

SALIH ÖZENİCİ

Şema Teorisinin
Öğrenci Erişisine,
Okuduğunu Anlama Düzeyine ve
Bilginin Kalıcılığına Etkisi



ŞEMA TEORİSİNİN ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE VE BİLGİNİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Salih ÖZENİCİ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Ekim 2023

ISBN: 978-625-396-124-4
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -

ÖZENİCİ, Salih
ŞEMA TEORİSİNİN ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE VE BİLGİNİN
KALICILIĞINA ETKİSİ

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. | Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1 | Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/**Konya** | Cağaloğlu/**İstanbul**
(0332) 353 62 65 - 66 - (0212) 514 82 93
www.cizgikitabevi.com
f t @ / cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

İÇİNDEKİLER.....	iv
GİRİŞ	1

I. BÖLÜM

ŞEMA TEORİSİ

1.0. ŞEMA TEORİSİ.....	6
1.0.1. Giriş.....	6
1.0.2. Şemanın Tanımı	6
1.0.3. Şema Teorisinin Tarihsel Gelişimi.....	10
1.0.4. Şemaların İşlevleri.....	12
1.0.5. Şemanın Özellikleri.....	22
1.0.6. Bilgiyi İşleme Şema Teorisi İlişkisi	30
1.0.6.1. Kodlama /Anlandırma Şema Teorisi İlişkisi.....	42
1.0.6.1.1. Etkinlik.....	47
1.0.6.1.2. Örgütlenme.....	47
1.0.6.1.3. Eklemeleme	48
1.0.6.2. Gruplama ile Şema Teorisi ilişkisi	50
1.1. OKUMA ANLAMA	51
1.1.1. Okuma Anlama Nedir?.....	51
1.1.2. Okumanın Tarihsel Gelişimi	52
1.1.3. Art Alan Bilgisi Okuduğunu Anlama İlişkisi.....	56
1.1.4. Bir Süreç Olarak Okuduğunu Anlama	63
1.1.5. Okuma Anlamayı Oluşturan Süreçler	69
1.2. ŞEMA TEORİSİ AÇISINDAN OKUDUĞUNU ANLAMA	72
1.2.1. Okuduğunu Anlamada Şema Teorisi	72
1.2.2. Okuduğunu Anlamada Şema Teorisi Art Alan Bilgisi İlişkisi.....	96
1.2.3. Okuma Modelleri Şema Teorisi İlişkisi	112
1.2.3.1. Aşağıdan Yukarıya “Bottom –up” modeller	115
1.2.3.2. Yukarıdan Aşağıya “Top-Down” modeller	118

1.2.3.3. Etkileşimsel Model	122
1.3. ŞEMA TÜRLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMADA İŞLEVLERİ	130
1.3.1. İçerik Şemaları	131
1.3.2. Yapısal Şemalar.....	132
1.3.3. Dilbilgisi Şemaları	134
1.3.4. Soyut Şemalar	134
1.3.5. Şema Türlerinin Okuduğunu Anlamadaki Etkileri	134
1.4. ŞEMA TEORİSİ ÖN OKUMA AKTİVİTELERİ	138
1.4.1. Şema Teorisi Ön Okuma Etkinlikleri İlişkisi	140
1.4.2. Art Alan Bilgisinin Aktif Hale Getirmede Kullanılan Ön Okuma Aktiviteleri ve Stratejileri.....	145
1.5. ŞEMALARIN DEĞİŞİMİNİ GEREKTİREN SÜREÇLER	150
1.5.1. Şemalardaki Değişimi Açıklamak İçin Kullanılan Süreçler	152
1.5.1.1. Özümseme.....	152
1.5.1.2. Uyum Süreci	154
1.5.1.3. Dengeleme.....	157
1.6. ŞEMA TEORİSİ ÖĞRENME İLİŞKİSİ	158
1.6.1. Şema Teorisi Öğrenme İlişkisi	158
1.6.2. Şema teorisi Öğretim ilişkisi	164
1.6.3. Şema Teorisine Dayalı Art Alan Bilgisi Açısından Öğrenme ve Öğretim İlişkisi	172

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

2.0. TEZLE İLGİLİ DAHA ÖNCE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	179
2.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	183
2.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİ	184
2.3. ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ	185
2.4. VARSAYIMLAR.....	185
2.5. SINIRLILIKLAR	185

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.0. YÖNTEM	186
3.1. DENEYSEL İŞLEM	187
3.2. ÖLÇME ARAÇLARI.....	190
3.2.1. Tutum Ölçeği.....	190
3.2.2. Yabancı Dil Okuma Dersi Başarı Testi.....	192
3.2.3. Okuduğunu Anlama Testi	193
3.2.4. Kullanılan İstatistiksel Teknikler	193

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.0. DENEKLERE İLİŞKİN BULGULAR	194
4.0.1. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖNTEST Başarı Puanlarının Karşılaştırılması	194
4.0.2. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖNTEST Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Öntest Tutumlarının Karşılaştırılması.....	195
4.1. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	196
4.1.1. Alt problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Başarı Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?.....	196
4.1.2. Alt Problem: Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanları İle Sontest Başarı Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?	197
4.1.3. Alt Problem: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanları İle Sontest Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	198
4.1.4. Alt Problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?.....	199
4.1.5. Alt Problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	200
4.1.6. Alt Problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Dersi Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	201

V. BÖLÜM**ALT PROBLEMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

5.0. ARAŞTIRMA ALT PROBLEMLERİNE YÖNELİK TARTIŞMA.....	203
5.0.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	203
5.0.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	205
5.0.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	211
5.0.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	214

VI. BÖLÜM**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.0. SONUÇLAR.....	216
6.1. ÖNERİLER	217
KAYNAKLAR.....	219

GİRİŞ

Son yıllarda okuduğunu anlama alanında köklü ve hızlı değişimler meydana gelmiş, 1970'li yılların sonlarına doğru, ortaya çıkan ve günümüzde bu alandaki oluşumları şekillendirmeye devam eden karşılıklı etkileşim modeline dayalı yaklaşıma bir geçiş yaşanmıştır.

Karşılıklı etkileşim modeline dayanan okuma anlama etkinliği, bilişsel olup, sürekli geliştirilebilir, metindeki kelimelerin anlamlarının ötesinde, sosyolojik değerlerin yapılandığı temellere dayalı bir aktivite olarak görülmektedir.

Bunun tam tersine ise, okuma anlama, geçmişte tamamen statik bir aktivite olarak görülmüş, anlamın bizzat metnin içerisinde olduğuna inanılmakta ve metni oluşturan sosyal oluşumlara önem verilmemekteydi. Okuyucunun yapması gereken, metinde kelimelerle aktarılan ve anlatılan düşünceyi anlamaktı.

Günümüzde yapılan araştırmalarda ise, okuma anlama etkinliği, okuyucunun metinden elde ettiği bilgiye bağlı olarak, anlamı yapılandığı, yani aktif bir süreç içerisine girip, karşılıklı bir etkileşime dayanan, daha çok dinamik bir aktivite olarak görülmektedir.

Günümüzde okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rol oynayı kabul edilen şema teorisi, okuyucuların art alan bilgilerinin, yeni öğrenme durumlarını direkt olarak etkileyeceği varsayımına dayanmaktadır. Şema teorisi, 1930'lu yıllarda itibaren çok değişik yapılarda var olmasına rağmen, 70'li yıllarda, okuma öğretiminde önemli bir kavram olarak yeniden ortaya çıkmaktadır (Nist ve Mealey, 1991)

Okuma anlama ile ilgili yapılan araştırmalar, okuma anlama sürecini oluşturan unsurlardan birisinin, okuyucuların genel dünya bilgisi ve bu bilginin okuma esnasında hangi boyutta aktif hale getirildiği gerçeğini ortaya koymaktadırlar (Salim, 1996). Bartlett (1932) ve Rumelhart (1981, 1984) okuyucuların geçmiş yaşantılarının, bir metin yorumlanırken aktif hale getirilen şemalar veya art alan bilgisine dayalı yapı türlerini etkilediğini belirtmektedirler (akt.Salim,1996).

Okuduğunu anlama ikinci yabancı öğretimi veya öğreniminin temel hedeflerinden birisidir. Okumayla ilgili temel iki bakış açısı vardır. Bunlardan birincisi, anlamın metinde olduğunu ve anlamı belirleyen faktörlerin metne dayalı faktörler olduğunu varsayan ürüne yönelik okuma yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım olan sürece yönelik

okuma yaklaşımı ise, anlamın, okuyucu ve metin arasındaki başarılı bir etkileşim yoluyla elde edildiğini ve okuduğunu anlamada önemli bir rol oynayan faktörlerin insan hafızasında yattığını ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre, art alan bilgisi ikinci yabancı dil okuyucuları için büyük bir önem sahiptir (Ajideh, 2003).

Okuduğunu anlama veya okurken anlamın yapılandırılması, bu etkinliğin amacıdır ve tek başına meydana gelen basit bir süreç değildir, çünkü yazar ve okuyucunun dahil olduğu boyutu vardır; basit bir süreç değildir, çünkü içerisinde okuyucunun yazarın kelimelerini çözümlendiği ve yazarın amacına uygun bir metnin anlaşılmasını yapılandırılmak için, art alan bilgisinden faydalandığı karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Her bir okuyucu, yazarın kelimeleri, kendi bilgisi ve yaşantılarını içeren karşılıklı etkileşime dayanarak bir metni farklı şekillerde yorumlamaktadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun yaşantılarına, dil bilgisine, metinlerin türlerini ve yapılarını içeren bilgiye, biliş ötesi ve temel usa vurma stratejilerine dayanmaktadır (McKnight, 2002).

Okuma anlama sadece birkaç beceri ve kelime hazinesi bilgisinin ötesinde, bilişsel psikoloji alanına doğru bir geçiş yaşamakta ve araştırmalar bu alanda yoğunlaşmaktadır. Okuduğunu anlamının, okuyucu, belleğe giren sözel bilgi birimlerini, bilişsel düzeyde yeniden yapılandırabilir ve organize edebilirse, gerçekleşeceğine inanılmaktadır. Okuma anlamaya, sadece cümleler veya alan bilgisinin ötesinde, kavramsal içerik bilgisi olarak bakılmakta ve bir süreç gözüyle yaklaşılmaktadır (Chun, 2001).

Art alan bilgisinin okuduğunu anlamadaki önemi, şema teorisinin merkezini oluşturmaktadır. Şema teorisi, bir metni okumanın, okuyucunun art alan bilgisi ve metin arasındaki karşılıklı bir etkileşimini gerektirdiğini ileri sürmektedir. Bu teoriye göre okuyucular şemalarını, metinde sunulan yeni bilgiyle ilişkilendirirler (Sequera, 1995). Şema teorisinin ikinci yabancı dil okuma alanına uygulanması 1980'li yıllara dayanmaktadır. Bu teoriye göre, öğrencilerin daha önceden bildikleri, yani onların art alan bilgileri, önemli ölçüde onların ikinci yabancı dil okuma materyallerini anlamalarını etkilemektedir (Brantmeier, 2004).

Yabancı dilde okuduğunu anlama alanı, yüksek oranda şema teorisi tarafından etkilenmektedir. Hardin (2001) okuduğunu anlamaya yönelik spesifik hiçbir model olmamasına rağmen, interaktif bakış açısına göre, okuduğunu anlamının, okuyucu, yazarın düşüncelerine yaklaşık olarak uyum sağlayan fiziki metinden, zihinsel bir metin yapılandığı zaman, meydana geldiğini belirtmektedir.

Razı (2004) okuyucuya daha başarılı bir etkileşimde bulunma imkanı sağlayan şemanın, yorumlarda önemli bir rol oynadığını, çünkü başarılı bir yorumun büyük bir boyutta daha önceden yapılandırılmış şemalara bağlı olduğunu belirtmektedir.

Chastain'e göre (1988) okuma sürecinin, metni anlamak için yazılı metin üzerinde işlev gösteren bilişsel bir sistem anlamına geldiğini belirtmektedir (akt., Razı, 2004). Yazma süreci esnasında yazar, anlamı oluşturmak için, dilbilimsel ve art alan bilgisini aktif hale getirmeye çalışır ve daha sonra okuyucunun görevi ise, yazarın vermeyi amaçladığı anlamı, yeniden oluşturmak için kendi art alan ve dilbilimsel bilgisini aktif hale getirmektir. Okuyucu, yazarın vermek istediği anlama ulaşmak için yazılı metnin ötesine geçmelidir.

Carrell ve Eisterhold (1983) okuduğunu anlamadaki art alan bilgisinin rolünü şema teorisi olarak ifade etmekte ve hiçbir metnin tek başına anlamı taşımadığını iddia etmektedirler (akt.,Razı,2004). Bir metin, sadece okuyucuları, daha önceden edinmiş oldukları bilgidен, anlamı nasıl yapılandırmaları veya geri getirmeleri gerektiğiyle ilgili yönlendirmelerde bulunur.

Okuma, bilginin entegrasyonunu ve yapılandırılmasını içeren, karmaşık bilişsel bir süreçtir. Bir metni işlemenin bileşenlerinden birisi de, uygun bilgi yapılarının veya uzun süreli bellekte depolanmış olan art alan bilgisinin kullanımı ve aktif hale getirilmesidir. Yabancı dilde okuduğunu anlamayla ilgili yapılan birçok araştırma, hatırlamanın, okuyucu ister belirli bir konu alanıyla olsun, isterse de kültürel bağlamda olsun, uygun art bilgisini kullandığında ve bu bilgiye sahip olduğunda zenginleştiği sonucunu ortaya koyan ana dilde yapılan okumayla ilgili araştırmalarının bulgularını doğruladığı belirtilmektedir (Pulido, 2004).

Bir okuyucu bir metni anlamadan önce, tam olarak metni çözümlayebilmelidir. Çözümleme yapıldıktan sonra, kelimenin anlamına ulaşmak, motivasyon, bilişsel beceri ve biliş ötesi okuduğunu anlam becerisi gibi okuyucu bağlı olan faktörler, okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rol oynarlar. Bunlar arasında en önemli olanı ise, okuyucunun art alan ve dünya bilgisidir veya bunları içerisinde barındıran şemalardır. (McKnight, 2002).

Paris'e (2005) göre okuduğunu anlama tek başına meydana gelen bir süreç değildir. Bunun yerine, okuyucunun, okuduğu metinden ortaya çıkan bilgi, kendi art alan

bilgisi ve yaşantılarını entegre eden bir çok sürecin karşılıklı etkileşimini gerektirir. Okuduğunu anlama, metindeki bilginin, okuyucunun hafızasında anlamlı bir sunumunu içermektedir.

Okuma anlama, yazılı dille aktif bir şekilde uğraş ve karşılıklı etkileşim yoluyla, anlamın, eş zamanlı olarak yapılandırılması ve metinden çıkarılması sürecidir. Bu süreç içerisinde okuyucuların art alan bilgisi, daha önceki yaşantıları, metindeki bilgi ve metinle olan ilişkilerine yönelik takınacakları tavır gibi süreçlerin kombinasyonu yoluyla, okuyucuların, metinle karşılıklı etkileşim içerisine girerek, anlamı yapılandırdıkları bir süreçtir (Pardo, 2004; Bock, 2003).

Chandler (1995) okumanın, metindeki bilginin pasif bir şekilde özümsemesi süreci olmadığını ve metinlerin, okuyucuların aktif olarak yorumlamalarını gerektiren belirsizliklerle dolu olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte yalnızca dilbilgisi bilgisi değil, aynı zamanda dünya bilgisi de kullanılmalıdır. Mohanlal, Sharada, Fatihi, Lakhan (2006) okuduğunu anlamamanın, art alan bilgisi, bilişsel etkinlikler ve kavramsal becerilerinden oluşan interaktif bir süreç olduğunu ve bu üç faktörün bir bireyin okuduğunu anlamasına katkı sağlayan faktörler olduğunu belirtmektedirler.

Bown (2004) okuma sürecini tanımlamaya çalışan araştırmacılar tarafından, birçok değişik model ortaya konduğunu belirtmektedir. Bu modeller “bottom up” aşağıdan yukarıya işleme modeli, “top down” yukarıdan aşağıya işleme modeli ve interaktif okuma modelidir. “Bottom up” aşağından yukarıya işleme okuma modeli, okumayı özellikle pasif bir süreç olarak görmüş, bu süreçte okuyucu yazarın vermek istediği mesajı, hece ve kelime gibi en küçük birimlerden cümle, paragraf gibi daha yüksek düzeylere doğru hareket ederek çözümlemektedir.

“Bottom up” aşağıdan yukarıya işleme teorisi, metinle ilişkilidir veya verinin yönlendirdiği bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu, yazarın vermek istediği anlama ulaşmak için, metni hece hece, kelime kelime işlemektedir. Buna karşılık “top down” yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme teorisi, kavramların yönlendirdiği bir süreç olup, bu süreçte okuyucu metne beklentilerini getirir ve metni deneyerek tahminlerde bulunmaya devam eder, bu esnada önemsiz görülen metnin bölümleri göz ardı edilir. Tahminleri doğru olarak görünmezse okuyucu, yeniden metne döner ve daha fazla tahmin üretmek için metni daha dikkatli bir şekilde okur.

İnteraktif okuma teorisine göre, okuduğunu anlama sürecinde hem “bottom up” aşağıdan yukarıya hem de” top down” yukarıdan aşağıya okuma modelleri, okuma etkinliğine bağlı olarak uyum içerisinde işlev gösterirler. İçerisinde aşamalı olarak her bir okuma basamağının birbirini takip ettiği ve her bir basamağın diğerini beklediği “bottom up” aşağıdan yukarıya işleme sürecinin tersine, interaktif okuma modellerinde böyle bir sıralama yoktur.

Yukarıdan aşağıya işleme okuma modeline göre, okuma süreci, okuyucunun belleğindeki bilginin aktivizasyonunu içermektedir. Bu bilgi, okuyucu tarafından kullanılmakta ve metin tarafından sağlanan yeni bilgiye göre genişletebilir veya yeniden düzenlenebilmektedir. Anlam, tamamen metinde mevcut olarak görülmemekte, bilakis okuyucu ve metin arasındaki bir etkileşimin sonucu olarak yapılandırılmaktadır.

Bu okuma modeli, interaktif okuma modeliyle uyum içerisindedir. Bu okuma modeli “bottom up” aşağıdan yukarıya işleme sürecindeki eksiklikleri gidermek için, okuyucunun art alan bilgisine yönelir.

I. BÖLÜM

ŞEMA TEORİSİ

1.0. ŞEMA TEORİSİ

1.0.1. Giriş

R.C. Anderson tarafından geliştirilen ve anlamı genişletilen, Piaget tarafından 1926 yılında ilk kez kullanılan bir öğrenme teorisi olan şema teorisi, genel olarak organize edilmiş bilgiyi, bir bireyin dünyaya yönelik algılamalarını ortaya koyan, soyut yapılardan oluşan, detaylara sahip bir ağ yapısı olarak görmektedir. Şema teorisi, bir öğrenme teorisi değildir, daha ziyade bir bilgi teorisi olup, genel olarak bir okuma anlama teorisidir. Şema teorisine yönelik yapılan tanımlamaların altında yatan temel düşünce de, yukarıda belirtilen görüşlerdir. Piaget, şema teorisini, bilginin nasıl edildiğini açıklamak ve insanın zihinsel gelişimini tanımlamak için kullanmıştır (akt. Anderson,1977). Şema kavramı, başlangıçta bir bireyin daha önceden edinmiş olduğu soyut yapılardan oluşan art alan bilgisi olarak ortaya kinsa da, zaman içerisinde farklı araştırmacılar tarafından işlev ve özelliklerine göre, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aşağıda bu farklı görüşleri ortaya koyan tanımlamalara yer verilmiştir.

1.0.2. Şemanın Tanımı

Chun ve Plass (1997) şemayı, kümeler halinde depolanmış ve organize edilmiş bilgi, Chou ise (2000) konular, durumlar, işlemler, işlemler sırası ve kategorileriyle ilgili mevcut bilgileri yeniden yapılandırarak derleyip sunan, bilişsel bir bilgi veri yapısı veya kalıplar, yapılar ve iskeleler şeklinde insan belleğinde depolanmış bilgi kümesi olarak adlandırmaktadır.

Şema kavramı ilk kez kullanan kişi olan Piaget'e göre (1961) şemalar, bilginin yapılandırılması için gerekli olan temel yapı taşlarıdır (akt., Holzing ve Nischelwitzer, 2005). Sequera (1995) ve Lan ve Farzad (2002) şemaların, içerisine bilgi kümelerinin depolandığı, bellekte depolanmış, genel kavramları sunmak için kullanılan bilişsel yapı blokları olduğunu düşünmektedirler; Stein ve Trabasso ise (1982) şemayı, bir çerçeve, plan ve manuskripte benzetmektedirler.

Yunkyoungh (1987) ve Vardien'e göre (1994) Şema teorisi, bilginin zihinsel sunumu için bir ereve olup, bilginin nasıl sunulduğu ve bu sunumun belirli düzeylerde bilginin kullanımını nasıl kolaylaştırdığı ile ilgili temel bir teoridir.

Casper, Catton ve Westfall (1998) tarafından, bir bireyin, insanlar, yerler, nesnelere ve olaylar hakkında sahip olduğu, organize edilmiş bilgi olarak tanımlanan Şema; Chervenick'e (1992) göre ise, yapılandırılmış bir ereve veya plan ya da giren bilginin bilişsel düzeyde organize edilmiş bir Şekli olup, bir dizi uyarıcı veya karmaşık bir duruma yönelik cevapları içeren yaşantıların, bilişsel olarak kodlanması sürecidir. Barlett (1932) Şema kavramını "*geçmiş yaşantıların veya geçmiş tepkilerin aktif bir organizasyonu olarak tanımlamıştır*" (akt., Chervenick, 1992,s.17).

Hudak (1993) bir Şemayı, bilginin organize edilmesini sağlayan ve giren bilginin anlaşılmasını yönlendiren bir ereve olduğunu; Winksel (2001) ve Mergel (1998) ise, Şemayı, temel olarak bilginin zihinsel veya bilişsel olarak nasıl sunulduğunu ve kullanıldığını açıklayan bir teori olarak görmektedirler.

Rudell, Singer, (2004) Şemayı, hiyerarşik bir Şekilde organize edilmiş olan, bir zihinsel doldurma sistemi olarak tanımlamaktadır. Ajideh'a göre (2003) ise Şema veya çoğul olarak Şemalar, bellekte depolanmış genel kavramları sunan, kuramsal bir zihinsel yapıdır. 18. yüzyılda Immanuel Kant, Şemaların, bizim dünyamızı organize eden bellekteki mevcut yapılar olduğunu belirtmektedir (akt., Ajideh,2002).

Razı (2004) tarafından, okuyucuların mevcut bilgilerini sunan, birbirleriyle bağlantılı zihinsel yapılar olarak tanımlanan Şema kavramı; Driscoll (2000) tarafından ise, bellekte depolanmış, genel veya bir türe özgü kavramları sunmak için kullanılan, geçmiş yaşantıların aktif organizasyonunu içeren, organize edici ve yönlendirici bir veri yapısı olarak tanımlanmaktadır.

Sweller (1999) Şemayı Şöyle tanımlamaktadır: "*Bir Şema, içerisinde bilginin belirli bir duruma uygun olarak kategorize edildiği, tek bir yapı olarak, okuyucuya çok boyutlu bilgi yapılarını işleme imkânı veren bilişsel bir yapıdır*" (s.3-4). Kuzu (2004), Spyridakis ve Isakson (1991) ve Chang'a göre (2002) Şemalar, okuyucuların art alan ve öncül bilgi yapılarıdır.

Waring (1995) Şemayı, aynı türden bilgilerin uzun süreli bellekte oluşturduğu küme veya bilgi örüntüsü anlamında, Patricia (2003) ise, kavramların nasıl kullanıla-

cağına dair işlevsel bilgiyi içeren, insan belleğinde kavramları depolayan bilgi yapıları anlamında kullanılmaktadır. Chandler (1995) şemanın, bilişsel bilgi yapıları olarak adlandırılabilceğini, Richards (1990), Nihei (2002) ise, okuyucunun belleğinde depolanan ve organize edilen bir bilgi yapısı olduğunu belirtmektedirler.

Lippman ve McClendon (1997) şemayı, okuma esnasında ulaşılan, organize edilmiş bilgi; Cook (1997) ve Stott (2001), okuyucuların bilişsel bilgi depoları, Karen (2004) ise, bir bireyin daha önceki yaşantılarından oluşan, birbirleriyle ilişkili ve bağlantılı olan düşünce ve kavramların meydana getirdiği bilişsel yapılar olarak tanımlanmaktadır.

Singhal (1998) şemaları, bilginin uzun süreli bellekte organizasyonu imkan sağlayan; Faris ve Smeltzer (1997), uzun süreli bellekte hiyerarşik bir şekilde depolanmış, karşılıklı etkileşim içerisinde olan, bileşenlerden oluşan, bölümler arasındaki ilişkileri sunan ve bilgiyi özetleyen, bilişsel bilgi yapıları olduğunu ifade etmektedirler.

Brown (2001) şema teorisinin, okuyucunun geçmiş yaşantılarına dayalı olarak sahip olduğu ve belleğinde aktif hale getirilebilen ve metni yorumlamak için kullanılan soyut bilgi yapıları olduğunu düşünmektedir. Vardien'e göre (1994) şemalar, fikirler veya izlenimler etrafında yapılandırılmış, detaylara sahip, tüm bir bütünün genel izlenimini ortaya koyan, kendi bileşen birimleri arasındaki ilişkileri sunan, soyut bir bilgi veya bellekte depolanan kapsayıcı veya genel kavramları sunmak için kullanılan bir veri yapısı olarak da tanımlanabilir. Samuel, (1997); Beserly (1992) şemaları, bir konu ile ilgili bilgiyi geri getiren ve organize eden çerçeve yapılar olarak tanımlanmaktadır.

Zaliha'ya (1995) göre, bir şema, yaşantılardan edinilmiş bir bilgi modeli, Maureen ve Schmidt (1995) ve Carlson ve diğerlerine (2003) göre ise, çoğunlukla yaşantılar yoluyla edinilmiş olan, olay veya durumlardan oluşturulmuş, bir bireyin sabit bilgi tabanında bulunan, konu merkezli bilgiyi içeren bilişsel bir yapıdır. Snell (2006) şema teorisinin, temelinde şema teorisi ve onunla bağlantılı olan çerçeve, senaryo ve bölümler gibi kavramların bulunduğu, bir dizi bireysel bilişsel modelleri içeren temel bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

Senemoğlu (1997) ise şema kavramını şöyle tanımlamaktadır: “*Şemata, şema sözcüğünün İngiliz dilindeki çoğuludur. Şemalar birbirlerine bağlı olan fikirler, ilişkiler ve işlemler setidir.*” (s.285).

McNamara'ya göre (2001) şemalar, farklı kavram ve fikirleri, büyük kategoriler altında gruplayan ve organize eden bir çerçeve veya bireylerin uzun süreli belleklerinde bulunan kavramlar, ilişkiler ve işlemler ağı yapılarıdır. Bigenho (1992) şemayı, ağ yapıları içerisinde depolanmış veya kümelenmiş, art alan bilgisi ile giren bilgi arasında bir ara düzey ve genel bilgiyi sunan, kavramlardan oluşan, organize edilmiş bir grup olarak tanımlamaktadırlar.

Cullen (1996) şemanın, içerisinde ilgili şematik bir alana ait olan ilişkilerin ve kavramların, hiyerarşik bir şekilde organize edildiği ve bellekte depolandığı bir zihinsel sunum ünitesi olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Fredman'a göre (1992) şema, giren bilgiyi işleyen ve entegre eden bir yapıdır.

Sabelle (1999) bir şemayı, tüm bilgiyi işleme sürecinin dayandığı temel bir yapı, Dochy ve Bouwerens (1990) ve Kiili (2005) ise, bellekte depolanmış, genel kavramlarının sunumu için gerekli olan, yaşantılarla değiştirilebilen, belirli bir düzeyde algılanan şeye özgü olan ve algılayıcının içsel yapılarında bulunan, algısal döngünün bir bölümü olan veya uzun süreli belleğin yapılandığı, genellikle hiyerarşik olarak organize edilmiş yapılar olarak tanımlanmaktadır.

Nancy (1985) şemaları, bireylerin mevcut bilişsel alanlarında depolanmış, daha önceden edinilmiş art alan bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Brantmeier (2004) ve Bruning (1994) ise şemayı, bilgiyi organize etmek, algılamalarını ve dikkatleri yönlendirmek ve hatırlamada rehberlik etmek için bireylere yardımcı olan bilişsel bir çerçeve olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda şema teorisine yönelik genel bir tanımlama verilmek gerekirse, şema teorisinin;

- Bireylerin uzun süreli belleklerinde daha önceden edinmiş oldukları,
- Özümseme yoluyla genişleyen ve düzenleme yoluyla yapılarında değişiklikler meydana gelen, hiyerarşik bir şekilde yapılandırılmış olan,
- Bilgiyi organize eden, algılama ve dikkatleri yönlendiren ve bilginin geri getirilmesine olanak sağlayan,
- Giren bilgi ve uzun süreli bellekte daha önceden sahip olunan bilgiler arasında bir ara düzey olarak işlev göstererek yeni bilginin bellek içerisindeki uyum düzeyini sağlayan, soyut bilişsel yapılar olduğu söylenebilir.

1.0.3. Şema Teorisinin Tarihsel Gelişimi

Şema teorisi kavramı her zaman şema teorisi adı altında kullanılmasa da, uzun süredir var olan bir kavramdır. Şema fikri bellekte var olan ideal tipler olarak Platoya kadar dayanmaktadır. İmanuel Kant bu kavramı geliştirmiş ve şema kavramı adı altında olmasa da ortaya koymuştur. Kant için şemalar, bir kavrama yönelik bir imajın üretildiği imajsal işlevler veya kurallarıdır (Malcolm ve Sharifian, 2002). İmanuel Kant'ın 1871 yılında yazmış olduğu beyinle ilgili bir makalede zikredilen bir görüş şöyledir: “ Algılama, belirli bir düzeyde pasif bir süreç olamaz, beyin bir dünya modeli oluşturur” (akt.,Chervenick,1992). Patricia Carrell ve Joan Eisterhold (1983) Kant'ın “yeni bilgi, yeni kavramlar ve yeni düşüncelerin, bir birey için ancak, bunlar bireyin daha önceden bildiği şeylerle ilişkilendirildiği zaman bir anlamı olabilir” iddiasına atıfta bulunarak, bu sürece dikkat çekmektedirler (akt., Chervenick,1992).

Şema kavramını ilk kullanan kişi bir psikolog olan Sir Frederic Bartlett'ir. Bartlett bu kavramı, şema kavramı adı altında olmasa da ilk kez “Remembering “adlı eserinde kullanmıştır. İnsanların olayları anlamasının ve hatırlamasının, art alan bilgileri veya beklentileri tarafından şekillendirildiğini ve bu beklentilerin zihinsel olarak şematik bir tür yapı içerisinde sunulduğunu ortaya koyan Barlett, bu yapının tanımını açık bir şekilde ortaya koyamadığı için, özellikle davranışçı akımın etkisiyle 70'lere kadar şema teorisiyle ilgili çok farklı karmaşa yaratan yorumlar ortaya konmuştur (akt.,Brewer, 1999).

Brewer'e göre (1999) Barlett şema yapısını 1920'li yıllarda geliştirmiştir, ama bu fikir 70 ve 80'li yıllarda bilişsel psikoloji ve bilim üzerinde etkili olmuştur. Barlett, bu konuyla ilgili birçok çalışma yapmasına rağmen, çalışmalarını teoriksel bir çerçeveye oturtamamış, ama 1920'li yılların başlarında, nörolog Henry Head ile olan karşılıklı etkileşimine dayalı tartışmaları sonucunda, şema kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır

Şema teorisini ilk kullanan kişi Bartlett olmasına rağmen, birçok bilim adamı tarihsel olarak şema teorisinin orijinin Gestalt psikolojisi ekolüne kadar uzandığını görüşünde birleşmektedirler. Gestalt psikolojisi 1912 yılında Max Wertheimer tarafından bir dizi deneysel araştırmayla ilgili yazılan bir makaleyle başlamıştır (Senemoğlu,1997). Bunu, insanların bilgiyi nasıl işledikleri, bellek ve ilgili araştırmaları içeren bir çok makale takip etmiştir.

Şema teorisinin gelişmesine katkı sağlayan çağdaş araştırmacılardan birisi de Ausubel'dir. Ausubel (1963), Ausubel ve Robinson (1969) anlamlı öğrenmede, daha önceden bilinen genel düşüncelerin, metinlerde bulunan yeni bilgiyi içine aldığını belirtmektedirler (akt.,Chervenick,1992). Ausubel, günümüzde şema teorisiyle ilgili çalışma yapan birçok araştırmacı üzerinde büyük bir etki yapmıştır. Şema kavramı, 70'li yıllarda R.C. Anderson tarafından geliştirilmiş ve anlamı genişletilmiş ve Piaget tarafından 1926 yılından ilk kez bu kavram adı altında kullanılmıştır (Chervenick,1992).

Bilgisayar bilimi son yirmi yıl içerisinde, şema teorisi üzerinde en önemli etki yapan alanlardan birisi haline gelmiştir. Bilgisayar alanı bilim adamları, insanların bilişsel yapılarını araştırmak suretiyle, bilgisayar programlarının nasıl programlayacaklarını araştırdıkları için, şema teorisi alanında köklü gelişmelerin ortaya çıkmasına katkı sağlamışlar, bu da şema teorisinin bir teori haline gelmesini sağlamıştır. Bu araştırmaların birçoğu, okuduğunu anlama sürecine uygulanmıştır.

Yirminci yüzyılda, özellikle de yirminci yüzyılın ikinci yarısında şemalara olan ilgi artmıştır. Şema kavramı 1970'li yıllarda bilişsel araştırmalarda, temel teorik yapılardan birisi haline gelmiştir. O zamandan beri şema teorisi, bilişsel psikoloji, yapay zeka, bilişsel antropoloji ve özellikle okumayla ilişkili olarak bilişsel dil bilimi gibi bir çok farklı alanda kendine yer bulmuştur

Eğitim alanında şema teorisi, okuduğunu anlama alanında köklü bir etki yapmıştır. Francis Parker, Ernest Horn ve William Gray gibi araştırmacılar, şema teorisinin okuduğunu anlama alanındaki kullanımıyla ilgili ilk çalışmaları yapan araştırmacılarıdır. Goodman'ın 1971 yılında ortaya koyduğu "psycholinguistic guessing game" adlı psikodilbilimsel okuma modeli, şema teorisinin okuduğunu anlama alanında kabul görmesine katkı sağlamıştır. Bu süreçten sonra, okuduğunu anlama, içerisinde okuyucuların bilgiyi işledikleri ve metnin küçük bölümlerini deneyerek giren bilgiyi denedikleri aktif bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (akt., Chervenick,1992).

1979 yılında Cody, içerisinde okuyucuların art alan bilgisi, kavramsal beceriler ve işlem stratejilerinin, anlamı ortaya koymak için birlikte işlev gösterdikleri psikolinguistik bir okuma modeli ortaya koymuştur. 1980'li yıllarda Carrell ve Floyd gibi birçok bilim adamı, şema teorisinin okuma anlama alanında kullanılmasıyla ilgili birçok çalışma yapmışlardır (akt., Chervenick,1992).

Özellikle 70'li yıllardan günümüze kadar uzanan süreçte, şema teorisi, okuduğunu anlama ile ilgili bir çalışmada kullanılarak geliştirilmiş, içeriği zenginleştirilerek bir okuduğunu anlama stratejisi haline gelmiştir. Okuduğunu anlama sürecine içerik ve okuyucuların art alan bilgileri açısından bakan şema teorisi, bu süreçte kültürel boyutunda ön plana çıkmasını sağlamıştır.

1.0.4. Şemaların İşlevleri

Chou'ya göre (2000) şemalar iskele görevi görürler. Bilgi algılanır, kodlanır, depolanır ve bellekteki depolanmış bilgi kümesinden gerektiğinde yeniden geri getirilebilir. Bigenho (1992) şemaların, ağ yapıları içerisinde gruplanmış olan art alan bilgiyle, giren bilgi arasında işlev gören ara birimler olduğunu; bu ağ yapılarının, üst düzey bir kavramdan ve destekleyici bilgilerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bilgi, tanımlayıcı özellikler, çağrışımlar, işlemler ve önermeler gibi geniş bir perspektifi içermektedir. Bu organize edici metotlar, şemalara ağ yapılarını birbirleriyle yapılandırma imkanı sağlamaktadır.

Hach'a göre (2004) bir şema, hatırlamayı ve anlamayı kolaylaştırarak, üzerine bilginin eklenebileceği bilişsel bir çerçeve olarak işlev gören, organizasyon görevi gören bir yapıdır. Berberich (2005) ise, bir şemanın konu alanıyla ilgili bilginin geri getirilmesi, depolanması ve kodlanmasına imkan sağladığını ifade etmektedir. McDonell'e göre (2003) şemalar, algılanan şeyin, belleğe girmesine müsaade eden, ama aynı zamanda önemsiz bilgiyi bloke eden bir filtre gibi işlev göstermektedirler.

Carlson ve Maxa'a göre ise (1998) şemalar, anlamı ortaya koyar ve bireylerin neyi bekleyeceklerini, neyi seçeceklerini ve giren bilgiyle nasıl uğraşacaklarını gösterir. Giren bilgi kodlanır ve daha sonra bu bilgiye, ilgili olduğu mevcut şemalar tarafından anlam verilir. Şemaların, her türlü bilgiyi basitten karmaşığa doğru sunduğunu ve hem kişisel yaşantılarımızdan hem de bize öğretilen olgulardan türetilen genellemeleri içeren, topladığımız her türlü bilgiyi bünyesinde birleştirdiğini ifade eden Driscoll (2000), farklı düzeylerdeki değişik şemaların, yeni girdileri yorumlama ve yeniden organize etme sürecine aktif bir şekilde katıldığını, aktif hale getirilebilen, detayları değişen, okuyucuya, mevcut bilgi yapılarından faydalanarak eksik detayları tamamlamak suretiyle, eksik olan bilgiden çıkarımlarda bulunma imkânı verdiğini ve ağa giren bilgiyi aktif olarak analiz edip, işleyip ve değerlendirdiğini, geçmiş yaşantı-

ların aktif organizasyonunu içeren organize edici ve yönlendirici bir işlevi yerine getirdiğini belirtmektedir.

Mergel (1998) şemaların işlevlerini dört madde halinde şöyle ortaya koymaktadır:

Şemalar;

- bölümler arasındaki ilişkileri ortaya koyarlar,
- algılamaları yapılandırır,
- okuduğunu yorumlamak için okuyuculara kelime hazinesi ve içerik sağlar,
- yaşantıları organize ederler ve yeni yaşantıları uyumlu hale getirmek için kendi kendilerini değiştirirler.

Uzun süreli belleğin, organize edilmiş şema ünitelerinden oluştuğu görüşü, şemaların şu gibi farklı işlevleri olduğu varsayımını ortaya koymaktadır: (Dochy ve Bouwens, 1990; Brown, 2001).

- yeni bilgiyi saklamak için bir çerçeve olarak işlev gösterirler,
- belirli bir bilgi ve beceri türüne verilecek olan dikkat ve önemin miktarını belirlerler,
- bir türe özgü bilgi ve yeni giren bilgi veya becerilerin kombinasyonu olan belleksel sunumlar oluştururlar,
- seçkin bir şekilde ve hedefe yönelik olarak, bilgiyi geri getirme sürecini yönlendiren bir program olarak işlev gösterirler,
- bilgiyi düzenleme esnasında, bireylerin bilgi tabanındaki araştırmaları (aramaları) yönlendirmek için, bir çerçeve olarak işlev gösterirler,
- algılanan bilgideki boşlukları doldururlar,

Yüksek düzey karmaşık bilgi yapıları olduğu düşünülen şemalar, bilişsel yapılarıdır, bunlar bellekteki benzer beklenti veya yaşantı kalıplarıyla uyum sağlamak için, ilgili konular üzerinde uygulanır. Giren bilgiyi düzenlemek ve kategorize etmek için bir araç görevi gören şemalar sayesinde, bilgi yorumlanabilir, depolanabilir veya uzun süreli bellekte saklanabilir. Yaşantıların yorumlanmasında ve organizasyonunda ideal çerçeveler olarak görülen ve sahip olduğumuz tüm art alan bilgisinin sunumunda kullanılan şema, yeni bir bilginin nasıl bir süreçten geçeceği yöntemi belirler (Chervenick, 1992).

Yeni bilginin derinlemesine işlenmesine duyulan ihtiyaçtan kaçınmak için kullanılan şema teorisi, bilgiyi işleme düzeyini artırmakta ve bireye daha az efor ve daha hızlı bir şekilde bilgiyi işleme imkanı vermektedir. Şemalar, yaşantılar ve yaşanan dünya ile ilgili organize edilmiş bilgiyi sunarlar ve insanların algılamalarını yönlendirirler. Bireylerin uzun süreli belleklerinde birçok şema olduğu için, önemli bir olgu veya ipucu tarafından bir şema aktif hale getirildiği zaman, bu şemanın yapısına dayalı olarak, giren bilgi düzenli bir şekilde kodlanabilmektedir (Chingching ve Hitchon, 2004).

McNamara'ya göre (2001) yaşanmış bir olayla ilgili farklı öğeler arasındaki ilişkiler, şema yapısı tarafından sunulmaktadır. Yaşantıyla ilgili eksik bilgi, bellekte depolanmış şemanın yapılarına uygun olarak tamamlanmaktadır. Giren bilgi veya ipucu, bellek içerisinde daha önceden geliştirilmiş ve var olan şemalar diye adlandırılan yapıları aktif hale getirmekte, bu da uygun bilgi yapısına olan dikkatin yoğunlaşma sürecini kolaylaştırmaktadır. Şema, bu sürece yönelik yorumların artmasını sağlamakta ve içerisindeki önemli kavramların yeniden geri getirilmesine ve sonuçlar çıkarma sürecine katkıda bulunmaktadır. Şemalar tarafından sağlanan diğer bir işlev de bilgi-deki boşlukları doldurmaya yönelik **çıkarımlar** geliştirmesidir. Bilgi eksik veya anlaşılmaz olduğu zaman, algılayıcı, zihinsel yapılarındaki, diğer bir ifadeyle şemalarındaki, daha önceden depoladığı bilgiye dayanarak çıkarımlarda bulunur.



Alındığı yer: (<http://faculty.nhmccd.edu> 03.07.2006)

Şemanın nasıl işlev gösterdiğini daha iyi görmek için yukarıdaki resmi incelemek faydalı olacaktır.

Bir insan beyni içinde farklı kutucuklar vardır. Siyah olan kutucuklar, şemalar tarafından, yani yaşantılar, anlamalar ve bir insanın daha önceden sahip olduğu bilgi tarafından doldurulmaktadır. Siyah olan alanlar daha önceden öğrenilen şeyleri sunmaktadır. Beyaz olanlar ise, şema tarafından doldurulmayan alanları göstermektedir. Yeni bilgi hafızaya girdiği zaman daha önceden şemayla doldurulan, resimdeki siyah kutucuklar içerisinde çok kolay bir şekilde özümşenerek eklenecektir. Belirli bir konu ile ilgili bir şema yoksa, bu bilgiyi bellekte tutmak çok zor olacaktır.

Belleğe giren yeni bilgi, mevcut bir şemaya yapışır veya bu şemanın dışında kalır. Bir konu alanıyla ilgili ne kadar çok şema oluşturulursa, bu konuyla ilgili daha fazla bilgi bellekte tutulabilir. Okuyucuların şemaları bir metinden ne kadar anlayacaklarını ve bellekte ne kadar şeyi tutacaklarını belirtmektedir. Bu okuduğunu anlama için en önemli özelliklerden birisidir.

Hudak'a göre (1993) şemalar, bilginin organize edilmesini sağlamak ve giren bilginin anlaşılmasını yönlendiren bir çerçeve olarak işlev göstermektedirler. Winksel (2001) ise, belleğin şema şeklini aldığını ve bu şemaların bilgiyi işlemek, hatırlamak veya geri getirmek ve anlamak için, bir çerçeve veya bilişsel bir sunum sağladığını belirtmektedir. Rudell ve Singer (2004) şema teorisinin, bizim okuma ve yazma süreçlerini anlamamıza katkı sağladığını ve bu yapıların hiyerarşik bir şekilde organize edilmiş olan bir bilişsel doldurma sistemi olarak işlev gösterdiğini belirtmektedirler.

Parviz'e göre (2003) karşılıklı etkileşime dayalı etkinlikler çerçevesinde yapılan yorumlarda, beklentileri tahmin etmeyi, **çıkarımlarda** bulunmayı sağlayan organize edilmiş art alan bilgisi olarak görülen şemalar, bizim işleyen belleğimizden yeniden üretilmeye dayanmadığını, bilakis yapılandırıcı bir özelliğe sahip olduğu görüşünü ortaya koymaktadır. Bu yapılandırıcı süreç, zihinsel bir süreci yapılandırmak için, mevcut durumlarla ilgili olan geçmiş yaşantılardan elde edilen bilgilerle birlikte, karşılaşılan girdiden ortaya çıkan bilgiyi kullanır.

Malcolm ve Sharifian (2002) şemaların, belirli kurallar sistemine uygun olarak, olayların uygunluk düzeyini belirleyen parseller gibi işlev gördüklerini ifade etmektedirler. Şemalar farklı düzeylerde işlev görürler.

Genel, bir türe özgü, kültürel veya sosyal içerikli olabilirler. Spesifik şemalar, bir bireyin, bireyler arası yaşantılarından türetilmiş, bilişsel birimlerdir. Kültürel şe-

malar ise, bireyin kendi kültürüyle ilgili kavramsal ve algısal bilgisini depolama ve bireye kendi kültürel yaşantı ve ifadelerini yorumlama imkanı sağlayan kavramsal yapılardır. Şema, bir grubun kolektif bilgisinden oluşabilir. Bunlar sosyal şemalar olarak adlandırılmaktadır. Sosyal şemalar, bir toplumdaki düşünceler etrafında paylaşılan bir gelenek içerisinde sunulmakta olup, sosyal etkileşim içerisinde oluşurlar. Bunlar, tek bir fikirmiş gibi bireylere düşünme imkanı sağlarlar. Sosyal şemalar, bir grup düzeyinde düşünce ve aksiyonu motive eden şablonlar olarak işlev görürler. (Sharifian, 2000).

Dochy ve de Rijft, Dyck (2002) diğer teorilerin, daha çok bilgiyi işleme ve bilgiye depolama süreciyle ilgili olduğunu, buna karşılık şema teorisinin bilginin geri getirilmesi süreciyle ilgili olduğunu ifade etmektedirler. Yaşantılarımızda var olan bilgiyi sunan, değiştirilebilen bilgi yapıları olan şemalar, konular, durumlar, olaylar ve meydana gelen olay dizeleri arasındaki karşılıklı ilişkileri içermektedirler.

Alba ve Hasher (1983) şema teorisinin, seçme, “soyutlama, yorumlama ve bütünleştirme” olmak üzere dört temel işlevi yerine getirdiğini ifade etmektedirler. Carrie, Lynn ve Rampoldi’ya göre (1997) genellikle şemalar diye adlandırılan okuyucuların art alan bilgisi ve öncül bilgi yapıları, bilgiyi belleğe depolamak için metne dayalı bilgiyi seçme, bellekte daha önceden var olan eski bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme, bilgiye uygun bağlantı ve toplama yerleri oluşturma sürecinde kendilerine kolaylık sağlamaktadır.

Morgan (2005) genel şemaların çok faydalı olduğunu belirtmektedir, çünkü bu tür şemalar, ilgili kavramları, durumları ve daha spesifik birçok diğer şemaları kendi bünyelerinde barındırabilmektedirler. “Kediler” için kullanılan genel bir şema, herhangi yeni kedi türüyle karşılaşıldığı zaman, bu kavramla ilgili, mevcut şemadan hareketle, bu kavramı daha hızlı bir şekilde anlamlı hale getirmek için kullanılabilir. Kedilerin genel davranışları ve görünüşleriyle ilgili olan şemayı, bellekten geri getirerek, okuyucu yeni yaşantıyı hızlı bir şekilde analiz edebilir ve eylemin sürecine yönelik karar verebilir.

Coultas, Luckin ve Du Boulay (2004) bilişsel yapılar olan şemaların, yaşantılarını kategorize ettiklerini, bizim hatırlamamıza imkan sağladıklarını ve olayları anlamamıza yardımcı olduklarını ifade etmektedirler.

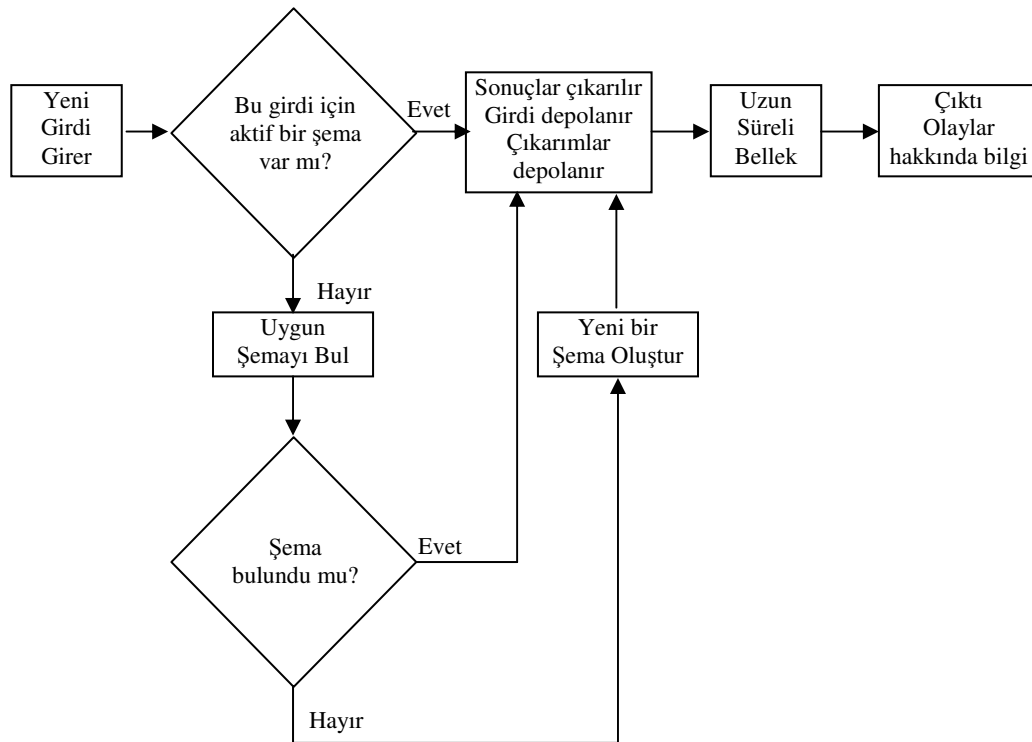
Parviz (2003) göre şemalar birkaç şekilde aktif hale getirilmektedir:

— Dış dünyadan alınan veya giren bilgi, bilişsel olarak algılanır ve yeniden geri getirme veya hatırlama yoluyla, uzun süreli bellekteki mevcut bilgilerle ilişkilendirilir. Bu durumda yeni kavramlar değiştirilebilir veya genişletilebilir mevcut bir şema içerisinde özümlelenebilir.

— Yeni bilgi yeni zihinsel yapılar tarafından yeniden sunulabilir. Bu durumda, mevcut bir şemanın olmaması halinde, yeni bilgi yeni bir şema üzerine inşa edilir.

Şema teorisyenleri, bir durum içerisinde bir özelliğin, ilgili şemanın bir bölümüyle uyum sağladığı zaman, bir şemanın aktif hale getirildiğini belirtmektedirler. Bu aktivizasyon, bir şema içerisinde aktif hale getirilen ve doldurulan bölümleri içermektedir (Chandler, 1995).

Aşağıdaki tabloda şemaların nasıl işlev gösterdikleri görülmektedir.



Alındığı yer: <http://www.aber.ac.uk> 18.01.2006)

Hamilton ve Taylor'a göre (1992) şemalar, yalnızca içerik bilgisini içermez, aynı zamanda da bize bu bilgiyi kullanmak için ne zaman ve nerede bunun uygun olacağını gösteren içeriksel ipuçlarını sağlamaktadırlar. Vardien'e göre (1994) şema bölümler "slotlar" tarafından harekete geçirilir veya bu bölümlerden, şemaların aktif hale getirilmesiyle anlam çıkarılır.

Genel bilgi, şemanın bölümleri içerisinde uyumlu hale getirilir. Yeteri kadar bölüm doldurulunca şemalar aktif hale gelir. Daha sonra şema, geride kalan bölümleri doldurmak ve daha mükemmel bir yorum oluşturmak için, bilgiyi arar ve yönlendirir. Eksik bilgi, belirli bir duruma yönelik bilgi temelinde konu alanıyla ilgili çıkarımlarda bulunarak ve ön değer verilmek yoluyla tamamlanır (Dochy ve Bouwens,1990).

