecektir.

Edelhoff (1985, s.11) okuma–anlamayı, “seslerin ve sembollerin oluşturduğu bilinmeyen bir denizde, insanın kendi yolunu bulabilmesidir. Tek tek anlam birimlerini algılayıp, sonunda, /.../ metni tam anlamıyla içine sindirmesidir, dolayısıyla iletişimsel bir işlevdir” şeklinde açıklamıştır.

Metin anlaşıldıysa, iletişim işlevseldir. Yoksa bu iletişim tek taraflı kalmakta, işlevsellik söz konusu olmamaktadır.

Laveau (1985, s.33) da, “yazar ile okuyucu arasındaki bağlantıyı sağlayan iletişim aracı okumadır, metinler işlevseldir” diyerek, okumanın işlevsel bir iletişim aracı olduğunu vurgulamaktadır.

Okuma, anlamlandırma işidir, metni yeniden oluşturmaktır. “Günlük yaşamdan kaçış değil, aksine yeni gerçeklere, değişimlere yol alma” (Schutte, 1993, s.5) demektir. Yabancıyı algılama, yeni dünyaları keşfetme işidir. Metinler aracılığıyla “/.../ bu yabancı dünyayı algılarız” (Kuruyazıcı, 1990, s.13). Okur, “metinlerle yeni deneyimler kazanır, yaşamında yeni ufuklar açılır, kendinin bilincine varır” (Ehlers, 1996, s.70). Yoksa kısır döngü içinde kalarak, olaylara sanki bir at gözlüğüyle tek yönlü bakar.

Gerhold’e (1990, s.21) göre okuma, “algısal bir beceridir, ama pasif bir beceri değildir”, metnin okunması ve anlamlandırılmasında okur, etken bir roldedir. Çünkü okur, okuma esnasında bir takım hipotezler oluşturur, bunları test eder, bu da onu etken kılar. Yine Gerhold (1990, s.23), okumanın bir tür oyun olduğunu vurgulayarak,

“okuma, bir tür oyundur. Okurun geliştirdiği hipotezleri test etmesidir. Okur önce metnin, fonolojik, morfolojik, semantik, optik yapısına bakar, hipotezler geliştirir, sonra bu hipotezlerin doğru veya yanlışlığını metinle test eder. Metinden beklediğini bulabilmişse okumaya, yani oyuna devam eder, aksi takdirde yeni hipotezler geliştirir, ve bu böylece sürer gider”

der ve okumanın sürekliliğini belirtir.

“Metinler, okura sürekli yeni bilgiler, düşünceler, kanıtlar sunar” (Edelhoff, 1985, s.8). Birey, metinlerde yeni, ilginç, bilimsel bir şeyler keşfeder. Metin de kendi içinde yabancıların çekiciliğini, onun başkalığını taşır. Bu yabancı çekiciliğini ve başkalığını öğrenme, bireyi sürekli olarak motive eder. Kendi ufku genişletmek, yabancıyı öğrenmek, varoluşunun bilincine varmak onu sarar ve daima okumak ister. Bu yüzden okuma, yaşamın belli bir zamanında başlayıp biten bir olgu değildir, sürekli bir okuldur.

“Okuma ve öğrenme birbiriyle bağlantılı iki olgudur” (Deveci, 1984, s.23), kişi okuyarak öğrenir. “Yeni dilsel göstergeler metinler aracılığıyla öğrenilir. Yabancı dil dersinin temel görevi, dil öğrenen kişiyi metinler yardımıyla bu konuda bilgilendirmektir” (Heyd, 1991, s.73). Bu yüzden okuma-anlama yabancı dilde merkezi beceri durumundadır.

Bilgi gereksinimi metinlerle tatmin edilebilir. Bu gereksinimde odak noktada okur ve metin vardır. “Okur, metinden anlamlar çıkararak ihtiyacını karşılar, karşılayamazsa daha fazla okur, ne denli çok okursa, ihtiyacı olanı o denli çok ve çabuk bulabilir” (Westhoff, 1987, s.21). Okur ve metin bir birini tamamlayan iki ögedir.

Metinler, gerçek dünyanın bir göstergesidir. “Okuma aracılığıyla gerçek dünya ayağımıza kadar gelir, evimize, sınıfımıza konuk olur” (Neuner, 1984a, s.320). Örneğin, Almanya’yı tanımak için Almanya’ya gitmek gerekmez, onunla ilgili yazılar, kitaplar, dergiler okunmak suretiyle bilgi



sahibi olunur. “Metinler bunu en güzel şekilde sağlar” (Neuner, 1978, s.100).

Gerhold (1990, s.13) ve Helmers’e (1984, s.152) göre, “okuma, öğrenilebilir, ama çok okumayla öğrenilir. Okuma, başlı başına bir beceridir.” Okuma, etken bir dilsel beceridir, özel bir algılama şeklidir. Tuk ve Westhoff’un görüşleri de bunu doğrulamaktadır. “Okuma esnasında okurun ön bilgileri harekete geçirilir, bilinenlerle bağlantı kurularak bilinmeyen öğrenilir, edilgen değil, etken bir beceridir” (Tuk, 1989, s.201). Daha önce belirtildiği gibi “okuma, algılamanın özel bir biçimidir” (Westhoff, 1984, s.17). Eruz (1995, s.233) da, “okuma, dünyayı daha sağlıklı algılamayı sağlar” diyerek bu konudaki görüşünü belirtmektedir.

Yazının, okumanın yerini hiç bir şey dolduramaz, günlük yaşantıda ve yabancı dil öğretiminde okumanın yeri ve rolü tartışılmayacak kadar büyüktür. Bu bağlamda Özdemir’in görüşü ne denli doğrudur. “Toplumsal yapıyı oluşturan değer dizgeleri daha çok basılı söze dayanmaktadır. Bu yüzden yazının, okumanın yerini, iletişim teknolojisi ne denli gelişirse gelişsin, hiç bir görsel ve işitsel araç tutamaz” (Özdemir, 1990, s.12).

Okuma bu denli önemli olmasına rağmen, “uzun yıllar yabancı dil öğretiminde üzerinde durulmayan, önemsenmeyen bir konu olmuştur” (Karcher, 1987, s.12). Geleneksel dil öğretim metodlarında okuma, öğretilmesi gerekmeyen bir beceridir. Zira öğrenci ana dilde nasıl olsa okuma becerisini edinmiştir. Dil öğretiminde amaç, dinlediğini anlama ve gereksinimini konuşarak ifade etme olduğundan, okuma üçüncü sırada yer

almıştır. Dil öğretiminde genel kanı, önce duyulacak, sonra konuşulacak, okunacak ve yazılacak. Kast'ın (1980, s.537) dediği gibi “önceden duyulmayan hakkında konuşulamaz, önceden konuşulmayan hakkında okunamaz, önceden okunmayan hakkında yazılamaz.” Bundan dolayı okuma, dil öğretiminde “/.../ kendisini prensinin gelip kurtarmasını bekleyen külkedisi /.../” (Kast, 1980, s.537) konumuna düşürülmüştür.

“Yabancı dil öğretiminde okuma–anlamaya önem verilmesi 1950’li yıllarda başlamıştır. 1970’li yıllarda artık yabancı dil öğretiminde en önemli beceri olarak ön plana çıkmış” (Lutjeharms, 1988, s.137) ve dil öğretimine damgasını vurmuştur. Çünkü, okuma–anlama becerisi, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini direk olarak etkilediğinden, yani “hem en önemli öğrenim amacı, hem de diğer dilsel becerilerin kazanılmasına yardımcı olan en iyi dilsel beceri olarak merkezi noktada” (Lutjeharms, 1988, s.9) bulunmaktadır.

Okuma–anlama, yabancı dil derslerinde birçok amaca hizmet eder. Okumanın,

“/.../ telaffuz eğitiminde, kelime hazinesinin geliştirilmesinde /.../” (Piepho, 1985, s.31), “/.../ dilbilgisi yapılarının pekiştirilmesinde, okuma becerisi kazandırmada, anlamlandırma olayında /.../” (Duhamel, 1980, s.526), “/.../ yazılı ve sözlü anlatımın geliştirilmesinde /.../” (Laveau, 1985, s.63), “/.../ ülke bilgisi sağlamada /.../” (Bal, 1991, s.6), “/.../ kültürlerarası bildirişimi kurmada /.../” (Polat, 1990, s.71), “/.../ yorum yapmada, anlatım gücünü geliştirmede /.../” (Demirel, 1993, s.120)

rolü ve etkisi oldukça büyüktür. Metnin sesli okunması esnasında telaffuz eğitimi, yabancı sözcüklerin öğrenilmesiyle sözcük dağarcığı, metindeki

dilbilgisi yapılarının çözümlenmesiyle dilbilgisi öğretimi, metindeki mesaj algılanırken anlamlandırma, bunları yorumlarken yazılı ve sözlü anlatım, metindeki kültürel öğeler çözümlenirken ülke bilgisi eğitimi geliştirilir.

Bu amaçlar doğrultusunda “her öğretmen yabancı dil dersinde yazılı metinlerle çalışır, metinsiz yabancı dil öğretimi düşünülemez” (Paleit, 1984, s.1). Dolayısıyla, “ /.../ amaçlara ulaşabilmek için mümkün olduğunca çok çeşitlilik gösteren metinlerden yararlanmak gerekir” (Çakır, 1993, s.12).

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde uzun yıllar yaygın kullanım alanı bulmuş yöntemlerde, okuma–anlamanın yerini belirlemek, bu beceriye yönelik değişimleri anlamak açısından yararlı olacaktır. Burada, üç büyük dil öğretim yönteminde, okuma–anlama becerisi ele alınmıştır.

### **1.2.1. Dilbilgisi–Çeviri Yönteminde Okuma–Anlama**

Bilindiği gibi, uzun yıllar geniş kullanım alanı bulmuş olan dilbilgisi–çeviri yöntemi, dil öğretimini, öğrenilen yabancı dilin dilbilgisi kurallarını öğretmek, bunu çeviri metinlerinde kullanmak esasına dayandırılıyordu. “Yabancı dili öğrenmek, ancak o dilin dilbilgisi yapılarını öğrenmekle olurdu” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.19). Polat’ın (1993, s.182) görüşüne göre ise, “latince, ‘uerba uolant, scripta manent’ (sözler uçar gider, yazılar kalır) özdeyişinin dile getirdiği bir anlayışa dayanan dilbilgisi–çeviri yöntemi, yabancı dil öğretiminde, dilin yazılı yönünü öğretmeyi amaçlıyordu.”

Dilsel becerilerden “konuşma becerisi arka plana itilerek, pasif dilbilgisi ön plana çıkarılmakta idi” (İlkhan, 1987, s.121). Çünkü, dilbilgisi-çeviri yönteminin yaygın olarak kullanıldığı dönemlerde, “insanların yabancı dili sözlü olarak kullanmaları hemen hemen imkansız ya da çok sınırlıydı” (Tapan, 1993, s. 192; Polat, 1993, s.182). Bu şartlarda, kalıcı özelliği olan yazılı dili öğrenmek, yabancı dil öğrenme ihtiyacını karşılayan bir amaçtı. “Kültür değerlerini, insandan insana, toplumdaki topluma, kuşaktan kuşağa ulaştıran, yazılı, edebi eserleri, çeviri yoluyla da olsa, okuyup anlama, bu amaca uygun düşen bir çalışma yoluydu” (Polat, 1993, s.182).

Ama, yabancı dil öğretimi bir bütündür, yani konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerisi olmadan, gerçek bir dil öğretiminden bahsetmek yanlış ve eksik olur, öğrenilen dilin sözlü olarak kullanılması ne kadar az ve sınırlı olursa olsun, yine de bu beceriden vazgeçmek doğru olmaz.

Karcher (1988, s.3) ve Polat’a (1990, s.72) göre, “dilbilgisi-çeviri yönteminde, okuma-anlama, dil derslerinin odak noktasını oluşturuyordu.” Ama, “yöntemin, Almanca bir metni okuyup anlamak için önerdiği ders tekniği sadece çeviridir” (Polat, 1986, s.110; Polat, 1990, s.72).

Bu yönetime göre yapılan metin çalışmalarında, öğrenilen dilin en yetkin, ünlü edebiyatçıların, felsefecilerinin, sosyologlarının eserleri ders materyali olarak seçiliyordu. Çünkü, “amaç dilin kültür çevresinin ünlü yazarlarından seçilen metinler, yabancı dilin özüne, ruhuna inmeyi olanaklı kılan tek yoldu” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.31). Bu tür metinlerin seçilmesindeki amaç, “yabancı dil bilmenin, kültürlü olmanın bir göstergesi

olduğu anlayışından kaynaklanmaktaydı” (Tapan, 1993, s.192). “Metinler, çeviriye ya da okuma-anlama öğretimine hizmet ediyordu” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.25). Böylece öğrenci metni okuyup çevirerek amaç dilin kültürünü öğreniyor, bir bakıma kültürlü bir kişi oluyordu.

Bu yönetime göre yapılan dil derslerinde okuma-anlama çalışmaları bağlamında, “yazınsal metinler okunuyor, bilinmeyen sözcükler çift dilli sözlüklerden bulunuyor, amaç dilden ana dile, ya da ana dilden amaç dile çevriliyordu” (Polat, 1986, s.110; Polat, 1990, s.72; Demircan, 1990, s.151; Tapan, 1993, s.192). Doğaldır ki bu, gerçek bir metinle çalışma dersi olamaz. Çünkü metinle çalışma ve çeviri farklı iki alandır.

Dil öğretiminde kullanılan metinlerin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken belli bir ilke yoktu. Dolayısıyla konuların sunulması ve sıralaması da belli bir sistem içinde değildi. Ancak, “öncelik dilbilgisi kurallarının öğretiminde olması nedeniyle ‘dilbilgisel sıralamadan’ söz edilebilirdi. Böyle sürdürülen bir çalışmanın gerçekte okuma öğretimi olmayıp, çeviri ve kural öğretimi olduğu açıktır” (Polat, 1986, s.110; Polat, 1990, s.72).

Dilbilgisi-çeviri yönteminde işlenen metinler yazınsal metinlerdir. Bu metinler, dil öğrenen bireye “günlük dil kullanımı kazandırmaktan çok uzaktır, zira yazınsal metinlerde kullanılan dil, günlük dilden oldukça farklıdır” (Polat, 1986, s.115). Dil öğretiminde amaç önce günlük dil kullanımını kazandırmaktır. Yazınsal metinlerle çalışma daha ileriki aşamada olabilir.

“Metinler, okuma-anlama öğretimini değil, belirli dilbilgisi kuralları ve sözcük öğretimini amaçlıyordu” (Laveau, 1985, s.11; Paleit, 1984, s.2). Dolayısıyla, metinlerle ilgili “alıştırmalar ise, metnin mesajını anlamaya değil, dilbilgisi yapılarının öğrenilip öğrenilmediğini test etmek için yapılıyordu” (Laveau, 1985, s.11).

Bunlardan anlaşıldığı üzere dilbilgisi-çeviri yönteminde gerçi okuma-anlama dil derslerinin odağını oluşturmaktaydı, ama yapılan çalışmalar ve ders teknikleri gerçekte okuma-anlama öğretimine değil, kural ve sözcük öğretimine, amaç dilin kültür değerlerinin öğretimine dayanıyordu. Bu durumda, dilbilgisi-çeviri yöntemine göre okuma-anlama becerisi geliştirmenin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.

### **1.2.2. İşitsel-Dilsel Yöntemde Okuma-Anlama**

Özellikle 60’lı yıllarda yabancı dil öğretiminde yaygın kullanım alanı bulmuş olan işitsel-dilsel yöntem, “dil öncelikle sözlü bildirişim aracı olduğu görüşünden yola çıkar” (bkz. Polat, 1990, s.183; Bal, 1991, s.8; Laveau, 1985, s.14; Karcher, 1988, s.3; Deveci, 1984, s.44).

Yöntemi yönlendiren ana ilke “dil her şeyden önce konuşmadır” (Polat, 1993, s.183) ilkesidir. Bu yüzden, konuşma birinci sırada öğretilmesi gereken bir beceridir.

Yabancı dil öğretiminde, günlük dil kullanımının kazandırılması da bu yönetime göre düzenlenen her türlü uygulamayı biçimlendiren temel

amaçtır. Bu da, “konuşma becerisinin birincil işlevde, okuma ya da yazma gibi diğer dilsel becerilerin görece önemsiz işlevlerde görülmesi demektir” (Polat, 1993, s.183; Polat, 1990, s.72; Bal, 1991, s.8).

İşitsel–dilsel yöntem, belirlediği amaç gereği, okuma becerisini bir bakıma yabancı dil öğretiminden dışlamıştır. Bu duruma daha önce de değinildiği gibi Kast (1980, s.537), “okuma, prensinin gelip, onu bu kötü durumdan kurtarmasını bekleyen külkedisi konumuna itilmiştir” benzetmesini yapmıştır. Bundan çıkan sonuç; önemli olan konuşmadır, dilin sözlü yanıdır. Okuma üçüncü sırada öğretilmesi gereken bir beceridir.

Bu yönteme göre yapılan okuma–anlama derslerinde “yapay” ya da bir başka deyişle “kurma” metinlerle çalışılmıştır. Polat’a (1986, s.124) göre, işitsel–dilsel yöntem,

“/.../ hem dili belli durumlardaki ‘karşılıklı konuşmalar’ biçiminde sunma, hem dilbilgisel basamaklandırmayı gerçekleştirme, hem de sözcük öğretimi verme esasına dayandığından, okuma-anlama derslerinde özgün metinler yerine ‘kurma’ metinlerle çalışmak zorunda kalmıştır.”

Derslerde işlenen “egemen metin türü diyaloglardır” (bkz. Polat, 1986, s.124; Polat, 1990, s.72; Bruschi, 1984, s.53; Neuner/Hunfeld, 1993, s.56; Karcher, 1988, s.242; Tapan, 1993, s.199). Diyaloglar Polat’ın yukarıda belirttiği koşulları yerine getirdiğinden en çok kullanılan metin türü olmuştur.

Dilbilgisini gündelik durumlar içinde sunma amacıyla, dilbilgisi yapılarını ileten diyaloglar yazılmıştır. Bu diyaloglar ya “genellikle kitap yazarları tarafından oluşturulmuş /.../” (Neuner, 1984a, s.321; Heyd, 1991, s.107), ya “çok eski dil dersi kitaplarından bulunup seçilmiş, ya da bazı metinler, bu amaç uğruna değiştirilerek diyaloga adapte edilmiştir” (Heyd, 1991, s.107).

Bunun doğal bir sonucu olarak, öğrencinin ilgisini çekmeyen, gerçek kullanımı yansıtmayan, gerçek dünyayı tanıtmayan konuşmalar, diyaloglar ortaya çıkmıştır. Polat’a (1986, s.125) göre, “belli bir dilbilgisi yapısı üzerinde ne denli yoğunlaşırsa, diyalog da gerçekliğini o denli yitirir.” Gerçek ya da geçeğe yakın olmayan bir metin ise öğrenciye pek yarar sağlamaz.

İşitsel–dilsel yöntemin metin düzleminde sunduğu cümlelerin ya da sözcüklerin bildirişim bağlamında işlevleri ya hiç yoktur, ya da kullanım olasılığı çok azdır. Bu tür diyaloglarda öğrenci, kullanım değerlerini yitirmiş dilsel anlatım biçimlerini kullanarak “aktarım” (Polat, 1986, s.128) yapamaz. “Diyaloglarda sunulan dilbilgisi yapısının biçimsel yönü ağırlıkta olduğundan, işlevsel yönü üzerinde durulmamıştır” (Paleit, 1984, s.1). İşitsel–dilsel yöntemde yer alan diyalogların çoğu gerçek dil eylemini yansıtmayan örneklerdir. Konuşmaların kurma olması nedeniyle gerçek dışı bir dünya sunar öğrencilere. “Metinler bu yüzden gerçek okuma parçaları değil, karşılıklı konuşmayı içeren yapay diyaloglardır” (Karcher, 1988, s.242). İşlevsel yönü, günlük yaşamda kullanım olanağı yoktur.



Metinler, dil öğrenen kişiye gerçek dünyayı sunmalı, okur yani öğrenci deneyimlerine ve ön bilgisine dayanarak metinden bir şeyler öğrenebilmeli. Oysa bu tür “kurmaca metinler öğrenciye sadece gerçek dışı bir dünya sunmaktadır” (Neuner, 1984a, s.324; Deveci, 1984, s.44).

Yöntem gereğince yapılan okuma-anlama derslerinde genellikle şöyle bir yol izlenir: İşlenecek metinde geçen bilinmeyen sözcükler önceden açıklanır, öğrenci bunları bir çok kez yineler, ardından metin önce öğretmen tarafından yüksek sesle okunur, daha sonra öğrenciler metni bir kaç kez yüksek sesle okurlar. Metnin okunmasından sonra yeni yapıların sürekli tekrarlandığı alıştırmalara yer verilir. Yani, “/.../ belirli yerlerdeki kelimelerin değiştirilmesiyle dilbilgisi yapılarının pekiştirilmesini” (İlkhan, 1987, s. 119) amaçlayan tekrar alıştırmaları (pattern–drill) yapılıır. Ancak “bu yolla gerçekleştirilen bir okuma öğretimi gerçekte sözcük ve dilbilgisi öğretimidir” (Polat, 1990, s.73). “Anlamaya ve okuma tekniklerine yönelik alıştırmalar hiç yoktur” (Laveau, 1985, s.16). Öğrenciye yararlı olup olmadığı tartışılır. Dolayısıyla gerçek bir okuma–anlama becerisi kazandırmaktan oldukça uzaktır.

İşitsel–dilsel yöntemin okuma-anlama için yaptığı çalışma biçimi, “/.../ öğrenciyi aktif ve üretici kılmaktan uzak, içeriğe değil biçime yönelik bir yoldur” (Polat, 1990, s.73). Yineleme öğretimidir.

“Dil yapılarının öğrenciye günlük yaşamdaki durumları yansıtan diyaloglar yoluyla kazandırılması işitsel–dilsel yöntemin eleştirilen bir yönüdür” (Tapan, 1993, s.199; Bruschi, 1984, s.52). Çünkü oluşturulan diyaloglarda,

“/.../ bir yandan dilbilgisi yapılarının dizgesel bir sıralama ile sunulması amaçlanırken, öte yandan bu yapılar dilin doğal kullanımını içine sokulmaya çalışılmıştır. Ancak hiç bir doğal duruma belli dilbilgisi yapıları zorlama ile yerleştiremeyeceğinden, gerçek bildirişim bağlamında kullanım olasılığı çok az olan, gerçekliğini yitirmiş metinler ortaya çıkmıştır. Bu metinlerde yer alan dilsel biçimlerde, bu dili ana dili olarak konuşan kişilerin kullandığı doğal dil biçimleri değil, belli bir dilbilgisi yapısının yoğunlaştığı zorlama biçimlerdir” (Tapan, 1989, s.184).

Bu durumda okuma–anlama becerisinden söz etmek mümkün değildir.

Diyaloglardaki kişilerin işlevi dilsel malzemeyi sunmak ve yinelemek olduğundan, gerek bu kişiler, gerek bunların içinde bulunduğu dünya gerçek ve inandırıcı değildir. Gerçek dışı bir dünyayı yansıtan kurmaca diyalogların ezberlenmesiyle sürdürülen bir dil eğitimi ise, öğrenciyi sınırlar, kısır döngü içine sokar, “öğrencide dili gerçek bildirişim durumlarında özgürce kullanabilme yeteneğini sağlayamaz” (Tapan, 1993, s.199).

Yöntemin diğer bir eleştirilen yönü ise, “okuma–anlama çalışmalarında özgün metinlere yer vermemesidir” (Polat, 1990, s.73). Kurma metinlerle çalışma, hem okuma–anlama, hem de diğer becerilerin kazandırılmasını olumsuz etkiler, halbuki, “öğrencide, öğrenme ve okuma isteği, ancak yaşama aktarılabilir bir değer taşıyan metinlerle, yani özgün metinlerle sağlanabilir” (Polat, 1990, s.74).

Tüm bunların sonucuna göre, işitsel–dilsel yöntemde de okuma–anlama becerisi olması gereken şekilde geliştirilememiş; okuma–anlama dersleri ise

sadece dilbilgisi yapılarının günlük yaşam durumları içeren diyaloglarla sunulması aşamasında kalmıştır.

Okuma–anlama becerisi kazanmada özgün metinlerin etkisi daha sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

### **1.2.3. İletişimsel Yöntemde Okuma–Anlama**

Öğrenme durumları ile yaşam durumlarını birleştirme amacından yola çıkan iletişimsel yöntem, yabancı dil öğrenmeyi, “/.../ kişinin toplumsal edincini yani toplum içinde, dil aracılığıyla eylemlerde bulunma yetisini geliştiren bir araç olarak gördüğünden” (Polat, 1990, s.74), dil öğretimine yönelik izlencelerinde “/.../ öğrenci ihtiyaçlarının çözümlenmesini ve öğrenilen dilin yaşam içinde kullanımını temel alır” (Polat, 1990, s.74).

İletişimsel yöntem, öğrenci odaklı bir dil öğretiminden yanadır. Çıkış noktasını, “/.../ öğrenim sürecinin öznesi olan öğrenciler ve öğrenim/öğretim ortamına ilişkin belirlemeler oluşturur” (Polat, 1986, s.145). Dolayısıyla öğrencinin gereksinimlerini ve ortam koşullarını göz önüne alan bir amaç belirlemesini zorunlu kılar.

Bu yöntem öğrencilerin hangi rollerde bildirişime katılabileceklerinin belirlenmesini öngörür. “Metinlerin aktarım değeri, içinde sunulan rollerin öğrenciler tarafından ‘yaşanabilir’ ve ‘gerçekleştirilebilir’ olmasına bağlıdır” (Polat, 1986, s.147). Yani öğrenci metni, metindeki rolleri

yaşayabilmeli ve gerçekleştirebilmelidir. Bildirişime katılabilmesi böylece olanaklı olabilir.

Laveau, (1985, s.18), Krüger, (1988a, s.17), ve Heyd'e, (1991, s.30) göre de yöntemin amacı, öğrenciye “/.../ günlük yaşam durumları içinde bildirişim kurma yeteneğinin kazandırılmasıdır.” Günlük yaşamda bildirişim kurma yeteneğini kazanamayan öğrenci, kendini öğrendiği yabancı dilde sözlü olarak ifade edemeyecektir. Dolayısıyla yabancı dili öğrenememiş demektir.

Dilsel beceriler arasındaki geleneksel öncelik sıralama saptaması, bu yöntemde yabancı dilin özellikle hangi rollerde kullanılacağı baz alınarak yapılır. Gerektiğinde “okuma–anlama da dil derslerinin odağını oluşturan bir çalışma alanı olabilir” (Polat, 1990, s.4).

Öğretimin belirli aşamalarında ana dil kullanımının bir sakıncası yoktur. Özellikle “duyma/okuma–anlama becerilerini geliştirmeye yönelik metinler üzerinde ana dilde tartışmalar yapmak, öğrenciyi sınırlı sözcüklerle düşünmek gibi bir zorlama içinde bırakmaz” (Polat, 1986, s.103).

Bu yöntemde, anlamanın özel bir biçimi olarak görülen okuma etkinliği, çok yönlü olarak ele alınır. Okuma–anlamaya ilişkin “metin türlerinin belirlenmesi, bu türlerle nasıl çalışılacağını gösteren alıştırma biçimlerinin geliştirilmesi, iletişimsel yöntemin yabancı dil öğretimine getirdiği yeniliklerdir” (Polat, 1990, s.75).

Polat'ın (1986, s.158) yaptığı araştırmada ortaya koyduğu şu saptama oldukça önemlidir:

“İletişimsel yöntemde ‘anlama’ becerisi gerek karşılıklı etkileşime dayanan, gerekse algılama yoluyla gerçekleşen tüm dilsel bildirişim biçimlerinin ön şartıdır. Duyma düzleminde ve okuma düzleminde kişinin öncelikle sunulan bildirişiyi çözmesi, anlaması gerekir. Bu nedenle, duyma-anlama ve okuma-anlama becerilerine öncelik tanınması gerekir.”

Yapılan araştırmalarda da, daha önce değinildiği gibi, “dilsel beceriler arasındaki sayısal oran, duyma–anlama 8, okuma–anlama 7, konuşma 4, yazma 2” (Heyd, 1991, s.108) olarak belirlenmiştir. Becerilerin kullanımına ait bu belirlemede duyma ve okuma–anlamanın birinciliği ve Polat'ın saptaması doğrulanmaktadır.

“Anlamak bildirişimin ön koşuludur” (Polat, 1986, s.160). Algılama yoluyla gerçekleştirilen de bir bildirişim türüdür. Polat (1986, s.166) ve Krüger'e (1988a, s.17) göre, iletişimsel yöntemde “yönelinen üst amaç, anlama–anlatma yetisinden oluşan ‘bildirişim yetisi’nin kazandırılmasıdır.”

Okuma, anlamayı sağlayan en önemli araç, “anlamanın özel bir türü” (Bal, 1991, s.12) olarak görölmektedir. Onun için bu yöntemde “/.../ duyma becerisinin üstünlüğünden vazgeçilerek, anlamanın birinciliği ön plana çıkmıştır” (bkz. Laveau, 1985, s.18; Neuner, 1984c, s.19; Heyd, 1992, s.32; Neuner/Hunfeld, 1993, s.99).

İletişimsel yöntemde okuma–anlama becerisi, öğrencinin değişik türden metinleri ana hatlarıyla kavrayabilme becerisi olarak görülmektedir. Metnin içerdiği yönelimleri çözümleyebilmek de bu alan çalışmasına giren etkinliklerdir. Yani okuma–anlama etken bir dil becerisidir. Polat’ın (1986, s.96; 1990, s.75) görüşü de bunu doğrulamaktadır.

“Yöntemde algılamaya yönelik (duyma/anlama, okuma/anlama) beceriler ‘edilgen’ beceriler olarak tanımlanmaz, okuma üretken bir etkinliktir. Okuma-anlama, iletilen bildirimde ayıklama, düzenleme, yorumlama, eleştirme, görüşlerini nedenleme, savunma gibi etkinlikleri gerekli kılar, dolayısıyla, edilgen değil, etken bir dil becerisidir.”

Bu etkinlikleri yapabilmek için de metinlerin “kurma” değil “özgün” olması gerekmektedir. Zaten, “iletişimsel yöntemde üzerinde önemle durulan nokta, metinlerin özgün olmasıdır” (Bu konudaki değerlendirmeler için, bkz. Polat, 1986, s.92; Polat, 1990, s.75; Heyd, 1991, s.31; Demirel, 1993, s.46; Neuner/Hunfeld, 1993, s.99; Krüger, 1985, s.43).

Tüm bunlardan anlaşıldığı üzere, gerçek yaşamı dil derslerine getiren özgün metinlerdir. Dil öğretiminde amaç, öğrenciyi yaşama hazırlama olduğundan, bu olanağı da özgün metinlerin sağladığından dolayı, dil derslerinde kullanılması gereken materyaller özgün metinlerdir. Özgün metinler konusuna daha sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Bildirişim aracı olarak okuma-anlama konusuna geçilmeden önce, 70’li yıllardan sonra yabancı dil öğretiminde üst–amaç olarak kabul edilen “bildirişimsel edinç”in açıklanması yararlı olacaktır.

### 1.2.3.1. *Bildirişimsel Edinç*

Bugün yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler bildirişimsel yaklaşım olarak nitelendirilen temele dayanmaktadır. “1970’li yılların ortalarından başlayarak yabancı dil olarak Almanca öğretimine yön veren iletişimsel yöntem bu anlayışın ürünüdür” (Tapan, 1993, s.199; Neuner/Hunfeld, 1993, s.84).

Değişik yazarlara göre, “yöntemin yöneldiği üst-amaç, öğrenciye bildirişimsel edincin/bildirişim yetisinin kazandırılmasıdır” (Tapan, 1990, s.56; Tapan, 1993, s.199; Neuner/Hunfeld, 1993, s.84; Henrici, 1986, s.145). Ama “bildirişimsel edinç” nedir? Açıklamak gerekir.

Hüllen (1979, s.68), bildirişimsel edinç kavramını şöyle tanımlar: “Bildirişimsel edinç, betimlenerek dizgeleştirilebilen dili, bir durum içerisinde gerekli olan uygun biçimde kullanarak karşılıklı anlaşmayı sağlayabilme yetisidir.”

Bünting (1990, s.236) ise “/.../ bildirişime katılan kişiler arasındaki bildirişim durumlarını anlamaya yarayan bir yeti /.../” olarak tanımlamıştır.

Bildirişimsel edincin oluşumunu açıklayan kuramı geliştiren Habermas’tır. Habermas’a göre “Chomsky’nin betimlediği kurallar dizgesi ya da düzenel ‘dilbilimsel edinç’tir ve bildirişimsel edinç ile tamamlanır” (Pelz, 1977, s.114).

Bildirişimsel edinç kavramını yabancı dil öğretimi açısından yorumlayan Piepho (1974, s.132) ise,

“ bildirişimsel edinç bir konuşucunun bildirişimi kurmak için eylemde bulunmasını ve söylemde kendisini dile getirebilmesini sağlayan kapsamlı yetidir; başka bir deyişle, bildirişimsel edinç, bir sözcenin ya da metnin kendisinde ya da arkasındaki anlamı yakalamak ve kendi yönelimlerini etkileyici bir biçimde dilselleştirebilme etkinliğidir”

demektedir.

Buna göre bildirişimsel edinç, anlama ve anlatma bileşeninden oluşan bir yetidir. Yani bildirişimsel edinç, anlama ve anlatma olgusunu kendi bünyesinde taşır ve bu olgular birbirinden ayrı düşünülemez. Pelz (1977, s.76) de,

“bildirişimde, sözce üretme (anlatma) yetisi ile, sözceleri anlama yetisi birbirinden soyutlanamaz, çünkü, sözcelimi aynı diyalog içinde gerek konuşucu gerek dinleyici, yani bildirişime katılanlar, hem sözce üretmeli hem de karşısındakinin ürettiği sözceleri anlamalıdır”

diyerek bunu doğrulamaktadır.

Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde amaç öğrenciye “anlama ve anlatma yetisinin, diğer bir deyişle, bildirişimsel edincin kazandırılmasıdır” (Polat, 1986, s.90).

Bildirişimsel edincin yabancı dil öğretiminde üst amaç olarak gösterilmesinden kastedilen, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen kişinin



“bildirişimsel yönelimlerini belli durumlarda üstlenilen role uygun olarak dilsel ve toplumsal yönden etkili bir biçimde gerçekleştirme yetisidir” (Polat, 1986, ss.90–91). Yani dil öğrenen kişi, üstlendiği role uygun olarak, konuşulanları anlayacak ve bunlara yanıtlar vererek, bildirişime katılacaktır.

Bildirişimsel edinç kavramı iki bileşenden, –yani bir dilsel ve bir toplumsal– oluşur. Bunların birbirinden ayrımı söz konusu değildir. Polat’a (1989, s.195) göre de, ”bildirişimsel edinç bu iki bileşenden oluşan ve toplumsal yaşamdan karşılıklı etkileşimi yöneten bir yetidir.”

Krüger (1988b, s.29), “bildirişimsel edincin geliştirilmesi, aynı zamanda toplumsal eylem edincinin geliştirilmesidir” demektedir, yani başka bir deyişle –burada Polat’ın belirttiklerini de açıklamak gerekirse– bildirişimsel edince sahip olan kişi, bildirisini dil aracılığıyla gerçekleştirebilen ve dil yapılarını toplumsal bağlamlar içinde doğru kullanabilen kişidir.

Yabancı dil öğretiminde sadece dilsel göstergeler ve bunlar arasındaki ilişkileri gösteren kuralların öğretilmesi, yukarda anlatılan bildirişim edincinin kazandırılmasını sağlayamayacaktır. Buna göre, bildirişimsel edinç ancak, dilsel göstergelerin içinde bulunulan durum ve toplumsal bağlam içinde kullanılmasını olanaklı kılan kuralların öğretilmesi ile kazandırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama, bir bildirişim aracı olarak görülmektedir. Bu nedenle “yabancı dil izlencelerinin oluşturulmasında, derslerde işlenecek metinlerin seçiminde temel ölçüt, okul dışında

gerçekleşmesi olası olan bildirişim eylemleridir” (Polat, 1989, s.197). Bildirişimsel edincin kazandırılmasında okuma–anlamanın önemi de bundandır. Bildirişimsel edinci yani anlama–anlatma yetisini kazanma özgün metinler aracılığıyla olabilir. Neuner’e (1984c, s.17) göre de, – önemli olduğu için bir kez daha belirtmek gerekirse – “anlama–anlatma yetisi yani, bildirişimsel edinci kazanma özgün metinlerle çalışmayı gerektirir, çünkü gerçek yaşamı dil derslerine getiren de özgün metinlerdir.”