Bir şemayla bağlantılı olan temel aktivitelerden birisi, şemanın verilen içerikle ilgili uygun bilgiyi sağlayıp sağlamadığıdır. Bir şema bir kez aktif hale getirildiği zaman, birey aktif hale getirilmiş şemadaki deklaratif olguların, probleme karşılık verip vermediğine karar vermektedir (Sabelle, 1999). Şemalar yaşantıları organize ederler ve yeni yaşantıları uyumlu hale getirmek için kendi kendilerini değiştirirler. Şema teorisine göre, biz dünyayı, prototip kalıplar (roller, şemalar) açısından anlarız; bu kalıplar içerisinde kelime hazinesi oluşturan kelimeler, kavramlar ve ilişkilerden oluşan bir çok düzenek bulunmaktadır. Bir şema, belleğe getirildiği ve belirli bir olayı yorumlamak için kullanıldığı zaman, bu şemanın o duruma yönelik belirli detayları ilgili bölümleri aktif hale getirilir.

Alvarez ve Risko'ya göre (1989) şemanın aktif hale getirilmesi ve yapılandırılması iki farklı problemdir. Şemanın aktif hale getirilmesinde bir değişim söz konusu değildir, çünkü mevcut bilgi, şema içerisinde özümsebilir ve şemanın ilgili bölümlerini doldurduğu zaman şema aktif hale gelecektir. Ama yeni yapılandırma aşamasında ise yeni bilgi ve şema arasında büyük bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu uyumsuzluğu gidermek için şemanın yapısında değişikliklere gidilir veya yeni bir şema oluşturulur.

Yalnızca bilginin yorumlanmasında değil, aynı zamanda bu bilginin nasıl sunulduğunun çözümlenmesinde önemli bir işlevi yerine getiren şemalar, metin yapıları içerisinde de ortaya konulabilirler. Örneğin, okuyucular, metindeki bilgiyi yorumlamalarına yardımcı olacak olan metnin şematiksel sunumlarını (hikaye edici metinler, bilgi verici metinler, karşılaştırma/kıyaslam, sebep/ etki-sonuç) kullanırlar.

Şema teorisi, tüm bilgilerin, birimler içerisinde organize edildiğini açıklamaktadır. Bilgi, bu bilgi yapıları veya şemalar içerisinde depolanmaktadır. Şemalar, düşüncelerden ve kültürel inançlardan, belirli bir kelimenin anlamına yönelik bilgiye ve alfabenin heceleriyle bağlantılı olan yapılarla ilgili olan bilgiye kadar her türlü düzeyde bilgiyi sunabilirler. Windmayer'e göre (1999) her türlü yaşantıyı sunmak için şemalarımız vardır.

Bir şema, hafızayı organize etmek, dikkati bir hedefe yönlendirmek, yaşantıları yorumlamak ve eylemleri belirli bir düzene göre kodlamak için kullanılan, organize edilmiş zihinsel bir modeldir. Şemaların, birçok bilişsel süreçte önemli roller oynadığı ve okuyuculara, bilgiyi yönlendirmede, okuduğunu anlamada, bilgiyi yorumlamada, bilgiyi bellekten hatırlayıp geri getirmede, çıkarımlarda bulunmada, beklentiler oluşturmada, problem çözmede, dil yapılarını anlamada, okumada ve bildiklerini açıklamada yardımcı olduğu düşünülmektedir (Grow, 1996 ve Faris ve Smeltzer (1997).

Okuma esnasında ulaşılan organize edilmiş bilginin, şemalar tarafından sunulduğu ifade edilmektedir (Catherine, Marcia ve Deborah, 1997). Stott (2001) okuyucuların zihinsel bilişsel depolarının, şema işlevi gördüğünü belirtmektedirler. Grady'e (2002) göre şema, bir bireyin daha önceki yaşantılarından oluşmuş, birbirleriyle ilişkili ve bağlantılı olan, düşünce ve kavramların meydana getirdiği bilişsel yapılar olarak işlev gören bir kavramdır. Singhal (1998) şemanın, bilginin uzun süreli bellekte organizasyonu imkân sağlayan bilişsel yapı olduğunu ifade etmektedir.

Bizim dünya bilgimizin birçoğunun, anısal bellekte meydana gelen roller etrafında organize edildiği ve bizim değişik konu alanlarıyla ilgili şemalarımızın (dışçı, sinema, okul vb.) gündelik hayatla ilgili dilin çok boyutlu yorumlanmasında bize olanak sağladığı belirtilmektedir (Nihei,2002). Samuel (1997) şemaların bir konu ile ilgili bilgiyi geri getiren ve organize eden çerçeve yapılar olduğunu ifade etmektedir. Lewin (1992) bir şemanın, art alan bilgisinin ve kültürel beklentilerin, içerisinde, yeni bilgiyi kategorize etmek, depolamak ve daha sonra geri getirmek için bellek sağladığı, sözdizimsel ve içeriksel düzeyde bir sistem olduğunu belirtmektedir.

Şemalar, senaryolar, ilişkiler ve olay ve olay kategorileri içerisinde, bizim yaşantılarımızı sınıflandırarak onları organize etme ve bize, tüm detaylarında benzer değil, ama aynı olabilen birçok durumda nasıl davranacağımızı bilmemize olanak sağ-

lamakta ve şemanın konusu hakkında düşünüldüğünde, ağ yapısının bölümleri aktif hale gelmektedir (Snell,2006).

Rountre'ye göre (2001) şemalar, aldığımız veriye değer verip vermeyeceğimizi belirlemektedir. Senemoğlu (1997, s.285-286) vermiş olduğu şu örnekte şema fonksiyonunu şöyle açıklamaktadır: “*İda antika bir masa örtüsü ödünç aldı*” cümlesini duyduğumuzda, bu cümleye yönelik, bu cümle içerisinde bulunmayan birçok anlam yükleyebiliriz. Örneğin, “*İda masa örtüsünü bir süre sonra sahibine geri verecek*”, “*antika masa örtüsünü ödünç aldığına göre, çok önemli konukları olmalı*”, “*antika masa örtüsünü kullanırken çok iyi korumak zorunda*” gibi birçok anlam açıkça ifade edilmemiştir. Bizim daha önceden edindiğimiz ve uzun süreli belleğimizde bulduğumuz “*ödünç alma*” ve “*antika*” kavramlarının manasını anlamaya ilişkin şemalar, cümleye bu tür anlamaları da yüklememize imkân sağlamaktadır.

Şemaların çıkarımlarda bulunma sürecinde nasıl bir işlev gösterdiği, şu örnek yoluyla açıklanabilir: “Adam elini kaldırdı ve arabayı durdurdu”. Bu cümleyle ilgili birçok şema olmasına rağmen, okuyucular şöyle bir varsayım ortaya koyabilirler: Arabanın bir sürücüsü var ve bir adam (bir polis) sürücüye durması için işaret verdi, sürücü frene bastı ve arabayı durdurdu. Bununla birlikte farklı bir art alan bilgisi veya farklı bir şemanın aktivizasyonu söz konusu olunca, bu metnin yorumu da farklı olabilir. Örneğin, bu adamın Süpermen olduğunu ve arabanın sürücüsü olmadığını düşünecek olursak şöyle bir yorum ortaya çıkacaktır: Süpermen şemasında eli kaldırmak arabayı durdurmak için sürücüye verilen bir işaret olarak düşünülmez, bilakis sürücüsüz bir arabanın Süpermen’in eli tarafından fiziki bir müdahaleyle durdurulması söz konusu olacaktır.

Her durumda, daha önceden edinilmiş olan ve uzun süreli belleğimizde sakladığımız bilgilere ve anlamlara yönelik olarak aktif hale getirilen şemalar, davranış biçimimizi etkilemektedir. Birçok bilişsel psikolog şemanın, kavrama sürecinin anahtar birimi olduğuna inanmaktadır (Senemoğlu, 1997). Bir bilişsel ağ yapısı olarak adlandırılan şema, kavramları, ilişkileri, önermeleri, işlemleri ve kısa süreli belleğe yeni gelen bilgiyi eski bilgilerle ilişkilendirmeyi sağlamaktadır. Önerme ağları, şemaların alt setleri olarak düşünülebilir (Senemoğlu, 1997; McNamara, 2001).

Daha geniş bir anlamda şema teorisi bir bilgi teorisi olup, materyalin organize edildiği, kodlandığı ve bir bireyin belleğinden getirildiği yöntemi içermektedir. Bir

şemayı oluşturan, bilgi çok farklı yapılarda olabilir ve şemalar, tek başına veya ilişkili olduğu şemayla bağlantılı olarak işlev gösterebilirler.

Yoo'ya göre (1997) bir kavram insan belleğinde kendi içerisinde hiçbir bağlantı olmaksızın bulunmaz. Kavramların temel özelliği, bir sistemi ön görmektedir. Cullen (1996) şemanın, içerisinde ilgili şematik bir alana ait olan ilişkilerin ve kavramların hiyerarşik bir şekilde organize edildiği ve bellekte depolandığı bir zihinsel sunum ünitesi olarak işlev gördüğünü belirtmektedir.

Şema, giren bilgiyi işleyen ve entegre eden bir yapıdır. Bunun sonucu olarak bilgi, daha önceden var olan bilgi ağ yapısı içerisinde birleştirilmekte ve hatırlanıp bellekten geri getirilmektedir. Giren bilginin işlenmesine kılavuzluk eden, bunu organize edip bizim yaşantılarımızı yönlendiren ve aynı zamanda değişime açık olan şema kavramı, bireyin bilgiyi işleme sistemi içerisindeki bilişsel bir yapıyı adlandırmak için kullanılmaktadır. Şemaların ilk işlevi giren bilgiyi organize etmek, daha açık ve anlaşılır hale getirmek ve bu bilgiyi kodlamak ve daha sonra aynı şekilde hatırlamayı kolaylaştırmaktır. Yeni bilgideki boşluklar, şemaya uygun bir şekilde doldurulabilir (Freedman,1992).

Carlson ve diğerlerine göre (2003) şemalar birçok bilgi elementlerini tek bir element içinde özetleyen genel bilgi yapılarıdır. Kiili (2005) ise, şema teorisinin, bizim dünya bilgimizi sürekli olarak yeni yaşantıları doğrultusunda, yorumladığını ve bunları kendisine uyarladığını belirtmektedir. Brantmeier (2004) ve Bruning'e göre (1994) şemalar duyuşsal süreçteki verinin yorumlanması sürecinde, bellekten bilgiyi geri getirmede, eylemleri organize etmede, hedefleri belirlemede, bilişsel kaynaklara ilgiyi yönlendirme ve genel olarak sistem içerisindeki işlem akışını yönlendirme kullanılmaktadır.

Narvaez (2005) şemaların, bireye hızlı bir şekilde girdiyi analiz etmek için bir çerçeve sağlayarak bilgiyi işleme imkanı verdiğini ifade etmektedir. Şema, okuyucunun önemli bilgiye yoğunlaşmasını, okuma esnasında işleme zamanını, bilgi akış hızını etkilemektedir. Bilişsel yapılar veya şemalar, yaşantılara yönelik organizasyonu ve anlamı sağlamakta ve öğrencilere mevcut bilişsel yapıları yeniden yapılandırma ve bunlara eklemelerde bulunma imkanı vermektedir. Öğrenciler bilgiyi seçer ve transfer eder, hipotezleri yapılandırır ve bunun yapmak için mevcut bilişsel yapılarına dayanarak karar verirler (Gren, 2003). Spyridakis ve Isakson (1991)

şemanın, bilgiyi belleğe depolamak için, metne dayalı bilgiyi seçme, bellekte daha önceden var olan eski bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme, bilgiye uygun bağlantı ve toplama yerleri oluşturma sürecinde kolaylık sağladığını belirtmektedirler.

1.0.5. Şemanın Özellikleri

Tanınmış bir eğitim psikoloğu olan R.C Anderson (1977) tarafından geliştirilmiş olan şema teorisi, organize edilmiş bilgiyi, bir bireyin dünyayı algılamasını ortaya koyan, soyut bilişsel bilgi yapılarından oluşan, detaylı bir şekilde işlenmiş bir ağ yapısı olarak görmektedir.

Anderson (1977) şemaların bazı genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

— Şemalar her zaman anlamlı bir şekilde organize edilmekte, bireyler deneyim kazandıkça, eklemeler yapılabilmekte, daha fazla bölümleri içermekte ve giderek daha spesifik hale gelmektedirler.

— Her bir şema, diğer bir şemanın içine dahil olduğu için, bu şemanın kendine ait alt şemaları vardır.

— Şemalar yeni bilgiler girdikçe, her zaman değişime uğramaktadırlar.

— Yeni giren bilgi ve veriler, kavramın yeniden yapılandırılması gereksinimini ortaya koyarsa şemalar yeniden organize edilebilirler.

— Algılama ve okuduğunu anlama süreci esnasında bilişsel oluşumlar veya yapılar, parçaların bütününden daha önemli olan tümü oluşturmak için kombine olurlar.

Stein ve Trabasso ise (1982) şemaların şu özellikleri kendi bünyesinde barındırdığını ifade etmektedirler:

— Şemalar belirli bir gruba ait ve soyut bilgilerden oluşmaktadır, bunlar bilgiyi kodlamak, organize etmek, bu süreci yönlendirmek ve bilgiyi yeniden geri getirmek için kullanılırlar.

— Şemalar, bireyin geçirdiği ve bir durum üzerine entegre edilebilen yaşantıların prototip özelliklerini yansıtmaktadırlar.

— Bir şema oluşturulabilir ve bireyin bilincinde olmaksızın kullanılabilir.

— Şemaların genel olarak bireysel yaşantıları yansıttığı düşünülse de, kültürel oluşumların neticesinde yapılandırılabilmesi var sayılmaktadır.

— Şema bir kez oluşunca zamanla kalıcı hale geldiği düşünülmektedir.

Driscoll (2000) ise şemanın rolleri olduğunu ve bu rollerin değişik değerlerle doldurulabileceğini ifade etmektedir. Winn ve Snyder (1996) ise farklı bir açıdan bir şemanın değişik özelliklerini şöyle tanımlamaktadırlar:

— Bellek yapıları olarak şemalar: Şema, değişik çevresel bakış açılarından, dünya bilgisinin toplamını veya özünü ihtiva ederler

— Soyut olarak şemalar: Şemalar, bizim dünyayla olan yakın yaşantılarımızdan daha yüksek bir genelleme düzeyinde mevcuttur.

— Bir ağ yapısı olarak şemalar: Şemalar bir önerme içerisinde birbirleriyle ilişkilendirilen kavramlardan oluşurlar.

— Şemalar dinamik yapılardır: Şema dinamiktir, genel yaşantılar veya öğretim, özümleme ve uyumlaştırma yoluyla değişime tabidir.

İçerik olarak şema: Şema yeni bilgiyi yorumlamak ve aynı şekilde bu bilgiyi bellekte tutmak için gereken bir yapı olarak bir içerik oluşturur.

Anderson ve Pearson'nun (1984,akt., Mergel,1998) ifade ettiği gibi;

— Şemalar soyuttur, onlar belirli bir durumla ilgili detaylardan daha ziyade, bilginin özetini ve prototip kategorilerini içermektedirler.

— Şemalar yapılandırılırlar.

— Şemalar dinamiktir, değişirler, gelişirler ve karşılıklı etkileşim içerisine girerler

— Şemalar durumlara karşılık olarak ortaya çıkarlar, örneğin bir arabayı çalıştırma şeması anahtar kontağa sokulduğu zaman akla gelir.

Darlene (2004) ise şema teorisiyle ilgili şu özellikleri ortaya koymaktadırlar.

— Şemaların değişkenleri ve bölümleri vardır

— Şemalar birbirleri içerisinde bulunabilirler

— Şemalar birçok soyut düzeyde bilgiyi sunarlar

— Şemalar tanımdan daha çok bilgiyi sunarlar

— Şemalar aktif işlemcilerdir

— Şemalar, giren bilginin uyum düzeyini belirleyen tanıma araçlarıdır .

Suzuki'ye göre (1987) bir şema üç bölümden oluşmaktadır:

— Bir veya birçok kavramdan,

— Şemanın nasıl kullanılacağını veya diğer şemalarla nasıl ilişkilendirileceğini gösteren bilişsel stratejiler,

— Buna eşlik eden bilgiden.

Mayer (1992,) bir şemanın şu özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir (akt., Jong,2004):

— Genel: Bir şema bilgiyi anlamak için çok değişik şekillerde kullanılabilir.

— Bilgi: Bir şema daha önceki öğrenmelerden ve yaşantılardan yapılandırılan bir bilgi olarak bellekte mevcuttur.

— Yapı: Bir şema okuma esnasında aktif hale getirilmesi gereken bir konuya göre organize edilmektedir.

— Okuduğunu anlama: Bir şemanın pasajdaki bilginin anlaşılması için detaylandırılan bilgi tarafından doldurulan bölümleri vardır.

Şemalar yaşadığımız dünyadaki olaylar, nesnelere ve insanlarla olan yaşantılarımız neticesinde oluşmaktadır. Örneğin bir restoran kavramıyla ilgili bir şeyler anlatılmaya başlanınca, bu kavramla ilgili her şeyin anlatılmasına gerek yoktur, çünkü bununla ilgili belleğimizde bilişsel kavram haritası hemen aktif hale gelecektir. Eksik bilgi varsa, bu kavramla ilgili şema eksik detayları tamamlar.

Şemalar soyuttur, yapılandırılır ve bilgi edinimi yoluyla sürekli olarak yeniden yapılandırıldığı anlamında dinamiktir. Şemaların genel olarak semantik ağ yapıları veya anlamlı olarak birbirleriyle bağlantısı olan kavramlar olduğu düşünülmektedir (Shen ve Khalifa, 2006).

Carrell'a göre (1987) kavramlarla ilgili bizim bilgilerimizi sunan şemalar vardır. Bunlar, nesnelere, durumlar, olaylar, olayların gelişim dizeleri, eylemler ve eylemlerin gelişim dizeleri olabilir. Bir şema, bir karşılıklı ilişkilere dayanan bir ağ içermektedir, bu karşılıklı ilişkinin, ilgili kavramın birimleri arasında olduğuna inanılmaktadır.

Chervenick'e göre (1992) şemalar statik değildir, aktiftir ve sürekli gelişen bir yapıdır. Yaşantılar ve yaşanan dünya ile ilgili organize edilmiş bilgiyi sunan ve insanların algılamalarını yönlendiren şema teorisinin, bir taraftan bir yapı diğer taraftan ise bir süreç olmak üzere çift özelliği olduğu kabul edilmektedir (Chingching ve Hitchon, 2004).

Winksel (2001) şemaların, dünyayla olan yaşantılar içerisinde, insanlarla, nesnelere ve olaylarla olan karşılıklı etkileşimi içeren, bireyin kültürü yoluyla yapılandırıldığını ifade etmektedir. Parviz (2003) geçmiş yaşantıların, birbirini takip eden bireyselleştirilmiş olay ve yaşantıların toplamı olmayacağını, organize edilmiş olması ve yönlendirilebilmesi gerektiğini ortaya koyarken, şemanın özelliğinden bahsetmektedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, geçmiş yaşantılarının, her birinin kendi içerisinde kendine özgü özelliklerini içeren elementlerden oluşan bir gruptan daha ziyade, organize edilmiş bir kütle olarak işlevini yerine getirdiği ifade edilmektedir. Bu organize edilmiş kütle yapılandıran şemadır.

Plastina'ya (1997) göre şemanın aktif hale getirilmesi sürecinde, bilgileri anlamlandırma girişiminde bulunan birey, bu sürecin bir parçasıdır. Burada şemaların temel özelliğinin esneklik ve yeniden oluşturulabilir olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. İçerisinde değişimlerin aktif ve ekonomik olarak meydana geldiği periyodik bir süreçten geçtikleri için, şemalar esnektir; diğer bir ifadeyle, bilgi bellekte depolanır ve ihtiyaç duyulduğu zaman küçük bir çabayla yeniden sağlanabilir. Her türlü yaşantı ve bilgiyi sunmak için kullanılabilir ve algılanan şeye özgü oldukları için şemalar yaratıcıdır.

Rumelhart (1975) bir şemayı bir oyuna, bir teoriye, bir prosedüre ve bir parsele benzetmekte ve şemaların farklı zamanlarda farklı aktörler tarafından temel özelliği değişmeksizin oynanan oyunlar olduğunu belirtmektedir (akt., Malcolm ve Sharifian, 2002). McKnight (2000) şemaların, yaşantıların ve olayların genel özelliklerini soyutlayarak geliştirildiğini ve genelleştirilmiş bilgi sunumları olarak depolandığını belirtmektedir. Sweller'e göre ise (1999) şemalar, ilişkiler ve kavramlardan oluşmaktadır.

Morgan'a göre (2005) bir şema oluşturulup veya şemaya bir kez ulaşıldığında, o şemaya ulaşmak ve kullanmak daha kolay olur. Şemaların karmaşık olabileceğini belirtmektedir. Bir şemanın hacmi ve karmaşıklığı ilgili bilinen hiçbir sınırlama olmadığını ifade edilmektedir. Bir şema içerisinde bulunan değişik şemalar arasındaki ilişkiler, kavramların kendileri kadar önemlidirler Şemalar arasındaki ilişkiler karmaşıktır. Şema zamanla geliştirilip veya genişletilmektedir. Örneğin "kediler" şeması, şema içerisinde memeliler diye alt kavramları, daha sonrada bu şema içerisinde "hayvanlar" diye başka alt kavramları içerebilir. Bununla birlikte kedilerle ilgili şemaların aktivizasyon düzeyi, memeliler şemasından daha çok hayvanlar şemasının daha fazla

aktif hale gelmesini sağlayacaktır, çünkü hayvanlar ve kediler şeması, muhtemelen memeliler şemasından daha önce geliştirilmiş olmaktadır.

Morgan'a göre (2005) şemaların işlevsel olarak etkin olabilmesi için, kapasitelerini korumak ve gereğinden fazla olanların miktarını azaltmak için organize edilmiş olmaları gerekmektedir. Örneğin "solunum" yapma gibi, direkt üzerinden bağlantı kurulabilecek olan kavramlar "kediler" şeması düzeyinde depolanmaz, bilakis daha genel olan hayvanlar şeması düzeyinde depolanır, örneğin kuşlar, balıklar ve böcekler gibi. Bu gruplama, tüm bu hayvanların solunum yapma özelliğine sahip olmasından dolayıdır. Ama "balık şeması" söz konusu olunca, bu kavram balık şeması üzerine depolanır, çünkü balıklar diğer hayvan türlerinden farklı olarak su altında solunum yaparlar. Kavramların bu şekilde mantıklı olarak düzenlenme düzeyi, ancak kavramlar arasındaki ilişkilerin yoğun bir şekilde araştırılması ve işlenmesi yoluyla elde edilebilir.

Bilginin kullanılabilir olabilmesi için, birey bu bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilmelidir. Etkin bir şema, deklaratif, işlevsel ve içeriksel bilgisini içermektedir (Jitendra ve DiPipi, 2003). Deklaratif bilgi, bir tarihi olayın önemi veya tarihi gibi gerçeklerin ve kavramlardan oluşan bilgidir. Prosedürel bilgi ise, bir kitap okuma ya da bisiklete binme gibi çeşitli şeylerin nasıl yapılacağını içeren bilgi yapısıdır. Deklaratif bilginin, elementleri prosedürel bilgide yer alabilir. Yani, deklaratif bilgi, prosedürel bilgiye entegre olabilir, böylece kişi, bilinçli olarak bilgiyi deklaratif bellekte taramaktan çok, hızlı bir şekilde otomatik olarak bilgiye ulaşır. Bununla birlikte, bilgi bir kez prosedürel belleğe alındığında, deklaratif elementlerin hatırlanması için dikkatin odaklanması gerekir. Prosedürel bilgi, bilince ulaşmayan otomatik işlemler tarafından kontrol edilir ve işleyen belleğe gerek yoktur. Gelişimsel olarak ne kadar bilgimizi prosedürel hale getirebilirsek, o kadar çabuk ve karmaşık işlemleri yerine getirebiliriz. Zayıf bir şekilde yapılandırılmış olan şemalar içeriğe yönelik sınırlı bir bilginin uygulanmasına imkan sağlayacaktır (Morgan, 2005).

Bir kavram veya uyarıcı türüyle ilgili bilgiyi sunan şemalar, bilişsel yapılarıdır ve bu kavram veya uyarıcı türünün kendi özelliklerini ve bu özellikler arasındaki ilişkileri de içermektedirler. İnsanlar, düğümler, bağlantılar veya semantik ağ yapıları olarak bilgiyi organize ederler.

Carrie, Lynn ve Rampoldi'ya göre (1997) şemalar “top-down” yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme” süreçleri olup güçlü yapılardır. Şemalar bir kez oluşturulduğu zaman bellekte kalıcıdır, çünkü sürekli tekrarlayan yaşantılardan dolayı aktif kalmaktadırlar. Spyridakis ve Isakson'a göre (1991) şemalar, belirli bir bilgiyle gerçekleştirilen, soyut rollere sahip bir iskeleye benzeyen yapılardır. Şema teorisine göre, okuyucunun şemaları onların beklentileriyle özdeşdir. Bireyler geçmişte edinmiş oldukları bilgiye dayanarak, şemalarını yapılandırır. Şemalar soyutlaştırma süreciyle gelişirler ve öğrencilerin yaşantıları tarafından değiştirilirler (Coultas, Luckin ve Du Boulay, 2004).

Şema, aynı türden bilgilerin uzun süreli bellekte oluşturduğu küme veya bilgi örüntüsü anlamına gelir. Beyinde tüm renkler renkler şemasında, tüm adlar adlar şemasında, tüm sıfatlar sıfatlar şemasında yer alır. Herhangi bir renk hem renkler şemasında yer alır, hem de renk sıfat olarak kullanılabilmesi için sıfatlar şemasında yer alır. Dolayısıyla, aynı türden bilgiler, şemaları oluşturur; ancak, değişik şemalardaki bilgiler doğrudan ya da dolaylı olarak birbirleriyle ilgili olduklarından şemalar da birbirleriyle ilgilidirler ve bilgiler bir örüntü oluşturduğu gibi, şemalar da birbirlerine bağlanarak bir örüntü oluştururlar (Waring, 1995).

Ross'a göre (1992) şema teorisinin temel iddiası, bilgi parça parça değil, bilakis entegre edilmiş birbirleriyle ilişkili sunumlardan veya eylemler dizelerinden oluşmaktadır. Bir şema, yaşantılar yoluyla edinilmiş, birbirleriyle ilişkili kavramları, olayları, duyguları ve rolleri içeren bir bilgi yapısı özelliğine sahiptir. Her bir şema, tanımlayıcı özellikler olan semantik özelliklerden oluşmaktadır (Widmayer, 1999).

Şemalara, statik değil, bilakis aktif, gelişen ve zamanla değişen yapılar olarak bakılmaktadır. Okuyucular metinle karşılıklı etkileşim içerisine girdiklerinde, şemalar değiştirilirler (Mergel, 1998). Yeni bilgi ya mevcut şemalar içerisine özümsemekte, bu da şemanın yapısında bir gelişmeye neden olmaktadır. Yeni bilgi uyum sağlamazsa mevcut şemalarda düzenlemelere gidilmekte, bu da şemaların yapılarında değişimlerin olmasına neden olmaktadır.

Şemalar bir prototipe ve şablona benzerler ve kendi kendine aktif hale gelen ve kendi kendini yeniden düzenleyen süreçlerdir. Şemaların, kendisini oluşturan bölümler arasındaki ilişkileri açıkladığı düşünülmektedir. Örneğin “bir restoran gitme “şe-

ması şu bölümlere sahiptir. “bir ara soğuk sipariş etmek” diğer bir bölüm “hesabı ödemek” gibi bir bölümü içerir. Bir ülke şeması “evrendeki yeri”, “hükümet şekli” ve “coğrafi özellikleri” gibi bölümlere sahiptir. Bu roller dizisini içeren bir şema, aktif hale getirildiği zaman, şema bölümler arasındaki ilişkileri yapılandırarak, bu sürece yönelik anlamsal bir bütünlük ortaya koyar (Grow, 1996 ve Faris ve Smeltzer (1997).

Patricia (1983) ise uzun süreli bellekte hiyerarşik bir şekilde depolanmış karşılıklı etkileşim içerisinde olan bilgi yapıları olduğunu belirtmektedirler. Şema teorisi, bilişsel psikoloji alanında yeni gelişimlerin oluşmasını sağlamıştır. Bu teori, çıkarımlarda bulunma, hatırlama, uslama “reasoning” ve problem çözme gibi bir dizi bilişsel süreci yorumlamak ve açıklamak için kullanılmış ve öğrenme, okuduğunu anlama ve bellek gibi olgulara yönelik birçok deneysel çalışma için itici bir güç olmuştur (Nassaji, 2002). Şema teorisi, metinlerdeki düşünceleri hatırlamak, öğrenmek ve anlamak için gerekli olan koşulların birçoğunu sağlayan, okuyucunun dünya bilgisinin, şemalar içerisinde organize edildiğini öngören bilişsel bir teoridir (Molinelli, 1995).

Nihei’ye göre ise (2002) şema teorisi, bir okuma metodu değildir veya okumayı öğretmek için bir yaklaşım olarak görülemez. Şema teorisi, daha ziyade okuma sürecini ve okuma anlamayı açıklamaya çalışan bir teoridir. Şemanın bir bölümü olan bir rol “script” sosyal içeriklere uygulanan ve bu içeriklerden elde edilen genel bir sunum yapısıdır. Roller, bir birey sosyal içeriklere katıldıkça yapılandırılırlar. Script (rol) teorisinde, bizim bilgimizin bir bölümünün rutin aktivitelere sahip yüzlerce steno-tip durum etrafında organize edildiğini ileri sürmektedir. Örneğin, McDonalds ‘ta yemek yemek, diş doktoruna gitmek gibi genel kavramların birçok rolleri, yani “script”leri vardır.

Bir rol içerisinde, aynı hedefi, insanları, yeri ve nesnelere içeren, tek bir durum içerisinde meydana gelen, anlamlı bir eylem dizisine sahip olabilecekleri söylenen sahneler yer almaktadır. Eğer bileşenlerden bir tanesi, hedef, yer, insanlar veya nesnelere değişirse, sahneler değişir. Örneğin bir McDonalds’ senaryosunun, sipariş vermek, yemek yemek, hesabı ödemek gibi ayrı bölümleri olacaktır, çünkü farklı objeleri içermektedir ve bu yüzden normal bir restorantta yemek yeme şemasının bölümlerinden farklılık göstermektedir.

Zaliha'ya göre (1995) bir şema, yaşantılardan edinilmiş bir bilgi modelidir ve her bireyin bir duruma veya olguya yönelik yaşantıları farklı olacaktır. Bir şema, çoğunlukla yaşantılar yoluyla geçirilmiş olaylar veya durumlardan çıkarılmış olan bilgiyi içeren bilişsel bir yapıdır. Bu bilgi yapıları, içerisine gerçek dünyadan edinilen yaşantılardan veya onların metinsel sunumlarından ortaya çıkan, bilginin yerleştirilebileceği bölümleri içermektedir.

Şema, temelinde şema teorisi kavramının ve onunla bağlantılı olan çerçeve, senaryo ve bölümler gibi kavramların bulunduğu bir dizi bireysel bilişsel modelleri içeren temel bir kavram olup, daha önceden edinilmiş yaşantılara dayalı bilgi paketleri olarak organize edilmekte ve bellekte depolanmaktadır. Bu tür bir bilgi paketi, sürekli olarak yeni yaşantılara göre güncellenmektedir. Şema teorisinin temel iddiası, yeni yaşantının bellekte tutulan benzer bir sterotip versiyonuyla kıyaslanarak anlaşılmasıdır (Snell, 2006).

Senemoğlu'na göre (1997) şema, bir nesne ya da durumla ilgili olan olayların aşamasını, standart ilişkilerini belirleyen temsil edici durum ya da orijinal bir modeldir. Ağ yapıları içerisinde depolanmış veya kümelenmiş art alan bilgisi ile giren bilginin arasında bir ara düzey olan şema, üst düzey bir kavram ve bunu destekleyici bilgidir. Ağ yapıları içerisinde depolanmış veya kümelenmiş art alan bilgisi ile giren bilginin arasında bir ara düzey olan şema, üst düzey bir kavram ve bunu destekleyici bilgidir. (Bigenho,1992). Bigenho'ya göre (1992) bir bilgi teorisi olan şema teorisi, üst düzey bir kavram, düşünce, somut nesne veya bölümlerden oluşmaktadır. "Slotlar " bölümler üst düzey prensipleri tanımlamak için hiyerarşik bir önem yapısı içerisinde düzenlenmektedir.

Şemalar önerme ağ yapıları olarak da sunulabilir. Bu teoriye göre bilgi, önermeler diye adlandırılan küçük birimler içerisine yerleştirilmektedir. Her bir önerme, içerisinde düğümlerin bağlandığı, doğru veya yanlış birimleri yapılandırır. Bir önermeye örnek olarak aşağıdaki örnek verilebilir. "Chris bir Corvette kullanmaktadır" Corvette hızlı bir arabadır ve Chris, hızlı bir araba sürmektedir. Durum böyle olunca belirli önermelerin aktif hale getirilmesine destek olan art alan bilgisi teorisine yönelik bir destek vardır. Yine yukarıdaki örnekten hareketle "hızlı araba" kavramı şemasına dayanarak Chris 'in hız yapmayı sevdiği gibi çıkarımlarda bulunulabilir (Bigenho, 1992).

Şemalar, diğer şemalar içerisinde olabilir veya kendisinin alt şemalarından oluşabilir. Şemalar, çevreyle olan karşılıklı etkileşim sürecinde yapılandırılmakta ve

sürekli büyüyen soyut düzeylerde mevcut olup, organize edilmiş, farklı özelliklerden genel kategorilere kadar uzanan yaşantıları sunabilir ve karşılıklı etkileşim içerisinde işlev gösterirler (Dochy ve Bouwens, 1990).

Şema teorisine göre, bilgi, düşünceleri içeren zihinsel yapılardan oluşan şemalar veya bilgi paketleri içerisinde depolanmakta ve şemalar, bir semantik ağ yapısı olarak bilinen birbirleriyle ilişkilendirilmiş olan bir ağ yapısı içerisinde organize edilmektedir. Şema teorisine göre, insan belleği, şemalar diye adlandırılan birimlerden oluşan bir ağ yapısıdır. Bir şema, giren bilgi için bir yapı sağlayan genel bir kavram etrafında oluşturulmaktadır (Wang ve Jonassen, 1993).

Bir şemanın, yaşantılardan tümevarım yoluyla üretilen, bellekteki genel bir türe özgü bir yapı olduğu düşünülmektedir. Şemaların hiyerarşik bir yapısı vardır, çünkü şemanın bölümleri, doldurması gereken sürekli değişkenleri içermektedir. Şemalar bilişsel yapı blokları ve kendisine tüm bilgiyi işleme sürecinin dayandığı temel yapılar olarak adlandırılmaktadır (Spivey ve Mellon, 1985).

1.0.6. Bilgiyi İşleme Şema Teorisi İlişkisi

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak, beynin içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan birisi de Bilgiyi İşleme kuramıdır (Senemoğlu,1997). Bilişsel psikologlar ne depolanmakta, bu nasıl depolanmakta veya bilginin geri getirilmesi ve entegrasyonun nasıl uygulandığıyla ilgili zihinsel süreçlere ağırlık vermektedirler. Bilişsel psikolojide temel hedef, okuyuculara, bilgiyi edinmek için, etkin işlem stratejilerinin planlamasında yardımcı olmaktır. Bu stratejiler, kısa süreli veya işleyen belleğin yükünü azaltmak için bellek destekleyici ip uçları, bilgiyi saklamak veya hafızada tutmak için sürekli tekrarlar, yeni bilgiyi art alan bilgisiyile ilişkilendirmek için metafor ve analogların kullanımı gibi stratejileri içermektedir.

Şema teorisiyle benzerlik gösteren bilgiyi işleme teorisi, eğitim alanında yapılan araştırmalar üzerinde büyük bir etki yapmıştır. Öğrenciler bilgiyi duyuşsal kayıttan

kısa süreli belleğe ve oradan bilginin sürekli olarak depolandığı uzun süreli belleğe geçirerek edinirler.

Bilgiyi yeniden geri getirmek için kullanılan, bilgiyi geri getirme stratejileri üzerinde bireyler çok az kontrole ihtiyaç duyacakları için, şemalara dayalı bir bilginin kullanımı çok önemlidir. Şemalar bellekte bilgiyi işlemin, özellikle kavram öğrenmenin temelini oluşturur. Şemalar, yeni algıların, daha önce öğrenilen ilgili bilgilerin üzerine yerleştirilmesi ya da daha önce öğrenilenlerin ışığında yeni bilgilerin anlamlandırılması ve bilginin yeniden yapılandırılması sürecini yönlendirmektedir. Bilişsel psikologların ilgilendiği temel konulardan birisi, zihinsel yapılarıdır. Şema teorisine göre, bizim belleğimizde depoladığımız bilgi, bir zihinsel sunumlar veya şemalar dizisi olarak organize edilmektedir. Bu dizelerden her birisi, bizim geçmiş yaşantılardan elde ettiğimiz bir olay veya konu türüyle ilgili tüm bilgileri birleştirmektedir.

Bilinen bilginin yeni bilgiyle uyumlu hale getirilmesi, bilişsel öğrenme teorisinin temel kavramlarından birisidir. Yeni bilgi mevcut bilgilerle ilişkilendirerek anlaşılır hale gelir gelmez, bilişsel teorisyenler, yeni ve eski bilgi arasındaki bağlantıları zenginleştiren aktiviteler yoluyla, yeni bilginin öğrenilebileceğini söylemektedirler (Grow, 1996).

Fredman'a göre (1992) şema, giren bilgiyi işleyen ve entegre eden bir yapıdır. Bunun sonucu olarak bilgi, daha önceden var olan bilgi ağ yapısı içerisinde birleştirilmekte ve hatırlanıp bellekten geri getirilmektedir. Şema kavramı, hafızaya giren bilginin işlenmesine kılavuzluk eden, bunu organize edip bizim yaşantılarımızı yönlendiren ve aynı zamanda değişime açık olan, bireyin bilgiyi işleme sistemi içerisindeki bilişsel bir yapıyı adlandırmak için kullanılmaktadır. Chou'ya göre (2000) şemalar iskele görevi görürler. Bilgi algılanır, kodlanır, depolanır ve bellekteki depolanmış bilgi kümesinden gerektiğinde yeniden geri getirilebilir. Şemalar, ağ yapıları içerisinde gruplanmış olan art alan bilgisiyle giren bilgi arasında işlev gören ara birimlerdir; bu ağ yapıları, üst düzey bir kavramdan ve destekleyici bilgilerden oluşmaktadır.

Şema teorisi, bilginin yapısına yönelik bir açıklama ortaya koymakta ve hatırladığımızın şeyin, bizim daha önceden bildiğimiz şey tarafından etkilendiğinin altını çizmekte, hem çözümlmeyi, hem de bilginin geri getirilmesini kolaylaştıran bilişsel aktif yapı olarak ortaya çıkmaktadır. Bellek, yeni yaşantının art alan bilgisiyle olan entegrasyonu yoluyla yeniden yapılandırılabilir.

İşleyen belleğin yürütücü bileşenleri, bilişsel kaynakların kullanımını kontrol etmesine rağmen, uzun süreli bellekte depolanmış olan şemalar, bilgiyi edinme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Neisser'in (1976) algısal döngü yaklaşımı, bizim art alan bilginin bilgiyi arama yöntemimizi nasıl yönlendirdiğini açıklamaktadır (akt., Kiili, 2005).

Bilgiyi işleme teorisyenleri için öğrenme, bilginin başarılı bir şekilde kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transferiyle mümkün olmaktadır (Coults, Luckin ve du Boulay, 2006). Şema teorisi, bilgiyi etkin bir şekilde geri getirmek için uygun olan yapılar içindeki içeriğin, uzun süreli belleğe kodlanması sürecinde kullanılan etkin stratejilere yönelik bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Bu stratejilerin amacı, okuduğunu anlamak ve içeriği işlemek için öğrencileri cesaretlendirip, aktif hale getirmektir. Bunun sonucu olarak, bilgiyi anlamsal olarak etkin olan yapılar içerisindeki uzun süreli belleğe kodlamak, kolay bir şekilde hatırlayıp geri getirmek ve birçok içeriğe transfer etmek kolay olacaktır.

Morgan'a göre (2005) şema teorisi, şemaların belleğe kaydedilmesinden daha çok, nasıl yapılandırıldığını açıklamaktadır. Bu süreç, anlamlı ve mantıklı şema yapılarını oluşturmak için, içeriğin yoğun bir şekilde işlenmesini gerekli kılmaktadır. İyi yapılandırılmış şemalar, yalnızca bilginin etkin bir şekilde hatırlanıp geri getirilmesine imkân sağlamaz, aynı zamanda da bu süreçte kullanılan stratejilerin entegrasyonuna da imkân verir. Belleğe yeni giren bilgi, şemalar içerisinde uyumlu hale getirilir. Yeteri kadar bilgi kümesi doldurulduğu zaman, şemalar aktif hale gelir. Eksik olan bilgi ya mevcut bilgi kaynaklarından veya belirli bir durumla ilgili bilgiye dayanılarak, konuyla ilgili çıkarımlarda bulunarak tamamlanır (Dochy, De Rijdt, Dyck, 2002).

Dış dünyadan giren bilgi ve daha önceden bellekte depolanmış bilgi olmak üzere iki tür bilgi kaynağı vardır. Dışardan gelen duyuşsal bilginin analizi, aşağıdan yukarıya işleme "bottom-up processing" ve veri tabanlı süreç olarak bilinmektedir, çünkü bu bilgi, algısal bilginin tersine usa dayanır. Daha önceden art alan bilgisi şeklinde bellekte depolanmış olan bilgi, bizim beklentilerimizi etkiler ve giren girdiyi yorumlamamız için bize yardımcı olur. Art alan bilginin etkisi, yukarıdan aşağıya işleme "top-down" ve kavramsal süreç olarak bilinmektedir. Şemalar dış dünyadan gelen ve aşağıdan yukarıya bilgiyi işleme "bottom-up" sürecinden geçen bilgiyi yo-

rumlamamızda bize yardımcı olmak için, yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme “ top-down” düzeyinde işlev görürler.

İşleyen bellek okuduğunu anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Yeterlilik, hem yapısal sürece dayalı işleme - bilgiyi yapılandırmak için bilişsel düzeyde işleme süreci-, hem de bilgi ünitelerini birimlere ayırma süreciyle-kelime bilgisi, anlam bilgisi, cümle bilgisi gibi- ilişkilidir. Bunlardan birincisi “top-down” yukarıdan aşağıya işleme süreciyle, ikincisi de “bottom-up” aşağıdan yukarıya süreciyle bağlantılıdır.

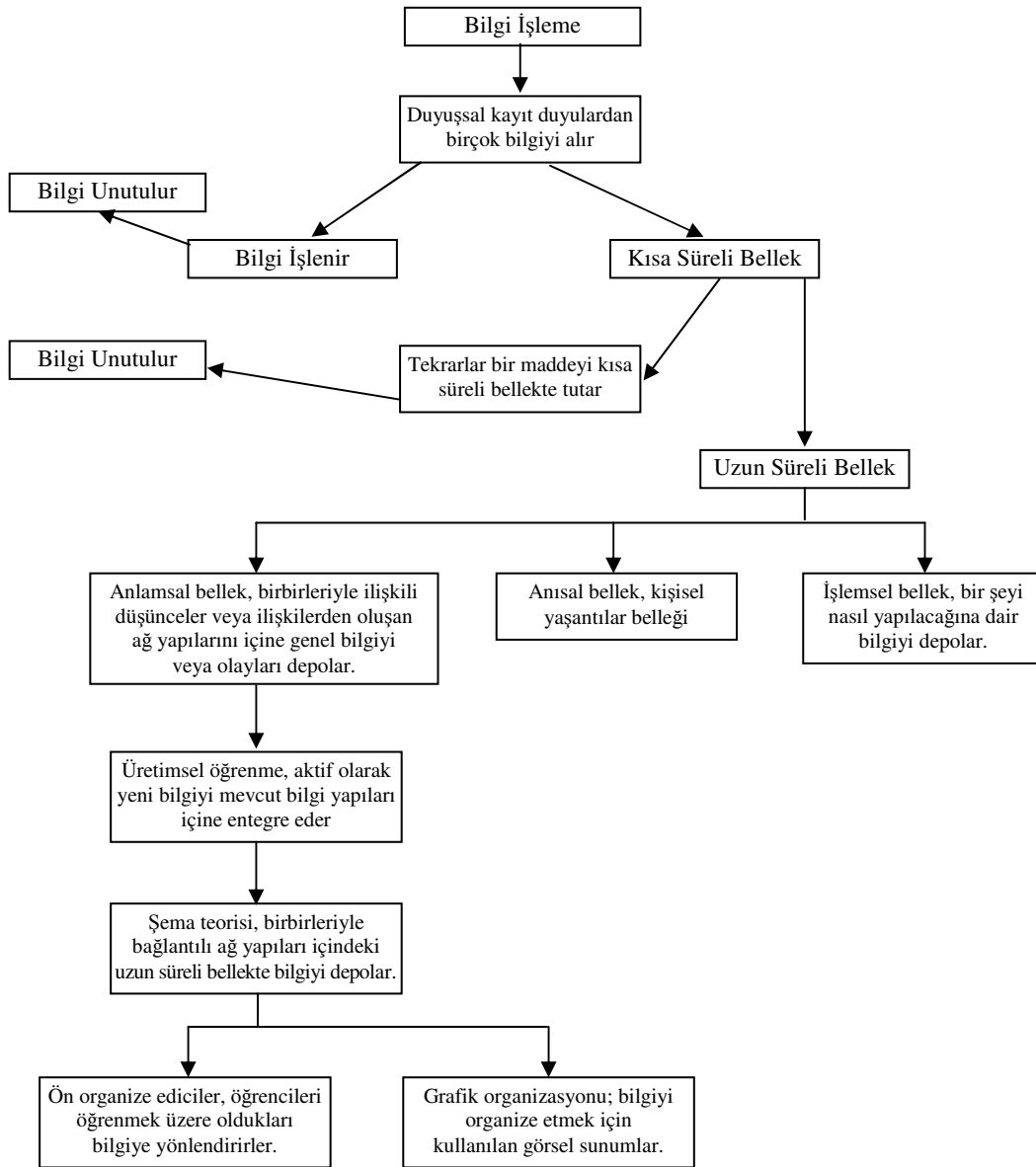
Öğrenme sürecinde, duyu organları yoluyla yeni bir bilgi geldiğinde, beyin otomatik olarak ilintili gördüğü şemayı devindirir ve eski bilgiyle (şemadaki bilgiyle) yeni bilgiyi işler (anlama-öğrenme süreci) ve işlenmiş bilgi artık bir şemanın parçası olarak uzun süreli belleğe gönderilir. Burada iki yaklaşımdan bahsedilmektedir:

-Aşağıdan yukarıya süreç: "bottom-up process": Hafızadaki veya aşağıdaki, yani uzun süreli bellekteki bilginin kısa süreli belleğe çağırılması/getirilmesi

-Yukarıdan aşağıya süreç: "top-down process": Yeni bilginin eskisiyle işlenerek uzun süreli belleğe gönderilmesi işlemi (Waring, 1995).

Bir şema, okuyucunun işleyen belleğine geri getirilip aktif hale getirildiğinde, bu şemayla bağlantılı olan şemalar öncelikli olarak aktif hale getirileceklerdir. Aktif hale getirilen şemayla olan bağlantı ne kadar yakın olursa, aktivizasyon düzeyi de o kadar yüksek olur. Devamlı olarak bilgiyi işleme ve geri getirme yoluyla sağlam bir şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmiş olan şemalar, ilgili bilgi hatırlandığı zaman daha kolay bir şekilde aktif hale getirilirler. Şema teorisi bu, entegrasyonu daha detaylı açıklamaktadır. Bir birey, yeni bilgiyi alır ve onu daha önceden var olan mevcut hiyerarşik yapılar veya kanallar içerisinde depolar (Slavin, 1991).

Aşağıdaki şekilde şemaların bilgiyi işleme sürecindeki işlevleri görülmektedir.



Aktaran: Dye (2000)

Şema teorisinin temel dayanak noktalarının, çıkarımlarda bulunma, okuduğunu anlama ve öğrenmede, bilginin kullanıldığı ve sunulduğu yöntem ve bilginin yapısının anlaşılmasına yönelik sağladığı görüşlerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Nassaji, 2002).

Nassaji'ye göre (2002) bu bağlamda üç temel konu ön plana çıkmaktadır:

- 1- Bilgi bellekte veya hafızada nasıl sunulmaktadır?
- 2- Okuduğunu anlamada bilgi nasıl kullanılmaktadır?
- 3- Okuduğunu anlamada çıkarımlar nasıl yapılmaktadır?.

Nassaji (2002) bilginin hafızada nasıl sunulduğunu gösteren şema teorisine dayalı bakış açıları tarafından ortaya konan beş temel süreç belirlemiştir. Bu süreçler; “seçme”, “soyutlama”, “yorumlama”, “uyum” ve “yeniden yapılandırma”dır. Şema teorisine göre zihinsel sunumlar, seçici bir şekilde yapılandırılırlar, yani verilen bir durumdaki tüm bilgilerin yalnızca, bilgiyi kodlama zamanında aktif hale getirilen şemayla bağlantılı olan bölümü, sunumun amacı için seçilir.

Zihinsel sunumlar soyuttur, çünkü mevcut olan tüm bilginin, metindeki yüzeysel bileşenleri değil, yalnızca bu bilginin semantik bileşenleri, bellekte kodlanmak için metinden türetilirler. Şema teorisi, yeni bilginin yorumunun, o anda aktif hale getirilen şemayla uyumuna bağlı olduğunu iddia etmektedir. Bilgiyi oluşturulan parçalar, bellekte tek başına bulunmaz, bu yüzden bilginin parçaları, organize edilmiş ve uyumlu veya anlamsal bütünlüğü olan genel bir sunum içerisine entegre edilmelidir. Sonuç olarak şema teorisi, okuyucuların kodlama esnasında aktif hale getirilen şemalara dayanarak, bilgiyi yeniden yapılandırmalarını veya hatırlamalarını ön görmektedir (Nassaji, 2002).

Bilişsel süreci anlamaya yönelik en bilinen teoriksel yapı, şema teorisidir. Şema teorisi insanların bilgiyi edindiklerinde, bu bilgiyi anlamlı hale getirmek için, kendilerine yardımcı olan belleklerdeki bir tür yapı içerisinde, bu bilgiyi uyumlu hale getirdiklerini ileri sürmektedir. Şema teorisi, insanların bilgiyi, belleklerinde daha sonra hatırlamak için kategorik olarak depoladıkları genellenebilir kümeler içerisinde parçalara ayırdıklarını iddia etmektedir. Şema teorisi, bilgiyi geri getirmeyi kolaylaştırmak için gerekli olan stratejik bir kodlama tekniğidir.

Şema transfer teorisi, art alan bilgi düzeyinin kolaylaştırıcı etkisinin hem bilgiyi saklama hem de geri getirme aşamasında uygun şemaların olmasıyla açıklanabileceğini belirtmektedir. Şemaların fonksiyonlarına yönelik analiz, bu açıklayıcı teorilerin daha iyi anlaşılmasına imkan sağlamaktadır. Atkinson ve Shiffrin (1967) tarafından ortaya konan bellek modeli, bir duyuşsal bellek olmak üzere, kısa ve uzun süreli belleği içermektedir (akt., Dochy ve Bouwens, 1990). Şema teorisinde bu bileşenler, bilgiyi işleme süreci esnasında kronolojik aşamalardan hiç farklı değildir. Algılama, anlama ve hatırlama aynı sürecin özellikleridir. Bu süreçte temel ve bağlayıcı faktör, uzun süreli bellekte depolanmış olan mevcut bilgidir.

Metni işlemeye yönelik araştırmalar, bilgiyi işleme ve geri getirme etkinliğinin yüksek oranda şemaların kullanımı ve aktivizasyonu ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. şema teorisinin ortaya koyduğu bir avantaj da, bu teorisinin bilgiyi işleme süreci gibi çok karmaşık olgu ve davranışı yorumlama imkânı vermesidir. şema teorisinin merkezinde yatan temel düşünce, mevcut bilgi ve beceriler ile art alan bilgi düzeyinin rolüdür. Bu merkezi rolünden dolayı, öğrencilerin şemaları veya bilgi yapıları, art alan bilgi durumu ile ilgili somut bilgileri vermektedir (Dochy ve Bouwens, 1990).

Bilgiyi işleme modelinin üç aşaması, girdi duyuşsal kayda girer, daha sonra kısa süreli bellekte işlenir ve depolanmak ve geri getirmek için uzun süreli belleğe transfer edilir. Burada şema teorisi açısından önemli olan basamak ise üçüncü aşamadır, çünkü uzun süreli bellekteki şema olarak adlandırılan bilişsel bilgi yapıları, yeni bilginin uzun süreli bellekteki daha önceden depolanan mevcut bilgiyle uyumunu sağlamaktadır (Mergel, 1998).