### *1.2.3.2. Bildirişim Aracı Olarak Okuma–Anlama*

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde metinlerle çalışma, diğer bir deyişle okuma-anlama, dil öğrenen kişinin yabancı dille, yabancı dünyayla bildirişime girmesi olarak algılanmaktadır.

Yabancı olanla bildirişime girmeyi – bu çalışma bağlamında – metinler olanaklı kılmaktadır. Burada, öncelikle “bildirişim” olgusunun açıklanması yararlı olacaktır.

Lewandowski (1979, s.293) bildirişimi, “iki veya daha fazla kişi arasında bilgilerin, bildirilerin karşılıklı akışı” olarak tanımlamaktadır.

Yine Lewandowski (1979, s.329) iletişimi ise, “insanların birbiriyle karşılıklı anlaşmaları, belirtkeler, işaretler (göstergeler), ama her şeyden önce dil aracılığıyla bilgilerin, mesajın iletişime katılan kişilerce anlaşılması” olarak belirtmektedir.

Edmondson (1991, s.140) da, “/.../ bildirişimi, dilsel bir iletişim /.../” olarak algılamaktadır.

Bu anlamda iletişim süreci, yani bildirişimin akışı sosyal bir davranıştır ve – her iki yazara göre de – bildirişim burada iletişim süreci ile eş anlamda kullanılmıştır.

İnsanlar arasında kurulan iletişim, yani bildirişim “işlevseldir, dinamiktir, konuşulan konu üzerinde karşılıklı anlaşmayı esas alır” (Lewandowski, 1979, s.329). Bunun için de bildirişim sürecinde bir alıcı, bir de verici olmak üzere iki bileşene gereksinim vardır. Laveau’ya (1985, ss.21–22) göre,

“İletişim süreci, yani-bilgi alışverişinin, bilgi aktarımının anlaşılması süreci, bir kişinin bir başka kişiye bir şeyler bildirmek istemesiyle başlar. Bu kişi iletmek istediğı mesajı, diğeri insanlara göstergeler aracılığıyla ulaştırır. Bu arada karşısındaki kişinin bu göstergeleri anlayacağından emindir. İletişim sürecinde alıcı konumdaki kişi de vericinin beklentilerini bilmek zorundadır.”

Çünkü bildirişimde alıcı aynı zamanda verici, verici de alıcı olabilmektedir. Alıcı ve verici birbirlerini anlamak durumundadır. Yoksa bildirişim gerçekleşemez.

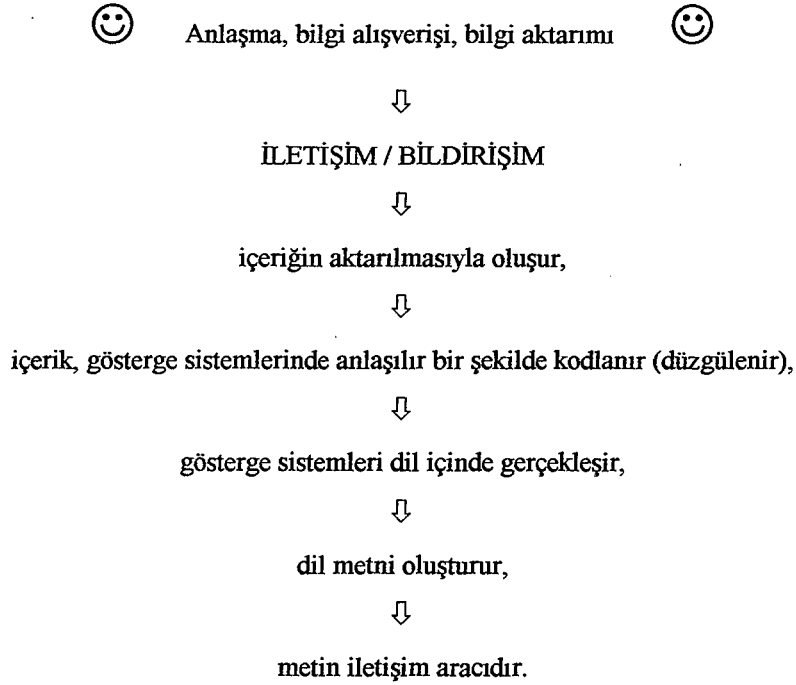
Bühler, geliştirdiğı bildirişim modelinde (Organonmodell) dili, bir kimsenin başka bir kimseye bir olay hakkında bir şeyler bildirmek için kullandığı bir araç olarak tanımlıyor ve bununla ilgili bir dil gösterge modeli geliştiriyor. Tıpkı bir göstergebilimsel üçgene benzeyen bu modele göre, iletişim

durumundaki dil göstergesi üç işlevin birbirini etkilemesiyle oluşmaktadır. Bunlar, anlatımsallık işlevini yerine getiren konuşucu, yani verici, gönderge işlevini yerine getiren simge, yani ileti, ve çağrı işlevini yerine getiren dinleyici, yani alıcıdır. İletişimin kurulabilmesi için bu üç işlevin olması ve birbirlerini etkilemesi gerekmektedir. (Bu konudaki değerlendirmeler için, bkz. Bunting, 1990, s. 47). Bunlardan biri eksik olursa bildirişim tamamlanamaz.

Yukarıda belirtilen bilgilere dayanarak şunu söylemek mümkündür: İletişim sürecinde, vericinin gönderdiği mesajı, göstergeleri alıcı tanımak durumundadır. Eğer, göstergeler her iki kişi tarafından da tanınmıyorsa, burada iletişimden söz edilemez. Bunlar birbirlerini anlayamazlar, dolayısıyla aralarında iletişim kurulamaz.

İletişimin en önemli aracı dildir. Dil, “toplumsal ve bireysel görevlerin başarılmasında uzlaşmayı ve insanlar arasındaki anlaşmayı sağlar” (Lewandowski, 1979, s.328). Dil olmadan iletişim olmaz.

Laveau (1985, ss.22–23), “dil bir araç karakteri taşır, dil, metni oluşturan gösterge sistemlerinde ve belirtkelerde oluşur. Bundan dolayı metin bir iletişim aracıdır” demektedir ve metnin bir iletişim/bildirişim aracı olduğunu şöyle görselleştirmektedir:



Burada, iletişim aracı yazılı bir metindir. Sözlü iletişim durumunda olduğu gibi, yazılı iletişimde karşılıklı konuşan iki kişiden söz edilemez. Bu bağlamda verici metin ya da metin yazarı, alıcı ise okurdur. Okuma esnasındaki iletişim sürecinde okur, metnin içeriğini kendi çabalarıyla anlamak zorundadır. Çünkü yazılı bildirişimde, sözlü bildirişimde olduğu gibi “/.../ anlamadığı yerleri karşısındakine sorma olanağı yoktur” (Laveau, 1985, s.30). Metni kendisi anlamaya çalışacaktır.

“Okur ile yazar arasındaki iletişim – bildirişim aracı olan – metinlerle kurulur” (Gerhold, 1990, s.17; Laveau, 1985, s.33). Yabancıyı anlamak, yabancı olanla bildirişime girmek metinlerle çalışmayı gerektirir. Daha önce de belirtildiği gibi, Neuner’in (1984c, s.19) saptamasıyla “yabancı dil olarak Almanca öğrenilen mekan yani okul, Almanca konuşulan ülkeye ne kadar

uzaksa, metinle çalışmak, yani okuma-anlama becerisi geliştirme de o kadar önemlidir.” Okuma-anlama derslerinde öğrencinin kendi kültürel deneyimlerine uygun düşen, ülke bilgisi içeren metinlerle çalışılmalıdır ki, bildirişim tam olarak gerçekleşebilsin.

Okuma esnasında metinden alınan mesaj, iletişimin kurulduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, okuma iletişimsel bir davranıştır. Çünkü, olaya okur tarafından bakıldığında, “okuma, okur için daha önce hiç görmediği, hiç karşılaşmadığı, değişik düşünce biçimlerine sahip farklı ülkelerin insanlarıyla iletişimde bulunma /.../” (Karcher, 1993, s.1) olayıdır. Okur, metni kendi ön bilgisiyle, deneyimleriyle ve duygularıyla bağdaştırarak anlamaya çalışır, yani okuma aracılığıyla metinle iletişime girer.

“Okuma, okur için metinden anlam çıkarmaya yarayan bir araçtır” (Buhlmann, 1981, s.58). Okuma sürecinde okur, metinden bilgiler almaya çalışır, bu bilgileri anlamak için kendi deneyimlerine, ön bilgisine başvurur, eğer bunlar yardımıyla metni okuyup anlayabildiyse, iletişim kurulmuş sayılır, eğer anlamadıysa bir iletişimden/bildirişimden söz edilemez. Mandl (1981, s.6), “okurun bilgileri metinle uyuşmuyorsa, okur metni anlayamayacaktır” demektedir. Metni okuma esnasında, eğer okurda boş alanlar oluşuyorsa, yani metindeki bazı yerleri anlayamıyorsa, metinden istediği mesajı alamıyor demektir, gerekli olan bildirişim kurulamamıştır. “Okurun ön bilgileri metnin yapısına ne kadar yakınsa, metinden anlam çıkarmak o kadar kolaydır” (Lutjeharms, 1988, s.115). Dolayısıyla metinle bildirişime girmede okurun “bilgi birikimi” yani “ön bilgisi” önemlidir.

Yeterli ön bilgisi varsa metin kolayca anlaşılacak, eğer bilgileri eksikse metin okur tarafından anlaşılamayacaktır.

Her okurun ön bilgisi, deneyimi, gerçeklik anlayışı farklıdır. Metni anlayabilmek için okur, “/.../ metnin gerçekle bağlantısı /.../”nı (Ehlers, 1996, s.8), bulmaya çalışır. Bu bağlantı arayışında doğal olarak kendi kafasındaki gerçeklik bilgilerine başvurur. Bu bağlamda, “ön bilgi, okuma-anlama sürecinin vazgeçilmez bir koşuludur” (Ballstaedt, 1981, s.245).

Tapan’a (1990, s.77) göre “okuyucunun metne yaklaşımını yönlendiren, konuya ilişkin ‘ön bilgisi’ ve ‘deneyim’ dağarcığıdır. Metnin iletisini anlamada belirleyici olan, bir anlamda öğrenmenin ön koşulu da sayılabilecek ön bilgilerdir”, yani bildirişim sürecinde okurun metne yaklaşımında bunlar önemli yer tutar.

Bildirişim aracı olan okuma-anlama da “metin ile okur arasındaki etkileşim, metnin anlattıklarıyla okurun belli noktalarda buluşmasıyla başlar” (Polat, 1995, s.118). Metnin aktardığı dünya ile okurun dünyası arasında uzaklık söz konusu ise, okur metni anlamada zorlanacaktır. Eğer, “yabancı dünyayı anlamak istiyorsak, önce kendi dünyamızı bilmemiz gerekir, yabancı metni dikkatlice okursak ve onun vermek istediği mesajı önbilgilerimizle kıyaslarsak /.../” (Sayın, 1989, s.31), metin daha çabuk ve iyi anlaşılacaktır. Yoksa okurun kafasında boş alanlar oluşacaktır.

Dolayısıyla, okur metindeki dünya ile kendi dünyasını karşılaştırır, bu karşılaştırmada okurun ön bilgileri, deneyimleri önemli rol oynar.

“Metindeki dünya ile kendi dünyası arasında benzer özellikler bulunduğunda, metni daha iyi anlayacaktır” (Tuk, 1988, s.202; Neuner/Hunfeld, 1993, s.108). Yani metinle bildirişime girmiş olacaktır.

Bildirişim aracı olarak okuma–anlama, aynı zamanda kültürlerarası bildirişimi olanaklı kılmaktadır. Çünkü, “/.../ metinlere bir kültürün ve o kültür içinde yaşayan insanların yaşama ve düşünce biçimleri yansır” (Polat, 1995, s.120). Bu noktadan bakıldığında metinler, yazıldığı kültür ortamını yansıtan, aktaran araçlardır. Metinde işlenen yaşamdır. “Metinler aracılığıyla başka kültürlerle, yepyeni yaşantı ve deneyimlere ulaşmak olanaklıdır” (Polat, 1995, s.120). Bu bakımdan yabancı metinle kurulan bildirişim aynı zamanda bir kültürlerarası bildirişimdir.

Bildirişimsel yaklaşıma dayanan dil öğretiminin, öğrencinin kişiliğinin gelişmesine katkısı olumlu yöndedir. Çünkü bildirişim, kişilerin, toplumların birbiriyle diyalog kurması olduğu gibi, kültürlerin de birbiriyle diyaloga girmesi demektir.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası bildirişimi sağlayan okuma–anlama, öğrenciye “/.../ yabancı dünyayı tanıyıp anlama ve düşüncelerini yeni bir bakış açısıyla kendi deneyimine çevirme /.../” (Tapan, 1993, s.105) olanağı sağlamaktadır.

Öğrenci böylece, “her iki kültürün yanyana getirildiği, yeni olanın bilineni zenginleştirdiği eğitim süreci içinde, farklı kültürlerle hoş görüyle eğilerek,



onları kendi başlıkları içinde kavramayı öğrenecektir” (Tapan, 1993, s.205). Bu da okumanın öğrenciye kazandıracığı en önemli işlemdir.

### 1.3. Okuma Türleri

Bir metni yüksek sesle okumak ve kelime kelime anlamaya çalışmak gerçek bir okuma değildir. “Okuma bir işlemdir, çok yönlü bir işlemdir” (Steinmetz, 1996, s.16). Bu çok yönlü işlevi yerine getirmek için öncelikle belirli bir amaç saptanır.

Özdemir (1990, s.51) ve Nöstlinger’e (1991, s.6) göre “amaçsız bir okuma eylemi düşünülemez.” Her okuma belli bir amaca yöneliktir. Okumanın amacı, metindeki iletinin alınılması, anlaşılmasıdır. Başka bir deyişle, yazarla belli bir noktada buluşma, uzlaşma ya da karşı çıkmadır.

Piepho’ya (1985, s.35) göre,

“vakit geçirmek, okuma alışkanlığı kazanmak, amaç ülke hakkında bilgi edinmek, bir metin türünü daha iyi anlamak ve yorumlamak, metnin yapısını, bağlantı noktalarını, yöntemini anlamak, metnin içeriğine kısaca göz atmak, metni karşılaştırmak, yazarın stili ve görüşlerini kavramak, bir kişi hakkında bilgi edinmek, bir soruya doğru cevabı vermek /.../ için”

okunur.

Paleit (1984, s.30) ise, “bir konuya göz atmak, belirli bir konuyu açıklamak, belirli bir bilgiyi bulmak, bir şeyin nasıl çalıştığını öğrenmek, vakit

geçirmek, başkaları hakkında bilgi edinmek, bir şeyi daha iyi anlamak ve bir sorunun cevabını bulmak için okunur” demektedir.

Grellet (1981, s.4) okumada “/.../ eğlenmek/vakit geçirmek ve bilgilenmek, bu bilgilerle bir şeyler yapabilmek” olmak üzere iki amaç belirlemiştir. Bu iki amaca Kast (1984a, s.208), “/.../ bilgilenmek ve eğlenme gereksinimini gidermek /.../” diye bir üçüncü amacı eklemiştir.

Yukarıda yazılanları genel bir başlıkta toplamak gerekirse, okumanın amacı, eğlenmek ve vakit geçirmek, bilgilenmek ve bu bilgilerle bir şeyler yapabilmek ve de bilgilenme ve eğlenme gereksinimi gidermektir. İşte bu amaçlara ulaşmak için ele alınan metin değişik şekillerde okunur. Yani “okuma amacı, okuma türünü belirler” (Piepho, 1985, s.35; Paleit, 1984, s.30; Steinmetz, 1996, s.16).

“Okuma türü, okuma amacı ve metin türü arasında sıkı bir bağlantı söz konusudur” (Strauß/Brandi, 1985, s.25; Laveau, 1985, s.64; Eruz, 1995, s.238).

Okuma türü ile anlatılmak istenilen “bir metnin nasıl okunacağıdır” (Polat,1990, s.81; Laveau, 1985, s.65). Metnin nasıl okunacağını belirten öğeler ise, metnin türü ve kişinin okuma amacıdır. Bir roman ile bir gazete, bir gezi planı ile bilimsel bir yayın aynı şekilde okunamaz. Okur, bir gazete metnini “/.../ aktüel olaylar hakkında bilgi edinmek amacıyla /.../” (Strauß/Brandi, 1985, s.25) göz gezdirerek okuyabilir ama yazınsal bir metni okurken, örneğin bir roman okurken “/.../ ayrıntıyı anlamaya

yönelik /.../' (Polat, 1990, s.81) olarak daha yavaş ve ayrıntılı okuyacaktır. Bilimsel bir eseri okurken “/.../ ilgili bilim dalıyla bilgileri almak /.../' (Strauß/Brandi, 1985, s.25) amacıyla arayıcı bir okuma türü kullanacaktır. Dolayısıyla okur, metinden alacağı bilgiye göre kendi okuma türünü belirleyecektir. Hatta bazen “aynı metne değişik okuma etkinlikleri /.../' (Paleit, 1984, s.31) uygulayacaktır. Bu değişik okuma etkinliklerini belirleyen ise, okurun okuma amacı ve okuduğu metnin türüdür.

Belirlenen amaca göre metne uygulanan etkinlik yani, okuma türü, “okuma biçimi, okuma şekli, okuma tipleri kavramlarıyla eş anlamda /.../' (Gerhold, 1990, s.31) kullanılmaktadır. Okuma türlerine yönelik değişik sınıflandırmalar, değişik adlandırmalar yapılmaktadır. Bu çalışma kapsamında “okuma türü” kavramı kullanılacaktır.

Ana dilde kazanılan okuma türleri genelde yabancı dile aktarılır. “Ana dil ile yabancı dildeki okuma türleri arasında fark yoktur” (Lutjeharms, 1988, s.206). Bu yüzden, bu çalışmada önce ana dilde yani Türkçe'deki okuma türleri ele alınacaktır.

Demirel'e (1993, ss.120–121) göre,

“okuma çeşitleri, yoğun (intensive) ve yaygın (extensive) olabildiği gibi sesli ve sessiz olabilir. Yoğun okuma, öğretmenin rehberliğinde yürütülen ve sesli ya da sessiz olarak yapılan sınıf içi bir etkinliktir. Yaygın okuma ise öğretmenin kontrolünde genelde sessiz ve hızlı okumaya dönük ders dışı bir etkinliktir. Sesli okuma, öğrencilerin telaffuz, vurgulama ve tonlamayı doğru yapmalarını kazandırmak için /.../ yapılması gerekli bir öğretim etkinliğidir. Sessiz okuma, /.../ bir bakıma göz okuması olup hayatta en çok yer

alan bir okuma çeşididir, /.../ genellikle bilgi edinmek ya da okuduğundan zevk almak için yapılır.”

Demirel genelde iki tür okumadan yanadır. Yani yoğun ya da sesli okuma ve yaygın yani sessiz ve hızlı okuma.

Ekmekçi (1988, s.48), “telaffuz alıştırmaları olarak veya vurgunun ve ses tonunun cümledeki anlamı ne derece etkilediğini belirlemek için uygulanan ‘sesli okuma’ ve /.../ genel anlam ve önemli noktaların kavranmasını amaçlayan ‘sessiz okuma’ türleri”nden bahseder. Ekmekçi okuma türlerini sesli ve sessiz olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

Oğuzkan (1991, ss.81–86), “/.../ göz atarak okuma, gözden geçirerek okuma, atlayarak okuma ve arayarak okumayı, okuma yolları olarak, /.../ sesli, sessiz, yaratıcı, bilgi edinmek için, güdümlü, sürekli ve inceleyerek okumayı da okuma türleri olarak” ele almıştır.

“Bir yazıyı okumaya karar vermeden önce, tanımak ve kapsamı üzerinde genel bir fikir edinmek için yapılan okumaya göz atarak okuma adı verilir. Bir yazıyı tümüyle değil de, belirli kimi yerlerinden yararlanmak amacıyla okumaya gözden geçirerek okuma denir. Bir yazının ya da kitabın tümü yerine, kimi bölümlerinin okunmasına atlayarak okuma adı verilir. Bir yazıyı ya da kitabı, içinde irdelemekte olduğumuz belirli bir konuyla ilgili bilgiler bulunup bulunmadığını araştırmak ve gerekirse yararlanmak için okumaya arayarak okuma adı verilir. Bunlar okuma yollarıdır.

Bir yazının konuşma organlarıyla okunmasına sesli okuma /.../, /.../ yalnız gözle izleyerek okumaya sessiz okuma denir, /.../ okuyucunun kendi gözlem ve yaşantılarıyla değerlendirerek okumasına yaratıcı okuma, belirli bir konu ya da sorunla ilgili olarak daha önce edinilen bilgileri artırmak ya da yeni bilgiler edinmek amacıyla yapılan

okumaya bilgi edinmek için okuma, /.../ öğretmenin yönetim ve gözetimi altında yapılan okumaya güdümlü okuma, ya tam bir eseri ya da bir yazardan seçilmiş aynı türde yazıları ya da değişik yazarlardan seçilmiş yakın türlerdeki yazıları okumaya sürekli okuma, bir yazarın, bir türün, bir akımın ya da bir dönemin özelliklerini irdelemek için yapılan okumaya inceleyerek okuma denir. Bunlar da okuma türleridir.”

Bu çalışma kapsamında ele alınacak okuma türlerine, Oğuzkan’ın okuma yolları olarak belirlediği okuma türleri daha uygun düşecektir. Yani esas olarak dört okuma türü vardır. Bu türlere uygun düşen okuma etkinliği, Oğuzkan’ın okuma türü olarak belirlediği kavramlardır.

Bu tür kavram kargaşası amaç dil yazarlarında da görülmektedir. Kast’a (1980, s.539) göre, “okuma türleriyle ilgili aşağı yukarı 200 tane kavram vardır, bunların eşanlamlı olarak kullanıldığı kesindir, ama yine de kavram kargaşası söz konusudur.” Örneğin, Helmers’e (1984, s.152) göre “iki tane okuma türü vardır, bunlar sesli ve sessiz okumadır.”

Kast (1980, s.540), üç tür okumadan bahsetmektedir. Bunlar, “hızlı, akıcı, ayrıntıya fazla önem verilmeyen, rasyonel okuma şekli olan ‘izleksel okuma’, analitik, ayrıntıya dayanan, ‘tümsel okuma’ ve yüzeysel, göz atarak okunan ‘yönlendirici okuma’ dır.”

Zimmermann (1984, s.20), “arayıcı okuma, tümsel okuma ve yoğun okuma” olmak üzere üç okuma türü saptamıştır.

Löschmann'a (1975, s.27) göre de,

“yönlendirici/arayıcı, izleksel ve tümsel okuma olmak üzere üç tür okuma vardır, yönlendirici okumada metnin içeriğine kısaca bir göz atma, izleksel okumada içeriğin önemli yerlerinin anlaşılması için, tümsel okumada ise içeriğin tüm ayrıntılarına varana dek hepsinin anlaşılması için okuma söz konusudur.”

Groeben'e (1982, s.108) göre, “on tane okuma türü” vardır. Pugh (1978, s.53), beş tane okuma türü belirlemiştir,

“/.../ bunlardan ilki scanning, yani metinden, daha önce belirlenen bilgilerin - isim, tarih, belli bir cümle - bulunması için yapılan ‘arayıcı okuma’, ikincisi search Reading, yani daha önceden belirlenmeyen ama belli bir bilginin metinden bulunması için yapılan ‘arayıcı okuma’, üçüncüsü skimming, yani içeriğin ana noktalarını anlamak için yapılan okuma, dördüncüsü receptive Reading, yani metnin okur tarafından tüm ayrıntılarıyla algılanması için yapılan ‘tümsel okuma’ ve beşincisi, yazarın metninde iletmek istediği mesaj hakkında bilgi sahibi olmak için yapılan ‘izleksel okuma’dır.”

Pugh, arayıcı okuma türünün iki ara türünü ayrı ayrı ele alarak, okuma türü sayısını beşe yükseltmiştir. Aslında scanning ve search Reading arayıcı okuma türüne girmektedir.

Grellet (1981, s.4) ise,

“/.../ metnin içeriği hakkında bilgi sahibi olmak için ‘göz atarak okuma’, belirli bir bilgiyi bulmayı amaçlayan ‘arayıcı okuma’, özellikle uzun bir metnin tümünün anlaşılmasını amaçlayan ‘tümsel okuma’ ve kısa metinlerde belli bir bilgiyi bulmak için, en ufak ayrıntıların da göz önüne alındığı ‘yoğun okuma’ /.../”

olmak üzere dört tane okuma türü belirlemiştir.

Westhoff'a (1987, s.77) göre okuma türü sayısı ikidir, “/.../ yavaş, etkili, ayrıntılı okuma, yani ‘yoğun, analitik okuma’, hızlı, atlayarak, yani ‘izleksel okuma’ /.../.”

Karcher (1988, s.234) ise, “/.../ yoğun okuma, yani ayrıntılı/tümsel okuma, izleksel okuma, arayıcı okuma ve son olarak da okurun metinde arayacağı bilgiler bağlamında metne uygulayacağı birden fazla okuma türünü içeren eklektik okuma /.../” olmak üzere dört okuma türü önerir.

Çeşitli yazarların belirlediği çok sayıdaki okuma türleri aslında birbirinden pek farklı değildir. Temelde, aralarında pek çok ortak nokta bulunmaktadır. O yüzden yabancı dil öğretiminde okuma türleri dört ana başlıkta toplanmış ve günümüzde de genel geçerlilik kazanmıştır. Bunlar, tümsel (total, global) okuma, izleksel (kursorisch) okuma, arayıcı (selegierend, suchend) okuma ve yönlendirici (orientierend) okumadır.

### **1.3.1. Tümsel Okuma (totales Lesen)**

Bu okuma türünde okur, “/.../ metnin içeriğinin en ince detaylarına kadar anlama çabası içindedir” (bkz. Lutjeharms, 1988, s.65; Polat, 1990, s.81; Deveci, 1984, s.23; Bal, 1991, ss.81–82; Buhlmann, 1979, s.65; Hessky, 1993, s.150; Laveau, 1985, s.70).

Okur, metin aracılığıyla yazarın iletmek istediği mesajın tümünü anlamak için bu tür bir okumayı seçer. Tümsel okumada, metnin her cümlesinin, her sözcüğünün, öğrenilmesi esastır. Bu okuma türü, “eğer metin tamamen yeni

bilgiler içeriyorsa ve içinde gereksiz olan çok az bir bilgi bulunuyorsa /.../” (Laveau, 1985, s.70) tercih edilir.

Polat’a (1990, s.81) göre, “özellikle yazınsal metinler tümsel okuma türü ile okunur.” Yazınsal metinlerde her cümle, her sözcük çok önemli bilgi aktarıcısı olabilir. O yüzden metnin tümünün, en ince ayrıntısına varana dek anlaşılması gerekmektedir. Dolayısıyla tümsel okuma yeğlenir.

### **1.3.2. İzleksel Okuma (kursorisches Lesen)**

İzleksel okumada okur, metnin sadece gerekli, önemli yerlerini anlama çabası içindedir. “Okumasını önemli yerlere yoğunlaştırır, gereksiz olanları, ayrıntıları, yan bilgileri dikkate almaz” (bkz. Laveau, 1985, s.70; Bal, 1991, s.82; Hessky, 1993, s.150; Devenci, 1984, s.23; Buhlmann, 1979, s.65; Karcher, 1988, s.234). Okur için “çıkış noktası, metinde önemli olan, gerekli olan nedir?” (Laveau, 1985, s.70; Hessky, 1993, s.150) sorusudur. Yani metnin kabaca anlaşılmasını olanaklı kılan bu tür okumada “bilinmeyen sözcükler, metnin temel bildirisini anlamak için gerekli oldukları ölçüde önem kazanırlar” (bkz. Polat, 1990, s.82; Bal, 1991, s.82; Lutjeharms, 1988, s.206). Metnin içeriğindeki yan bilgiler, ayrıntılar gerekli değildir. Sadece ana bilginin anlaşılması söz konusudur. İzleksel okuma, ayrıntıların, yan bilgilerin, ana bilgiden ayıklanmasını gerekli kılmaktadır. Yoğunlaşma ana bilgi üzerindedir.



### 1.3.3. Arayıcı Okuma (selegierendes, suchendes Lesen)

Bu okuma türünde “/.../ belli bir bilgi gereksiniminin giderilmesi /.../” söz konusudur. Örneğin bir telefon numarası, bir isim, veya metindeki kısa bir bilgi. Bu yüzden metnin hepsinin okunması ve anlaşılması amaç değildir. Okur, gözlerinin yardımıyla, yani metne göz atarak aradığı bilgiyi bulma çabası içindedir. Okur, metinde var olduğunu bildiği “/.../ belli bir bilgiyi arar, aradığı bilgiyi bulduğunda da okuma eylemini bitirir” (bkz. Laveau, 1985, s.71; Polat, 1990, s.82; Bal, 1991, s.83; Buhlmann, 1979, s.65). Okur, bu okuma türünde seçen konumundadır. Stiefenhöfer (1986, s.75) de, bu okuma türünü “seçici okuma” olarak adlandırmıştır.

### 1.3.4. Yönlendirici Okuma (orientierendes Lesen)

Yönlendirici okumada, okur metne, “metnin içeriğinde kendisini ilgilendiren bir şeylerin olup olmadığına karar vermek için /.../” (bkz. Bal, 1991, s.84; Polat, 1990, s.82; Hessky, 1993, s.150; Laveau, 1985, s.71; Devenci, 1984, s.23; Buhlmann, 1979, s.65) yaklaşır. Metnin içerdiği bilgiyi kendisi için önemsiz buluyorsa okumayı sürdürmez. Önemli olan, okurun metnin kendisini ilgilendirip, ilgilendirmediğini belirleme eğiliminde olmasıdır. Okur, metnin hangi bilgileri içerip içermediğini, veya aranan bilginin metinde olup olmadığını belirlemek için bu tür okumayı yeğler. Arayıcı okumanın tersine, burada okur evet/hayır davranışı içindedir. Metinde ilginç, önemli bir şey bulduysa okumaya devam eder, bulamadıysa okumayı sürdürmez.

Daha önce de belirtildiği gibi okuma amacı, okuma türünü belirlemede çok önemlidir. Gerçekte okuma türleri birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaz. Çünkü “bir metin amaca göre birden fazla okuma türüyle okunabilir” (Laveau, 1985, s.76; Paleit, 1984, s.31). Okur, eğer aradığı bilgiyi metinde bulmuşsa, arayıcı okumadan izleksel yada tümsel okumaya geçebilir. Veya, “yönlendirici okuma esnasında, metinde kendisi için ilginç, önemli bir bilgiyi saptamışsa, izleksel yada tümsel okumaya geçebilir” (Laveau, 1985, s.76). Yani uygulamada okuma türleri arasında kesin bir ayrım söz konusu değildir.

Belirli metin türleri belirli okuma türlerini gerektirir. Örneğin, “reçeteler, tarifler, kullanma talimatları, haberler, sözlükler, tümsel, gezi planları, broşürler, programlar, ilanlar arayıcı ve diğer tür metinler, yönlendirici veya izleksel olarak okunabilir” (Laveau, 1985, s.76).

Amaç belirlemesi, okuma esnasında okumayı kolaylaştırır. “Amaç ne kadar açıksa, okuma süreci o kadar hızlı ve etkilidir” (Gerhold, 1990, s.35). Okur, neyi, hangi şekilde okuyacağını önceden saptamalıdır. Bu hem hızlı, hem etkili, hem de zaman yönünden ekonomik okumayı sağlar okura.

Yabancı dilde de durum aynıdır. Okuma türleri birbirinden ayrı olarak düşünülemez, “aynı metin değişik okuma türlerine göre okunabilir” (Paleit, 1984, s.31). Bu yüzden yabancı dil öğretiminde metinlerle çalışma alanında yani, okuma-anlama becerisi geliştirmede amaca göre, metin türüne göre okuma türlerinin öğretilmesi amaçlanmalıdır. Okurun metinle bildirişim amacı, uygun okuma türlerinin saptanmasını gerekli kılmaktadır.

Yukarıda sözü edilen okuma türlerinin anadil kullanımında olduğu gibi yabancı dil kullanımında da belirli işlevleri vardır. Bu nedenle metinlerle çalışırken öğrencilere değişik okuma türlerini uygulayabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

#### **1.4. Okuma – Anlama Becerisini Geliştirmek İçin Gerekli Önkoşullar**

Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye temel dilsel beceriler kazandırmaktır. Dilsel beceriler, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır ki, bunlar yabancı dil öğretiminin işlevsel bütünlüğünü oluştururlar. Dilsel beceriler arasındaki – daha önceki bölümlerde belirtildi – sayısal oran, okuma–anlama becerisinin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştu. Zira yabancı dil öğrenen bireyin ülkesi, amaç dil ülkesine uzaksa, amaç dili duyma olanağı hemen hemen hiç yoktur, bu durumda okuma yoluyla amaç dili, amaç ülkeyi tanıyıp öğrenecektir. Ülkemiz de, Almanca konuşulan ülkelere uzak olduğuna göre, amaç dili duyma, onu yüz yüze, bire bir ilişkilerde kullanma olanağı çok sınırlıdır. Dolayısıyla, yabancı dille karşılaşma ancak okuma yoluyla olanaklı görülmektedir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde okuma–anlama becerisi kazanma / kazandırma birinci sırada öğrenilmesi / öğretilmesi gereken bir beceridir.

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama derslerinde ki amaç ta zaten, öğrenciye “/.../ okuma becerisi kazandırmaktır” (Schwerdtfeger, 1979, s.262).

Laveau'ya (1985, s.19) göre “okuma dersinin amacı, dil öğrenen kişiyi yazılı metinler aracılığıyla amaç dilde bilgilendirme durumuna getirmektir. Bu durumda kişi kendi ön bilgisi ve deneyimlerine dayanarak metinden gerekli bilgiyi alır”, dolayısıyla dil öğrenen kişi amaç dilde bilgilenmiş olur.

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama becerisi geliştirme alanında metinlerle çalışma çok önemlidir. Zira daha önce de belirtildiği gibi, “metin okura, yeni, ilginç, bilimsel bilgiler sunar, yabancı dilde yazılmış metin, içinde yabancının çekiciliğini, başkılığını taşır” (Heyd, 1991, s.73). Bu başkılığı, çekiciliğı öğrenmek, yabancı olan ile iletişime girmek demektir. Bu da metinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Metinle çalışırken okuma–anlama becerisi geliştirmek için bir takım ön koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunlar, ön bilgi/ön deneyim, okuma ilgisi/amacı ve metin seçimidir. Aşağıda bunlar açıklanmıştır.

#### 1.4.1. Ön Bilgi / Ön Deneyim

Yabancı dil öğretiminde metinlerle çalışmada yani, okuma–anlama derslerinde öğrenci “/.../ metinde saklı bulunan yeni yeni anlam değerlerini /.../” (Polat, 1995, s.118) bulmaya çalışır. Metne kendi yaşam bilgisi denilen ön bilgi birikimiyle yaklaşır. Okur ile metnin yaratıldığı kültür ortamı arasında farklılıklar varsa, “öğrencinin kendi ekini yabancı dil grubundakine yakın değilse /.../” (Ekmekçi, 1983, s.111) metni anlamak güçleşir. İşte burada okurun yani öğrencinin ön bilgisi gereklidir. Çünkü, “metin belli bir bilgi yapısı sunar okura” (Polat, 1990, s.78). Metindeki bilgi okurun ön bilgisiyle, deneyimiyle birleşirse, bağdaşırsa okur metni iyice anlayabilir.

Yoksa kafasında soru işaretleri oluşur. Metnin bazı yerlerini anlamamıştır. Bu yüzden “metindeki yeni bilgileri anlamak için okur yeterli ön bilgiye sahip olmak durumundadır” (Laveau, 1985, s.31). Okur metindeki bilgiyi alır, onu kendi ön bilgisiyle, deneyimiyle birleştirir ve bunun sonucunda belli bir yargıya varabilir.

“Metinden hangi bilgilerin alınacağı, okurun ön bilgisine bağlıdır” (Lutjeharms, 1988, s.114). Ballstaedt (1981, s.17), “anlama sürecinin vazgeçilmez koşulu ön bilgidir” demektedir ve okuma–anlama sürecinde ön bilginin önemini vurgulamaktadır. Metin, okurun ön bilgisini canlandırıyor, daha iyi anlaşılır, etkin bir okuma süreci gerçekleşebilir, yoksa öğrencinin/okurun kafasında boş alanlar oluşturur. Bu da “/.../ okuma–anlama sürecini yavaşlatır” (Neuner, 1989, s.72). Metinle çalışırken öğrencinin sadece dili bilmesi metni anlamaya yetmez, konu ile ilgili ön bilgisinin, deneyiminin olması gerekir.