Nesnelerin algılanıp tanınması ve bilginin geri getirilmesi, uzun süreli belleğin sağladığı faydalı özelliklerdendir, ama bu özellikler tek başına okuyucunun problemleri çözmesine ve belirli bir durumda hangi eylemlerin gerçekleştirileceğine yönelik karar verme sürecinde yardımcı olmazlar. Zihinsel model yaklaşımı, bilgi organizasyonun, dinamiksel olarak uzun süreli bellekte depolanmış şemaları aktif hale getirmek suretiyle yapılandırıldığını ileri sürmektedir. Öğrenme, kısa süreli bellekten bilginin uzun süreli belleğe kodlanmasını içermektedir. Uzun süreli bellekten bilgiyi bilince geri getirmek, aktivizasyon olarak adlandırılmaktadır.

Gren (2003) uzun süreli belleğin, mevcut kavramsal anlamaları anlamlı hale getirmek ve yeni bilgiyi mevcut şema içerisinde uyumlu hale getirmek için kavramsal bir çerçeve sağlayan şema şeklini aldığını belirtmektedir. McKnight, (2000); Guida ve Tardieu'ya göre (2005) uzun süreli belleğin bilgiyi nasıl depoladığı ve kullandığı ile ilgili en modern ve önemli teori şema teorisidir. Bu teori olaylar, durumlar, eylemler, roller, düşünceler ile ilgili bilginin, şemalar diye adlandırılan roller ve zihinsel modeller içerisinde nasıl depolandığını açıklamaktadır. Chandler'e göre (1995) şemalar uzun süreli bellekte depolanmakta ve yaşantıları yorumlamak için kullanılmaktadır. Art alan bilgisinden oluşan uzun süreli bellek içerisinde bulunan bölümler, diğer bir ifadeyle çerçeveler diye de adlandırılan şemalar, işleyen bellek, giren bilgi ve uzun süreli

bellek arasında bir ara yüzey olarak işlev göstererek, giren bilgiyi yapılandırmada ve yorumlamada önemli bir rol oynamaktadır. Yeni bilginin, mevcut bilgi yapıları içerisindeki uyumu, giren bilgi ve art alan bilgisi, işleyen bellek içerisine alınıp, işlenip, depolamak ve geri getirmek için tekrar uzun süreli belleğe transfer edildiği zaman meydana gelmektedir (Oku, 2001).

Uzun süreli bellek bize, algılama, düşünme ve problem çözme imkânı veren karmaşık bir yapıya sahiptir. Uzun süreli bellekte geliştirilmiş ve otomatik hale getirilmiş olan şemalar, işleyen bellekte yapılacak uygulamalar üzerinde etkilidirler. İşleyen bellekteki bilişsel yükü azaltmak için, öğrenciler problem çözme ve karşılıklı etkileşim stratejilerini içeren önemli şemaları otomatik hale getirirler. Bu şemalar, otomatik hale getirilince, kısa süreli bellek üzerindeki yük oranında çok az bir artışla, problem çözme esnasında öğrenciler bu şemalardan faydalanırlar (Morgan, 2005). Uzun süreli bellek, uzun bir zaman diliminden sonra, bilginin genellikle yeniden geri getirilmesine imkân vermektedir. Bilginin nasıl yapılandırıldığı ve geri getirildiği, şema teorisiyle ve otomatikleşme süreciyle ilgilidir. Bilginin, işleyen bellekten uzun süreli belleğe nasıl transfer edildiğini anlamak için, bilişsel uyumsuzluk, eklemleme, bilgiyi derinlemesine işleme, bilginin kodlanması gibi olguları içeren kavramları çok iyi bilmek gerekmektedir.

Uzun süreli bellekteki bilgi, duyuşsal yaşantıların direkt bir kopyası olmaktan daha ziyade, öncelikli olarak şemalar diye adlandırılan yapılar içerisinde organize edilmektedir. Duyuşsal yaşantıların kopyası, uzun süreli bellekte vardır, ama ulaşılması zordur ve daha sonraki yaşantılardan dolayı değiştirilmeye tabiidir. Okuyucunun, önemsiz detayları atlamak ve önemlerine yoğunlaşmasına imkân veren şemalar, fiziksel objeler, heceler ve kelimeler gibi soyut kavramlar özelliği taşıyan nesnelerin tanınması için önemlidir (Morgan, 2005).

Piaget'e (1950, 1953) göre, bizim bilgimiz sürekli olarak yeni yaşantılarımızı yorumlamakta ve bunları uyumlu hale getirmektedir. Bu özümseme ve uyumlaştırma süreçleriyle mümkün olabilir. Yeni yaşantıların özellikleri, uzun süreli belleğimizdeki bir şemayla uyum içerisinde olursa, yaşantıyı özümseriz. Bununla birlikte uyum yoksa biz şemamızı yaşantıya uyumlu hale getirmek zorundayız. Bu yüzden öğrenme çevredekilerle bilgiyle olan karşılıklı etkileşimden dolayı şemalar değişikçe meydana gelmektedir (akt., Kiili,2005).

Şema teorisine göre, bireyler, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesini kolaylaştıran sistemler veya kategoriler içerisinde, dünya bilgilerini organize ederler. Şema teorisi, uzun süreli bellekteki birçok bilgi türünün depolanmasını içermektedir. Uzun süreli belleğin sınırsız kapasiteye sahip gözükmemesinden dolayı, okuyucular uzun süreli belleklerine birçok bilgiyi depolamaktadırlar (Pardo, 2004).

Önemli bir kelime veya kavram, okuyucuya sunulduğu zaman, uzun süreli bellekte depolanmış olan bilginin bir kısmı aktif hale getirilmekte ve geçici olarak kısa süreli belleğe aktarılmaktadır; böylece okuyucu, metni okurken hemen buna geri dönüş yapabilmektedir. Kısa süreli bellek sınırlı bir kapasiteye sahiptir ve uzun süreli bellekten okuma öncesi ve esnasında geri getirilen bilgi, kısa bir süreli burada kalmakta ve daha sonra tekrar uzun süreli belleğe geri gönderilmektedir.

Uygun şemaların aktif hale getirilmesinin, şemaya ilişkin bilginin aranması ve aynı zamanda bu bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi aşamasında yönlendirici bir işlev görmesi açısından çok faydalı olduğu düşünülmektedir. Şemaların, uzun süreli bellekten önemli olan bilgiyi geri getirme sürecini yönlendirmesine ek olarak, yeni olarak aktif hale getirilmiş bir şema, beklentilerin ve önceden edinilmiş olan davranış miktarının belirli bir bölümünün seçilip elenmesine yardımcı olacaktır (Hamilton ve Taylor, 1992).

Örneğin, bir restoran gitmek şeması, muhtemelen okuyucuya, otomatik olarak belirli etkinlikleri gerçekleştirmesine ve hatta aynı zamanda diğer etkinliklere yoğunlaşmasına imkan sağlayacaktır, çünkü bu şema içerisinde daha önceden bu kavramla edinilmiş olan bilgi ve yaşantılar otomatik olarak aktif hale gelmekte ve böylece okuyucu diğer etkinliklere daha fazla yoğunlaşabilmektedir. Burada belirtildiği gibi, öğrenme belirli benzer ve iyi bir şekilde oluşturulmuş olan kalıplar içerisindeki bilginin toplanması ve yeni ve okuyucuya aşına olmayan bilginin özümsemesi anlamına gelmektedir.

Önerme ağı, birbirlerine bağlı olan fikirler, kavramlar ve ilişkiler setidir. Bizim bilgilerimiz uzun süreli belleğimizdeki bu set içerisinde tutulmaktadır. Bir bilgi birimi, yani bir önermeyi hatırlamak istediğimiz zaman, önerme ağı içerisinde temsil edilen bilgiyi aşına olduğumuz ifadelere, cümlelere ya da zihinsel resimlere dönüştürürüz. Bilginin, uzun süreli bellekte birbirinden bağımsız ve ayrılmış birimler halinde değil, birbirleriyle belli bir dizi halinde bağlanmış ve diğer birimlerle bağlantılı olarak orga-

nize edilmiş bir tarzda saklandığı düşünülmektedir. Bu bilgi yapısı, sunulan bilgiyi olduğu gibi uzun süreli belleğe kodlamaz, bunun tersine bilgiyi yeniden organize edip yapılandırmaktadır (Senemoğlu, 1997).

Bir bilgi birimine ne kadar çok yoldan ulaşırsa, bilgi o kadar iyi organize edilmiş olur ve uzun süreli anlamsal bellekte iyi saklanır ve geri getirilebilir. Uzun süreli belleğin diğer bir özelliğe de, bilginin burada kaybolmaz; ancak kaybedilebilir olmasıdır. Şema kuramına göre, yeni bilgi mevcut gelişmiş bir şema içerisine yerleştirilirse, hatırlanması daha kolay olur. Ancak bilgi uygun olmayan bir şema içerisine yerleştirilirse, bu bilgiyi bulmak çok zor olur (McNamara, 2001).

Hamilton ve Taylor'a göre (1992) uygun şemalara sahip olmak, hem giren bilginin aktif bir şekilde korunması hem de yeni bilginin daha önceden uzun süreli bellekte depolanmış olan bilgiyle aktif olarak entegrasyonu için faydalı olmaktadır.

İnsanlar anlamı, yalnızca okuduklarının içeriğinden çıkarmazlar, genellikle okuduklarını kelime kelime hatırlamazlar, bunun yerine bildiklerini yeniden yapılandırır. Mükemmel bir şekilde organize edilmiş bir bilgi ağ yapısı, okuyuculara metinde hale hazır bilmediklerini okumalarına ve incelemelerine imkan sağlar. Bellek yeniden yapılandırılabilir bir özelliğe sahiptir. İyi bir bilgi yapısı, okuyuculara, daha önceden bildiklerinden çıkarımlarda bulunarak, hiç öğrenmedikleri şeyleri hatırlama imkanı verir (Grow, 1996).

Burada başka bir soru gündeme gelmektedir. Bilgi, yeni bilginin hatırlanmasında, okuyuculara nasıl yardımcı olmaktadır? Eğer konuyla ilgili daha önceden biraz bilgiye sahip olunursa, belleğe yeni bilgiyi yerleştirmek daha kolay olacaktır. Zengin bir kavramlar arası ilişki kurma ağı, belleği güçlendirmektedir. Yeni materyal, muhtemelen hafızada var olanlarla ilişkilendirildiğinde, daha çok hatırlanacaktır. Tamamen yeni bir konuyla ilgili bir bilgiyi hatırlamak zordur, çünkü bizim belleğimizde yeni bilginin eklenbileceği veya bağlanabileceği mevcut bir alan yoktur. Ama bilinen bir konuyla ilgili yeni bir bilgiyi hatırlamak daha kolaydır, çünkü bizim mevcut ağımız ve yeni bilgi arasında çağrışımlar ve ilişkiler kurmak daha kolaydır.

Maureen ve Schmidt'e göre (1995) bilgiyi işleme aktivitelerinin genel özellikleri, mevcut bilgiye dayanmalarıdır. Bu şekilde anlamlı öğrenmenin temel ön koşullarından birisi sağlanmış olmaktadır. Çıkarımlarda bulunma, belirli bir alan içerisinde,

çok sayıda yaşantılar yoluyla bir şema içerisinde genişletilebilen art alan bilgisine dayanmaktadır. Çıkarımlarda bulunma sürecinde temel kavram entegrasyondur. Bu bilgi, birçok yaşantı ve uygulamada yoluyla şema aşamasına gelmektedir. Şemanın aktivizasyonu, sadece uygun bilgiyle doldurulması gereken tüm bölümlerin var olmasını sağlayacaktır.

İnsanlar gördüklerinde, duyduklarında veya duyu organlarıyla yoluyla her türlü bilgiyi algıladıklarında, bu bilgi duyuşsal kayda girer, bu tür bilginin binlerce parçası algılanır, ama bunun küçük bir bölümüne önem verilir ve göz ardı edilen bilgi kaybolur. Önem verilen bölüm kısa süreli belleğe girer. Burada şema teorisi önemli bir rol oynamaktadır, çünkü şema teorisi bilginin önemli bölümüne yoğunlaşmamızı sağlamaktadır. Bu süreç kavramsal metnin oluşumunda kullanılmaktadır.

Kısa süreli bellek veya işleyen bellek, bireyin geçmiş yaşantılarının deposu ve çevre arasında dinamik bir ara yüzeydir. İşleyen bellek, tüm bilişsel aktivitelerin kontrol merkezi olup, her türlü bilişsel etkinlikte işlenen bilginin geçici olarak depolandığı yerdir. İşleyen bellek sürekli olarak var olan daha büyük bilgi depolarının bazı bölümlerinin aktif hale getirilmesini içermektedir (Rountree, 2001).

Kısa süreli belleğin fonksiyonları, çözümlenme, geri getirme stratejileri, tekrarlama veya ekleme, yeni bilginin değerlendirilmesi, yeni ve eski bilginin kombinasyonu, karar verme ve kodlama gibi süreçleri içeren çok karmaşık süreçleriyle çok karmaşıktır. Bilgiyi geri getirme, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi ve yeni bilgiyi işlemek ve eski bellekleri yeniden yapılandırmak için, kısa süreli belleğe transferiyle ilgilidir.

Otomatikleşme, şemaların yapılandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bilgi ya bilinçli ya da otomatik olarak işlenebilir. Kısa süreli bellekte meydana gelen, bilinçli işleme bilinçli bir efor gerektirir, ama otomatik işleme çoğunlukla kısa süreli belleği es geçer (Kili, 2005).

Materyallerle ilgili çıkarımlarda bulunma ve imajlar oluşturma, bizim art alan bilgimizi içermektedir. Giren materyalleri işleme sürecinde, biz bilgiyi ekleriz, çıkarımlarda bulunuruz, organize ederiz, maddeler arasındaki çağrışımları yapılandırırız.

Nummenen'e (2002) göre, hafıza ve okuma, birbirleriyle sıkı bir karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Yetersiz bir işleyen bellek kapasitesi veya zayıf bir

şekilde organize edilmiş uzun süreli bellek, okuma ve okuduğunu anlama zorluklarına sebep olabilirler.

Bireyler kısıtlı kapasitelerini, kısa süreli bellekteki bilgiyle karşılıklı etkileşim içerisine giren şemalarını kullanarak genişletmektedir (Lohr, Roberts, Gall, 2003). Bilgi, şematik bir yapı içerisinde uzun süreli bellekte depolanmaktadır ve şema teorisi önemli bir öğrenme teorisi ortaya koymaktadır. Şemalar, bilgi yapılarını, kullanılacağı şekle göre kategorize edilmesine imkan sağlamaktadır. Uzun süreli bellekte depolanmış olan şemalar, kısa süreli belleğe bir çok birbirleriyle karşılıklı etkileşimi olan elementleri tek bir element olarak ele alma imkanı vermek suretiyle, işleyen bellekteki yüksek düzey interaktif materyalin işlenmesine imkan vermektedirler (Sweller, 1983; Munro ve Rigney, 1997).

Bilişsel psikologlar, uzun süreli belleğe depolanan bilgilerin türü ve örgütleniş biçimlerine göre üç türlü bellek tanımlamaktadırlar. Bunlar: Anlamli bellek, anısal bellek ve işlemsel bellektir (Senemoğlu, 1997).

Anlamli bellek: Bilginin anlamli hale gelmesini sağlar. Uzun süreli belleğin anlamsal bellek bölümünde, konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri ve kuralları depolanır Bu bellekte birbiriyle ilintili bilgiler bir araya gelerek önermeler ağını oluşturur. Kavramlar ve ilkelerle ilgili şemalar bu bellekte yer alır. Çevremizdeki olaylara çoğunlukla bu bellekte ki şemalar yardımı ile anlam veririz. Birbiri ile ilintili olan önermeler bir araya gelerek şemalarımızı genişletir. Bilgiyi hem görsel hem de sözel olarak kodlanmış ve birbirlerine bağlanmış olan ağlarda depolayan anlamsal bellek, önerme ağları ve şemalardan oluşmaktadır. Anlamsal belleğe gelen bilgi, bu yapılar içerisinde depolanmaktadır (Waring, 1995 ve Sübaşı, 1999).

Anısal bellek ise, yaşadığımız olayların depolandığı yerdir. Anısal bellek kişisel yaşantıların depolandığı yerdir. Burada bilgi, ne zaman oluştuğu, nerde meydana geldiğine göre organize edilmiş imajlar halinde depolanır. Yaşantılardan oluşan bilgilerin saklandığı yer, anısal bellek olarak tanımlanmaktadır. Anısal bellek, anlamli belleğe göre daha güçlüdür. Bilgileri kodlanması içinde fazla bir çabaya ihtiyaç yoktur.

İşlemsel bellek belli bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı yerdir. Yüzme, basketbol oynama gibi belli işlem sırası takip edilerek gerçekleştirilen işler için gerekli eylemler ve kurallar bu bellekte depolanır. Örneğin

lokantaya giden bir kişi belleğinde ki lokantada yemek yeme ile ilgili Şemaları kullanarak davranışta bulunur. Garsonu çağırır, yemeği ısmarlar, yemek yedikten sonra parasını öder. Garsonların servis yaptığı lokantalarda yemek yemeği öğrenmiş bir kişi, ilk kez kendi kendine servis yapılan bir yerde yemek yemeğe gidince bir masaya oturup garsonun gelmesini bekleyebilir. Çünkü mevcut Şemasında lokanta da kendi kendine hizmet yoktur. Ancak daha sonra etrafını gözleyerek kendisinin yemeği taşıması gerektiğini anlayarak sıraya girer. Bu Şekilde var olan Şeması genişler. Bu bellek de anısal bellek gibi güçlüdür. Bu bellekte ki bilgiler kolay unutulmaz ve daha çabuk hatırlanır.

İyi bir Şekilde geliştirilmiş Şemalar, konuyla ilgili bir çok spesifik durumun, yani anısal belleğe dayalı yaşantıların depolanmasıyla desteklenmektedir. Örneğin “ bir kayık Şeması”, eğer birey birçok kayık türüyle ilgili daha önceden yaşantı edinmiş, bu yaşantıyı çok farklı koşullar altında geçirmiş ve bunları birçok aktivite için kullanmışsa, birçok farklı içerik içerisinde daha fazla kullanabilir ve otomatikleşmiş Şemalar, kısa süreli bellekte çok az düzeyde bilginin işlenmesini gerektirir. Ama bu Şemalar, yeni bilgi kodlarken o kadar kullanışlı ve faydalı değillerdir. Bununla birlikte, otomatikleşmiş Şemalar işleyen bellek üzerindeki yükü azaltırlar, bunun sonucu olarak bireyler diğer kaynak ve süreçlerle ilgilenirler (Morgan, 2005).

1.0.6.1. Kodlama /Anlandırma Şema Teorisi İlişkisi

Şema teorisi okuduğunun anlamının yapılandırılmasını ve art alan bilgisinin önemini açıklamak için kullanılan çok kapsamlı bir kavram olduğu için, bilişsel psikolojinin birçok alanına girmektedir. Bu alanın temel özelliklerinden bazıları kodlama, bilgiyi geri getirme veya hatırlama, kümeleme ve organizasyon gibi kavramları içermektedir. Bilgiyi işleme modeline göre öğrenme meydana gelirken, bireyin bilgiyi işleme fonksiyonunu yerine getirirken kullandığı bilişsel süreçler vardır. Bunlar, bir bilgi akışından diğerine bilgi akışını sağlayan zihinsel eylemlerdir (Öztürk ve Kısaç, 2002). Bu süreçler, bilginin duysal kayıttan, kısa süreli belleğe geçmesinde etkili olan, dikkat ve algılama; kısa süreli bellekte tutulma süresini arttıran zihinsel tekrar ve gruplama; uzun süreli belleğe yerleşmesini sağlayan kodlama / anlamlandırma, kodlamaya yardımcı olan örgütleme ve eklemleme süreçleri ve bilginin uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesinde etkili olan geri getirme (hatırlama) süreçleridir (Senemoğlu, 2003).

Bilgiyi işleme kuramında en önemli süreç kodlamadır. Kodlama, işleyen bellekteki bilginin, uzun süreli bellekteki hâlihazırda var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilmesidir. Kodlamada, gelen yeni bilgiyi var olan eski bilgilerle tamamlama, anlamlandırma, örgütlenme söz konusudur. Şema kuramının ortaya koyduğu gibi, yeni bilgi, uzun süreli bellekte hâlihazırda var olan örgütlenmiş bilgi içine yerleştirilir ya da ona eklenir. Kodlama olmadan çevreden gelen bilginin çoğu geçici olarak depolanır. Öğrenme sürecinde bilgiyi işleme bakımında önemli olan nokta, yeni bilginin daha önceden var olan bilgilerle ilişkilendirilme, bağlama ve ekleme biçimidir (Senemoğlu,1997). Doğru kodlanmış bilgiler, bireyde mevcut şemalarda ilişkilendirilmiş ise, anımsama daha kolay olmaktadır. Bilginin başlangıçta iyi eklenmesi, çok sayıda ilişkisinin kurulması ve iyi örgütlenmesi geri getirilmesini kolaylaştırır.

Öğrenme sürecinde bilgiyi işleme bakımından önemli olan nokta ise, yeni bilginin geçmiş bilgi ile ilişkilendirilme, bağlanma, eklenme biçimidir. Yani, bilgi her zaman etkili bir şekilde ilişkilendirilememektedir. Anlamli kodlama, bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek, çok değişik durumlarda etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Art alan bilgisi, şema tarafından sunulmaktadır. Bu art alan bilgisi, özellikle okuduğunu anlamada çok faydalıdır. Öğrenciler okurken, yeni bilgi, daha önceden var olan mevcut şemalar içerisinde özümsemektedir. Bu yüzden materyal bir okuyucunun bilgi tabanında daha kolay bir şekilde kodlanmaktadır.

Karşılıklı etkileşim stratejileri kullanarak, öğrencilerin içeriği derinlemesine işlemesini geliştirmenin amacı, içeriğin uzun süreli belleğe anlamli bir şekilde kodlanmasını sağlamak ve etkin şemaları geliştirmek yoluyla karşılıklı etkileşim stratejilerini kullanmak için onları aktif hale getirmektir. Şema teorisi, karşılıklı etkileşim stratejilerini özümsemiği şematik bir yapıdır. Bartlett (1958) şema teorisinin, bilginin uzun süreli bellekte nasıl organize edildiğini açıklayan bir teoriyle ilgili olduğunu söylemektedir (akt., Morgan,2005).

Bilgi, bizim bilgiyi işleme yöntemimizi içeren, iskeleyle benzer hiyerarşik bir yapı içerisinde depolanmaktadır. Slavin'e (1991) göre bilgi, bu sisteme dayalı olarak kodlanır, depolanır ve daha sonra geri getirilir. Öğrencilerin mevcut şemalarına uyum sağlayan bilgi, mevcut bir şemaya uyum sağlamayan bilgiden daha kolay anlaşılır, öğrenilir ve bellekte tutulur.

Bazı deneysel çalışmaların bulguları, şema teorisinin bilginin kodlanmasına veya materyalin seçici bir şekilde depolanmasına katkı sağladığını göstermektedir. Diğer bir araştırma ise, şemanın aktif hale getirilmesinin, bilginin depolanmasında yardımcı olduğu hipotezine karşı çıkmaktadır, buna rağmen bu araştırma, şema kullanımının hatırlamayı etkilediğini ortaya koymaktadır (Vardien, 1994).

Şema teorisyenleri, kavramların, anlaşılabilen bir ağ yapısına sahip olan gruplar içerisinde, bizim belleğimizde organize edildiklerini iddia etmektedirler (Smith, 1994). Zaliha (1995) kodlama sürecinde, şema teorisinin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Uzun süreli bellekte bulunan şemalara, yeni gelen bilginin eklenmesi ve var olan şemanın yeniden düzenlenerek bu şemaya bağlanması, öğrenme sürecinde önemlidir. Kodlamanın etkili olması gerekir, kodlamanın etkili olması ise anlamlandırma ile olanaklıdır. Anamlılık, uzun süreli bellekteki bir düşünce ve diğer düşünceler arasında mümkün olduğunca çok bağlantı ve ilişkiler kurmakla gerçekleşir.

Kodlama bilginin uzun süreli bellekte depolanmasıyla ilgilidir. Kodlama sürecine dâhil olan belirli faktörler, bilgiyi daha sonra hatırlamayı veya geri getirmeyi etkilemektedir. Bilgi, tekrar veya eklemleme olmaksızın, kısa süreliğine kelime kelime geri getirilebilir, ama kısa bir süre sonra bu bilginin yerine başka bir ilgi geçecektir. Bunun neticesinde bilgi kolay unutulacaktır. Eğer bilgi, eklemlemeyi içeren daha aktif bir süreç içerisinde depolanırsa, hatırlama daha kolay olacaktır. Burada diğer faktör ise şemaların rolüdür. Eğer yeni bilgi insanların mevcut şemalarına uyum sağlarsa, onlar bu bilgiyi daha yüksek bir ihtimalle anlayacaklardır ve onu uzun süreli belleklerinde depolayacaklardır. Onlar yine yüksek bir ihtimalle bu bilgiyi hatırlayacaklardır (Rountree, 2001).

Kodlama okuduğunu anlama sürecinde ilk basamaktır. Bu, yeni giren bilginin daha önceden var olan bilgi yapıları tarafından dönüştürüldüğü ve ilişkilendirildiği bir süreçtir. Bu bilgi, kategoriler içerisinde alt gruplara ayrılabilir ve bir kavram etrafında bir araya getirilebilir. Sonuç olarak bir şema yapılandırılmakta ve kodlanmaktadır.

Senemoğlun'a göre (1997, s.301) kodlama, işleyen bellekteki bilginin uzun süreli bellekteki hâlihazırda var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilmesidir. Örneğin; *şema... ta verilen "tıftık keçisi"* kavramı daha önce uzun süreli bellekte var olan memeliler kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Kodlamada, gelen yeni bilgiyi var olan eski bilgilerle tamamlama, anlamlandırma, örgütlenme söz konusudur. Yeni bilgi uzun süreli bellekte hâlihazırda var olan örgütlenmiş bilgi içine yerleştirilir ya da ona eklenir (Senemoğlu, 1997). Öğrenme sürecinde bilgiyi işleme bakımından önemli olan nokta, yeni bilginin geçmiş bilgiyle yani daha önceden uzun süreli bellekte var olan bilgiyle ilişkilendirme, ekleme ve bağlanma biçimidir.

Senemoğlu'na göre (1997) anlamlı kodlama, bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek çok değişik durumlarda etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Yeni bilgi, daha önceden var olan eski bilgilerle ne kadar çok sayıda yolla ilişkilendirilebilirse, bilgiye ulaşma yolları o kadar artmakta ve hatırlanması kolaylaşmaktadır.

Bigenho (1992) şema teorisine anlamsal bellek açısından yaklaşmakta, şema teorisiyle bağlantılı olan çağrışımsal ağ yapıları, özellikler ve önermeler gibi kavramları ortaya koymaktadır. Uzun süreli bellek, gerektiğinde kullanmaya hazır olarak saklanan düzenlenmiş ve organize edilmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir. Uzun süreli belleğin bilgiye ulaşmayı, yani hatırlamayı sağlayacak milyonlarca giriş ve bölmeler arasında da geçişleri sağlayacak bir ağa sahip olduğu sanılmaktadır (Senemoğlu, 1997). Senemoğlu'na göre (1997) bilginin hatırlanmasının, büyük oranda materyalin uygun bir şekilde kodlanması ve uygun bir yere yerleştirilmesi etkenine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Uzun süreli bellekte bulunan şemalara yeni gelen bilginin eklenmesi ve var olan şemanın yeniden düzenlenerek bu bilginin bağlanması, öğrenme sürecinde önemlidir. Koriat, Goldsmith ve Panksy (2000) kodlama süreci esnasında meydana gelen dört temel tür şema etkisi olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; seçme, soyutlama, yorumlama ve entegrasyon ve aynı şekilde hatırlama esnasında meydana gelebilen beşinci bir süreç olan yeniden yapılandırma süreçleridir. Seçme etkileri hatırlanan bilginin kesinliğinden veya doğruluğundan daha çok, onun miktarıyla ilgilidir. Aktif olan bir şema içerisine özümsenebilen bilgi, muhtemelen önemli olmayan bilgiden daha iyi hatırlanabilecektir.

Kodlama esnasında, önemli olan aktif hale getirilmiş bir şemanın veya art alan bilgisinin yokluğunda, bilgi daha az etkin bir şekilde kodlanacaktır ve muhtemelen de hatırlanması da daha zayıf olacaktır. Aktif hale getirilmiş bir şemanın merkezinde olan bilgi, merkeze daha az yakın olan bir bilgiden daha iyi bir şekilde hatırlanacaktır.

Anlamlandırma, kısa süreli bellekteki yeni bilginin uzun süreli bellekteki eski bilgilerle ilişkilendirilerek ve anlamlı hale getirilerek uzun süreli belleğe kodlama sürecidir. Bu nedenle bu süreç anlamlı kodlama olarak da adlandırılmaktadır. (Erden ve Akman, 2001).Anlamlandırma, işleyen belleğe gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte daha önceden depolanmış olan diğer fikirler arasında uzun süreli bellekte pek çok sayıda ilişkiler, bağlantılar veya çağrışımlar kurmayı betimlemek için kullanılmaktadır. Yeni bilgiyle, daha önceden uzun süreli bellekte sahip olunan bilgiler arasında ilişkiler kurulması, yeni bilginin anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Anlamlı kodlama, bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek çok değişik durumlarda etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır. Yeni bilgi, daha önceden uzun süreli bellekte var olan bilgilerle ne kadar çok sayıda yolla ilişkilendirilirse, bilgiye ulaşma yolları o kadar artmakta ve hatırlanması da o kadar kolay olmaktadır (Senemoğlu,1997).

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin yeni bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır (Erden ve Akman, 1998). Anlamlandırma stratejilerinin kullanım amacı, bireylerin öğrenecekleri yeni bilgilere, daha önce öğrenmiş oldukları bilgilerden hareketle anlam vermeleri, bunları zihinlerinde kendilerine ait yorumlarla saklamaları ve bu bilgileri hatırlamak üzere uzun süreli belleğe göndermeleridir diyebiliriz. (Erden ve Akman, 1998). Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğrenilecek yeni bir bilgi ile öğrencinin daha önceden edinmiş olduğu bilgiler arasında ilişkiler kurulması, yeni bilginin anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır.

Mergel'e göre (1998) anlamlı bilgi daha kolay hatırlanır ve öğrenilir, eğer bir öğrenci, anlamsız bilgiyi, art alan bilgisiyle ilişkilendirirse, bu bilginin bellekte tutulması daha kolay olacaktır. Bilgi, bir bireyin şemasına uyum sağlamazsa, bu bilgiyi hatırlamak çok zor olabilir ve bireyin hatırladıkları onun daha önceki şemaları tarafından etkilenebilir. Anlamlı öğrenme, materyali art alan bilgisiyle entegre eden ve ilişkilendirilen görsel ve sözel bilgiden oluşursa elde edilebilir. Bilişsel yük teorisi, şemaların otomatikleşmesinin önemini vurgulamaktadır. Şemaların yapılandırılması bilişsel yükü azaltmasına rağmen, otomatikleşme işleyen belleği bypass etmek için kullanılan bir araç ortaya koymaktadır (Kiili, 2005).

Bilginin anlamlılığını artırmadaki kodlama sürecini zenginleştirmede dört temel öge vardır. Bunlardan ilk üçüyle ilgili bilgi, şema teorisiyle yakından ilgili olduğu için aşağıda verilmiştir.

- Etkinlik,
- Örgütlenme,
- Eklemeleme, (Senemoğlu,1997,s.304).

1.0.6.1.1. Etkinlik

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenci, uzun süreli belleğinde depolanmak üzere kendine özgü bir şekilde bilgiyi, yeniden yapılandırır, organize eder. Öğrenci, yeni giren bilgiyi, kendine özgü bir şekilde organize eder, öncelikle kendinde var olan şemaya yerleştirir ve gerektiğinde var olan şemalarına eklemelemelerde bulunur. Aktif öğrenme varsayımına göre, bireyler aktif olarak yaşantı şemalarını yapılandırmak için, bilişsel bir süreç içerisine girerler. Bir öğrencinin öğrenmede aktif bir rolü vardır ve çevredeki farklı elementler arasındaki veya bilgi ve kendi art alan bilgisi arasındaki ilişkileri kendisi üretebilir. Aktif öğrenmenin temel süreci, önemli materyali seçmek, seçilen materyali organize etmek ve seçilen materyali art alan bilgisiyle entegre etmektir (Kiili, 2005).

1.0.61.2. Örgütlenme

Örgütlenme, bireyin yeni bilgileri kendine göre birleştirmesi işlemesidir. Burada amaç, kısa süreli bellekteki bilgileri düzenlemek için, uzun süreli bellekten hangi tür bilgilerden yararlanılacağına farkında olmaktır. Örgütlenme stratejileri, işleyen belleğe transfer edilecek olan bilgilerin seçilmesine ve işleyen bellekteki fikirler arasındaki ilişkilerin yapılandırılmasına hizmet eder ve bilgiyi anlamlı hale getirir. Senemoğlu'na göre (1997) bilginin uygun yapılar ve biçimler içine örgütlenmesi, gruplanması, kodlamaya yardım eden bir süreçtir. Bu süreçte, öğrenci kendi bilgi yapısını, aktif olarak kendisi oluşturmaktadır. Örgütlenme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur (Demirel, 1999).

1.0.6.1.3. Ekleme

Senemoğlu'na göre (1997) ekleme, muhtemelen bilgiyi uzun süreli belleğe kodlamak üzere kodlamaya yardımcı en etkili strateji olup, bilginin anlamalılığını artırmak için, bilgi bütünü'nün parçaları arasındaki bağlantı, çağrışım kat sayısını artırma sürecidir. Ekleme, yeni alınan bilginin, uzun süreli bellekte daha önceden var olan bilgilerle bağlantısı kurulduğu zaman meydana gelmektedir. Diğer bir şekilde, yeni bilgi uzun süreli bellekte şemalar içerisinde var olan eski bilgiyle ilişkilendirilerek bu bilgiyi anlamlandırma ve genişletmedir. Yeni bilgiyi anlamlandırmak için, yeni bilgiyle bağlantılı olan daha önce kazanılmış olan uzun süreli bellekteki şemalarımızı kullanırız.

Bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesinde en etkili strateji olan ekleme, bilgi birimleri arasında ilişkiyi ve anlamlandırmayı artırma sürecidir. Ekleme, uzun süreli bellekte var olan şemaya, yeni bilgi ilişkilendirildiğinde oluşur. Yeni bilgi var olan şemaya eklenerek hem yeni bilgiye anlam verilir, hem de mevcut şemanın anlamı artırılır (Senemoğlu, 1997; Sübaşı, 1999).

Şema, metinden elde edilen bilginin entegrasyonu sağlamak suretiyle aktif hale getirilmektedir. Eklemedeki temel kavram genişlemedir. Yeni bir öğrencinin, bir kavramlar dizesi ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerinden oluşan kısıtlı bir bilgisi vardır. Bu tür bir art alan bilgisinin aktif hale getirilmemesi, yeni bilgiyi yorumlamakta zorlukların oluşmasına neden olacaktır (Maureen ve Schmidt, 1995).

Maureen ve Schmidt (1995) yapmış oldukları bir çalışmada, art alan bilgisinin bilgiyi işleme sürecine taşınmasının bu süreçteki etkilerini araştırmışlardır. Onların çalışması, metnin işlenmesi esnasında farklı türdeki art alan bilgi türlerini aktif hale getirmenin, çok farklı bilgiyi işleme aktivitelerini yönlendirdiği varsayımını test etmiştir. Sonuçlar çıkarma veya çıkarımlarda bulunma, belirli bir alandaki geçirilmiş birçok yaşantı yoluyla bir şema içerisinde geliştirilmekte olan art alan bilgisinin aktif hale getirilmesiyle meydana gelmektedir. Çıkarımlarda bulunmak, ilgili şemayı işlevsel hale getirmek için, aktif bir hale getirilmiş şemanın bölümlerinin doldurulmasını sağlamaktadır. Ekleme ise çağrışımsal bir ağ yapısı içerisinde sunulan sınırlı art alan bilgisinin aktif hale getirilmesinden ortaya çıkmaktadır. Ekleme, metnin işlenmesi esnasında metnin ve çağrışımsal ağ yapısı içerisindeki kavramsal düğümler arasındaki boşlukları doldurmak için gerekli olmaktadır.

Piaget'in kuramında bireyin bilgiyi kendine özgü bir şekilde organize ettiği, öncelikle kendinde var olan şema içerisine yerleştirdiği, gerektiğinde var olan şemalarına eklemeler yaptığı ve şemalarını değişikliğe uğrattığı belirtilmektedir (Senemoğlu, 1997). Birey, kendine gelen bilgiyi şemalarının yardımıyla etkin bir şekilde işlemekte ve yeniden uzun süreli belleğe yerleştirmektedir.

J. Anderson (1990) eklemlemeyi ve tekrarlamayı su süreçleri içeren süreçler olarak tanımlamaktadır (akt., Senemoğlu, 1997):

— Art alan bilgisiyle (şemalarımızda daha önceden depolanmış olan bilgi) olan bağlantılar

— Materyaller hakkında çıkarımlarda bulunma, imajlar veya materyali tüm diğer materyaller bir araya getirme ve boşlukları doldurma

— İçerikten ortaya çıkan özellikler

Art alan bilgisiyle olan bağlantılar açısından bilgiyi eklemleme, daha önceden yaşanmış bir şeyle bağlantılı ise en iyi şekilde yapabilir. Yeni bir kavram veya madde üzerine eklemleme yapma oldukça zordur. İnsanlar, bilgi üzerine eklemleme yapamadıkça, hatırlamaları da çok zayıf olacaktır.

Uzun süreli bellekte daha önceden var olan şemalardan ihtiyaç duyulan bilgi geri getirilerek, yeni giren bilgiyle bağlantıları kurulup, yeni bilgiye anlam yüklendiği gibi, eski bilginin anlamı da genişletilmektedir. Eklemleme genelde otomatik ve farkında olmaksızın meydana gelmektedir. Beyin, gelen uyarıcılara kendisinde var olan bilgiyi kullanarak, yeni anlamlar yükleme fonksiyonuna da sahiptir (Senemoğlu, 1997).

Senemoğlu'nun vermiş olduğu bir örnek cümlede, bunu daha açık ve anlaşılır hale getirmektedir: *“İda, antika masa örtüsünü ödünç aldı” cümlesine daha önceden bizim belleğimizde var olan “antika” ve “ödünç alma” şemaları daha fazla anlamlar yüklememizi sağlamaktadır. Bu anlamlar, antika örtüyü ödünç aldığına göre çok önemli konukları var”, “örtü çok değerli olduğundan çok dikkatli kullanılmalı” gibi olabilir”* (Senemoğlu, 1997, s.286).

Yukarıda belirtilen örnekte de açıkça görüldüğü gibi, eklemleme yoluyla yeni gelen bilgiye anlam yüklendiği gibi, daha önceden bizim uzun süreli belleğimizde var olan bilginin, şemanın yapısını da genişletmemize yardım etmektedir.

1.0.6.2. Gruplama ile Şema Teorisi ilişkisi

Şemalar bilişsel yapı blokları olduğu için, okuduğunu anlama sürecinde materyali organize ederler. Bu yüzden gruplama, önemli bir okuduğunu anlama değişkenidir. Özellikle gruplama (bir araya getirme) bilgiyi işlemede daha büyük bir etkinlik sağlamaktadır. Bu etkinlik, bilginin geri getirilmesi veya hatırlanması açısından ölçülebilir. Buradaki temel bulgu, belirli bir bilgi yapısına yönelik, gelişmiş bir şemaya sahip bireylerin, konuyla ilgili olan materyalleri daha iyi anladıklarıdır.

Okurken veya dinlerken geçirilen birçok zaman, her bir cümleyi anlamak için yeterli değildir. Okuduğunu anlamak için, paragraf veya cümle dizelerini anlamak gerekir. Bu yüzden öğrencilerin, bilgiyi eş zamanlı olarak belleklerinde tutmaları gerekmektedir; bunun sonucu olarak, bunlar entegre edilebilir ve kıyaslanabilir hale geleceklerdir. Okuma materyalini oluşturan parçalar birleştirilirse, buna gruplama denir, bunu yapmak daha kolay olur, çünkü bu, işleyen bellekte daha az yer işgal edecektir. Gruplama art alan bilgisine dayanmaktadır (Willingham, 2006).

Gruplama yönteminin en önemli özelliği, işleyen bellekte daha fazla boş alan bırakmasıdır. Bu da materyalin içerisinde olan diğer parçaları yeniden organize etmek gibi yapılacak olan diğer etkinliklere alanlar açılmasına imkan sağlamaktadır. Örneğin Recht and Leslie, (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, araştırmacılar hem iyi hem de kötü okuma becerilerine sahip ve basketbol oyunu hakkında bilgisi olan ve olmayan lise öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Öğrenciler ilk önce bir basketbol oyununun ilk periyodunu tanımlayan bir pasajı okumuşlardır. Bu pasaj, beş bölüme ayrılmıştır. Her bir bölümden sonra öğrencilerden, basketbol sahasının birebir fotokopisini kullanarak, okuduklarına tepkide bulunmaları ve okuduklarını tanımlamaları istenmiştir. Araştırmacılar basketbol bilgisinin, performans üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Basketbol kavramı ile ilgili çok art alan bilgisi olan öğrenciler, kötü okuma performansına sahip olan öğrencilerden daha yüksek düzey bir başarı elde etmişlerdir. Bunun nedeni ise, basketbol kavramı ile ilgili çok bilgisi olan öğrenciler, bir dizi olayı okumuş ve bunları birbirleriyle birleştirebilmişlerdir. İkinci ise, parçaları birleştirme yeteneğine sahip oldukları için, basketbol bilgisine sahip olan öğrencilerin hafızalarında boş yer vardı, bu yeri, yeniden canlandırmak için bir fotokopi gibi kullanmaya ve sözel olarak kendilerine bir bölüm oluşturmaya ayırmışlardır (akt., Willingham, 2006).

Gruplama, yani parçaları birleştirme yeteneği olmadığı için basketbol kavramıyla ilgili az art alan bilgisine sahip olmayan öğrencilerin, kısa süreli belleklerinde eş zamanlı olarak bilgiyi işlemek, eylemlerin hepsini hatırlamak, eylemler dizisini takip etmek ve yeniden kurguyu tanımlamak için yeteri kadar boş alanları yoktur. Yapılan bu ve diğer araştırmalar, art alan bilgisinin sağladığı avantajın, işleyen bellek üzerindeki önemini ortaya koymaktadır (Willingham, 2006).

1.1. OKUMA ANLAMA

Bu bölümde, şema teorisi-okuduğunu anlama ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için, öncelikli olarak okuduğunu anlamayla ilgili genel tanımlara, okuma anlamının kısa bir tarihsel gelişimine ve şema teorisinin bu tarihsel gelişim içerisinde ortaya çıkış sürecine, şema teorisinin okuduğunu anlamada merkezi noktasını oluşturan art alan bilgisi-okuduğunu anlama ilişkisine, okuma anlamaya bir süreç gözüyle bakılmasına sağlayan şema teorisinin ortaya koyduğu bir görüş olan okuduğunu anlama-süreç ilişkisine ve okuma anlamayı oluşturan süreçlere yönelik genel bilgiler verilmiştir.

1.1.1. Okuma Anlama Nedir?

Bu bölümde okuma anlamaya yönelik yapılan tanımlamalar, bu süreci metne dayalı çözümlene becerilerden daha ziyade, sürece dayalı okuma anlamayla ilgili ifadelerle dayanmaktadır.

Okuma anlama, okunan bir metni anlamaktır veya bir metinden anlamı yapılandırma sürecidir, çünkü okuyucunun belleğindeki metnin bir sunumunu oluşturmak için, bir metin okunurken, birlikte işlev gösteren okuma sürecini kapsayan birçok elementi içermektedir. Okuduğunu anlama, bir okuyucunun, yazarın mesajını yeniden yapılandırmak için ipuçları olarak yazılı metni kullandığı, hedefe yönelik bir süreci içeren anlamı yapılandırma aktivitesi olarak da tanımlanabilir. Başka bir bakış açısından okuma anlama, metindeki bilgi, yeni girdi ve okuyucunun içerisinde bulunduğu durum arasında meydana gelen karşılıklı bir etkileşimin sonucudur.

Paris (2005) okuma anlamının, metindeki bilginin yorumlanması, art alan bilgisinin kullanılması ve okuyucunun hafızasındaki konuyla ilgili uyumlu bir sunumun yapılandırılmasını içeren bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Chang'a (2003) göre ise, okuma, kısıtlı kapasiteye sahip işlemci kaynaklarına eşlik eden, karşılıklı etkile-

şime dayalı algısal ve bilişsel süreçlerinin, mesajı anlamlandırma hedefiyle kombinasyonunu içeren bir aktivitedir.

Schallert'e göre (1991) okuma, farklı uygun stratejilerin uygulandığı, algılama becerileri, dil ve dünya bilgisinden oluşan, art alan bilgisinden faydalanarak, yazılı metinden anlamı yeniden yapılandırma ve yeniden anlamlandırma hedefi olan aktif bir okuyucuyu içeren bir süreçtir (akt.,Chang, 2003).

Onwuegbuzie, Mayes, Arthur, Johnsen ve diğerleri (2004) okuduğunu anlamayı, bir öğrencinin etkin ve anlamlı bir şekilde daha önceden edinmiş olduğu bilgiyi, metinde sağlanan bilgiyle entegre edebilme becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Conlan'a göre (1990) ise, okuduğunu anlama, kelimelerin anlamlarını anlama ve daha önceden sahip olunan bilgiyle, öğrenilen yeni bilgi arasında bağlantılar kurabilme gibi birçok beceriden oluşan bir süreçtir.

Widdowson (1979) okuma etkinliğini, okumayla ilgili yapılan son araştırmaların bulgularından hareketle, okuyucunun metindeki ipuçlarına dayanarak anlamı yapılandırdığı, düşüncelerini rasyonel bir şekilde oluşturduğu bir aktivite olarak görmektedir (akt., Ajideh, 2003).

Goodman (1967) okumayı psikolinguistik bir oyun olarak tanımlamaktadır (akt.,Karakas,2002). Okuma anlamaya farklı bir açıdan bakan Pardo (2004) ve Bock (1993) okuma anlamının, yazılı dille aktif bir şekilde uğraş ve karşılıklı etkileşim yoluyla anlamın eş zamanlı olarak yapılandırılması ve metinden çıkarılması süreci olduğunu ifade etmektedirler.

Kong (1997) okumayı, okuyucu ve metin arasında bir karşılıklı etkileşim olarak tanımlamaktadır. Zaliha'ya göre ise (1995) okuma, içerisinde okuyucuların dünya ve dil becerilerini kullanarak, metnin anlamlı bir sunumunu yapılandırdıkları, çok boyutlu interaktif ve hipotezler üretmeye yönelik bir süreçtir.

Chastain'e (1988) göre okuma süreci, metni anlamak için, yazılı materyal üzerinde işlev gören aktif bilişsel bir sistem anlamına gelmektedir (aktaran, Razi, 2004).

1.1.2. Okumanın Tarihsel Gelişimi

Yüz yıllardır dile yönelik yapılan analizler analitik olarak ele alınmakta olup, bu analitiksel yaklaşımların en büyük özelliğinin, dili pragmatik çevreden bağımsız kendi içerisinde bir sisteme sahip bir yapı olarak görmesiydi. Dile, parçalardan oluşan

bir sistem olarak bakılmakta ve dilin incelenmesi de bu parçaların incelenmesi anlamına geldiği düşünülmekteydi (Pearson,2000). Daha önceki dönemlerde dille ilgili hiçbir yaklaşım, dile bütünsel süreç olarak bakmamıştır. Dille ilgili yapılan araştırmalarda, dilin kullanımını ve onun özelliklerini etkilediği varsayılan durumsal, sosyal ve kültürel faktörler göz önünde bulundurulmamıştır.

Gascoigne (2005) ikinci yabancı dil okuma etkinliği sürecini açıklamak için yapılan girişimlerin, öncelikli olarak, ana dilden alınan ve kelime hazinesi, cümle bilgisi, gramer yapıları gibi metne dayalı değişkenlere önem veren teori ve araştırmalardan başlayarak, art alan bilgisi, strateji kullanımı, okuma hedefi ve konu alanı gibi okuyucunun önemi vurgulayan değişkenlere doğru bir gelişim içerisinde ortaya çıkan açıklayıcı modellere dayandığını belirtmektedir. Bu modeller büyük ölçüde, okuma sürecine bakış açılarına göre, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve interaktif modeller olmak üzere üç temel kategoriden oluşan bir kategori içerisine yerleştirilebilir

Pearson (2000) geçmiş yüzyıl boyunca okuma eğitimindeki gelişmeleri, 1900-1935, 1935-1970 ve 1970- 2000 olmak üzere üç bölüme ayırmaktadır. 1900-35 yılları arasında okuma eğitiminde öğrencilerin rolü öğretmenler tarafından sağlanan programı almak ve kendilerine verilen alıştırmaları yapmak, buna karşılık öğretmenin görevi ise uygun olan alıştırmayı ve uygulamaları sağlamaktır. Bu periyotta okuyabilme yeteneği, metindeki kelimeleri akıcı bir şekilde telaffuza uygun olarak ifade edebilmek anlamına gelmekteydi. Okumanın, dinleme anlama ve çözümleme becerilerinin bir sonucu olduğu düşünülmekteydi.

1930'dan 35'e kadar okuma eğitimi ve psikolojisi alanında birçok yeni fikir ortaya çıkmıştır. Bu fikirlerin okuma öğretimi için önemli ve uzun süren etkileri ve sonuçları olmuştur. Bu fikirlerin en önemlisi "alphabetice approach" alfabetik yaklaşım olup, bu yaklaşımdan ortaya çıkan "words to letter" kelimelerden hecelere yaklaşımı veya hecelerden kelimelere yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öncelikli olarak öğrencilere kelimeler tanıtılıyor, daha sonra ise öğrencilerden kelimeleri hece bileşenlerine ayırmaları isteniyordu. Daha sonra ise "words to reading" kelimelerden okuma yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda kelimeleri hece- ses ilişkilerine ayırmaya yönelik hiçbir girişim yapılmamıştır. Bu periyotta okuduğunu anlamaya yönelik yaklaşımlar, sadece okuma performansını değerlendirmeye yönelik olmuştur. Yine bu periyot içerisinde okuma becerilere ayrılmıştır.

1960 yıllarda öğrenciler, hala bilginin pasif bir alıcısı, öğretmenler ise bu süreci yönlendiren rolündeydiler. Bu dönem içerisinde de geçmiş dönemin etkilerini görmek mümkündür. Anlam ve sessiz okuma 60'lı yılların okuma programlarında daha önemli bir hale gelmiştir. Yine bu dönem içerisinde okuduğunu anlamamanın, dinleme anlama ve çözümleme becerilerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

1970'lerden günümüze kadar süreçte ise, okuma eğitimi alanında köklü değişimler yaşanmaktadır. 1970'li yılların sonlarına doğru ortaya çıkan ve günümüzde bu alandaki oluşumları şekillendirmeye devam eden karşılıklı etkileşim modeline dayalı yaklaşıma doğru bir geçiş yaşanmıştır.

1960 yılların ortaları ve sonlarına kadar okuma anlama etkinliği, sözel olarak öğretilen kelime hazinesi ve dil bilgisini geliştirmeye veya edinimine yönelik olarak, öğrencilerin edinmeleri gereken bir beceri olarak düşünülmektedir; ama 1970'li yıllarda, araştırmacılar okuma anlama etkinliklerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtip psikodilbilimsel modeli savunmaya başlamışlardır (Chun, Plass, 1997).

Sadece becerilerden oluşan bir yaklaşımdan, süreç yaklaşımına doğru uzanan bir değişimle birlikte, araştırmacılar gelişimsel psikoloji sahasının önemli alanını oluşturan, okuduğunu anlama sürecini anlamaya yönelik çalışmalara yönelmişlerdir. Yabancı dil okuma alanıyla ilgili birçok bakış açısı, ana dildeki okuma anlama süreciyle ilgili gelişimsel psikologların yaptığı araştırmaların bulguları tarafından şekillendirilmektedir (Grabe, 1991).

Bu dönem içerisinde “linguistik”, “psikolinguistik”, “bilişsel psikoloji”, sosyo linguistik” “literary theory perspective” “okuma yazma becerisi bakış açısı” gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Psikolinguistik yaklaşımı bakış açısında, okuyucunun rolü değişmiş, okuyucu anlamı bizzat kendisinin yapılandığı bir konuma gelmiştir; “Bilişsel psikoloji”, alanında ise, bireyin okuma sürecinde amacı, motivasyon, algılama, okuduğunu anlama, öğrenme, bellek, yürütücü biliş gibi kavramların ön plana çıkmasını sağlamıştır. Yine bu alan içerisinde ortaya çıkan şema teorisi, okuduğunu anlama alanında köklü değişimlerin ortaya çıkmasına neden olmuş, okuma anlamaya yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.