Ballstaedt (1981, s.249), metni anlamlandırmada ön bilginin gerekliliğini savunarak “ön bilgi, okurun okuma esnasında bilgileri düzenlemesinde, birbirinden ayırt etmesinde en önemli etkidir. Eğer okur metinle uygun düşen bir bilgi birikimine sahip değilse, metni anlamlandıramayacaktır” demektedir.

Neuner (1984a, s.321), “/.../ okur, metinle çalışırken kendi ön bilgisini ortaya koyar, bu yüzden ön bilgi, anlama sürecinin en önemli koşuludur” diyerek Ballstaedt’le aynı görüşü paylaşmaktadır.

Jegensdorf (1978, s.136) da, ön bilginin önemini vurgulamakta ve “metinle ilgili ön bilgi, metnin güncelleşmesini sağlar, okunanların anlaşılması ön bilgiyi gerektirir” saptamasını yapmaktadır.

Tüm bunlara dayanarak şunları söylemek mümkün. Okuma–anlama çalışmalarında, yani metinle çalışma esnasında, okurun metindeki anlamları yakalayabilmesi için uygun ve gerekli ön bilgiye sahip olması gerekmektedir. Eğer okur/öğrenci metinde geçen bilgilere uygun ön bilgiye sahip değilse metni anlayamayacaktır. Dolayısıyla metindeki bilgiyi alamayacaktır.

Metin okura belli bir bilgi yapısı sunmaktadır. Okur kendi ön bilgisine dayanarak kafasında bir şema oluşturacaktır, hipotezler geliştirecektir, okuma esnasında bu şema veya hipotezleri sınayacaktır. Metinden edinilen bilgi okurda var olan ön bilgide belli değişimler yaratacak, onlara yeni boyutlar katacaktır. Yani, “metin okura yeni bir şeyler kazandıracaktır” (Ehlers, 1996, s.73). Ufkunda gelişmeler yaratacaktır. Bu yüzden okuma–anlamada okurun ön bilgisi çok önemlidir.

Okurda, metinle ilgili tüm ön bilgiler olmayabilir, bu durumda metin okuru sıkacak, onda okuma ilgisini azaltacaktır. Buna fırsat vermemek için, okurun ön bilgisine uygun, onun ilgisini çeken, onu okumaya teşvik eden metinler seçilmelidir. Okuma dersinin amacı “/.../ öğrencinin ön bilgisini güncelleştirme ve bunun sonucunda öğrencide okuma ilgisi uyandırma /.../” (Jenfu, 1992, s.50) olmalıdır. Zira metinle ilgili yeterli ön bilgi, öğrencide okuma ilgisi uyandıracaktır. Buna bağlı olarak, “öğretmenin görevi de

öğrencinin ön bilgisine uygun metinler seçerek, okuma ilgisi uyandırmak /.../' (Laveau, 1985, s.32) olmalıdır.

#### 1.4.2. Okuma İlgisi / Okuma Amacı

Okur metin etkileşiminde ön bilginin öneminin yanısıra, diğer önemli bir nokta da “/.../ kişiyi okumaya yönelten ilgi, yani okumaya götüren okuma amacıdır” (Polat, 1990, s.78). Okur metne belli bir ilgi ile yaklaşır, kendi ön bilgisine göre metindeki bilgilerden seçme yapar, amacına uygun düzenlemelerde bulunur. Metinden alınan bilgi, okurda var olan ön bilgi ve ilgilerde/amaçlarda değişiklikler yaratır, onlara yeni bir boyut kazandırır.

“Okuma ilgisi, okuma öğretimini teşvik eden faktörlerden birisidir” (Laveau, 1985, s.108). Okurun metne ilgisi, okuma amacı olmadan gerçek bir okuma gerçekleşemez. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin ilgilerine uygun düşen metinlerle çalışmalıdırlar. Çünkü, okurun “okuma ilgisi olmadan okuma–anlama mümkün olmamaktadır” (Bal, 1991, s.87). Okur, metinden belli bilgiler almak ve bunun sonucunda kendi bilgilerini zenginleştirmek ister. Bu yüzden “okuma ilgisi, okuma amacını gerektirir” (Piepho, 1985, s.33). Onun için bu çalışmada okuma ilgisi ile okuma amacı aynı başlık altında alınmıştır. Okuma ilgisi olmadan, okurun belli bir okuma amacı olmadan metne yaklaşması zordur. Metin okurun ilgisine uygun olmalı ki, okur amacını gerçekleştirsin.

Okurda bulunması gereken şey, metindeki gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırt edebilme becerisidir. Bu yüzden okur “metindeki hangi

bilgilerin kendisi için gerekli olduğunu /.../' (Kast, 1984a, s.210) saptayabilmelidir. Bu da onun metne yönelimi, yani okuma amacıdır.

Yabancı dil öğretiminde “metinlerle çalışmada ana sorun, okurun yeterli okuma ilgisinin bulunmayışındadır” (Paleit, 1984, s.32). Okur, bir metni ilgisi olmadan okursa, metinden hiç bir şey kazanamaz, ama metne ilgisi varsa, ondan belli bir bilgi almayı amaçlıyorsa ve metinde bunu bulmuşsa, okurun metne ilgisi artacaktır. Yabancı dil öğretiminde metinle çalışma, yani okuma–anlama dersinin amacı öğrencide okuma ilgisini geliştirme olmalıdır.

Okuma ilgisi de doğal olarak metin seçimini gerekli kılmaktadır. Bu konuya geçmeden önce kısaca okuma amacına bir kez daha değinmekte yarar var.

Daha önce de açıklandığı gibi, okumanın belli amaçları vardır. Amaçsız okuma olmaz. Grellet'e (1981, s.4) göre “okumanın amacı, bir eğlenmek, vakit geçirmek, iki bilgilenmektir.” Kast (1984a, s.208) ise “bilgilenmek ve aynı zamanda eğlenmek gereksinimini gidermek /.../' diyerek okuma amacını üçe yükseltmiştir.

Piepho'ya (1982, s.11) göre okumanın daha başka amaçları da vardır. “Okurun dilsel üretimini geliştirmesi, belli bir metin türünü daha iyi anlaması ve yorumlaması, metnin yapısını, metodunu, bağlantı noktalarını kavrayabilmesi için okuma.” İşte bunlar okumanın diğer amaçlarıdır. Bu amaçları gerçekleştirmek ve okurda ilgi uyandırmak da metin seçimini gerekli kılmaktadır.



### 1.4.3. Metin Seçimi

Doğal okuma sürecinde okur, okuyacağı metni özgürce seçebilir, kendi ilgisine, amacına uyarak okumayı gerçekleştirir. Öğretim sürecinde ise durum farklıdır. Okurun seçme özgürlüğü birazcık kısıtlanmıştır. Artık sadece bir okurun ilgi alanına göre değil, sınıftaki öğrencilerin ilgi alanlarına göre metinler seçilir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrencide okuma isteği uyandıracak metinlerle verimli okuma çalışmaları yapılabilir. Öğretim sürecinde, “okuma–anlama yetisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde ilk önemli adım, canlı bir etkileşim sağlayabilecek uygun metinlerin seçimidir” (Polat, 1990, s.79). Bunu belirlemek doğal olarak oldukça güçtür. Çünkü her öğrencinin ilgi alanı farklıdır. Üzerinde okuma çalışmaları yapılacak metin, öğrencilerin tümüne yönelen, yani her öğrencinin ilgisinin çekebilecek bir konu içermelidir.

“Öğrencinin kendi yaşam deneyimleriyle anlamlı, mantıklı bağlantı noktalarının bulunacağı metinlerin seçimi oldukça önemlidir” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.111). Öğrenci yabancı dünyayı tanıırken, kendi kültüründe onunla ilgili bir dayanak noktası bulabilmeli, aynı zamanda metin ona yabancı dünya ile ilgili yeni bir şeyler vermeli ve onda ilgi, merak uyandırmalıdır. Yoksa metinle çalışma öğrenci açısından sıkıcı ve eziyet verici bir olay haline gelebilir, bu da onun okuma ilgisini yitirmesine neden olabilir.

Karcher'e (1988, s.242) göre "okuma becerisi geliştirmede ya metin okura, ya da okur metne uygun olmalıdır." Yani okur metin etkileşimi çok önemlidir. Dolayısıyla bu da metin seçimini ön plana çıkarmaktadır. Yine Karcher'in (1988, s.242) görüşüne göre,

"/.../ ders kitaplarındaki metinler sadece dilbilgisi kurallarının öğretimine ve dilsel becerilerin pekiştirilmesine yöneliktir. Dolayısıyla bunlar okuma metinleri değil sadece diyalogların yazılı şeklidir, ki bu da işitsel-dilsel yöntemin kalıntısıdır, bunlar öğrenciye okuma becerisini kazandırmaktan çok uzaktır."

Amaç öğrenciye okuma becerisi kazandırmaksa, "metin seçiminde göz önüne alınacak olan, her şeyden önce okurun okuma ilgisidir" (Bal, 1991, s.86). Öğrencinin/okurun ilgisini çekmeyen metinler ona okuma zevki vermez, belki de onun okuma ilgisini azaltır. Okuma ilgisi uygun metin seşimiyle sağlanabilir.

"Okuma ilgisi, günlük olayları anlatan metinlerin seşimiyle olanaklı olur" (Piepho, 1985, s.34). Metnin yapısı, içeriği okurun ön bilgilerine uygun olmalı, konusu okurun hoşuna gidecek türden olmalı, "günlük olayları içeren /.../" (İlkhan, 1987, s.139), dolayısıyla onu güdüleyen olmalı. Yani okurun metnin konusuna yakın olması gerekmektedir. Ayrıca, "metindeki bilgiler daha sonraki dil kullanımına yarar sağlamalı" (Butzkamm, 1984, s.117). Okur, öğrendiği yabancı dilin insanlarıyla karşılaştığında iletişim kurabilmesi için, dil ve kültür yönünden hazır hale getirilmeli yani, metinler, "okura ülke bilgisi yönünden tatmin edici bilgiler vermelidir" (Butzkamm, 1984, s.117). Okura kendi yaşamı ve amaç dil ülkesinin yaşamı hakkında doyurucu bilgiler sağlamalıdır. Aynı zamanda "okurun yaşam

deneyimleri ve ilgileriyle bağlantılar kurmasına /.../' (Brusch, 1984, s.61) olarak tanımlanmalıdır. “Öğrencinin bilişsel ve duyuşsal becerilerine uygun olmalı, ona yeni yaşantılar sunmalı, kendi yaşantısını dilsel olarak ifade edebilme bilincine ulaştırmalıdır” (Duhamel, 1980, s.526). Metinler okuma amaç dil kültüründen kesitler sunmalı, okuru bilgilendirmeli ve “okurun ufkunu, hayal dünyasını genişletmelidir” (Çapoğlu, 1992, s.5; Buhlmann, 1979, s.59). Metinden alınan bilgiler, okurda var olan bilgileri yeni bir bakış açısıyla yeniden değerlendirmesine yarar sağlamalıdır. Yani öğrenciyi “/.../ yarına hazırlamalıdır /.../' (Tuk, 1989, s.199). İşte bu yüzden metin seçimi oldukça önemlidir.

Bunlardan başka metin dilsel yönden de öğrencinin seviyesine uygun olmalı. “Metnin anlaşılabilirliği metin seçiminde önemli bir ölçüttür” (Buhlmann, 1979, s.61). Eğer metin dil yönünden öğrencinin seviyesine uygun değilse, öğrenci tarafından anlaşılamiyorsa, yararlı olmayacaktır.

Çakır'a (1993, s.14) göre metin seçiminde dikkat edilecek noktalar şunlardır:

“Metinler, öğrencilerin dil becerileri düzeylerine uygun olarak seçilmeli ve metin seçiminde öğrencilerin ilgi alanlarının mümkün olduğunca farklı özellikler sergilediği görüşünden ayrılınmamalıdır. Böylelikle söz gelimi, çok farklı sosyal çevrelerden gelen ve öğrenimlerini aynı alanda yapacak öğrencilerin ilgilerini bir arada tutabilmek kısmen de olsa mümkün olabilecektir. Çok yönlü beceri ve gereksinimlere yönelik metin seçimi ile /.../ değişik alanlardan seçilmiş metinler düşünölmektedir. Bu metinlere ana diline göre farklı dil kullanımı ve biçem özellikleri katarak kendi arasında çeşitlilik katılabilir. Öğretmen metin seçiminde bu sayılan özellikleri de uygulamaya çalışır.

Seçilen metinlerin dili açık ve anlaşılır olmalı, metnin içeriğini yansıtan başlık taşınmalı, öğrencinin konuyu çabuk kavrayabilmesine yardımcı olmalı, dilbilgisi yönünden de kolay anlaşılabilir özelliklere sahip olmalıdır.”

Çakır'ın önerileri oldukça tutarlıdır. Burada tabii ki öğretmene çok büyük görev düşmektedir. Çünkü metin seçimini öğretmen sınıfındaki öğrencilerini dikkate alarak yapacak ve bu konuda oldukça titiz davranmak durumunda kalacaktır. Bu hiç te kolay değildir.

Bu zor görevde yani, metin seçiminde Neuner/Hunfeld (1993, s.112) iki yol önermektedir. Birincisi,

“/.../ öğrenciye, ilgileri ve derste hangi konuların işlenmesi isteği sorulabilir. Ama bu sınırlı bir konu seçimini gerekli kılar, çünkü öğrencinin isteği, ilgisi onun gelişim ve yaş seviyesine göre değişir, yetiştiği kültür çevresi, onun toplumsal ve kültürel değerleri farklı algılamasına neden olabilir.

İkinci yol ise,

/.../ amaç dil ülkesindeki aynı yaştaki gençlerin ilgilendiği konuların, sorunların ele alınması olabilir. Bu konular da amaç dil ülkesindeki toplumsal ilişkilerin gelişim, değişim göstermesiyle farklılaşabilir. Çünkü gençlerin ilgileri çeşitli sebeplerden dolayı çok kısa sürede değişime uğrayabilir.”

O halde bunlar da metin seçiminde kesin bir yargıya varmada yetersiz kalmaktadır. Yani konu seçimi oldukça güçtür.

Tapan (1995, s.160), Polat (1990, s.79) ve Bal'a (1991, s. 87) göre sorunun çözümü şöyledir:

“Bu sorunun çözümü, her kültürde, her toplumda var olan, dolayısıyla kayıtsız kalınamayacak olan ‘temel yaşam deneyim’ alanlarından yola çıkmakta görülmektedir. Temel yaşam deneyim alanları, doğum, ölüm, aile içinde yaşama, eğitim, okul yaşamı, çalışma, serbest zamanın değerlendirilmesi, v.b. gibi yaşam boyunca şu ya da bu biçimde her insanın katılımını gerektiren genel toplumsal alanlardır.”

Doğru olan da budur. Seçilen metinler öğrenciyi motive etmeli ve kendi dünyası ile yabancı dünya arasında bir köprü, bir geçiş kurmalıdır. Temel yaşam deneyim alanlarından seçilen metinlerle bu geçiş sağlanabilir. İşte bu yüzden Neuner/Hunfeld (1993, s.113) temel yaşam, varoluş deneyim alanlarını biraz daha geniş tutmuştur. Şöyle ki:

“temel varoluş deneyimi (doğum, ölüm, dünyada varolma)  
 bireysel kimlik (ben-deneyimi)  
 özel yaşam alanında sosyal kimlik (aile)  
 genel yaşam alanında sosyal kimlik (komşuluk ilişkileri, toplum, devlet ilişkileri)  
 ikili ilişkiler (arkadaşlık, sevgi)  
 yerleşim (ev, yurt yaşamı)  
 çevre (doğa, uygarlık)  
 iş (geçim güvencesi)  
 eğitim  
 geçim (beslenme, giyinme)  
 devingenlik (trafik)  
 boş zamanı değerlendirme / sanat  
 iletişim (gösterge sistemlerinin kullanımı, araç-gereçler)  
 sağlık hizmetleri (sağlık, hastalık, bakım)  
 normlar, değerler (ahlaki ilkeler, dini eğilim)  
 tarihsel deneyim (geçmiş, bugün, gelecek)  
 düşünsel ve ruhsal boyutlar (hayal, anı, refleksler).”

Bu tür konuları içeren metinlerin seçimi ve derste işlenmesi, öğrenciye değişik kültür insanların deneyimlerini tanıma olanağı sağlar, aynı zamanda okuma ilgisini pekiştirir. Öğrencinin bilgisi ve deneyimi her geçen gün artar, “/.../ olaylara bakış açısı değişir, sözcük bilgisi ve dilbilgisi gelişir” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.122), kendini de daha sağlıklı değerlendirebilir.

Okuma zevk vermeli, /.../ işkence olmamalıdır, boş zamanlarda okuma zevkli, ama öğrenme ortamında zevksiz bir şey olabilir” (Kast, 1984b, s.145). Öğrenciye okuma becerisi kazandırırken, okumayı zevkli hale getirmek gerekir. Onun ilgisini çeken, çekebileceği düşünülen metinler işlenmeli, bilgisi, deneyimi okuma yoluyla geliştirilmeli. Gerekirse ana dilde veya amaç dilde yazılmış “/.../ paralel metinler /.../” (bkz. Eruz, 1995, s.238; Laveau, 1985, s.18; Kast, 1980, s.544) işlenmeli. Böylece öğrencide okuma isteği, becerisi geliştirmek mümkün olabilir. Çünkü okuma-anlamanın amacı, Demirel’in (1993, s.120) de ifade ettiği gibi

“doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanmak,  
sözcük hazinesini geliştirmek,  
okumanın, bilgi edinmenin yollarından biri olduğunu kavramak,  
anlatım gücünü geliştirmek,  
okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmektir.”

Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisi kazandırma alanında yukarıda değinilen noktalara dikkat edilirse, öğrenciye okuma-anlama becerisi daha kolay kazandırılır, yoksa okuma onun için bir işkence, derste

yerine getirilmesi ve sınavda yeterli not alınması için gerçekleştirilen bir edim haline gelir.

Bu durum ise, yabancı dil öğretiminden öte, eğitim sürecinde görülmesi arzu edilmeyen bir fenomendir. Çünkü öğretim sürecinde edinilen okuma becerisi ve sevilen, zevk alınan bir beceri, okul sonrası yaşama da aktarılır, okuma işlevsellik kazanır ve yaşam boyu sürer gider.

Öğrenciye böylesine zevk verecek bir beceriyi kazandırmak elbette kolay değildir. Bu beceriyi kazanmak için seçilen metinlerin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla öğrenciyi yaşama, yarına hazırlayan metinlerle – ki bunlar bilgi aktaran özellikte olan özgün metinlerdir – çalışma ilk aşamada gerekli görülmektedir.

### **1.5. Okuma – Anlama Becerisini Özgün Metinlerle Geliştirme**

“Son yıllarda yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin kullanılması konusu sık sık gündeme getirilmektedir” (Edelhoff, 1985, s.5) ve artık okuma–anlama derslerinde özgün metinlerle çalışmanın gerekliliği vazgeçilmez bir koşul olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak da “özgün” lük kavramı ve “özgün metinlerle nasıl çalışılacağı” üzerine tartışmalar ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde “özgün metin”, bu tür metinlerle öğrencide okuma–anlama becerisini geliştirme, özgün metinlerle çalışma ve bu tür metinlerle yapılacak alıştırma türleri üzerinde durulacaktır.

Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama derslerinde üzerinde çalışılan metinler “/.../ öğrenciyi düşünmeye, soru sormaya, öğrenmeye aynı zamanda onun ufkunu geliştirmeye, yabancı dil öğrenmeye teşvik etmeye yönelik /.../” (Neuner, 1984c, s.13) olmalıdır. Ondaki ilgiyi, hevesi kaybetmeye yönelik değil.

Öğrencinin yabancı dil öğrenmeye ilgisinin ve hevesinin kaybolmasının nedenlerinden biri, Neuner’e (1984c, s.13) göre

“/.../ kitaplardaki okuma parçalarının ‘anlamsız’ oluşu, metinlerin ‘ilginç’ olmayışdır. Çünkü bu metinlerde belirli dilbilgisi yapıları gizlidir ve dilbilgisel basamaklandırma söz konusudur. Bu tür kurma metinler öğrenciyi soru sorma ve düşünmeye yöneltmiyor, çünkü içinde gerçeklik, özgünlük yoktur.”

Ders kitaplarında karşılaşılan metinler “/.../ dilin sözlü kullanımına öncelik tanıyan işitsel–dilsel yöntemin ön gördüğü ve dilbilgisel basamaklandırma ve kelime hazinesinin geliştirilmesine yarayan diyalog şeklinde yazılmış okuma parçalarıdır” (Neuner/Krüger/ Grewer, 1988, s.47). Bunlar daha çok kitap yazarları tarafından oluşturulmuş, kurma metinlerdir. Gerçek hayatta kullanım değerleri hemen hiç yoktur, bunlar öğrenciyeye gerçek anlamda okuma–anlama becerisini kazandırmaktan çok uzaktırlar.

Bu konuda Kocaman (1983b, s.192),

“yapma metinler dil yapıları yönünden sınırlı, çerçevesi çizilmiş metinlerdir, bu nedenle öğretim teknikleri açısından ele alınmaları kolaydır. Ancak ele aldıkları konuyu belli dil yapıları çerçevesinde izlediklerinden bilgi yönünden çoğu kez gerektiği ölçüde tutarlı olamamaktadır”



demekle, öğrenciye okuma–anlama becerisi kazandırma çabasının çözümünün kurma metinlerde olmadığını vurgulamaktadır. Tapan’ın (1995, s.158) konu hakkındaki görüşü ise “ders kitaplarındaki diyaloglar bildirişim ve kültür aktarımına olanak vermez” şeklindedir.

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlamanın bir bildirişim aracı olarak algılandığı son yıllarda ders kitaplarında karşılaşılan bu tür kurma metinlerle okuma–anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi pek olanaklı görülmemektedir. Üniversitelerin yabancı dil bölümlerine öğrenim görmeye gelen öğrencilerde de okuma becerisinin hemen hemen hiç gelişmediği konu ile ilgili kaynak taramalarında ortaya çıkmaktadır.

O halde çözüm nedir? Tüm uzmanların birleştikleri ortak çözüm, kurma metinler yerine özgün metinlerle çalışmaktır. Çünkü “özgün metinler Almancanın kullanıldığı doğal ortamı derse aktaran, dolayısıyla öğrencinin amaç kültür ile doğrudan doğruya karşılaşmasına olanak tanıyan metinlerdir” (Tapan, 1995, s.158).

### **1.5.1. Özgün Metinler**

Metinler yabancı dil öğretiminin en önemli aracıdır. Özellikle okuma–anlama derslerinde metinler olmaksızın hiç bir şey yapılamaz. Derste “hangi tür metinlerin seçileceği ve kullanılacağı öğrenim/öğretim amacına bağlıdır. Ama önemli olan yabancı dil öğretiminde ta en baştan itibaren özgün metinlerle çalışmaktır” (Henrici, 1986, ss.252–253).

Özgün metinler son yıllarda yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin ön gördüğü düzenlemelerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Çünkü,

“dilin gerçek kullanımının yansıdığı örnekler olan özgün metinler, Almanya’daki yaşam üzerine bilgi veren araçlardır. Ayrıca özgün metinlerin kullanımı eğitsel bakış açısından zorunludur. Özgün metinler, öğrenciye, deneyimlerini artırmak, değişik bir bakış açısı kazandırmak, toplumsal eylem edincini geliştirmek, kendi koşullarını bir diğer ülkenin koşulları ile kıyaslamak ve bilgi düzeyini yükseltmek gibi olanaklar sağlarlar. Eğitsel bakışın yabancı dil olarak Almanca öğretiminden beklediği de budur” (Polat, 1986, s.155).

Yabancı dil öğretiminde okuma aracılığıyla öğrencide iletişimsel edinç kazandırmak amaç olduğuna göre “özgün metinler ister yazılı olsun, ister sözlü biçimde olsun, – örn: tv., radyo haberleri – yabancı dilde iletişim edinci kazanmada büyük rol oynamaktadır. Yaşam içindeki durumlara uygun dil davranışı kazanmak için vazgeçilmez koşul özgün metinlerdir” (Blaasch, 1985, s.121). İşte bu yüzden özgün metinlerle çalışma bir gerekliliktir.

Yabancı dil öğretiminde bu kadar önemli olan “özgün metin” kavramı ne demektir?

“ ‘Özgün’ kavramı ‘belgesel’, ‘hakiki’, ‘gerçek, saf’ kavramlarıyla eş anlamda kullanılmaktadır. ‘Yapılmış’, ‘üretmiş’, ‘gerçek olmayan’, ‘yapay, kurma’ kavramlarının tam olarak zıt karşılığıdır. Erek dili ana dili olarak kullanan kişilerce yazılmış ve yabancı dil derslerinde kullanmaya uygun metinler, özgün metinler olarak kabul edilmektedir. Yabancı dili en iyi şekilde temsil eden, yabancı dilin yaşamda kullanım biçimini yansıtan metinlerdir” (Edelhoff, 1985, s.7).

Bal'a (1991, ss.87-88) göre,

“özgün metinler özellikle yabancı dil okuru için yazılmamış, aksine orijinal metinlerdir. Dilbilgisi ve kelime hazinesi geliştirmek amacıyla yazılan cümlelerin toplamı değil, gerçek bir amaç ve bilgi aktarımı sağlamak için yazılmış metinlerdir. Yalınlaştırılmış, biçim değiştirmiş, özet veya kısaltılmış metinler orijinal yani özgün metinler değildir. Özgün olmayan metinler çoğunlukla dilbilgisi kurallarını öğretmeyi amaçlayan metinlerdir. Ama okur metni sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmek için okumaz, aksine bilgi edinmek ve bir şeyler öğrenmek için okur. Yabancı dil okuru, amaç dil ülkesinin insanların günlük sosyal yaşamlarında nasıl düşündüklerini, nasıl davrandıklarını öğrenmek ister. Okumanın amacı bilgi edinmektir. Özgün olmayan metinler hem bilgi eksikliği hem de okuma becerisi de geliştirme yönünden uygun değildir.”

Henrici (1986, s.253), “özgün kavramından anlaşılan dilsel yönden özgün materyallerdir, yani, dil öğrenme amacıyla kurma olarak yazılmamış, aksine yabancı dilin konuşulduğu şekliyle yazılan metinlerdir” diyerek özgün metinlerin dil öğretimi amacıyla değil, gerçek dilin kullanımı amacıyla yazılan metinler olduğunu vurgulamaktadır.

“Yabancı dil öğrenimi/öğretiminde özgün metinlerin kullanılmasını /.../” belirten Brütting (1978, s.62), özgün metni şöyle betimlemektedir: “Özgün metin, dil eğitimi amacıyla ya da yabancı dil öğrenmek için yazılmış metin değildir, bilakis gerçek iletişimi/bildirişimi sağlamak için yazılmış metindir.”

Tüm bunlara dayanarak, “özgün metinler yabancı dil öğrenimi/öğretimi için kurmaca olarak yazılmayan, aksine ana dil kullanıcılarına belli bir bilgi aktarımı için yazılmış orijinal metinlerdir” demek mümkün. Yabancı dil

öğretimi alanında kullanılan kitaplardaki metinler özgün değil, kurma metinlerdir. Çünkü onlar belli bir eğitim amacıyla kaleme alınmışlardır. Gerçek dil kullanımını yansıtmamaktadır. Ama gerçek dil kullanımını yansıtan, iletişimi olanaklı kılan özgün metinlerdir ve yabancı dil öğretiminde bu tür metinlerle çalışmak gerekir.

Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama derslerinde üzerinde çalışma yapılacak metinlerin “/.../ özgün olması, yani metnin o dili ana dili olarak konuşanlar tarafından üretilmiş materyallerden seçilmesi önerilmektedir. Yabancı dil uzmanları da özgün materyal kullanımını savunmaktadır” (Ekmekçi, 1988, s.47; Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.69).

Derslerde kullanılacak metinlerin özgün olması konusunda uzmanlar geçerli bir takım nedenler sıralamışlardır; örneğin:

“Yabancı dil dersi öğrenciyi, yabancı dilin kullanıldığı ülkelerdeki gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşmasına hazırlamalıdır. Gerçek yaşamla karşılaştığında, öğrenciyi yabancı dille iletişim kurabilmesine hazır hale getirmelidir. Bunun için, geniş ülke bilgisi içeren özgün metinlerle çalışmak gerekir. Ülke bilgisi, öğrenciye, kendisi ve yabancıyı öğrenme, yabancı kültürle iletişimde bulunma olanağı sağlar. Yabancı dilin başarılı bir şekilde öğrenilmesi, öğretim amacı güdülen hazırlanmış yapay metinlerle sağlanamaz. Bu tür metinler dilbilgisi yapılarının öğretilmesi amacıyla hizmet eder, öğrenciye yarar sağlamaz. Özgün metinlerle çalışma, dilsel gerçeklikle bağlantı kurmayı olanaklı kılar. Yabancı dil öğrenen kişi, bu metinlerden öğrendiği bilgiyi hem eğitimi süresinde, hem kişisel bilgilenme anlamında, hem de mesleki alanında kullanır” (Edelhoff, 1985, s.5).

Westhoff (1987, s.100), bu konuda iki neden belirtir:

“Metinler okura sık sık hipotezler geliştirme ve onu test etme olanağı sunmalıdır. Yani, okuma metni okura, çok fazla, bilinmeyen yabancı bilgi sunmamalı, aksine bilinmeyi bilinenlere dayanarak çözebilme, anlayabilme olanağı tanınmalıdır. Önce bilinen şeyler bulunmalı, sonra kısa sürede bilinmeyen öğelerin bulunmasına çalışılmalı, bu yüzden metinler kısa ve çabuk okunabilecek yapıda olmalıdır.”

Bunlar da işte ancak özgün metinlerle sağlanabilir.

“Özgün metinler, derslerdeki doğal iletişim ortamının göstergesidir, öğrenciler gerçek iletişimde bulunan kişi olmalı ve bu iletişimi güncelleştirebilmelidir. Bunu öğrenciye özgün metinler sağlar ve onu öğrenme olayında hızla güdüler” (Michel, 1979, s.30). Michel, öğrenciyi özellikle öğrenme olayında güdülemesi açısından metinlerin özgün olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Metinler, öğrencilerin gereksinimlerine uyularak seçilmeli.

“Okul sonrası yaşamlarında dilsel aktivitelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan metinler ele alınmalı. Yabancı dil dersindeki öğrenim durumu, gerçek yaşamdaki doğal iletişim durumunu ortaya koymamaktadır, bu yüzden öğretmenler okul dışı yaşamı içeren, dili gerçek bildirişim alanında kullanma olanağı sağlayan konular bulmalıdır. Özgün metinlerle okul dışındaki yaşamı gerçek durumlarıyla sınıfa getiririz. Bu öğrenciyi motive eder. Öğrenci metinlerden bilgiler alır, amacı doğrultusunda toplumsal davranış biçimleri kazanır ve kendisini ifade etmeyi öğrenir. Bu yüzden özgün metinlerle çalışılmalıdır” (Blaasch, 1985, ss.121-125).

Blaasch, Edelhoff'la aynı görüşü paylaşmakta ve özgün metinler aracılığıyla öğrencinin okul dışı yaşamında gerçek dil kullanımını gerçekleştirebileceğini ve amacı yönünde bir takım toplumsal davranış biçimleri kazanabileceğini belirtmektedir.

Krüger'e (1988b, s.34) göre,

“ders kitaplarındaki metinler özgün değildir. Onlar dilbilgisi kurallarını öğretmek için oluşturulmuşlardır. Öğrenciye dilsel davranışlar kazandırmaktan çok uzaktır. Bu yüzden derslerde işlenecek metinlerin, öğrenciyi günlük yaşamdaki durumları hazırlayan özgün nitelikte olması gerekir.”

Krüger'in Edelhoff'la uzlaştığı nokta ders kitaplarındaki metinlerin kural öğretmekten ileri gidemeyen, yapma metinler olduğu konusudur.

### Yabancı dil öğretiminde

“algısal becerilerin geliştirilmesi, ders kitaplarının dışında asla karşılaşılmayacak ve yapay olarak oluşturulmuş metinlerle sağlanamaz. Bunlar iletişimde bulunma amacıyla yazılmamıştır. Dil öğretiminde önemli olan ülke bilgisidir. Bu yüzden okumaya özgün metinlerle başlanılmalıdır” (Heyd, 1991, s.108).

Heyd ise, Krüger ve Edelhoff'la temelde aynı görüşü paylaşmakta ve okumaya ülke bilgisi içeren özgün metinlerle başlanmasını önermektedir.

Özgün metinler konusunda Gerhold (1990, ss.149–150) de “dilin iletişim yönü önemli olduğuna göre ve öğrencide de iletişim yetisi geliştirileceğine

göre, okumaya özgün metinlerle başlamak gerekir” demektedir. Gerhold’e göre iletişim becerisi geliştirmek özgün metinlerle mümkün olmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde amaç, “öğrenciyi yaşama hazırlama olduğundan, ders kitabı dışında var olmayan kurma metinler yerine özgün metinlerle çalışılması gerekir” (Polat, 1990, s.75).

Görüldüğü gibi, kurma metinler yerine özgün metinlerle çalışma konusunda tüm uzmanlar aynı görüştedir.

**Özgün metinlerin özellikleri vardır. Bunlar:**

“Özgün bir metnin bir yönelimi, amacı vardır, bir şeyler iletmek ister ve bu yönelim, belli bir dilbilgisi yapısını öğretme uğruna yitip gitmemelidir. Özgün bir metnin, gerçek yaşamda iletişime uygun bir alıcısı vardır. Özgün bir metnin belirli bir biçimi vardır, gazete yazısı, anlatı gibi, bu yüzden yabancı dil dersinde gezi planından şiire kadar her türlü özgün metin derslerde işlenebilir” (Krüger, 1988a, ss.25-26).

**Özgün metinler öğrenciyi**

“/.../ yaratıcı kılar, okumaya yöneltir, okuma ilgisi yaratır” (Tuk, 1989, s.199), “/.../ öğrencinin ön bilgisini güncelleştirir” (Strauß/Brandi, 1985 s.66), “/.../ öğrencinin hipotezler geliştirmesine, bunları test etmesine ve anlamayı kolaylaştırmasına yardım eder” (Paleit, 1984, s.37), “/.../ öğrencinin kişisel deneyimini güncelleştirmesi için oyun alanı sağlar, ülke bilgisi yönünden öğrenciyi doyurucu bilgiler sunar” (Neuner, 1984c, s.12), “/.../ öğrenciyi belli bir kültürel davranış biçimi kazandırır” (Werlich, 1986, s.126), “/.../ öğrenciyi güdüler ve onda okuma zevki, becerisi geliştirmeye yardım eder” (Renström, 1978, ss.81-82).

Dolayısıyla, özgün metinlerle çalışmaya yabancı dil öğretim süreci içinde mümkün olduğunca dil öğretiminin ilk evrelerinde başlanmalıdır. Sadece dil öğretimi amacıyla yazılmış kurmaca metinlerle öğretim çabası içinde olmak öğrenciye pek yararlı olmayacaktır.

Özgün metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Çünkü, “her özgün metin yabancı dünyayı aynı şekilde yansıtmayabilir, her özgün metin yabancı dil dersi için uygun olmayabilir, öğretim amacını gerçekleştirmeyebilir. O yüzden yabancı dil dersleri için metinlerin ‘uygun’ ve ‘yararlı’ olması gerekir” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.119). Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama derslerinde kullanılan metinleri Neuner (1986, s.36), “kullanım işlevli metinler (yabancı ülkedeki gündelik yaşama özgü ve orada işlevleri olan kullanmalık metinler), bilgi iletici metinler (yabancı kültür dünyasının bir yönüyle ilgili bilgi ileten, bu yönü tanıtan, yorumlayan metinler) ve yazınsal metinler /.../” olmak üzere üç grupta topluyor.

Bu çalışma kapsamında kullanım işlevli metinler ‘kullanım amaçlı metinler’ ve bilgi iletici metinler ‘bilgilendirici metinler’ olarak adlandırılacak ve ele alınacaktır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yazınsal metinlerle çalışmak çok daha farklı yönlerle irdelenmesi gereken bir konu olduğundan, bu çalışma kapsamında yazınsal metinlere değinilmeyecektir.



### 1.5.1.1. Kullanım Amaçlı Metinler (Gebrauchstexte)

Almanca konuşulan ülkelerin günlük yaşamından, gerek yazılı gerek sözlü düzlemde gerçekleşebilecek durumları yansıtan, yani amaç dil ülkesindeki günlük yaşamı aktaran özgün metin türleri bu grupta yer alır.

Bu tür metinler,

“/.../ özellikle, eğer öğrenci amaç ülkede yaşamayı veya belli bir süre kalmayı amaçlıyorsa ve bunun için dili öğreniyorsa, yani amaç ülke yaşamına hazırlanıyorsa, derslerde ilk etapta dilsel işlevleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılır ve üzerinde çalışma yapılır. Öğrenci amaç ülke hakkında özgün bilgiler edinir. Bu tür metinler aracılığıyla sınıfta ‘özgün atmosfer’ sağlanır ve gerçeğe yakın dil kullanımı mümkün olur. Yabancı dil kullanımını gerçeği yansıtan bu modeli, özellikle öğrencilerin yaratıcı hayal gücünü harekete geçirir” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.119).

Kullanım amaçlı metinler (Gebrauchstexte) olarak

“/.../ ilanlar, taşıt tarifeleri, ilaç prospektüsleri, çeşitleri resmi belgeler, yemek listeleri, anonslar, telefon rehberlerinden bölümler, haritalar, kent planları, çeşitli araçların kullanım klavuzları, trafik işaretleri, programlar, hava raporları v.b” (Tapan, 1989, s.186; Neuner/Hunfeld, 1993, s.99)

gibi metinler kastedilmektedir. Bu metinler gerçekten de amaç ülkenin günlük yaşamında karşılaşılabilecek durumları yansıtmaktadırlar.

Bu metinler,

“/.../ öğrencinin Almanca konuşulan ülkelerde karşılaşılabileceği gündelik durumları tanınmasına, bunların üstesinden gelebilmesine ve bu durumlarla ilgili eylemde

bulunabilmesine olanak sağlayacağından, bu tür metinlerin özgün biçimleriyle yabancı dil dersinde ele alınıp kullanılması yerinde bir tutumdur” (Tapan, 1989, s.186).

Almanya’daki yaşama özgü ve salt orada işlevleri olan bu metinler, daha çok öğrendiği dili Almanca konuşulan ülkelerde kullanmayı amaçlayan öğrenciler için güdüleyici olabilir. Almanca konuşulan ülkelerle doğrudan doğruya ilişkisi olmayan, yabancı dilden ülkesinde yararlanacak olan öğrenciler için ise, Almanya’yla ilgili bazı bilgileri aktardıkları için çok yararlıdır. Çünkü bu metinler aracılığıyla amaç dil ülkesindeki günlük yaşam sınıf içine getirilir, gerçek dünya sınıf içinde yaratılır, bunlardan edinilen bilgiler öğrencinin daha sonraki yaşamı için – gerek amaç ülkede, gerek kendi ülkesinde, gerekse mesleki yaşamında; ki, bu çalışma kapsamında Almanca bölümlerinde okuyan öğrenciler baz olarak alınmıştır– gereklidir, yararlıdır. Metinlerden elde ettiği bilgileri kendi yaşamına aktarır, kelime hazinesi genişler. Hatta metinler “/.../ salt işlevsel olarak değil de, oyun biçiminde, hayal gücünü harekete geçirme şeklinde /.../” (Neuner, 1984c, s.18) sınıfta işlenirse çok daha yararlı ve güdüleyici olacaktır. Metinlerle çalışma biçimleri daha sonraki bölümlerde ele alınacaktır.

#### ***1.5.1.2. Bilgilendirici Metinler (Sachtexte)***

Yabancı kültür dünyasıyla ilgili bilgiler ileten, yabancı dünyayı tanıtan, yorumlayan metinler bilgilendirici metinler (Sachtexte) türüne girmektedir. “Gazete, dergi, tv., radyo haberleri, yorumlar, makaleler, söyleşiler, okuyucu mektupları, sözlük/ansiklopedilerden bölümler, bildiriler,

grafik/istatistik, bilgi çözümlenmeleri, reklamlar, programlar, broşürler v.b.” (Tapan, 1989, s.186; Neuner/Hunfeld, 1993, s.99) bu grup metin türüne girmektedir.

Bu metinler “/.../ yabancı dünyanın, kültürünün içerdiği ve belli olgulara, amaçlara dayanan durumları yansıtır. Bu durumlarla ilgili bilgiler verir, belli durumların yorumlanmasına yardımcı olur” (Tapan, 1989, s.187; Neuner/Hunfeld, 1993, s.101).

### Yabancı dil öğretiminde

“/.../ kültür karşılaştırmalarını da olanaklı kılan bu tür metinlerle çalışmak, öğrenciye dilbilgisinin yanı sıra, kişisel deneyimlerini artırmak, değişik bakış açıları kazandırmak, bilgi düzeyini yükseltmek, kendi koşullarına başka bir ülkenin koşulları ile karşılaştırmak gibi olanaklar da sağlar” (Tapan, 1989, s.187).

Öğrenciye bu kadar çok olanak sağlayan bu tür metinlerin okuma–anlama derslerinde kullanılması gerçekten çok yararlı olacaktır. Çünkü bilgilendirici metinler (Sachtexte), kullanım amaçlı metinlere (Gebrauchstexte) bakarak öğrenciye çok daha fazla bilgiler sunmaktır. Bir taraftan dilbilgisi, diğer taraftan öğrenciye yeni bir bakış açısı kazandırıyor. Öğrenci yabancı kültürle karşılaşılıyor, iletişime giriyor, bilgi düzeyi yükseliyor, kıyaslama becerisi gelişiyor, kendini ve yabancıyı sorguluyor, yorumluyor. Elbette ki derslerde bu tür metinlerin kullanımı hem öğrenciyi okuma–anlama becerisi yönünde güdüleyecek, okuma ilgisi aşılacak, okuma becerisini geliştirecek, hem de bilgilendirecektir. Hele ki, kültürlerarası bildirilişimin önem kazandığı çağımızda, çok kültürlülüğe de adım atılmış olunacaktır.

Ancak, bu metinlerden yola çıkılarak yapılan kültür karşılaştırmalarında, bilgi ediniminde dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Verim sağlanabilmesi için bir takım ön koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir. Örneğin,

“metinlerin yansıttığı ‘yabancı dünya’ ile ilişkili gerçeklerin öğrencinin kendi yaşam deneyimini aşmaması gerekir, başka bir deyişle, öğrencinin kendi kültür deneyimi ile amaç kültür arasındaki ayrım çok büyükse, ya da öğrencinin kendi kültüründen kaynaklanan birikimin yabancı kültürde karşılığı yoksa, bu öğrencide olumsuz bir tepki uyanmasına yol açabilir; çünkü bu durumda öğrencinin, karşılaştığı yabancı dünyayı kendi ön bilgisiyle, kendi deneyiminden kalkarak açıklayabilmesi olanaksızdır. Öte yandan, metinler aracılığıyla öğrenciye sunulan yabancı kültüre ilişkin durumlar öğrencinin kendi kültürü ile özdeşse, bunlar arasında hiç bir ayrım söz konusu değilse, bu metinlerle çalışma öğrenci için ilginç olmaktan çıkar, böyle bir çalışma da öğrenciye basit ve can sıkıcı gelebilir” (Tapan, 1989, s.187).

Bu olayı ortadan kaldırmak ve yabancı dil öğretiminde kültür karşılaştırmaları yoluyla yapılacak verimli çalışmalar, Neuner’in (1987, s.64; Neuner/Hunfeld, 1993, s.120) deyişle “/.../ yarı anlamının yol açtığı gerilimi yaratabilecek metinlerle gerçekleştirilebilir.”

Konuya Tapan (1989, ss.187–188) açıklık getirir, şöyle ki:

“Öğrenci yabancı kültüre kendi ön bilgileri, varsayımları, kendi yaşam deneyimi ile yaklaşırken, sürekli olarak yeni değerlerle tanış olduğu değerler, yeni olanla kendisine yakın olan arasında ilişkiler kurar, karşılaştırmalar yapar; metnin kendisine sunduğu yabancı dünyayı, yeni olanı kendi deneyimleri ile kavramaya çalışırken, açıklayamadığı bir takım boş alanlar ile karşılaşır. Kendi dünyasında da benzeri olan bu yabancı durumları açıklayamamak öğrencide bir gerilime yol açar. Bu gerilimi aşabilme dürtüsü ile öğrenci yabancı dünya ile ilgili daha çok bilgi edinmek ister. Öğrenciye bu bilgiyi

iletmek için en uygun metinler ise, bilgi iletici metinler (Sachtexte) olarak nitelendirdiğimiz, gerçek yaşamın bir parçası olan özgün metinlerdir.”

Demek ki, gerilime yol açan boş alanların doldurulması, özgün metinler aracılığıyla, amaç kültüre ilişkin bazı özelliklerin açıklanması, verilen bilgilerin öğrenciye dil ve kültür düzeylerine uygun şekilde açıklanmasıyla sağlanabilir. Burada tabii ki öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmen bu bilgileri aktardığında, açıklamaları yaptığında, yabancı deneyim anlaşılır kılınır, özümser ve “yarı anlamadan” kaynaklanan gerilim, yabancı olanın bilineni tamamlamasıyla, açıklamasıyla ortadan kalkar.

Bu bağlamda özgün metinlerle çalışmanın yabancı dil öğretimindeki güdüleyici işlevi ortaya çıkar. Öğretim açısından bilinçli düzenlemeler yapıldığında, bu metinler öğrencinin derse olan ilgisinin artmasına, yeni bir şeyler öğrenme isteğinin uyanmasına olanak sağlar. Böyle bir öğrenme süreci içinde “öğrenci, metinler aracılığıyla kendisine öğretilmek istenen dilin yapısına ilişkin bilgileri de daha çabuk ve istekli öğrenir” (Tapan, 1989, s.188).

Diğer yandan, yabancı kültürü tanıma, yabancı kültüre açılma, öğrencinin kendi kültürüne de yeni bir açıdan bakmasına, iki kültürü karşılaştırırken, kendi kültürünü yeniden değerlendirmesine olanak sağlar. Başka bir deyişle “karşılaştırma sürecinde ortaya çıkan gerilim, öğrencinin kendi kültürüne de bilinçle eğilmesine yol açar” (Tapan, 1989, s.188). Bu gerilime neden olan durumlar, ders sırasında soru sorma, eleştirme, değerlendirme, karşılaştırma gibi dürtülerin oluşmasını sağlar. Örneğin, “Bana sunulan bu yeni durum benim için ne gibi bir anlam taşımaktadır?, Bu durum yabancı dünyada

böyle iken, bizde neden farklı?” (Neuner, 1984c, s.18) gibi sorular öğrencinin düşünme biçimine esneklik getirir, onun dünyaya bakış açısını değiştirir, genişletir. Artık dünyaya daha geniş yelpazeden bakacaktır.

Özgün metinlerin yabancı dil öğretimine sağlayacağı yararların yanında, bu metinlerle çalışmanın bir takım zorluklara yol açacağı da göz ardı edilmemelidir. Bu metinlerin en önemli sakıncası “/.../ dil yönünden bir düzene sokulmamış olmalarıdır. Bu bakımdan bir takım kuraldışı ve düzensiz kullanımları içermektedirler” (Kocaman, 1983b, s.182). Çünkü bu metinler gerçek kullanımı yansıttığı için “/.../ dil dersi için düzenlenmemiştir, öğretimbilgisel bir kaygı güdülmeden oluşturulmuşlardır” (Tapan, 1989, s.188). Bazen öğrencinin hem bilgi, hem de içerik açısından bilgi düzeyini aşabilir. Bu metinlerin kendine özgü “/.../ karakteristik bir dili ve işlevi vardır, (Neuner/Hunfeld, 1993, s.101), kendine has bir yönelimi vardır, bir şeyler aktarmayı amaçlar, dilbilgisi yapılarını sunmak amacıyla yazılmamıştır, “özgün metinlerin gerçek dünyada, amacına uygun bir alıcısı vardır, kendine has bir biçimi vardır” (Krüger, 1988a, s.25). Dil ve içerik yönünden bakıldığında “özgün metinler daha zordur” (Neuner, 1984c, s.18), “her özgün metin dil dersi için uygun olmayabilir (Neuner, 1988, s.153).

Ama bazı önlemler alınarak, belli teknikler kullanılarak özgün metinlerle derslerde verimli çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalarda iki yol izlenebilir:

- Metni olduğu gibi, özgün, orijinal biçimde sunma.
- Metni yalınlaştırarak sunma.

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde her iki çalışma biçimini de savunanlar vardır, ama birincisi “/.../ yani metni değiştirmeden özgün biçimde sunma /.../” (Tapan, 1989, s.189; Paleit, 1984, s.37) tercih edilmektedir. İkinci yolu savunanlar “eğer metnin her ayrıntısı anlaşılacak isteniyorsa, metin öğretim amacıyla, metnin özgünlüğüne zarar vermeden dilsel olarak yalınlaştırılabilir” (Neuner, 1984c, s.18; Neuner/Hunfeld, 1993, s.120) demektedirler.

Yabancı dil okul için değil de, yaşam için öğretiliyorsa, – ki yabancı dilin amacı öğrenciyi yaşama hazırlamadır – derste kullanılacak metinlerin de gerçek kullanımları ile sunulması doğru bir davranış olacaktır. Çünkü, öğrenci okul dışında, metinlerin özgün biçimleriyle karşılaşacaktır.

Ancak, metinleri özgün biçimiyle sunma konusunda, “/.../ öğrenciye bir takım yardımların sunulması da zorunludur” (Tapan, 1989, s.189).

Bu konuda, öğrencinin metne yaklaşımını kolaylaştıran çalışmalar, alıştırmalar önem kazanmaktadır. Özellikle anlama becerisini geliştirmeye yönelik bu çalışmalar iki yönlü sürdürülmelidir. Bir yandan öğretmen uygun düzenlemelerle öğrencinin metni anlamasını kolaylaştırırken, diğer yandan, öğrenciyi ilk kez karşılaşacağı özgün bir metni nasıl çözebileceği yolunda eğitmelidir.

### 1.5.2. Okuma – Anlama Etkinlikleri

Yabancı dil öğretiminde öğrenciye, okuma–anlama becerisi kazandırmada “/.../ özgün metinlerle çalışma görüşü, derste işlenecek metinlere uygulanacak bir takım okuma ve okuma–anlamaya yönelik etkinlikleri gerekli kılmaktadır” (Neuner, 1984c, s.24).

Okuma–anlama derslerinde işlenecek metni, öğrencinin “/.../ anlayabilmesi ve metinden bilgileri alabilmesi için yardıma ihtiyacı olacaktır, hele ki, uzun ve biraz daha karmaşık metinlerde yardım ihtiyacı daha büyük olacaktır” (Krüger, 1988a, s.21).

Öğrencinin metni anlayıp çözümlemesi kolay bir iş değildir. Çünkü, öğrenci burada metinle etkileşime girmektedir. Etkileşimin verimli olabilmesi için, artık öğrencinin edilgen değil, etken bir konumda olması gerekir. Verimli bir etkileşimde öğrenciye bir takım yardımlar sunulmalıdır. Önce metni kabaca anlayabilmeli, daha sonra da metindeki bilgileri ayrıntılı bir şekilde çözümleyebilmelidir.

Bunun için öğrenci metne değişik okuma türleriyle yaklaşmalıdır. “Yabancı dildeki bilgileri başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin, kendileri için güç olan bir metni okuyup anlamaları, izleksel ya da arayıcı okuma yoluyla gerçekleşebilir” (Polat, 1990, s.83), daha sonra diğer okuma türlerine geçilebilir. “Okuma türleri ve metne uygulanacak okuma etkinlikleri dersin ana öğeleri olmalıdır” (Buhlmann, 1981, s.55).



## Okuma–anlama derslerinde amaç, öğrenciye

“/.../ iletişim yetisi kazandırmak olduğuna göre, artık geleneksel alıştırmalar türleri, - yani yapı değiştirme, boşluk doldurma, tekrar alıştırmaları gibi etkinlikler - bu amacı gerçekleştirmeye yetmemektedir. Bu yüzden derste, gerçeğe yakın dil kullanımını gerekli ve mümkün kılan alıştırmalar, yani okuma-anlama etkinlikleri kullanılmalıdır” (Neuner/Hunfeld, 1993, s.103).

Bu tür etkinlikler hem öğrencinin metni daha iyi anlamasına, hem de daha sonra anladıklarını sözlü ve yazılı olarak ifade etmesine yarar sağlayacaktır. Zira “alıştırmalar, öğrenciyi aşama aşama anlama ve ifade etmeye sürükleyecektir” (Neuner/Hunfeld, 1993, ss.103–104).

Okuma–anlama derslerinde “başarının ilk şartı okuma–anlama alıştırmaları yani etkinlikleridir. Bunlar, dilbilgisi ve sözcük bilgisine yönelik, metni genel olarak anlamaya yönelik ve metnin anlaşılıp anlaşılmadığını sınamaya yönelik alıştırmalardır” (Bernstein, 1990, s.240).

Alıştırmalar, “/.../ hem okuma becerisi geliştirmeye, hem de metindeki bilginin daha iyi anlaşılmasına yardım etmektedir” (Jenfu, 1992, s.46), bu yüzden “alıştırmalar yabancı dil dersinin kalbidir” (Schwerdtfeger, 1991b, s.187). “İletişim becerisi kazanma alıştırmalarla mümkün olmaktadır” (Pauels, 1991, s.199).

Demek ki, öğrencinin metni anlayıp çözümleyebilmesi için okuma–anlamayı geliştirmeye yönelik alıştırmaların derslerde kullanılması çok önemlidir. Bu çalışmalar sırasında, öğrenci kendisine sunulan özgün metni

ilk aşamada genel çizgileri ile anlamayı, daha sonra da metindeki gerekli bilgileri seçip, önemli olanları bulmayı öğrenecektir. Burada amaç zaten, öğrencinin tek tek sözcüklere saplanıp kalmasını önleme ve metnin tümüne yönelmesini ve önemliyi önemsizden ayırabilmesini sağlamaktır.

Yabancı dil öğretiminde, okuma–anlama derslerinde, okuma–anlamayı geliştirmeye yönelik alıştırmalar genelde, okuma–anlama becerisini kolaylaştırma ve okuma–anlamayı sınamaya yönelik çalışmalar olmak üzere iki bölümden oluşur.

#### ***1.5.2.1. Okuma – Anlama Becerisini Kolaylaştırma***

Okuma–anlama becerisini kolaylaştırmaya yönelik alıştırmalar, yani etkinlikler, metni anlama doğrultusunda kolaylık sağlamayı, metni genel çizgileriyle anlamayı amaçlamaktadır. Öğrenci önce kendisine sunulan metni anlayacaktır. Daha sonraki aşamada metni ayrıntılı olarak inceleyecek, anlayacak ve yorumlayacaktır. Okuma–anlama becerisini kolaylaştırmaya yönelik alıştırmalar altı grupta toplanmaktadır.

##### ***1.5.2.1.1. Metni Yalınlaştırma***

Burada “/.../ anahtar sözcüklerin belirlenmesi, konunun ana çizgileriyle özetlenmesi ve metin türünün değiştirme yoluyla yalınlaştırılması /.../” (Tapan, 1989, s.190; Neuner, 1984c, s.24) söz konusudur. Amaç “öğrencinin metnin içerdiği söylem yapısını kavraması olduğundan,

yalınlaştırma çalışmalarında öncelikle anahtar sözcükler üzerinde yoğunlaştırılması gerekir” (Polat, 1990, s.84).

Başlangıç düzeyindeki öğrencilerle yapılacak okuma–anlama çalışmalarında bu sözcükleri öğretmen belirlemelidir. Çünkü öğrenci daha bu aşamada hangi sözcüklerin anahtar sözcükler olduğunu bilemez. Anahtar sözcüklerin, metin içinde buldukları yerlere Strauß (1984, s.84), “bilgi–adaları” demektedir. “Bilgi adalarını birleştiren, birbirine bağlayan çizgi, metnin temel iletisini, yani söylem yapısını ortaya koyan çizgidir” (Polat, 1990, s.84).

Öğrenci bu anahtar sözcükleri ve bunların bulunduğu bilgi adalarını birleştirdiğinde metnin temel iletisini anlayacaktır.

Anahtar sözcüklerin bulunması özgün metinlerle çalışmada en önemli nokta durumundadır. Çünkü “metnin konusunu belirleyen başlık ve anahtar sözcükler metindeki en önemli bilgilerdir” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.52). Anahtar sözcükleri anlayan öğrenci, metni de anlamıştır. Yani metnin anlaşılmasını kolaylaştıran, anahtar sözcüklerdir.

Metni yalınlaştırmada ikinci aşama, konunun ana hatlarıyla özetlenmesidir. Anahtar sözcükler bulduktan sonra, öğretmen konuyu ana hatlarıyla özetler, ya da öğrencilerden konuyu ana hatlarıyla özetlemelerini ister. Konunun özetlenmesi metnin biraz daha anlaşılmasını sağlamaktadır.

Veya başka bir metin türüyle, örneğin ders kitaplarında bulunan bir metinle konunun biraz daha yalınlaştırılması söz konusudur. Özgün metnin konusuyla ilgili, ama özgün olmayan, ders kitaplardaki metinlerle konu daha yalın hale getirilir, yani daha anlaşılır duruma getirilebilir.

#### *1.5.2.1.2. Metni Kısaltma*

Burada söz konusu olan “/.../ dilsel yönden daha yalın bir koşut metin oluşturulmasıdır” (Tapan, 1989, s.190; Neuner, 1984c, s.24).

Özgün metinlerle yapılacak okuma–anlama çalışmalarında öğretmenin “ele alınacak metnin temel iletisini aktaran, ancak daha kolay anlaşılabilen bir metin sunması, anlama kolaylığı sağlayan bir alıştırma türüdür. Bu durumda yapılması gereken koşut bir metnin hazırlanmasıdır” (Polat, 1990, s.84).

Dilsel olarak daha basit, yalın oluşturulmuş paralel/koşut metinler de önemli bilgileri bünyelerinde barındırmalıdır. Yalnız burada söz konusu olan,

“/.../ kurma metinlerdir, ki bunlar ders kitaplarındaki metinlerin özellikleri taşımaktadırlar. Yalın paralel metinlerle çalışmada tehlike, sınıfta sıkıcı bir ortamın oluşmasıdır. Zira aynı konu iki kez işlenmektedir. Bu yüzden metinle çalışmada özgün metin her zaman ön planda olmalıdır” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.56).

Metnin daha iyi anlaşılması için paralel metin kullanımında dikkat edilmesi gereken nokta, öğrenciyi fazla sıkmamak ve paralel metni ön plana çıkarmamaktır. Çünkü amaç paralel metnin anlaşılması, işlenmesi değil,

özgün metnin anlaşılmasıdır. Paralel metin, anlaşılması zor olan özgün metnin, daha iyi anlaşılmasını kolaylaştıracak yardımcı metindir.

### *1.5.2.1.3. Metnin Görselleştirilmesi*

Metnin iletisini kavramada, resim, fotoğraf v.b. gibi görsel yollardan yararlanma, “metnin resim içinde kullanımı ve iletilen bilginin görselleştirilerek sunulması /.../ ” (Tapan, 1989, s.190 ; Neuner, 1984c, s.24) söz konusudur. Bu “/.../ anlamayı kolaylaştırabilecek bir yoldur” (Polat, 1990, s.84).

“Anlamı resimlerle, fotoğraflarla aktarma, işitsel–dilsel yöntemin geliştirdiği bir yoldur” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.60).Görselleştirme, öğrenci için önemli bir araçtır. Eğer öğrenci metinde geçen durumları resimlerle, fotoğraflarla ve diğer görsel araçlar yardımıyla tanırorsa, metni daha iyi anlayacaktır. Çünkü görmek, anlamayı kolaylaştırır. Resimler öğrenciyi derse, metne yöneltir, güdüler.

Metnin resimlerle ve görsel araçlarla desteklenmesi, okuma–anlama becerisini kolaylaştıran yollardan belki de en etkilisidir.

“Bir resim bin sözcük değerinde olduğu gerçeği /.../” (Demirel, 1993, s.24) özellikle yabancı dil öğretiminde okuma–anlama derslerinde daha da önem kazanmaktadır.

#### *1.5.2.1.4. Metni Bölümleme*

Okuma–anlama derslerinde, özellikle başlangıç aşamasında işlenecek metni bölümlere ayırma, okuma işini kolaylaştırır. “Metnin içindeki düşünce birimleri (paragraflar), bir düşünceden öbürüne geçişi gösterir” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.58; Polat, 1990, s.84). Bu yüzden önce metni kabaca bölümlemek gerekir. Bölümlerdeki düşünceler anlaşıldığında metin aşama aşama çözümlenecektir. Bölümleme alıştırmaları “/.../ metnin içerdiği düşünce kümelerini, alt birimlere ayırma yoluyla açmaya yöneliktir” (Polat, 1990, s.84). Metni bölümlemede söz konusu olan “/.../ metinde sunulan bilgiyi ana çizgilerine göre bölümleme, metnin anlamsal bölümlere ayrılması ve bilgi akışını belirleyen çizelgelerin oluşturulmasıdır” (Tapan, 1989, s. 190). Böylece öğrenci metindeki düşünce birimlerini adım adım öğrenmeye çalışır, anlamlarını bulur ve metnin bir çizelgesini, bilgi şemasını çıkarır. Bunun sonucunda metni anlar.

Metnin tümünü ilk etapta anlamak zor olacağından, bölüm bölüm anlayıp sonuca ulaşmak daha iyi bir çözüm yoludur. Böylece paragraflar üzerinde yoğun olarak çalışılır, düşünceler, metnin sunduğu ileti iyice kavranır. Bu da okuma–anlama işini kolaylaştırır.

#### *1.5.2.1.5. Ön Bilginin Canlandırılması*

Özgün metinlerle yapılan okuma–anlama çalışmalarında, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi ve deneyimlerinin belirleyici işlevleri vardır. “Ön bilginin canlandırılmasında metnin konusuyla sistemli bir çalışma /.../”

(Neuner, 1984c, s.24) söz konusudur. Öğrencinin metnin konusuyla ilgili ön bilgisi, deneyimi varsa “/.../ bu onun metne yaklaşımını ve metni anlamasını kolaylaştırmaya yarayan en önemli yardım aracıdır” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.62). Öğrencinin ön bilgisini ortaya çıkarmak için öğretmen sistemli bir şekilde sorular sorar, öğrencinin ne kadar ön bilgisi olduğunu saptamaya çalışır. Soru ve cevaplarla öğrencinin konu ile ilgili bilgileri elde edilir. Metnin konusunun anlaşılması öğrencinin ön bilgileri üzerine yoğunlaştırılır ve yapılandırılır. “Ön bilgileri etkin kılmaya yönelik alıştırmalarda ana dilden de yararlanılabilir” (Polat, 1990, s.84).

#### *1.5.2.1.6. Ana Dilden Yararlanma*

Öğrencinin ön bilgisinin canlandırılması ve metni daha iyi anlaması için okuma–anlama çalışmalarında ana dilden yararlanılabilir. Burada söz konusu olan “ana dilde bir koşut/paralel metin oluşturulması ve önemli kavramların ana dilde açıklanmasıdır” (Neuner, 1984c, s.24; Tapan, 1989, s.191).

Metinle çalışma derslerinin ana ilkesi anlama–anlatma olduğuna göre, metni anlama daha sonraki çalışmalar için çok önemlidir. Eğer metnin konusu iyice anlaşılmıyorsa, burada ana dilden yararlanmak mümkündür. Bazı kavramlar için ana dil kullanılır veya ana dilde yazılmış, aynı konuyu içeren bir paralel metin yardımcı bir araç olarak kısaca sınıfta kullanılıp, işlenebilir.

Görüldüğü üzere, özgün metinlerle yapılan çalışmalarda ilk aşamada, öğrenciye metni anlamada kolaylık sağlama amaçlanmaktadır. Sözü edilen okuma–anlama etkinlikleriyle metin öğrenci tarafından daha iyi anlaşılacaktır. Bunlar, öğrenci için bir yol gösterme, yardım araçlarıdır. Öğrenciye metni anlama doğrultusunda kolaylık sağlamaktadır.

Bunu izleyen aşamada ise öğrencinin metni anlayıp anlamadığını sınamaya yönelik çalışmalar söz konusudur.

#### ***1.5.2.2. Okuma – Anlamayı Sınamaya Yönelik Çalışmalar***

Okuma–anlamayı kolaylaştıran etkinliklerden yani alıştırmalardan sonra, bunları sınamaya yönelik çalışmaların yapılması, özgün metinlerle çalışmayı daha yararlı, etkin kılmaktadır. Metin üzerinde daha değişik çalışmalara –örneğin, dilbilgisi veya anlatımı geliştirici çalışmalara– geçmeden önce bu aşamanın üzerinde durulması gerekir.

**Bu aşamada**

“/.../ öğrenci metnin gerekli, önemli yerlerini anlayıp anlamadığını kendi kendine test edecektir. Burada öğrencinin dilsel olarak aktif olması değil, aksine sadece mekanik-üretimsel tepki vermesi (işaretleme, oklarla bağlama) beklenir” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.51).

Burada yapılacak etkinliklerde, öğrenci kendisine sunulan ifadelerin, metne bağlı olarak, doğru ya da yanlış olduğunu işaretleyecek, veya aynı anlamlı



ifadeleri oklar yardımıyla birbirine bağlayacak, birden fazla seçenek içinden en doğrusunu ya da doğru olanları bulacaktır.

Gerçekten de Neuner/Krüger/Grewer'in (1988, s. 51) belirttiği gibi burada öğrenci dilsel olarak aktif durumda değildir. Kendini metni anlayıp anlamadığı konusunda test etmektedir, yani sınamaktadır.

Özgün metinlerle çalışmanın ikinci aşaması olan okuma–anlamayı sınamaya yönelik çalışmalar şunlardır:

- “-Doğru-yanlış alıştırmaları
- Boşluk doldurma alıştırmaları
- Çoktan seçmeli alıştırmalar
- Düzenleme alıştırmaları (karışık olarak verilmiş tümcelerden anlamlı bir metin oluşturma)
- Eşleştirme alıştırmaları
- Metne yönelik sorular ve yanıtlar” (Neuner, 1984c, s.24; Polat, 1990, s.85).

#### ***1.5.2.2.1. Doğru – Yanlış Alıştırmaları***

Bu alıştırma türü “/.../ bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur” (Tekin, 1987, s.137). Metinden alınan ifadelerin maddeler halinde sıralanması söz konusudur.

Bu ifadelerin bir bölümü doğrudur, bir bölümü ise yanlıştır. Öğrenci metinden edindiği bilgilere dayanarak “/.../ ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu saptar” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.66). Ona göre işaretlemesini yapar. Örneğin:

Regine Klein ist 28 Jahre alt und hat zwei Kinder, ein Mädchen und einen Jungen. Sie sind zusammen vier.

Die Miete ist sehr hoch: 1100 Mark für eine Vierzimmerwohnung (115 m), und dann noch Heizung extra.

Ihr Mann ist Lehrer. Er verdient im Monat 3200 Mark netto.

Sie ist auch Lehrerin. Aber sie ist jetzt zu Hause. Die Kinder sind noch zu klein.

Sie haben Schulden. (Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1A, 1993, s.33)

Welche Aussagen sind auf der Grundlage des Textes richtig ( r ), welche falsch ( f ) ?

	r	f
1. Frau Klein hat vier Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Herr Klein ist Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Frau Klein arbeitet jetzt als Lehrerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sie haben ein Haus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Das Haus hat vier Zimmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Doğru–yanlış alıştırmalarında “test edilen bilginin doğru ya da yanlışlığı, yani tahmin faktörü %50’dir” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.66).

Bu alıştırma türünde dikkat edilmesi gereken şey, ifade edilen düşüncenin “/.../ kesinlikle doğru ya da kesinlikle yanlış olmasıdır” (Tekin, 1987, s.140). Kesin olmayan ifadeler yanıltıcıdır. Öğrenci tam cevabı kestiremez. Bu da ona yarar sağlamaz. O yüzden ifadelerin tek bir cevabı olmalıdır. Kesin doğru ya da kesin yanlış ifadeler kullanılmalıdır.

### 1.5.2.2.2. Boşluk Doldurma Alıştırmaları

Bu alıştırma tipinde öğrenciye kısa bir metin sunulur. Metnin bazı bölümleri boş bırakılır. Öğrenci metindeki ifadelerle göre bu boşlukları uygun kelimelerle doldurur. Boşluk doldurma, “/.../ okuma-anlama derslerinde en çok kullanılan bir alıştırma türüdür. Özellikle uygun kelime bulma ve metni tamamlama amaçlanır. Boşlukların sayısı tümsel ve izleksel okumaya bağlıdır” (Buhlmann, 1981, s.112).

Boşluk doldurma çalışmalarında, öğrenci metinden aldığı bilgiye göre, kendisine sunulan ve doldurulması istenen metni, anlam bütünlüğüne dikkat ederek tamamlamayı amaçlar. Örneğin:

Weihnachten ist das größte Fest in Deutschland. Der 25. Und der 26. Dezember sind die Weihnachtsfeiertage. Am 24. Dezember ist der “Heilige Abend”.

An diesem Abend gehen viele Menschen in die Kirche, und danach feiern sie zu Hause. In fast jeder Wohnung steht ein “Christbaum”, geschmückt mit Kerzen, Kugeln, Figuren und Sternen. Unter dem Baum liegen die Geschenke. Weihnachten ist der wichtigste “Schenk-Tag” in Deutschland. Das ist ein großes “Geschäft” für die Geschäfte.

Zu Weihnachten gibt es Lebkuchen, Spekulatius, Plätzchen, Stollen und andere Spezialitäten. (Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1A, s.112)

Bitte ergänzen Sie!

In Deutschland ist das größte Fest ..... Man feiert der “Heilige Abend” .....  
 ..... Viele Menschen gehen zuerst ..... , dann  
 feiern sie ..... Weihnachten ist der wichtigste ..... in  
 Deutschland. In jeder Wohnung steht ein ..... Die Geschenke liegen  
 .....

Dikkat edilmesi gereken konu, “/.../ boşluğa yerleştirilecek kelimenin, metinde geçen kelimelerden olması ve tek bir yanıtının bulunmasıdır” (Buhlmann, 1981, s.112).

Yukarıda belirtildiği gibi, bunda amaç, öğrencinin kelime düzleminde metinden doğru bilgi alıp almadığının sınanmasıdır. Öğrenci metni anladıysa boşlukları kolaylıkla dolduracaktır.

#### **1.5.2.2.3. Çoktan Seçmeli Alıştırmalar**

Bu alıştırma türünde, metinle ilgili bir takım ifadeler seçilir. İfadelerle ilgili çeldiriciler belirlenir. “Öğrencinin görevi, çeldirici seçenekler arasında doğru olanı veya metindeki iletiye uygun olanı bulmak ve işaretlemektir” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.67). Örneğin:

Lesen und kreuzen Sie die richtige Antwort!

Frau Scoti wohnt in Aachen. Sie muß schon am Samstag nach München fahren. Sie sagt zum Beamten am Schalter: “Nach München , bitte, einfach.”

- a- Sie möchte allein fahren.
- b- Sie möchte hin und zurück fahren.
- c- Sie möchte 2. Klasse fahren.
- d- Sie möchte eine Fahrkarte einfach.

Der Beamte sagt zu Frau Scoti: “Nach München gibt es leider keine direkte Verbindung.”

- a- Sie kann nicht fahren.
- b- Sie muß 1. Klasse fahren.
- c- Sie muß später fahren.
- d- Sie muß umsteigen.

Jedes Bundesland hat andere Ferientermine. Frau Scoti ruft ihre Freundin in München an und fragt: “Wann fangen in Bayern die Ferien an?” - “Anfang nächster Woche”, sagt die Freundin

a- am Montag

b- im Juni

c- am Morgen

d- im Sommer (Deutsch aktiv Neu Arbeitsbuch 1A, s.104)

Çoktan seçmeli alıştırma, metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme olayında “/.../ objektif olmasından dolayı çok tercih edilen bir alıştırma türüdür. 4 seçenekli alışırmalarda tahmin faktörü %25, 5 seçeneklilerde %20’dir. Yani 4 veya 5 olası ifadeden doğru olan bir tanesini bulmak profesyonelce bir şeydir” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.67). Metni anlayan öğrenci, 4 veya 5 seçenek içinden doğru olanı bulabilmek için profesyonelce bir tutum içindedir. Çeldiricileri çok iyi çözümleyip, doğru olanı seçmek durumundadır. Bu o kadar kolay bir iş değildir. Metni tam olarak anlamak gerekir. Yoksa doğru olan seçenek bulunamaz.

Çoktan seçmeli alıştırma, Neuner/Krüger/Grewer’e (1988, s.67) göre bir kaç çeşit olabilir. Örneğin:

“Sadece bir seçenek doğru, diğer tüm seçenekler yanlıştır.

Seçeneklerden bazıları doğru, diğerleri yanlıştır. Örneğin, 5 seçenektan 2’si doğrudur.

Yalnız bu durum öğrenciye bildirilmelidir.