70'li yıllar esnasında ve 80'li yıllar boyunca okuduğunu anlama, geçmiş dönemlerin tersine, okuma anlama eğitimi alanının merkezi haline gelmiştir. Bu süreçte

okuduğunu anlama etkinliğini, çözümlene becerilerden daha ziyade, diğer faktörlerin etkilediği görüşü ön plana çıkmış ve bu faktörler de bu süreç içerisine dahil edilmiştir. 1980’li yıllarda Rosenblatt, anlamın ne metinde ne de okuyucuda olduğunu ileri sürmüş ve okuma yazma becerisi yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu bakış açısında göre anlam okuyucu ve metin arasındaki karşılıklı etkileşimde yatmaktadır (akt., Pearson, 2000).

80’li yıllarda Goodmann ve Smith’in görüşleri yaygınlık kazanmaya başlamış ve anadilde okuma anlamaya yönelik araştırmalara ağırlık verilmiştir. Günümüzde ise daha çok bilişsel süreçler göz önünde alınarak, okuma anlama etkinlikleri ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır

Karşılıklı etkileşim modeline dayanan, okuma anlama etkinliği, bilişsel olup sürekli geliştirilebilir, metindeki kelimelerin anlamlarının ötesinde, sosyolojik değerlerin ve bilişsel süreçlerin yapılandığı temellere dayalı bir aktivitedir. Okuma anlama, geçmişte tamamen statik bir aktivite olarak görülmüş, anlamın bizzat metnin içerisinde olduğuna inanılmaktaydı. Okuyucunun yapması gereken, metinde kelimelerle aktarılan ve anlatılan düşünceyi anlamaktı. Bu süreçte metni oluşturan sosyal oluşumlara önem verilmemekteydi

Şema teorisi ve bilgi-okuduğunu anlama ilişkisi, okuduğunu anlamayla ilgili birçok çalışmanın yapılmasını katkı sağlamıştır. Bu dönem içerisinde okuma anlamayı geliştirmek için birçok strateji geliştirilmiştir ve okuduğunu anlamaya büyük önem vermeye başlanmıştır.

Günümüzde yapılan araştırmalarda ise, okuma anlama etkinliği, okuyucunun aktif bir süreç içerisine girip metinden elde ettiği bilgiye bağlı olarak, anlamı yapılandırdığı, karşılıklı bir etkileşime dayanan, daha çok dinamik bir aktivite olarak görülmektedir.

Bu bakış açısına göre, okuyucular giren sözel bilgi birimlerine yönelik zihinsel bir sunum oluşturduklarında bir metni anlayacaklardır. De Beaugrande (1982) “*gerçekte anlaşılan şey cümleler değil, bilakis kavramsal içeriktir*” diyerek bu bakış açısını özetlemektedir (akt., Chun ve Plass,1997). Yukarıda yapılan araştırmalardan ortaya çıktığı gibi, okuma anlama artık becerilerin oluşturduğu bir etkinlikten daha çok, süreç yönelik bir yaklaşım haline gelmiştir.

1.1.3. Art Alan Bilgisi Okuduğunu Anlama İlişkisi

1970'li yıllarda şema teorisinin ortaya çıkmasıyla ve bu teorinin bu süreci takip eden yıllar içerisinde, özellikle okuduğunu anlama alanına uygulanmasıyla birlikte, okuyucuların uzun süreli belleklerinde daha önceden sahip oldukları ve art alan bilgisi olarak adlandırılan bir kavram, okuduğunu anlama alanında önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Bu kavramın dayandığı temel özellik, şema teorisinin okuma anlamaya bakış açısını ortaya koymakta ve okuma anlamının, metin ve okuyucu arasında meydana gelen bir süreç olarak algılanmasını sağlamıştır.

Metnin anlaşılması, karşılıklı etkileşim ve yapısalcı bir bilgi işleme süreci tarafından oluşturulur. Okuyucu, metinde var olan bilgileri, kendi art alan veya dünya bilgisiyle birleştirir ve okunan bölümle ilgili bireysel bilişsel bir sunum oluşturur.

Ajideh (2003) okuyucunun, metne belirli düzeyde bilgi, düşünce, tutum ve beklentiler getirdiğini ifade etmektedir. Bunlar dil bilimsel boyutta, tahminlerde bulunma becerisiyle birleşince, okuyucu metni okurken geliştireceği beklentileri belirler. Okuma becerisi, dilbilimsel bilgi ve dünya bilgisi diye adlandırılan art alan bilgisi arasındaki etkin bir karşılıklı etkileşime bağlıdır. Okuduğunu anlama sürecinde art alan bilgisinin ve geçmiş yaşantıların eksik kullanımı, bir metnin yorumlanması ve bilginin işlenmesi becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Öncül veya art alan bilgisini aktif hale getirmek suretiyle, bilgedeki boşlukları gidermek mümkün olabilir

Weingarten Grütz (2004) ise bir metnin derinlemesine anlaşılabilmesi için, içerik ve okuyucunun ön bilgileri arasındaki bağlantıların kurulması gerektiğini belirtmekte, okunan bir metindeki bilgiler, daha önceden var olan yapılar içerisine eklendiğinde, bu metnin içeriğinin, daha sonraki zamanlarda bellekte mevcut olacağını ve kullanabileceğini belirtmektedir. Anlama süreci, metinden elde edilen bilgiler ve okuyucu tarafından ortaya konan girdi arasındaki sürekli bir karşılıklı etkileşim yoluyla meydana gelmektedir

Yekovic ve Walker (1987) öncül bilginin, okuma sürecini, metinden elde edilen cümle ve anlam bilgisine dayalı bilgilerden daha çok etkilediğini ortaya koymaktadırlar (akt., Weingarten Grütz, 2004). Öncül bilginin rolüne yönelik yapılan araştırmalarda, yüksek düzey bilgiyi işleme süreçlerinin, düşük düzey hiyerarşik bilgiyi işleme süreçlerindeki açıkları giderebileceğini göstermiştir.

Anderson'a göre (1991) okuma, anlamı yapılandırmada okuma materyalini ve okuyucuyu kapsayan aktif bir süreçtir. Anlam metinde değildir, metindeki kelimeler ve okuyucunun art alan bilgisini ve yaşantılarını kombine eden bir birliktelik içerisinde meydana gelmektedir (akt., Karakaş, 2002).

Goodman (1967) okumayı psikolinguistik bir oyun olarak tanımlamaktadır. Bu oyun içerisinde okuyucu, mümkün olduğu kadar yazar tarafından grafiksel bir sunum olarak kodlanan mesajı yapılandırır, metinden elde ettiği tüm ipuçlarını kullanmaz, bilakis kendisine aşına olan bilgiyi seçer ve okuduğunu anlamak için, kendisini yönlendirecek olan art alan bilgisini kullanır (akt., Karakaş, 2002).

Bir okuyucu, bir metni anlamadan önce tam olarak metni çözümleyebilmelidir. Çözümleme yapıldıktan sonra, kelimenin anlamına ulaşmak, motivasyon, bilişsel beceri ve biliş ötesi okuduğunu anlam becerisi gibi okuyucuya bağlı olan faktörler okuduğunu anlama sürecinde önemli rol oynarlar; bunlar arasında en önemli olanı ise okuyucunun art alan ve dünya bilgisidir veya bunları içerisinde barındıran şemalardır. Art alan bilgisi, bireyin uzun süreli belleğindeki soyut ve spesifik olan her şeyden oluşmakta ve bu bilginin kullanımı uzun süreli belleğin performansı ve var oluşuna bağlıdır (McKnight, 2002).

Paris'e (2005) göre okuduğunu anlama tek başına birimsel bir süreç olmayıp, okuyucunun, okuduğu metinden ortaya çıkan bilgiyi, yine kendi art alan bilgisi ve yaşantılarını entegre ettiği bir çok sürecin karşılıklı etkileşimini gerektiren, metindeki bilginin, okuyucunun hafızasında anlamlı bir sunumunu içermektedir

Okuma anlamaya farklı bir açıdan bakan Pardo (2004) ve Bock (1993) okuma anlamının, yazılı dille aktif bir şekilde uğraş ve karşılıklı etkileşim yoluyla anlamın eş zamanlı olarak yapılandırılması ve metinden çıkarılması süreci olduğunu, bu süreç içerisinde okuyucuların, art alan bilgisi, daha önceki yaşantıları, metindeki bilgi ve metinle olan ilişkilerine yönelik takınacağı tavır gibi süreçlerin kombinasyonu yoluyla, metinle karşılıklı etkileşim içerisinde girerek anlamı yapılandırdıklarını belirtmektedir.

Okuyucular, yalnızca bir metnin ne içerdiğini veya açıklamaların ne anlama geleceğini değil, aynı zamanda ne tür alan bilgisinin önemli olacağını ve metne yaklaşımda hangi stratejilerin faydalı olacağını tahmin ederler. Örneğin bir gazetede spor haberleriyle ilgili bölüme bakmak, bir okuyucuyu rahatlatır ve okuyucu spor haberlerini rahat bir şekilde derinlemesine okur, bildiklerini hatırlamaya başlar “örneğin

eleme maçları dün yapıldı”, belkide sorular üretir “*futbol eleme maçlarını kim kazandı*” diğer taraftan ilgisini, bilgisini ve okuma stratejilerini “*hangi bölümleri atlayacağını, hangi takımlar hakkındaki haberleri okuyacağı gibi*” yeni bilgi üzerine yoğunlaştırarak bu süreci gerçekleştirir.

Buna karşılık, başka bir okuyucu sporla ilgili başlıkları görebilir ve o sayfadaki haberlerin hepsine bir göz atar. Diğer tüm okuyucular gibi, bu her iki okuyucu da aktiftir ve stratejik olup, okuduklarını aktif bir şekilde yorumlamakta, ne okuyacaklarını seçmekte ve bunu ne kadar derinlemesine okuyacağını belirlemekteler.

Araştırmacılar, okuduğunu anlama kavramını, okuyucunun yeni bilgiyi daha önce bildikleriyle ilişkilendirdiklerinde ne olmaktadır sorusunu açıklamak için kullanılmaktadırlar. Grow’a göre (1996) bir metin ne kadar mükemmel yazılırsa yazılsın, metindeki bilgi tek başına anlama sürecini oluşturmaz. Okuduğunu anlama, okuyucunun art alan bilgisine ve okuma stratejilerine bağlıdır.

Sporu seven kişiler, sporla ilgili organize edilmiş bir bilgi yapısına sahiptirler ve yeni bilgiyi bu çerçeveye içerisine hemen yerleştirerek, uyumlu hale getirirler. Buna karşılık, daha farklı organize edilmiş bir bilgi yapısına sahip olan diğer okuyucular ise, müzikle ilgili bölüme yoğunlaşabilirler. Spor sayfalarındaki birçok bilgi, bu alan için gerekli olan ön bilgileri eksik olan birisine anlaşılabilir ve aynı şekilde bu süreç müzik alanı için geçerlidir.

Hem spor haberleri hem de müzik haberleri çok iyi yazılmış bilgileri içermelerine rağmen, bu bilgi ancak, yeni bilgiyi konu alanı ile ilgili organize edilmiş bilgiyle kombine edebilen okuyucular için anlaşılır olacaktır. Yeni bilginin anlaşılması, mevcut bilgiyle uyumunu gerekli kılmaktadır.

Stott (2001) sınırlı sayıdaki dilbilimsel becerilerle bir metni okuyan öğrenciler için, bir konu, onların yaşantılarının veya bilgi veri tabanlarının dışında kaldığı zaman, onların kendilerini okyanusta kaybolmuş gibi hissedeceklerini belirtmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi okuma anlama, yalnızca dilbilimsel becerilerle değil, aynı zamanda okuyucunun sahip olduğu art alan bilgisinin kombinasyonu ile mümkün olacaktır.

İlk olarak dinleme veya okuma yoluyla, yeni bir yaşantıyla karşılaşıldığında veya yeni bir yaşantı içerisine girildiğinde, bu bilgi hakkında düşünölmeye başlanır ve materyalin bellekte depolandığı anki bilgiden faydalanılır. İçerisinde olgulara veya gerçeklere dayanılan bilginin, bize bilişsel bir çerçeve sağladığı ilk basamak, gerek

dinleme gerekse de okuma yoluyla yeni bilgi, duyuşsal kayda alındığı zaman başlar. Yazılı veya sözlü dili anlamak, kelime hazinesini ve cümle bilgisini anlamının ötesinde bir şey olup, okuduğunu anlama art alan bilgisini gerektirir, çünkü dil, içerisine bilginin eklendiği semantik parçalarla doludur ve bu yüzden okuduğunu anlama doğru çıkarımlarda bulunmaya bağlıdır.

Bazı somut örnekler vermek ve bu tartışmayı anlaşılır hale getirecektir. Örneğin, şöyle bir metni okuduğumuzu varsayalım: “*John öne çıkan göbeğine bakınca suratı asıldı. Davetiyede siyah bir kravat takmak ve smokin giyilmesi gerektiği belirtilmişti ve John, yirmi yıl önce kendi evliliğinden beri smokinini giymemişti*”. Biz, muhtemelen John’un smokini kendisine uymayacağı için, endişe duyduğu sonucunu çıkaracağız, ama metin direkt olarak bu problemle ilgili hiçbir söylemektedir. Yazar şu bilgileri ekleyebilirdi: “*John smikoni son kez giydiğinden beri kilo almıştı ve smokini uymayacağı hususunda endişe duymaktadır*”, ama bunlar gerekli değil ve eklenen bilgiler metni sıkıcı hale getirecektir.

Bizim hafızamız, boşlukları doldurabilecektir, çünkü insanların evlendikten yirmi yıl sonra daha kilolu olacaklarını ve kilo almanın genellikle eski elbiselerin uymayacağı anlamına geldiğini biliriz. Bu dünya hakkındaki art alan bilgisi, genel olarak hazır olacaktır ve yazarın bunu belirtmesine gerek yoktur. Bu yüzden, bilginin daha çok bilginin edinimine yardımcı olduğu en belirgin yol, bilginin doğru çıkarımlarda bulunmaya el verdiği müthiş güçte yatmaktadır.

Willingham’a göre (2006) bir metni okuyabilme ve onu anlamlı hale getirebilme yeteneği yüksek düzeyde art alan bilgisiyile ilişkilidir.

Biz birçok kez okuma esnasında, çıkarımlarda bulunduğumuzun farkında değilizdir. Örneğin yukarıda verilen metni okuduğumuzda, kendi kendimize şöyle düşümemiz söz konusu olamaz: “*hum... dur bir bakayım...onun simokini son kez giydiğiyle ilgili bir şey bana neden anlatıldı? Onun suratının asılması hakkında neden düşünmeliyim?*” Bu tür bilinçli çıkarımlar gereksizdir, çünkü bizim okuduğumuzu otomatik olarak yorumlayan bilişsel süreçler, yalnızca okuduğumuz kelimelere, kelime kelime erişmez, aynı zamanda bu kelimelerin bağlantılı olduğu diğer kelimelere erişim sağlarlar. Bu yüzden biz, smokin kelimesini okuduğumuz da, metni anlamlı hale getiren bilişsel süreçler yalnızca “*resmi bir elbise*” olan smokine ulaşmaz, aynı zamanda da bizim belleğimizdeki bu kavramla ilgili diğer kavramlara da erişebilir. Örneğin smo-

kinler çok pahalıdır, ara sıra giyilirler, o kadar rahat değildirler, kiralanabilirler, genellikle düğünlerde giyilir gibi,

Metnin de ortaya koyduğu gibi, anlamı çıkararak bilişsel süreçlerin, düşüncelerin kesişimini ortaya koyan kavramlara erişimi vardır. “*Simokin*” kelimesi “*elbise*” kelimesini hazır hale getirmekte ve “*evlilikten yirmi yıl sonra*” “*kilo alma*” kavramını hazır hale getirmektedir. “*Elbise ve kilo alma*” kavramlarının kesişimleri ise “*elbise uymuyor*” fikrini ortaya koymaktadır ve biz John’un neden mutsuz olduğunu böylece anlamaktayız. Tüm bu çağrışımlar ve çıkarımlar, bilinç dışında meydana gelmektedir. Bu bilişsel sürecin tek çıktısı olan “*John smokini artık uymayacağı hususunda endişe duyduğu*” cümlesi bilince girmektedir.

Bazen bu bilinçaltı çıkarımlarda bulunma süreci başarısız olur ve metindeki düşünceler birbirleriyle ilişkilendirilemez. Bu olunca işlemle durur ve metindeki düşünceler ve kelimeler arasında bazı ilişkiler kurmak için büyük bir çaba sarf edilir.

Büyük bir efor bilinçli bir işlemlemeyi gerektirir. Örneğin, daha önce okuduğumuz metnin devamında şöyle bir bölümü okuduğumuz varsayalım: “*John basamaklardan dikkatlice aşağıya indi ve Jeanine beklerken, onu baştan aşağıya süzdü ve sonunda, cüzdanında birkaç balık olduğunu çok seviniyorum dedi.*” Jeanine’nin yorumu, okumanın normal akışını kesebilir. “*Onun neden balıkları olsun ki?*”, okuyucu, normal bir olay, John ve Jeanine hakkında anlatılan (resmi bir giyinme, smokin, basamak, cüzdan) gibi durumla ilgili elementlerle, balığı taşıma arasında bazı ilişkileri bulmaya çalışacaktır. Bu araştırmada okuyucu, bir smokin giymenin, bir insanı birazcık da olsa bir penguene benzetebileceğini ve bunun sonucu olarak da penguinlerin balık yedikleri görüşünü belleğinden geri getirecektir. Jeanine John’u bir penguene benzetmekte ve bu yüzden onunla alay etmektedir. Şimdi okuma devam edebilir, çünkü bağlantı yeniden kurulmuştur.

Willingham’a göre (2006) art alan bilgisi, bir bireyi iki şekilde iyi bir okuyucu yapmaktadır. Birincisi, okuyucu metni anlama sürecinde, başarılı bir şekilde gerekli çıkarımlarda bulunmak için bilgiye sahip olacaktır. Örneğin, yukarıdaki örnekten hareketle, insanların evlilikten yirmi yıl sonra daha kilolu olacağını biz biliriz ve bu yüzden John’un smokinin uymayacağı hususunda endişe ettiği sonucunu çıkarırız. İkincisi ise, zengin bir art alan bilgisi, okuyucuyu metindeki bağlantıları bilinçli bir şekilde araştırmak için bir efor içerisinde, bir metni çok nadiren ikinci bir kez okumak zorun-

da kalacaktır. Örneğin, yine ikinci örnekte Jeanine'nin balık açıklamasıyla Jonu'yu bir penguene benzettiğini okuyucu hemen fark edecektir.

Paris'e (2005) göre, okuma etkinliğinde üç farklı okuduğunu anlama düzeyi vardır. Çözümleme süreci, metindeki kelimedenden hareketle okuyucunun hafızasındaki kelimenin ve cümlelerin anlamlarına kadar uzanan, kavramsal ve algısal süreçlerle ilgilidir. Çözümleme sürecinden ortaya çıkan zihinsel sunum, genellikle önermeler olarak adlandırılan düşünce üniteleri dizisinden oluşur. Bir sonraki analiz düzeyinde ise, önermeler, metnin mikro yapısı diye adlandırılan karmaşık bir ağ yapısı içerisinde birbirleriyle ilişkilendirilirler. Buna ek olarak, metnin değişik bölümleri arasındaki hiyerarşik ilişkiler de belirlenir. Metnin bu global yapısı makro yapı olarak adlandırılmaktadır. Mikro ve makro yapılar birlikte metin tabanı oluştururlar.

Çıkarımlarda bulunma, metin tabanının (okuyucunun metni yapılandırdığı zihinsel sunum), yapılandırılmasında önemli bir rol oynamasına rağmen, metin tabanı, ortaya konduğu metinle sınırlıdır. Bir metni tam olarak anlamak için, genellikle okuyucunun kendi art alan bilgisi ve yaşantıları ile metindeki bilgiyi entegre etmesi gerekmektedir; diğer bir ifadeyle, okuyucunun metin tarafından tanımlanan zihinsel bir durum modeli yapılandırması gerekmektedir.

Bu model, metinden sağlanan bilgiyle, önemli art alan veya öncül bilginin ve okuyucunun hedeflerinin entegrasyonu gerekli kılmaktadır. Metinler kelimelerden oluşur ve metin tabanı, düşünce üniteleri içerisinde kombine edilen kelimelerin anlamlarını içeren önermelerden oluşan bir yapıdır. Durum modeli ise bunun tersine, tam olarak önermelerden oluşan birimleri değil, bilakis görsel imajlar, duygular ve kişisel yaşantılar gibi diğer birçok yapıları içerebilir.

İyi okuma becerilerine sahip bir okuyucu, metni okumadan önce metni gözden geçirir, başlıklar ve alt başlıklar gibi içeriksel ipuçlarını kullanır. Okurken önemli olan bilgiyi arar, diğer bilgilerden daha çok bu bilgiye ağırlık verir, metni bir bütün olarak anlamak için, metindeki önemli noktaları birbirleriyle ilişkilendirmeye çalışır, metni yorumlamak için art alan bilgilerini kullanır ve aktif hale getirir. Bundan başka metnin içeriğine dayalı olarak, metnin anlamıyla ilgili hipotezleri yeniden değerlendirir, düzenler ve bilgiyi metinden çıkarmaya çalışır.

Manning ve Manning'e (1984) göre okuma temel olarak görsel olmayan bir süreçtir, çünkü okuyucular, metinden çıkan yeni anlamı yapılandırmak için kendi art alan bilgilerini kullanırlar (akt.,Joyce,1996).Bilişsel bilim alanındaki araştırmalar, okuduğunu anlamın yeteri kadar kelime hazinesine ve art alan bilgisine sahip olan bir okuyucuya gerek duyduğunu ortaya koymaktadır (Jerald, 2006).

Art alan bilgisinin önemli bir elementi kelime hazinesidir. Bir okuyucu, bir metni tam olarak anlamak için metinde kullanılan kelime hazinesinin %90 'nını anlamak zorundadır. Bununla birlikte, güçlü okuduğunu anlama stratejileri kelime hazinesinden daha fazla şeyi gerektirmektedir. Okuyucular, bilişsel psikologların bir metni anlamak için bir durum modeli diye adlandırdıkları şeyi yapılandırmak için, bir konu alanı ile ilgili bilgiyi, geniş bir bilişsel alan içerisinde bir araya getirebilmelidir.

Gerekli olmasına rağmen, tüm kelimeleri okuyabilme yeteneği yeterli olmayabilir, çünkü bir metni anlamak kelimelerin anlamlarını bilmek, önemli dünya bilgisine sahip olmak ve daha önceden okunmuş olan metinleri hatırlayabilme becerisi gibi diğer becerileri gerekli kılmaktadır (Jerald, 2006).

Floyd ve Carrell (1987) yabancı dil öğrencilerine, ek art alan bilgisi sağlamanın önemli oranda okuduğunu anlamalarını etkilediğini, buna karşılık tümce bilimsel yapıyı açıklamanın bu süreçte etkisi olmadığını ortaya koymaktadırlar. Hem ilk hem ikinci yabancı dil alanında yapılan araştırmalar, art alan bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki uyumun, bu süreç üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadırlar (akt., Troike, 1991). Art alan bilgisi, okuyucunun direkt olarak sayfa üzerinde gördüğü şeyle nasıl bir karşılıklı etkileşime gireceği hususunda önemli bir etkiye sahiptir (Troike, 1991).

Pavlak (1974) okuduğunu anlamamanın, okuyucunun yazı metne getirdiği düşünceler ve yaşantılar tarafından etkilenen bir süreçten oluştuğunu ifade etmektedir. Bu, metinden anlamın yapılandırma sürecidir. Okuduğunu anlama süreci, yazarın kelimelerini çözümleme ve vermek istediği mesajın anlamını yapılandırmak için, uygun art alan bilgisini kullanmayı içermektedir. Girgin (2005) ise, okumanın amacının anlamak olduğunu ve okunan metne anlam verebilmek için, ön bilgilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bireyin okuduğundan anlam çıkarabilmesi için, geçmiş bilgileriyle okuduğu metin arasında ilişkiyi kurması gerekmektedir. Bu yüzden, önceden edinilen dil, deneyim ve bilişsel beceriler okuma sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır.

Okuma, etkin bir şekilde metinden anlamın çıkarılmasıdır. Okumada zorluk çeken öğrenciler, metinden anlam çıkarmak yerine küçük detaylara odaklanırlar. İyi okuyucular ön bilgilere sahiptir, çünkü bir metni etkili bir şekilde anlamak için ön bilgilere gereksinim duymaktadırlar ve yeni metnin anlaşılmasında bu bilgilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedirler. Okuma esnasında zorluk çeken öğrenciler, anlamayı kolaylaştıracak ön bilgileri kullanamazlar ve bunları metindeki bilgiyle bütünleştiremezler. Okurken, bu okuyucular daha sonra metin okunduğunda doğrulanacak veya çürütülecek tahminlerde bulunmaktadır. Bunlar, yüksek düzeyde zihinsel işlemleri gerektirmektedir.

Sayıları gitgide artan birçok araştırmacı, yalnızca kelimelerin ve dil bilgisi kurallarını anlamının, okumayı öğrenmede ve okuduğunu anlama sürecinde yeterli olmadığını ve bireyin sosyo kültürel art alan bilgisini ve okuma sürecinde yaşantılarını nasıl kullandığının da göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir (Onwuegbuzie, Mayes, Arthur, Johnsen ve diğerleri, 2004).

1.1.4. Bir Süreç Olarak Okuduğunu Anlama

1960'lı yıllara kadar okuma daha çok becerilerden oluşan, çözümlemeye dayalı bir aktivite olarak görülmüş, 60'lı yılların sonlarına doğru okuma alanında ortaya çıkan yeni oluşumlar, bu sürece yalnızca becerilerden oluşan bir etkinlik olmaktan daha ziyade, bunun sürece dayalı bir aktivite olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Günümüzde yapılan araştırmalarda ise, okuma anlama etkinliğini, okuyucunun aktif bir süreç içerisine girip, metinden elde ettiği bilgiye bağlı olarak, anlamı yapılandırdığı, karşılıklı bir etkileşime dayanan, daha çok dinamik bir aktivite olarak görülmektedir.

Bu bakış açısına göre, okuyucular giren sözel bilgi birimlerine yönelik zihinsel bir sunum oluşturduklarında bir metni anlayacaklardır. De Beaugrande (1982) "*gerçekte anlaşılın şey cümleler değil, bilakis kavramsal içeriktir*" diyerek bu bakış açısını özetlemektedir (akt., Chun ve Plass, 1997, s.61). Yukarıda yapılan araştırmalardan ortaya çıktığı gibi, okuma anlama artık becerilerin oluşturduğu bir etkinlikten daha çok, sürece yönelik bir yaklaşım haline gelmiştir.

Okumaya, bir süreç açısından bakıldığı zaman, okuma seçici bir süreçtir ve okuyucunun beklentileri temelinde, algısal girdiden seçilen mevcut az sayıdaki ipuçla-

rından elde edilen kısmi bilginin kullanılmasını içerir. Bu kısmi bilgi işlenirken, bilgiyi onaylamak, ret etmek ve yeniden düzeltmek için geçici kararlar verilir.

Sadece becerilerden oluşan bir yaklaşımdan, süreç yaklaşımına doğru uzanan bir değişimle birlikte, araştırmacılar gelişimsel psikoloji sahasının önemli alanını oluşturan okuduğunu anlama sürecini anlamaya yönelik çalışmalara yönelmişlerdir(Grabe, 1991).

Okuma aktif bir süreçtir. Okuyucu başlangıçta materyalle ilgili beklentiler oluşturur, daha sonra bu beklentileri onaylamak ve ret etmek için gerekli olan en uygun ipuçlarını seçer. Bu seçme sürecinde, okuyucu kelime hazinesi, cümle bilgisi ve gerçek dünya ile ilgili art bilgisinden faydalanır. Ajideh'e göre (2003) okuma, düşünce ve dil arasındaki karşılıklı etkileşime dayalı bir etkileşim sürecini içermektedir.

Paris (2005) okuma anlamının, metindeki bilginin yorumlanması, art alan bilgisinin kullanılması ve okuyucunun hafızasındaki konuyla ilgili uyumlu bir sunumun yapılandırılmasını içeren bir süreç olduğunu belirtmektedir. Maria (1990) okuma anlama etkinliğini, yazılı metinden ortaya çıkan anlamı yapılandırmaya yönelik, karşılıklı etkileşim içerisinde meydana gelen bütünsel bir süreç olarak görmekte ve bu sürecin;

— Okuyucunun metne getirdiği bilgi- “ kelimeyi tanıma becerisi, dünya veya art alan bilgisi ve dilbilimsel birikimlerini içeren bilgi”

— Yazarın metni yapılandırmak için kullandığı dili ve;

— Metnin içerisinde geçtiği durumun, okuyucu tarafından yorumlanması süreçlerinin karşılıklı etkileşimi yoluyla meydana geldiğini belirtmektedir.

Gascoigne (2005) Goodman'dan (1968) aktardığı gibi, okuma süreci, okuyucunun tahminlerde ve denemelerde bulunma gibi stratejileri kullanarak, metne olan bağımlılığını azalttığı psikodilbilimsel bir tahmin oyunudur. Okuduğunu anlama sürecinin, hiyerarşik olarak birbirleriyle ilişkili olan birçok bilişsel süreci içerdiğine inanılmakta; bu sürecin yatay bir süreçten çıkıp, dikey bir süreç özelliği kazandığı ileri sürülmektedir (Chun ve Plass, 1997).

Okuma anlama sadece birkaç beceri ve kelime hazinesi bilgisinin ötesinde, bilişsel psikoloji alanına doğru bir geçiş yaşamakta ve araştırmalar bu alanda yoğunlaşmakta, belleğe giren sözel bilgi birimlerini, okuyucu bilişsel düzeyde yeniden yapılandırabilir ve organize edebilirse, okuma anlamının gerçekleşeceğine inanılmakta-

dır. Okuma anlama, sadece cümleler veya alam bilgisinin ötesinde, kavramsal içerik bilgisi olarak görülmekte ve buna bir süreç gözüyle yaklaşılmaktadır. Bu süreç, sistematik bir şekilde işlemektedir (Chun, 2001).

Chang (2003) ise okuduğunu anlamayı, bir okuyucunun, yazarın mesajını yeniden yapılandırmak için, ipuçları olarak yazılı metni kullandığı, hedefe yönelik bir süreci içeren anlamı yapılandırma aktivitesi olarak görmektedir. Hsiu-Sui'ye göre (2003) okuduğunu anlama süreci, hem çok düzeyli hem de enteraktif hem de yapılandırmaya dayalı bir süreçtir.

Anderson ve Urquhart (1984) okumaya hem süreç hem de ürüne yönelik bir etkinlik olarak bakmaktadır (akt., Ajideh, 2003). Yukarıda da vurgulandığı gibi, ürüne yönelik bakış açısı, okuyucunun metinden elde ettikleriyle ilgili olup, buna karşılık sürece yönelik bakış açısı ise, okuyucu belirli bir yoruma nasıl ulaşmaktadır konusuy-la ilgilidir. Bundan başka, ürüne yönelik süreç yaklaşımı, okuyucunun metinle bir etkileşim içerisine girdiğinde nelerin meydana geldiğini açıklayamaz.

Razı (2004) bellek ve okuma arasında iki ilişki olduğunu ortaya koymaktadırlar. İlk olarak, okuma eş zamanlı uygulanan çok değişik süreçleri içermektedir. Okuyucular çok hızlı bir şekilde kelimeleri tanıyamazlar ve bunları işleyen belleklerinde aktif olarak tutamazlar, ama cümlelerin yapılarını analiz ederler. Genel olarak, okuduğunu anlama becerisini kazanımının, uzun süre alacağı kabul edilmektedir, çünkü bu becerileri etkin bir şekilde kombine etmek okuduğunu anlamayı etkilemektedir

İkinci olarak ise, karşılıklı etkileşim süreci için, okuyucunun aktif hale getirilmiş art alan bilgisiyle, metinden elde edilecek dilbilimsel bilginin karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Okuyucunun art alan bilgisi, uzun süreli belleğinde mevcuttur ve yorum hem dilbilimsel hem de art alan bilgisinin yorumlanmasını önemli ölçüde gerekli kılmaktadır.

Goodman (1973) bunu şöyle açıklamaktadır: "... *Okuyucu kendisinde mevcut olan tüm bilgileri kullanmaz. Okuma, çözümlenebilen bir dil yapısını tahmin etmek ve seçmek için, içerisinde yeteri kadar mevcut bilgiden, okuyucunun seçtiği ve topladığı bilgiyi ortaya koyan bir süreçtir*"(akt., Karakaş,2002,s.25-35). Bu görüşlerden hareketle, okumanın tam olarak algısal bir süreç olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama veya okurken anlamın yapılandırılması, bu etkinliğin amacını oluşturmakta olup, tek başına meydana gelen basit bir süreç olarak değerlendirile-

mez, çünkü yazar ve okuyucunun dahil olduğu iki boyutu vardır; basit bir süreç olarak da değerlendirilemez, çünkü içerisinde okuyucunun yazarın kelimelerini çözümlendiği ve yazarın amacına uygun bir metnin anlaşılmasını yapılandırılmak için, art alan bilgisinden faydalandığı, karmaşık ve dinamik bir süreçtir.

Paris'e (2005) göre okuduğunu anlama, tek başına birimsel bir süreç olmayıp, okuyucunun okuduğu metinden ortaya çıkan bilgiyi, yine kendi art alan bilgisi ve yaşantılarını entegre ettiği bir çok sürecin karşılıklı etkileşimini gerektiren, metindeki bilginin, okuyucunun hafızasında anlamlı bir sunumunu içermektedir. Okumanın metindeki bilginin pasif bir şekilde özümsemesi süreci olmadığını ve metinlerin okuyucuların aktif olarak yorumlamalarını gerektiren, belirsizliklerle dolu olduğunu belirten Chandler (1995),bu süreçte yalnızca dilbilgisine dayalı bilginin değil, aynı zamanda dünya bilgisinin de kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Okuma anlamaya farklı bir açıdan bakan Pardo (2004) ve Bock (1993) okuma anlamının, yazılı dille aktif bir şekilde uğraş ve karşılıklı etkileşim yoluyla, anlamın eş zamanlı olarak yapılandırılması ve metinden çıkarılması süreci olduğunu, bu süreç içerisinde okuyucuların, art alan bilgisi, daha önceki yaşantıları, metindeki bilgi ve metinle olan ilişkisine yönelik takınacağı tavır gibi süreçlerin kombinasyonu yoluyla, metinle karşılıklı etkileşim içerisine girerek anlamı yapılandırdıklarını belirtmektedir.

Okuyucuların, okuma esnasında, metindeki girdiden sağlanan ipuçlarını deneyerek başlayan, daha sonra neyin geleceğini tahmin ve test eden veya tahminlerini onaylayan ve böyle devam edip giden bir okuma etkinliğini kapsayan bir süreçten geçtikleri düşünülmektedir (Singhal,1998).

Joyce (1996) okuma etkinliğinde temel öğenin okuduğunu anlama olduğunu ve okuma anlamının üç unsurdan oluşan bir süreci içerdiğini belirtmektedir:

- 1- İçeriği tahmin etmek
- 2- Tahmini onaylamak
- 3- Bilgi şematik bir yapı içerisine entegre etmek

Okuyucular bir metni okurken, her imla kuralına, kelimelere ve cümlelere bakma temelinde tahminlerde bulunmayıp, daha çok anlama yönelik ipuçlarını ararlar. Bunu, kelime kelime değil, bilakis tahminlerde bulunarak ve anlamı önceden tahmin ederek yaparlar. Okuma, sadece metinde görülen bilgiyle sınırlı, görsel bir süreç de-

ğildir. Okuyucular metinden çıkan yeni anlamları yapılandırmak için, kendi bilgilerini kullanırlar, bu yüzden okuma, büyük oranda her bir okuyucunun hafızasında meydana gelen düşünceye dayalı bir aktivitedir

Tahminler yapıldıktan sonra, hipotezlerin anlamlı olup olmadığını görmek için, okuyucular hipotezlerini test ederler. Bunu yapmak için, tahminlerini onaylarlar veya ret ederler. Bu tahminleri test etmek için iki soru sorarlar. Okuyucular öncelikle okunan ilgili bölümün hem anlam hem de cümle bilgisi açısından anlamlı olup olmadığını bilmek isterler. Eğer anlamlıysa, materyal okumaya değer bulunacak ve okuyucular okumalarına devam edeceklerdir. Bunun tersinde ise, ek ipuçları için metni yeniden okuyacaklardır.

Okumadaki üçüncü adım, bilgiyi şematik bilgiye entegre etmektir. Okuyucular, okuduklarını mevcut bilgi sistemlerine entegre etmek için değişik kriterler kullanırlar. Bu kriterler, okuyucuların okuma hedeflerine ve inanç sistemine bağlıdır. Okuyucu bilginin, okuma hedefi ve dünyaya bakış açısından önemli olup olmadığına karar vermelidir. Konu alanıyla ilgili yüksek düzey art alan bilgisine sahip olan okuyucular, daha az art alan bilgisine sahip olan okuyuculardan daha az hata yapacaklardır.

Okuyucu, yazılı materyal aracılığıyla, yazarla karşılıklı bir etkileşime girdiğinde, okuma sürecine başlar. Yazarın ortaya koyduğu şeyi tahmin etmek için gerekli olan dilsel ipuçlarını seçer, dilbilgisine, art alan yaşantılarına ve şematik sistemlerine dayanarak ve dil ve şema bilgilerine kullanarak, okuduklarının sözdizimsel ve anlam bilgisi düzeyinde kabul edilebilirliğini kontrol ederek, tahminlerini onaylarlar. Okuyucular, önemli olduğuna inandıkları şeyleri, daha önceden oluşturulmuş anlam sistemleri içerisine entegre ederler. Tahminde veya çıkarımlarda bulunma, onaylama ve entegre etme süreçleri bilinçli olarak ve karşılıklı etkileşim içerisinde gerçekleşir. Okuyucular, okurken sürekli olarak anlamlarına eklemelerde bulunurlar, değiştirirler veya onları yeniden organize ederler (Joyce, 1996).

Manning ve Manning'e (1984) göre okuma, okuyucular metinden çıkan yeni anlamı yapılandırmak için kendi art alan bilgilerini kullandıkları için, görsel olmayan bir süreçtir.

Temel olarak okuduğunu anlama süreci, yeni ve eski bilginin birleşimi ve karşımıdır. Okuduğunu anlama sürecinde birçok aşama vardır. İlk aşamada duyu organlarıyla bize gelen sembolleri ve sesleri ilk önce kelimelere ve daha sonra da daha büyük

anlama birimlerine transferi gerçekleşmektedir. Kısa süreli belleğe giren daha büyük anlam birimleri, uyum, yapılandırma ve yeniden yapılandırma meydana gelirken burada tutulur. Bu uyum, paralel ve interaktif olarak işlev gösteren birçok karmaşık süreci içermektedir (Jerald,2006)

McCornick (1998) bir interaktif okuma modeli açısından, okuma anlamının, okuma süreci esnasında eş zamanlı olarak işlev gösteren, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işleme süreçlerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya koyan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Camiciottoli (2003) bottom up “aşağıdan yukarıya”, top down “yukarıdan aşağıya” işleme ve biliş ötesi becerilerinin karşılıklı etkileşimi olarak, okumayla ilgili görüşün, günümüzde hem birinci yabancı dil hem de ikinci yabancı dil öğretim çevrelerinde artık kabul edildiğini belirtmektedir. Bottom up” aşağıdan yukarıya işleme” becerileriyle, anlamın metinden çözümlenerek ortaya çıkarılmasına ek olarak, başarılı okuyucular içerikle ilgili art alan bilgilerini aktif hale getirmek için top down “yukarıdan aşağıya” işleme becerilerini uygulamakta ve bunları yeni bilgiyle uyumlaştırmak için metinsel ipuçlarını kullanmaktadırlar.

İnteraktif bakış açısından, okuduğunu anlamının, okuyucu, metinden yazarın düşüncelerine yakın zihinsel bir metin oluşturduğu zaman meydana gelmektedir. Yabancı dilde okuduğunu anlama, art alan bilgisi, bilişsel işlevler ve kavramsal becerilerden oluşan interaktif bir süreçtir. Bu üç faktör, bireyin okuduğunu anlamasına en çok katkı sağlamaktadır (Hardin,2001; Pulido,2004; Parvez,2006; Jackson, Peter ve Jonathan,1997).

Yazıcı ve Dönmez (2006) anlamının, okuma sürecinin en karmaşık yönlerinden birisini oluşturduğunu, okuduğunu anlamının, mantıksal bağlantılar oluşturmak için, metni yorumlanması ve bilginin uygulanmasını da içeren bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Belet ve Yaşar (2007) okumanın, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama veya yazılı sembollerden anlamı çıkarma süreci olduğunu ifade etmekte; bununla birlikte, bu sürecin, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha fazlasını gerektirdiğini belirtmektedir. Belet ve Yaşar’ın da belirttikleri gibi, okuduğunu anlama yalnızca metne dayalı bir

aktive değil, bilakis okuyucunun metne getirdiği art alan bilgisi, yaşantılar ve bilişsel beceriler gibi unsurlara da dayanan interaktif bir süreçtir.

Ruddell'a (2002, göre, okuduğunu anlama, oldukça karmaşık bir zihinsel süreçtir (akt., Çakıcı ve Altunay,2006). Bir metnin anlaşılması, konu ile ilgili ön bilgilerin ve deneyimlerin metindeki bilgilerle birleştirilmesi ile mümkündür.

1.1.5. Okuma Anlamayı Oluşturan Süreçler

Day ve Park (2005) okuduğunu anlama sürecinin altı bölüme ayırmakta ve bunları şöyle açıklamaktadırlar:

a- Durağan Okuduğunu Anlama

Durağan okuduğunu anlama, basit bir şekilde metnin anlaşılmasıyla ilgilidir. Durağan okuduğunu anlama sorularına, direkt ve açık bir şekilde metinden cevap verilebilmekte ve öğrenciler metnin temel veya yüzeysel anlamını anlamaktadırlar.

b- Yeniden organize etme

Yeniden organizasyona dayalı okuduğunu anlama türü, metnin durağan anlamına dayanmaktadır. Öğrenciler metnin farklı bölümlerini kullanır ve ek anlama için, bunları kombine ederler. Örneğin, giriş bölümünde “Maria Kim” isimli bir kadının 1945 yılında doğduğunu ve sonuç bölümünde 1990 yılında öldüğünü içeren bir metin okuduğumuzu düşünelim. Maria, “öldüğünde kaç yaşındaydı?” sorusuna cevap vermek için, öğrencinin metnin farklı bölümlerinde bulunan bilgi parçacıklarını bir araya getirmesi gerekmektedir. Bu okuduğunu anlama türüyle bağlantılı olan sorular önemlidir, çünkü bu tür sorular, öğrencilere metni cümle cümle gözden geçirmelerine ve genel bir bakış açısı ortaya koymalarına yardımcı olmak suretiyle, onların metni bir bütünlük içerisinde araştırmalarını sağlamaktadır

c- Çıkarımlarda bulunma

Çıkarımlarda bulunma, durağan anlamın ötesinde daha çok şeyi gerektirmektedir. Çıkarımda bulunma, öğrencilerin metnin durağan anlamını kendi bilgileriyle ve önsözleriyle kombine etmelerini içermektedir. Öğrenciler başlangıçta çıkarımlara dayalı sorulara cevap vermekte zorluk çekebilirler, çünkü cevaplar metin içerisinde açık bir şekilde belirtilmemiştir.

Çıkarımlarda bulunma ve sonuçlar çıkarma genel olarak, okuyucuların daha önceden sahip oldukları şemaları temelinde yapılmaktadır. Başarılı bir okuduğunu anlama etkinliği, bir metni anlamının her düzeyinde çıkarımlarda veya sonuçlar çıkarmaya bağlıdır. Bu, metni art alan bilgisiyle ilişkilendirmeden, metinlerin farklı bölümlerinin birbirleriyle eşlendirmesine, bilinen elementlerden bilinmeyene doğru uzayıp giden bir süreçtir. Yeni bilgi, en iyi şekilde önemli art alan bilgisiyle entegre edildiği zaman yeniden hatırlanır ve öğrenilir. Okuyucular art alan bilgilerini kullanarak çıkarımlarda bulunurlar.

Anderson ve Pearson (1984, aktaran, Nassaji, 2002) okuduğunu anlamada dört tür çıkarımda bulunma veya sonuçlar çıkarma olduğunu belirtmektedir.

Bunlar;

—Şema seçimi: Birçok potansiyel şema arasından kendisi ile ilgili çıkarımlarda bulunan şema, belirli bir metnin anlaşılması için kullanılmalıdır.

—Seçilen şemanın hangi bölümlerinin uyumlu hale getirileceği veya seçilmiş bir şemanın belirli bir bölümüne hangi değerlerin verilmesi gerektiğine yönelik çıkarımlarda bulunmak.

—Sıra dışı çıkarım: Bu çıkarım daha önceden aktif hale getirilmiş olan bir şemanın bölümlerine ek değerler vermeyi içermektedir.

—Eksik bilgiye yönelik çıkarım: Bu çıkarım, belirli bir bilginin yokluğunda sonuçlar çıkarmayı içermektedir.

Okuyucunun çıkarımlarda bulunma aktivitelerini kullanmasının nedeni kendi bilgi tabanını yapılandırırken dış dünyayı daha iyi anlamlı hale getirmektir. Bunun sonucu olarak, okuduğunu anlama zenginleştirilmekte ve bilginin daha derinlemesine işlenmesi çıkarımlarda bulunma ve şemaların aktif hale getirilmesiyle mümkün olmaktadır.

Faris ve Smeltzer'e göre (1998) çıkarımlar, şema değişkenlerine ek değerler verilerek doldurulduğunda meydana gelmektedir. Bu yüzden, eğer bilgi mevcut şemayla uyum sağlamazsa, yanlış çıkarımlarda bulunmadan dolayı okuduğunu anlama eksiklik veya yanlış anlama meydana gelebilir.

Xuping (2005) şema seçiminin, okuduğunu anlama etkinliğini hızlandıran bir çıkarımda bulunma süreci olduğunu ifade etmektedir. Okuma anlama, okuyucunun

aşağıdan yukarıya “bottom up” veya yukarıdan aşağıya işleme “top down” süreçlerine dayalı tahminler ve çıkarımlar yoluyla şema bilgisini kullanabilme becerisine bağlıdır. Okuma etkinliğinde okuyucunun dünya bilgisi (art alan bilgisi, kültürler arası bilgi, okuma yapısal bilgi) dilbilgisi kadar gereklidir, çünkü okuyucular okuma esnasında art alan bilgilerinden faydalanarak çıkarımlarda ve tahminlerde bulunabilirler.

Chou’ya göre (2000) şemalar, okuyucuların sonuçlar çıkararak veya çıkarımlarda bulunarak, bir metni anlamaları için bir alt zemin hazırlar. Şemaların veya bilişsel kavram haritaların sağladığı bilgi yapıları olmaksızın, bu sürecin tamamlanması zor olacaktır. Holzing ve Nischelwitzler (2005) şemaların, sosyal algılamada, metni anlamada, kavramsal ve çıkarıma dayalı düşünmede ve problem çözmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler.

Goodmann’a göre (1971) okuyucu bunu, bilgiyi deneyerek, test ederek, tahminlerde bulunarak ve deneyerek gerçekleştirir. Eğer okuyucu, okuma esnasında çıkarımlarda bulunacak uygun art alan bilgisine sahip değilse, problemler ortaya çıkabilir (akt., Chervenick.1992).

Dochy, De Rijdt, Dyck (2002) belleğe yeni giren bilginin, şemalar içerisinde uyumlu hale getirilip, yeteri kadar bilgi kümesi doldurulduğu zaman, şemalar aktif hale getirildiğini belirtmektedirler. Eksik olan bilgi ya mevcut bilgi kaynaklarından veya belirli bir durumla ilgili bilgiye dayanılarak konuyla ilgili çıkarımlarda bulunarak tamamlanmaktadır.

Waring (1995) metindeki anlamı anlamaya çalışırken, gramer veya cümle bilgisine fazla dikkat edilmediğini, daha çok anlama yoğunlaştığını belirtmektedir. Verilen bilgide eksiklik varsa bu, daha önceden var olan şemalardan çıkarımlarda bulunarak tamamlama çalışılır.

d- Tahminlerde bulunma

Bu okuduğunu anlama türünde, öğrencilerin, daha sonra veya hikaye bittikten sonra, nelerin olabileceğini belirlemek için sistematik bir şekilde hem ilgili olaylar hem konu alanı bilgisini hem de hikayeye yönelik anlamı kullanmalarını içermektedir.

Grow (1996) yeni bir metinle karşılaştığı zaman, okuyucuların ilk kelimedenden başlayarak, metnin sonuna kadar cümle cümle okuyarak metni okumadıklarını, ilk önce metnin ne anlama geldiğine yönelik tahminlerde bulduklarını belirtmektedir.

Bu süreçte önemli bir rol oynayan tahminlerde bulunma etkinliği, muhtemel olmayan alternatiflerin ve sorulacak soruların önceden elenmesi olarak anlaşılabilir. Mevcut bilgi hafızada pasif bir şekilde beklemesini veya bulunmaz, aktif olarak yeni bilgiyi anlamlandırmak ve kombine etmek için değişim içerisindedir. Bir okuyucu tahminlerde bulunmadıkça, önemli sorular sorma ve cevapları nasıl bulacağına dair yeteneği olmadığı sürece, okuduğunu anlamının olması mümkün değildir.

e- Değerlendirme

Bu okuduğunu anlama türü, öğrencilerden metinle ilgili genel bir değerlendirme ortaya koymalarını gerektirir. Bu süreçte, öğrenciler hem metnin durağan anlamını hem de konu alanı ve ilgili konularla bağlantılı olan bilgilerini kullanmalıdır.

f- Bireysel tepkiler

Bu okuduğunu anlama türü, okuyuculardan konu ve metne yönelik duygularını ve düşüncelerini ortaya koymalarını gerektirmektedir. Bu okuma türünde, ortaya konacak olan cevaplar metinde bulunmazlar ve direkt olarak öğrencilerden gelir.

1.2. ŞEMA TEORİSİ AÇISINDAN OKUDUĞUNU ANLAMA

1.2.1. Okuduğunu Anlamada Şema Teorisi

1930'lu yıllarda itibaren çok değişik yapılarda var olan şema teorisi, 70'li yıllarda, okuma öğretiminde önemli bir kavram olarak yeniden ortaya çıkmakta ve 1981 yılında Carrell tarafından okuma anlama alanına uygulanmıştır (akt., Shen, Sung, Raleigh, 2001). Okuma teorisyenleri, şema teorisini, her biri ilgili kavramın bölümlerini içeren, doğru bölümler içerisine bilgiyi atarak, bellekte bilgiyi organize eden bir çerçeve yapı olarak görmektedirler. Yeni bir bilgi belleğe girince, yalnızca bu rol kümelerinden birisiyle uyumlu olmak zorundan değil, aynı zamanda, okuduğunu anlama meydana gelmeden önce, uygun rol kümesine atılması gerekmektedir (Nist ve Mealey, 1991).

Şema teorisi okuduğunu anlama alanında köklü bir etkiye sahiptir. Şema teorisinin okuduğunu anlama etkinliğinde kullanılmasının ilk örneklerinden birisi de Francis Parker'dan gelmektedir (akt., Chervenick, 1992). Parker, yaşantılar yoluyla bilgi yapılarının oluşturulmasının veya yapılandırılmasının önemini, okuma etkinliğinin ön şartlarından birisi olarak görmektedir. Ernst Horn'da (1947) okuyucunun okuma sürecine birçok katkıda bulunduğunu hatırlatarak, bu kavrama katkıda bulunmuştur (akt., Chervenick, 1992).

1980 ve 85 yılları arasında anlamı yapılandırmak için uygulanan süreçlere dikkat çeken üç önemli makale yayınlanmıştır. Bu üç makale (Rumelhart, 1980; Anderson, 1985; Anderson ve Pearson, 1984) bir bireyin bilgiyi organize ettiği yöntemini içeren şema teorisine yoğunlaşmışlardır (akt., Bigenho,1992). Bu zamandan itibaren şema teorisi, özellikle okuduğunu anlama alanında yapılan, eğitim araştırmalarında önemli bir görüş haline gelmiştir.

Paris'e göre (2005) 1970 ve 80'li yıllarda okuma alanında popüler olan şema teorisi okuduğunu anlama süreciyle ilgili çok rasyonel açıklamalar ortaya koymakta ve eğitimcileri, öğrencilerin metindeki yazılı olan düşünceler ve okuma etkinliğine getirecekleri şemalar arasındaki kuracakları muhtemel bağlantıları değerlendirmek için, öğrencilerin kültürel art alanları ve bilgileri bakış açısından, metinleri incelemeleri için yönlendirmektedir. Şema teorisi, okuma anlama ile ilgili yapısal bir bakış açısı ortaya koymuştur. Tüm okuyucular, okuma sürecinin her anında okudukları metinler için en uygun ve tutarlı anlam modelini kurmaktadır.

İnsanlar bilgiyi aldıklarında, kendilerine bu bilgiyi anlamlı hale getirmelerinde yardımcı olan, belleklerdeki bazı yapılar içerisinde bu bilgiyi uyumlu hale getirmeye çalışırlar görüşünü ortaya koyan şema teorisinin, dayandığı temel noktalardan birisi de, bireyler bilgiyi, daha sonra yeniden hatırlamak için hafızalarında kategoriksel olarak depolanan genellenebilir kümeler içerisinde parçalara ayırırlar düşüncesine dayanmaktadır. Şema teorisi, bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmak için, gerekli olan aktif stratejik bir kodlama tekniğidir. Yeni bilgi alındığı zaman ya mevcut bir şema içerisinde kodlanır veya yeni bir bölüm içerisinde organize edilir. Genel olarak şema teorisi, okuyuculara, kendilerine sunulan şeyleri anlama veya ilişkilendirme yetilerinde yardımcı olan, organize edilmiş zihinsel yapılardır.

Okuma anlama sürecinde mevcut bilgi yapıları olan yani şemalar, belirli bir konuyla ve o konunun başlıklarıyla ilgili yeni giren bilgiye kolayca uyum ve ulaşılmasını sağlamaktadırlar. Metindeki anlam, anlaşılmaya çalışılırken, gramer veya cümle bilgisine fazla dikkat edilmez, daha çok anlama yoğunlaşılır ve verilen eksik bilgi, daha önceden var olan şemalardan çıkarımlarda bulunarak tamamlanmaya çalışılır.

Paris (2005) Anlama metinde midir? Anlam yazarın metinde ortaya koyduğu düşüncede mi yatmaktadır? Anlam, okuyucunun yaşantılarına ve okuma etkinliğine uygun olan bir anlam modeli oluştururken onun hafızasında mı yatmaktadır veya me-

tin ve okuyucu arasındaki karşılıklı etkileşimde mi yatmaktadır? gibi soruların şema teorisi tarafından ortaya konduğunu belirtmektedir.

Anderson'a göre (1984a) bir şema bir öğrenciye, bir içeriği anlamasında, belirli bir bilgiyi takip etmesinde, bilgedeki eksikleri doldurmada ve metni hatırlamada yardımcı olmaktadır (akt., Paulukonis,2000). Şemalar, okuyucunun, okuduğunu metni anlamasına imkan sağlamaktadır. Okuduğunu anlama, nesne veya olayların anlamsal bütünlüğüne yönelik bir açıklama sağlayan bir şemanın yapılandırılması veya aktif hale getirilmesidir ve okuyucu, verilmek istenen tüm mesajı açıklayan bir şemayı, aktif hale getirebilirse meydana gelecektir.

Kıtao (1990) şema teorisinin, okuyucunun kendi bilgisi ve metin arasındaki bir etkileşimi içerdiğini ve bunun da okuduğunu anlamayı sağladığını belirtmektedir. Bir metnin anlamı, anlamı verilmek istenen mesajın özellikleri, okuyucuların mevcut bilgileri ve içeriğin analizi arasında meydana gelen karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Dochy ve Bouwens'e göre (1990) okuduğuna anlama süreci veya etkinliği, durumu açıklamak için uygun bir şemayı oluşturma etkinliği olarak anlaşılabilir.

Şema teorisinin temel görüşü, okuyucunun art alan bilgisi ve durum içeriği, metnin içeriğine yönelik yapılacak olan yorumu etkiler ve bunun sonucunda yeni bilgiyi hatırlamak için, karşılıklı etkileşim içerisinde bulunulur görüşüne dayanmaktadır (Morgan,2005). Şema teorisi, okuduğunu anlama sürecinin, kelimelerin anlamalarını bir araya getirerek cümlelerin anlamalarını oluşturma, cümlelerin anlamlarını bir araya getirerek paragrafların anlamlarını oluşturma ve böyle devam edip giden bir süreçten oluşan geleneksel bakış açısıyla çelişmektedir. Kelimelerin anlamları, metnin geneline anlam vermek için birbirlerine eklenemez. Okuduğunu anlama, ancak tüm mesajı açıklayan bir şemayı, okuyucu geliştirip kullanırsa meydana gelecektir. Yabancı dil okuma anlama alanında son yirmili yıllarda önemli teorik gelişmeler yaşanmasına rağmen, okuduğunu anlamada bilginin rolünü açıklamaya yönelik girişimler yoğun olarak şema teorisi çerçevesi içerisinde yapılmaktadır (Chandler, 1995).

Bir şema, çoğunlukla yaşantılar yoluyla geçirilmiş olaylar veya durumlardan çıkarılmış olan bilgiyi içeren bilişsel bir yapıdır. Bu bilgi yapıları, içerisine gerçek dünyadan edinilen yaşantılardan veya onların metinsel sunumlarından ortaya çıkan bilginin yerleştirilebileceği bölümleri içermektedir. Bu yüzden okuduğunu anlama,

şema teorisi bakış açısına göre, öncelikli olarak bu bölümlerin doldurularak, uygun bir şemanın aktif hale getirilmesi sürecidir (Mauren ve Schmidt, 1995).

McNeil'e (1992) göre, okuyucunun şemaları, kavramlar veya kavram kümele-ri, inançları veya düşünceleri, beklentileri ve geçirdiği süreçler olup, şemalar okuduğunu anlama sürecinde kullanılan geçmiş yaşantıların hepsini kapsamaktadır. Okuma alanıyla ilgili alan yazında, yabancı dil öğrenmenin, şema teorisi ve sosyo-psikolojik modellerin ortaya koyduğu bulguların entegrasyonundan faydalandığı belirtilmektedir (Clement, 1980; Gardner, 1983; Lukmani, 1972; Spolsky, 1969, 1989; Wong-Fillmore, 1991, akt., Salim, 1996).

Yabancı dil okuma alanında şema teorisi, yoğun bir şekilde araştırılmakta ve art alan bilgisinin bellek içerisinde nasıl entegre edildiğini ve yüksek düzey okuma anlama sürecinde nasıl kullanıldığını açıklamasından dolayı, faydalı bir kavram olarak görülmektedir. Şema teorisi, hem ön okuma aktivitelerinin hem de okuma anlama stratejilerinin uygulanması için uygun bir ortam sağlamaktadır. (Chun ve Plass, 1997).

Geçmiş yıllarda, Bernhardt (1991), Carrell, Devine ve Eskey (1988), Grellet (1981), ve Swaffar, Arens ve Byrnes (1991) gibi araştırmacılar, yabancı dil okuma anlama etkinliğine yönelik karşılıklı etkileşim modelleri üzerine yoğunlaşmışlardır ve okuma etkinliğini, alt düzey “ kelime ve cümle bilgisi, metnin çözümlenmesine dayalı otomatikleşme” ve üst düzey “içerik şemaları, metakognitif bilgi ve okuma becerilerini” kullanma gibi süreçlerin bir kombinasyonu olarak görmektedirler (akt., Chun ve Plass, 1997).

Chun ve Plass'a göre (1997) öğrencilerin bir konuyla ilgili eksik veya hiç şeması veya artalan bilgisi yoksa, okuduğunu anlama da yetersiz olacaktır. Bensoussan (1998) okuduğunu anlamının, şemalar tarafından aktif hale getirilen “top down” yukarıdan aşağıya ve metin tarafından açıklanan öğeler tarafından sağlanan “bottom up” işleme yaklaşımları arasındaki interaktif bir süreç olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Belirli bir konu veya ilgili başlıklarla ilgili mevcut bilgi yapısı, yani şemanın olması önemlidir, çünkü böylelikle yeni bilgiye kolaylıkla ulaşılabilir.

Bilginin organize edilmesi ve işlenmesi için çok faydalı bir çerçeve sağlayan ve öğrencilerin karşılaştıkları ve sahip oldukları art alan bilgilerine dayalı bilgilerinden hareketle, metinden nasıl bir anlam çıkaracaklarını ve yeni edinilen bilgiyle nasıl

bir etkileşim içerisinde gireceklerini açıklayan şemalar, okuyucuların sonuçlar çıkararak veya çıkarımlarda bulunarak, bir metni anlamaları için bir alt zemin hazırlamaktadır (Chou,2000).

Şemaların veya bilişsel kavram haritaların sağladığı bilgi yapıları olmaksızın, bu sürecin tamamlanması zor olacaktır. Okuduğunu anlama, okuyucuların daha önceden bildiklerine, metinden ortaya çıkan yeni bilgileri eklemek suretiyle, bir metni anlamaya çalışırken kullandıkları bir anlamı yapılandırma sistemidir. Okuyucuların bir metne getirdikleri bilgi veya onların şemaları şu gibi özellikleri içermektedir:

- Art alan şemalarıyla aşına olma, yani okuyucunun bir metne getirdiği gerçek yaşamdan oluşan yaşantıları,
- Kültürel eğilimler ve konu alanı bilgisi,
- Hedef dilin dilbilgisi kuralları (Chou,2000).

Donalson ve Haggstom'a göre (1996) bir metni anlamak için, yalnızca ayrı ayrı her bir kelimenin anlamı bilmek yeterli değildir, bunun ötesinde bir bireyin belleğinde sahip olduğu şemayla, yazar tarafından metinde verilmek istenen mesajın anlamını uyumlu hale getirmek gerekmektedir.

Holzing ve Nischelwitzler (2005) şemaların, sosyal algılamada, metni anlamada, kavramsal ve çıkarıma dayalı düşünmede ve problem çözmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Sequera'ya (1995) göre ise, okuduğunu anlama, okuma etkinliğinin en önemli bölümünü oluşturmaktadır, bunun gerçekleşmesi, şemaların veya zihinsel kavram haritalarının uyumuna bağlıdır. Okuduğunu anlama aktif yapısal bir süreç tarafından, bizim bilişsel şemalarımızı harekete geçirmektedir. Okuyucunun belleğindeki şemalar, metindeki bilgi ve düşüncelerin hem öğrenilmesini hem de hatırlanıp geri getirilmesini etkilemektedir.

Bellekte kodlanan şeyin şemalar diye adlandırılan bilgi kümeleri tarafından etkilendiğini, bu şemalar sayesinde, yeni giren bilginin seçilip ve yorumlandığını ve bunun sonucunda da yeni bilginin bir zihinsel kavram haritasıyla, yani şemayla uyumlu hale getirildiğini ifade eden Sequera (1995), şemaların aktif hale getirilmesinin okuduğunu anlama süreci için çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Bir okuyucunun şeması veya organize edilmiş dünya bilgisi, metinlerdeki düşüncelerin hatırlanması, öğrenilmesi ve anlaşılması için birçok temel sağlayacağı için,

bu bilgi olmaksızın mesajların anlaşılma temeli sınırlı kalacaktır. Şema teorisi, şemalardaki farklılıklardan ve beklentilerden dolayı, verilen bir metinle ilgili birçok yorumunun mümkün olabileceği görüşünü ön plana çıkarmaktadır. Adele'ye göre (1997) okuduğunu anlama, ancak okuyucunun verilmek istenen mesajı tam olarak açıklayan bir şemaya sahip olmasıyla meydana gelmektedir.

Şema teorisi bakış açısından, farklı ülke, kültür ve sosyal çevreden gelen ikinci yabancı dil öğrencilerinin farklı şemaları vardır ve birçoğu bilgiyi işleme sürecinde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Gramer çeviri yönteminin kullanıldığı durumlarda daha çok “bottom-up” aşağıdan yukarıya işleme yöntemi ağırlık basmakta, daha çok hatırlama ve cümle analizi boyutundan etkinlik yapılmaktadır. Bu yüzden şema teorisine dayalı okuma etkinliği bu tür öğrenciler için, hem spesifik kültürel içeriğe sahip metinlerin çalışılmasında hem de okuma etkinliğinde öğrencileri “top-down” bilişsel düzeyde bilgiyi işleme sürecini kullanmalarını sağlayan aktiviteler yapmaları açısından kullanılabilir (Adele, 1997; Carrell, 1984).

Öğrenciler, okuma ve anlama becerilerine sahip olmaları için, mevcut bilgileri uyarlama, bu bilgiyi yeni bilgiyle entegre etme ve yeni anlamları yapılandırma becerisine sahip olmalıdırlar. Yeterli art alan bilgisine sahip olmayan veya bu bilgiyi aktif hale getiremeyen öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde zorluk çekebilirler.

Strangman ve Hall (2004) okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencinin düzeyi
- Öğrencinin özellikleri
- Konu alanına olan aşinalığı
- Art alan bilgisinin tam olup olmadığı
- Art alan bilgisinin aktif hale getirmeye destek olan stratejilerin seçimi
- Metin türü, yani hikaye edici metinler (narrative) mi yoksa bilgi verici metinler mi (expository)

Yukarıda belirtilen özellikler incelendiğinde son dört faktörün içerik ve yapısal şemalara dayanan faktörler olduğu açıkça görülmekte olup, özellikle içerik şemalarının okuduğunu anlamada etken bir rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte son

maddede belirtilen faktör ise, yapısal şemanın konu alanına girmekte ve metin türlerinin konunun anlaşılmasındaki önemine vurgu yapmaktadır.

Her bir şemanın, bireyin belleğindeki ilgili bölümlerine yerleştirildiğini ve orada depolandığını ifade eden Casper, Catton ve Westfall'a göre (1998), okuma etkinliğinde öğrenciler, bu yeni bilgiyi gelecekteki kullanmaları için şemalarına eklemek suretiyle, belleklerdeki daha önceden oluşturdukları mevcut yapılardaki bilgiyle ilişkilendirirler. Şema teorisine göre, öğrencilerin bilgi yapılarının ne kadar yoğun olacağına bağlı olarak, okuduğunu anlama düzeyleri değişecektir.

Chervenick 'e göre (1992) şema teorisinin altında yatan temel düşünce, metindeki kelimelerin tek başına anlamı taşımadıkları gerçeğidir. Anlam, kelimeleri algılayan bireyden çıkar. Kelimeler, yalnızca ipuçları sağlar ve birey bu ipuçları sayesinde kendi art alan bilgisini kullanarak anlamı yapılandırır. Şema teorisi bakış açısından bakılınca, bilgi bilişsel düzeyde şemalar diye adlandırılan soyut yapılar içerisinde organize edilmektedir (Lawless, Brown, Mills, Mayall, 2003).

Şema teorisi kapsamında okuduğunu anlama, yeni bilginin yorumlanması ve bu bilginin uygun bellek yapılarına veya şemalara, özümseme ve uyumlaştırma yoluyla katılması sürecidir. Anlama, metin tarafından ortaya konan yeni bilginin ve bir bireyin şemalarının karşılıklı etkileşiminden meydana gelmektedir. Hem içerik hem de metin şemaları, anlamın yorumlanmasına yardımcı olan bilgiyi sağlarlar. Okuyucular, içerik ve yapısal şemalarını metindeki bilgiyle eşleştirmeye çalışırlar, bunu yaparken, metni anlamlı getirmek için bir bilişsel bir içerik oluştururlar. Bu içerik, kısmen daha önce bilinen bilgiden kısmen de metinden sunulan bilgi tarafından yapılandırılır.

Anlama yönelik bilişsel içeriklerin süzgeçten geçirilmesi ve yapılandırılması süreci okuduğunu anlamının oluşmasına imkan sağlar. Durum böyle olunca, anlam metne veya bireye ait bir süreç değil, bilakis her ikisinin karşılıklı etkileşiminden ortaya çıkan bir süreç özelliği taşımaktadır. Okuduğunu anlama olgusu, okuyucuların mevcut bilgileri arasında meydana gelen dinamik etkileşim, yazılı metnin sağladığı bilgi ve okuma durumunun ortaya koyduğu içerik yoluyla anlamı yapılandırma sürecidir.

Lawless, Brown, Mills ve Mayall (2003) yüksek düzey alan bilgisine sahip olan öğrencilerin metindeki bilgiyi hatırlamasının, daha az olan öğrencilerininkine göre daha fazla organize edilmiş olduğunu belirtilmektedir. Okuyucu, aktif olarak yeni ve-

ya metinden belleğe giren bilgiyi, daha önceden belleğinde depolanmış mevcut bilgiyle ilişkilendirir ve bu giren bilgiyi anlamlandırmak için, çok değişik dilbilimsel ve kavramsal birimler kullanır; ayrıca okuyucu, sürekli olarak metine yönelik anlamı aktif olarak destekleyen birçok değişik dünya bilgisini metne katar.

Okuduğunu anlama sürecinin, karmaşık birimleri, küçük önermeler içerisinde analiz etmekten daha ziyade, basit önermelerin daha büyük kavramsal birimler içerisinde sentezlenmesinden oluştuğunu belirten Oded ve Walters (2001) bir metindeki okuyucunun şemaları tarafından oluşturulan bu temel yapı içerisinde, önermelerin dönüştürüldüğünü ve yoğunlaştırıldığını ifade etmektedirler.

Şema teorisyenleri, bilginin şemalar diye adlandırılan, şematik yapılar içerisinde toplandığını ve bu yapıların, bireyin kişisel veya çevresel yaşantıları tarafından düzenlendiğini ve organize edildiğini ifade etmektedirler. Bu yüzden konu alanıyla ilgili ve kültürel boyutta bilinen bir metin, olmayan bir metne nazaran daha kolay anlaşılacaktır. Bireylerin, bu metni anlamasını kolaylaştıracak uygun şemaları kullanma ve aktif hale getirme yeteneği vardır (Onwuegbuzie, Mayes, Arthur, Johnson ve diğerler, 2004).

Winksel'e (2001) göre okuma sürecinde şemalar, okuyuculara metnin altında yatan anlamı anlamaları için yardımcı olan bilişsel çerçeveler sağlamaktadır. Farklı okuyucular art alanlarındaki farklılıklardan dolayı farklı şemalara sahiptirler ve bir metni farklı şekillerde yorumlayabilirler. Ruddell, Singer'e göre (2004) okuyucuların metin ve kendi art alan bilgileri arasındaki bağlantıları oluşturan sürecini ele alan şema teorisi, okuma teorisyenlerine okuduğunu anlama sürecinin yapısal özelliğini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Günümüzde okumayla ilgili yapılan araştırmalara yön veren ve öğretme etkinliklerini büyük ölçüde etkileyen, karşılıklı etkileşime dayalı teoriler, ağırlıklı olarak şema teorisine dayanmaktadır. Hiyerarşik olarak organize edilmiş şemalar yoluyla okuyucular, bir metni anlarlar, bilgiyi depolarlar veya geri getirirler. McKnight'a göre (2000) bir bireyin okuduğu her şey, okunan şeyle ilgili çıkarımlarda bulunmak için otomatik olarak kullanılan şema sistemi içerisinde yorumlanır. En basit bir „yağmur yağdı „ cümlesinin anlaşılması bile bir bireyin yaşantılarına bağlıdır. Bir okuyucu bunu basit bir kuzey Kaliforniya kıyı bölgesinde yağın bir yağmur olarak yorumlarken, diğer bir kişi de Orta Batı bölgesinin şiddetli gök gürültüsü eşliğinde yağın bir yağmuru göz önüne getirebilir.

İnsanlar yeni bir bilgiyle karşılaştıkları zaman, kendilerine aşına olmayan konu alanına yönelik, zihinsel bir model oluştururlar. Eğer konu, öğrencilere tamamen yabancı ise, bilgiyi nasıl düzenleyecekleri, depolayacakları ve yorumlayacaklarından emin olamazlar ve bu konu hakkında düşünmek için bir yapıları yoktur. Bu ilişkilendirilemeyen bilgiyi işlemek için, öğrenciler yeni konuyla ilgili benzer şemalarından faydalanabilirler veya bunu göz ardı ederler (Heeter, Lynn ve Brian, 1997).

Okuyucunun bir metinden beklentileri, metinden neyi alacağına ve neyi belleğinde tutması gerektiğini, metni nasıl yorumlayacağını ve belleği içerisinde bu bilgiyi nasıl organize edeceğini etkileyecektir. Piaget'e göre anlam, öğrenciler yeni bilgiyi mevcut bir şema içerisinde özümledikleri zaman oluşmaktadır (akt.,Spyridakis ve Isakson, 1991).

Spyridakis ve Isakson'a (1991) göre, şu üç ihtimalden birisi oluşmadıkça anlama olmayacaktır:

- 1- Yeni bilginin mevcut bir şemaya uyum sağlaması
- 2- Yeni bilgiyi içine alabilmesi için mevcut şema çerçevesinin değiştirilmesi
- 3- Bilgiyi uyumlu hale getirmek için yeni bir şemanın yapılandırılması.

Okuyucular bir metni okurken, hem dilbilimsel hem de semantikselsel alan bilgilerini, bu metni anlamak için bir bütün olarak incelerler ve okuma esnasında bilgi birimlerini birbirlerini uyumlu hale getirmeye çalışırlar, bunu başaramayınca büyük bir karmaşa içerisinde kalırlar. Metin temel bir düşünce üzerine kurulmuştur, ama okuyucu bunu bulamaz. Kendisinden daha sonra metinden bilgiyi hatırlaması istendiğinde, kendisi yeteri kadar bilgi hatırlayamayacaktır, çünkü okuduğunu anlama için temel bir dayanak noktaları yoktur.

Okuduğunu anlama süresinde şemalar nasıl aktif hale getirilmekte ve daha önceden var olan mevcut bilgiyle nasıl uyumlu hale getirilir sorusu şu örnek cümleyle açıklanabilir: Örneğin "Ali restorana gitti" gibi bir cümle okunduğu zaman, okuyucunun restoran şeması bellekte hatırlanır. Bu kavramla ilgili ağ yapısının bir bölümü, okuyucudan geri getirmesi istendiği zaman, bu şema hemen aktif hale getirilir.

Düğün konusuyla ilgili bir hikâyeyi okuduğumuzu düşünelim. Bizim şemamız, gelin, damat, beyaz elbise, karşılama ve düğün şemasına ait olan roller, örneğin "bu kişiyi eş olarak kabul ediyor musun?" gibi bir soruyu nikâh memurun soracağı, çiftle-

rin buna evet diyecekleri ve şahitlerin bunu onaylayacağı gibi rolleri içeren aktif hale getirilmiş bir ağ yapısına sahiptir. Bu rollerin hepsi, bir şemayı sunmak için benzerlikleri olan bir ağ yapısı içerisinde ilişkilendirilirler. Ama, bu şemaların sabit olduğunu anlamına gelmez. Düğün kavramına yönelik mükemmel, sabit bir şemamız yoktur, bu şema durumlara ve kültürlere göre değişiklik arz edebilir.

Bir şema içerisindeki bağlantılardan oluşan bu ağ yapısının çok değişik bölümleri vardır. Düğün kelimesi okunduğu zaman, düğün şeması aktif hale getirilecektir. Bizim bu kavramla ilgili bağlantılardan oluşan bir ağ yapımız vardır, ama bu ağ yapısının tüm bölümleri boştur ve okuduğumuz hikâyeden elde edeceğimiz önemli bilgilerle, bu bölümler doldurulmayı beklemektedir. Örneğin, gelinin adının “Mary” olduğunu okununca, onun ismini içeren ağ yapımızdaki rol kümesi doldurulacaktır veya düğününün nikah dairesinde değil de kilisede olacağı okunduğunda, bu bölümle ilgili şemamızı aktif hale getirilecektir.

Eğer bu roller kümesinden bazıları doldurulamazsa, bu kadar önemli değildir, çünkü tümünden gelim yöntemini kullanılarak veya çıkarımlarda bulunulmak suretiyle, bu roller kümesini doldurmak için daha önceden var olan şemalara yoğunlaşılır. Doğu ve Güneydoğu kültüründe yapılan düğünlerde, damadın ailesinin, gelinin ailesine başlık parası verdiği bilgisini içeren bir cümle okuduğumuz zaman, şemamızda bu bilgi hemen özümsenecektir ve bilgi doğru bir şekilde anlaşılacaktır. Ama, biz gelinin ailesini damadın ailesine yüklü miktarda bir para ödediğine yönelik bir bilgiyi okuduğumuz zaman, bizim daha önceden var olan şemalarımıza özgü olmayan, beklenmeyen bir bilgiyle karşılaşırız.

Bu beklemeyen bilgiyi anlamak için iki seçim vardır. Bu düğün batı kültürüne ait bir ülkede yapılmıyor, çünkü gelinin ailesi çeyiz için herhangi bir ödemede bulunmaz, bu ancak Güney Afrika veya Asya kültüründe olabilir. İkincisi ise, okuyucunun yeni bağlantılar veya ilişkiler kurmak suretiyle, yeni bilgiyi uyumlu hale getirmek için mevcut şema ağ yapısını düzeltmesi gerektirmektedir. Burada dilbilimsel şemadan daha çok semantiksels şema ön plana çıkmaktadır (Waring, 1995).

Semino ve Culpeper (2002) belirli bir uyarıcının işlenmesi için çok önemli olan şema veya şemaların eksikliğinin, okuduğunu anlamada hatalara veya başarısızlıklara neden olabileceğini belirtmektedir. Smith'e göre (2004) yazılı dili anlamamız için sahip olmamız gereken bilgi, bizim uzun süreli belleğimizin bir parçası olmalıdır. Bi-

zim geçmiş yaşantılardan elde ettiğimiz anlamın hatırlanması, dünyaya ve dile yönelik tüm yeni anlamalarımızın temelidir. Daha genel bir kontekst içerisinde, anlamının temeli psikologlar tarafından bilişsel yapı olarak gösterilmektedir. Bu kavram uygundur, çünkü biliş bilgi anlamına gelmekte ve yapı organizasyonu gerçekleştirmekte ve bizim sahip olduğumuz da bilginin bir organizasyonudur. Bizim hafızamızda taşıdığımız şeyler belleklerdir. Bizim tüm belleklerimiz bir anlama sahiptir. Bunlar bizim bildiğimiz her şeyle ilişkilidir.

Bizim bildiğimiz ve inandığımız her şey, bir teori içerisinde organize edilmektedir. Bu teori, bizim dünyaya yönelik tüm anlama ve algılamalarımızın temelidir, öğrenmenin özüdür, ümitlerimizin, korkularımızın ve beklentilerimizin kaynağıdır. Dünyamızı anlamlı hale getirebiliyorsak, bu bizim teorimizin ışığında yaşantılarımızı yorumlayarak olmaktadır.

Örneğin bir sandalye tek başına bir sandalye olarak bir çağrışımında bulunmaz, biz bunun şu şekilde farkına varabiliriz: Sandalye, bizim teorimizin bir parçasıdır. Biz, baktığımız bir şeyin sandalye olduğuna karar verdiğimizde, sandalyenin farkına varırız. Sandalye bize üzerine oturabileceğimiz, üzerine elbiselerimizi veya kitaplarımız koyabileceğimiz, üzerinde yemek yemek için oturduğumuz, yüksek bir rafa ulaşmak için üzerine çıkabileceğimiz veya açılmamasını istemediğimiz bir kapının arkasına koyduğumuz bir şeyi anlatmaz. Bunların hepsi, bizim teorimizin bir parçasıdır. Etrafımızdaki dünyada algıladığımız her türlü düzen ve karmaşıklık bizim kendi belleğimizdeki bir düzeni ve karmaşıklığı yansıtır. Teorimizle ilişkilendiremediğimiz hiçbir şey bize anlamlı gelmeyecektir. Bu teori, şema teorisidir.

Modern şema teorisine göre, algılama, okuduğunu anlama, yorum ve belleğe alma süreçleri şemaların aracılığıyla meydana gelmektedir. Okuduğumuz ve gözlemlediğimiz durumları yorumlarken, şemalar genellikle benzer durumlarla ilişkili olan kavramın genel bir ana çerçevesini sağlar. Olayları yorumlamak, daha önceden bellekte depolanmış olan uygun şema üzerine mevcut bilgiyi yapılandırma sürecini içermekte ve okuyucular bir metni, anlam bütünlüğü sağlayan bir şema kullandıkları zaman anlayabilmektedirler (Chandler, 1995).

Okuduğunu anlama süreci, şemaları seçmek, okunacak olan metin için uygun olup olmadıklarına karar vermek veya gerektiğinde işleyen yeni bir şema oluşturmak

olarak görülebilir. Bellek de, okuduğunu anlama gibi benzer yapılara dayanmaktadır. Şema teorisine göre, hatırlanan şey, bir okuma pasajında kullanılan kelimelerin kendisi değildir, bilakis öğrencilerin anladığı şeye dayandırdığı, yeniden yapılandırma etkinliğidir. Okuduğunu anlama, bellekte uygun bir şemanın olmaması durumunda yetersiz ve etkisiz olacaktır .

Örneğin şu cümleyi okumaya ve anlamaya çalışalım: *“sesler nahoştu, çünkü dikişler açılmıştı”* (Chandler,1995). Bu basit cümle örneğinde okuyucu; cümlede geçen nahoş seslerin İskoçların çaldığı “gayda” diye adlandırılan bir şey içerdiğini fark edinceye veya kendisine bu anlatılıncaya kadar aklını karıştıracaktır. Şema teorisine göre, bu ip ucu bize cümleyi daha başarılı bir şekilde yorumlamamıza imkan sağlayan şemanın aktif hale gelmesini tetiklemektedir.

Şema teorisi, okuyucuların metinden anlama çıkarmak için, aktif olarak şemalarını kullanmaları gerektiğini, farklı okuyucuların farklı şemalar kullandıklarını ve onların yorumlarında da farklılıklar gösterdikleri görüşünü ortaya koymaktadır (Clark,1990). Bir metnin tek ve değişmez bir anlamı yoktur, anlam okuyucuların yorumlarında yatmaktadır. Okuduğunu anlama, yazarın metne koyduğu şeyi, metinden ortaya çıkarmak değildir. Bir metin, bir okuyucunun, daha önceden edinmiş olduğu bilgilerden hareketle, yazar tarafından amaçlanan anlamı, nasıl yapılandıracağı ve geri getireceği ile ilgili bir süreçte, okuyuculara yönlendirmelerde bulunur.

Tüm bu anlatılanlar ışığında okuduğunu anlama pasif bir süreçten daha ziyade aktif bir süreçtir. Şema teorisi, okumanın pasif bir şekilde bilginin geri getirilmesi süreci olmadığını ileri sürmektedir.

Pardo'ya göre (2004) okuma anlama, okuyucu ve metin arasında meydana gelen karşılıklı bir etkileşim içerisinde meydana gelmektedir. Okuyucular, her bir metin ve durumla bağlantılı olarak farklı biçimde uygulanan birçok özelliği okuma etkinliğine getirirler. Bu özelliklerin en önemlisi ise, okuyucuların dünya bilgisi veya şemalarıdır.

Öğrenciler bir alanda bilgilerini geliştirdikçe; bilgi yapıları, ilişkilerin birbirleriyle bağlantılı hale getirildiği bir şema şeklini alacaktır. Bir bilgi yapısı olarak şema, bilginin organizasyonu işlevini sağlar. Şemaların diğer önemli bir özelliği de, okuma esnasında bellekten bilginin bir bölümü geri getirildiği zaman, bu bilgiyle bağlantılı diğer bilgi parçacıkları da aktif hale getirilecek olmasıdır (Jitendra ve DiPipi, 2003).

Tüm insanlar, dünyayı yorumlamak için kullandıkları bölümlere (belleklerindeki kavramlarla ilgili bölümler) ve kurallara sahiptirler. Yeni bilgi, şemalar diye adlandırılan bu kurallar içerisindeki uyumuna göre işlenir. Şema, yalnızca yorum yapmak için değil, aynı zamanda çevremizde meydana gelen bir durumu tahmin etmek için de kullanılabilir. Şemalara uyum sağlamayan bilgi, tam olarak doğru anlaşılabilir. Bu, okuyucuların tüm kelimelerin anlamlarını anlasalar bile, kendilerine aşina olmayan bir konu hakkındaki bir metni anlamakta zorluk çekmelerinin sebeplerinden birisidir (Widmayer,1999).

Şema teorisine göre, öğrenciler şemalarını aktif olarak yapılandırır ve yeni bilginin ışığında onları yeniden düzenler ve yeni bilgi alındıkça sürekli değiştirirler. Bireylerin her şey için şemaları vardır. Daha öğrenciler okula başlamadan önce, geçirdikleri her türlü yaşantıyla ilgili bilgi birimleri veya şemalar geliştirmektedirler. Şemalar, bilginin yorumlandığı yöntemi, bu da okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Şema teorisinin okuduğunu anlama sürecindeki önemi, okuyucuların şemaları nasıl kullandıklarında yatmaktadır.

Widmayer (1999) genel olarak okuduğunu anlama sürecinin üç basamaktan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, tanıma aşamasıdır. Burada okuyucu aktif bir şekilde hece ses ilişkileri, cümle bilgisi ve kelimelerin anlamlarını içeren önemli şemalara ulaşmaya çalışır. İkinci aşama ise seçicilik aşamasıdır. Burada okuyucunun, sadece işlenmesi gereken bilgiyle seçici bir şekilde ilgilenme becerisi söz konusudur. Üçüncü aşama ise sınırlı kapasite aşamasıdır.

İnsan beyni bilgiyi işleme sürecinde kullanmak için sınırlı sayıda bilişsel enerjiye sahiptir. Eğer okuyucunun bilişsel enerjisi, çözümlenmeye yoğunlaşırsa, ilgi veya dikkat, çözümlenen kelimelerin anlamlarını kombine etme, ilişkilendirme ve entegre etme sürecine yönlendirilemez, böyle olunca da okuma anlamada zorluk çıkar. Okuduğunu anlama, okuyucu hızlı ve otomatik olarak kavramlara ve şemalarda depolanan bilgiye ulaşamadığında çok zor gerçekleşir.

Aynı metin farklı okuyucularla olan karşılıklı etkileşimlerde farklı anlamları alabilir ve hatta benzer okuyucularla farklı içeriklerde ve zamanlarda da yine aynı süreç geçerlidir. Anlam, okuyucuda ve yazarda yatmaktadır. Metin, anlamı ortaya koyma potansiyeline sahiptir, ama kendi içerisinde anlamı taşımaz. Anlama, okuyucu-

cuların şemaları tarafından sınırlandırılır; okuyucuların metne getirdikleri şemalar, metnin kendisi kadar önemlidir. Okuyucuların şemaları, anlam yapılandırılırken, bilgi özümsemiği veya uyumlu hale getirildiği zaman, metinle olan karşılıklı etkileşim yoluyla değiştirilirler (Widmayer,1999).

Şema teorisi okuduğunu anlamayı şöyle açıklamaktadır: Bir okuyucu bir mesajı, mesajda tanımlanan olayları ve nesnelere ilgili uygun açıklamalar veren bir şemayı bellekten geri getirebilirse anlamaktadır. Yeni bir okuyucu, diğer okuyucuların okuduklarını anlamlandırmak için kullandıkları şemalara sahip olmayabilir. Bu tür bir okuyucu okuduğunu anlama etkinliğinde, uygun olmayan bir şemayı kullanabilir ve içeriği yanlış anlayabilir (Grow, 1996). En basit kelimeleri anlamak için bile, okuyucular bu kelimeleri hangi şemalara yerleştireceklerini veya hangi içerik içerisinde yorumlayacaklarını bilmeleri gerekmektedir.

Risko ve Alvarez'e göre (1989) metinler hiç bir zaman açık ve anlaşılır olmadığı için, okuyucu, ihtimali yorumları yapabilmek için daha önceden var olan mevcut şemalarından faydalanmak zorundadır. Stott (2001) şema teorisinin, okuyucuların metni anlamak için, metindeki bilgilerle kendi art alan bilgilerini kombine ettikleri süreci açıkladığını belirtmektedir. Şema teorisi, okuma anlamayla ilgili her bir bölümün, bireyin dünya bilgisini içerdiği görüşüne dayanmaktadır. Bu yüzden okuyucular, metne getirdikleri bilgiyle, metindeki bilginin bir kombinasyonu sürecine dayanan interaktif bir süreçten geçerek, metne yönelik anlamlı bir yorum geliştirebilirler.

Okuma sürecinde bir mesajın anlaşılması, tek bir şema veya mesaj olarak bağlantılar, yani mevcut bilgilerle giren bilgi arasındaki uyum, uyumlu hale getirilinceye kadar, hem bilgi hem de belleğimizdeki şemalardan ortaya çıkan bilgiyi gerekli kılar. Metnin ilk bölümü bir şemayı aktif hale getirir, bu bilgi bunu takip eden şema tarafından ya onaylanır ya da onaylanmaz. Ama bu süreç bundan çok önce başlamaktadır: Çevre çok büyük beklentiler oluşturur. Mesela, yeni aldığımız bir makineyle ilgili bir kitapçığı veya bir okul dergisini veya bir gazeteyi açmadan önce, biz belirli bir bölümle ilgili beklentiler içerisine gireriz, diğer bölümler bizim ilgimizi çekmez.

Yazarla okuyucu arasındaki şemalarda hiçbir zaman tam bir uyum olmayacağı muhtemeldir, bunun sonucu olarak bu uyumu, okuyucular kendi mevcut art alan bilgilerinden faydalanarak oluşturacaklardır. Stott'a göre (2001) yazarın amacıyla, okuyucu-

cun anlaması arasındaki farklılıklar, yazarın beklediği model okuyucu kitlesinden farklı yaşantılara sahip okuyucuların olduğu durumlarda, açık bir şekilde kendini belli eder. Bazen okuyucular bir metni anladıklarını düşünürler, ama yazarın vermek istediği mesajdan farklı bir yorum ortaya koyarlar. Şaka, muhtemelen alınmalara ve hatta korkulara neden olabilecek yanlış anlaşılmalara sebep olabilir. Örneğin, bu „Manhattan’daki bir sokak eşkıya oyunudur“ adlı bir metin, ileri düzeyde yabancı dil öğrenen yabancı öğrencilere verildiğinde gözlemlenmiştir. Ana dili İngilizce olan öğrencilere, bu metin çok eğlenceli gelmesine rağmen, bu metin Japon öğrenciler tarafından şok edici ve korku verici olarak bulunmuştur.

İnsanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri ve birbirlerini anlayabilmeleri benzer şemalardan dolayı olmaktadır. Bununla birlikte okuyucuların bilgilerinde farklılıklar vardır ve bu özellikle farklı kültürel ve dil art alanlarından olan insanlar arasındaki şemalarda da vardır. Aslında şema farklılığı, yabancı dil okumada başarısızlığa neden olan en önemli faktörlerden birisi olarak görülebilir.

Bir bireyin şeması veya bilgi yapısı, okuduğunu anlama sürecinde merkezi yol gösterici bir sistem olarak görülebilir. Bir birey, metinden gelen bilgiyi anlamlandırmak için mevcut şemalarını araştırır. Mevcut şemalar tarafından üretilen beklentilerle, giren bilginin uyum sağlama düzeyi, okuma anlamının meydana gelip gelmeyeceğini belirler (Readance, Bean, Baldwin, 2001).

Metnin içeriği ile ilgili kelime hazinesini geliştirilmeye yönelik birçok strateji, öğrencilerin mevcut kelime ve kavram şemalarını aktif hale getirmeye yöneliktir, bunun sonucu olarak öğrenciler sahip oldukları şemalar üzerine, yeni bilgileri inşa edebilirler ya da yeni kavramlar için yeni şemalar geliştirebilirler (Grady, 2002). Cook (1989) anahtar kelimeler, metindeki cümleler veya içerik tarafından harekete geçirilen belleğin, bir bilgi şemasını aktif hale getirdiğini belirtmektedir (akt., Singhal, 1998). Şemalar, okuyuculara ekonomik olarak bilgiyi organize etme imkanı sağlamanın yanında, hem konuşma dilinin hem de yazılı söylemlerin devamını tahmin etme imkanı sağlamaktadırlar.

Aşağıda David Rumelhart’tan alınan küçük metin, şemaya dayalı yorumun etkisini ve hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya sürecin birlikte eş zamanlı olarak nasıl işlev gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

“Mary caddeden aşağıya doğru gelen dondurmacıyı duydu. O, hemen doğum günü parasını hatırladı ve evin içine koştu” (Rumelhart, 1977, akt., Carrell,1983).

Birçok kişi, o günün muhtemelen çok sıcak bir gün ve Mary'nin muhtemelen dondurmacının arabasının üzerindeki zil sesini duyan bir kız çocuğu olduğunu düşünecektir, çünkü o, biraz dondurma yemek istemektedir ve dondurmaya alabilmek için doğum günü parasını getirmek için hemen evlerine koşmuştur. Dikkat edilirse, metin bunlarla ilgili tam olarak hiçbir şey söylemiyor, bu birçok okuyucu tarafından aktif hale getirilen ve metni yorumlamak için kullanılan şemalar tarafından yapılmaktadır. Eğer metin şöyle devam etseydi, ne olurdu?

“...ve kapıyı kilitledi.”

Metnin bu ek bölümü, metnin bu yeni bölümünün, metindeki bu noktayla ilgili geliştirilen şemaya dayalı yorumlarla uyuşmadığını göstermektedir. Okuyucuların, geri dönüp yorumlarını yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir. Örneğin, beklide Mary, dondurmacının kendisinin doğum günü parasını çalağından korkmaktadır ve bu yüzden kapıyı kilitlemiştir diye düşünülebilir.

Parvaz ve Nodoushan' göre (2006) bir metni ele alırken üç tür yaklaşım ortaya konmaktadır:

- 1- Metne yönelik prosedürel yaklaşım
- 2- İşlevsel yaklaşım
- 3- Şema teorisine dayalı yaklaşım

Burada bizim çalışmamıza temel teşkil etmesi açısından, şema teorisine dayalı yaklaşımın özelliklerini ele alınacaktır. Bu yaklaşıma göre, metin hiçbir zaman tek başına anlamı taşımaz. Metinde var olan ipuçlarına dayanarak, metnin yorumlanmasından sorumlu olan okuyucu, bu işlevi yerine getirir. Nassaji (2002) anlama ve hatırlamanın, genel olarak geçmiş yaşantılar konteksti içerisinde ve bellekteki önemli bilgilere dayanılarak yapıldığına inanmaktadır. Şema teorisinin en temel görüşlerinden birisi, okuma sürecinin yapısal özelliğine, okuyucunun önemine, metin ve okuyucunun art alan bilgisi arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çekmesidir.

Özellikle, yabancı dile yönelik yapılan araştırmalarda, kavramsal değişkenlerin rolünü açıklamaya ve anlamaya yönelik girişimler, genellikle yoğun olarak şema ve şema teorisi konteksti içerisinde yapılmaktadır (Fitzgerald, 1995).

İnsanlar, metindeki mevcut olan farklı ipuçlarına dayanarak seçtikleri farklı şemalardan dolayı metinleri farklı yorumlamaktadırlar. Örneğin Anderson ve diğerleri (1977) üniversite öğrencilerinden, iki farklı yoruma imkân veren iki metni okumalarını istemişlerdir. Birinci metin ya bir cezaevinden kaçmaya çalışan bir mahkûmu ya da bir güreş müsabakasında rakibinin tutuşundan kaçmayan çalışan bir güreşçiyi içeren bir metin olarak yorumlanabilirken, diğer metin ise bir kart oyunu veya müzik çalışması olarak yorumlanmıştır. Sonuçlar, müzik art alan bilgisine sahip olan okuyucuların bir sonraki bölümü müzikle ilgili bir bölüm olarak yorumladıklarını, kart oyunu ile ilgili art alan bilgisine sahip olan okuyucuların ise aynı pasajı kart oyunları ile ilgili bir bölüm olarak yorumladıklarını göstermiştir (akt., Nassaji, 2002).

Birçok okuma anlama modeline göre, bir okuyucunun şeması veya organize edilmiş dünya bilgisi, metinlerdeki düşünceleri hatırlamak, öğrenmek ve anlamak için bir temel olarak işlev göstermektedirler. Okuyucuların şeması, beklentileri oluşturur, bir kavramla ilgili özellikleri sınırlandırır ve okuyuculara, hangi özelliklere dikkat etmeleri ve bu özelliklere hangi değerlerin verilmesi gerektiği hususunda yardımcı olurlar (Ouellette, Dagostino, Carifio, 1998).

Bir okuyucu metni, metinde tanımlanmış olayları ve nesnelere daha önceden oluşturulmuş olan mevcut genel şemalar içerisinde uyumlu hale getirdiğinde anlamaktadır. Bu, bilişsel teorisyenler tarafından “instantiation” şemalardaki bölümleri doldurma diye adlandırılan bir süreçtir. Okuduğunu anlama ile ilgili, uzun bir süredir yapılan araştırmalara yön veren dikkat çeken temel bir konu da, okuyucunun bilişsel sunumunun, metne dayalı bilgi ve önceden var olan bilgi arasındaki karşılıklı etkileşimin bir ürünü olduğu görüşüdür (Faris ve Smeltzer, 1997). Bu konu, genel olarak şema teorisi olarak adlandırılmaktadır.

Faris ve Smeltzer (1998) okuyucuların farklı algısal dizeleri olduğuna inanmaktalar ve birçok araştırmanın, okuyucunun okuduğunu anlamasını şema teorisiyle ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Anderson (1984) şemayla ilgili şu tanımlamayı kullanmaktadır: *Bir şema beklentilerden oluşan bir dize olarak düşünülebilir. Okuduğunu anlama, bu beklentiler, bir senaryonun, mesajın ve olayın anlamlara yüklediği spesifik bilgi tarafından karşılandığı zaman meydana gelmektedir. Tam olarak bu beklentileri karşılayan bilgi bellekte kodlanabilir ve böylece şema içerisindeki bölümler uyumlu hale getirilmiş olur*. (akt., Faris ve Smeltzer, 1998, s.11).

Goetz, Schallert, Reynolds ve Radin (1983) öğrenme ve hatırlama sürecinde bir artışın elde edildiği mekanizmaları araştırmışlardır. Onlar, özellikle, bölümleri doldurma “slot-fitting” ve seçici dikkat “selective- attention” teorilerini test etmişlerdir. Seçici-dikkat teorisi, insanlar bir metni okurken, mevcut şemalarına dayanarak önemli ve önemsiz olan elementleri belirlediklerini ileri sürmektedir. Okuyucular metnin önemli olduğunu belirlerse, bunu mevcut şemalarının içine uyarlamak için, daha fazla dikkat ve zaman ayırırlar. Onların ekstra dikkatleri, daha iyi öğrenme ve metnin daha iyi hatırlanmasını sağlamaktadır. Bölümü doldurma hipotezleri ise, tamamen bunun tersini ortaya koymaktadırlar. Bir metnin bir elementinin önemli olduğu belirlendiği zaman, bunun, şema içerisindeki bir bölümü olduğu için, bu metin basit bir şekilde öğrenilmektedir (akt., Faris ve Smeltzer, 1998).

Şema teorisine göre, okuduğunu anlama, okuyucu, mesajda tanımlanan olaylar ve nesnelere yönelik birçok açıklama getiren bir şemayı, bellekte aktif hale getirildiği zaman meydana gelecektir. Molinelli (1995) şema teorisi bakış açısından, okumanın çok boyutlu (yazı bilgisi, biçim bilgisi, anlam bilgisi, cümle bilgisi, edinimsel bilgi ve yorum) eş zamanlı ve interaktif bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Vardien’e göre (1994) bir metnin anlaşılmasında başarısızlığa neden olan şemayla bağlantılı üç unsur vardır:

— Okuyucu uygun şemaya sahip olmayabilir, bunun sonucu olarak da tüm kavramı yorumlayamaz.

— Okuyucu uygun şemaya sahip olabilir, ama yazar bunu ima etmek için yeterli kadar ipucu vermemiştir, bu da metnin anlaşılabilirliğini azaltabilir.

— Okuyucu metni uygun bir şekilde yorumlayabilir, ama bu yorum yazarın amacına uygun bir şekilde yapılmamıştır.

Bu üç sebep ya okuyucu ya da yazar tarafından uygun olmayan şema kullanımına dayandırılabilir.

Belirli bir kelime veya gramer yapısıyla aşına olmama gibi, aşağıdan yukarıya dilbilimsel zorluklara ek olarak, bir okuyucunun verilen bir metni neden anlayamadığına yönelik birçok “top down” sebepler de olabilir. Örneğin, bir okuyucu, bir yoruma ulaşmak için, mevcut olan önemli içerik şemalarına sahip olmayabilir veya okuyucu uygun şemalara sahip olabilir, ama metindeki yetersiz ipuçlarından dolayı bu şemalara ulaşmak mümkün olmayabilir (Lally, 1998).

Şema teorisinin özü, bir metnin, okuyucunun dünya bilgisine uygun olarak anlaşılır ve okuyucunun bilgisi, okuyucu metinde yeni bir bilgiyle karşılaştığı zaman değiştirilir gerçeğine dayanmaktadır. Hatırlama ve çıkarımlarda bulunmak için, gerekli olan şemanın aktif hale getirilmesi gerekmektedir (Vardien, 1994).

Lewin'e göre (1992) bir okuyucu bir metni sözcük, cümle ve sözdizimsel düzeyde çözümleyebilir, ama metni ne hakkında olduğunu anlayamaz. Yazılı metinler, tek başına kendi içerisinde anlamlı barındırmaz, daha ziyade, bir okuyucuyu daha önceden edinmiş olduğu kendi bilgi ve yaşantılarından hareketle, amaçlanan anlamı nasıl yapılandıracağı ve geri getireceğine yönelik yönlendirir. Bir metindeki kelimeler, okuyucunun geçmişteki birbirleriyle karşılıklı ilişkilerini çağrıştıran kavramları içerisinde anlam bulmaktadır. Şema teorisinin hedefi, okuyucuların bilgilerinin metindeki bilgiyle nasıl bir karşılıklı etkileşim içerisine girdiklerini ve metindeki bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini ve bu bilginin bu karşılıklı etkileşimi desteklemek için nasıl organize edilmesi gerektiği görüşünü ortaya koymaktadır (Zaliha, 1995).

Muaren ve Schmidt (1995) bir metni okumanın, önemli bir şemayı aktif hale getireceğini, bunun da daha sonra yukarıdan aşağıya işleme esnasında metnin işlenmesini yönlendireceğini ifade etmektedirler. Chang 'a göre (2002) okuma anlamının meydana gelebilmesi için, okuyucunun şeması ve metin arasında bir uyum olmalıdır. Şema teorisi, okumanın top down "yukarıdan aşağıya işleme" ve bottom up "aşağıdan yukarıya işleme" süreçleri arasında meydana gelen karşılıklı etkileşimin sonucu olduğunu ileri sürmektedir.

Giren bilgi, bizim uzun süreli belleğimizdeki şemalarda depolanmış olan bağlantılı bilgiyi aktif hale getirmektedir. Okuyucu yeni bilgiyi değerlendirmeye ve yorumlamaya çalışırken, daha fazla ihtiyaç duyulan bilgi için bellek depolarını araştırır. Uzun süreli bellekten gelen bu bilgi, bizim genel dünya bilgimizi, tahminlerimizi, inançlarımızı, ön varsayımlarımızı ve aynı zamanda bu bilgi metni yönlendirmek ve organize etmek için gereksinim duyduğumuz uygun şemaları içermektedir. Rountree'ye göre (2001) eski bir şema, kısa süreli belleğe getirilir ve yeni bilgiyi anlamlandırmak için kullanılır.

Şema, kendisine giren bilgiyle, karşılıklı etkileşimi sağlama imkânı veren süreçleri içermektedir. Okuduğunu anlama açısından bir okuma etkinliğinde, okuyucu

şemalarını metindeki nesnelere ve olayları açıklamak için kullanır. Bu eşleştirme veya birleştirmede okuyucu, metni anlamak için, metne art alan bilgisini getirir. Şemalar organize edilmiş bir dünya bilgisini yapılandırmak için, giren bilgiyle karşılıklı etkileşim içerisine girerler, bunun sonucu olarak okuyucu, anlamı yapılandırır ve kendi bilgi tabanını oluşturur. Bigenho (1992) şemaların, metindeki materyali özümsemek için yardımcı olan iskeleyle benzer yapıların oluşumunu sağladığını belirtmektedir.

Bigenho'ya göre (1992) şemaların bölümleri vardır. Bu bölümler, destekleyici metinsel bilgiyle karşılıklı etkileşim içerisine girdikleri için, şema ve metindeki materyal arasındaki uyum düzeyi, materyalin bir bireyin belleğinde işlenebilmesini veya öğrenilebilmesini kolaylaştıracaktır. Bunun ötesinde okuyucunun şemaları ve metin arasındaki eşleşme veya uyum düzeyi arttıkça, okuyucu metni daha fazla anlayacaktır. Bu esnada okuyucu, kodlama, aktivizasyon ve metine yönelik bilgiyi bellekten geri getirme gibi süreçlerine daha az önem verecektir.

Bigenho (1992) şema teorisinin, geri getirme yoluyla kodlanan bilgiye etkin bir ulaşım imkanı sağladığını belirtmektedir. Şemaların metinsel bilginin hatırlanması üzerinde önemli bir etkisi vardır. Dilsel girdi ve art alan bilgisi arasındaki karşılıklı etkileşime verilen önem, okuma anlama sürecinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşıma dayalı teknikler yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde şemaların kullanımı ve araştırılması öncelikli olarak okumayla sınırlandırılmaktadır (Cullen,1996).