Kaç seçeneğin doğru, kaçının yanlış olduğu öğrenciye bildirilmemelidir.”

Eğer öğrenciye seçeneklerdeki doğru ya da yanlışın sayısı verilirse, öğrenci bazılarını anlamasa bile, o sayıya ulaşmak için kendini zorlayacak ve

işaretleme yapacaktır. Bu da onun metni anlayıp anlamadığını ortaya çıkarmayacaktır.

Bu alıştırma türünde dikkat edilmesi gereken şey, ipuçlarının ne çok fazla açık, ne de çok fazla kapalı olması, yani “/.../ çeldiricilerin makul olmasıdır” (Tekin, 1987 s.165).

Doğru seçeneğe ilişkin ipucunun çok belirgin bir şekilde verilmesi öğrenciyi cezbetmeyecektir. Veya hiç ipucu verilmemesi öğrenciyi fazlasıyla zorlayacaktır. Bu yüzden öğrenciye verilecek yardımın, yani ipuçlarının makul düzeyde olması gerekmektedir. Yoksa metnin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı objektif olarak kontrol edilemez.

#### ***1.5.2.2.4. Düzenleme Alıştırmaları***

Burada söz konusu olan, “/.../ karışık olarak verilmiş tümcelerden anlamlı bir metin oluşturmaktır” (Polat, 1990, s.85).

Bunun için sınıfta işlenen metne benzer “/.../ daha basit, öğrencinin bilgi düzeyine uygun paralel bir metin oluşturulur. Daha sonra metnin cümleleri birbiriyle karıştırılır” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.63). Öğrenci bu karışık olarak verilen cümleleri, metnin anlam bütünlüğüne dikkat ederek belli bir sıraya koyar, düzenler ve sonunda anlamlı bir metin oluşturur.

Örneğin:

**Ich brauche sofort Hilfe!**

Herr Gröner hat eine Autopanne - er braucht Hilfe. Er ist sehr in Eile: Um 19 Uhr hat er eine Konferenz in Düsseldorf. Jetzt ist es kurz nach 17 Uhr!

Herr Gröner findet eine Autowerkstatt, aber die ist schon zu. Der Meister sagt, er hilft am nächsten Morgen; vielleicht ist der Motor kaputt - das geht nicht so schnell.

Der Meister schreibt Adresse und Telefonnummer von Herrn Gröner auf. Dann ruft er ein Taxi. Herr Gröner fährt mit dem Taxi nach Düsseldorf.. (Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1A, s.69)

Ordnen Sie bitte die Sätze und bilden Sie einen Dialog!

1. Aber, ich habe es sehr eilig. Ich habe um sieben Uhr eine Konferenz in Düsseldorf.
2. Schauen Sie bitte mal nach! Vielleicht ist es nicht viel kaputt.
3. Tut mir leid, ich habe jetzt keine Zeit!
4. Ich rufe ein Taxi, und dann fahren Sie zu Ihrer Konferenz.
5. Ich brauche sofort Hilfe.
6. Das ist zu spät! Ich habe heute abend um sieben Uhr eine Konferenz.
7. Ja bitte, rufen Sie gleich an!
8. Es ist schon nach fünf. Ich komme morgen früh.
9. Und was mache ich jetzt?
10. Nein, das geht jetzt nicht mehr. Vielleicht ist der Motor kaputt, es dauert lange.

Dikkat edilmesi gereken konu, “/.../ aynı anlamı veren birden fazla cümlenin olmamasıdır” (Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.65). Böyle bir durumda öğrenci zorlanacak, belki de hangi cümlenin daha önce gelmesi gerektiğini bilemeyecektir.

### 1.5.2.2.5. Eşleştirme Alıştırmaları

Eşleştirme alıştırmaları “/.../ iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi ögelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir” (Tekin, 1987, s.131).

Bu alıştırma türünde, terimlerle onların tanımları, önemli bilgi öbeklerinin açıklamaları, kelimeler ve onların anlamları eşleştirilebilir.

Eşleştirme alıştırmaları bir bakıma “/.../ çoktan seçmeli alıştırmaların değiştirilmiş biçimi olarak görülebilir” (Tekin, 1987, s.131). Çoktan seçmeli alıştırmalarda asıl sorunun sorulduğu bir madde altında olası yanıtlar ya da seçenekler sıralanır. Eşleştirme alıştırmalarında ise genellikle ifadeler bir sütunda, olası yanıtlar ya da seçenekler diğer sütunda bulunur.

Öğrencinin yapması gereken şey, ilk sütundaki maddeyi ya da ifadeyi, ikinci sütunda yer alan ve onunla en yakından ilgili bulunan ifadeyle eşleştirmesidir. İlk sütunda metinden alınan ifadeler, kelimeler bulunur, ikinci sütunda bunlarla aynı anlama gelen ifadeler ya da açıklamalar vardır. Bir ok yardımıyla ya da harfler ve sayılarla bu ifadeler birbirleriyle eşleştirilir. Örneğin:

Entscheiden Sie bitte, was richtig ist!

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| 1. Produktion | a) Herstellung von Waren |
|               | b) Zeugung               |
|               | c) Warenhersteller       |



- |                  |   |
|------------------|---|
| 2. ökonomisch    | a) rationell<br>b) wirtschaftlich<br>c) konjunkturpolitisch   |
| 3. Sozialprodukt | a) soziale Leistung<br>b) Konjunktur<br>c) Summe aller produzierter Güter (Aktuelle Texte 1, s.36). |

Dikkat edilmesi gereken “/.../ eşleştirilen ifadelerin sayısının eşit olmamasıdır” (Tekin, 1987, s.134; Neuner/Krüger/Grewer, 1988, s.65). Çünkü sayı eşit olursa, öğrenci bildiklerini birbiriyle eşleştirecek, geri kalanları tahmini olarak işaretleyecektir. Ama sayı eşit olmazsa, doğru ifadeyi bulmak için çaba gösterecektir.

#### ***1.5.2.2.6. Metne Yönelik Sorular ve Yanıtlar***

Metindeki iletinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmede, metne yönelik sorular ve yanıtlar “/.../ çoktan seçmeli alıştırmaların yanısıra en çok kullanılan alıştırma türüdür. Sorular ve bunlara verilen cevaplar hem algısal, hem de üretimsel dil becerilerini gerektirir” (Buhlmann, 1981, s.114). Öğrenciye yöneltilen soruları, önce öğrenci algılayacak, anlayacak sonra bunlara uygun yanıtlar verecektir. Yani hem algılayacak, hem de sözlü olarak bir şeyler üretip, bunları dile getirecektir. Örneğin, düzenleme alıştırmalarında örnek olarak ele alınan “Ich brauche sofort Hilfe!” adlı parçaya yönelik sorular yöneltilecek olsun.

1. Warum braucht Herr Gröner Hilfe?
2. Warum hat er Eile?
3. Warum hilft der Meister zu Herrn Gröner nicht sofort?

4. Was schreibt Herr Gröner dem Meister?
5. Warum schreibt Herr Gröner etwas dem Meister?
6. Womit fährt Herr Gröner nach Düsseldorf?

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, “/.../ soruların tek bir kelimeye yönelik olmaması, aksine cümleye ya da bilgi öbeğine yönelik olmasıdır, soruların az, yanıtların mümkün olduğunca çok olmasıdır” (Buhlmann, 1981, s.114). Yani, soruların her öğrenci tarafından yanıtlanması gerekmektedir. Bu alıştıırma türü “/.../ arayıcı ve izleksel okuma türünü gerektirir, sorular daima metnin yardımıyla yanıtlanabilecek şekilde olmalıdır” (Buhlmann, 1981, s.114). Metin dışından sorulan sorularda, işlenen metin yararlı olmaz.

Yukarda açıklanan alıştıırma türleri, özgün metinlerle çalışmada okuma–anlamayı sınamaya yarayan nitelikteki alıştıırmalardır.

Okuma–anlamayı kolaylaştııran ve sınanan alıştıırmaları, “/.../ metin üzerinde yapılacak dilsel çalışmaları izlemelidir” (Polat, 1990, s.85).

Bunların ardından ise, öğrencilerin, metnin iletteği bilgiyi yazılı ya da sözlü olarak değerlendirebilecekleri ve bu konudaki kendi görüşlerini dile getirebilecekleri çalışmaları yapılmalıdır. Bu durumda,

“/.../ bir yandan metne bağımlı olarak dilbilgisini geliştiriici (yazılı/sözlü) çalışmaları yapılır. Öte yandan da metinde işlenen konu değişik yönleriyle ele alınıp geliştirilir, böylece öğrenci bağımlı dil kullanımından bağımsız dil kullanımına doğru yönlendirilmiş olur” (Tapan, 1989, s.191).

Demirel'in (1993, s.120) belirttiği gibi

“/.../ okunan metne uygun başlık bulma, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma, okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme, metnin özetini çıkarma, metin örnek alınarak özgün diyaloglar oluşturma, metindeki konu merkez alınarak öğrenciye kendi yaşantısı ile ilgili sorular sorma /.../”

yoluyla öğrenci, metne bağımlı dil kullanımından bağımsız dil kullanımına doğru güdülenmiş olur. Aynı zamanda öğrenci, “/.../ elde edilen görüşleri tartışma ortamına aktarma, bir başka deyişle kullanma becerisini kazanma, böylece amaç dilde kendini ifade etme becerisini /.../” (Salihoğlu, 1994, s.23) de elde etmiş olur.

Bütün bunları yapabilme ve okuma–anlama becerisi kazanabilme metinle çalışma biçimleriyle de doğrudan ilgilidir.

### **1.6. Özgün Metinle Çalışma Biçimleri**

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama becerisi kazandırma, derste işlenecek metin ve metin üzerinde yapılacak çalışmalara bağlıdır. Metin olarak, daha önceki bölümlerde üzerinde durulan özgün metinlerin materyal olarak tercih edilmesi yararlı olacaktır. Metinler üzerinde sınıfta değişik uygulamalar yapılabilir ve böylelikle öğrenciye hem öğrenim sürecinde hem de okul dışı yaşamında kullanabileceği okuma–anlama becerisi kazandırılabilir. Yani okumaya süreklilik kazandırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlamanın geliştirilmesine yönelik çalışmalarda, öğrenciye metni okurken yararlanabileceği okuma tekniklerinin kazandırılmasına özen göstermek gerekir. Bu bağlamda sınıf içinde işlenen metin, aynı zamanda “/.../ metin çözme tekniklerinin kazandırılmasına yarayan bir araç niteliğindedir” (Polat, 1990, s.86).

Heyd’e (1991, s.112) göre, bir metni anlama ve çözümlemede öğrencinin edindiği tüm bilgileri uygulayabileceği “dört düzlem” söz konusudur. Bunlar:

- a- sözcük düzlemi,
- b- tümce düzlemi,
- c- metin düzlemi,
- d- kültürel göstergeler düzlemi.

Bu düzlemlerde öğrenciye okuma–anlama kolaylığı sağlayacak çözümleme teknikleri şunlardır:

### **a- Sözcük Düzleminde**

- “-Yabancı dilde öğrenilen, bilinen tüm sözcükler
- Uluslararası kullanımı olan sözcükler (Örneğin: Universität)
- Özel isimler, sayılar, yer adları, tarihler
- Önek ve soneklerle türetilmiş sözcükler (Örneğin: Schönheit, ungesund)
- Bileşik sözcükler (Örneğin: Entwicklungsland)
- Yazı özellikleri (Örneğin: Koyu harflerle, italik harflerle yazılan sözcükler, noktalama işaretleri, büyük-küçük yazım).
- Sık sık tekrarlanan sözcükler

-Ana dilden amaç dile, amaç dilden ana dile transfer edilen sözcükler (Örneğin: parken, Schokolade, İngilizce apple, Almanca Apfel gibi)” (Strauß/Brandi, 1985, s.17; Heyd, 1991, s.112; Strauß, 1985, ss.88-94).

## **b- Tümce Düzleminde**

“-Tümce içinde değişik karakterde yazılmış sözcükler

-Olumsuzluk (nicht/kein)

-Noktalama işaretleri

-Bağlaçlar (weil, daß)

-Fiillerin bulunması

-Dilbilgisi kurallarından yararlanma (Örneğin: Eylemden başlayarak tümcenin diğer öğelerinin belirlenmesi)” (Strauß, 1985, ss.88-94; Heyd, 1991, s.112).

## **c- Metin Düzleminde:**

“-Metnin başlığı

-Metnin türü

-Metnin dili

-Metnin içerdiği konuya ilişkin önbilgi

-Yol gösterici kelimelerin yorumlanması

-Belirli öğelerin bulunması (Örneğin: sıfatlar, ilgi cümleleri)” (Strauß, 1985, ss.88-94; Heyd, 1991, s.113).

## **d- Kültürel Göstergeler Düzleminde:**

“-Yanlış anlamların düzeltilmesi (Örneğin: Ana dilde öğrenilen, veya başka bir yabancı dilden aktararak öğrenilmiş bir kelimenin, Almancada farklı anlam taşıması)

-Amaç dil ve ana dildeki farklı görüşlerin, değerlerin bulunup çözümlenmesi

-Ana ve amaç dilde aynı konuda yazılan metinlerin hatırlanıp, çözümlenmesi (Örneğin: Kullanma talimatları ve onların dilsel yapısı, Almancada mastar halde fiil - ‘Batterie einsetzen’ -” (Heyd, 1991, s.113).

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama derslerinde metinle çalışmada bu teknikler öğrenciye verilmelidir. Polat’ın (1990, s.87) görüşü de bu yöndedir:

“Okuma tekniklerinin uygulanmasında önemli olan, öğrencinin bildiklerinden yararlanarak bilmediklerini çözümlenebilmesidir. Sınıf içi uygulamalarında öğrencinin çözümlene teknikleri doğrultusunda bir bilinç kazanması, onu okuma uğraşında etkin kılacağı gibi, yeni bir metin karşısında tutuk kalmasını da önleyecektir.”

Görüldüğü gibi, yukarıda sıralanan okuma tekniklerini öğrenci kazandığında, metni anlaması daha kolay olacaktır. Öğrendiği teknikleri okul yaşamı dışında kullanması ona, okumayı sürekli kılan, yeni bir metin karşısında şaşırıp kalmasını engelleyen bir beceri kazandıracaktır. Eline aldığı bir metni, bu teknikler sayesinde genel olarak kolayca anlayacak, daha sonra da ayrıntılara geçebilecektir.

Sınıf içinde metinle çalışma, konuyla ilgili uzmanlara göre temelde aynı olmasına rağmen, değişiklik göstermektedir. Her bir uzmana göre amaç, öğrenciye okuma–anlama becerisi kazandırmaktır. Ama bunu değişik çalışma biçimleriyle geliştirmeye, kazandırmaya çalışmaktadırlar. Aşağıda bununla ilgili bir kaç örnek verilmektedir.

Edelhoff’a (1985, s.29) göre özgün metinlerle çalışma biçimi:

“Öğretmen önce, öğrencinin konu ile ilgili ön bilgisini canlandırır. Yani ‘Bu konu hakkında neler biliyorsunuz?, Bu sizin ülkenizde nasıldır?’ gibi sorular yöneltilir. Bu sorular ve onlara verilen yanıtlar amaç dilde veya ana dilde olabilir. Ana dili kullanmanın bir sakıncası yoktur.

Daha sonra öğrenciyi metnin ana düşüncesine doğru yönlendirir, güdüler.

Metinde geçen yabancı sözcükleri açıklar. (Örneğin: tahtaya yazar) veya özel isimler, yer isimleri ve ülke bilgisi içeren yabancı ögeler özellikle açıklanır. Metnin ana çerçevesi içinde anlaşılmasında bunların önemi büyüktür.

Metnin içeriği öğretmen tarafından ana dilde veya amaç dilde basit sözcüklerle özetlenir (Örneğin: anlatım, olay, içerik).

Bunları, okuma-anlamayı sınamaya yönelik alıştırmalar izler, böylece, bunun sonucunda öğrenci konu hakkında konuşabilir veya yazabilir. Daha sonra da öğrenci konu hakkında kendi düşüncelerini söyler.

Buna göre bir dersin işlenişi şöyle sıralanabilir:

1. Adım: Metni anlamaya hazırlık
2. Adım: Okuma-anlama etkinlikleri
3. Adım: Metnin dilbilgisi yapısı üzerine alıştırmalar
4. Adım: Öğrencilerin konu ile ilgili düşünceleri (sözlü veya yazılı)

Tüm ders aşamaları bu şekilde oluşturulursa, öğrenci ‘yabancı’ olanla karşılaştığında, kendisini yabancı dilde ifade edebilir, bir şeyler aktarabilir.”

Edelhoff’un öngördüğü metinle çalışma biçimi daha çok öğretmen merkezli bir çalışma biçimi gibi görülmektedir. Çünkü burada asıl görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen öğrenciyi metne, metnin konusuna göre güdüler, sözcükleri açıklar, konuyu özetler, daha sonra öğrenci bir takım etkinliklerde bulunur. Öğrencinin yaratıcılığı ise en son aşamada ortaya çıkmaktadır.

Jenfu (1992, ss.50–52) metinle çalışma biçimini üç aşamada ele alıyor.

**Birinci aşama okuma ve anlama:**

Bu aşama kendi arasında ikiye ayrılır. İlk adımda, metnin konusu, ana düşüncesi, önemli sonuçları hakkında bilgilenmek, bir başka deyişle, metindeki önemli bilgileri almak için, metin izleksel olarak okunur.

İkinci adımda metin tümsel (ya da yoğun) olarak okunur. Burada okuma teknikleri yardımıyla metnin içeriğinin, biçiminin, dilsel yapısının ve anlamının ayrıntılı olarak anlaşılması söz konusudur. Önemli olan, okuma tekniklerinin hem amaç, hem de araç olarak kullanılması ve geliştirilmesidir.

**İkinci aşama çözümlene (bilgilerin işlenmesi) ve alıştırmalar:**

Bu da kendi içinde ikiye ayrılır. İlk adımda metindeki bilgilerin ayrıntılı olarak çözümlenmesi ve işlenmesi ile uğraşılır. İkinci adım, öğrenilen bilgilerin alıştırmalarla sağlamlaştırılması, pekiştirilmesidir.

**Üçüncü aşama tekrarlama ve kullanma:**

Burada öğrenilen bilgilerin kullanımı söz konusudur. Metinden alınan bilgiler ya tekrarlanarak kullanılır, ya da serbest olarak kullanılır. Tekrarlayarak kullanma, alıştırmaları gerekli kılar, serbest kullanım ise, öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlara aktarması ve bunu yeni durumlarda kullanmasıdır. Metinden edinilen bilgiler yorumlanır, eleştirel olarak yeniden çözümlenir, benzer ve yeni durumlarda okuma teknikleri uygulanır. Öğrenci kendi kültürü ile amaç kültürü, kendi dünyası, çevresi ile amaç dil dünyasını karşılaştırır. Böylelikle öğrencide okuma ilgisi gelişir.”

Jenfu'nun önerdiği metinle çalışma şekli okuma türlerini, okuma tekniklerini, alıştırmaları ve metinden edinilen bilgilerin yeni durumlarda özgürce kullanılmasını içermesi açısından, öğrenci merkezli ve yararlı görülmektedir.



Ehlers (1996, ss.15–17) metinle çalışmada ön bilginin önemli olduğunu vurgulayarak aşağıdaki çalışma biçimini önermektedir.

“Her öğrenci metni kendi deneyimine, ön bilgisine ve dünya görüşüne göre anlar. Ön bilgi ve ön yargı bazen yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Ön yargılar insanı kör eder. Öğrenci yabancı metne sadece kendi dünyasını yansıtır. Ama bu, gerçek öğrenme, görme ve anlama değildir. Bunları ortadan yok etmek için metinlerle çalışılır. Metin ayrıntılı olarak okunur, iletisi alınır, yorumlanır. Metnin bir kez okunması sırasında içerik anlaşılabilir. Daha sonraki okumalarda bilgiler ince bir elekten geçirilerek yorumlanır. Bu yüzden metin bir çok kez okunur. Önce genel olarak anlaşılır, burada öğrencinin ön bilgileri kontrol edilir, daha sonra adım adım ayrıntıya geçilir.

Metnin bir çok kez okunmasından sonra, yabancı sözcükler tahtaya yazılarak açıklanır. Sonra metin bölümlenir, her bölümün ana düşüncesini ortaya çıkarmak için sorular yöneltilir. Burada dikkat edilmesi gereken, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir yol izlenmesidir.

Bu aşamadan sonra öğrencilerin edindikleri bilgileri yabancı dilde ifade edebilmeleri gelmektedir. Son olarak da bilgilerin kontrol edilmesi söz konusudur.”

Ehlers, okuma teknikleri ve okuma etkinliklerini kullanmaktan çok, ön yargıların ortadan kaldırılması için metnin bir çok kez okunmasını, anlaşılmasını ve öğrencilerin metinden aldıkları bilgileri yabancı dilde ifade edebilmelerini ön plana almaktadır. Burada metnin okunması ve anlaşılması, diğer etkinliklerden daha önemli gibi görülmektedir.

Jegensdorf (1978, s.135), okuma-anlama dersi için farklı bir yol önerir. Şöyle ki:

“Bir metin sürekli yinelenen okumayla çözümlenebilir. Bu yüzden önce metnin tamamı değil, metin bölümlenir ve bölüm bölüm okunur. Öğrenciler tarafından bir çok kez arka arkaya okunan bölüm, alıştırmalarla pekiştirilmeye çalışılır. Okuma alıştırmalarından sonra, o bölüm üzerinde konuşma yapılır. ‘Ne okundu?, Söz konusu olan ne?, Neyi anlamadınız?’ gibi sorular yöneltilir, bunlar yanıtlanır.

Daha sonra okunan bölümün diğer bölümlerle ilişkisi, bağlantısı bulunmaya çalışılır. ‘Bundan sonra ne olacak?, Metin nasıl devam edecek?’ gibi sorular sorulur. Burada öğrencilerden olası seçenekler, öneriler gelir. Öğrenci tahminde bulunur, sonra takip eden bölüm okunur. Okuma esnasında öğrencilerin önerileri karşılaştırılır, doğru olup olmadığı test edilir. Aynı zamanda öğrencinin önbilgisi, okunan metinle güncelleşmiş olur. Ve metnin okunup anlaşılması böylece sürer gider.”

Jegensdorf’un önerisi ilk bakışta cazip gibi gelebilir. Ama, anlam bütünlüğünü sağlamak açısından, metnin baştan sona bir kaç kez okunması ve metin kabaca anlaşıldıktan sonra diğer uygulamalara geçilmesi daha mantıklı olabilir. Çünkü her metin baştan sona aynı konuyu içermeyebilir. Her paragrafta olayın farklı bir yönü ele alınabilir. O halde, bir sonraki bölümde neler olabileceği tahmin edilmeyebilir. Ama tek bir konuyu içeren ve birbiriyle bağlantılı paragraflardan oluşan metinlerle çalışmada bu yöntem uygulanabilir. Çünkü öğrenci, her bölümde kafasında hipotezler oluşturacaktır. Bu da onu daha aktif, daha yaratıcı hale getirecektir. Hipotezlerinin doğruluğunu gördüğünde, belki de diğer bölümleri hevesle okuyup anlayacaktır.

Neuner’in (1984b, s.85) okuma-anlama dersi için önerdiği model ise şöyledir:

“Okuma-anlama dersleri iki temel amaca yöneliktir: Okuma-anlama becerisi ve konuşma becerisi kazanma. Okuma-anlama bağlamı içinde, metnin izleksel olarak anlaşılması ön plandadır.

-Öğrenci önce başlığı okur, başlıktan ne anladığını açıklar. Burada amaç, öğrencinin başlıkla metin arasındaki ilişkiyi kurabilmesidir.

-Öğrenci başlık yardımıyla metnin konusunu anlamaya çalışır. Yani metnin konusuna yönelik hipotezler geliştirir. Metnin işlenişi sırasında bunları doğruluğu kontrol edilir.

-Metinle çalışmaya geçilmeden önce, öğretmen öğrencilere metnin bilgi akışını gösteren bir tabela verir. Bu tabelada anahtar kelimeler vardır. Metin bunun yardımıyla kabaca anlaşılır. Bu arada öğrenci hipotezlerini kontrol etme olanağı bulmuştur. Metindeki ‘önemli noktaları’ saptayabilmeyi mümkün kılan tabela çözümlenmeye çalışılır.

-Öğrenci tabela yardımıyla, metindeki hangi bilgilerin, neden önemli olduğunu anlar.

-Hipotezlerinin yanlış olanlarını doğru olanlardan ayırarak, metnin gerçek anlamını bulur. Bu arada bilgilerini karşılaştırmış olur.

-Öğrenci metnin ana konusunu kendi kelimeleriyle özetler. Öğretmen, bu arada metnin anlaşılıp anlaşılmadığını test etmiş olur.

-Öğrenci daha sonra metindeki yan bilgileri bulur, bunları anlamlı ve mantıklı bir şekilde düzenler.

-Metinde sık sık tekrarlanan kelimeleri, deyimleri bulur. Bunları yorumlar.

Dolayısıyla hem okuma-anlama, hem de -okuyup, anladığı konu hakkında konuştuğu için- konuşma becerisi gelişmiş olur.”

Neuner'in önerisi de, özellikle öğrencinin hipotez geliştirmesi ve bunları kontrol etmesi, dolayısıyla doğruya ulaşması açısından, öğrenciyi aktif, yaratıcı kılan bir ders modelidir. Ama daha çok öğretmen merkezli bir uygulamadır.

Demirel (1993, s.122), okuma–anlama derslerini üç aşamada ele alıyor, bunlar, okuma öncesi etkinlikler, okuma anındaki etkinlikler ve okuma sonrası etkinliklerdir.

**Okuma öncesi etkinlikler:**

-Okuma metninde varsa, resim ve başlık hakkında konuşma yapılır. Öğrencilerden verilen başlığa ve resme bakarak, nasıl bir metin okuyacaklarını kestirmeleri istenir. Böylece başlık, resim ve metin arasında ilişki kurmaları istenir.

-Okuma metninde geçen bilinmeyen sözcükler ve gerekirse yeni yapılar öğretilir.

-Okunacak metinle ilgili çok genel 2-3 soru sorulur.

**Okuma anındaki etkinlikler:**

Bu aşamada öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve yazarın iletmek istediği mesajı almaları istenir. Öğrencilerden metni sessizce okurken aşağıdakileri yapmaları istenir.

-Okurken bilinmeyen kimi sözcüklerin anlamını kestirmesi.

-Anlaşılması güç cümlelerde, şahıs zamirlerini hangi ad yerine kullanıldığını bulması.

-Ayrıntılı sorulara cevap bulmaya çalışması.

-Ana fikir ve yardımcı fikirleri araştırması.

-Yazarın üslup özelliğine dikkat etmesi.

-Not tutması ve önemli görüşlerin belirtildiği cümlelerin altını çizmesi.

#### **Okuma sonrası etkinlikler:**

Okuma sonrası etkinlikler, öğrenilen dilin gramerini pekiştirmeyi ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamada öğrencilerden aşağıda belirtilenleri yapmaları istenir.

-Metinle ilgili ayrıntılı olarak sorulan sorulara doğru cevap vermesi.

-Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemesi.

-Metindeki bilgiyi değişik bir şekilde aktarması. Bunu bir şekil ya da akış çizelgesi ile göstermesi.

-Okunan metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesini belirlemesi.

-Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemesi.

-Metinde geçen olaya ilişkin bir kompozisyon yazması.

Sınıf içinde öğretmenin, bu etkinliklerin tümüne yer vermesi idealde istenmektedir. Ancak zaman ve öğrencilerin ilgi ve düzeylerine göre bu aşamalardan önemli görülenler üzerinde daha çok durulabilir.”

Bu açıdan bakıldığında Demirel’in uygulama önerisi kabul edilebilir niteliktedir. Öğrenciyi yaratıcı kılan bir uygulama, aynı zamanda, okuma–anlama dersinde öğrencide diğer dilsel becerilerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır.

Yalnız burada eksik olan, öğrenciyi daha fazla etkin kılacak alıştırmalara yer verilmemiş olmasıdır. Etkin bir öğrenim/öğretim sürecinde alıştırmaların önemi yadsınamaz. Konunun daha iyi anlaşılması ve aktarılması açısından alıştırmalara da yer verilmelidir.

Görüldüğü gibi, tüm uzmanlar temelde, öğrenciyi okuma–anlama becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ama hedefe ulaşma yollarında değişiklikler söz konusudur. Amaç en iyiye ulaşabilmektir. Bunun için tabii ki değişik yollar denenmelidir. Her bir uzmanın uygulama önerisi kendi içinde tutarlıdır. Ama genel bir değerlendirmede eksik kalan yönleri de bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciyi okuma–anlama becerisi kazandırma kolay bir uğraş değildir. Buna daha önce de değinildi, tek bir boyutta ele alınan bir olay değildir.

Öğrenciyi okuma–anlama becerisi kazandırmada, metinle çalışma çok yönlü ele alınmalıdır. Tek bir modele takılıp kalma tek düzeliğe götürür, bıkkınlık yaratır. Tek bir modelle işlenen bir ders, sadece yerine getirilmesi gereken bir olay haline gelir, öğrenciyi yaratıcı kılmaz, bildirişime katılmayı olanaklı hale getirmez, seçme, düzenleme, kıyaslama, özgürce ifade etme olgularını sağlayamaz. O yüzden metinle çalışma derslerinde öğrenciyi tek düzelikten kurtaran, onu özgür ve yaratıcı kılan modellerle çalışmak çok önemlidir.

### 1.6.1. Problem

Yabancı dil öğretiminin amacı, okuduğunu anlama, yazma, duyduğunu anlama ve konuşma becerilerini elde etme, kelime dağarcığını genişletme, okuma, analiz etme, elde edilen görüşleri tartışma ortamına aktarma, yani kullanma becerisi kazanma, böylece kendini amaç dilde ifade etme becerisi elde etme, öğrenciyi kendi dünyası dışında başka dünyalarla ve başka kültürlerle tanıştırma, kazanacağı yeni yaşantıların yanında kendi yaşantılarının bilincine varmasını sağlama, bunları sözlü ve yazılı olarak dile getirmesi için teşvik etme ve heveslendirme, yabancı dille iletişim kurabilmedir.

Bunların çoğu okuma uğraşını gerektirmektedir. Yani, dil öğrenen kişi okuma–anlama becerisi kazandığında yukarıda sözü edilenleri yerine getirebilecektir.

Yabancı dilde okuma–anlama, uluslararası bildirişime katılmayı ve çağdaş bilgi kaynaklarına ulaşmayı sağlayan temel araçlardan biridir.

Dolayısıyla yabancı dil öğretiminin işlevsel bütünlüğünü sağlayan dört temel dilsel beceriden, okuma becerisini öğrenciyeye kazandırma, özellikle bu bağlamda çok önemlidir. Hele ki, amaç dil ülkesine oldukça uzak olan Türkiye gibi ülkelerde okuma becerisi birincil olarak öğretilmesi gereken bir beceridir. Çünkü yabancı olanla bildirişime girme metinler aracılığıyla olmaktadır.

Gitgide görselleşen dünyamızda okumaya karşı bir ilgisizlik gözlenmektedir. Bu, okuma–anlamanın eğitim süreci içinde özenle işlenmesi gereken bir alan olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretimi çerçevesi içinde öğrencileri okumaya yöneltecek çalışmaların yapılması, okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğrencilerin yabancı dille ilk kez karşılaşmasını sağlayan Orta Öğretim Kurumları'nda kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin, okuma–anlama becerisi kazandırmaktan uzak olduğu araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Orta Öğretim Kurumları'ndan üniversitelerin Almanca bölümlerine öğrenim görmeye gelen öğrencilerde de okuma-anlama becerisinin gelişmediği gözlemlenen bir gerçektir. Çünkü Orta Öğretim Kurumları'nda izlenen ders kitaplarındaki metinler, belli dilbilgisi kurallarını içeren, onların pekiştirilmesini sağlayan, kitap yazarları tarafından kurmaca olarak oluşturulan diyaloglardır. Bunlarla öğrencide okuma–anlama becerisi kazanma ve öğrendiklerini doğal bildirişim ortamında kullanma olanağı sağlanamamaktadır.

Bunun için Almanca bölümlerinin hazırlık sınıflarında okuyacak öğrencilere gerçek anlamda okuma–anlama becerisi kazandırmak için, doğal bildirişim ortamını sağlayan, yani yabancı dünyayı sınıf içine getiren, yabancı dünya, yabancı kültürü her yönüyle aktaran, bilgi iletici özgün metinlerle çalışmak oldukça büyük önem taşımaktadır.



Eğitimdeki niteliğin yükseltilmesinde öğretimin geliştirilmesi önemli bir yer tutar. Öğretimin geliştirilmesi için ise öğretim süreçlerinin geliştirilmesi gerekir. Bu amaca yönelik olarak yapılan araştırmalar günümüzde gitgide artmaktadır. Araştırmaların çoğu eğitim ortamlarında uygulanan öğretim yöntemlerinin etkililiklerinin incelenmesi üzerinedir. Ortaya çıkan bulgular “Nasıl daha iyi öğretiriz?” sorusunu yanıtlamaktır.

Bu araştırma da, yabancı dil öğretiminde daha çok konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılan küçük gruplarla çalışma yönteminin, özgün metinlerle okuma-anlama becerisinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda kullanılıp kullanılmayacağını, dolayısıyla “Okuma anlama becerisini daha iyi nasıl geliştirebiliriz?” sorusunun yanıtına katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde problem ve alt problemler ile araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Ortaöğretim Kurumları’nda yapılan yabancı dil dersleri – burada bizi ilgilendirdiği için söz konusu olan Almanca dersleridir – ve izlenen ders kitaplarına bakıldığında uygulanan yöntem, teknik ve ders materyallerinin öğrenciye okuma-anlama becerisi kazandırmaktan uzak olduğu görülmektedir. Bu konuda inceleme ve araştırmada bulunan Tapan (bkz. 1991, ss.79-92) ve Polat (bkz. 1991, ss.93–106) yaptıkları çalışmalarda, yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanılan kitaplarda okuma-anlama becerisine önem verilmediğini, – çünkü kitap yazarlarının düşüncesi, okuma ve yazma becerisi, konuşma ve duyma

becerisinden sonra gelmelidir – kuru, yapmacık, dilbilgisi kurallarının pekiştirilmesini amaçlayan diyaloglarla okuma–anlama becerisi kazandırılmaya çalışıldığını, ama okuma–anlamaya yönelik alıştırmalar ve etkinliklerin hiç olmadığını, dolayısıyla Ortaöğretim’de Almanca dersi gören öğrencilerin altı yıl boyunca gerçek anlamda okuma–anlama becerisi kazanmaktan çok uzak olduklarını ve ders kitaplarının, çağın ve öğrencilerin gereksinimleri gereği yeniden düzenlenmesi zorunluluğunu saptamışlardır. Araştırmaya göre, dilin biçimsel özelliklerinin yanında, eğitsel işlevinin de öğretilmesi bir zorunluluktur.

Yabancı dil öğretiminde dilin biçimsel işlevinin yanında, eğitsel yanına ağırlık veren çalışmalar, öğrencinin yabancı olana ve kendi gerçeklerine daha bilinçli, daha hoşgörülü eğilmesine yol açar.

Öğrencide okuma–anlama becerisi geliştirmek, bir takım ön koşulları gerekli kılmaktadır. Bunlar: okuma–anlama, öğrenciyi okuma uğraşına götüren okuma türleri, metin çözümleme teknikleri, okuma–anlamayı kolaylaştıran ve sımayan okuma etkinlikleri ve metinle çalışma biçimleridir.

Son yıllarda metinle çalışma derslerinde özgün materyallerin kullanılması sık sık gündeme getirilen bir konudur. Gerçekten de dil öğretiminde özgün materyallerin kullanılması hem gerekli, hem de yararlıdır. Özgün metinler amaç dil ülkesini, kültürünü her yönüyle tanıtan, gerçek dünyayı sınıf ortamına getiren kültürler arası bildirişim araçlarıdır. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde kullanılması gereken materyallerdir.

Metinle çalışma olayında geleneksel bir çok yöntem söz konusudur. Yalnız bu yöntemlerin çoğu öğretmen merkezlidir. Artık derslerde öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli ders işleme modeli yani grupta çalışma modeli ele alınmalıdır. Günümüz koşulları da bunu gerektirmektedir.

Bu çalışma kapsamında, özgün metinlerle çalışılırken öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli ders işleme modeli önerilmektedir. Yani, her şeyi anlatan, açıklayan, sorular yönelten sadece öğretmen olmamalıdır. Öğretmen merkezli ders işlemede öğrenci her şeyi öğretmenden beklemektedir. Kendinden pek fazla bir şey katmamaktadır. Dinlemekte ve sorulan soruları yanıtlamaktadır. Yaratıcılığını özgürce ifade edememektedir. Bu yüzden öğrenci merkezli bir ders işleme biçimi – diğer bir deyişle çalışma biçimi – olan küçük gruplarla çalışma önerilmektedir.

Neden grupta çalışma? Nasıl bir çalışma? Getirisi, götürüsü nedir bu çalışma şeklinin?

Öğrenme esnasında bireysel bir iş olmakla birlikte, bir grup içinde ve bir grupta birlikte yapılan ortak çalışmaların öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Her şeyden önce, toplumsal değerlerin, tutum ve anlayışların kazandırılmasında grup çalışmalarının büyük rolü vardır. Ayrıca bir çok bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde de topluca çalışmanın, ortak yaşantıları paylaşmanın, birlikte incelemeler ve değerlendirmeler yapmanın önemi yadsınmaz (bkz: Oğuzkan, 1989, s.80).

## Grupla çalışma,

“/.../ yabancı dil derslerinde uygulanan bir çalışma biçimidir” (Schwerdtfeger, 1991a, s.171) ve genellikle “2-6 kişiden oluşan öğrenci gruplarının işbirliğine dayalı bir öğrenme gerçekleştirilerek, belirlenen amaçlara ulaşmalarına olanak sağlayan öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir” (Krigas, 1980, s.42; Nelson, 1984, ss.2-5).

Grupla çalışmada öğrenciler arasında bir işbirliği, ortak çalışma ruhu oluşur. Bu tür çalışma biçiminde “öğrenciler ve öğretmen tıpkı bir proje üzerinde çalışan ekip durumundadır” (Piepho, 1991, s.166), “grup üyeleri arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır” (Schwerdtfeger, 1991a, s.170).

Grupla çalışma eğitim ortamındaki tüm öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin biçimde katılmalarına olanak sağlamaktadır, böylece “/.../ bir çok öğrenci kalabalık sınıf ortamında kaybolma tehlikesinden kurtarılmış olur, ayrıca grupla çalışma her öğrenciye ayrılan etkinlik süresini uzatmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere yeteneklerini ortaya koyma ve geliştirme olanağı da verir” (Erçoban, 1979, s.14).

Diğer bir yandan, grupla çalışma “/.../ öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşimine de yer vermekte, dolayısıyla işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır” (Yaşar, 1993, s.7). Böyle bir eğitim ortamında “/.../ öğrencilerin, birbirlerinden öğrenmesi ve birbirlerini her yönden desteklemeleri olanaklı olabilmektedir” (Ekmekçi, 1980, s.50).

Grupla çalışma yabancı dil dersini “/.../ geleneksel öğretmen merkezli öğretime göre daha verimli, daha yaratıcı ve daha canlı kılmaktadır” (Piepho, 1991, s.166). Çünkü burada aktif olan öğrencidir.

Grupla çalışmada, “/.../ grup değerleri, duyguları, öğrencinin kişisel değer ve duygularından daha önemlidir” (Schwerdtfeger, 1991a, s.171). Öğrenci kendinden çok grubunu düşünür, böylece gruba ait olma duygusu ve sorumluluğuna ulaşır. Bu öğrenme biçimi aynı zamanda öğrencilerin davranışlarında değişiklikler oluşturur. Örneğin, sınıf ortamında sessiz, içe kapalı öğrenciler, daha cesaretli, daha atak olabilirler. Bu tür öğrenciler “/.../ derse daha iyi katılırlar” (Schwerdtfeger, 1991a, s.172).

İlke olarak grupla çalışma, bireysel çalışmalara tercih edilmelidir. Çünkü,

“/.../ öğrenci bu durumda, birey olarak grup içinde izole edilmiş olmaz, aksine öğrencinin ortak ilgi alanları olan gruba ait olma hissi ve gruba karşı sorumluluk bilinci doğar. Böylece birey yalnız başına kalmayıp diğer grup üyeleri ile birlikte öğrendiklerini uygulayabileceği şekilde dilsel bir etkileşime girer ve görüş alış verişinden öte öğrendiği dildeki konuşma becerisini de geliştirir” (Çakır, 1993, s.15).

Çakır’ın görüşü, grupla çalışan öğrencinin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebileceği, dilsel olarak etkileşimde bulunabileceği yönündedir.

Grupla çalışma biçiminde, sınıf ortamında öğretmenin rolü de değişir. Öğretmen farklı roller üstlenir. Örneğin, “öğretmen bilgi aktarıcı ya da bilgi yayıcı olmaktan daha çok, öğrenciler arasında işbirliğini geliştirme ve kolaylaştırma yönünde çaba sarfeder” (Bejarano, 1987, ss.483–504;

Christion, 1990, ss.6–9). Yani düzenleyici ve danışman rolünü üstlenir. Düzenleyici olarak, öğrencilere metinleri dağıtmak, açıklama yapmak, onları öğrenmeye etkin bir şekilde katılmaya güdülemek durumundadır. Danışman olarak ise, gruplar arasında dolaşmak, yardıma gereksinimi olan gruba yardımda bulunmak, gerektiğinde grubun üyesiymiş gibi etkinliklere katılmak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışmak davranışı içindedir. (bkz. Yaşar, 1993, s.9).

Grupla çalışma yönteminin eğitim yönünden yararları olduğu kadar sınırlılıkları da vardır. Bunları Yaşar (1993, ss.9–10) şu şekilde açıklamıştır:

**Yararları:**

-Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını gerektirdiği için daha etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine yol açar.

-Öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvenli hissetmelerini sağlayan bir ortam yaratarak öğrencilerdeki gerilimi en aza indirir.

-Çekingen öğrencilerin de öğrenme sürecine katılmasını sağlar.

-Öğretme-öğrenme sürecinde sadece öğretmen-öğrenci etkileşimine değil, öğrenci-öğrenci etkileşimine de yer vermesi nedeniyle daha fazla öğrenme gerçekleşir.

-Öğrenciler arasında bireysel yarışını en aza indirir.

-Bireylerin her güçlüğü birlikte çözümleme davranışı kazanmalarına yardımcı olur. (Krigas, 1980, s.42).

-Öğrencilerin, eleştirici düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.

-Öğretmenin öğrencilerle daha yakından ilgilenmesine olanak sağlar.

-Öğrencilerde konuşma, soru sorma, sorulan soruları hemen cevaplandırma gibi yetenekler geliştirir. (Küçükahmet, 1986, s.56).

-Gruptaki birlik ve beraberliği artırır. (Bilen, 1982, s.21).

-Demokratik tutum ve davranışların gelişmesine katkıda bulunur.

-Küçük gruplarla öğretim sırasında gerçekleştirilen işbirliğinin bir çok yapay engeli çözümlenmesi sonucu eğitim ortamında birlikte çalışmayı öğrenen öğrenciler yaşama daha iyi hazırlanırlar (Christion, 1990, ss.6-9).

#### **Sınırlılıkları:**

-Etkinliklerin çok iyi planlanmaması durumunda zaman kaybına yol açar.

-Öğrencilerin işbirliğine yatkın olmaması durumunda sınıf ortamında uygulanması güçtür.

-Öğretmenin danışmanlık rolünü etkin biçimde yerine getirememesi durumunda başarıya ulaşılamaz.

-Küçük gruplarla öğretim, öğrencilerin sabırlı ve iyi dinleme alışkanlıklarına sahip olmalarının yanı sıra çok iyi güdülenmelerini gerektirir.

-İyi disipline edilmiş bir sınıf gerektirir. Çünkü bazı durumlarda sessizliği sağlamak zorlaşır (Küçükahmet, 1986, s.56).

Tüm bunlara dayanarak, yabancı dil öğretiminde öğrencide okuma–anlama becerisi geliştirmek için özgün metinlerle çalışırken, grupla çalışma yöntemi uygulanmalıdır denebilir.

Ama gerçekten de grupla çalışma yöntemi yabancı dil öğretiminde okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir mi? İşte bu araştırma, bu soruya yanıt aramaktan kaynaklanmış olup problem cümlesi şöyle oluşturulmuştur.

#### *1.6.1.1. Problem Cümlesi*

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama becerisinin özgün metinlerle geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre etkililiği, yani öğrenci başarısına etkisi nedir?

#### *1.6.1.2. Alt Problemler*

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin etkililiğini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada kesin ifadeli denenceler kurarak onları sınamak yerine, problemin alt problemleri olarak bazı sorular sorma ve bu sorulara yanıt arama yoluna gidilmiştir. Bu sorular şöyle sıralanabilir:

1. “Metnin özetini çıkarma”da,
2. “Anahtar sözcükleri bulma”da,
3. “Okuma–anlamayı sınavan etkinlikler üzerine çalışma”da,



4. “Paragraflara uygun başlık bulma”da,
5. “Kültürel öğeleri bulma”da,
6. “Ana düşünceyi bulma”da ve
7. “Metne yönelik sorulara yanıt verme”de grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre farkı var mıdır?

### **1.6.2. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir biçimde kullanılan ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden biri olan grupla çalışmanın, okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılıp kullanılmayacağını ortaya çıkarılması bakımından önemlidir. Elde edilen bulgular sonucunda ülkemizdeki yabancı dil öğretimini geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı ve nitelikli öğretim etkinliklerinin uygulanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **1.6.3. Sayıtlar**

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan denekler kendilerine sorulan soruların yanıtlanmasında içtenlikle gerçeği yansıtmışlardır.
2. Denekler edinecekleri okuma–anlama becerisini okul dışı yaşamlarına da uygulayabileceklerdir.

#### 1.6.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 1998–1999 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programı Hazırlık/A ve Hazırlık/B sınıflarına devam eden toplam 42 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmada deneklerin yaş, cinsiyet vb. değişkenleri kapsam dışı bırakılmıştır. Bu nedenle, araştırmada elde edilen bulguların bu sınırlılık göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gereklidir.
2. Sunulan içerik bakımından araştırma, belli bir yöntem izlenerek belirlenen okuma materyalleri (Ek-1) ve bu materyallere ilişkin düzenlenen etkinlikler (Ek-2) ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya konu edilen okuma–anlama becerisi, alt problemlerde sözü edilen becerilerle sınırlıdır.

#### 1.6.5. Tanımlar

Araştırmada sıkça geçen kavram ve terimlerin kullanılış amacına en uygun düşen tanımları aşağıda verilmiştir:

**Yabancı Dil Öğretimi:** Öğrencide dinleme, konuşma, okuma ve anlama becerileri geliştirmeyi amaçlayan süreç.

**Okuma–Anlama Becerisi:** Öğrencinin okuduğu metni anlaması ve iletisini bulabilmesi.

**Grupla Çalışma Yöntemi:** Genellikle 2–6 kişiden oluşan öğrenci gruplarının işbirliğine dayalı bir öğrenme gerçekleştirilerek, belirlenen amaçlara ulaşmalarına olanak sağlayan öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi (Krigas, 1980, s.42; Nelson, 1984, ss.2–5).

**Geleneksel Öğretim Yöntemi:** Öğretimin sınıftaki öğrencilerin tümüne yönelik olarak gerçekleştirildiği öğretmen merkezli öğretim yöntemi.

**Bu bölümü özetlemek gerekirse:**

Yabancı dil dört bileşenden oluşan – dinleme, konuşma, okuma ve yazma – bir bütündür.

Dil öğrenen kişinin ülkesi amaç dil ülkesine uzak ise, yabancı dili duyması ve konuşması çok sınırlıdır. Böyle bir durumda okuma becerisi yabancı dille iletişimi sağlayan en önemli beceri durumundadır. Kazandırılması ve geliştirilmesi üzerinde titizlikle durulması gerekir.

Okuma karmaşık bir süreçtir, anlama ile ilgilidir. Okuma–anlama becerisi okunan metinden anlam çıkarmadır. Okuma esnasında zihinde bilişsel bir süreç işler ve bu süreç ruhsal, psikolojik, fizyolojik yönleri bulunan bir olgudur. Yani, okuma ve anlama iki işlevin birbirini etkilemesi ve tamamlaması sonucu gerçekleşir.

Okuma bir bildirişim aracıdır. Yabancı dilde yazılı metinler, okuma amaç ülkeyi, amaç kültürü tanıma olanağı sunar. Bu bağlamda okuma–anlama birinci sırada kazandırılması gereken bir beceridir.

Uzun yıllar pek önemsenmeyen ve “Külkedisi” konumuna düşürülen okuma–anlama 70’li yıllarda yabancı dil öğretiminde bildirişimsel edincin üst–amaç olarak benimsenmesinden sonra çok yönlü olarak ele alınıp üzerinde çalışılmıştır.

Okuma–anlama becerisi kazandırmanın ön koşulları, ön bilgi, okuma amacı ve metin seçimidir. Ön bilgiyi canlandırıp geliştiren, okuma amacına uygun metin seçimi ve bu metinlere uygulanacak okuma–anlama alıştırmaları öğrenciyi okuma olayına güdüler.

Gerçek dünyayı yansıtan özgün metinlerle değişik çalışma biçimleri, öğrenciye hem okul, hem de okul sonrası yaşamında sürekli bir okuma becerisi kazandırmaya yardım sağlar.

Metinle çalışma dersleri bu yüzden önem kazanmaktadır. Her öğrencinin derse aktif ve yaratıcı olarak katılmasına olanak tanıyan, öğrenci–öğrenci etkileşimine dayanan, öğrencinin demokratik tutum ve davranış kazanmasına yarar sağlayan grupla çalışma yöntemi ile özgün metinlerin derslerde işlenmesi yararlı olacaktır.

Çünkü orta öğretimden üniversitelerin Almanca bölümlerine öğrenim görmeye gelen öğrencilerde okuma–anlama becerisinin kazandırılmadığı bir gerçektir.

Hazırlık sınıflarında ilk kez diğer becerilerden bağımsız olarak ele alınan ve kazandırılmaya çalışılan okuma–anlama becerisini kurmaca metinlerle geliştirmek mümkün değildir. Çözüm özgün metinlerdedir.

Bu yüzden “Metin Okuma ve İnceleme” derslerinde özgün metinler, grupla çalışma yöntemiyle işlenmelidir. Grupla çalışma yönteminin öğrenci başarısına etkililiği diğer bölümlerde açıklanmıştır.

## **BÖLÜM 2**

### **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümünde izlenen yöntem ve sırasıyla araştırma modeli, denekler, deneklerin denkleştirilmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi anlatılmıştır.

#### **2.1. Araştırma Modeli**

Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerle okuma becerisinin geliştirilmesinde grupta çalışma yönteminin etkililiğini sınamaya yönelik bu araştırma, deney ve kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve alanda gerçekleştirilmiştir. Bu modelde, biri deney diğeri de kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır.

## 2.2. Denekler

Bu araştırmaya, 1998–1999 öğretim yılının birinci döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programı'na devam eden ve “Metin Okuma ve İnceleme” dersini alan Hazırlık/A ve Hazırlık/B sınıflarındaki toplam 42 öğrenci katılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde kura yöntemi benimsenmiş ve çekilen kura sonucu Hazırlık/A deney grubu, Hazırlık/B kontrol grubu olmuştur.

Araştırma deneklerinin bir yabancı dil eğitim programına devam eden hazırlık sınıfı öğrencileri arasından seçilmesinin nedeni, yabancı dildeki okuma becerisinin diğer temel dilsel becerilerden bağımsız olarak üniversitede ilk kez bu düzeyde ayrıntılı olarak geliştirilmeye başlanmış olmasındandır.

Bu araştırma ile yabancı dilde okuma becerisinin özgün metinlerle geliştirilmesinde yeni bir öğretim yönteminin etkililiğinin ne olacağı, yani bu yöntemin öğrenci başarısına etkisinin ne oranda olacağı saptanmak istendiğinden, deney ve kontrol grupları birbirleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır.

### 2.3 Denkleştirme

Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

Hazırlık/A ve Hazırlık/B sınıftaki öğrenciler seviye tespit sınavından aldıkları puanlarına göre, büyük puan alanlardan küçük puan alanlara doğru sıraya dizilmişlerdir (Ek-3). Daha sonra puanları birbirine yakın olan öğrenciler tek tek eşleştirilmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sayı olarak eşit olması bakımından 2 öğrenci araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Puanları denkleştirilen öğrencilerin 21 tanesi Hazırlık/A, 21 tanesi de Hazırlık/B sınıfı olmuştur. Denkleştirilen deneklerin seviye tespit sınavından aldıkları puanlara ilişkin istatistiksel veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.



TABLO 1

**Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavından  
Aldıkları Puanlara Göre Durumu**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	37.95	34.58	.004	40	< .05
Kontrol Grubu	21	37.90	34.48			

t Tablo: 1.68

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin denkleştirme amacıyla seviye tespit sınavından aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine 0.5 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla t testi uygulanmış ve  $t = .004$  değeri bulunmuştur. Bu değer 40 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 1.68 tablo değerinin oldukça altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler araştırma öncesinde bilgi bakımından birbirine denktir.

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için konuyla ilgili kaynaklar taranmış ve araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak amacıyla

gereksinim duyulan verileri toplamak için, önce okuma materyalleri (Ek-1) bulunmuş ve daha sonra da ölçme aracı olarak kullanılmak üzere okuma testi (Ek-2) geliştirilmiştir.

#### **2.4.1. Okuma Materyalleri**

Okuma materyallerinin geliştirilmesi sürecinde, önce öğrencilerin Almanca okuma-anlama düzeylerine uygun okuma parçaları seçilmiş, sonra bu materyallerle ilgili okuma-anlama becerisi geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

“Metin Okuma ve İnceleme” dersinde işlenecek okuma materyallerinin seçimi için, önce bu dersi okutan öğretim elemanlarıyla ilişki kurulmuş ve öğrencilerinin dil düzeyine uygun metinlerin seçimi konusunda görüşleri alınmış ve derste işlenmesi olası dört özgün metin saptanmıştır (Ek-1). Metinlerin belirlenmesinden sonra, bu metinlerle ilgili okuma-anlama becerisi geliştirmeye yönelik etkinlikler (Ek-2) düzenlenmiştir.

#### **2.4.2. Okuma Testi**

Bu test araştırmaya katılan deneklerin Almanca okuma-anlama becerisini geliştirmeye ilişkin olarak hazırlanmıştır. Testte, alt problemlerde belirtilen beceriler göz önüne alınarak öğrencilere sorular ve yönergeler (Ek-2) verilmiştir.

## 2.5. İşlem

Araştırmanın yapılması şu şekilde olmuştur. Veri toplama araçlarının hazırlanmasından ve ilgili makamdan gerekli izin alındıktan sonra her iki gruptaki öğrencilere, yabancı dil öğretiminde yeni bir öğretim yönteminin etkililiğini sınamak amacıyla deneysel bir araştırmanın planlandığı ve kendilerinin de bu araştırmanın denekleri olarak seçildiği anlatılmıştır. Bu açıklamanın amacı, denekleri araştırmaya karşı olumlu yönde güdülemektir. Daha sonra uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmada, özgün metinlerle okuma-anlama becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin etkililiğinin sınanması amaçlandığından, deney grubundaki deneklerin küçük gruplara ayrılması gerekli görülmüştür. Gruplar kura yöntemiyle üçer kişiden oluşturulmuştur. Haftada altı ders saati olmak üzere dört hafta süreli bir öğretim uygulamasına geçilmiştir. Öğretim uygulaması 19 Ekim 1998 ile 13 Kasım 1998 tarihleri arasında yapılmıştır. “Metin Okuma ve İnceleme” dersi deney grubunda grupla çalışma yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Her iki gruptaki öğretim uygulaması şu şekilde gerçekleşmiştir:

Deney grubundaki öğretim, öğretim elemanının sınıfta fiziki düzenleme yapmasıyla başlamıştır. Bunun için derslikteki sandalyeler daire oluşturacak şekilde bir araya getirilmiş ve her birinde üçer sandalye bulundurulmuştur. Sonra öğrenciler belirlenen çalışma gruplarına göre bu sandalyelere oturtulmuşlardır.

Böyle bir düzenlemenin amacı, öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını, birbirlerinden etkilenmelerini ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerini sağlamaktır.

Fiziki düzenlemenin ardından “Metin Okuma ve İnceleme” dersi için belirlenen okuma materyallerinin işlenmesine başlanmıştır. Önce öğrencilere sadece okuma parçasının bulunduğu kağıtlar dağıtılmıştır. Metin öğretim elemanı tarafından bir kez okunmuş, sonra da öğrenciler tarafından birkaç kez sesli olarak okunmuştur. Metnin sesli olarak okunmasındaki amaç öğrencilerin telaffuz hatalarını yakalayabilmek ve düzeltmelerini sağlamaktır.

Bundan sonraki aşama ise, metinde geçen ve öğrencilerin anlamını kestiremediği yabancı sözcüklerin açıklanmasıdır. Burada öğretim elemanı mümkün olduğunca ana dile başvurmadan, öğrencilerin anlayabileceği şekilde, değişik yollar kullanarak sözcükleri açıklamıştır. Örneğin, resimler çizmek, resimler göstermek, eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükler kullanarak, jest ve mimiklerle yabancı sözcükler açıklanmıştır. Bunların yetersiz kaldığı durumlarda sözcüğün karşılığı ana dilde verilmiştir.

Sözcüklerin açıklanmasından sonra metin öğrenciler tarafından bir kez de sessiz olarak okunmuş ve uygulama etkinliklerine geçilmiştir.

Her bir grup okuma becerisiyle ilgili farklı bir etkinliğe yöneltilmiştir. Örneğin birinci grup, “metnin özetini çıkarmak”la görevlidir, ikinci grup “anahtar sözcükleri” bulacaktır. Üçüncü grup “okuma-anlamayı sınan

etkinlikler” üzerinde, dördüncü grup “paragraflara uygun başlık bulma”, altıncı grup “ana düşünceyi bulma” ve yedinci grup ta “metne yönelik sorulara yanıt verme” üzerinde çalışacaktır. Grupların üzerinde çalışacağı etkinlikler her uygulamada değiştirilmiş, böylece her bir grup değişik etkinlikler üzerinde çalışma olanağı bulmuştur. Yani birinci grup ilk uygulamada “metnin özetini çıkarma” etkinliğini gerçekleştirmişse, ikinci uygulamada da örneğin, “metne yönelik sorulara yanıt verme” etkinliğini gerçekleştirmiştir. Böylece gruplar okuma becerisiyle ilgili bütün etkinlikleri dönüşümlü olarak gerçekleştirmişlerdir. Her bir grubun ayrıca bir sözcüsü bulunmaktadır. Sözcüler de her uygulamada değişmiştir. Böylece gruptaki her öğrenci en az iki defa farklı etkinliklerde grup sözcüsü olarak grubunun düşüncelerini sınıfa aktarmıştır.

Okuma parçalarıyla ilgili etkinlikler, gruplara yazılı biçimiyle verilmiş ve grup üyelerinden yazılı olarak yanıtları istenmiştir. Etkinlikler üzerindeki çalışmalar tamamlandıktan sonra, grup sözcüleri yaptıkları çalışmalarını anlatmışlardır. Doğru yanıtlar öğretim elemanı tarafından onaylanmıştır. Böylece öğrenciler kendi yanıtlarını doğru yanıtlarla karşılaştırma olanağı bulmuşlardır.

Deney grubundaki öğrenciler, öğrenme olayına etkin bir biçimde ve hevesle katılmışlar, okuma parçalarıyla ilgili etkinlikleri kendi bireysel öğrenme hızlarıyla yapmışlardır. Herhangi bir sorunla karşılaştıklarında, işbirliği yaparak sorunu çözümlenmeye çalışmışlar, sorunu çözemediklerinde de öğretim elemanından yardım istemişlerdir.

Deney grubundaki öğretim elemanı da düzenleyicilik ve danışmanlık görevini yerine getirmiştir. Düzenleyici olarak, rolünün gereği öğrencilere okuma materyallerini dağıtmış, yönergeler vermiş ve öğrencileri öğrenme olayına etkin bir biçimde katılmaları yönünde güdülemiştir. Kısacası öğretim elemanı düzenleyicilik görevini yerine getirirken, grupların verimli bir şekilde çalışmalarını doğrultusunda çaba sarfetmiştir. Öğretim elemanı danışmanlık görevini yerine getirirken de gruplar arasında dolaşmış, yardıma gereksinimi olan grubun yanına giderek onlara yardımcı olmuş ve gerektiğinde de o grubun üyesiymiş gibi öğretme-öğrenme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen grupla çalışma yönteminin gerektiği biçimde yapılıp yapılmadığı araştırmacı tarafından izlenmiş ve uygulamanın belirlenen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirildiği anlaşılmıştır.

Kontrol grubundaki öğretim için ise önce öğrencilere “Metin Okuma ve İnceleme” dersinde işlenecek okuma materyalleri dağıtıldı, sonra öğretim elemanı metni bir kez okudu, daha sonra metin öğrenciler tarafından birkaç kez okundu. Yabancı sözcükler açıklandı ve okuma etkinlikleri işlenmeye başlandı. Okuma etkinlikleriyle ilgili materyaller öğrencilere dağıtıldı ve bunları yanıtlamaları istendi. Yanıtlanan materyaller toplandı ve öğretmen merkezli toplu halde bir öğretim gerçekleştirildi. Okuma etkinliklerinin çalışılması sırasında etkinliklerle ilgili yönerge ve sorular öğretim elemanı tarafından tüm öğrencilere yöneltildi, ama soruları yanıtlayan öğrenciler genellikle sınıftaki ilgili ve istekli öğrencilerdi. Bazı öğrenciler etkinliklere hemen hemen hiç katılmadı, sadece dinlemekle yetindi. Kontrol grubundaki öğrenciler, öğrenme olayına öğretim elemanının yönetiminde katılarak

okuma parçalarıyla ilgili etkinlikleri öğretim elemanının öğretim hızına göre gerçekleştirdi. Kontrol grubundaki öğretim uygulaması da araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

## **2.6. Verilerin Çözümlemesi**

Deney ve kontrol grubundaki öğretim uygulaması sonucunda öğrencilerin yazılı olarak doldurdukları testler toplanmış ve dersi veren öğretim elemanları ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlar (Ek-4/A, B, C, D, E, F, G) ve bunların standart sapmaları hesaplanmıştır.

Gruplararası karşılaştırmalarda “ t ” testinden yararlanılmış ve grupların puanlarının arasındaki farkın anlamlılığı yorumlanmıştır.

Deney işlemlerinin etkililiğinin yorumlanması sırasında, gruplar arasındaki puan farkları ile ortaya çıkan bu farkların anlamlı olup olmadığı temel alınmıştır. Verilerin çözümlemesinde “SPSS for Windows” programı kullanılmıştır.

### **Bu bölümde anlatılanları özetlemek gerekirse:**

Bu bölümde, Bölüm 1’deki sorunun çözümünde izlenen yöntem, verilerin toplanması ve çözümlemesi ele alınmıştır.

Özgün metinlerle okuma–anlama becerisinin kazandırılıp geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin etkililiğini sınamaya yönelik çalışma deney ve

kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve alanda gerçekleştirilmiştir. Bu modelde deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup seçilmiştir. Her iki grupta da deney sonrası sontest uygulanmıştır.

Araştırmaya her iki gruptan toplam 42 öğrenci katılmıştır. Önce denekler seviye tespit sınavından aldıkları puanlara göre, eşit ve eşite yakın puan alan öğrenciler birebir eşleştirilmiştir. İki grubun ortalama puanları arasında 0.5 değerinde bir fark ortaya çıkmış, bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve anlamlı olup olmadığı saptanmıştır, yani gruplar başlangıçta birbirine eşittir. Yansız atama yöntemi kullanılarak gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olmuştur.

Denkleştirmeden sonra her iki gruba da farklı yöntemlerle işlenecek dört okuma materyali seçilmiş ve bunlarla ilgili okuma testleri geliştirilmiştir.

Araştırma haftada 6 ders saati olmak üzere 4 hafta sürmüştür. Deneklerin 4 hafta boyunca 7 alt başlıkta toplanan okuma becerilerini geliştirmeleri izlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Okuma–anlama becerisini genel düzeyde kesin ifadeyi denenceler kurarak sınamak değil, problemin 7 alt problemini ölçüt alarak bunlara sorular sorma ve yanıt arama yoluna gidilerek sınama tercih edilmiştir. Yani özgün metinlerle okuma–anlama becerisi geliştirmede grupla çalışma yönteminin “metnin özetini çıkarma”, “anahtar sözcükleri bulma”, “okuma–anlamayı sınanan etkinlikler üzerinde çalışma”, pragraflara uygun başlık bulma”,



“kültürel öğeleri bulma”, ana düşünceyi bulma” ve “metne yönelik sorulara yanıt verme” becerilerinin geliştirilmesinde etkililiği sınanmıştır.

Okuma parçalarıyla ilgili etkinlikler öğrencilere yazılı olarak verilmiş ve yanıtları da yazılı olarak istenmiştir. Her bir alt problem diğerlerinden bağımsız olarak puanlandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırma esnasında deney grubundaki öğrenciler, öğrenme olayına zevkle, hevesle ve etkin bir biçimde katılmışlar, okuma parçalarıyla ilgili etkinlikleri kendi bireysel öğrenme hızlarıyla gerçekleştirmişler, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında kendi aralarında işbirliği yaparak çözümlmeye çalışmışlar, sorunu çözemedikleri zaman öğretim elemanından yardım talebinde bulunmuşlardır. Öğretim elemanı da danışmanlık rolünü yerine getirerek onlara yardımda bulunmuştur.

Kontrol grubunda ise, öğrenme olayına katılan, sınıftaki ilgili ve istekli öğrenciler olmuştur. Bazı öğrenciler hiç katılmamış sadece dinlemekle yetinmişlerdir. Uygulama öğretim elemanının öğretim hızına göre ve geleneksel yöntemle, öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin öğretim uygulaması sonucu testlerden aldıkları puanlar, bunların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış, puan farkları ve bunların anlamlı olup olmadığı temel alınarak deney işleminin etkililiği yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar bir sonraki bölümde anlatılmıştır.

## **BÖLÜM 3**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın temel amacına uygun olarak ele alınan problemin çözümü için Bölüm 2’de açıklanan yöntemle toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Bulguların ve yorumların sunulmasında alt problemlerde izlenmiş olan sıraya uyulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde, “metnin özetini çıkarma becerisinin geliştirilmesinde grupta çalışma yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının belirlenmesi” amaçlanmıştır.

TABLO 2

**Deney ve Kontrol Gruplarının Testin “Metnin Özetini Çıkarma”  
Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanlarına  
İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	54.00	8.63	2.36	40	<.02
Kontrol Grubu	21	47.52	9.15			

t Tablo: 2.02

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar (Ek-4/A) arasında deney grubu lehine 6.48 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınıanmış ve  $t = 2.36$  değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer 40 serbestlik derecesinin .02 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden büyüktür. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki değişik öğretim yönteminin birbirlerinden oldukça farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu araştırma, metnin özetini çıkarma becerisinin geliştirilmesinde, grupla çalışma yöntemiyle çalışan deney grubundaki deneklerin geleneksel öğretim yöntemiyle çalışan kontrol grubundaki deneklerden daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “anahtar sözcükleri bulma becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin

etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı” saptanmak istenmiştir.

**TABLO 3**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Testin “Anahtar Sözcükleri Bulma”  
Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanlarına  
İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	57.05	11.30	3.18	40	<.01
Kontrol Grubu	21	47.05	8.94			

t Tablo: 2.02

Tablo 3’den de anlaşıldığı gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontesten elde ettikleri ortalama puanlar (Ek-4/B) arasında deney grubu lehine 10 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve  $t = 3.18$  değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer, 40 serbestlik derecesinin .01 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden oldukça büyüktür. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarında uygulanan iki değişik öğretim yönteminin birbirlerinden önemli derecede farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Yani, grupla çalışma yöntemine göre çalışan denekler, geleneksel öğretim yöntemine göre çalışan deneklerden çok daha başarılıdır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “okuma-anlamayı sınavan alıştırmalar üzerinde çalışma becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının belirlenmesi” istenmiştir.

**TABLO 4**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Testin “Okuma–Anlamayı Sınavan Alıştırmalar Üzerinde Çalışma” Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	65.48	9.07	5.28	40	< .00
Kontrol Grubu	21	52.86	6.13			

t Tablo: 2.02

Tablo 4’de de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar (Ek-4C) arasında deney grubu lehine 12.62 puanlık bir fark söz konusudur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve  $t = 5.28$  değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer, 40 serbestlik derecesinin .00 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden çok büyüktür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarında uygulanan değişik iki öğretim yönteminin birbirlerinden önemli derecede farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu araştırma okuma–anlamayı sınavan alıştırmalar üzerinde çalışma becerisinin

geliştirilmesinde, etkililik bakımından grupta çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “pragraflara uygun başlık bulma becerisinin geliştirilmesinde grupta çalışma yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı” ortaya çıkarılmak istenmiştir.

**TABLO 5**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Testin “Pragraflara Uygun Başlık Bulma” Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	59.48	11.47	3.21	40	< .01
Kontrol Grubu	21	47.29	13.13			

t Tablo: 2.02

Tablo 5’den de anlaşılacağı gibi, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar (Ek-4/D) arasında deney grubu lehine 12.19 puanlık bir fark söz konusudur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınıanmış ve  $t = 3.21$  değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer, 40 serbestlik derecesinin .01 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden çok büyüktür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarında uygulanan değişik iki öğretim yönteminin birbirlerinden oldukça farklı

etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu araştırma pragraflara uygun başlık bulma becerisinin geliştirilmesinde, etkililik bakımından grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde “kültürel öğelerinin bulma becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı” saptanmak istenmiştir.

**TABLO 6**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Testin “Kültürel Öğeleri Bulma”  
Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanlarına  
İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	44.71	12.50	2.79	40	<.01
Kontrol Grubu	21	34.57	11.06			

t Tablo: 2.02

Tablo 6’den de anlaşılacağı gibi, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar (Ek-4/E) arasında deney grubu lehine 10.14 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve  $t = 2.79$  değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer, 40 serbestlik derecesinin .01 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo

değerinden çok büyüktür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarında uygulanan değişik iki öğretim yönteminin birbirlerinden oldukça farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu araştırma kültürel öğeleri bulma becerisinin geliştirilmesinde, etkililik bakımından grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde “ana düşünceyi bulma becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı” saptanmak istenmiştir.

**TABLO 7**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Testin “Ana Düşünceyi Bulma”  
Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanlarına  
İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	45.29	13.33	2.08	40	< .04
Kontrol Grubu	21	36.62	13.63			

t Tablo: 2.02

Tablo 7’den de anlaşılacağı gibi, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar (Ek-4/F) arasında deney grubu lehine 8.67 puanlık bir fark söz konusudur. Bu farkın



anlamli olup olmadigi t testi ile sinanmis ve  $t = 2.08$  degeri bulunmustr. Bulunan bu deger, 40 serbestlik derecesinin .04 anlamlilik duzeyindeki 2.02 tablo degerinden buyuktur. Bu sonuc deney ve kontrol gruplarinda uygulanan degisik iki ogretim yonteminin birbirlerinden farkli etkililige sahip oldugunu gostermektedir. Baska bir deyiyle, bu arastirma ana dusunceyi bulma becerisinin gelistirilmesinde, etkililik bakımından grupla calisma yonteminin geleneksel ogretim yonteminden daha ustun oldugunu ortaya koymaktadır.

Arastirmanin yedinci alt probleminde “metne yonelik sorulara yanit verme becerisinin gelistirilmesinde grupla calisma yontemi ile geleneksel ogretim yonteminin etkililik dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadigi” ortaya cikarilmak istenmistir.

**TABLO 8**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Testin “Metne Yönelik Sorulara Yanıt Verme” Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest**

**Puanlarına İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	21	47.14	15.28	2.31	40	<.03
Kontrol Grubu	21	35.95	16.06			

t Tablo: 2.02

Tablo 8'den de anlaşılacağı gibi, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar (Ek-4/G) arasında deney grubu lehine 11.19 puanlık bir fark söz konusudur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınıanmış ve  $t = 2.31$  değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer, 40 serbestlik derecesinin .03 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden büyüktür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarında uygulanan değişik iki öğretim yönteminin birbirlerinden farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu araştırma metne yönelik sorulara yanıt verme becerisinin geliştirilmesinde, etkililik bakımından grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonunda, “özgün metinlerle okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde, grupla çalışma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun erişti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı” saptanmak istenmiştir.