Xuping' a göre (2005) okuduğunu anlama süreci, giren bilgiyi açıklamak için değişkenleri ve şemaları seçmektir. Bellekte depolanmış genel düşünceleri ortaya koymak için kullanılan bir veri yapısı olan şema, bilgiyi geri getirmek için planlama ve düzenleme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Modern şema teorisyenleri, bellekte depolanmış genel düşüncelerden oluşan bir veri yapısı olan şemanın, değişkenlerden ve bölümlerden oluştuğuna inanmaktadırlar. Böyle bir bakış açısına göre, anlam ne sözel ne de yazımsal dilde tek başına bulunmaz, bunun aksine veri güdümlü aşağıdan yukarıya işleme ve kavram güdümlü yukarıdan aşağıya işleme süreçleri yoluyla yönlendirilen bellekteki şemalara bağlı olan okuyucunun hafızasında yatmaktadır (Xuping, 2005).

Okuduğunu anlama, giren bilgiyi ve değişkenleri ortaya koyan şemayı seçme sürecidir ve ilk önce duyuşsal kayıt yoluyla belirli bir miktar bilginin girmesi ve daha sonra bu bilgiyi ortaya koyan şemaları arama sürecini içermektedir. Bu tür şemalar bulunduğu veya bazı şemalar belirgin hale getirilip, şema içerisindeki ilgili bölümler doldurulduğunda, okuduğunu anlama meydana gelmektedir. Çok değişik kavramlar farklı düzeylerde işlev gösterdikleri için, insan belleğindeki şemaların çok farklı düzeyleri vardır ve okuduğunu anlama düzeyi, bu düzeyleri yansıtmaya bağlıdır; diğer bir ifadeyle, giren bilginin başarılı bir şekilde düşük düzeydeki şemalardan yüksek düzey şemalara doğru farklı düzeylerde işlenmesi gerekmektedir.

Şema teorisine göre okuduğunu anlama, okuyucunun metinle olan karşılıklı etkileşimi içerisinde, uygun içerik ve yapısal şemalarının aktif hale getirilmesi ve bilgiyi işlemeye yönelik bir işlemdir. Bir metnin okunup anlaşılması sürecine uygulanan şema, belleğe bilgiyi kodlama esnasında, metni organize etmede ve okuyucuyu yönlendiren bir yapı gibi işlev görmektedir.(Kanchana, 1995; Standisch,2005).

Şemalar bellekte ve okuduğunu anlamada önemli roller oynamaktadır, çünkü okuduğunu anlama bir metindeki içeriğe dayalı görüşleri açıklayan bilginin yapılandırılmasını, hatırlanmasını ve bellekte bir bilgi yapısına dayanarak bir yorumun yeniden yapılandırılmasını içermektedir. Spivey'e göre (2005) şema teorisi, işleyen belleğe giren bilgi ve uzun süreli bellek arasında bir ara yüzey işlevi görerek, giren bilgiyi yapılandırma ve yorumlamada önemli bir rol oynamaktadır. Yeni bilginin, mevcut bilgi yapıları içerisinde uyumu, giren bilgi ve art alan bilgisi, işleyen bellek içerisinde alınıp, işlenip depolamak ve geri getirmek için uzun süreli belleğe tekrar transfer edildiği zaman meydana gelmektedir. Eğer okuyucunun giren bilgiyle bağlantılı olan art alan bilgisi yoksa, okuduğunu anlama meydana gelmeyecektir.

Okuduğunu anlama açısından yapısalcılığa dayalı bakışa açılı Bartlett'in şema görüşüyle başlamakta ve aktif olarak eski bilgiyi metinlerde karşılaşılan yeni bilgiyle entegre etmek ve ilişkilendirmek yoluyla anlamı yapılandıran bir okuyucu modeli ortaya koymaktadır. Ackerman'a göre (1991) okuma, yazılı metinlerden anlamı yapılandırma ve birçok birbirleriyle ilişkili bilgi kaynaklarının koordinasyonunu gerektiren, içerisinde metinden elde edilen ve okuyucunun sahip olduğu bilginin anlamı oluşturmak için birlikte işlev gördüğü karmaşık bir süreçtir.

Duke ve Pearson'a göre (2002) okuduğunu anlama öğretiminde öğrencilere şu hususlar öğretilmelidir-

- Okumanın amacını belirleme
- Okumaya başlamadan önce metinleri gözden geçirme
- Okumadan önce ve okuma esnasında tahminlerde bulunma
- Okuma için önemli art alan bilgisini aktif hale geçirme
- Okuma esnasında yüksek sesle düşünme
- Okuduğunu anlamayı desteklemek için, metin yapılarını kullanma
- Okuduğunu anlamaya yardımcı olmak ve bilgiyi hatırlayıp geri getirmek için görsel sunumlar oluşturma
- Okunan metinlerdeki önemli fikirleri belirleme
- Okuduklarını özetleme
- Metne yönelik sorular üretme

Yukarıda ortaya konan maddeleri şema teorisiyle ilişkilendirmek mümkündür, çünkü bu özellikler, şema teorisinin okuma süreciyle ilgili ortaya koyduğu görüşlerle örtüşmektedir.

Okuma sürecinde şemalar, okuyucular için, işlenen bilgiyi, okuyucuların daha önceden edinmiş olduğu bilgilerle ilişkilendirerek ve buna göre bu bilgiyi yapılandırarak anlamayı oluşturmak için aktif hale getirilirler. Bir okuyucu tarafından bir metnin yorumunun yapılandırılmasının, işlenen bilgi ve şemalar arasındaki uyum düzeyinin değerlendirilmesi temelinde, aktif hale getirilen şemaların uygun bir şekilde yeniden yapılandırılması sonucu olarak meydana geldiği ifade edilmektedir (Zheng, 2002).

Jong (2004) çerçeve olarak adlandırılan metinsel anlama düzeylerini yapılandırmak için, şemaya dayalı bir model ortaya koymakta ve bu çerçevede kullanılan şemanın üç alandan ortaya çıktığını ileri sürmektedir:

- 1- Bir bireyin dünyayla olan yaşantıları ve metinden elde edilen bilgidен üretilen içerik bilgisi,
- 2- Dil bilgisi ve metin yapısını sunan metin alanı,
- 3- Metin türlerinden anlaşılabilen bilgi olan metin türü alanı.

İnsanlar okuma etkinliğine girdiklerinde, mevcut bilgileri direkt olarak giren bilgi için önemlidir. Okuyucular, soyut bir bilişsel model oluşturmak için, giren bilgiyi seçerler ve aynı anda aktif hale getirilen şemalarına dayanarak bunu yorumlamaya çalışırlar. Tüm bilgiler, okuyucuların metnin anlamını yeniden yapılandırdıkları yüksek düzey bir yapı içerisine entegre edilmektedirler. Chin'e göre (2004) okuyucular metni, mevcut bilgilerine dayanarak yorumlamaya çalışırlar.

Kintsch ve van Dijk (1983) okuduğunu anlama etkinliğinin bu süreci izlediğini ve şu süreçleri içermesi gerektiğini iddia etmektedirler (akt., Spyrikadis ve Isakson, 1991:

- Kısa süreli bellekte tutmak için bir dizi önerme dizesi seçmek
- İkinci bir önermeler dizesini işlemek
- Bu iki önerme dizesini birbirleriyle ilişkilendirmeye çalışmak
- Eğer kısa süreli bellekte bu ilişkilendirme süreci başarısız olursa, bu önermeleri ilişkilendirmek için uzun süreli belleğe geçiş sağlamak veya geçmek
- Gerekli olursa sonuçlar çıkarmaya yönelik bağlantılar oluşturmak

Okuyucunun okuduğunu anlayabilmesi ve okuma esnasında almış olduğu bilgiyi uygulayabilmesi için üçüncü basamaktan beşinci basamağa kadar uzanan süreçler çok önemlidir.

Şema teorisinde, işlenen girdinin etkisi (aşağıdan yukarıya süreç) bu girdiye yönelik bir şemanın aktif hale gelmesini sağlar. Bir şema aktif hale getirilir getirilmez, beklentileri ve sonuç çıkarmaya yönelik süreçleri oluşturup, girdiyle ilgili elementleri tanımlama sürecini yönlendirerek ve bunlar arasındaki ilişkileri oluşturarak, bilginin daha derinlemesine işlenmesini sağlar. Bu yukarıdan aşağıya işleme sürecinin bir işlevidir.

İyi okuma becerilerine sahip olan öğrencilerin şeması, yüksek düzeyde bilişsel bağları olan yapılardır ve kavramlar arasındaki birçok bağlantıyı içerebilir. Bu, onlara ilgili kavramları etkin bir şekilde aktif hale getirme ve birçok değişik kontekt içerisinde, daha fazla bilgiyi hatırlama imkânı verir. Okuma becerileri yetersiz olan öğrenciler, şemaları arasında çok az ilişki ortaya koyarlar. Bu durumda, bilgiyi geri getirme sürecinde zorluk çekebilirler, çünkü ilgili kavramlar tarafından bu şemalar aktif hale getirilemez. Uzun süreli bellekte, şema mevcut olabilir, ama dinamik değil durağan da

kalabilir. Bu tür öğrenciler, karmaşık etkinliklerde başarısız olurlar, çünkü tamamlayıcı şemalara veya süreçlere ulaşmak için, kısa süreli bellekte çok gereksiz bilişsel kaynak kullanırlar (Morgan, 2005).

Şema Teorisi açısından okuma-anlama etkinliğinde dikkat edilmesi gereken özellikler:

—Bilgi nasıl organize edilmiştir?

—Öğrencilere okuma konusuyla ne kadar aşina? Kültürel farklılıklardan dolayı art alan bilgisini yanlış uygulamak büyük anlama zorlukları ortaya koyabilir.

— Metin, okuma anlama sürecine yardımcı olmak için destekleyici görsel etkiler sunuyor mu? Fotoğraflar, haritalar, diyafram gibi görsel yardımcıları öğrencilerin metnin içeriğini gözden geçirmelerine, bilinmeyen kelimelerin anlamalarına ve okurken anlamayı kontrol etmelerine yardımcı olurlar.

— Öğrencileri okuma etkinliğine hazırlamak için ön okuma etkinlikleri kullanmak gerekir mi?

— Öğrencilerin metnin dilbilimsel içeriği ve konu alanı ile ilgili art alan bilgilerine ulaşmak gerekir

— Metnin anlaşılması için gerekli olan art alan bilgisi vermek veya öğrencilerin sahip oldukları mevcut bilgileri aktif hale getirmek

— Pasajı anlamak için gerekli olabilecek her türlü kültürel bilgiyi açıklamak

— Öğrencileri okuyacakları metin türünü ve okuma etkinliğinin amaçlarına dair bilgilendirmek.

— Grup ve ortak çalışma ve sınıf içi tartışma etkinlikleri için öğrencilere imkanlar sağlamak

— Uygun okuma stratejilerini belirlemek, içeriği tahmin etmek, konu ile ilgili art alan bilgisini aktif hale getirmek için okuma hedeflerini belirlemek.

— Belirlenen okuma hedefleri açısından önemli olan metnin bölümlerini izlemek ve gerisine fazla yoğunlaşmamak. Bu seçicilik öğrencilere girdideki spesifik maddelere yoğunlaşma ve kısa süreli bellekte tutmak zorunda oldukları bilgi miktarını azaltma imkanı verecektir.

— Okuma etkinliğine uygun olan stratejileri seçmek ve onları esnek ve interaktif bir şekilde kullanmak. Öğrenciler anlamı yapılandırmak için “top-down”

yukarıdan aşağıya işleme ve “bottom-up” aşağıdan yukarıya işleme süreçlerini eş zamanlı kullandıkları zaman okuduğunu anlaması gelişecek ve artacaktır.

— Okuma esnasında ve okuma etkinliği bittikten sonra okuma anlamayı kontrol etmek. Okuduğunu anlamayı izlemek öğrencilere uyumsuzlukları ve okuduğunu anlama başarısızlıklarını gidermelerine yardımcı olur ve öğrencilere değişik stratejiler kullanma imkanı verecektir.

1.2.2. Okuduğunu Anlamada Şema Teorisi Art Alan Bilgisi İlişkisi

Okuma sürecinde art alan bilgisinin önemi, şema teorisinin merkezini oluşturmaktadır. Şema teorisi, bir metni okumanın, okuyucunun art alan bilgisi ve metin arasında karşılıklı bir etkileşimi gerektirdiğini iddia etmektedir. Bu teoriye göre, etkin okuyucular şemalarını metindeki mevcut bilgiyle ilişkilendirmektedir. Günümüzde okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rol oynayı kabul edilen şema teorisi, okuyucuların art alan bilgilerinin, yeni öğrenme durumlarını direkt olarak etkileyeceği varsayımına dayanmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde içerik şemaları veya art alan bilgisi ve metni işleme sürecine olan ilgili arasında dinamik karşılıklı bir etkileşim vardır. Art alan bilgisinin okuma sürecindeki işlevi şema teorisinde ortaya konmaktadır. Şema teorisine göre, okuyucular birbirleriyle bağlantılı olan kalıplar veya şemalar içerisinde organize edilmiş, daha önceden edinmiş oldukları art alan bilgisini okuma sürecine katarlar. Daha sonra okuyucular, kendilerine ait yaşantılarından oluşan inanç ve değerlerini içeren bu art alan bilgisiyle metni ilişkilendirmek yoluyla anlamı oluştururlar.

Şema teorisyenleri, art alan bilgisinin, okuyucunun metinle olan karşılıklı etkileşimini nasıl zenginleştirdiğini açıklamak suretiyle, bizim okuduğumuzu anlamamıza katkıda bulunmuşlardır. Buna göre, okuduğunu anlama, okuyucunun art alan bilgisini kullanabildiği ve yazarın mesajını yorumlayabildiği zaman meydana gelmektedir.

Şema teorisine göre anlamlar, metin ve okuyucunun art alan bilgisi arasındaki karşılıklı etkileşim içerisinde yapılandırılmaktadır. Şemalar, hem metindeki dilbilimsel unsurlar hem de içeriksel ipuçları tarafından aktif hale getirilmekte ve bir kez aktif hale getirilince, beklentiler üretmekte ve bu beklentiler metinde açıkça değinilmeyen boşlukları doldurmaktadır (Snell, 2006). Şema teorisi, art alan bilgisinin önemini ve onun okuduğunu anlamayla ilişkisini ortaya koymasından önemlidir. Öğrenmeye yönelik art alan bilgisinin önemini vurgulayan şema teorisi, Ausebel’in özümseme teorisiyle sıkı sıkıya bağlıdır (Warning, 1995).

Yabancı dil alanındaki okuma öğretiminde, günümüzde şema teorisi kavramı yoğun olarak kullanılmakta ve şemaların, okuyucunun okuma sürecine getirdikleri art alan bilgisinden oluşan kalıplar olduğu ve okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Chervenick, 1992).

Kuzu'ya göre (2004) şema kuramı da, arka plan bilgilerinin okuma anlamadaki rolünü ele alan kuramdır. Bu kuramın temel dayanak noktası, yazılı ya da sözlü olsun, bir metnin okurun bilgileri olmadan tek başına anlam taşımayacağıdır. Bu kurama göre, metin yalnızca okurun önceden edinilmiş bilgilerini harekete geçirmesi ve bu yolla anlamı kurması için yönlendirme sağlar. Eğer okuyucu, okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse, yani şema dediğimiz bu bilgi haritalarını etkin kullanabilirse, etkili okuma-anlama becerisine ulaşabilir.

Şema teorisinin en iyi tanımı ve onun okuma alanı için önemi Pearson'dan (1982) gelmektedir, çünkü onun görüşüne göre şema teorisi, art alan bilgisine ve çıkarımlarda bulunma sürecine (anlamı yapılandırmayı yönlendirmeye) ağırlık vermektedir (akt., Mary, Dunsmore, Gavelek, 2005).

Ackerman (1991) okumanın, yazılı metinlerden anlamı yapılandırma ve birçok birbirleriyle ilişkili bilgi kaynaklarının koordinasyonunu gerektiren, içerisinde metinden elde edilen ve okuyucunun sahip olduğu bilginin, anlamı oluşturmak için birlikte işlev gördüğü karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Bir metni yorumlarken, okuyucular metnin konusuyla ilgili bilgi depolarından faydalanırlar. Okuyucular mesajdaki boşlukları doldurmak ve farklı bilgi parçacıklarını entegre etmek için, art alan bilgilerini kullanırlar. Art alan bilgisi, bir bireyin sahip olduğu bilginin tamamı olarak tanımlanabilir, yapı olarak değişir, belirli bir okuma etkinliğine başlamadan önce vardır, yapılandırılmıştır, farklı yapılarda olabilir, yapı olarak hem somut hem de soyuttur ve kavramsal ve biliş ötesi bilgi birimlerini içerir. Dochy ve de Rijdt ve Dyck'e göre (2002) metnin yorumlanmasına yönelik bir çerçeve olarak şema kavramı, art alan bilgisi ile ilgili tüm çalışmaların merkezini oluşturmaktadır.

Genel olarak art alan bilgisi, bir öğrencinin, çoklu ortamlardan bilgiyi ne kadar iyi bir şekilde edinebileceğini belirleyebilir, çünkü bu ortam, bir öğrenciye bilgedeki boşlukları doldurma imkânı veren, yeni ve birbirleriyle bağlantılı olan kavramlar için, hem bir içerik hem de bir bakış açısı sağlamak yoluyla, bilişsel bir çerçevenin oluşumunu destekleyebilir. Okunacak metinle ilgili daha önceden bellekte bilişsel bir harita

olmaksızın, işleyen bellek aşırı yük yoğunluğu altından kalabilir, çünkü okuyucular metinde sunulan tüm bilgileri ve metnin nasıl yapılandırıldığını anlamaya çalışacaklardır (Last, O'Donnell ve Kelly, 1998).

Brantmeier'e göre (2004) yorumlama, çıkarımlarda bulunma, değerlendirme ve yerini doldurma gibi özellikler okuyucunun metne getirdiği mevcut bilgiye dayanmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin daha önceden sahip oldukları bilgilerinin, bu genel olarak onların art alan bilgisi veya şemaları olarak adlandırılmaktadır, onların ikinci yabancı dil okuma materyallerini anlamalarını etkilediğini ortaya koymaktadır.

Anlama ve hatırlamanın, genel olarak geçmiş yaşantılar konteksti içerisinde ve bellekteki önemli bilgilere dayanılarak yapıldığına inanan Nassaji (2002), şema teorisinin en temel görüşlerinden birisinin, okuma sürecinin yapısal özelliğine, okuyucunun önemine, metin ve okuyucunun art alan bilgisi arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çekmesi olduğunu belirtmektedir. Bu gelişmeler büyük ölçüde yabancı dil alanındaki okuma anlamaya yönelik araştırma ve öğretimi etkilemiş ve bunun sonucu olarak da ikinci yabancı dil okuma alanındaki kavramsal ve art alan bilgisinin önemini göstermeye ve değerlendirmeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır.

Bilişsel psikoloji ile ilgili daha önce yapılan araştırmalar, art alan bilgisinin metinlerin anlaşılmasında önemli bir faktör olduğunu göstermektedirler (McNamara, 2001). Okumanın tarihsel gelişimine bakıldığı zaman, 1970'li yıllarda Herbert'in yazmış olduğu kitabında ilk kez "content reading" "içerik okuma" önem kazanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğu, konu alanı ile ilgili art alan bilgisi (yani şemaları) ve okuyucunun konuyla ilgili metni anlamlandırabilme yeteneği arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağlayan, bilişsel psikolojideki gelişmelere dayanmaktadır. Şema teorisine yönelik bazı bakış açılarına göre, bir okuyucunun konu alanıyla ilgili mevcut bilgisi, konuyla ilgili okuma materyalinden ne öğrenileceğini belirleyen en önemli faktörlerden birisidir (Grady, 2002).

Okuma anlama ile ilgili yapılan araştırmalar, okuma anlama sürecini oluşturan unsurlardan birisinin, okuyucuların genel dünya bilgisi ve bu bilginin okuma esnasında hangi boyutta aktif hale getirildiği gerçeğini ortaya koymaktadırlar (Salim, 1996). Bartlett (1932) ve Rumelhart (1981, 1984) okuyucuların geçmiş yaşantılarının, bir metin yorumlanırken aktif hale getirilen şemalar veya art alan bilgisine dayalı yapı türlerini etkilediğini belirtmektedir (akt., Salim, 1996).

Şemalar veya çerçeveler olarak organize edilmiş olan art alan bilgisinin veya ön bilginin, insanların metinleri içeren dünyayı nasıl algılayıp yorumlayacağını açıklayan bilişsel model ve dil öğrenmeyi sosyal karşılıklı etkileşime dayanan bir olgu olarak gören sosyal içeriksel model arasında bir ilişki vardır (Salim,1996).

Chun ve Plass'a göre (1997) öğrencilerin bir konuyla ilgili eksik veya hiç şeması veya artalan bilgisi yoksa, okuduğunu anlama da yetersiz olacaktır. Lawless, Brown, Mills, Mayall'a göre (2003) okuduğunu anlama, şema teorisinde tanımlandığı gibi, yeni bilginin yorumlanması ve bu bilginin bellek yapıları veya şemaların içine özümsemesi ve uyarlanması sürecidir. Okuma anlama, metinden veya okunandan anlam çıkarma olarak algılanırsa, anlamamanın okuyucunun konuyla ilgili deneyimleri ve art alan bilgisinden bağımsız olarak gerçekleşmeyeceği söylenebilir.

Ajideh (2003) anlamsal bütünlüğü oluşturmaya yönelik kavramanın temel noktasının dilde mevcut olan bir şey olmadığını, insanlarda var olan bir şey olduğunu belirtirken, şema teorisine işaret etmektedir. Metinde olan bilgiler tek başına, metinden ortaya çıkacak olan anlamsal bütünlüğü sağlamakta yetersiz kalacaktır, bu yüzden okuyucu kendi yaşantılarını, art alan bilgisini ve bilişsel stratejilerini bu sürece katmak zorundadır. Böylece, bu her iki sürecin karşılıklı etkileşiminden metin anlamsal bütünlüğü sağlanmış olacaktır.

Brown (2001) ikinci yabancı dilde yapılacak olan başarılı bir okuma etkinliğinin, okuyucunun, dilbilimsel bilgi, içerik ve yapısal şemalarına ve art alan bilgisine dayalı varsayımlardan oluşan birçok bilgi yapısını işleyebilme yetisine bağlı olduğunu belirtmektedir. Jennifer (2003) şema teorisinin, bir okuyucu, metni yorumlamak için art alan bilgisini ve yaşantılarını kullanabildiği zaman, okuma anlamamanın meydana geleceğini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Okuma esnasında ulaşılan bu bilgi, şema diye adlandırılmaktadır.

Yapısalcılara ve okuma teorisyenlerine göre şema, okuduğunu anlama sürecinde önemli bir etkidir. Chun ve Plass'a göre (1997) belleğe giren bilginin mevcut şemalardan elde edilen beklentilerle uyum düzeyi, okuduğunu anlamamanın olup olmadığını belirleyecektir. Öncül bilgiyle yeni giren bilgi arasındaki uyum, okuduğunu anlamamanın kolay mı yoksa zor mu yoksa eksik mi olacağını belirleyecektir. Mevcut bilgi yapısı ne kadar zengin olursa, yeni bilginin öğrenilmesi ve anlaşılması da o kadar iyi olacaktır.

Aron'a (1986) göre şema teorisine dayalı yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama sürecinde, art alan bilgisinin önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadırlar. Daha önceden bir okuyucunun belleğinde var olan art alan bilgisinden oluşturulmuş olan içerik şemaları, metinden çıkan anlamı yapılandırmak için kullanılırlar.

Okuma birçok faktör tarafından, özellikle de art alan bilgisi, etkilenen karmaşık bir süreçtir. Tüm okuma etkinliği, okuyucunun belirli bir düzey art alan bilgisine sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Usen,1993). Okuma süreci esnasında metinden seçilen yeni bilgi, okuyucunun daha önceki dünya bilgisinden elde edilmiş olan bilgiyle ilişkilendirilir; bu yüzden okuduğunu anlama yeni ve bilinen arasında köprüler kurmaktır. Okuyucular, konu ile ilgili tüm öncül bilgilerini beraberlerinde metne getirirler.

Okuduğunu anlama sürecine, metni kullanan okuyucu ve metin arasında meydana gelen interaktif bir süreç gözüyle bakan yapısalcı teorisyenlere göre anlam, metnin içerisinde değil, bilakis okuyucunun bizzat kendi katkısının sonucu olarak okuyucu tarafından oluşturulmaktadır (Parvaz ve Nodoushan (2006). Bu yaklaşıma göre okuyucular, metninden okuduğunu anlama sürecinde aktif olarak anlamı yeniden yapılandırmaya yönelik bir dizi yönlendirici olarak faydalanırlar. Yapısalcılar, metnin bir özelliği olarak art alan bilgisine ve okuduğunu anlama sürecindeki bilişsel süreçlere ağırlık vermektedirler. Thompson (2004) anlamın, birey, veriyi mevcut şemaları içinde özümseyebildiğinde veya mevcut şeması içinde uyumlu hale getirebildiğinde oluşacağını ifade etmektedir.

Chun ve Plass (1997) okuduğunu anlamaya yönelik "top down" yukarıdan aşığıya işleme yaklaşımlarına bakılınca, organize edilmiş ve şemalar şeklinde özelliklerine göre depolanmış art alan bilgisinin, bu sürece yönelik etkisini araştıran birçok çalışmanın olduğunu belirtmektedirler. Özellikle bu tür araştırmalar hem içerik hem de kültürel boyuttaki şemalara dayalı art alan bilgisinin, okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadırlar. Okuyucular bir metni okumaya başlamadan önce, art alan bilgilerini aktif hale getirirlerse, bu aktif hale getirilen bilgi okuma anlama sürecine katkı sağlayacaktır.

Yukarıda yapılan açıklamaları okuma anlama sürecinde anlatmak gerekirse, öğrenci kendisine sunulan, yani metinden elde ettiği önemli bilgileri seçer ve metnin dilbilimsel özelliklerinin oluşturduğu yapıdan hareketle, bilişsel çıkarımlarda bulunur.

Bu yapılar, metnin dilbilimsel özellikleriyle, okuyucunun dil becerisi ve art alan bilgisi arasındaki etkileşimi kapsamaktadır. Bunlar yapıldıktan sonra, okuyucu bilgi kümeciklerini, elde ettiği sunumlarla bilişsel düzeyde organize eder. Bilişsel şemaların yardımıyla yapılan bu organizasyon, yapılandırılan yeni girdilerin konuyla ilgili mevcut bilişsel modelin içine entegre edilmesiyle gerçekleşir.

Şema teorisi, bilginin organize edilmesi ve işlenmesi için çok faydalı bir çerçeve sağladığı için, öğrencilerin karşılaştıkları ve sahip oldukları art alan bilgilerine dayalı bilgilerinden hareketle, metinden nasıl bir anlam çıkaracaklarını ve yeni edinilen bilgiyle nasıl bir etkileşim içerisine gireceklerini açıklamaktadır (Chou,2000). Brunning (1995) şema teorisinin, okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilerin, daha önceden sahip oldukları öncül bilgi ve yeni bilgiyle karşılıklı etkileşime girme yöntemi açısından, metinlerden çıkan anlamı nasıl yapılandırdıklarını açıkladığını belirtmektedir.

Özbek ve Civelek (2006) “top down” yukarıdan aşağıya işleme modelinin, okuma sürecinde okuyucunun art alan bilgisinin önemini vurgulayan şema teorisi tarafından etkilendiğini belirtmektedir. Şema teorisine göre, bir metni anlamak için okuyucular, hem metni hem de kendi art alan bilgilerini kullanmaları gerekmektedir, bu yüzden art alan bilgisi ve metin arasındaki karşılıklı etkileşim etkin bir okuma için çok önemlidir.

Şema teorisi bakış açısından, farklı ülke, kültür ve sosyal çevreden gelen yabancı dil öğrencilerinin farklı şemaları vardır ve birçoğu bilgiyi işleme sürecinde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Etkin okuyucular okuduğunu anlama sürecinde, yeni dilbilimsel veriyi entegre etmek için, belleklerinde depolanmış olan art alan bilgisini aktif hale getirebilir. Burada okumaya yönelik ön okuma aktiviteleri büyük bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, okuma ve anlama becerilerine sahip olmaları için mevcut bilgileri uyarlama, bu bilgiyi yeni bilgiyle entegre etme ve yeni anlamları yapılandırma becerisine sahip olmalıdırlar. Yeterli art alan bilgisine sahip olmayan veya bu bilgiyi aktif hale getiremeyen öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde zorluk çekebilirler (Adele,1997).

Casper, Catton ve Westfall’a göre (19998) öğrencilerin okunacak metinle ilgili sahip oldukları art alan bilgisi, onların konuyu ne kadar iyi anlayacaklarını etkileyen

en önemli faktörlerden birisidir. Öğrencilerin az veya konuyla ilgili hiç art alan bilgileri yoksa, konuyu anlamaları hemen hemen imkânsız olacaktır. Okuduğunu anlama, yeni bilginin bellekteki mevcut bilgi yapıları içerisindeki var olan bilgilere eklendiği oranda gerçekleşeceği için, okuyucular, mevcut bilgileriyle yeni bilgi arasında bağlantı kuramıyorlarsa, bunun sonucu olarak kısıtlı bir okuduğunu anlama etkinliği gerçekleştireceklerdir. Art alan bilgisi, okuyucuya satırlar arasında yatan anlamı bulmasına yardımcı olacaktır. Metindeki ortaya çıkan bilgi hiçbir zaman açık ve anlaşılır olmadığından dolayı, okuyucuların bilgideki boşluklarını doldurmaları ve farklı bilgileri kendi mevcut bilgi yapılarına diğer ifadeyle şemalarına entegre etmeleri gerekmektedir.

Şema teorisinin altında yatan temel düşünce, metindeki kelimelerin tek başına anlamı taşımadıkları gerçeğidir. Anlam, kelimeleri algılayan bireyden çıkar. Kelimeler, yalnızca ipuçları sağlar ve birey bu ipuçları sayesinde, kendi art alan bilgisini kullanarak anlamı yapılandırır. Chervenick (1992) öğrencilerin metinleri okuma etkinliğine girmeden önce, bu sürece aktif olarak katılabilmeleri için, onların art bilgilerinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

Psikodilbilim okuma modeli, yabancı dil öğrenimi alanında büyük bir etki yapmıştır. Goodman, okuma etkinliğini yazar tarafından grafiksel bir şekilde kodlanan bir mesajı okuyucunun yeniden yapılandığı psikodilbilimsel bir süreç olarak görmektedir. Goodmann'a göre (1971) okuyucu, bunu, bilgiyi deneyerek, test ederek, tahminlerde bulunarak ve deneyerek gerçekleştirir. Eğer okuyucu, okuma esnasında çıkarımlarda bulunacak uygun art alan bilgisine sahip değilse, problemler ortaya çıkabilir (akt., Chervenick.1992).

Floyd ve Carrell (1987, 89) yapmış oldukları bir çalışmada metnin içeriğiyle ilgili art alan bilgisinin, Carrell bunu bir okuyucunun içerik şeması olarak adlandırmaktadır, metnin okunup anlaşılmasını önemli ölçüde etkilediğini söylemektedir (akt., Chervenick, 1992).

Yabancı dil öğrencilerinin okuma anlama etkinlikleri için, metnin kültürel orijininin metnin dilbilimsel yapısından daha önemli olduğu belirtilmektedir. Okuyucular, bir metin için uygun art alan bilgisine sahiplerse, zor metinlerle (yani linguistik düzeyde zor olan metinleri bile) eşit düzeyde anlayabilirler (Chervenick,1992). Burada vurgulanan husus, art alan bilgisinin, dilbilimsel bilgidен çok daha önemli olduğudur.

Temel bilgi birimleri olarak bilişsel yapılar diye adlandırılan şemalar, art alan veya öncül bilginin, okuduğunu anlama sürecinde oynadığı önemli rolünü açıklamaktadır. Şema teorisi, bir bireyin okuduğunu anlamayla sonuçlanan mevcut algılamasının, bireyin yeni giren bilgiyle nasıl bir etkileşime girdiğini ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama, yeni bilgi mevcut bilişsel yapılarla ilişkilendirildiği zaman kolaylaştırılabilir. Buradan anlaşılıyor ki, okuduğunu anlama, art alan bilgisi veya öncül bilgi aktif hale getirildiği zaman meydana gelmektedir. Hsiu-Sui'ye göre (2003) okuduğunu anlama süreci, hem art alan bilgisi düzeyine hem karşılıklı etkileşime hem de yapılandırılmaya dayalı bir süreçtir.

Şema teorisine göre okuduğunu anlama, anlamı oluşturmak için okuyucuların art alan bilgilerini aktif hale getirme sürecine dayanmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde art alan bilgisine verilen önem, yabancı dil alanındaki okuma alan yazınında yapılan birçok araştırma tarafından doğrulanmaktadır (Alptekin, 2006; McNamara, 2001).

Yapılan araştırmalar, yüksek düzey bilgiye sahip olan okuyucular, düşük düzey bilgiye sahip olanlardan daha fazla öğrendiklerini ortaya koymaktadır (McNamara, 2001). Bu da bu bilginin metindeki boşlukları doldurmak için kullanıldığı varsayımına dayanmaktadır, bunun sonucu olarak daha önceden sahip olunan bilgiyle, metindeki bilginin entegrasyonu söz konusu olmaktadır. İçerisinde düşünceler arasındaki ilişkilerin açık bir şekilde belirtilmediği metinleri okumak, okuyucuyu içerikle ilgili boşlukları doldurmak için art alan bilgisini kullanmaya zorlayacaktır.

Art alan bilgisinin, metin içerisindeki içeriksel boşlukları doldurmak ve metinle ilgili bir durum modeli geliştirmek için, okuyucu için gerekli olduğu kabul edilmektedir. Az bir art alan bilgisiyle okuyucuların okuduğunu anlaması, öncelikli olarak metin içerisinde sağlanan açık bilgiye, bundan faydalanmak ise okuyucunun konu alanı ile ilgili art alan bilgisine bağlı olacaktır (McNamara, 2001). Okuduğunu anlamlandırmanın bizzat kişinin kendisidir. Bireyler bu süreçte, art alan bilgisine dayalı yaşantılarıyla aynı düzlemde bulunan bir yoruma ulaşmaya çalışırlar. (Rudell ve Singer, 2004).

Metindeki anahtar kelimeler, cümleler veya içeriğin bellekte uyandırdığı düşünce, bir bilgi şemasını aktif hale getirdiğini ifade eden Cook (1989), bizim okuma anlama etkinliği esnasında bilinçli süreçlerden daha ziyade, dışsal uyarıcılara verilen

otomatiksel bilişsel tepkileri içeren bir süreçle uğraştığımızı belirtmektedir (akt., Ajideh, 2003). Burada otomatiksel bilişsel tepkiler kavramından, belleğimizde daha önceden var olan şemalara dayalı art alan bilgisi kast edilmektedir. Art alan bilgisi olmadan bilişsel düzeyde otomatikleşme sürecinin gerçekleşmesi söz konusu olamaz.

Razı'ya (2004) göre, okuyucuya daha başarılı karşılıklı etkileşimler için tahminlerde bulunma imkanı sağlayan art alan bilgisi olarak tanımlanan şemalar, yorumlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır, çünkü başarılı bir yorum, büyük ölçüde oluşturulmuş şemalara bağlıdır. Okuma süreci, metni anlamak için, yazılı materyal üzerinde işlev gören aktif bir bilişsel bir sistemdir. Bu süreçte okuyucunun görevi, yazarın vermek istediği anlamı yeniden yapılandırmak için, dilbilimsel ve art alan bilgisini aktif hale getirmektir. Şema teorisi, okuyucuların okudukları metne neler getirdikleriyle ilgilenir.

Okuyucunun art alan bilgisinin, metne yönelik anlamalarını etkilediği düşünülmektedir. Art alan bilgisinin okuduğunu anlama süreci üzerindeki etkisi yalnızca Carrell ve Eisterhold (1983,akt.,Razı,2004) tarafından değil, aynı zamanda da okuyucuların okuduğunu anlamalarının metinden elde ettikleri bilgiyi, mevcut art alan bilgileriyle ilişkilendirme becerisine bağlı olduğunu belirten, Razı (2004) tarafından da ortaya konmaktadır.

Öncül bilginin aktif hale getirilmesi, bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme sürecini etkilemektedir. Bilgiyi geri getirme aşamasında, öğrenciler metni yeniden yapılandırmaya çalışırlar. Bu, metinde ortaya çıkmayan şemanın bir bölümünü oluşturan bilgiyi entegre ettikleri şemayla sıkı sıkıya bağlıdır. Bilgiyi işlemenin ve geri getirmenin, şemaların kullanımı ve aktif hale getirilmesiyle sıkı bir ilişkisi vardır. Yeni bilginin anlaşılmasına yönelik yapılan araştırmaların birçoğu, şema teorisini çıkış noktası olarak almaktadır (Dochy, De Rijdt, Dyck 2002)

İyi okuyucular, bir metinden yeni bir bilgi edinirken, sürekli olarak yeni bilgiyi uyumlu hale getirmek için, aktif hale getirilmiş bilgilerini değiştirirler, düzeltirler veya kontrol ederler. Okuyucular, yeni bilgiyi art alan bilgisiyle iliştiirerek anlarlar. Heeter, Lynn ve Brian'a göre (1997) az art alan bilgisine sahip olan öğrenciler, okuma etkinliği esnasında metindeki yapılara bağlı kalırlar ve bir birini takip eden ipuçlarına ihtiyaç duyarlar.

Okuyucular bir metni okurken, hem dilbilimsel hem de semantikselsel art alan bilgilerini, metni anlamak için bir bütün olarak incelerler ve okuma esnasında bilgi birimlerini birbirleriyle uyumlu hale getirmeye çalışırlar, ama bunu başaramayınca büyük bir karmaşa içerisinde kalırlar. Metin, temel bir düşünce üzerine kurulmuştur, ama okuyucu bunu bulamaz. Kendisinden, daha sonra metinden bilgiyi hatırlaması istendiğinde, kendisi yeteri kadar bilgi hatırlayamayacaktır, çünkü okuduğunu anlama için temel bir dayanak noktası yoktur.

Art alan bilgisi veya şemalar, okuduğunu anlama sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Bilgi, birbirleriyle bağlantılı olan ağ yapıları içerisinde semantikselsel olarak depolanmaktadır. Örneğin okuyucuların basketbol, disko, İngilizce filler veya Shakespeare şemaları vardır. Bunların her birisi bazı bireylerde yüksek düzey, bazılarında ise dünyaya bakış açılarına ve yaşantılarına bağlı olarak az gelişmiş olabilir. Örneğin, yeni öğrenime başlayan bir öğrencinin İngilizcedeki izin istemeye yönelik bilgilerini içeren şema ağ yapısı, ileri düzeydeki bir öğrencininkinden daha az gelişmiş olacaktır. Bu ağ yapıları, öncelikli olarak cümle bilgisi düzeyinden daha çok, anlamsal düzeydedir (Waring, 1995).

Richardson'a göre (1998) bilgiyi hatırlama, yeniden yapılandırılan bir süreçtir. Bir şeyi önceden anlamak için, onu bilmek zorunda değiliz, ama yeni şeyleri anlamak istiyorsak, onları daha önceden bildiklerimizle ilişkilendirmek zorundayız. Yeni bir şeyi, daha önceden bildiğimize eklemek tabii öğrenmedir. Biz okumak için öğreniriz ve daha önceden bildiklerimize eklemelerde bulunarak, okuma yoluyla öğreniriz. Bunun sonucu olarak, yeni bir şeyi daha önceden bilinen şeye ekleyerek, okuduğunu anlama ve öğrenme temel olarak aynıdır. Tüm bunları anlamak için, bizim dünyayı anlamamıza imkân sağlayan, hafızamızda daha önceden sahip olduğumuz şeyi bilmemiz gerekmektedir. Art alan bilgisi ve görsel olmayan bilgi, bizim görme organımızla ulaştığımız, görsel bilgiyi anlamlandırma imkânı sağlayan bilişsel kaynaklar için eş anlamlıdır.

Tamkersley'e göre (2003) iyi okuma becerisine sahip olan okuyucuların, okuma süreci esnasında yaptıkları şeylerden bir tanesi, metindeki bilgi ile kendi art alan bilgileri arasında bağlantı kurabilmeleridir. Okuyucular, kendilerine ait art alan bilgi depolarını ve yaşantılarını kullanarak, yeni bilgiyi süzgeçten geçirip, bunları belirlemede ve önemli olanı önemsiz olandan ayırmaktadırlar. Okuyucular, okuma materya-

lini kendi art alan bilgi tabanıyla eşleştirme, okurken çıkarımlarda bulunma, soruları formülleştirme, bilgiyi görselleştirme ve okuma esnasında sentezlerde bulunma becerisine hâkimdirler. Öğrencilerin, kendi okuma anlamalarını izlemeleri için iyi bir yöntem de okuma esnasında bağlantıları kurmalarıdır. Beyin kalıplara benzer ve yeni öğrenmeyi, art alan bilgisine ve geçmiş yaşantılarla ilişkilendirmeye çalışır.

Oku'ya (2001) göre, okuduğunu anlama, hem art alan bilgisi hem de bilişsel sistem içerisinde işlev gösteren, giren bilginin uyumunu içeren yapılandırıcı bir süreçtir. Bu süreçte art alan bilgisi önemli bir faktördür. Yeni giren bilgi, daha önceden var olan mevcut bilgilerle ilişkilendirilemezse; bu yapılandırıcı süreç ezberlemeyle sonuçlanacaktır, bu genellikle ana dilleri ve yabancı dilleri birbirleriyle bağlantılı olmayan öğrenciler arasında sıkça uygulanan durumdur.

Art alan bilgisinden oluşan uzun süreli bellek içerisinde bulunan şemalar ve işleyen bellek, giren bilgi ve uzun süreli bellek arasında bir ara yüzey olarak işlev göstererek giren bilgiyi yapılandırmada ve yorumlamada önemli bir rol oynamaktadır. Yeni bilginin mevcut bilgi yapıları içerisindeki uyumu, giren bilgi ve art alan bilgisi, işleyen bellek içerisine alınıp, işlenip, depolamak ve geri getirmek için tekrar uzun süreli belleğe transfer edildiği zaman meydana gelmektedir. Eğer okuyucunun giren bilgiyle bağlantılı olan art alan bilgisi yoksa, okuduğunu anlama olmayacaktır (Oku, 2001).

Bir okuyucunun okunan metinle bağlantılı olan ne kadar çok art alan bilgisi varsa, muhtemelen okunan metni o kadar iyi bir şekilde anlamlı hale getirebilecektir. Bilinen bilgiyi veya öğrencilerin daha önceden sahip oldukları art alan bilgisini, yeni bilgiyle bağlantılı hale getirme süreci, şema olarak bilinen bir ağ yapısı üzerinden birbirleriyle ilişkileri kurulabilen bir dizi bağlantı yoluyla meydana gelmektedir. Narvaez'e göre (2002) bir okuyucunun dünya bilgisinin derinliği ve miktarı, diğer bireysel özelliklerde olduğu gibi farklılık göstermektedir. Okuyucular, bunun sonucu olarak becerilerinde, bilişsel gelişimlerinde, kültürlerinde ve bir metne yönelik olan hedeflerinde farklılık gösterirler. Beceriler, temel dil becerisi, çözümlene yeteneği ve yüksek düzey düşünme becerileri gibi kavramları içermektedir. Bilgi ise, metin ve içerikle ilgili art alan bilgisini içermekte ve okuyucunun belirli bir metin için sahip olduğu mevcut bir şemasıyla ilişkilidir.

Pardo (2004) bir bireyin art alan bilgisi veya kişisel yaşantıları, metinle örtüşürse, bireyin yeni bilgiyi özümseyeceğini ve yeni anlamı oluşturacağını, bunun tersinde ise, okuyucunun, bilgiyi uyumlu getirmek için, yeniden düzenlemeler yapacağını veya bu bilgiyi ret edip, daha önceki bu bilgiye yönelik anlamasını koruyacağını belirtmektedir.

Risko ve Alvarez'e (1989) göre okuyucular, bir metni anlamaya çalışırken, art alan ve dünya yaşantılarından faydalanırlar. Öğrenciler bir konu hakkında daha önce bildikleriyle, metinde ortaya çıkan düşünceleri ve olayları ilişkilendirdikleri zaman, şemalarından faydalanırlar. Verilen konuyla ilgili şema ne kadar zengin olursa, okuyucu konuyu o kadar iyi anlar.

Stott (2001) şema teorisinin, okuyucuların metni anlamak için, metindeki bilgilerle kendi art alan bilgilerini kombine ettikleri süreci açıkladığını belirtmektedir. Şema teorisi, okuma anlamayla ilgili her bir bölümün, bireyin dünya bilgisini içerdiği görüşüne dayanmaktadır. Bu yüzden okuyucular, metne getirdikleri bilgiyle, metindeki bilginin bir kombinasyonu sürecine dayanan interaktif bir süreçten geçerek, metne yönelik anlamlı bir yorum geliştirebilirler.

Yazarla okuyucu arasındaki şemalarda hiçbir zaman tam bir uyum olmayacağı muhtemeldir, bunun sonucu olarak bu uyumu, okuyucular kendi mevcut art alan bilgilerinden faydalanarak oluşturacaklardır.

Carrell ve Esiterhold'un (1980) vurguladığı gibi, bir okuyucu için, belirli bir içerik şemasının, yani konu alanıyla ilgili art alan bilgisinin oluşmamasının nedeni, şemanın kültüre özgü olması ve okuyucunun kültürel şemasının bir bölümünü içermemesinden kaynaklanmaktadır. Okuyucuların kültürlerinin, okudukları şeye bakış açısından, sahip oldukları içerik ve yapısal şemalara ve hatta bireysel kavramları anlamalarına kadar uzanan bir süreci etkileyebileceği düşünülmektedir. Örneğin "*dolunay kavramı*" Avrupa kültüründe korku verici hikayeleri ve üzüntüyü içerirken, buna karşılık Japon kültüründe güzellik ve ayı görme partileri gibi şemaları aktif hale getirmektedir (akt., Stott, 2001).

Başarılı bir okuma anlama etkinliği, kelimeyi çözümleme becerilerini ve dünya bilgisini kullanmayı içeren bir dizi önemli sürecin kombinasyonunu ve entegrasyonunu gerektirir. Metinler birçok kez soyut ve okuyucuya yabancı olan kelimeleri içerdiği

için, okuma anlama alanında özel bir konuma sahiptirler (McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2003). Buna göre, okuyucunun art alan bilgisi, içeriğe dayalı yeni bilginin özümsemesinde ve entegrasyonunda önemli bir rol oynamaktadır. Yüksek bilgi düzeyine sahip olan öğrenciler, muhtemelen yeni kavramları, mevcut bilgi şemalarıyla ilişkilendirmede daha başarılı olacaklardır. Metnin konu alanıyla ilgili yüksek düzey bilgiye sahip olan öğrenciler, metin için daha iyi bir belleğe sahiptirler ve metinden elde edilen bilginin daha derinlemesine anlaşılmasını elde ederler.

Okuduğunu anlamayı içeren psikolojik süreçlerle ilgili yapılan araştırmalar, bizim anladığımız şeyin, geçmiş yaşantılar, art bilgisi veya şemalar diye adlandırılan kavramların bir fonksiyonu olduğunu göstermektedir (Carrell, 1983). Carrell'e göre (1983) göre, biz bir şeyi ancak bildiğimiz bir şeyle ve yeni yaşantıyı mevcut bir bilgi yapısıyla ilişkilendirebildiğimiz zaman anlayabiliriz.

Carrell (1983) okuduğunu anlama, yalnızca metindeki bilgiyi değil, aynı zamanda okuyucunun sahip olduğu bilgiyi içerdiği için, etkin bir okuduğunu anlamanın, metindeki materyali bir bireyin kendisinde var olan bilgiyle ilişkilendirebilme yeteneğini gerektirdiğini belirtmektedir. Metin tek başına anlamı taşımaz, bunun ötesinde metin okuyucuya, daha önceden edinmiş olduğu kendi bilgisinden, hedeflenen amacı nasıl yapılandıracağını gösteren ipuçları ve yönlendirmeler sağlar. Kelimeleri, cümleleri veya konuşmaları anlamak sadece dilbilimsel yetilere dayalı değildir. Aslında bir okuyucunun dilbilimsel becerileri toplam art alan bilgisinin bir parçasıdır.

Şemaların veya art alan bilgisinin, hem anadildeki okuma anlama (Bransford; Johnson, 1972; Anderson, Reynolds, Schallert; Goetz, 1977; Kintsch; Grene, 1978; Mandler; Johnson, 1977) hem de ikinci veya yabancı dildeki okuma anlamayı (Johnson, 1981, 1982; Steffensen, Joag-dev; Anderson, 1979; Carrell, 1981a; 1981b, 1983a; Hudson, 1982) etkilediğini gösteren birçok çalışma yapılmıştır (akt., Carrell, 1983).

Hodges'e (1990) göre, öğrenciler okumaya çalıştıkları materyaller içerisinde olanı tahmin etmeden önce, metinle ilgi ön bilgiye veya bir şemaya sahip olmalıdır. Öğrencilerin şema tabanını geliştirmek, onların okuma sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Bizim algılamalarımız ve inançlarımız, dünya bilgimizden oluşan kavramlarımız tarafından etkilenmektedir. Öncül veya art alan bilgisi de, okuduğumuz materyallere getirdiğimiz kavramları etkilemektedir. Bu öncül veya art alan bilgisi, bilgiyi anlama becerisini ve bilginin okunduğu doğruluk düzeyini de etkilemektedir.

Yeni olan bir şey, daha önceden bilinenlere dayanılarak öğrenilir. Bu yüzden öğrenciler, okuduklarını mevcut bilgileriyle ilişkilendirebilmelidir. Metnin konusuyla aşına olma, metinde ifade edilen bilgiyi anlama becerisinden daha ziyade, metindeki bilgiyi art alan bilgisiyyle entegre etme becerisini etkilemektedir.

Parvaz ve Nodoushan (2006) dille ilgili art alan bilgisini, bir metnin anlaşılmasında rol oynayan önemli bir faktör olarak görmekte ve art alan bilgisinin önemini şöyle açıklamaktadırlar: “*Etkin bir okuduğunu anlama süreci, bireyin ilgili materyali kendi bilgisiyyle ilişkilendirebilme yeteneğini gerektirir. Kelimeleri, cümleleri ve tüm metni anlamak sadece dilbilimsel bilgiyi kullanmanın ötesinde bir şeydir.*” (s.6).

Şema teorisinin savunucuları olan Rumelhart, Carrell ve Eisterhold , yazılı ve ya sözlü bir metnin tek başına anlamı taşımadığını iddia etmektedirler. Bunun yerine, bir metin okuyucuları, daha önceden edinilmiş oldukları bilgiden anlamı nasıl yapılandırmaları ve bunu bellekten nasıl geri getirmeleri gerektiğiyle ilgili yönlendirir. Bilgi deposu veya bir okuyucunun daha önceden edinmiş olan bilgi, onun art alan bilgisi olarak adlandırılmaktadır. Şema teorisine göre, okuma anlamının meydana gelebilmesi için okuyucunun art alan bilgisi ve metin arasında bir uyum veya birleşim olmalıdır. Özellikle her girdi, mevcut bir şemayla eşleştirilmeli ve bu şemanın tüm özellikleri giren bilgiyle uyum içerisinde olmalıdır (akt., Lally, 1998).

Baldwin, Peleg-Bruckner ve McClintock (1985) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları, hem art alan bilgisinin hem de konu alanına duyulan ilginin okuduğunu anlama üzerinde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (akt., Faris ve Smeltzer, 1998). Şema teorisi, öğrenciler ne kadar çok bilirse, o kadar iyi okuyabilirler ön koşuluyla, art alan bilgisinin aktif hale getirilmesi yoluyla, okuma etkinliğini açıklamaktadır.

Chiang ve Dunkel (1992) şemayı şöyle açıklamaktadır: “*Şema teorisinin temel prensibi, yazılı metinlerin veya konuşmaların tek başına anlamı taşımadıklarıdır. Daha ziyade anlam, okuyucuların veya dinleyicilerin dünya ve metinle ilgili art alan bilgisi arasındaki karşılıklı etkileşimin sonucu olarak meydana gelir. Bu dünya bilgisi, okuyucuların yaşantılarında yatır ve bireylere çıkarımlarda bulunma ve alışlagelmiş durumlarla ilgili beklentilerini yapılandırma imkânı verir.*” (akt., Nihei, 2002,s.9).

Henk, Stahl ve Melnick'e göre (1993) güncel art alan bilgisi, okuduğunu anlama ve bilgiyi tutma etkinlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (akt., Behröam, 1997). Okuyucular, bir metni, kültürlerine, yaşantılarına ve içerik bilgilerine dayanarak yorumlarlar. Okuyucuların art alan bilgisini kullanma becerileri, bir metnin anlaşılıp anlaşılmayacağını ve ne kadar etkin bir şekilde anlaşılacağını etkileyebilir. Okuyucular, şemalarını okuma etkinliği devam ederken, metinle ilgili deneme niteliğindeki hipotezleri onaylamak ve ret etmek için kullanırlar. Art alan bilgisi, okuyucuların çıkarımlarda bulunmasına, gereksiz bilgiden daha ziyade önemli bilgilere yönelik ilgisini yönlendirmede yardımcı olur ve bilgiyi geri getirme sürecini planlayarak okuduğunu anlamayı geliştirir.