Bu amaçla, deney ve kontrol grubundaki deneklerin okuma–anlama gücünü ölçen okuma testlerine ilişkin sontest puan ortalamaları arasındaki farkların farkı t testi ile sınıanmıştır. Her iki grubun sontest puan ortalamaları ile bu ortalamalar arasında görülen farkların farkına ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

TABLO 9

**Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Testlerinden Aldıkları Sontest Puan Ortalamaları İle Bu Ortalamalar Arasındaki Farkların Farkına İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	7	53.31	7.53	2.51	12	<.05
Kontrol Grubu	7	43.12	7.23			

t Tablo: 2.18

Tablo 9'daki bulgulara göre gerek deney grubundaki, gerekse kontrol grubundaki öğrencilerin okuma–anlama gücüne ilişkin puan ortalamalarında bir yükselme gözlenmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarındaki artışta deney grubu lehine 10.19 puanlık bir fark vardır. Grupların erişim düzeyleri arasındaki bu fark t testi ile sınanmış ve .05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuç; iki değişik öğretim yönteminden yararlanan öğrencilerin, okuma–anlama gücüne ilişkin erişim düzeylerinin birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu araştırma, özgün metinlerle okuma–anlama becerisi geliştirme bakımından, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Grupla çalışma yöntemiyle çalışan öğrenciler, öğrendikleri okuma türlerini metnin işleniş sırasında değişik aşamalarda uygulama olanağı bulmuşlardır. Örneğin, “metnin özetini çıkarma”, “metnin ana düşüncesini bulma” ve

“kültürel öğeleri bulma” aşamasında tümsel okumadan yararlanmışlardır. Çünkü bu aşamaların yapılabilmesi metnin tümünün çok iyi bir şekilde anlaşılmasını ve ondan sonra da yanıtlanabilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla tümsel okuma burada kaçınılmaz bir gereksinimdir.

“Anahtar sözcükleri bulma”, “okuma–anlamayı sınyan alıştırmalar üzerinde çalışma” ve “paragraflara uygun başlık bulma” aşamalarında arayıcı ve izleksel okuma türünden yararlanmışlardır.

Öğrenciler okuma tekniklerini de uygulama olanağı bulabilmişlerdir. Sözcük, tümce, metin ve kültürel göstergeler düzleminde öğrendiklerini grupla çalışma sırasında yeterince uygulayabilmişlerdir. Sonuç olarak, grupla çalışma yöntemi, hem okuma türlerini hem de okuma tekniklerini uygulamaya elverişli bir yöntemdir.

Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerle okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin, öğrenci başarısına etkililiğini inceleyen bu araştırmadan elde edilen bulgular, Yaşar’ın (1993) İngilizce Hazırlık sınıfları üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarıyla da çelişir görünmemektedir.

**Bölümü özetlemek gerekirse:**

Bölüm 2’de açıklanan yöntemle toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bunların yorumları bu bölümde anlatılmıştır. Bulguların ve yorumların sunulması alt problemlerde izlenmiş olan sırayla yapılmıştır. Gruplar arasında oluşan puan farklarının anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve t değerleri yorumlanmıştır.

“Metnin özetini çıkarma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 6.48 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır ve  $t = 2.36$  değeri bulunmuştur. Bu değer grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

“Anahtar sözcükleri bulma” becerisinin geliştirilmesinde ise, deney grubu lehine 10 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır ve  $t = 3.18$  değeri bulunmuştur. Yani, grupla çalışma yöntemi geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir.

“Okuma–anlamayı sınavan alıştırmalar üzerinde çalışma” becerisi söz konusu olduğunda ise, deney grubu lehine 12.62 puanlık bir fark oluşmuştur ve  $t = 5.28$  değeri ortaya çıkmıştır. Bu da grupla çalışma yönteminin daha üstün olduğunu kanıtlamaktadır.

“Paragraflara uygun başlık bulma” becerisinin geliştirilmesinde de deney grubu lehine 12.19 puanlık bir fark oluşmuş ve  $t = 3.21$  değeri elde

edilmiştir. Bulunan bu değer grupla çalışma yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir.

“Kültürel öğeleri bulma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 10.14 puanlık bir fark vardır ve  $t = 2.79$  değeri ortaya çıkmıştır. Yani, grupla çalışma yöntemi diğer yöntemden daha etkilidir.

“Ana düşünceyi bulma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 8.67 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 2.08$  değeri bulunmuştur. Bu değer grupla çalışma yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bölümdeki  $t$  değerinin diğer bölümlerdeki değerden küçük olmasının nedeni, öğrencilerin “metnin özeti” ile “ana düşünce”yi birbirine karıştırmalarıdır.

“Metne yönelik sorulara yanıt verme” becerisini geliştirmede de deney grubu lehine 11.19 puanlık bir fark oluşmuş ve  $t = 2.31$  değeri bulunmuştur. Bu değer grupla çalışma yönteminin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak genel bir değerlendirme yapılmış ve deney ve kontrol gruplarının okuma–anlama gücüne ilişkin erişim düzeyleri arasında fark olup olmadığı sınılanmış ve elde edilen bulgulara göre deney grubu lehine 10.19 puanlık bir fark ortaya çıkmış,  $t = 2.51$  değeri bulunmuştur. Bu sonuç grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha üstün olduğunu kanıtlamaktadır.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirilmek istenirse; uygulanan deney sonucu her iki grubun okuma–anlama becerisini geliştirmeye yönelik puanları, başlangıç durumundaki puanlarından daha yüksektir, ama grupta çalışma yöntemiyle çalışan öğrencilerin puanlarındaki yükseliş açıkça görülmektedir.

Özgün metinlerle okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde grupta çalışma yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu, okuma türleri ve tekniklerini uygulama olanağı sunduğu ve öğrenci başarısını yükselttiği sonucu ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM 4

### SONUÇ

Yabancı dil öğrenmenin önemi ve gerekliliği yeryüzünde tüm dünya ülkelerince bilinmektedir ve bu yüzden eğitim programlarının hemen hemen her aşamasında yabancı dil öğretimine yer verilmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temel amacı, dil öğrenen kişide yabancı dilin işlevsel bütünlüğünü sağlayan dört temel dilsel becerinin kazandırılmasıdır. Bunlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir.

Yabancı dil öğretiminin başladığı yıllardan yakın geçmişe kadar temel dilsel becerilerin öğretim sıralaması pek değişmemiştir. 1970'li yıllarda yabancı dil öğretiminde bildirişimsel edincin üst amaç olarak benimsenmesi sonucu, geleneksel sıralama değişerek okuma-anlama becerisine daha fazla yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Çünkü bildirişimsel edinç, dilsel ve toplumsal olarak iki bileşenden oluşan ve anlama-anlatma olgularını bünyesinde taşıyan bir yetidir. Bir başka deyişle, bildirişimsel edinç bir



sözçenin ya da metnin kendisinde veya arkasındaki anlamı yakalama ve bunları dilselleştirebilme etkinliğidir (bkz. 1.2.3.1.).

Yabancı dil öğretiminde de okuma–anlama uluslararası bir bildirişim aracıdır. Bunun için özellikle amaç dil ülkesine uzak olan ülkelerde birinci sırada yer verilmesi gereken bir beceridir (bkz. 1.2.3.2.).

Okuma, yazılı metindeki sözcükleri, tümceleri, işaretleri seslendirmek değil, bilakis onları anlama, onların vermek istediği iletinin algılanmasıdır. Yani okuma, anlama ile ilgili bir olgudur, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (bkz. 1.1.).

Günden güne görselleşen dünyada okumaya karşı olan ilgisizlik her geçen gün artmaktadır. Bu olay okuma becerisine eğitim kademelerinde daha fazla yer verilmesi ve üzerinde titizlikle durulması gereğini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretiminde –ki araştırmada söz konusu olan Almancadır– orta öğrenimde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okuma becerisini geliştirmeye pek yararlı olmadığını göstermektedir (bkz. 1.6.1.). Üniversitelerin Almanca bölümlerine öğrenim görmeye gelen öğrencilerde de okuma–anlama becerisinin gelişmediği açıkça ortadadır.

O halde okuma–anlama becerisi nasıl geliştirilebilir? Hangi metin, hangi yöntem ve teknikler kullanılabilir?

Bu sorulara yanıt aramak üzere yapılan bu araştırmada özellikle ilk kez hazırlık sınıflarında diğer becerilerden bağımsız olarak ele alınan ve kazandırılması amaçlanan okuma–anlama becerisinin özgün metinlerle geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin kullanılması ve grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, ana dilde ve yabancı dilde okuma–anlama ediminin birbirine benzediği saptanmıştır (bkz. 1.1. ve 1.2.). Her ikisinde de okuma–anlama, okunan metinden anlamlar çıkarmak, metnin iletisini almak, kavramak ve bunu dilsel olarak ifade etmek olgusuna dayanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde okuma–anlama becerisinin gelişimini görmek açısından üç büyük dil öğretim yönteminde okuma–anlama becerisine bakıldığında, dilbilgisi–çeviri yönteminde dilin dilbilgisini öğrenmek ve bunu ana dilden amaç dile ya da amaç dilden ana dile çeviri alanında kullanmak amaçlandığından, okuma–anlama becerisi sözcük öğretiminden ileriye gidemeyerek, istenilen ölçüde geliştirilememiştir (bkz. 1.2.1.).

İşitsel–dilsel yöntem ise, belirlediği amaç gereği dilin konuşma yönüne ağırlık vererek konuşma becerisini ön plana çıkarmış, okuma–anlama becerisine üçüncü sırada yer vermiştir. Okuma–anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik derslerde kullanılan metin türü kitap yazarlarınca oluşturulan ve daha çok dilbilgisel sıralamaya uyularak yazılan, günlük yaşamda kullanım değeri pek olmayan kurmaca metinlerdir. Egemen metin türü karşılıklı konuşmaları içeren diyaloglardır. Öğrencinin ilgisini

çekmeyen, kuru, yapmacık diyaloglarla da okuma–anlama becerisinin geliştirilemediği ortaya çıkmıştır (bkz. 1.2.2.).

İletişimsel yöntem ise, bildirişimsel edinci üst–amaç olarak benimsediğinden, yabancı dil öğrenimini de kişinin toplumsal edincini geliştiren bir araç olarak gördüğünden, öğrenci odaklı bir dil öğretiminden yanadır. Yöntem, dilin özellikle hangi rollerde kullanılacağını baz olarak aldığından, anlamamanın özel bir biçimi olarak görülen okuma–anlamayı çok yönlü ele alır. Okuma etken bir dil becerisidir. Bir bildirişim aracıdır. Bildirişim de kurmaca metinlerle değil, özgün metinlerle kurulabilir (bkz. 1.2.3.).

Okuma–anlama çok yönlü bir işleve sahiptir. Bu işlevi yerine getirmek için belirli bir amaç saptanır. Bu amaç ise okuma türünü belirler. Okuma türlerini, değişik yazarlar farklı adlarla belirtmişlerdir, ama genel geçerlilik kazanan dört temel okuma türü vardır. Yani, metnin en ince ayrıntılarına kadar anlamayı sağlayan tümsel okuma, metnin sadece önemli yerlerini anlamayı sağlamak için yapılan izleksel okuma, belli bir bilgi gereksiniminin giderilmesini sağlayan arayıcı okuma ve okurun metnin içeriğinde kendisini ilgilendiren bir şeylerin olup olmadığına karar vermesini sağlayan yönlendirici okuma (bkz. 1.3.). Okur, kendi okuma amacına göre bu türlerden bir veya birkaçını seçebilir, bazen bir metni tüm okuma türleriyle de okuyabilir.

Okuma amacı, aynı zamanda okuma–anlama becerisini geliştirmek için gerekli ön koşullardan birisidir. İkincisi, ön bilgi/ön deneyimdir. Okur

metindeki saklı olan anlam değerlerini bulabilmek için kendi ön bilgisine başvurur. Metnin içeriğiyle ilgili kendinde ön bilgi eksikse metni anlayamaz. Üçüncü ön koşul ise metin seçimidir (bkz. 1.4.).

Seçilen metinler öğrenciyi güdülemeli, kendi dünyası ile yabancı dünya arasında bir geçiş sağlamalıdır. Bu konudaki en uygun çözüm, temel varoluş deneyim alanlarını içeren metinlerin seçimidir.

Son yıllarda okuma–anlama derslerinde işlenecek metinlerin özgün olması sık sık dile getirilmekte ve Almancanın kullanıldığı doğal ortamı derse aktaran dolayısıyla, öğrencinin amaç kültür ile doğrudan doğruya karşılaşmasına olanak tanıyan metinlerin özgün metinler olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Çünkü özgün metinler, öğrenciyeye ülke bilgisi yönünden doyurucu bilgiler sunar, kültürel bir davranış biçimi kazandırır, kişisel deneyimlerini güncelleştirebilmek için oyun alanı sağlar, öğrenciyi güdüler, onda okuma zevki, okuma becerisi geliştirmeye olanak sağlar (bkz. 1.5.).

Araştırmada özgün metinler olarak kullanım amaçlı metinler (Gebrauchstexte) (bkz. 1.5.1.1.) ve bilgilendirici metinler (Sachtexte) (bkz. 1.5.1.2.). ele alınmıştır. Edebi metinler farklı bir çalışmayı gerektirdiğinden kapsam dışında bırakılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciyeye okuma–anlama becerisi kazandırmada özgün metinlerle çalışma görüşü, derste işlenecek metinlere uygulanacak bir takım okuma ve okuma–anlamaya yönelik etkinlikleri gerekli kılmaktadır. Çünkü öğrencinin yabancı bir metni anlayıp çözümlemesi kolay değildir.

Metinle öğrencinin etkileşimin verimli olabilmesi için yardım sunulması gerekmektedir. Bunlar okuma–anlama becerisini kolaylaştırmaya olanak tanıyan, metni yalınlaştırma, kısaltma, görselleştirme, metni bölümlenme, ön bilginin canlandırılması ve ana dilden yararlanmadır. (bkz. 1.5.2.1.). Okuma–anlamayı sınamaya yönelik çalışmalar ise doğru–yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, düzenleme, eşleştirme alıştırmaları ile metne yönelik sorular ve yanıtlarıdır. (bkz. 1.5.2.2.). Bu yardımlar aracılığıyla öğrenci metni daha iyi anlar, metne bağımlı dil kullanımından bağımsız dil kullanımına doğru güdülenmiş olur.

Okuma–anlama becerisi kazanma/kazandırma metinle çalışma biçimleriyle doğrudan bağlantılıdır. Metinlere uygulanan değişik çalışma biçimleri öğrenciye hem öğrenim sürecinde, hem de okul dışı yaşamında kullanabileceği sürekli bir okuma–anlama becerisini kazandırabilir.

Okuma–anlama becerisini geliştirme alanında çalışan değişik kuramcılar temelde aynı olan ama birbirinden az da olsa farklı metinle çalışma biçimleri geliştirmişlerdir. Bu çalışma biçimlerinin hepsi kendi içinde tutarlıdır, ama hep öğretmen merkezlidir (bkz. 1.6.). Yabancı dil öğretiminde son yıllarda öğrenci merkezli dil öğretim yöntemi benimsenmeye başlanmıştır. Öğrenci–öğrenci etkileşimine dayanan, öğrencide demokratik tutum ve davranışı geliştiren grupla çalışma yöntemi daha çok konuşma becerisi geliştirmeye yönelik derslerde kullanılmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir (bkz. 1.6.1.).

Bu sonuçtan yola çıkarak; grupta çalışma yönteminin, özgün metinlerle okuma–anlama becerisi kazandırmada da kullanılıp kullanılmayacağı düşünülmüş ve bu araştırmanın problem cümlesi şöyle oluşturulmuştur.

Özgün metinlerle okuma–anlama becerisi geliştirmede geleneksel öğretim yöntemine göre, grupta çalışma yönteminin etkililiği nedir? (bkz. 1.6.1.1.).

Araştırmanın ikinci bölümünde problem cümlesinde belirlenen sorunun çözümü için gerekli olan yöntem, denekler, (bkz. 2.2.), işlem (bkz. 2.5.) ve verilerin çözümlenmesi (bkz. 2.6.) açıklanmıştır. Araştırmada grupta çalışma öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği “metnin özetini çıkarma”, “anahtar sözcükleri bulma”, “okuma–anlamayı sınavan alıştırmalar üzerinde çalışma”, “paragraflara uygun başlık bulma”, “kültürel öğeleri bulma”, “ana düşünceyi bulma” ve “metne yönelik sorulara yanıt verme” konularında sınanmıştır.

Araştırma, araştırmaya katılan deneklerin test sorularının yanıtlanması sırasında içtenlikle gerçeği yansıttıkları, testin kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde uzman öğretim elemanının görüşlerinin geçerli olduğu sayıltılarına dayanmaktadır (bkz. 1.6.3.).

Araştırma sonunda ortaya konan bulgular, denek sayısı, sunulan içerik, kullanılan okuma materyali, zaman ve araştırmanın gerçekleştirildiği yabancı dil bakımından belirli sınırlılıklara bağlı bulunmaktadır (bkz. 1.6.4.).

Araştırma, “sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 1998/1999 öğretim yılının güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programı Hazırlık/A ve Hazırlık/B sınıfında “Metin Okuma ve İnceleme” dersini alan toplam 42 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yöntemine başvurulmuş ve kura sonucu Hazırlık/A sınıfı deney grubu, Hazırlık/B sınıfı da kontrol grubu olarak saptanmıştır (bkz. 2.1.).

Bu araştırma ile bir öğretim yönteminin etkililiğinin ne olacağı saptanmak istendiğinden, deney ve kontrol grupları yöntem dışındaki değişkenler bakımından birbirlerine denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına göre deneklerin denkleştirilmesinde Almanca seviye tespit sınavından aldıkları puanları göz önüne alınmıştır (bkz. 2.3.). Puanları birbirine eşit öğrenciler bire bir eşleştirilmiştir. Denkleştirmeye yönelik yapılan işlemler sonunda 2 öğrenci araştırma kapsamı dışında bırakılarak her iki hazırlık sınıfından 21’er kişi olmak üzere toplam 42 öğrenci denkleştirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gereksinim duyulan verileri toplamak üzere dört okuma materyali ile bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Okuma materyallerinin geliştirilmesi sürecinde, önce çeşitli kaynaklardan uygun okuma parçaları seçilmiş, sonra bu materyallerle ilgili, alt problemlerde belirlenen okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir takım etkinlikler belirlenmiştir. Okuma becerilerinin sınanması amacıyla geliştirilen ölçme aracı ise yedi ana başlıkta ve bazıları test, bazıları açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur (bkz. Ek-2,3).

Araştırmanın amacı doğrultusunda, okuma materyalleri deney grubunda grupla çalışma yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Öğretim elemanı, deney grubunda daha çok danışmanlık ve düzenleyicilik rolüne dayalı, öğrenci merkezli bir öğretimi, kontrol grubunda ise geleneksel öğreticilik rolüne dayalı öğretmen merkezli bir öğretimi gerçekleştirmiştir. Uygulama dört hafta süreyle devam etmiş ve okuma materyallerinin işlenmesi tamamlandıktan sonra da her iki gruba da sönest uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, deney ve kontrol gruplarının elde edilen sönest puanları ve verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Yani, öncelikle grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve grupların puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Uygulama işlemlerinin etkililiği, gruplar arasındaki puan farkları ile bu farkların anlamlı olup olmadığına bakılarak saptanmıştır.

Dördüncü bölümde ise, araştırmanın özeti, yapılan uygulama sonucunda ulaşılan yargı açıklanmıştır. Özgün metinler aracılığıyla okuma-anlama becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmada aşağıda belirtilen sonuçlar elde edilmiştir (bkz. 3.).



1. “Metnin özetini çıkarma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 6.48 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 2.36$  değeri bulunmuştur. Bu değer 2.02 t tablo değerinden büyük olduğu için, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.
2. “Anahtar sözcükleri bulma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 10 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 3.18$  değeri bulunmuştur. Bu değer 2.02 t tablo değerinden büyük olduğu için, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.
3. “Okuma–anlamayı sınavan alıştırmalar üzerinde çalışma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 12.62 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 5.28$  değeri bulunmuştur. Bu değer 2.02 t tablo değerinden büyük olduğu için, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.
4. “Paragraflara uygun başlık bulma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 12.19 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 3.21$  değeri bulunmuştur. Bu değer 2.02 t tablo değerinden büyük olduğu için, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.
5. “Kültürel öğeleri bulma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 10.14 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 2.79$  değeri

bulunmuştur. Bu değer 2.02 t tablo değerinden büyük olduğu için, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

6. “Ana düşünceyi bulma” becerisinin geliştirilmesinde deney grubu lehine 8.67 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 2.08$  değeri bulunmuştur. Bu değer 2.02 t tablo değerinden büyük olduğu için, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.
7. “Metne yönelik sorulara yanıt verme” becerisinin geliştirilmesinde de deney grubu lehine 11.19 puanlık bir fark ortaya çıkmış ve  $t = 2.31$  değeri bulunmuştur. Bu değer 2.02 t tablo değerinden büyük olduğu için, grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Bu değerlerin sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun okuma–anlama gücüne ilişkin erişim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sınanmış ve deney grubu lehine 10.19 puanlık bir fark ve  $t = 2.51$  değeri bulunmuştur. Bu sonuçta grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Grupla çalışma yöntemi, aynı zamanda değişik okuma türlerini ve okuma tekniklerini metne uygulamaya da geniş olanak sunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, yabancı dil öğretiminde özgün metinler aracılığıyla okuma–anlama becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu, öğrenci başarısını daha fazla etkilediği yargısına ulaşılmıştır.

Bu yargıya dayanarak, hazırlık sınıflarında “Metin Okuma ve İnceleme” derslerinde grupla çalışma yöntemi önerilmektedir.

**EKLER**

<b>EK</b>	<b>Sayfa</b>
1 OKUMA MATERYALLERİ .....	168
2 OKUMA TESTLERİ .....	172
3 DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN SEVİYE TESPİT SINAVINDA ALDIKLARI PUANLARA GÖRE DURUMU .....	184
4/A DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “METNİN ÖZETİNİ ÇIKARMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI .....	185
4/B DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “ANAHTAR SÖZCÜKLERİ BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI .....	186
4/C DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “OKUMA- ANLAMAYI SINAYAN ALIŞTIRMALAR ÜZERİNDE ÇALIŞMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI .....	187
4/D DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “PARAGRAFLARA UYGUN BAŞLIK BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI .....	188

<b>EK</b>	<b>Sayfa</b>
4/E DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “KÜLTÜREL ÖGELERİ BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI .....	189
4/F DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “ANA DÜŞÜNCEYİ BULMA” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI .....	190
4/G DENEY VE KONTROL GRUPLARININ TESTİN “METNE YÖNELİK SORULARA YANIT VERME” BECERİSİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BÖLÜMÜNDEN ALDIKLARI SONTEST PUANLARI .....	191

## EK – 1

## Vier junge Leute diskutieren über Probleme im Elternhaus

Silke (14 J.): Das eigentliche Problem, das ich habe, ist mein Vater. Mit meiner Mutter komme ich sehr gut aus. Sie geht auf mich ein, und wenn wir verschiedener Meinung sind – zum Beispiel, ob ich auf eine Party gehen soll oder nicht – nimmt sie meine Argumente ernst, und wir kommen meist zu einer vernünftigen Lösung. Mein Vater dagegen läßt überhaupt nicht mit sich reden. Er begründet es noch nicht einmal, wenn er mir etwas verbietet.

Hartmut (16 J.): Ich habe überhaupt kein Verhältnis mehr zu meinem Vater. Wir unterhalten uns nicht mehr, haben uns eigentlich nichts mehr zu sagen. Seit ich vor eineinhalb Jahren für einige Zeit von zu Hause ausgerissen war, hat mein Vater es aufgegeben, mir etwas vorzuschreiben. Meine Mutter mag ich. Sie hat mehr Verständnis für mich. Ich nehme auch in vielen Dingen Rücksicht auf sie, weil ich nicht möchte, daß sie ein trauriges Gesicht macht.

Christine (17 J.): Ich habe keine Probleme mit meinen Eltern. Unser Verhältnis ist eigentlich sogar sehr gut. Ich kann mich mit ihnen allerdings nicht über meine persönlichen Probleme unterhalten; da wende ich mich an meine ältere Schwester oder meine Freundin. Das Vertrauen ist wohl doch nicht so ganz da.

*Reporter: Warum sind Eure Väter so? Könnt Ihr Euch vorstellen, welche Gründe ihr Verhalten hat?*

Silke: Ich glaube, mein Vater hätte lieber einen Sohn gehabt. Er interessiert sich für Technik und fürs Basteln, ich dagegen überhaupt nicht. Mit meiner Mutter habe ich viel mehr gemeinsame Interessen.

Bettina (14 J.): Ein bißchen geht das wohl auch von uns Kindern aus. Ich jedenfalls gehe, wenn ich Probleme habe, automatisch zu meiner Mutter und versuche nicht einmal, mit meinem Vater darüber zu sprechen.

Hartmut: Mein Vater wollte immer unbedingt seine eigene Weltanschauung auf mich übertragen. Dagegen habe ich mich gewehrt. Er hat es jetzt aufgegeben.

Christine: Ich glaube, Eltern meinen immer, sie müßten einem Entscheidungen abnehmen. Ich will aber meine eigenen Erfahrungen machen. Wenn ich einmal abends zu spät nach Hause komme, und am nächsten Morgen in der Schule unausgeschlafen bin, werde ich das nächste Mal sicher von selbst früher ins Bett gehen.

Hartmut: Ich glaube, Eltern können einem auch gar nicht alle Entscheidungen abnehmen. Irgendwann muß man es ja lernen, selbst zu entscheiden.

*Reporter: Wie, meint ihr, könnte man das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern verbessern? Wie wollt ihr es selber später einmal besser machen?*

Bettina: Ich glaube, man sollte sich bemühen, keine harten Fronten zwischen einzelnen Mitgliedern der Familie zu errichten.

Hartmut: Ich stelle mir unter einer idealen Familie eine Gruppe mit gleichberechtigten Mitgliedern vor, in der die Kinder, auch wenn sie noch klein sind, als Partner behandelt werden. Konflikte, die entstehen, müssen ausgetragen werden, nicht mit Krach und Bumm, sondern so, daß jeder etwas dabei lernt. Keiner sollte der Chef sein.

Christine: Das meine ich auch. Eltern und Kinder sollten Vertrauen zueinander haben, damit die Kinder nicht irgend etwas heimlich hinter dem Rücken ihrer Eltern tun.

## EK – 1 devam

### Ratschläge für das Leben unter den Deutschen

Ein Brief nach Westindien

Lieber Bruder,

Allmählich glaube ich, die Frage über das Studium und das allgemeine Leben in Deutschland beantworten zu können. Vergiß dabei nicht, daß ich nur zwei Augen habe und nicht alles sehen kann.

Die Deutschen haben viel Gefühl - aber wenig Zeit, darum werden sie Dich ganz schnell lieben oder hassen, einladen und beschenken oder von der Überflutung der Universität durch die Ausländer sprechen. Wenn Du Dich an den ersten Teil hältst, wirst Du es hier sehr menschlich finden. Von allem, was sie für Dich Gutes tun, ist aber die Zeit, die sie sich nehmen, das Teuerste; die mußt Du besonders hoch anrechnen!

Du hast recht, das Essen ist für uns merkwürdig. Zu zwei von drei Mahlzeiten gibt es Brot, an zwei von drei Tagen gibt es Regen und doch werden die Kinder alle sehr groß. Aber das kommt nicht nur von Wasser und Brot. Man kennt auch einige Arten, Kartoffeln zu kochen. Du wirst schwer lernen, daß das Essen hier nur als Arbeitsunterbrechung angesehen wird. In der Mensa siehst Du das am deutlichsten. Man stellt sich lange in eine Warteschlange, dann schlängelt man sich mühsam an einen Sitzplatz, dann schlingt man ganz schnell alles weg.

Wohnen wirst Du hier nicht schlecht. Was die Deutschen an der Küche versäumen, holen sie in ihren hübschen Wohnungen nach. Ausländische Studenten kriegen davon nicht immer das Beste, aber wenn Du in einem Studentenwohnheim wohnst, wie ich, bist Du fein heraus.

Du hast Angst, die Universität sei für uns Afrikaner zu schwer, weil sie so modern sei? Meine Universität ist 228 Jahre alt - genauso alt sind ihre Gesetze!

Neben dem Reichtum an Tradition gibt es natürlich auch Neues, manchmal helle moderne Hörsäle, wo alle sitzen und sehen können und Professoren, die mit ihren Studenten ganz frei und offen sprechen. Ich war schon bei zwei von ihnen eingeladen. Sie leiden aber genauso wie wir unter der Fülle an den Universitäten, und manche Vorlesungen können gar nicht anders als das Mensa-Essen geboten werden. Du bist also immer dicht an den anderen Studenten, aber Du triffst sie doch nicht. Jeder studiert für sich, jeder ist immer in Klausur. Nur damit kannst Du Dir die Unhöflichkeit der meisten untereinander erklären. Tröste Dich mit denen, die trotzdem freundlich und hilfsbereit sind.

Freundlich sind viele und hilfsbereit auch, aber die Marke "Ausländer" behältst Du im guten Sinn wie im weniger guten, sie legen viel Betonung darauf, daß Du fremd bist, bis Du schließlich selbst glaubst, daß Du es immer bleiben mußt.

Daß Du in die Kirche gehen willst, wird manche Leute freuen. Früher war hier Gott so alltäglich, wie die Missionare uns erzählten, aber jetzt freut man sich, wenn der Sonntag schön und die Predigt kurz ist. Ansonsten zahlt man seine Kirchensteuer.

Das alles mußt Du wissen, als wichtigstes aber: Du brauchst Geduld und Papier. Hier sagen sie: "Papier ist geduldig", das heißt, man bekommt eins durch das andere. Du brauchst Geburtsschein, Taufschein, Impfschein, Abiturschein, und dann fängt die Geduld an. Anträge brauchst Du für jeden Schritt dreifach, Foto und Lebenslauf.

Wenn Du Dich von alledem nicht schrecken läßt, viel lernen willst, herrlichen Kuchen magst und sauren Wein, und die Reden vom Selbstbestimmungsrecht der Völker so selbstverständlich anhörst, als wäre es in Deutschland und Afrika schon uralte, dann kannst Du hier leben. Aber wenn Du nicht zu schnell lernst, "keine Zeit" zu haben, wenn Du unter den Deutschen Studenten gute Freunde finden kannst, um mit ihnen in Ruhe zu diskutieren, dann kannst Du hier leben und Dich wohlfühlen.

Dein Bruder John  
(Aktuelle Texte 1, 1985, ss.5-6)

## EK – 1 devam

### Die realistischen jungen Leute

Die kleine Wohnung, in der das junge Ehepaar lebt, liegt im vierten Stock. Einen Aufzug gibt es nicht in dem Münchner Vorstadthaus. Also bin ich etwas außer Atem, als ich auf den Klingelknopf drücke, neben dem ein Pappschild befestigt ist, auf dem der Name "Lennarzt" steht. Gudrun Lennarzt öffnet. Die junge Frau sieht wie ein Teenager aus. Ihre langen blonden Haare hängen offen den Rücken herunter. Freundlich bittet sie mich herein. Herr Lennarzt, auch noch sehr jung, ist gerade damit beschäftigt, eine schadhafte Deckenlampe zu reparieren. Er klettert von der Leiter herunter, die mitten in der Küche steht und gibt mir die Hand. Dann bugsieren sie mich in die "gute Stube", die hinter der Küche liegt. Der kleine Raum, ist mit einer Bettcouch ausgestattet, einem niedrigen Tisch, einem alten Schrank und zwei Stühlen. "Setzen Sie sich bitte vorsichtig hin", meint Günter Lennarzt, "unser Mobiliar ist etwas wackelig".

Die beiden jungen Leute – seit vier Monaten verheiratet – müssen sparen. Die Wohnung haben sie erst seit zwei Wochen, vorher haben sie bei der verwitweten Mutter von Gudrun gewohnt. Möbel, Geschirr und Kücheneinrichtung haben sie von Freunden und Verwandten bekommen. Jeder, der zur Wohnungseinweihung eingeladen war, hatte etwas mitgebracht. Nichts durfte gekauft sein, alles war aus Rumpelkammern und von Dachböden hervorgekramt worden. "Wir wollten nichts geschenkt", sagt die junge Frau Lennarzt, "und wir haben uns vorgenommen, unser gemeinsames Leben von ganz unten her aufzubauen." Sie kennen sich seit ihrer Kindheit und es war schon im Sandkasten ausgemacht, daß sie später einmal heiraten. Beide arbeiten seit der Schulentlassung bei der Bundespost: Günter Lennarzt als Briefträger und Gudrun am Telegrammschalter. Zusammen bringen sie am Monatsende den stolzen Betrag von DM 1780.90 nach Hause. Briefträger aber will der junge Mann nicht ewig bleiben, er möchte bei der Post die sogenannte "mittlere Laufbahn" einschlagen. Deshalb besucht er die "Berufsbegleitende Fortbildung" bei der Bundespost. Nach einjähriger Ausbildung wird er soweit sein, daß er die Prüfung für den mittleren Postdienst machen kann und Aussicht hat, zum Postassistenten befördert zu werden. Dann bekommt er rund 100 Mark mehr monatlich. Schon jetzt legt das junge Paar etwa 700 Mark im Monat auf die hohe Kante.

"Natürlich wollen wir später auch einmal Kinder haben", sagt Gudrun. "Zwei sollen es sein". "Aber erst möchten wir es zu etwas gebracht haben", setzt der junge Ehemann hinzu. "Wir wollen ein Häuschen im Grünen haben, die Kinder sollen nicht so aufgewachsen wie wir – auf einem Hinterhof mit einem kleinen Rasenstück, das nur zum Anschauen da war." Bis dieses Ziel erreicht ist, wird Gudrun weiter hinter dem Postschalter sitzen. Später will sie sich zur Kindergärtnerin umschulen lassen.

"Da kann ich, wenn wir selbst etwas Kleines haben, auch andere Kinder mitbetreuen und mir zudem noch etwas nebenbei verdienen. "Ob sie die Pille nimmt, will ich wissen. "Nein, nicht mehr. Ich wurde so dick davon. Jetzt gibt mir mein Arzt die Schwangerschaftsverhütungsspritze – alle drei Monate. Das bekommt mir besser." Und wann, so frage ich, glauben die beiden, daß sie es "geschafft" haben? "In fünf Jahren sind unsere Bausparverträge fällig. Dann können wir ein kleines Haus anzahlen."

Gudrun wird dann 26 Jahre alt sein. "Gerade das richtige Alter, um ein Kind in die Welt zu setzen", sagt sie. "Jetzt würde ich schon deshalb gar keines wollen, weil ich mir selber noch wie ein Kind vorkomme." Ihr Mann zieht sie an einer Strähne ihres langes Haares und lacht. Beide sind sie noch Kinder, denke ich. Aber zwei sehr vernünftige Kinder.



**EK – 1 devam****CATHERINE**

Einmal gab es einen Menschen, dem ich gänzlich vertraute, dem ich alle meine Sorgen, Nöte und Ängste hätte anvertrauen können. Durch ein Gespräch mit ihm kehrte meine innere Ruhe zurück, und er gab mir das Gefühl von Geborgenheit und Zuversicht. Keine Spur von Pflichtgefühl gegenüber den Mitmenschen oder von Eigennützigkeit lag in seinen Augen. In diesen blauen Knopfaugen, die einen immer so vertrauensvoll und liebevoll anblickten.

Er war ein Goldstück unter den Menschen, eine Insel im stürmischen Meer, eine Festung im Kriegsgetümmel. Soviel hat er mir mitgegeben, so wenig konnte ich ihm geben. Denn bevor ich wußte, was für ein Glück es bedeutete, auf solch einen Menschen gestoßen zu sein, war es bereits zu spät! Man hat ihn uns genommen. Herzinfarkt! Völlig unerwartet. Für mich brach eine Welt zusammen. Warum gerade er? Ein Mensch, den ich liebte, ohne in ihn verknallt gewesen zu sein, mit dem ich zusammentraf, ohne Herzklopfen, weiche Knie zu bekommen, mit dem ich reden konnte, ohne vor Aufregung zu stottern.

Wenn ich verzweifelt und hoffnungslos über meinem Blatt brütete, legten sich seine Hände fast zärtlich auf meine Schultern und übertrugen ihre Zuversicht und Ruhe auf mich. Wie oft schon habe ich diese beruhigende Geste vermißt. Wie oft habe ich mit großem Schmerz an die Zeit zurückgedacht, in der er noch unter uns weilte. Nicht nur bei seiner Familie, auch bei uns hinterließ er eine große Leere und Verzweiflung. Ein Jugendfreund? Ein Popstar? Ein Idol? Nein, ein "ganz normaler" Lateinlehrer!

Catherine, 18, Gymnasiastin  
(Fremdsprache Deutsch, 1990, s.6)

**EK – 2****Vier junge Leute diskutieren über Probleme im Elternhaus**

**1. Worum handelt es sich in dem Text? Fassen Sie kurz zusammen!**

**2. Finden Sie Schlüsselwörter!**

1. für 1. und 2. Paragraph!