Caverly'e göre (1997) okuyucunun art alan bilgisinin okuma anlama süreci üzerindeki etkisi genel olarak şema teorisi olarak adlandırılan süreçte yatmaktadır. Bu teori, okuyucuların bildikleri şeyin neyi anlayacaklarını etkilediğini ileri sürmektedir.

Eğitim araştırmalarında ve pedagojik uygulamalarda art alan bilgisinin, metin yorumlarını etkilediğine dair genel bir bakış açısı vardır. Öğrencilerin bildikleri, onların okumadan ne öğreneceklerini etkiler temel varsayımı, okuyucuların art alan bilgilerinin anlamı oluşturmak için metinle karşılıklı etkileşim içerisine girer gerçeğini yansıtmaktadır (Samuel, 1997).

70'li yılların ortasından itibaren anlamın özü, okuyucunun yaşantılarının birikiminden ortaya çıkmaktadır bakış açısını destekleyen birçok araştırma yapılmaktadır. İki çalışma bu bakış açısına yönelik araştırma desteğini, en iyi şekilde ortaya koymaktadır. Langer'e göre (1982) okuyucunun, okuma durumuna veya ortamına getirdiği yaşantılar, beceriler ve yetiler, ortaya çıkacak anlama düzeyini etkileyecektir. Adams ve Bruce (1982) okuma anlamın, yeni bilgiyi oluşturmak için, art alan bilgisini kullanılmasını gerektiğini belirtmektedirler (akt., Samuel, 1997).

Mauren ve Schmidt'e göre (1995) mevcut dünya bilgisi, düğümlerden oluşan çağrışımsal bir ağ yapısı ve bilgi tabanı diye adlandırılan karşılıklı ilişkiler tarafından sunulmaktadır. Böyle bir ağ yapısı, bir şemadan daha esnektir, çünkü bu ağ yapısının kavramları veya önermeleri birbirleriyle daha esnek bir şekilde bağlıdır. Bir metni incelerken, bu metindeki kelimeler birbirleriyle örtüşür veya birleşirse, kendilerine karşılık gelen düğümleri aktif hale getirecektir ve bu aktivizasyon da, ilgili düğümleri

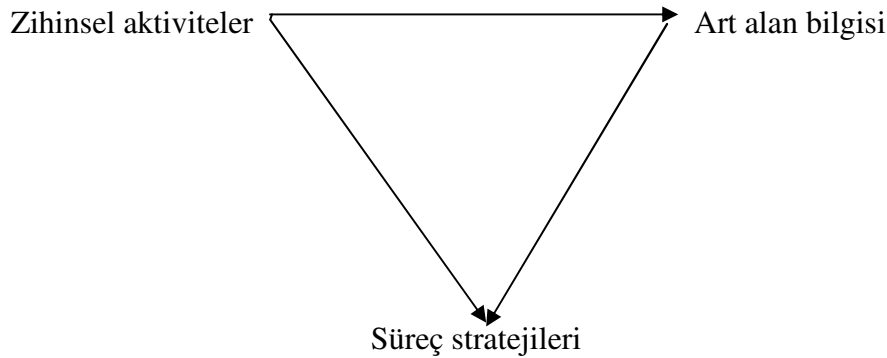
genişletecektir. Bu şekilde bir metnin anlaşılması etkinliği için önemli olabilen veya olamayan bir bilgi havuzu aktif hale getirilmiş olacaktır.

Bu yapılandırma aşamasında aktif hale getirilen önemsiz bilgi, metinden elde edilecek daha fazla bilgi tarafından sınırlandırılacaktır ve bunun sonucu olarak diğer kavramların ve karşılıklı ilişkilerinin aktif hale getirilmesi sağlanacaktır. Bu uyum aşamasında, anlamlı bir metnin sunumu, daha önceden aktif hale getirilmiş çerçevelerden elde edilen bilginin, bir metin tabanının oluşmasını sağlayan daha sonraki çerçevelerden elde edilecek bilgiyle bütünleştirilmesi yoluyla yapılacaktır. Böyle anlamsal bütünlüğü olan bir metin tabanı oluşturmak için, eksik bağlantıların daha önceden mevcut olan bilgiye dayanarak doldurulması gerekebilir. Bu yüzden bir metnin anlamı, art alan bilgisini, yani daha önceden var olan bilginin ve metinden elde edilecek bilginin bir entegrasyonudur.

Şema teorisinin temel dayanak noktası, okumanın, giren bilgiyi okuyucunun art alan bilgisiyile eşleştirme ve metinde karşılaşılan bilgiyle eski bilgiyi ilişkilendirerek, anlamı yapılandırma süreci olduğu gerçeğine dayanmaktadır(Chang, 2002). Şema teorisi okuduğunun anlamının yapılandırılmasını ve art alan bilgisinin önemini açıklamak için kullanılan çok kapsamlı bir kavram olduğu için, bilişsel psikolojinin birçok alanına girmektedir. Bu alanın temel özelliklerinden bazıları kodlama, bilgiyi geri getirme veya hatırlama, kümeleme ve organizasyon gibi kavramları içermektedir.

Art alan bilgisinin metinlere entegre edilmesi, okuyucuya (Perrig, Kintsch, 1985; van Dijk, Kintsch, 1983)'in bir durum modeli diye adlandırdıkları bir modeli oluşturma imkanı verir (akt., Thoreson, Lippman, McClendon, 1997). Yapılan birçok araştırma, bir alana ait yoğun art alan bilgisine sahip olan bireylerin, daha fazla çıkarımlarda bulduklarını, daha fazla hipotezler ürettiklerini ve okuma esnasında bilgiyi daha aktif bir şekilde işlediklerini göstermektedir (Thoreson, Lippman, McClendon, 1997).

Long'a göre (2004) okuyucular, art alan bilgilerine veya şemalarına, metnin yüzeysel anlamının ötesinde kalan anlama yönelik çıkarımlarda bulunmak için gerekmektedir. Coady (1979) okuyucuların art alan bilgisinin, okuduğunu anlama sürecini oluşturmak için, süreç stratejileri ve kavramsal beceriyle karşılıklı bir etkileşim içerisine girdiği bir model önermektedir (akt., Karakaş, 2002).



Coady'nin (1979) ESL Okuyucu modeli (akt., Karakaş,2002)

Kavramsal beceri, zihinsel kapasite anlamına gelmektedir. İşlem stratejileri ise değişik okuma becerisine dayalı alt birimleri içermektedir (anlam bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi vb.).

1.2.3. Okuma Modelleri Şema Teorisi İlişkisi

Lally (1998) ve Kintsch (2005) okuyucuya ve metne dayalı değişkenlere dayanan, genel olarak, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve karşılıklı etkileşim modelleri olmak üzere üç tür okuma anlama modeli olduğunu ifade etmektedirler. Metne dayalı değişkenler, kelime hazinesi, cümle bilgisi, dilbilgisi gibi maddeleri içerirken, okuyucuya dayalı maddeler ise, okuyucunun dünya ve metinlere yönelik art alan bilgisi, bilişsel gelişimi, strateji kullanımı ve okumanın amacı gibi maddeleri içermekte ve birçok yabancı dil okuma modeli, üç modelden birisine göre adlandırılmaktadır.

Genel olarak okumayla ilgili iki yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlardan birincisi “okuma becerileri” yaklaşımı, bu yaklaşımda okuma, beceriler ve bilgi alanları içerisinde alt birimlere ayrılmakta olup, ikinci yaklaşımda ise “bottom-up” aşağıdan yukarıya işleme, “top down” yukarıdan aşağıya işleme- ve karşılıklı etkileşim yaklaşımlarından oluşan bir modeldir (Chun, Plass, 1997; Singhal, Lowell, 2005).

Okuduğunu anlama sürecine değerlendirme bakışı açısından yaklaşan Pearson ve Johnson (1978, akt., Alptekin, 2006) bu süreçte üç tür temel soru olduğunu belirtmektedirler:

1- Direkt olarak metinden gelen cevapları içeren metinsel sorular (aşağıdan yukarıya işleme süreci).

2- Hem metinsel bilgi hem de konuyla ilgili okuyucunun art alan bilgisinin kombinasyonunu içeren cevapları gerektiren metin yüzeyinde tam olarak ortaya çıkmayan sorular. (inteaktif yaklaşım).

3-Cevapları tamamen okuyucunun art alan bilgisine dayalı olan, metin düzeyinde açık olarak görülemeyen soruları içermektedir. Bu durumda okuyucuların metindeki bilgiyi zenginleştiren ve genişleten, bilgiyi işlemeye yönelik çıkarımları kullanması beklenir (yukarıdan aşağıya işleme modeli).

Okuma süreci metin, okuyucu ve bu ikisi arasındaki karşılıklı etkileşimi içermektedir. Teorisyenler okumanın nasıl meydana geldiğiyle ilgili üç temel model ortaya koymuşlardır.

Aşağıdan Yukarıya Modeller	Yukarıdan Aşağıya Modeller	Karşılıklı Etkileşim Modelleri
1960 - 1970	1970 – 1980	1980’li yılların sonlarında günümüze kadar
- Okuma bir metne dayalı bir çözümleme sürecidir -Okuma öğretimine yönelik ses okuma bilgisi yaklaşımı “phonics approach” kullanılır	-Okuma okuyucu merkezli bir psiko dilbilimsel tahmin oyunudur. - Okuma öğretimine yönelik “whole language”bütüncül dil” yaklaşımı kullanılmaktadır	- Okuma karşılıklı etkileşime dayalı hem aşağıdan yukarıya “bottom-up” hem de yukarıdan aşağıya “top- down” süreçleri, stratejileri ve becerileri yoluyla metinden anlamı yapılandırma sürecidir. - Okuma öğretimine yönelik” balanced approach” dengeli yaklaşım kullanılır
1- Alfabenin heceleri Sesler ve kelimeler 2-Kelimeler Gramer kuralları Cümleler 3-Cümleler Söylem bilgisi kuralları, paragraflar Daha uzun söylem/ konuşma yapıları	1- Okuyucu metinden gelen girdiyi alır ve kavramsal becerilerine, art alan bilgisine ve dil işleme becerilerine dayanarak tahminlerde bulunur, daha sonra bu tahminleri test eder, onaylar veya yeniden düzenler 2- Çocuk edebiyatını ve otantik okuma materyallerini savunan okumaya ve yazmaya yönelik “holistic” bütünsel yaklaşım kullanır	— Hem aşağıdan yukarı “bottom- up” hem de yukarıdan aşağıya “top- down” süreçler, okuyucunun metnin anlamını anlayabilmesi eş zamanlı olarak meydana gelirler. — İki türlü karşılıklı etkileşim vardır. - Okuyucu ve metin arasında meydana gelen karşılıklı etkileşim - İki bilişsel beceri olan” tanıma ve yorumlama” arasında meydana gelen karşılıklı etkileşim

Alındığı yer: (Butler-Pascoe; Wiburg, 2003):

Okuma teorileri ve modelleri geçmiş elli yıl boyunca çok değişik gelişim basamakları geçirmiştir. 1940 ve 1960 yılları arası bu sürece dil işitimi yöntemi hakim olmuş ve okuma ihmal edilmiştir. 1960’lı yıllar okuma pasif, çözümlemeye yönelik

bir süreç olarak görülmüş, bu modelde genel olarak tabandan yukarıya işleme yaklaşımı hakim olmuştur. Şema teorisi, okuma modellerini geliştirmede önemli bir güç olmuş ve özellikle okuduğunu anlama bağlamında yapılan araştırmalar üzerinde çok büyük bir etki yapmıştır (McVee, Dunsmore, Gavelek, 2005).

Birçok okuma ve okuduğunu anlama modeli, okuyucunun daha önceden var olan ve art alan veya öncül bilgi diye adlandırılan mevcut bilgisinin, okuma süreci üzerindeki etkisini kabul etmektedir. Tüm okuma modelleri, okuma ve okuduğunu anlama sürecini yapılandırmaya yönelik veya giren uyarıcı üzerinde etkisi olan bir süreç olarak sunmaya çalışmaktadır.

1960'lı yıllar boyunca okumanın pasif, çözümlenmeye dayalı bir aktivite olduğu kabul edilmekteydi. Tabandan yukarıya işleme, ses ve kelimeyi tanıma teorisi (letter-and word recognition theory) metne dayalı, metnin ve veri güdümlü gibi kavramlar, bu okuma bakış açısını destekleyen teori ve modelleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Tabandan yukarıya işleme yönelik bir bakış açısını ön plana çıkaran modeller ve teoriler, okumanın, içerisinde, okuyucunun harfleri tanıdıkları ve hatırladıkları, bunları seslere dönüştürdükleri, daha sonra ise sonraki kelimeleri çözümlmek için ilerledikleri doğrusal veya çizgisel bir süreçten oluştuğunu ileri sürmektedirler. Kelime hazinesi, gramer veya dil bilgisi, söz dizimini içeren değişkenler tabandan yukarıya işleme teorilerinin ve modellerinin temel dayanak noktalarıdır (Chang, 2002).

Araştırmacılar bir adım daha ileri giderek okuyucuların harfleri ve kelimeyi tanıma becerisine hakim olduktan sonra, otomatik olarak harflerle ve kelimelerle uğraştıklarını ortaya koymuşlar, bunun sonucu olarak, anlamın küçük birimlerden daha büyük birimlere doğru yapılandırıldığı kabul edilmekteydi. 1967 yılında, Goodman çığır açan bir görüş ortaya koymuştur. Bu görüşe göre okuma, psiko dilbilimsel bir tahmin oyunu olarak görülmektedir. Bu süreçte, okuyucu aktif olarak tahminlerde bulunma, dil bilimsel ipuçlarının yardımıyla anlamı yapılandırma, deneme, onaylama ve düzeltme gibi aktivitelere girmekte olup, art alan bilgisine ve yaşantılarına dayanarak beklentilerini veya tahminlerini ya onaylarlar ya da onaylamazlar (Chang, 2002).

Wallace'ye göre (2001, akt., Razi, 2004) okuma modellerinin gelişimini ve bu modeller içerisinde okuyucunun rolü 1980 ve 90'lı yıllarda değişmiştir. Okuma, daha önce pasif bir beceri olarak kabul edilmekte olup, okuyucunun rolü, anlamı metinden

çıkarma olarak tanımlanmaktadır. Daha sonra okuma, basit bir pasif aktivite olmaktan daha ziyade, karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Bu okuma modelinde ise okuyucu aktif ve karşılıklı etkileşim olarak enteraktif okuyucu modeli ön plana çıkmaktadır

Okuduğunu anlama etkinliğinde, her biri tek bir değişkenin veya bir sürecin rolünü vurgulamaya çalışan birçok okuma anlama modeli vardır. Şema teorisinin merkezinde okuyucunun art alan bilgisinin önemi yatmaktadır. Şemalar, metnin içeriğinin ilişkilendirebileceği bir çerçeve oluşturdukları için, art alan bilgisi, metnin işlenmesini ve okunup anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu da sonuçlar çıkarmaya ve çıkarımlarda bulunmaya imkan sağlamakta ve metnin içeriğine yönelik uygun bir değerlendirme zemini oluşturmaktadır (Thoreson, Lippman, McClendon, 1997).

Birçok psikodilbilimci, bilişsel modelleri üç kategoriye ayırmaktadır.

- “Bottom-up” tabandan yukarıya işleme
- “Top- down” yukarıdan aşağıya işleme
- İnteraktif modeller (Chang, 2002).

1.2.3.1. Aşağıdan Yukarıya “Bottom –up” modeller

Bottom up kavramı genellikle kelime ve cümle düzeyinde metne dayalı özellikleri ön plana çıkardığı için, okumaya yönelik yaklaşımları oluşturmak için kullanılmaktadır. Bu modellerde dayanak noktası okuyucunun belirli bir yoruma nasıl ulaştığından daha ziyade metinden ne çıkardığına dayanmasıdır. Heceler okuma sürecinin başlangıç noktası olarak görülmektedir. Bu model okumayı en küçük birimlerden başlayan ve anlamı oluşturan en büyük birimlerle son bulan bir süreç olarak görmektedir.

İkinci yabancı dil alanındaki okuma etkinliği ile ilgili daha önceden yapılan araştırmalar, okumayı sadece “bottom-up” sürecine, yani dil bilimsel beceriler dayalı bir etkinlik olarak görmüşlerdir. İkinci yabancı dil alanındaki okuma ve okuduğunu anlama sürecindeki zorluklar, özellikle metinden ortaya çıkan çözümleme problemleri olarak görülmekte, okuma esnasında, okuyucuların, anlamı yapılandırabilmeleri beklenmekte olup, bu anlamdan hareketle yazarın ortaya koymak istediği orijinal anlamı özümleyebildikleri düşünülmekteydi. Bottom-up modeli 1960’lı ve 70’li yıllarda ikinci yabancı dil öğretiminde kullanılan dil işitim yöntemine çok uygun bir modeldir. Bu

model ses sembol ilişkilerinin çözümlenmesini, dil öğrenmenin önemli bileşeni olarak görmekteydi.

Bazı araştırmacılar, okumanın yazılı metinde olanın çözümlenmesinden oluşan, bir “bottom up” süreci olduğuna inanmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre, okuyucu metindeki kelimeleri ve yapıları anlamak zorundadır (Falyo, 2002; Gladwin,2005; Caldwell,1994). “Bottom-up” işlem modelleri, öncelikli olarak metni çözümlenmesine ağırlık verirler, bu modeller veriler tarafından yönlendirilen süreç olarak da görülebilir ve girdi olarak metne öncelik verirler. Bu yüzden bu tür modeller, kelimeleri ve heceleri tanıma gibi düşük düzey süreçlerden oluşmaktadır (Chun, Plass, 1997; Miriam, Joy, Rebaça, 2003; McCornick, 1988).

Aşağıdan yukarıya işleme süreçlerinde, düşük düzey şemalar, hece ve sesler algılandıktan sonra, bir kelimeyi yapılandırmak için aktif hale getirilirler. Bir kelime tanındıktan sonra, daha sonra gelecek kelimeleri tahmin etmek için kullanılan yüksek düzey şemalar, cümleleri oluşturmak için aktif hale getirilirler (Jong, 2004; Bock, 2003).

Chandler’e göre (1995) “bottom-up” süreci, okuyucu kendisine yeni olan veya metnin içeriğiyle ilgili geliştirmekte olduğu hipotezleriyle uyum sağlamayan bilgiye karşı duyarlı olmasını sağlamaktadır. Chun ve Plass (1997) metni temel alan bir yaklaşım olan “bottom up” aşağıdan yukarıya işleme yaklaşımının, metnin çözümlenmesini içeren, heceleri ve kelimeleri tanıyabilme becerisine ağırlık verdiğini belirtmektedirler.

Hsiu-Sui (2003) otomatik algısal becerilerin genel olarak okuma etkinliğinde önemli süreçler olduğunu düşünmektedir. Bu algısal beceriler, otomatikleşme, (otomatik olarak kelimeleri tanıyabilme becerisi, kelimeleri tanıyabilme becerisinin hızı), bilgiyi kısa süreli bellekte kodlamak için kelimeleri ve alt kelime birimlerini fark edebilme becerisi, ses bilimsel düzeyde işlem becerileri, metindeki kelimeleri sesbilimsel bir yapı içerisinde yeniden kodlayabilme becerisi gibi okuma etkinliğinde bireysel farklılıklar ortaya koyan okumayla ilgili “bottom-up” süreçlerle ilişkilidir.

Parviz’ (2003) okumayla ilgili ürüne yönelik yaklaşımda, anlamın metnin içinde yattığını ve anlamı belirleyen faktörün metne dayalı unsurlar olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısından, ön okuma aktiviteleri önemli olan zor kelimelerin anlamlarını ve karmaşık yapıları açıklamaya yönelik yapılmaktadır.

Spyridakis ve Isakson, (1991) “bottom-up” aşağıdan yukarıya okuma modelinde okuyucuların, kelimelerden uzun süreli belleğe uzanan bir süreci izleyerek anlamı yapılandırmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Oku (2001) ve Lai’ye göre (2004) “bottom up” düzeyde bilgiyi işleme süreci, metinlerden elde edilen görsel bilgiyi içermektedir.

McNamara, Floyd, Best, Louwerse (2003) okuduğunu anlama süreciyle ilgili teorik bakış açılarından bakılınca, okuduğunu anlama sürecinin, okuma çözümleme ve dilbilimsel düzeyle okuduğunu anlama olmak üzere, iki tür değişkenin ürünü olduğunu ifade etmektedirler.

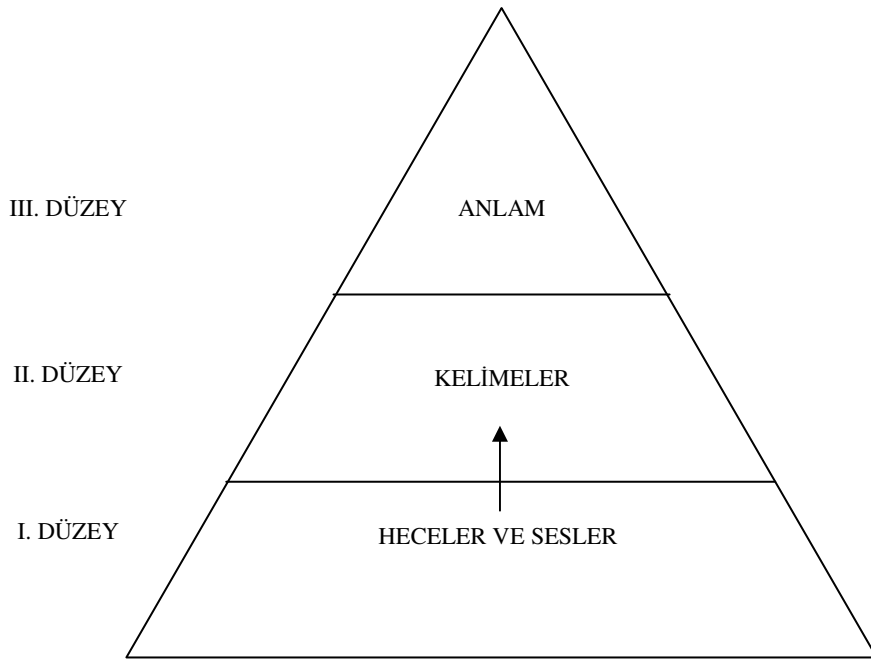
Okuma çözümleme, okuyucunun, kelimeleri okurken, hece ses uyumunu veya çağrışımını kavrayabilme yeteneğini ifade eder. Linguistik okuduğunu anlama ise dille ilgili bölümlerin (kelimeler, cümleler, söylemler) anlaşıldığı süreci ortaya koymaktadır. Burada aşağıdan yukarıya işleme “bottom-up” süreci ön plana çıkmaktadır.

Nihei’ye göre (2002) aşağıdan yukarıya işleme süreci, giren verinin veya bir mesajın anlamı ile ilgili bir bilgi kaynağı olarak kullanılmasıyla ilgilidir. Bu açıdan bakılınca, okuduğunu anlama süreci, amaçlanan anlama ulaşınca kadar, sesler, kelimeler ve cümleler bazında, başarılı bir organizasyon düzeyinde analiz edilen algılanan mesajla başlamaktadır. Bu yüzden okuduğunu anlama bir çözümleme süreci olarak görülmektedir.

Zhang’a göre (2006) bottom-up süreçleri, anlamın dilsel veriye dayalı olarak seslerden, kelimelerden, gramer bağlantılardan metinden çıkarılmasıyla ilgilidir. Gascoigne (2005) bottom-up teorilerinde ve modellerinde, okuma sürecinin, okuyucunun rolünün metnin en küçük birimleri içerisinde yatan anlamı yeniden yapılandırmak olduğu, metne dayalı bir çözümleme süreci olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bu süreç, metni her birisinin teker teker çözümlenmesi gereken ayrı ayrı kelimelerden oluşan bir yapı olarak görmektedir. Anlam, dilin her bir bölümünün analizi yoluyla elde edilmektedir. Okuyucu dili, kelimeleri oluşturmak için sesleri ve heceleri kombine etmek, daha sonra metnin cümlelerini oluşturmak için kelimeleri kombine etmek gibi kronolojik bir şekilde işlemektedir. Karakaş’da (2002) bu doğrultuda, okuyucuların yazarın ortaya koyduğu anlamı anlamak için, çok farklı bilgi türlerini analiz etmeleri gerektiğini belirtmektedir

Bottom -up okuma sürecinde, okuyucu metindeki yazılı sembolleri kelime kelime, hece hece çözümlenmekte, daha sonra ise anlamı oluşturmak için bu parçaları bir araya getirmektedir. Bununla birlikte bu süreç belleğin aşırı yük altında kalması ve parçalara ayırma gibi birçok problemin oluşmasına neden olmaktadır, çünkü okuyucu, kendi aralarında hiçbir yüksek düzey ilişki olmaksızın, bir çok birbirinden ayrı bilgi parçacıklarını depolamak için girişimde bulunacaktır (Frehan,1999).

Zakaluk (1982) “bottom-up” aşağıdan yukarıya okuma modellerindeki süreçleri şöyle açıklamaktadır: Bottom- up modelinde, heceler öncelikli sesbirimsel sunumlara dönüştürülürler, daha sonra sesbirimsel sunumlar kelime sunumlarına dönüştürülür, üçüncü aşamada kelimelere anlamalar yüklenir, dördüncü aşamada kelimeler anlamı ortaya koyan cümleler içerisinde kombine edilirler, daha sonra anlam birliktelikleri oluşturulur ve en sonunda anlam belleğe depolanır. Aşağıdaki tabloda bottom-up modelinin nasıl işlev gösterdiği görülmektedir.



Veri Güdümlü veya Aşağıdan Yukarıya İşleme

1.2.3.2. Yukarıdan Aşağıya “Top-Down” modeller

Bottom up modelleri, metnin yapısına önem veren bir çözümleme sürecidir. “Top down” modeller, “bottom up” modellerinin tersine, okuyucuyu, onun ilgisini, dünya bilgisini ve okuma becerilerini, okuma anlamının arkasında yatan itici güçler

olarak görmektedir. Top down modeli, okuyucunun okuma sürecine getirdiği strateji veya kaynaklarla ilgilidir. Bu sürece göre, e metin çok küçük oranda anlamı içinde barındırır, metin daha çok okuyucuya, daha önceki edinmiş olduğu bilgilerden anlamı nasıl yapılandıracağı ve belleğinden nasıl geri getireceğiyle ilgili yönlendirmelerde bulunur. Bu model daha çok Goodman'ın ortaya koyduğu okuma modelinde anlamını bulmaktadır. Goodman'ın modelinde okuyucu tahmin etme ve deneme gibi stratejileri kullanarak, metne olan bağımlılığını azaltır (Gascoigne, 2005).

Yukarıdan aşağıya işlemeyle dayalı okuduğunu anlama teorisi, bilgiye dayalı, okuyucu güdümlü, kavram güdümlü veya hipotez güdümlü gibi kavramlar, genel olarak bu görüşü destekleyen modeller ve teorilerle birlikte kullanılmaktadır. Okuyucuların metinleri ve dünyayı içeren art alan bilgileri, bilişsel gelişimleri, strateji kullanımı, okumanın amacı gibi değişkenler yukarıdan aşağıya teorilerinin ve modellerinin temel dayanak noktalarıdır (Chang, 2002; Patricia, Devine, Eskey, 1989).

Yabancı dil okuma anlama alanında sürece yönelik "top-down" bilgiyi işleme yaklaşımı, farklı bir bakış açısı ortaya koymuş ve okuyucunun art alan bilgisinin, kavramsal becerilerin ve süreç stratejilerinin anlamı üretmek için beraber işlev gördükleri bir süreç olan "psikolinguistik" modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır

Chang (2002) 1967 yılında Goodman'ın okumayı, psikodilbilimsel bir tahmin oyunu olarak gördüğünü, bu modelde okuyucuya aktif bir rol yüklendiğini belirtmekte ve bu süreçte yukarıdan aşağıya "top down" işleme modelinin ön plana çıktığını ifade etmektedir.

Goodman'ın (1971, akt., Chervenick, 1992) "psycholinguistik guessing game" olarak adlandırdığı okuma teorisi, okuduğunu anlama etkinlikleri üzerinde büyük bir etki yapmıştır. Goodman, teorisini bilişsel düzeyde bilgiyi işleme teorisi "top-down" bir model yaklaşımı olarak tanımlamasa da, onun teorisi bu modele benzerlik göstermektedir. Anderson (1978) ve Cziko (1978, akt., Chervenick, 1992) Goodman'ın ortaya koyduğu bu teorinin, sürece yönelik bir yaklaşım olan "top-down" yaklaşımı olduğunu ve bu yaklaşımda öğrencinin metinden edinilen bilgi ipuçlarının sağladığı bilgiyi işleme sürecine aktif olarak katıldığını belirtmektedir.

Özbek ve Cievelek'e göre (2006) "top down" yukarıdan aşağıya işleme okuma modeli, kelimeleri oluşturmak için hecelerın tanınması ve bu kelimelerden anlamının çıkarılmasının etkin bir okuma süreci olduğu görüşünü ret etmekte, etkin bir okumanın, okuyuculardan mümkün olduğu kadar az ipucu kullanarak ve yeni bil-

giyi mevcut bilgilerle ilişkilendirerek, metnin içeriğiyle ilgili hipotezler kurmasını ve tahminlerde bulunması gerekmektedir.

Falyo (2002); Gladwin(2005); Caldwell (1994) okuma anlamının, bir okuyucunun bir metne getirdiği dünya ile ilgili sahip olduğu tüm bilgileri içeren “top down” bir süreç olduğuna inanmaktadır. Top down” okuma modelleri, öncelikli olarak okuyucunun yorumuna ve art alan bilgisine ağırlık verirler. Bu modeller kavramların yönlendirdiği modeller olarak görülmektedir. Metin denenir ve okuyucu, anlam ve cümle art alan bilgisinin temelinde tahminlerde bulunur (Chun, Plass, 1997; Miriam, Joy, Rebaça, 2003; McCornick, 1988).

Jong (2004); Bock’a göre (2003) şemaların aktif hale getirilmesi, anlamın çıkarılması, genel anlama, bir metnin yorumlanması gibi kavramlar “top down “ süreçlerin merkezi olmaktadır. Chandler ise (1995) “top-down” sürecinin, okuyucuya giren verilerle ilgili alternatif yorumlar arasında seçim yapmasına veya anlam belirsizliklerini çözmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bellekteki mevcut bilgiden hareketi başlangıç noktası alan bir yaklaşım olan “top- down”, yukarıdan aşağıya işleme, okuyucunu yorumuna ve art alan bilgisine ağırlık vermektedir (Chun, Plass, 1997).

Parviz (2003) yukarıdan aşağıya modellerinde anlamın, metinle okuyucu arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu elde edildiğini ifade etmektedir. Buna göre, art alan bilgisi okuduğunu anlama sürecinde önemli olan bir rol oynamaktadır. Şema öğrenmeye dayalı ön okuma aktiviteleri, bu tür art alan bilgisini aktif hale getirmek ve yapılandırmak için kullanılabilir. “Bottom-up” modellerinin tersine “top-down” modellerinde, okuyucudan metne kendi art alan bilgisini katması beklenmektedir. “Top-down” yaklaşımlar, şemaların önemini ve okuyucunun giren bilgiye sağladığı katkının altını çizmektedir (Razı,2004). Nihei’ye göre (2002) yukarıdan aşağıya işleme süreci, bir mesajın anlamının anlaşılmasında, art alan bilgisinin kullanılmasıyla ilgilidir.

Spyridakis ve Isakson, (1991) top down “yukarıdan aşağıya işleme okuma modelinde, okuyucuların uzun süreli bellekten, metindeki bireysel kelimelere uzanan bir süreci izleyerek anlamı yapılandırmaya çalıştıklarını ileri sürmektedir. Oku (2001) ve Lai’ye göre (2004) şemalara dayalı art alan bilgisi, “top down” yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme sürecinin temelini oluşturur ve bu yüzden dilbilimsel eksiklikleri giderebilir.

Bir yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme modeli veya kavramın yönlendirdiği yaklaşım olan “top down”, geçmiş yaşantılara dayalı olarak okuyucunun metne getirdiği anlamın ve daha önceki bilgisine dayalı olarak metni yorumlanmasının üzerinde durmaktadır.

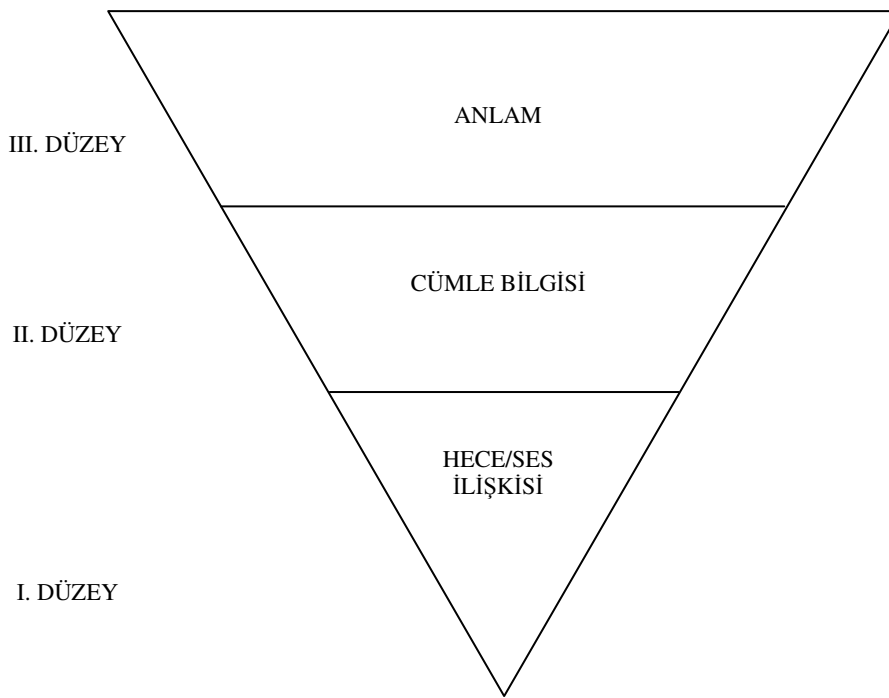
Burada “top” kavramından okuyucunun beklentileri ve bilgisi gibi yüksek düzey zihinsel kavramlar, “bottom” kavramından ise sayfa üzerindeki fiziki metin kast edilmektedir.

Yukarıdan aşağıya “top down” okuma modeli okuyucuların metne ne getirdiğine yoğunlaşır. Okuyucular bilgi için metni denerler, metni kendi dünya bilgileriyle karşılaştırırlar ve yazılı metindeki anlamı yapılandırmaya çalışırlar. Burada okuyucular, metinle karşılıklı etkileşim içerisine girdikleri için, bu sürecin odak noktası olmaktadır (Sarma,2001).

Lally’ göre (1998) birinci yabancı dilde daha önceden tanımlanan tüm yukarıdan aşağıya ve interaktif modellerdeki önemli bir element, okuyucunun beklentileri, bilgi ve yaşantıları yoluyla metne getirdiği şeyin rolüdür. Giren bilgiyi, daha önceden edinilmiş olan bilgi yapılarıyla eşleştirme süreci, hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya süreçlerin bir dizesini içermektedir. Yukarıdan aşağıya işleme, okuyucu şemalarına dayanarak çıkarımlarda bulunduğu ve bilgiyi yüksek düzey şemalara eklemek için, girdiyi gözden geçirdiği zaman meydana gelmektedir.

Zhang’a göre (2006) yukarıdan aşağıya “top down” süreçler mesajı yorumlamak ve metinden anlamı çıkarmak için şemaların kullanımıyla ilgili olup, bu süreç içeriksel ipuçlarını kullanarak ve bunları art alan bilgisiyle kombine ederek, anlamın tahmin edilmesini gerektirir.

Top down okuma modelinde süreç şöyle açıklanabilir:



Yukarıdan Aşağıya İşleme Modeli

İçerisinde yüksek düzey kavramsal becerilerin, kelimeyi tanıma ve okuyucuyu yönlendirdiği top down modelinde, ilk önce metin denenir, daha sonra konu ve cümlelerin anlamı ortaya koyan art alan bilgisine dayanarak tahminlerde bulunulur, hipotezleri onaylamak için metin okunur, anlam yapılandırılır ve yeni bilgi özümсенir (Zakaluk,1982).

1.2.3.3. Etkileşimsel Model

Yabancı dil öğrencileri olarak okuyucuların, sadece çözümlmeye dayalı grafiksel bir sunumdan daha ziyade, aktif bir süreçten geçmeleri gerekmektedir. Okuma ve bunun temelini oluşturan okuduğunu anlama etkinliği, sadece metindeki bilgiye dayandırılmaz ve okuduğunu anlama, cümle bilgisi, anlam bilgisi ve sözcük bilgisi gibi becerilerin oluşturduğu metinden ortaya çıkan, metindeki bilginin anlaşılmasıyla sınırlı değil, bilakis bu süreç karşılıklı bir etkileşimi de içinde barındırmaktadır.

Okuma anlama sürecinde, kelimedен uzun süreli belleğe uzanan bir süreç olan, aşağıdan yukarıya işleme “bottom-up” ve uzun süreli bellekten metne doğru uzanan ve art alan bilgisini harekete geçirme gibi bir süreci merkezine alan yukarıdan aşağıya işleme diye adlandırılan “top-down” süreçlerinin karşılıklı etkileşimine dayalı bir model, günümüzdeki okuma etkinliklerine yön vermektedir (Chun, Plass, 1997; Miriam, Joy, Rebaca, 2003; McCornick, 1988).

1980 yılında Stanovich tarafından ortaya konan interaktif dengeleme modeli, otomatik aktivizasyon süreci ve bilinçli bir şekilde dikkati belirli bir şeye yönlendirme mekanizması arasındaki karşılıklı etkileşime dayanmaktadır. Okuyucu, bir metne birçok bilgi dolu çerçeve getirdiği için, aktif hale getirilen birçok otomatikleşme süreci vardır. Metinden gelen girdiler, metnin her bir yapısının işlenmesi için gerekli olduğu için, tüm metni oluşturan bileşenlerin bilinçli bir şekilde çözümlenmesi gerekmektedir. Bu model, kelimelerin çözümlenmesi, cümle bilgisi, anlam bilgisi ve işleyen belleğin aktif hale getirilmesi gibi düşük düzey süreçlerin, içeriğin yorumlanması, şemaların oluşturulması ve çıkarımlarda bulunma gibi yüksek düzey süreçlerle karşılıklı etkileşimine dayalı bir ilişki ortaya koyar, görüşüne dayanmaktadır. Belirli bir noktada, bu karşılıklı etkileşim başarısız olursa, bu süreç diğer işleme modellerin aktif hale getirilmesi yoluyla telafi edilir. İnteraktif okuma modeli, yalnızca top down yaklaşımlar tarafından ortaya konan şemaların aktif hale getirilmesine değil, aynı zamanda okuma sürecinde işlev gösteren metinsel faktörlere de yoğunlaşmaktadır.

Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımların eksikliklerine bir tepki olarak karşılıklı etkileşim ve denge teorileri olarak bilinen üçüncü bir teori ortaya konulmuştur. Bu interaktif model, okumanın ne tabandan yukarıya ne de aşağıdan yukarıya işleme süreçleri olduğunu, bunun yerine her ikisinin karşılıklı etkileşimine; yani metin ve okuyucu arasında geçen karşılıklı bir etkileşime dayandığı hususunda ısrar etmektedir.

Bu bakış açısı, ağırlıklı olarak bilişsel süreçlere yoğunlaşmasına, sosyal, duyuşsal ve kültürel faktörler gibi önemli bileşenleri göz önünde bulundurmamasına rağmen, 1980’li yıllarda şema teorisinin ortaya çıkışından itibaren popüler olmaya başlamıştır (Chang, 2002).

Pasif bir süreçten ziyade, daha ziyade aktif ve karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olan okuma, geçmişte öncelikli olarak, metindeki heceleri ve kelimeleri tanıma ve aşağıdan yukarıya “bottom-up” seviyesindeki en düşük birimlerden, en yüksek düzeydeki ünitelere (cümleler, bağlantılar) uzanan bir süreçte, bir metnin anlamını yapılandırmak yoluyla, yazar tarafından verilmek istenen anlamın yeniden yapılandırılmasına yönelik bir çözümleme süreci olarak görülmektedir. İkinci yabancı dil okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin, esasen yazılı metinden anlamı çıkarma sürecini kapsayan, çözümleme problemleri olduğu düşünülmektedir.

70’li yılların başında Goodman’ın “psikolinguistik” okuma modeli, ikinci yabancı dil okuma ile ilgili görüşler üzerinde etki yapmaya başlamıştır. Bu modelde, okuyucu aktiftir, çıkarımlarda ve tahminlerde bulunur, bilgiyi işler ve yazar tarafından kodlanan mesajı yeniden yapılandırır. Bununla birlikte şema teorisine dayalı araştırmalar, bu süreci açıklamaya çalışmıştır ve etkin ve verimli okumanın karşılıklı etkileşime dayalı olarak işlev gösteren hem “bottom-up” hem de “top-down” stratejileri gerektirdiğini ortaya koymuştur.

Fischer ve Hager’e göre (1997) ikinci yabancı dil edinimi alanındaki araştırmalarda öğrencinin rolüne verilen önem, gitgide daha fazla bir şekilde okuduğunu anlama araştırmalarında kendini belli etmektedir. Metin güdümlü okuma süreci bakış açısının yerine geçen, yukarıdan aşağıya modeller okuyucunun art alan bilgisini ve içeriği kullanmasına önem vermektedir. Bu interaktif model, metni deneme ve yüksek düzey çözümleme ve kodlama süreçlerinin eş zamanlı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. İnteraktif okuma modellerinin temel bileşenlerinde bir tanesi, daha ön-

ceden edinilmiş bilgi yapıları veya şemalar ve okuyucunun okuma sürecine getirdiği art alan bilgisidir.

Birçok araştırmacı, okuma anlamının hem “bottom” up hem de “top down” süreçleri içeren interaktif bir süreç olduğuna inanmaktadır. Bu süreçte, bir metnin yorumlanabilmesi için, okuyucunun bilgisi, cümlelerin çözümlenmesiyle kombine edilmektedir (Falyo, 2002; Gladwin,2005; Caldwell,1994).

Karşılıklı etkileşim okuma modeli içerisinde iki boyut ön plana çıkmaktadır:

1- Genel olarak okuyucu ve metin arasındaki karşılıklı etkileşim: Okuyucu metindeki bilgiyi yapılandırmak için art alan veya öncül bilgi yapılarındaki bilgiyi kullanır.

2-Bu süreçte eş zamanlı olarak birlikte işlev görevi gören birçok beceri birimlerinin karşılıklı etkileşimidir.(Chun ve Plass, 1997).

Kısaca söylemek gerekirse, okumayla ilgili karşılıklı etkileşim yaklaşımı, hem düşük düzey işlem becerilerinin (tanıyabilme veya çözümleme) hem de yüksek düzey okuduğunu anlama ve usa vurma becerilerinin (yorumlama ve çıkarımlarda bulunma) bu sürece katkısını göz önünde bulunduran bir yaklaşımdır.

Chun, Plass’a göre (1997) interaktif okuma modeli, okuyucu ile metin arasındaki karşılıklı etkileşim ve okuyucu metindeki anlamı yeniden yapılandırmak için kendi art alan bilgisini kullanır prensibine dayanmaktadır. Bu süreçte eş zamanlı olarak işlev gösteren becerilerin etkileşimi söz konusudur. Özetlemek gerekirse okuma anlama düşük düzeyde, metin bağlamında tanıyabilme becerileri ile yüksek düzeyde, bilişsel düzeyde kavrama ve yorumlayabilme ve çıkarımlarda bulunma becerileri arasındaki ilişki olarak görülebilir. Yüksek düzey, bilişsel düzeyde bilginin işlenmesi mevcut bilgiden hareketle yapılacağı için, şema öğrenme modelinin bu süreçteki önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Alptekin’e göre (2006) okuma, okuyucunun bilgisi ve metne dayalı bilgi süreçlerinin karşılıklı etkileşimi olarak görülebilir. Metinleri işleme sürecinde okuyucular, sözlüksel ulaşım ve belleğin cümlelerin anlamını ve dilbilgisi yapısını ortaya koyduğu söz dizimsel ayrışım süreci gibi, düşük düzey bilişsel süreçlere dayalı durağan anlamayı; metin içeriğini, metin tabanını ve metnin ne hakkında olduğunu anlamayı içeren yüksek düzey bilişsel süreçler olan durum modelinin yorumlanması gibi yüksek düzey bilişsel süreçlere dayanarak, sonuç çıkarmaya yönelik okuduğunu anlamayı kombine ederler.

Hem sözlüksel ulaşım hem sözdizimsel ayrışım, verinin yönlendirdiği süreçlerdir. İlk önce metindeki kelimelere anlamlar verilir, daha sonra ise bunlar semantik önermeler oluşturmak için birbirleriyle ilişkilendirilirler. Diğer taraftan sonuç çıkarmaya yönelik okuduğunu anlama sürecinde ise sentezleme, özetleme, genelleme ve verilerden bilinmeyene ulaşma gibi bilginin yönlendirdiği süreç yoluyla, metnin konusunu ve içeriğini anlamak için metindeki durağan anlamın ötesine gidilir. Metin tabanına dayalı sonuçlar çıkarmak, okuyucular, anlam bilimi açısından yüzeysel kanallar diye adlandırılan yapılar içerisinde ortaya çıkan metinsel önermeleri bağlantılı hale getirdikleri zaman meydana gelir. Buna karşılık durum modeli ise, daha derin çıkarımlar sağlayan, duruma özel anlamları içeren, derin semantik yapılar içerisinde meydana gelmektedir. Sonuç çıkarma ister metin tabanına isterse duruma özel olsun okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Stoller'e (2002, akt., Razi, 2004) göre okuyucu, metindeki bilginin adım adım zihinsel aktarımını oluşturarak mekaniksel bir yapıdan geçmektedir. Burada okuyucu ve metin arasındaki karşılıklı etkileşim yaklaşımı, hiçbir şekilde okuyucunun kendi art alan bilgisinden çıkarımları içermez. Bu adım adım zihinsel aktarım sürecinde, okuyucudan ilk önce heceleri, daha sonra kelimeleri tanınması ve sonuçta da okuyucunun ilk önce okuduğu kelimeleri kombine ederek, yazarın vermek istediği anlamı çıkarması beklenmektedir.

Karşılıklı etkileşim modeller, okuyucuların bu her iki modelin karşılıklı etkileşimlerinde faydalandıklarını ileri sürülmektedir (Sequera, 1995). Aşağıdan yukarıya (bottom-up) ve yukarıdan aşağıya (top-down) süreçleri birlikte meydana gelirler ve karşılıklı etkileşim içerisine girerler, ama eğer girdinin daha derinlemesine işlenmesi süreci, mevcut bir şemanın uyumsuz veya önemsiz olduğunu ön görürse, bunun sonucu olarak bu şemanın uygulanması askıya alınır ve yeni yoruma dayalı bir hipotez oluşturulur (Cook 1994, Semino ve Culpeper,2002).

Joyce (1999) kelimeyi tanıma becerisinin, okuma etkinliğinin en temel özelliğini oluşturduğunu belirtmekte ve karşılıklı etkileşim modeline dayalı okuma etkinliğindeki süreci şöyle tanımlamaktadırlar: *“Okuyucu, görsel girdi yoluyla, muhtemelen var olacak bilgiyle ilgili bir dizi beklentilerle, bu sürece başlar. Bu beklentiler veya giriş hipotezleri, okuyucunun kelime, cümle ve içeriksel durumla ilgili dil dışı görüşle-*

ri içeren, metinle ilgili art alan bilgisine dayanmaktadır. Metinden çıkan görsel bilgi oluşmaya başlayınca, girdiyle uyum içerisinde olan hipotezleri güçlendirir, uyum içerisinde olmayan hipotezleri ise zayıflatır. Hipotezler ne kadar güçlü olursa, görsel girdide var olan bilgi hakkında daha spesifik yorumlar yapılabilir. Hipotezler onaylandığı düzeyde, daha güçlü hale gelirler ve işlem sürecini kolaylaştırırlar. Detaylara ağırlık vererek heceler ve kelimelerin dikkatli bir şekilde işlenmesi kelime kelime okuyarak gerçekleşecektir. Ama anlama yönelik okuma zaruri olarak görsel ipuçlarına daha az önem verecek, bunun aksine görsel olmayan faktörlere daha fazla yoğunlaşacaktır.” (s.20).

Çağdaş okuma modellerine göre, bir metni yorumlamak hem “bottom up” hem de “top down” okuma süreçlerini içermektedir. Okuma, okuyucu bu süreçleri başarılı bir şekilde koordine ettiği zaman etkin bir şekilde meydana gelmektedir (Ariew, 2006).

Ariew’e göre (2006) karşılıklı etkileşim modelleri, yabancı dil okuma süreci üzerinde kolaylaştırıcı bir etki yapan beş faktör ortaya koymaktadır:

- Akıcı bir kelimeyi tanıma becerisi
- Benzer metin yapısı
- Uygun olarak kullanılan art alan bilgisi
- Cümle dizimi bilgisi
- Sesbilim bilgisi

Kuzu (2004) öğretim sistemimizde var olan okuma eğilimleri izlendiğinde, öğrencilerin iç doğrultulu, metin merkezli bir yaklaşım izledikleri ve metinle edilgen bir etkileşim içinde olduklarını belirtmektedir. Anlamlandırma sürecinde beyin, metin içi bağlam “sözcük, tümce ve onların bağlam içinde kazandıkları anlam” ile metin dışı bağlam “dünya bilgisi ve zihinsel şemalar” arasında sürekli ilişki kurmaktadır. Bütün bu farklı bilgi kaynakları birbirini etkilemekte, birbirleriyle etkileşimsel bir ilişki içinde bulunmaktadır. Etkileşimsel Model , zihnin bu işleme özelliğini ön plana çıkararak anlamlandırmayı kolaylaştıran bir modeldir.

Brown’a göre (2001) okuma süreci, okuyucunun belleğindeki bilginin aktivasyonunu içermektedir. Okuyucu tarafından kullanılan bu bilgi metin tarafından sağla-

nan bilgiye göre genişletilebilir veya yeniden düzenlenebilir. Zhang'a göre ise (2006) interaktif okuma modelinde okuyucular, anlama sürecinde hem art alan bilgisini hem de dilbilimsel bilgiyi birlikte kullanırlar.

Frehan (1999) interaktif okuma modelinde, hem "bottom up" hemde "top down" işlemler becerileri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ifade etmektedir. "Bottom up" modeli düşük düzey çözümlene becerisi yapılmadan önce art alan bilgisinin aktif hale getirilemeyeceğini, buna karşılık "top down" okuma modeli ise düşük düzey işleme süreçlerinin daha yüksek düzey işleme düzeylerini yönlendirmesine veya etkilemesine imkan vermemektedir. Stanovich'in ortaya koyduğu bu modelin temel dayanak noktasına göre, okuma bir süreçler dizisidir. Bu yüzden, belirli bir beceri alanında zayıf olan bir öğrenci, bu eksikliğini diğer okuma süreçlerini etkin hale getirerek giderebilir. Bu süreç hem düzey düzey işleme becerileri (tanıma) ve yüksek düzey okuduğunu anlama ve usa vurma becerilerini (yorum) katkısını göz önünde bulundurmaktadır.

1970'li yıllardan itibaren okuma, karşılıklı etkileşime dayalı, bilişsel psikodilbilimsel bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. Bu sürece, hem tabandan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya süreç eş zamanlı olarak katılmaktadır. Bu süreç, şema teorisinin temel dayanak noktasını oluşturmaktadır (Chang, 2002). Cascoigne (2005) şema teorisi açısından karşılıklı etkileşim okuma modelinde, okuduğunu anlamın, metin ve okuyucunun art alan bilgisinin birleşiminin sonucu olarak meydana geldiğini ifade etmektedir.

Şema teorisi, hem metinsel şemayı "bottom up" hem de okuyucunun dünya bilgisinden oluşan içeriksel şemayı "top down" kullanması nedeniyle, okumayı karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olarak görmektedir, çünkü metinsel şema, dilbilimsel yapılar temelinde metnin çözümlenmesine dayalı okuyucularının bilgilerini, içerik şemaları ise okuyucuların art alan bilgilerine dayalı metne yönelik çıkarım ve tahminleri içermektedir. Okuyucunun uygun şemaları yoksa bilgiyi karşılıklı etkileşime dayalı olarak işleyemez ve yalnızca tabandan yukarıya işleme sürecine yoğunlaşır (Vardien, 1994).

Okuduğunu anlama sürecini açıklamaya yönelik olan şema teorisine dayalı önemli bir görüşte, hem "top down" hem de "bottom up" süreçlerinin, tüm analiz dü-

zeylerinde eş zamanlı olarak ortaya çıkması gerektiğidir. Şemaların aktif hale getirilmesi veya doldurulması için gerekli olan veri, tabandan yukarıya işleme süreci yoluyla mevcut hale gelir, yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme modeli ise, şemalar daha önceden harekete geçirilir veya okuyucuların mevcut kavram dizeleri ile uyumlu olurlarsa, onların özümlemesini kolaylaştırırlar.