- a) verschiedene Meinungen
- b) das eigentliche Problem „Vater“
- c) Mütter – Väter
- d) familiäre Verhältnisse – die Mütter

2. für den 3. Paragraph!

- a) kein Verhältnis mit den Eltern
- b) keine Liebe untereinander
- c) kein Vertrauen
- d) Schwester oder Freundin

3. für den 4. 5. und 6. Paragraph!

- a) die Väter
- b) keine gemeinsame Interesse
- c) Übertragung der Weltanschauung
- d) die Kinder

4. für 7. und 8. Paragraph!

- a) eigene Erfahrungen machen – selbst zu entscheiden
- b) keine Verhältnisse mit den Eltern
- c) nach Hause spät gehen
- d) früher ins Bett zu gehen

5. für den 9. Paragraph!

- a) Konflikte entstehen
- b) Vertrauen
- c) Krach und Bumm
- d) keine harten Fronten – gleichberechtigte Familienmitglieder

## EK – 2 devam

### 3. Kreuzen Sie bitte an!

1. Richtig oder falsch?

- a) Die Jungen haben keine familiäre Probleme.
- b) Die Jugendlichen unterhalten sich mit Mutter über persönliche Probleme.
- c) Bettina und Hartmut wollen sich alles selbst entscheiden.
- d) Die Väter sollten zu Hause Chef sein.
- e) Christine möchte nicht, daß ihre Mutter ein trauriges Gesicht macht.

2. Welche ist richtig?

- |                  |  |
|------------------|--|
| auskommen        | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) sich unterhalten</li> <li>b) sich verstehen</li> <li>c) diskutieren</li> </ul>   |
| vorschreiben     | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Vorschriften machen</li> <li>b) sich entscheiden</li> <li>c) kein gutes Verhältnis</li> </ul>                          |
| gleichberechtigt | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) gute Rechte</li> <li>b) gleiche Rechte</li> <li>c) ähnliche Rechte</li> </ul>  |
| Weltanschauung   | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Gesamtauffassung des Menschen</li> <li>b) das Verhalten des Menschen</li> <li>c) Lebensweise eines Menschen</li> </ul> |

### 4. Finden Sie eigenen Titel für jeden Paragraph!

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

**EK – 2 devam**

**5. Bitte finden Sie im Text kulturelle Merkmale!**

**6. Was ist das Hauptthema des Textes?**

**7. Bitte beantworten Sie!**

1. Welche Probleme haben die Jugendlichen mit ihren Eltern?
2. Charakterisieren Sie die Jugendlichen! Wer ist Ihnen sympathischer? Warum?
3. Welche Möglichkeiten zur Verbesserung des Verhältnisses zu den Eltern sehen Sie?
4. Finden Sie die Lösungsvorschläge der Jugendlichen realistisch?
5. Welche Probleme haben Sie im Elternhaus?
6. Vergleichen Sie die deutschen Väter mit den türkischen Vätern! Gibt es Ähnlichkeiten oder Unterschiede?
7. Machen Sie eigene Lösungsvorschläge!

**EK – 2 devam****Ratschläge für das Leben unter den Deutschen**

**1. Worum handelt es sich in dem Text? Fassen Sie den Text mit eigenen Wörtern kurz zusammen!**

**2. Finden Sie Schlüsselwörter!**

1. für den 1. und 2. Paragraph. Kreuzen Sie die richtige Antwort an!

- a) das allgemeine Leben – Überflutung der Universitäten
- b) schnell lieben oder hassen – zwei Augen haben
- c) nur zwei Augen haben – viel Gefühl aber wenig Zeit
- d) das Teuerste ist die Zeit – Ausländer

2. für den 3. und 4. Paragraph!

- a) das Essen – das Wohnen
- b) Essen ist Arbeitsunterbrechung – Studentenwohnheim
- c) hübsche Wohnungen – Brot und Regen
- d) Kartoffeln – ausländische Studenten

3. für den 5. und 6. Paragraph

- a) Universität – Studium
- b) Gesetze – Tradition
- c) 228 jährige Universität – Unhöflichkeit
- d) Universität – Beziehungen der Studenten mit den Lehrkräften

4. für den 7. und 8. Paragraph

- a) fremd sein – Gott
- b) die Marke “Ausländer” – die Religiösität
- c) immer bleiben – die Missionare
- d) Kirchensteuer – Freundlichkeit

5. für den 9. Und 10. Paragraph

- a) Papier – Selbstbestimmungsrecht
- b) Geduld – keine Zeit

**EK – 2 devam**

- c) Bürokratie – Ratschläge
- d) „Papier ist geduldig“ – hier leben und wohlfühlen

**4. Welche ist richtig?**

- |               |   |
|---------------|---|
| Antrag        | a) schriftliche Vorbitte<br>b) Gesuch<br>c) Bewerbung   |
| Lebenslauf    | a) Lebensgeschichte<br>b) Lebensweg<br>c) kurze Lebensbeschreibung                              |
| Geburtsschein | a) Zeugnis der Herkunft<br>b) ausgestelltes Papier von dem Krankenhaus<br>c) Urkunde der Geburt |
| Hörsaal       | a) Vorlesungszimmer<br>b) großer Unterrichtsraum in der Uni.<br>c) Klasse                       |

**4. Finden Sie eigenen Titel für jeden Paragraph!**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

**5. Suchen Sie im Text kulturelle Merkmale!****6. Was ist das Hauptthema des Textes? Schreiben Sie bitte!**

**EK – 2 devam****7. Bitte beantworten Sie mit eigenen Wörtern!**

1. In welchen Punkten teilen Sie die Meinung des Verfassers, wo nicht? Begründen Sie Ihre Meinungen!
2. Welche deutschen Gerichte kennen Sie?
3. Was halten Sie von der deutschen Küche?
4. Worin liegen die Unterschiede zur Küche Ihres Landes?
5. Wie sind die Beziehungen zwischen den Studenten und Professoren in Ihrem Land?
6. Haben Sie Wohnungsprobleme in der Stadt, wo Sie studieren?
7. Wie ist die Bürokratie in Ihrem Land?
8. Welche Papiere brauchen Sie für das Studium?
9. Haben Sie einmal in Deutschland die Marke „Ausländer“ behalten?
10. Welche Ratschläge geben Sie Ihrer Freundin (oder Ihrem Freund), die (oder der) in Deutschland studieren will?

**EK – 2 devam****Die realistischen jungen Leute**

**1. Worum handelt es sich in dem Text? Machen Sie eine kurze Zusammenfassung!**

**2. Finden Sie Schlüsselwörter!**

1. für den 1. Paragraph!

- a) eine kleine Wohnung – die junge Frau – gute Stube
- b) eine kleine Wohnung in dem Münchner Vorstadt – ein junges Ehepaar – wackelige Möbel
- c) eine junge Frau – ein junger Mann – eine kleine Wohnung
- d) Familie Lennarzt – keinen Aufzug – alte Möbelstücke

2. für den 2. Paragraph!

- a) heiraten – berufsbegleitende Fortbildung – sparen
- b) verwitwete Mutter – Wohnungseinweihung – mittlere Laufbahn
- c) alles Rumpelkammern – gemeinsames Leben – Ausbildung
- d) Prüfung – Posassistenten – auf die hohe Kante

3. für den 3. Paragraph!

- a) hinter dem Postschalter – Kindergärtnerin – Kinder
- b) zwei Kinder – im Haus – umschulen
- c) erst ein Häuschen im Grünen – Umschulung zur Kindergärtnerin – zwei Kinder
- d) Kinder haben – zum Ziel erreichen – ein kleines Haus

4. für den 4. Paragraph!

- a) die Pille – ein Haus
- b) Schwangerschaftverhütungsspritze – ein kleines Haus in fünf Jahren
- c) verdienen – sparen
- d) Familienplanung – nur zwei Kinder



### EK – 2 devam

5. für den 5. Paragraph!

- a) 29 jährige Frau – der junge Mann mit langen Haaren
- b) ein junges Ehepaar – die sind noch Kinder
- c) zuerst reif sein – dann Kinder haben
- d) zwei vernünftige Kinder – realistische Menschen

### 3. Bitte kreuzen Sie an!

1 Welche ist richtig?

- |                    |   |
|--------------------|---|
| Vorstadthaus       | a) eine kleine Wohnung in der Stadt         |
|                    | b) Haus im äußeren Stadtteil                |
|                    | c) die Wohnung außerhalb der Stadt          |
| Wohnungseinweihung | a) Feiern eines Hauses                      |
|                    | b) feierliches Fest                         |
|                    | c) feierliche Indiestnahme einer Wohnung    |
| Sandkasten         | a) Kasten für Kinder                        |
|                    | b) Spielzeug mit Sand                       |
|                    | c) mit der Sand gefüllter Kasten für Kinder |
| realistisch        | a) Sachlichkeit                             |
|                    | b) wirklichkeitsnah                         |
|                    | c) Anhänger des Realismus                   |

2. Welche Aussagen sind auf der Grundlage des Textes richtig ( r ), welche sind falsch ( f)?

- |  | r                        | f                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Die Lennartz leben im Zentrum von München.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fraun Lennartz hat lange blonde Haare.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Als der Besucher kommt, steht Herr Lennartz gerade auf einem Stuhl und schraubt eine Birne in die Lampe.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Zuerst betritt der Besucher das Wohnzimmer.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Herr und Frau Lennartz wohnen seit Beginn ihrer Ehe in dieser Wohnung.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Da sie nichts geschenkt haben wollten, haben die beiden ihren Freunden und Verwandten alte Möbel abgekauft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**EK – 2 devam**

7. Die Lennartz haben schon im Sandkasten miteinander gespielt.
8. Herr Lennartz arbeitet als Briefträger, wird aber in wenigen Wochen zum Postassistenten befördert werden.
9. Herr Lennartz möchte im Beruf weiterkommen.
10. Herr Lennartz verdient fast 2000 DM monatlich.
11. Frau Lennartz will sich später zur kindergärtnerinumschulen lassen, weil dieser Beruf für Frauen mit eigenen Kindern besonders günstig ist.
12. Wenn die Bausparverträge fällig sind, wollen sich die Lennartz ein kleines Haus kaufen.
13. Die Lennartz sind realistische Leute, weil sie nur ein Kind wollen.

**4. Finden Sie eigene Titel für jeden Paragraph!**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**5. Suchen Sie kulturelle Merkmale im Text!****6. Was ist das Hauptthema des Textes?****7. Bitte beantworten Sie!**

1. Warum nennt die Reporterin die jungen Leute realistisch?
2. Welche Bedingungen muss für das Gelingen einer Ehe gegeben sein?
3. Gibt es in Ihrem Land solche Ehen?
4. Bei welchen Gelegenheiten sind in Ihrem Land Einweihungsfeste üblich?
5. Warum wollen die Lennartz ein Häuschen im Grünen?
6. Was halten Sie von der Familienplanung?
7. Wann möchten Sie Kinder haben und warum?
8. Sind Sie realistisch?
9. Möchten Sie nach der Heirat studieren? Welche Vor- und Nachteile hatten Sie?

**EK – 2 devam****CATHERINE****1. Fassen Sie den Text kurz zusammen!****2. Finden Sie bitte Schlüsselwörter!**

## 1. für den 1. Paragraph!

- a) blaue Knopfaugen
- b) Sorgen, Nöte und Ängste
- c) jemandem Vertrauen
- d) Jugendprobleme

## 2. für den 2. Paragraph!

- a) Kriegsgetümmel
- b) unerwartetes Herzinfarkt
- c) ein Glück
- d) eine gute Freundschaft

## 3. für den 3. Paragraph!

- a) große Leere
- b) Jugendfreund
- c) ein ganz normaler Lateinlehrer
- d) Hoffnungslosigkeit

**3. Kreuzen Sie bitte an!**

## 1. Richtig oder falsch?

- ( ) a) Catherine verliebt sich in Lateinlehrer.
- ( ) b) Das Gespräch mit dem Lehrer beunruhigt sich Catherine gut.
- ( ) c) Er ist wegen Herzinfarkt gestorben.
- ( ) d) Er hatte blaue Augen.
- ( ) e) Catherine fühlt sich ganz allein und einsam.

**EK – 2 devam**

2. Welche ist richtig?

- |                |  |
|----------------|--|
| Sorge          | a) Fobbys<br>b) innere Unruhe<br>c) Hobbys           |
| Aufregung      | a) Erregung<br>b) Gefühl<br>c) Glück                 |
| Idol           | a) Götzenbild<br>b) Vertreter<br>c) Modell           |
| Geborgenheit   | a) Rettung<br>b) Vertrauen<br>c) Sicherheit          |
| vertrauensvoll | a) liebevoll<br>b) voller Vertrauen<br>c) sicherlich |

4. Finden Sie eigenen Titel für jeden Paragraph!

- 1.
- 2.
- 3.

5. Suchen und finden Sie im Text kulturelle Merkmale!

6. Was ist das Hauptthema des Textes?

7. Bitte beantworten Sie!

1. Warum vertraut sich Catherine ihrem Lehrer?
2. Welche gute Gefühle hat er ihr gegeben?
3. Wie schätzt sie ihn?

**EK – 2 devam**

- 4 Was verstehen Sie unter den Begriffen?
  - a) ein Goldstück unter den Menschen
  - b) eine Insel im stürmischen Meer
  - c) eine Festung im Kriegsgetümmel
- 5 Warum hinterließ er eine große Leere und Verzweiflung?
- 6 Haben Sie gute Freunde, denen sie alle Probleme erzählen?
- 7 Warum vertrauen Sie diesen Freunden?
- 8 Was braucht man, eine gute Freundschaft zu schließen?
- 9 Haben Sie ein Idol? Warum?
- 10 Haben Sie gute Kontakte mit Ihren Lehrern?

**EK – 3**

**Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavından Aldıkları  
Puanlara Göre Durumu**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	84	1	83
2	82	2	79
3	76	3	76
4	74	4	75
5	74	5	71
6	63	6	66
7	63	7	63
8	61	8	61
9	57	9	59
10	55	10	55
11	54	11	54
12	53	12	54
13	1	13	0
14	0	14	0
15	0	15	0
16	0	16	0
17	0	17	0
18	0	18	0
19	0	19	0
20	0	20	0
21	0	21	0

## EK – 4/A

Deney ve Kontrol Grubunun Testin “Metnin Özetini Çıkarma” Becerisini Ölçmeye  
Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	49	1	60
2	51	2	42
3	61	3	73
4	47	4	45
5	65	5	40
6	59	6	50
7	51	7	47
8	46	8	55
9	59	9	47
10	60	10	25
11	52	11	53
12	57	12	51
13	56	13	51
14	37	14	49
15	44	15	45
16	62	16	45
17	60	17	41
18	62	18	47
19	59	19	48
20	34	20	46
21	63	21	38

**EK – 4/B**

**Deney ve Kontrol Grubunun Testin “Anahtar Sözcükleri Bulma” Becerisini  
Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	40	1	63
2	51	2	50
3	62	3	48
4	59	4	55
5	72	5	55
6	59	6	43
7	59	7	48
8	58	8	52
9	66	9	43
10	68	10	36
11	63	11	47
12	39	12	32
13	72	13	40
14	39	14	35
15	59	15	46
16	63	16	42
17	59	17	36
18	47	18	64
19	56	19	55
20	35	20	42
21	72	21	56



## EK – 4/C

**Deney ve Kontrol Grubunun Testin “Okuma–Anlamayı Sınayan Alıştırmalar  
Üzerinde Çalışma” Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest  
Puanları**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	61	1	68
2	61	2	47
3	77	3	58
4	68	4	54
5	74	5	48
6	69	6	54
7	60	7	52
8	74	8	54
9	68	9	51
10	70	10	49
11	69	11	57
12	59	12	49
13	70	13	58
14	48	14	48
15	57	15	59
16	63	16	45
17	68	17	57
18	72	18	39
19	69	19	57
20	41	20	51
21	77	21	55

**EK – 4/D**

**Deney ve Kontrol Grubunun Testin “Paragraflara Uygun Başlık Bulma” Becerisini  
Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	48	1	74
2	56	2	48
3	76	3	74
4	53	4	58
5	74	5	58
6	64	6	48
7	61	7	44
8	55	8	46
9	52	9	46
10	66	10	39
11	60	11	44
12	53	12	31
13	73	13	23
14	40	14	42
15	61	15	48
16	66	16	36
17	51	17	53
18	70	18	44
19	64	19	66
20	32	20	33
21	74	21	38

**EK – 4/E**

**Deney ve Kontrol Grubunun Testin “Kültürel Öğeleri Bulma” Becerisini Ölçmeye  
Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	37	1	42
2	37	2	34
3	60	3	42
4	40	4	37
5	66	5	39
6	39	6	32
7	42	7	44
8	37	8	56
9	48	9	30
10	60	10	15
11	45	11	40
12	34	12	13
13	67	13	40
14	23	14	15
15	47	15	19
16	44	16	31
17	39	17	40
18	50	18	42
19	30	19	38
20	30	20	33
21	64	21	44

**EK – 4/F**

**Deney ve Kontrol Grubunun Testin “Ana Düşünceyi Bulma” Becerisini Ölçmeye  
Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	39	1	55
2	45	2	33
3	64	3	60
4	34	4	35
5	62	5	33
6	48	6	43
7	33	7	23
8	38	8	50
9	51	9	33
10	54	10	42
11	44	11	48
12	35	12	14
13	68	13	25
14	28	14	15
15	30	15	20
16	55	16	36
17	42	17	48
18	46	18	33
19	38	19	55
20	25	20	21
21	72	21	47

**EK – 4/G**

**Deney ve Kontrol Grubunun Testin “Metne Yönelik Sorulara Yanıt Verme”  
Becerisini Ölçmeye Yönelik Bölümünden Aldıkları Sontest Puanları**

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Sıra No	Puanı	Sıra No	Puanı
1	40	1	55
2	44	2	25
3	65	3	76
4	41	4	24
5	68	5	33
6	46	6	46
7	41	7	25
8	32	8	46
9	46	9	43
10	63	10	20
11	47	11	43
12	19	12	12
13	72	13	44
14	34	14	31
15	36	15	18
16	59	16	12
17	45	17	40
18	52	18	43
19	40	19	49
20	24	20	20
21	76	21	50

## KAYNAKÇA

Ağdemir, Sürmeli. “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi”. **Çağdaş Eğitim**.

Sayı: 167, Haziran 1991, ss. 14–17.

Bal, Serpil. “Das Leseverstehen Allgemein und im Deutsch als Fremdsprachenunterricht”. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1991.

Ballstaedt, Steffen–Peter. **Texte verstehen, Texte gestalten**. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg Verlag, 1981.

“Bejarano, Yael. A Cooperative Small Group Methodology in the Language Classroom. *TESOL QUARTERLY*, 21:3, 1987, ss. 483–504”  
(Yaşar, 1993, s. 8’deki alıntı).

Bernstein, Wolf, Z. **Leseverständnis als Unterrichtsziel**. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1990.

“Bilen, Mürüvvet. Başarılı Öğretim İçin Teknikler. Ankara: Ankara Basım Sanayi ve Kağıtçılık Ticaret A.Ş.,1982, s. 21” (Yaşar, 1993, s. 10’daki alıntı).

Bimmel, Peter. “Wegweiser im Dschungel der Texte. Lese-strategien und Textkonnektoren”. **Fremdsprache Deutsch**. München: April 1990/2, Klett Verlag, ss. 10–15.

Blaasch, Hans–Werner. “Überlegungen und Texte zu einem thematischen Baukasten für Fortgeschrittene”. **Authentische Texte im Deutsch–unterricht**. München: Hueber Verlag, 1985, ss. 120–149.

Brusch, Wilfried. “Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht”. **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**. New York: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House, September 1984, ss. 47–67.

Brütting, R. “Echt oder gespielt? Zur Problematik authentischer Fernsehtexte im Fremdsprachenunterricht”. **Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd– und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)**. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1986, ss. 62–65.

Buhlmann, Rosemarie. “Das Lesen von Fachtexten”. **Lesen in der Fremdsprache**. München: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York 1979, 1981, ss. 55–124.

Butzkamm, Wolfgang. "Literarische Texte als Sprachlernertexte". **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**. New York: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House, September 1984, ss. 114–131.

Bünting, Karl–Dieter. **Einführung in die Linguistik**. Frankfurt: Anton Hain Verlag, 1990.

"Christion, M. A.. Cooperative Learning in the EFL Classroom. English Teaching Forum, 28:4, 1990, ss. 6–9" (Yaşar, 1993, s. 8 ve 10'daki alıntı).

Çakır, Mustafa. "Yabancı Dil Öğretiminde Metin Okuma". **Kurgu Dergisi**. Sayı:12, Aralık 1993, ss. 9–17.

Çapoğlu, Meral. "Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Die Entwicklung der Kulturkompetenz der Schüler)". İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1992.

Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Yayıncılık, 1990.

Demirel, Özcan. "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi". **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 44, Nisan 1980, ss. 12–15.



\_\_\_\_\_. **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler.** Ankara: Usem Yayınları – 6, 1993.

Deveci, Tahir. **Almancanın Öğretimi Bilgisi (Methodik des Deutschunterrichts).** Ankara: Özbek Matbaası, 1984.

“Dilaçar, Agop. Dil, Diller ve Dilcilik. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı: 2639, 1968, ss. 28–29; 70” (Demirel, 1993, s. 5’deki alıntı).

Doyé, Peter. “Lehr- und Lernziele”. **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: A. Francke Verlag, 1991, ss. 126–131.

“Dubin, Fraida. What Every EFL Teachers Should Know About Reading. English Teaching Forum, 28:4, 1982, ss. 14–16” (Yaşar, 1993, s. 5’deki alıntı).

Duhamel, Roland. “Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterrichts der S II Stufe”. **Fremdsprache Deutsch 2.** München: W. Fink Verlag, 1980, ss. 525–535.

Edelhoff, Christoph (Hrsg). **Authentische Texte im Deutschunterricht.** München: Max Hueber Verlag, 1985.

Edmondson, Willis J. “Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und – lerner”. **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: A. Francke Verlag, 1991, ss. 140–145.

Ehlers, Swantje. **Lesen als Verstehen**. Berlin, München: Langenscheidt, 1996.

Ekmekçi, F. Özden. “Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı”. **Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Temmuz 1983, ss. 106–115.

\_\_\_\_\_. “Dil Eğitiminde Amaçlanan Unsurlar”. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 1, Sayı: 2, 1988, ss. 45–51.

Erçoban, Behzat. “Yabancı Dil Öğretiminde Küme Çalışması”. **İzlem: Yabancı Dil Öğretimi Dergisi**. Sayı: 3, 1979, ss. 14–18.

Eruz, Sakine. “Uzmanlık Metinleriyle Okuma–Anlama Etkililiğinin Geliştirilmesi”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1995, ss. 233–247.

Gerhold, Sybille. **Lesen im Fremdsprachenunterricht: psycholinguistische und didaktische Überlegungen zu Funktionen einer vernachlässigten Fertigkeit im Französischenunterricht**. Bochum: Brockmeyer Verlag, 1990.

“Grellet, Françoise. *Developing Reading Skills*. Cambridge, 1981a, s. 4” (Laveau, 1985, s. 69’deki alıntı).

“Grellet, Françoise. *Developing Reading Skills*. Cambridge, 1981b, s. 4” (Paleit, 1984, s. 31’deki alıntı).

Göktürk, Akşit. “Çağdaş Bilginin Edinilmesinde Yabancı Dil”. **Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Temmuz 1983, ss. 102–105.

“Groeben, N. Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: 1982, s. 108” (Gerhold, 1990, s. 31’deki alıntı).

Helmers, H. **Didaktik der deutschen Sprache (Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung)**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1984.

Henrici, Gert. **Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)**. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1986.

Hessky, Regina. **Ausgewählte Texte zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts**. Kezirat: Nemzeti Tankönyvkiado, 1993.

Heyd, Gertraude. **Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache**. Frankfurt: Moritz Diester Verlag, 1991.

“Hill, Archibald A. Linguistics. Voice of America Lectures, July 1969, s. 58” (Demirel, 1993, s. 5’deki alıntı).

“Hüllen, W. Die Bedeutung von Syntax, Semantik und Pragmatik für den Fremdsprachenunterricht – Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts. Paderborn: 1979, s. 68” (Polat, 1986, s. 73’deki alıntı).

İlkhan, İbrahim. **Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts für Türken im Sekundarbereich.** Konya: G.M.N. Matbaacılık, 1987.

Iser, Wolfgang. **Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung.** München: Wilhelm Fink Verlag, 1990.

Jegensdorf, Lothar. **Lehrplanung im Literaturunterricht.** Schwann, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, 1978.

Jenfu, Ni. "Aufgabentypologie und Übungsformen im Sprachkurs Deutsch als Fach- und Gemeinsprache". **Info DaF**, München: Februar I, iudicium Verlag, 1992, ss. 44–55.

Karaş, Muhsin. "Yabancı Dil Öğretiminde Uygulayıcı Dilbilimin Payı". **İzlem: Yabancı Dil Öğretimi Dergisi.** Sayı: 2, 1979, ss. 19–23.

Karcher, Günther L. "Muttersprachliches gleich fremdsprachliches Lesen?". **Zielsprache Deutsch.** München: 3/1987, Hueber Verlag, 1987, ss. 22–27.

\_\_\_\_\_. **Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache.** Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1988.

Kast, Bernd. "Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts". **Fremdsprache Deutsch 2**. München: Wilhelm Fink Verlag, 1980, ss. 536–561.

\_\_\_\_\_. **Literatur im Unterricht – methodisch– didaktische Vorschläge für den Lehrer**. München: Goethe-Institut, 1984a.

\_\_\_\_\_. "Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht". **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**. New York: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House, September 1984b, ss. 132–154.

"Krigas, E. J. Group Work: The Road Towards Reality. English Teaching Forum, 18:3, 1980, s. 42" (Yaşar, 1993, s. 7 ve 9'daki alıntı).

Kocaman, Ahmet. "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler". **Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Temmuz 1983a, ss. 116–122.

\_\_\_\_\_. "Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar". **Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Temmuz 1983b, ss. 191–194.

Krüger, Michael. "Verständigungsanlässe, Textsorten und sprachliche Handlungen in exemplarischen Unterrichtssequenzen". **Authentische Texte im Deutschunterricht**. München: Hueber Verlag, 1985, ss. 43–60.

\_\_\_\_\_. “Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht”.  
**Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.** Berlin,  
 München: Langenscheidt, 1988a, ss. 17–28.

\_\_\_\_\_. “Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht”.  
**Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.** Berlin,  
 München: Langenscheidt, 1988b, ss. 29–42.

Kuruyazıcı, Nilüfer. “Fremdkulturelles Verstehen deutschsprachiger  
 Literatur am Beispiel einer Kurzgeschichte”. **Alman Dili ve  
 Edebiyatı Dergisi VII.** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi  
 Yayını, 1990, ss. 13–20.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Ankara  
 Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 152, 1986.

Laveau, Inge. **Sach- und Fachtexte im Unterricht – methodisch-  
 didaktische Vorschläge für den Lehrer.** München: Goethe-Institut,  
 1985.

“Lewandowski, T. Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg: 1979, ss. 193–  
 331” (Laveau, 1985, s. 21 ve 22’deki alıntı).

“Löschmann, Martin. Die Entwicklung des stillen Lesens. Leipzig: 1986, ss.  
 258–290” (Bal, 1991, ss. 73–83’deki alıntı).

\_\_\_\_\_. "Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens. 1975, s. 27" (Gerhold, 1990, s. 31'deki alıntı).

Lutjeharms, Madeline. **Lesen in der Fremdsprache**. Bochum: AKS Verlag, 1988.

"Mandl, H. Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. München: Urban, Schwarzenberg Verlag, 1981, s. 6" (Lutjeharms, 1988, s. 114'deki alıntı).

Michel, W., Sternagel, P. "Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache". **Zielsprache Deutsch**. München: 3/1979, Hueber Verlag, 1979, ss. 24–39.

"Nelson, Gayle. Reading: A Student Centered Approach. English Teaching Forum, 22:4,1984, ss. 2–5" (Yaşar, 1993, s. 7'deki alıntı).

Neuner, Gerhard. " 'Lesen' und 'Verstehen' im kommunikativen Fremdsprachenunterricht". **Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht**. Pariser Werkstattgespräch, 1978, ss. 98–111.

\_\_\_\_\_. "Verstehen in der fremden Sprache: Einige Überlegungen zur Didaktik der Textarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht". **DAAD Dokumentationen & Materialien: Jugoslawisch– deutsches Germanistentreffen in Dubrovnik**, Dubrovnik; 1984a, ss. 317–339.

\_\_\_\_\_. **Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis.** Berlin, Schöneberg: Langenscheidt, 1984b.

\_\_\_\_\_. “Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses Deutsch als Fremdsprache”. **Zielsprache Deutsch.** München: 1/1984, Hueber Verlag, 1984c, ss. 6–27.

\_\_\_\_\_. “Fremdsprachlicher Text und universelle Lebenserfahrungen – Aspekte einer themenorientierten Fremdsprachendidaktik. 1987, Dilbilim VII, s. 64” (Tapan, 1989, s. 187’deki alıntı).

\_\_\_\_\_. “Kinder- und Jugendliteratur im DaF–Unterricht –Die Leser–Lerner–Perspektive”. **Dilbilim VIII.** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi, 1989, ss. 65–76.

\_\_\_\_\_. “Themen- und Textorientiertes Arbeiten. Tübingen: 1986, s. 36” (Tapan, 1989, s. 185’deki alıntı).

Neuner, G., Krüger, M., Grever, U. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.** Berlin, München: Langenscheidt, 1988.

Neuner, G. ve diğerleri. **Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1A.** Berlin, München: Langenscheidt, 1991.

Neuner, G. ve diğerleri. **Deutsch aktiv Neu Arbeitsbuch 1A.** Berlin, München: Langenscheidt, 1991.



Neuner, G., Hunfeld, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Berlin: Langenscheidt, 1993.

Nöstlinger, Christine. **Literatur im Unterricht. Didaktisierungsvorschlag von Swantje Ehlers**. Berlin: Langenscheidt, 1991.

Oğuzkan, A. Ferhan. “Okuma Öğretimi”. Eskişehir: **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını 153, 1991, ss. 76–95.

\_\_\_\_\_. **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**. Ankara: 1989.

Özdemir, Emin. “Anadili Öğretimi”. **Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Temmuz 1983, ss. 18–30.

\_\_\_\_\_. **Okuma Sanatı: Neler Okunmalı – Nasıl Okunmalı**. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1990.

Özer, Bekir. “Türk Üniversiteleri İçin Yabancı Dil Eğitimi Program Modeli”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1984.

Özsoy, Yahya. “Okul Sonrası Yaşamda Okuma”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2:1, 1987, ss. 93–99.

Paleit, Dagmar. **Arbeit mit Texten: Was mit Texten zu machen ist. Und auf einmal macht Lesen Spaß.** Tübingen: Studieneinheit 1B, Deutsches Institut für Fernstudien, 1984.

Pauels, Wolfgang. "Kommunikative Übungen". **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: A. Francke Verlag, ss. 199–201.

"Pelz, M. Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: 1977, s. 76" (Polat, 1986, s. 91'deki alıntı).

"Piepho, H. E. Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen. Heidelberg: 1982, ss. 11–12" (Laveau, 1985, s. 63 ve 64'deki alıntı).

\_\_\_\_\_. "Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht". **Authentische Texte im Deutschunterricht.** München: Hueber Verlag, 1985, ss. 30–42.

\_\_\_\_\_. "Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: 1974, s. 132" (Polat, 1986, s. 90'deki alıntı).

\_\_\_\_\_. "Sozialformen: Überblick". **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: A. Francke Verlag, 1991, ss. 165–169.

Polat, Tülin. “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorunu (Eleştirel Bir Yaklaşım). Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, No: 1161, 1986.

\_\_\_\_\_. “Dilbilimsel Edinç – Bildirişimsel Edinç ve Yabancı Dil Öğretimi”. **Dilbilim VIII**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi, 1989, ss. 193–197.

\_\_\_\_\_. “Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma–Anlama”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1990, ss. 69–90.

\_\_\_\_\_. “Liselerde Almanca Öğretimi ve Lise Ders Kitapları”. **Türkiye’nin Ders Kitapları – Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım –**. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 5, 1991, ss. 93–106.

\_\_\_\_\_. “Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1993, ss. 181–190.

Polat, Tülin. “Yazın Metni–Okur İlişkisi Üzerine Düşünceler”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1995, ss. 109–121.

Popper-Armaleo, Lore. "Verschiedene Ansätze beim Lernziel Leseverständnis". **Lesen in der Fremdsprache**. München: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts, 1981, ss. 8–16.

"Pugh, A. K. Silent Reading. London: 1978, ss. 53–55" (Laveau, 1985, s.68'deki alıntı).

Renström, Jan. "Texte und Textbehandlung im Deutschunterricht". **Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht**. Pariser Werkstattgespräch, 1978, ss. 73–83.

Salihoğlu, Hüseyin. "Edebiyat mı, Kültür mü? Yabancı Dilde Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler". **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt: 11, Sayı: 1–2, Aralık 1994, ss. 21–30.

Sayın, Şara. "Vorschläge zur Neuorientierung der Literaturdidaktik an den Abteilungen der Didaktik der Deutschen Sprache und der Germanistik an den Türkischen Universitäten". **Ankaraner Beiträge zur Germanistik**. Sondernummer, Deutsches Kulturinstituts, 1989, ss. 25–36.

Schutte, Jürgen. **Einführung in die Literaturinterpretation**. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 1993.

Schwerdtfeger, Inge, C. "Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L2". **Lesen in der**

**Fremdsprache.** München: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe-Instituts New York, 1979, 1981, ss. 255–284.

\_\_\_\_\_. “Gruppenunterricht und Partnerarbeit”. **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: A. Francke Verlag, 1991a, ss. 171–173.

\_\_\_\_\_. “Arbeits- und Übungsformen: Überblick”. **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: A. Francke Verlag, 1991b, ss. 187–190.

Sebüktekin, Hikmet. “Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem”. **İzlem: Yabancı Dil Öğretimi Dergisi.** Sayı: 1, Ekim 1978, ss. 10–16.

Seeger, H., Zuleeg H. (Hrsg.). **Aktuelle Texte 1.** Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1985.

Steinmetz, Horst. **Moderne Literaturlesen: Eine Einführung.** München: C. H. Beck Verlag, 1996.

“Stiefenhöfer, Helmut. Lesen als Handlung: didaktisch- methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim, Basel, Beltz: 1986, s. 17 ; 75” (Bal, 1991, s. 16 ve 71’deki alıntı).

“Strauß, D. Zur Entwicklung des Leseverstehens im Unterricht von Anfängern. Zielsprache Deutsch, 4/1984, ss. 3–4” (Polat, 1990, s. 83 ve 84’deki alıntı).

\_\_\_\_\_. “Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, eine Einführung. Berlin, München: 1985, ss. 88–94” (Polat, 1990, s. 86’deki alıntı).

Strauß, D., Brandi, Marie-Luise. **Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten.** München: Goethe-Instituts, 1985.

Tapan, Nilüfer. “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi”. **Dilbilim VIII.** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi, 1989, ss. 183–192.

\_\_\_\_\_. “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII.** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1990, ss. 55–68.

\_\_\_\_\_. “Ortaokullarda Almanca Ders Kitapları”. **Türkiye’nin Ders Kitapları –Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım–.** İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 5, 1991, s. 79–92.

\_\_\_\_\_. “20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Yöntem Arayışları”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1993, s. 191–205.

\_\_\_\_\_. “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası –Bildirişim– Odaklı Yaklaşım”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1995, ss. 149–167.

Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Meso Yayınevi, 1987.

Tuk, Cees. “Kulturelle Zeichen – Die Arbeit mit authentischen Texten im Deutschunterricht der Niederlande”. **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1988**. München: Band: 14, iudicium Verlag, 1989, ss. 198–220.

“Ward, James. Techniques for Teaching Reading. English Teaching Forum, 18:2, 1980, ss. 2–12” (Yaşar, 1993, s. 5’deki alıntı).

Werlich, Egon. **Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten**. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing Verlag, 1986.

Westhoff, Gerard. **Arbeit mit Texten –Psychologische Einsichten und das Lesen im Deutsch –als– Fremdsprache – Unterricht.** Tübingen: Studieneinheit 1A, Deutsches Institut für Fernstudien, 1984.

\_\_\_\_\_. **Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen.** München: Hueber Verlag, 1987.

Yaşar, A. Necmi. “Yabancı Dil Öğretimi”. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt: 1, Sayı: 3, Ocak 1990, ss. 216–221.

Yaşar, Şefik. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, No: 34, 1993.

“Zimmermann, K. Einige Hypothesen bezüglich Leseverstehen im L2 Erwerb. Info DaF 1, 1984, s. 3–30” (Gerhold, 1990, s. 18 ve 31’deki alıntı).