Chun'a göre (2001 "bottom-up" aşağıdan yukarıya işleme ve "top-down" yukarıdan aşağıya işleme süreçlerinin birbirleriyle olan karşılıklı etkileşimden ortaya çıkan karşılıklı etkileşim modeli, şema teorisinin temel özelliğini ortaya koymaktadır. Şemaların kullanımı, öncelikli olarak verilerin yönlendirdiği bir süreç olan metne dayalı bottom-up süreciyle karşılıklı etkileşim içerisinde olmasına rağmen, teorilerin ve bilginin yönlendirdiği "top-down" süreçleriyle yakından ilgilidir. Şemaları doldurmak veya aktif hale getirmek için kullanılan veriler "bottom-up" süreci yoluyla mevcut hale gelir. "top-down" süreci ise veriler, okuyucuların kavramsal kümeleriyle uyumlu olursa, bu verilerin özümlemesini kolaylaştırırlar. "Top-down" yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme süreci, okuduğunu anlama etkinliği esnasında "bottom-up" aşağıdan yukarıya bilgiyi işleme süreciyle karşılıklı etkileşim içerisine girer ve bu süreci yönlendirir. İşleyen bellek içerisindeki "top down" süreç ve "bottom-up" kaynaklarından gelen bilgi kaynakları ortaklaşa okuma sürecine ve okuduğunu anlama etkinliğine katkı sağlarlar.

Khemlani ve Lynne' göre (2004) okuyucunun rolüne ve okuma sürecinde metne getirdiği bilgiye büyük önem veren, günümüzdeki okumayla ilgili araştırmalara hakim olan ve öğretim uygulamalarını yüksek oranda etkileyen interaktif teoriler ağırlıklı olarak şema teorisine dayanmaktadır.

Chervenick'e göre (1992) şema teorisinin diğer özelliklerinden birisi de, kavramların yönlendirdiği, metnin yapısal özellikleriyle ilgili yapısal şema ve konu alanına ait bellekteki bilgi yapıları olan yüksek düzey bilgi işleme özelliğine sahip içerik şeması arasındaki karşılıklı etkileşime dayanmasıdır. Bu işlem, yüksek düzey bilgi şemalarına dayanarak, bir metinle ilgili çıkarımlarda bulunma gibi süreçleri kapsamaktadır ve daha sonra bu çıkarımları değerlendirilip kabul etmek veya reddetmek için metni gözden geçirilmektedir.

Emerald'a (1993) göre interaktif okuma karmaşık bir süreçtir ve bu süreçte diğer okuma modelleri birlikte çalışır ve birbirlerini etkiler. Şema teorisine göre, okumada "bottom up" ve "top down" işleme süreçleri eşit zamanlı olarak gerçekleşmektedir. Giren bilgi, bir şema yapısı içerisindeki bölümleri doldurup önemli kavramları doğrularsa veya giren bilgi okuyucunun tahminlerde bulunmak için kullandığı şemaya dayalı bilgiyle uyumlu olursa, yukarıdan aşağıya işleme daha önceden depolanmış olan bilginin içerisine, yeni bilginin özümsemesini kolaylaştırır (Xuping, 2005; Tsui ve Fullilove, 1998).

Yüksek düzey yaklaşımda, okuyucunun art alan bilgisi ve dil alanındaki yeterlilik düzeyi çok önemlidir. Okuyucunun içerik ile ilgili art alan bilgisi (content schema) ve metnin sözdizimsel yapısı ilgili biçimsel şema bilgisi eşit düzeyde öneme sahiptir. "Bottom-up" metinle ilgili olup, kelime bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gibi süreçlerini kapsayan, metnin daha çok çözümlenmesi boyutunu içerir ve anlamı yapılandırmayı en küçük ünitelerden başlayarak en büyük ünitelere doğru uzanan bir süreç olarak görür. Metin düzeyinde bilgi işleme süreci, bu düzeye en iyi uyum sağlayan şemalar aracılığıyla sisteme giren bilgi tarafından aktif hale getirilir. Daha sonra bu şemalar birbirlerine yaklaşırlar, bunun sonucu olarak yüksek düzey, yani belleğimizdeki zihinsel bilgi yapıları aktif hale getirilir (Chervenick, 1992).

Şema teorisine göre, yorumlama süreci, belleğe giren her girdinin mevcut bir şemaya eşleştirildiği ve bu şemanın tüm özelliklerinin, giren bilgi ile uyum içerisinde olması gerektiği prensibi tarafından yönlendirilmektedir. Bu prensipler tabandan yukarıya ve yukarıdan aşağıya diye adlandırılan iki bilgiyi işleme sürecine dayanmaktadır (Carrell, 1983).

En iyi uyum sağlayan bottom düzeyi veya spesifik şemalar yoluyla sisteme giren verinin özellikleri, tabandan yukarıya düzeyde işlenmektedir. Bu şemalar, yüksek düzey daha genel şemalarla birleştikleri veya dönüştükleri zaman aktif hale getirilirler. Tabandan yukarıya işleme modelini giren bilgi yönlendirirken, yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme modeli ise, yüksek düzey genel şemalar temelinde yapılan tahminlerin onaylanması için, bu girdi sistem işlemeye başlayınca ortaya çıkar (Field, 1992; Valentina, 2001).Buradan da anlaşılacağı gibi şemalar anlama sürecini yönlendirilmektedir. "Bottom up" veri güdümlü iken "top down" ise kavram güdümlü bir süreçtir.

Şema teorisi, okuyucuların şemaları diye adlandırılan, bir metni okuma sürecine getirdikleri ve okudukları şeyleri yorumlamak için kullandıkları farklı kavramsal çerçevelere sahip olduklarını varsaymaktadır. Bu tür şemalar, okuyucular tarafından interaktif olarak aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işleme süreçleri içerisinde kullanılmaktadır (Khemlani ve Lynne, 2004).

Salmani ve Nodoushan (2006) aşağıdan yukarıya “bottom- up” ve yukarıdan aşağıya “top down” işleme modellerin, şema teorisindeki işlevlerini şöyle açıklamaktadır: “*Şemalar en genelden ve en spesifik doğru hiyerarşik bir şekilde organize edilirler. Alt düzeydeki spesifik şemalar, üst düzey şemalara dönüştüğü zaman daha genel bilgileri içeren şemalar aktif hale gelirler. Bilişsel düzeyde bilgiyi işleme süreci, sistem, yüksek düzeydeki şemalara dayanarak çıkarımlarda bulunduğu zaman meydana gelir. Daha sonra giren bilgi yüksek düzey şemalarla uyumlu hale geldiği zaman okuduğunu anlama gerçekleşir*” (s.5).

Bock, (1993) ve Pulido’ya (2003) göre karşılıklı etkileşim modelinde, okuyucular, metindeki dilbilimsel maddeleri çözümleyerek “bottom up” ve bu bilgiyi dünya hakkında daha önceden bildikleri şeyle ilişkilendirerek “top down”, okuduklarını anlamlı hale getirmektedirler. Bu art alan bilgisi, bir bireyin dünya bilgisi yoluyla edinilmekte ve şemalar diye adlandırılan soyut bilgi yapıları içerisinde depolanmaktadır.

1.3. ŞEMA TÜRLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMADA İŞLEVLERİ

Art alan bilgisinin okuduğunu anlamada üzerindeki etkisini anlamak için Carrrell ve Eisterhold (1983), Carrell (1987;1988b) ve Alderson (2000, akt., Razi, 2004) ve Parvaz ve Nodoushan (2006) şema türleri arasında bir ayırım yapmışlardır.

Şema teorisiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığı zaman, genel olarak üç şema türünden bahsedilmektedir. Bunlar, metin türleri ve yapılarıyla ilgili okuyucuların art alan bilgilerini içeren yapısal şemalar, konu alanın içeriğiyle ilgili okuyucuların art alan bilgilerini veya konu alanı bilgilerini içeren içerik şemaları ve okuyucuların metnin dilbilimsel özellikleri (kelime, anlam, cümle bilgisi) bilgilerinden oluşan dilbilgisi “lingusitik” şemalardır (Brantmeier, 2004; Cravotto, 2001).

1.3.1. İçerik Şemaları

Razı (2004) içerik şemalarını, bir okuyucunun bir metne getirdiği, metnin konu alanıyla ilgili art alan bilgisi olarak tanımlanmakta, uygun içerik şemasına, metnin ortaya koyduğu ipuçları yoluyla ulaşıldığını ve okuyucuların bir metni anlayabilmek için, metnin içeriğiyle ilgili bilgiyi içerisinde barındıran içerik şemalarına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Chandler'e göre (1995) yazılı metinlerin anlaşılması iki tür şemayı içeren bir süreci içermektedir. Bunlar bilgiye ve metne dayalı şemalardır. Chandler (1995) içerik şemalarını bilgiye dayalı şema olarak adlandırmakta ve bu şemaların okuyucunun sahip olduğu art alan veya öncül bilgisinden oluştuğunu ifade etmekte, Alptekin (2006) ise, içerik şemalarını, metnin kavramsal içeriğiyle ilgili okuyucunun sahip olduğunu art alan bilgisi olarak tanımlamaktadır.

Winksel'e göre (2001) okuyucuların şemalara dayalı beklentileri, içeriğe ve metne dayalı olmak üzere iki tür şemadan kaynaklanmaktadır. İçerik şemaları, daha önceden okuyucu tarafından edinilen içeriğe dayalı bilgiden oluşan yaşantılardan meydana gelmektedir. Yı Xiu ve Zang (2006) ve Bown (2004) içerik şemasını bir okuyucunun dünya bilgisi olarak adlandırmaktadır.

Spyrikadis ve Isakson (1991) içerik şemalarının, okuyucuların bir konu alanıyla ilgili bilgilerini içerdiğini ifade etmektedir. Singhal'a göre (1998) "content" yani içerik şeması, bir okuyucunun art alan veya dünya bilgisiyle ilgilidir.

Khemlani, Lynne'ye göre (2000) okumayla ilgili araştırmalarda genellikle en çok tartışılan iki şema türü, biçimsel ve içerik şemalarıdır. Okuyucuların metne getirdikleri içerik şeması, metnin içerik alanıyla ilgilidir. Vardien (1994) okuyucuların bir metni okurken, içerik ve biçimsel yapıda iki tür şemayı aktif hale getirdiklerini, içerik şemasının, yukarıdan aşağıya olan anlamı içeren bir model olduğunu belirtmektedir.

Samuel (1997) içerik şemalarını, biyoloji, yabancı dil, matematik gibi belirli konu alanlarındaki okuma etkinliğine yönelik kavramlar ve konuları içeren içerikle ilgili şemalar olarak olduğunu belirtmekte, içerik şemalarının iki türü olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan bir tanesi belirli bir disipline yönelik bilgi, diğeri ise genel dünya bilgisidir. Chang (2002) ve Stott'a göre (2001) bir okuyucunun genel dünya bilgisini veya konu alanı bilgisini içeren şema içerik şemasıdır. Lee'ye (2004) ve

Lai'ye (2004) göre, içerik şeması, okuyucuların konu alanı veya metnin içeriği ile ilgili art alan bilgisini içermektedir.

Barnett'e (1988) göre, içerik şemaları bir pasajın içeriği veya kültürel yönelimle ilgili okuyucuların art alan bilgilerini içermektedir. Kim ve Schwartz (1998) içerik şemasını, okunan konu hakkında okuyucunun bilgisi olarak tanımlamaktadırlar. Puente'ye göre (1997) içerik şemaları, metinlerin konu alanı ile ilgili şemalardır. Karakaş (2002) içerik şemasını, dünya bilgisi olarak tanımlamaktadır. Parvaz ve Nodoushan (2006) art alan bilgisini, formal ve informal olmak üzere iki gruba ayırmakta, içerik bilgisinin içerik şemasını oluşturduğunu ve bu şema türünün bir metnin içerik alanıyla ilgili art alan bilgisinden meydana geldiğini ifade etmektedirler.

Surjosusene ve Watts'a göre (1999) içerik şeması, bir okuyucunun bir metne getirdiği karşılaştırmalı bilgiyle ilişkilidir. Örneğin, Avusturalyalı olmayan bir okuyucu Avusturalya kültürüyle ilgili bir metin okuduğunda, okuyucunun metne getirdiği bilgi onun yabancı kültür hakkında art alan bilgisidir. Bunun sonucu olarak, Avustralyalı insanların kültürü yabancı ülke kültürüyle kıyaslanır. Eğer okuyucu diğer ülkelerin kültürleri hakkından yoğun bir art alan bilgisine sahip ise, benzer özelliklere sahip diğer ülkelere ait art alan bilgisini metne katabilir. Okuyucunun edinmiş olduğu bu kıyaslamaya dayalı imajlar içerik şemaları olarak adlandırılmaktadır.

1.3.2. Yapısal Şemalar

Chandler (1995) yapısal şemaları, metne dayalı şemalar olarak tanımlamakta ve bu şemaların belirli metin türleriyle ilgili olan, metnin organizasyonuna yönelik biçimsel yapılara dayandığını ifade etmektedir. Alptekin ise (2006), formal şemaları, metnin formal yapısıyla ilgili okuyucunun art alan bilgisi olarak tanımlamaktadır. Winksel'e göre (2001) formal veya yapı şemaları metne dayalı şemalar olup, bu şemalar, benzer metin türleri ve tiplerine dayalı daha önceden edinilen yaşantılardan oluşmaktadır.

Yı Xiu ve Zang (2006) ve Bown (2004) formal şemanın, farklı metin türlerinin farklı organizasyon yapılarını içeren art alan bilgisinden meydana geldiğini belirtmektedirler. Singhal'a göre (1998) metinsel şema olarak da bilinen biçimsel şema, yazılı metinlerin söz dizim ve organizasyon yapılarıyla ilgili bilgiyi içermektedir. Khemlani, Lynne'ye göre (2000) okumayla ilgili araştırmalarda genellikle en çok tartışılan iki

şema türü biçimsel ve içerik şemalarıdır. Yapısal şemalar, metin türlerinin genel özelliklerine ve farklılıklarına dayalı bilgiyi içeren, söz dizimsel organizasyon yapıları bilgisinden oluşan yüksek düzey yapılarıdır. Vardien (1994) okuyucuların bir metni okurken, içerik ve biçimsel yapıda iki tür şemayı aktif hale getirdiklerini, formel şemaların, tabandan yukarıya işlev gösteren bir model olduğunu ifade etmektedir.

Samuel'e göre (1997) metinlerin organizasyonu göstermek ve organize etmek için kullanılan söz dizim yapılarıyla ilgili bilgiyi içeren şema türü, genel olarak biçimsel şema olarak da adlandırılmaktadır. Chang (2002) ve Stott'a göre (2001), formal şemalar, metnin yapısı veya sözdizimsel yapısına yönelik okuyucunun bilgisini içeren biçimsel şemadır. Lee'ye (2004) ve Lai'ye (2004) göre ise, yapısal veya formal şemalar, okuyucuların, hikayeler, gazete makaleleri, reklamlar gibi farklı metin türlerinin sözdizimi ve organizasyon yapılarını içeren art alan bilgisini içermektedir.

Barnett'e (1988) göre yapısal şemalar, okuyucuların metindeki bilgi parçacıklarının birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu ve detayların ne tür bir düzen içerisinde ortaya çıkacağıyla ilgili beklentilerini içermektedir. Örneğin bir kriminal olayı içeren bir hikâyede, bir okuyucu olayların şöyle gerçekleşeceğini bekler: Bir cinayet işlenir, ihtimali şüpheler tanımlanır, kanıtlar ortaya konur ve katil yakalanır. Kim ve Schwartz'a göre (1998) formal şema, içerisinde bilginin sunulduğu söz dizim bilgisiyle ilgili kalıplar bilgisidir. Puente (1997) formal şemaların, metinlerin dilbilimsel organizasyon yapılarıyla ilgili şemalar olduğunu belirtmektedir.

Karakaş'a göre (2002) formal şema, farklı metin türlerinin (örneğin hikaye, masal veya bilgi verici metinler gibi) organizasyon yapılarını içeren bilgiden oluşmaktadır. Art alan bilgisini formal ve informal olmak üzere iki gruba ayıran Parvaz ve Nodoushan (2006), formal bilginin, yani yapısal şemaların, okuyucuların farklı metin türlerinin organizasyon yapılarından oluşan art alan bilgisinden oluştuğunu belirtmektedir. Surjosusene ve Watts'a göre (1999) formal şema kavramı, bir okuyucunun daha önceden edinmiş olduğu, dilbilgisi, kelime hazinesi, yapı ve eğitim düzeyiyle ilişkili olarak, okuyucunun art alan bilgisiyile ilişkilidir. Razi ise (2004) formal şemayı, farklı metin türlerinin formal ve retoriksel organizasyon yapılarıyla ilgili, okuyucuların art alan bilgisi olarak tanımlamaktadır.

1.3.3. Dilbilgisi Şemaları

Yı Xiu ve Zang (2006) ve Bown (2004) linguistik “dilbilgisi” şemalarının, okuyucuların dilbilgisi yapılarıyla ilgili bilgilerini içerdiğini ifade etmektedirler. Singhal’a göre (1998) dilbilimsel veya dil şemaları, kelimeleri tanımak ve bunların bir cümle içerisinde nasıl birbirleriyle uyumuna yönelik çözümleme becerilerini içermektedir.

Kim ve Schwartz (1998) linguistik şemasının, heceler, hecelerle uyum gösteren sesler, dilbilgisi, cümle bilgisi ve kelime hazinesi bilgisinden oluştuğunu ifade etmektedir. Surjosusene ve Watts’a göre (1999) linguistik şemalar ise, bir pasajın veya metnin içeriğini anlamak için, cümleleri, cümle gruplarına dönüştürülerek çözümlemek için kullanılmaktadır. Örneğin, bir okuyucu bir metni okurken bir cümleyi okuyabilir, daha sonra ise bir paragrafı yapılandırmak için bu cümleyi diğer cümlelerle ilişkilendirir.

1.3.4. Soyut Şemalar

Alptekin’e göre (2006) okuduğunu anlama, özellikle de çıkarımlar ve sonuçlar çıkarmaya dayalı bir süreç, yalnızca biçimsel veya içerik şemalarının kullanımıyla sınırlandırılmaz. Bu her ikisinden de daha fazla etkiye sahip olan üçüncü bir şemanın varlığı söz konusudur. Bu şema soyut şema diye adlandırılmaktadır ve her iki diğer şema türünü de içerisinde barındırmaktadır. Bu bilişsel yapı, okuyuculara içinde metnin işlendiği yöntemi tahmin ederek, yazarın mesajını yeniden yapılandırma imkanı vermektedir. Hem metinsel düzeyde hem de metin dışı açık ve anlaşır olmayan elementleri içeren çıkarımlarda bulunma becerilerini zenginleştirmek için bu şema türü çok verimlidir.

Karakaş’a göre (2002) diğer bir şema türü olan ve hikâye şeması olarak da adlandırılan soyut şema, kültürel aidiyetin rolüyle ilgili şemadır. Soyut şemalara sahip olan öğrenciler kısa hikâyelerin anlaşılmasına katkı sağlayan kısa süreli bellek içerisindeki bilgiyi işleme kapasitesini artırmak için kısa süreli bellekleri içerisinde önemli bir alanı boşaltabilirler.

1.3.5. Şema Türlerinin Okuduğunu Anlamadaki Etkileri

Okuma ister ana dilde isterse de yabancı dilde olsun, içerik, biçimsel ve dilbilimsel şema bilgisini gerektirmektedir. Okuma, yazar ve okuyucu arasında meydana gelen karşılıklı etkileşimi içeren anlamı yapılandırma sürecidir. Okuyucular metinden

anlamı yapılandırmak için bilişsel becerilerini kullanırlar. Carrell (1983) gerek içeriksel şemanın gerekse de metinsel şemanın etkisini araştırmak için çok farklı metotlar uygulandığını belirtmektedir. Örneğin, metinsel şemaların etkisini ölçmek için bir metnin organizasyonu değiştirilmekte ve diğer metnin yapısında hiçbir değişiklik yapılmamaktadır.

Razı (2004) okuduğunu anlamanın, bir metnin sözdizimi organizasyonu ile karşılıklı etkileşim içerisinde olan okuyucuların yapısal şemaları tarafından etkilendiğini ifade etmektedir. Chandler'e göre (1995) yazılı metinlerin anlaşılması hem içerik hem de yapısal şemayı içeren bir süreci içermektedir. Yazarlar vermek istedikleri mesajları ne kadar açık bir şekilde aktarırlarsa aktarsınlar, okuyucular tarafından art alan bilgisinin kullanılmasını gerektirecek satır aralarında yatan anlamlar metinler içerisinde olacaktır. Bu yüzden okuyucular içerik şemalarından anlam bütünlüğünü oluşturmak için faydalanmak zorundadırlar. Okuyucular, okuyacakları metnin kendilerine aşına olmadığı zaman, yoğun olarak metne dayalı şemalarını kullanmaya eğilim göstereceklerdir. Bu çok az etkili olan bir yöntemdir, çünkü anlamı oluşturmak büyük oranda metin tarafından sağlanan bilgilerle sınırlı kalacaktır.

Alptekin (2006) şemaları, ya içerik şemaları (metnin kavramsal içeriğiyle ilgili okuyucuların sahip olduğu art alan bilgisi) ya da formel şemalar (metnin formel yapısı ile okuyucunun art alan bilgisi) olarak sınıflandıran araştırmaların, ikinci yabancı dil okuma alanında, okuyucuların uygun şemaları kullanabilme ve metinlerle karşılıklı etkileşime dayalı bilgiyi işleme becerilerinin yüksek düzey bir okuma performansı ile sonuçlandığını ortaya koyduklarını belirtmektedir.

Winksel'e göre (2001) hem iki şema, hem de art alan bilgisi, bir okuyucunun metni anlamasını etkilemekte, okuyucu gerekli olan şema setine sahip değilse, metni işlerken zorlukla karşılaşacak ve metnin okuyucuya anlamsız gelecektir.

Karakaş (2002) okuma sürecinde, yapısal ve içerik şemaları olmak üzere farklı art alan bilgisi türü olduğunu belirtmekte, bu şema türlerinin, okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rolü olduğuna ifade etmektedir. Yı Xıu ve Zang (2006) ve Bown (2004) okuyucu, bir metnin öngördüğü içerik şemasına sahip ise, metnin anlaşılmasının çok daha kolay olacağını, aksi takdirde ise zor olacağını belirtmektedirler. Her bir metin türünün kendine özgü yapısı vardır. Yazar bu yapı içerisinde metni organize eder ve okuyucu, bu yapı içerisinde konuyu anlar.

Spyrikadis ve Isakson (1991) içerik şemalarının, okuyuculara metinde açık ve tam olarak görülemeyen ilişkileri ortaya çıkarmalarına, yeni bilgiyi edinmelerine ve metne dayalı bilgiyi yorumlamada yardımcı olduğunu belirtmektedirler. İçerik şemalarıyla ilgili yapılan araştırmalar, okuyucuların uygun olmayan bir şemayı aktif hale getirip, bu şema içerisinde bilgiyi uygulamaya çalıştıklarında veya uygun olmayan bir şemadan geri getirdikleri bilgiyi, bir metnin okuma anlama sürecine girmesine izin verdikleri zaman, problemlerle karşılaşacaklarını ortaya koymaktadırlar.

Sequera, (1995) biçimsel şema ve içerik şemaları arasında bir ayırım yapmakta olup, bir metin biçimsel bir şemaya göre dizayn edilmediyse, yani metnin anlam bütünlüğü sağlayan bir organizasyonu yoksa veya içerik şeması eksikse, öğrencilerin metni anlayamayacaklarını ifade etmektedir. Singhal'a göre (1998) içerik şeması, okuyucuya okuduğunu anlama için bir temel sağlamaktadır.

Yukarıda ortaya konan bilgiler ışığında şemalar, bir metnin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Gerek anadilde gerekse yabancı dil alanında hem anadili kullananlar hem de o dili öğrenen öğrenciler, içerik, yapısal ve dilbilimsel şemalarıyla aşına oldukları zaman bir metni daha iyi anlayacaklardır.

Singhal'a göre (1998) art alan bilgisi açısından içerik şeması ve kültürel yönelim, yabancı dilde yapılan okuma etkinliğini etkileyen bir faktördür. Ammon, (1987), Carrell, (1981), Johnson, (1981, 1982), Langer, Barolome, Vasquez, Lucas, (1990), Shimoda, 1989, akt. Singhal, 1998) gibi araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda, okuyucuların içerikle ilgili şemalarının, metni organizasyonuna yönelik yapısal şemalarından daha çok hatırlamayı ve anlamayı etkilediğini ortaya konmaktadır.

Yapılan birçok araştırma, okuyucunun okuduğunu anlamasıyla ilgili olarak metin şemalarının önemini araştırmış, farklı metin türlerinin, okuduğunu anlama ve bilgiyi hatırlama sürecini etkilediğini ortaya koymaktadır (Bean, Potter, Clark, 1980; Carrell, 1984, akt., Singhal, 1998).

Carrell (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, Arap öğrencilerin bilgi verici metinlerde ilk planda kıyaslama ve karşılaştırmalar, daha sonra ise problem çözme yapılarını kullanarak daha iyi bilgiyi hatırladıklarını, buna karşılık Asyalı öğrencilerin ise ilk planda ya problem çözme ya da sebepleri içeren yapılarını kullanarak bilgiyi daha iyi hatırladıklarını ortaya konmaktadır (akt., Singhal, 1998).

Samuel (1997) okuma anlamada şemaların, ister genel bilgiyle isterse de belirli bir konu alanıyla ilgili bilgiyle ilgili olsun, içerik bilgisiyle sınırlı olmadığını belirtmektedir. İçerik şemasınının diğer bir türü olan, genel dünya bilgisi, okuyucuların okuma esnasında uygun çıkarımlarda bulunma aktivitelerine girmelerine ve bunu kişilerle ve durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlar.

Hikâye edici veya bilgi verici metinlerin nasıl yapılandırıldığına yönelik bilginin, okuma için gerekli olan işlemi azaltacağı beklenmekte, bunun sonucu olarak da okuma alanındaki süreci kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu yüzden hem içerik hem de biçimsel şema okuma anlamayı etkileyecektir. Buna göre bu bilgi türlerini kolaylaştırmak için dizayn edilen öğretim stratejileri, okuma anlamayı zenginleştirecektir. Bu açıdan bakınca içeriğe yönelik art alan bilgisi, okuma anlama sürecini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir (Samuel, 1997 ve Leo,1992). Birçok araştırmacı ve eğitimci belirli bir organizasyonel yapıyı izleyen metinlerin, böyle olmayan metinlerden daha kolay anlaşılabilirliğini ve uzun süreli bellekte daha kolay depolanabileceğini iddia etmektedir (Collins, 1994; Caro, 2001; Dickson ve diğerleri, akt., Chang, 2002).

Lee'ye (2004) ve Lai'ye (2004) göre, okuyucular, konu alanı veya metnin içeriği ile ilgili art alan bilgisini içeren içerik şemaları sayesinde, bilgiyi belleklerinde tuttuklarında, metindeki bilgiyi daha kolay yorumlayacaklardır. Barnett'e (1988) göre, içerik şemaları, metnin içeriğiyle ilgili daha az içerik şemasına sahip olan öğrencilere, diğer öğrencilere nazaran, daha fazla metni anlamalarında ve bilgiyi hatırlamalarında yardımcı olmaktadır. Puente (1997) içerik şemalarının, çıkarımlarda bulunma sürecinde art alan bilgisini sağlamada önemli bir rolü yerine getirdiği ifade etmekte; formal şemaların, metinlerin çözümlenmesini içeren, dile dayalı, diğer bir ifadeyle aşağıdan yukarıya işleme "bottom-up" sürecinin oluşmasını sağlarken, içerik şemalarının ise, top down "yukarıdan aşağıya bilgiyi işleme sürecinin oluşumunu sağladığını belirtmektedir.

Karakaş (2002) eğer okuyucu, metnin gerekli gördüğü içerik şemalarına sahip ise, metnin anlaşılması muhtemelen daha kolay olacağını ifade etmektedir. Her bir metin türünün, yazarın konularını organize ettiği ve okuyucuların anlamlarını oluşturdıkları farklı bir şema yapısını ortaya koyan kendine özgü bir yapısı vardır ve bu tür her metin türüne özgü bilgi, bir metnin anlaşılmasında önemli bir rol oynayacağı için,

yapısal şemalar bu süreçte önemli bir işlevi yerine getirmektedirler. Parvaz ve Nodoushan'a (2006) göre, okuyuculara, uygun formal şemayı veya özellikle de içerik şemaları sağlanmazsa, bu farklı düzeylerde okuduğunu anlamının meydana gelmesini engelleyecektir.

Surjosusene ve Watts'a göre (1999) bir okuyucunun daha önceden edinmiş olduğu, dilbilgisi, kelime hazinesi, yapı ve eğitim düzeyiyle ilişkili olarak, art alan bilgi düzeyinin, bir metni veya paragrafı anlaşılmasını etkileyecektir. Örneğin öğretmen İngilizce geniş zamanı anlatıyorsa, öğrenciler bu bilgiyi daha önceden edinmiş oldukları şimdiki zaman bilgisiyle ilişkilendirebilmelidirler. Razı (2004) bir metnin retorik organizasyonel yapısıyla karşılıklı etkileşim içerisinde olan okuyucuların yapı şemaları tarafından, okuduğunu anlamının etkilendiğini belirtmektedir.

1.4. ŞEMA TEORİSİ ÖN OKUMA AKTİVİTELERİ

Şema teorisinin merkezinde yatan art alan bilgisi, yeni bilginin edinimi ve uzun süreli bellekteki daha önceden var olan bilgilerle olan uyumu için önemlidir. Okuma anlama etkinliğine başlamadan önce, bu art alan bilgisinin aktif hale getirilmesi, hem yeni bilginin özümsemesi, hem de oluşabilecek dengesizliklerde, uyum için gerekli olacaktır. Art alan bilgisini aktif hale getirmek için kullanılacak olan ön okuma aktiviteleri, öğrenme ve okuduğunu anlama sürecini kolaylaştıracağı gibi, aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu, derse katılımını, başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Ön organize ediciler, metne girmeden önce sunulan önemli giriş materyalleridir. Şemaların aktif hale getirilmesi ise, yeni konu alanlarıyla ilgili öğrenmeye başlamadan önce, benzer alandaki öğrencilerin mevcut bilgilerini aktif hale getirmek için hedeflere yönelik aktivitelerin dizayn edilmesidir. Gerek şema teorisine dayalı öğrenme gerekse de ön organize ediciler, yeni bilgiyi öğrencilerin sahip oldukları eski bilgiyle bağlantılı hale getirdikleri için benzer amaçları vardır (Holzing, Nischelwitzer, 2005).

Ön okuma aktiviteleri, öncelikli olarak okuyuculara okumanın amacı için açık bir hedef sağlarlar, bu hedef olmaksızın, okuyucular amaçsız bir şekilde okurlar, bilgilerini sistemli bir şekilde düzenleyemezler, bunun sonucu olarak da metni yanlış yorumlarlar. Donalson ve Haggstrom'a göre (1996) ön okuma aktiviteleri, öğrencilerin, art alan bilgilerini birbirleriyle eşleştirerek, okuma metninin içeriğini önceden tahmin

etmelerine yardımcı olarak ve onları tahminlerde bulunmaları için cesaretlendirerek, okuma anlamlarını ve bilgiyi hatırlamalarını artırır.

Dye'ye (2000) göre, ön organize ediciler, dersin başında sunulduğu zaman, öğrencileri öğretmenin sunmak üzere hazırladığı bilgiye yönlendirecektir. Bu süreç, öğrencilere yeni bilgiyi kendi bellek yapılarına entegre etmelerinde yardımcı olmaktadır.

Tankersley (2003) okuma öncesi uygulanan stratejilerin temel hedefinin, eski ve yeni bilgi arasında bağlantıları kurmak için art alan bilgisini yapılandırmak, yeni kelime hazinesini sunmak, detaylı olarak okuma materyalini araştırmak, ön gözden geçirmek, tahminlerde bulunmak ve öğrencilere okuma için bir temel oluşturmak olduğunu belirtmektedir. Alvarez ve Risko'ya (1989) göre ise, ön okuma stratejileri, öğrencilerin yazılı metinlerde ortaya çıkan yeni bilgiyi, mevcut bilgilerle ilişkilendirmelerinde kendilerine yardımcı olmak için kullanılmaktadır.

Ön gözden geçirmenin hedefi okuyucuya, önemli olan art alan bilgisini geri getirmesinde yardımcı olmak veya konunun içeriğiyle ilgili ön bilgileri sağlamak yoluyla, okuyucu ve metnin yazarı arasındaki yakınlık diye adlandırılan karşılıklı etkileşimi artırmaktır. Ön gözden geçirme, okuyucuların şemalarını aktif hale getirir, girdi ve içerik arasındaki boşlukları doldurur (Joyce, 2001; Bray, 2002).

Ajideh'e göre (2001) ön okuma aktiviteleri, materyali anlamak için ve aktiviteyi organize etmek için öğrencilere gerekli olan art alan bilgisini sağlamaktadırlar. Bu tür yaşantılar, okumaya yönelik hedefin anlaşılması, materyalin içeriği ve yapısına yönelik bir uğraş için gerekli bilgi tabanının oluşumunu sağlama gibi süreçleri içermekte ve art alan bilgisini ortaya çıkarıp yapılandırmakta ve ilginin yoğunlaşmasını sağlamaktadır.

Bazı öğrencilerin hem paragrafların cümle yapılarını hem de kelimeleri anlamakta hiçbir problemleri olmadığı, ama onların metinle ilgili tatmin edici bir yoruma ulaşamadıkları belirtilmektedir. Bu, genellikle birçok öğrencinin okuma etkinliklerinin ürüne önem veren, bireysel kelimelere ve cümle yapıları analizine dayalı sürece yönelik (bottom-up) yaklaşımını kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Bunun nedeni ise, okuma stratejilerinin uygulanmasındaki uygulamalar ve uygun öğretim eksikliği olabilir. Bunun da, öğrencilere kelimeyi tanıma gibi geleneksel ön okuma aktivitelerinin sağlanmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Ajideh,2001).

Geçmişte ve günümüzde, sürece yönelik aktivitelerden daha ziyade ürüne yönelik aktivitelere ağırlık verilmektedir. Bunun nedenlerinden bir tanesi de, öğretmenlerin, anlamın metinde yattığına inanmalarındır. Genellikle ön okumaya hazırlanma süreci; yarınki okuma parçası çok ilginçtir, tüm parçayı veya şu sayfadan şu sayfaya kadar okuyun ve şu sayfadaki soruları cevaplandırmak için cümleleri tamamlayın gibi bir dizi aşamadan oluşmakta ve bu yaklaşım günümüzde yapılan birçok okuma etkinliğinin temelini oluşturmaktadır. Böyle bir yaklaşımda, öğretmen öncelikli olarak öğrencilerin kelime hazinesini ve metnin gramer yapısını bildiğini var saymakta ve onların metni okumak için hazır olduklarını düşünmektedir. Böyle okumaya yönelik bir yaklaşımda, ön okuma aktiviteleri kelimelerin tanımlanması, zor kelimelerin anlamlarının veya öğrencilere metindeki karmaşık yapıları anlamak için bazı cümle yapılarının açıklanması gibi süreçleri içermektedir.

Geçmişte yoğun olarak, okuyucuları metindeki dilbilimsel zorluklara hazırlamaya eğilim gösterilmekteydi. Günümüzde ise bu, daha çok kültürel ve kavramsal zorluklara doğru bir sürece kaymaktadır. Ön okuma aktiviteleri, daha çok öğrencilere ne yapacaklarını, daha önceden ne bildiklerini, düşündüklerini ve mevcut şematik bilgilerini nasıl aktif hale getireceklerini hatırlatır. Genel olarak ön okuma aktiviteleri, öğretmenin bir tartışmayı başlatmak için, anahtar bir kelimeyi, kavramı veya resmi sunmasıyla başlar. Daha sonra öğrencilere, akıllarına gelen her şeyi söyler ve bunları tahtaya yazar. Burada beyin fırtınası tekniği kullanılır. Bir sonraki aşamada öğrencilere sorular sorar ve bu süreç böyle devam eder.

Art alan bilgilerini aktif hale getirmek veya art alan bilgisindeki boşluklarını doldurmak için öğrencileri ön okuma tartışmaları için cesaretlendiren öğretmenler, önemli bir okuma etkinliğinin ilk basamağını oluşturmuş olurlar. Onlar böylelikle, öğrencilere, okuma için bir hedef oluşturmalarına, tahminlerde bulunmalarına, hipotezlerini oluşturmalarına ve okuma süreci boyunca tahminlerini yeniden düzenlemelelerinde yardımcı olurlar.

1.4.1. Şema Teorisi Ön Okuma Etkinlikleri İlişkisi

Gerek şema teorisinin bir boyutu bir taraftan, mevcut bilinenlere, yani art alan bilgisine dayanarak tahminlerde ve çıkarımlarda bulunmaya, diğer taraftan ise yeni ve eski bilgi arasında bağlantıyı kurması açısından, bu teori birçok araştırmanın konusu

olmuştur. Burada ön organize ediciler ve şemaların aktif hale getirilmesi gibi iki önemli faktör ön plana çıkmaktadır. Ön okuma aktiviteleri, okuma anlamayı zenginleştirmek için art alan bilgisine yoğunlaşarak geliştirilmektedir (Usen, 1993).

Chun ve Plass (1997) okuma etkinliğine başlamadan önce, bir konuyla ilgili şemaların gözden geçirilip aktif hale getirilirse, bu sürecin daha etkili olacağını ifade etmektedirler. Şemayı aktif hale getirmek için, daha önceden konuyla ilgili bilinen her şeyi gözden geçirmek, hatırlamak ve düşünmek için, okuma etkinliğinden önce zaman ayırmak gerekir. Böylece, aktif hale getirilmiş veya oluşturulmuş olan bilgi, şemanın derinliklerinde kalmaktan daha ziyade, uzun süreli belleğin giriş bölümüne getirilmiş olacaktır. Bu yüzden şemayı aktif hale getirmek, önemli bir ön okuma aktivitesidir

Yabancı dil okuma alanında şema teorisi, yoğun bir şekilde araştırılmakta ve art alan bilgisinin bellek içerisinde nasıl entegre edildiğini ve yüksek düzey okuma anlama sürecinde nasıl kullanıldığını açıklamasından dolayı, önemli bir kavram olarak görülmektedir. Şema teorisi, hem ön okuma aktivitelerinin hem de okuma anlama stratejilerinin uygulanması için uygun bir ortam sağlamaktadır. Okumaya başlamadan önce konuyla ilgili art alan bilgilerini aktif hale getirmek gerekmektedir ve aktif hale getirilmiş olan bu bilgi, okuma sürecini kolaylaştırmaktadır (Chun ve Plass, 1997). Her okuyucun farklı art alan bilgisi vardır ve bunlar genellikle kültürlerine özgü olabilir. Bu, yabancı dil okuma anlama etkinliklerinde çok önemli bir kavramdır ve ön okuma aktiviteleri, okuyucuların şemalarını aktif hale getirmek veya oluşturmak için dizayn edilirler (Stott, 2001).

Şema teorisinde de belirtildiği gibi, etkin okuyucular, yeni dilbilgisel veriyi, okuduğunu anlama sürecinde entegre etmek için, belleklerinde depolanmış olan art alan bilgisini aktif hale getirebilmelidirler. Bu yüzden yabancı dil okuma etkinliğinde, art alan bilgisini aktif hale getirmek için ön okuma aktiviteleri kullanılmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin yeteri kadar art alan bilgileri yoksa, özellikle de kültürel farklılıklar açısından, gerekli art alan bilgisini ön okuma aktiviteleri yoluyla sağlamalıdır (Yunkyong, 1987). Hesham (2006) ön okuma aktiviteleri yoluyla şemaların aktif hale getirilmesi ve şemalardaki eksikliklerin giderilmesinden dolayı, okuduğunu anlamının kolaylaştırıldığını ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak ön okuma basamağı, önemli şemaların aktif hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Ön okuma aktiviteleri-

nin, okuma etkinliği başlamadan önce öğrencileri motive ettiğine inanılmaktadır (Hesham, 2006; Yi Xiu ve Zang, 2006; Chun ve Plass, 1997).

Razi'ya göre (2004) göre şema teorisi, şemaların veya art alan bilgisinin aktif hale getirilmesini gerekli kıldığından dolayı, metni daha iyi anlamak için okumaya başlamadan önce okuma aktiviteleri, özellikle de ön okuma aktiviteleri şema teorisi okuma modellerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuyucuların yeteri kadar art alan bilgileri yoksa, öğretmenlerin öğrencilere bazı art alan bilgileri sağlamaları gerekmektedir. Okuyucuların okumaya başlamadan önce, konuyla ilgili art alan bilgilerini aktif hale getirmek, okuduğunu anlamalarına yardımcı olacaktır.

Fischer'e göre (1997) şema teorisi, okuyucuların önemli art alan bilgilerini aktif hale getirmek için, öğretim materyallerinde çok değişik türdeki ön organize edicilerin kullanılmasını ön görmektedir. Step-Greany'e göre ise (2003) şema teorisi farklı okuma ve dinleme aktiviteleri ortaya koymaktadır. Ön okuma aktiviteleri ve ön organize ediciler, öğrencileri okuma metninin anlamlı elementlerine yönelik dikkatlerini yönlendirir ve bir okuma metnini anlamak için öğrencilerde eksik olabilecek gerekli art alan bilgisini sağlar.

Şema teorisi, bir metni anlamanın, okuyucunun art alan bilgisi ve metin arasındaki bir karşılıklı etkileşim süreci olduğunu ileri sürmektedir, bu yüzden, Kong (1997) art alan bilgisini sağlamanın ve okuyucu için içeriği ön gözden geçirmenin en önemli öğretim stratejisi olduğunu ifade etmektedir.

McKnight (2000) okuduğunu anlamaya yönelik başarılı öğretim stratejilerinin, okuyucunun mevcut art alan bilgisini yeniden yapılandırmaya, aktif hale getirmeye veya değerlendirmeye dayanması gerektiğini, bunun sonucu olarak da yeni bilginin okuyucunun mevcut şemalarını bir parçası haline geleceğini belirtmektedir. Ön okuma aktiviteleri, bu hedefe ulaşmak ve öğrencilerin bir konu ile ilgili az bilgileri varsa, daha iyi bir çalışma ortaya koymak için kullanılabilir. Özellikle bu, birçok yeni ve kavram yoğunluğu içeren, bilgi verici materyaller için çok uygun olacaktır.

Karakaş (2002), okuma derslerinde çok farklı şemaları harekete geçiren ön okuma aktivitelerin kullanılması gerektiğinin önemini vurgulamakta, ön okuma aktivitelerinin kullanılmasının amacının, okuyucunun art alan bilgisini harekete geçirmek, bu süreçteki başarısızlığu engellemek ve okuyucuya metnin yorumlanmasında destek olmak olduğunu belirtmektedir. Yine Karakaş'a göre (2002) ön okuma aktivitelerinin

amacı, tahminlerde bulunmayı sağlama ve şemaların aktif hale getirmektir, çünkü ön okuma aktiviteleri art alan bilgisini harekete geçirir, metnin yapısıyla ilgili bilginin oluşumunu sağlar ve okuma için bir sebep oluşturur. Kong'a göre ise (1997) ortaya konan art alan bilgisinin ilk türü, ön okuma veya kelime hazinesini ön gözden geçirme aktiviteleri tarafından sağlanabilir. İkinci ise, art alan bilgisi ise, gerek dünya bilgisi, gerekse de kültürel görüşleri içermektedir. Ausubel, tarafından ortaya konan bir teknik olan ön organize ediciler, önemli art alan bilgisini aktif hale getirmek için kullanılmaktadır.

Ön okuma aktivitelerinin konusu, mevcut şemaları aktif hale getirmek, yeni şemaları yapılandırmak, öğrencilerin ne bildikleri ile ilgili öğretmene bilgi sağlamaktır. Okuduğunu anlama üzerinde, değişik ön okuma aktivitelerinin pozitif etkileri vardır ve ön okuma aktivitelerini, okuyucuların şemaları ve metnin içeriği arasındaki boşlukları doldurmak için kullanılan araçlar olarak tanımlanmaktadır (De Debat,2006).

Okuma anlama sürecindeki art alan bilgisinin rolü ve etkileri (Bransford, 1979; Hansen, 1981, 1984; Pearson, Johnson, 1978; Sachs, 1983; Spiegel, 1981; Rose, 1986a, Rousseau, Kai Young Tam, 1991, akt., Joyce, 1999) gibi araştırmacılar tarafından yapılan birçok araştırmanın konusu olmuştur. Art alan bilgisinin etkilerini araştırmaya yönelik bir strateji de, ön gözden geçirme aktivitelerini kullanmaya yöneliktir.

Ajideh'e (2003) göre art alan bilgisini aktif hale getirmek suretiyle, okuma etkinliği kolaylaştırmak için, bir dizi ön okuma yaklaşımları ve metotları kullanabilir. Ön okuma etkinliklerinin amacı, öğrencileri okumaya daha istekli hale getirmek için motivasyonu sağlamak ve okuma becerisi kazandırmak için onları hazırlamaktadır.

Winkel'e (2001) göre, öğrencinin öğrenmesi yalnızca içeriğe dayalı art alan bilgisi tarafından değil, bilakis metin türüne dayalı art alan bilgisi tarafından da etkilenebilir. Okuyucunun metnin organizasyon yapısı bilgisi de, bir metnin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okuma becerileri yeteri kadar gelişmemiş olan öğrenciler, ister istemez mevcut bilgileriyle yeni öğrendiklerini birleştiremezler. Bu yüzden önemli art alan bilgisini aktif hale getiren ön okuma aktiviteleri önemlidir, bunun sonucu olarak yeni bilginin öğrenilmesi, bu bilgiyi mevcut bilgi yapılarıyla ilişkilendirerek kolaylaştırılabilir. Metinde ifade edilen düşünceler arasındaki ilişkileri gösteren bir kavram haritasının oluşturulması da bu süreci kolaylaştırabilir.

Arda (2000) “*ön okumayla ilişkili olarak içerik şemasının rolü*” adlı bir çalışma yapmış ve bu tür aktivitelerinin, okuyucuların metinleri anlama süreci üzerinde etkili olduğunu ve okuyucu ve metin arasındaki karşılıklı etkileşimi geliştirebileceğini ifade etmektedir (akt., Karakaş, 2002).

Ön okuma esnasında, art alan bilgisini kullanmak, çok farklı şekilde öğrencileri bu sürece hazırlayabilir. Bu süreçler şöyle açıklanabilir:

— Öğrencinin metnin linguistik içeriği ve konu alana yönelik art alan bilgisine ulaşmak.

— Öğrencilere metnin anlaşılması için gerekli olan art alan bilgisini vermek veya öğrencilerin sahip olduğu art alan bilgisini hareket geçirmek

— Metindeki bir pasajın anlaşılması için gerekli olabilecek olan her türlü kültürel bilgiyi açıklamak.

— Öğrencileri okuyacakları metnin türü ve okuma hedefleri boyutunda bilinçlendirmek.

— Grup veya ortak çalışmaya ve sınıf içi tartışma aktiviteleri için öğrencilere imkanlar oluşturmak.

— Metnin içeriğine dair çıkarımlarda bulunmak ve bilginin organizasyonunu oluşturmak için başlığı, alt başlıkları ve metin içerisindeki bölümleri kullanmak.

— Metnin içeriğiyle ilgili art alan bilgisini aktif hale getirmek için resimler, haritalar, diyaframlar ve grafikler kullanmak.

— Yazarın geçmişi, yazma stiline ve ne yazdığıyla ilgili genel konular hakkında konuşmak.

— Konuları veya ana fikirleri bulmak için, genel bir tarama yapmak ve ilgili art alan bilgisini ortaya çıkarmak.

— Kelime hazinesini veya dilbilgisi yapılarını gözden geçirmek.

— Okuma esnasında bilgiyi bulmaya yoğunlaşan okuduğunu anlama sorularını gözden geçirmek. Burada özellikle öğrencilerin daha önceden sahip oldukları konu alanı ile öncül bilgilerinin ortaya çıkarılması daha önemli olacaktır.

— Kavramlar ve alt kavramlar arasındaki bağlantıları görmek ve oluşturmak için bir kavram haritası oluşturmak (Ajideh, 2006).

1.4.2. Art Alan Bilgisinin Aktif Hale Getirmede Kullanılan Ön Okuma Aktiviteleri ve Stratejileri

Strangman ve Hall'a göre (2004) art alan bilgisini aktif hale getirmek için kullanılan çok değişik stratejiler vardır. Bunlar genel olarak şöyle sıralanabilir:

— Art alan bilgisini aktif hale getirmek için kullanılan KWL stratejisi

Okuma etkinliğine başlamadan önce öğrencilerin önemli art alan bilgilerine ulaşmalarına yardımcı olmak için bu stratejiyi geliştirmiştir. KWL Ogle (1986) tarafından geliştirilmiş, öğrencileri bir metni okuma esnasında baştan sona kadar yönlendirmek için kullanılan bir okuma stratejisidir. Öğrenciler bir konu hakkında daha önceden bildikleri her şeyi beyin fırtınası yaparak okuma etkinliğine başlarlar. Bu stratejinin adı İngilizce cümlelerin ilk harflerinden oluşan KWL' dir; yani ne biliyorsun "What do you know", ne bilmek istiyorsun "what do you want to learn" ve ne öğrendin "what did you learn"? Burada "ne biliyorsun" aşamasında art alan bilgisine ulaşmak, "neyi bilmek istiyorsun" bölümünde bilgedeki eksiklikleri ve boşlukları gidermek ve "ne öğrendin bölümünde" ise bilgiyi hatırlama süreci söz konusudur.

Yukarıda bahsedilen stratejinin ilk iki bölümünde öğretmen ve öğrenciler karşılıklı etkileşime dayalı sınıf içi veya grup tartışmasına girerler ve bunu yaparken konu ile ilgili bilgilerini ortaya koyarlar. Konu ile ilgili bazı düşünceler beyin fırtınası yöntemiyle tartışılır ve bilgi kategorileri belirlenir. Daha sonra, öğretmen öğrencilerin bilgilerindeki eksiklikleri ve boşlukları açıklar ve öğrenciler konu ile öğrenmek istedikleri veya konuyla ilgili cevaplandırılmasını istedikleri soruların bulunduğu bir liste oluştururlar. Bu stratejinin son basamağında öğrenciler yeni okuma materyalini okurlar ve ne öğrendiklerini birbirleriyle ve öğretmenle paylaşırlar.

KWL öğretim okuma stratejisini kullanma amaçları şöyle sıralanabilir:

- Bir metnin içeriğiyle ilgili öğrencilerin artalan veya öncül bilgilerini ortaya çıkarır.
- Okuma için bir amaç (hedef) belirler.
- Öğrencilere okuduğunu anlamalarını izlemelerinde yardımcı olur.
- Öğrencilere bir metnin içeriğinin anlaşılmasında yardımcı olur.

- Metnin satır aralarında yatan düşünceleri ortaya çıkarmalarında öğrencilere kolaylık sağlar.

KWL stratejisinin okuma etkinliğindeki kullanımı şu şekildedir:

- Bir metin seçilir. Özellikle burada bilgi verici metinlerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Çünkü bu strateji, bu tür metinlerin okunup anlaşılmasında büyük bir kolaylık sağlamaktadır.
- KWL kartı oluşturulur.
- Öğrencilerden bir konu ile ilgili kendilerinde çağrışım yapan cümleler, kavramlar ve kelimeleri beyin fırtınası yaparak ortaya koymaları istenir.
- Öğrencilere konu hakkında ne bilmek istedikleri sorulur.
- Öğrencilere metin okutturulur ve KWL kartının “L” bölümü doldurtulur.
- Öğrenciler KWL kartının “L” bölümüne kaydettikleri bilgiyi tartışırlar.
- Metindeki bilgi tarafından cevaplandırılmayan “V” bölümündeki her bir soruyu araştırmak için öğrenciler teşvik edilirler.
- KWL kartının “K” bölümü, öğrencilerin art alan bilgilerini aktif hale getirir ve organize eder.
- “V” bölümü, okuma esnasında öğrencilerin dikkatlerini belirli konulara yönlendirmek için sorular geliştirir. “L” bölümü ise öğrencilerin öğrendiklerini özetler ve ortaya koyar (Ogle,1986).

Bu stratejinin, öğretmenler ve öğrenciler için sağladığı birçok avantajları vardır. Öğrenciler bir konu hakkında daha önceden bildiklerini ortaya koydukları için, art alan bilgilerini aktif hale getirirler ve aynı şekilde diğer öğrencilerin ortaya koydukları bilgilerden faydalanırlar. Öğrenciler art alan bilgilerini kullanarak bir metni inceler ve okurken bilmek istedikleri sorular üretirler. Böylece öğretmenler neyi öğretmeleri gerektiğini veya öğrencilere kavram ve konu ile ilgili nasıl yardımcı olmaları gerektiğini belirlemiş olurlar.

Bu strateji okuma materyalinin yapılandırılıp yeniden bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesini artırmakta, farklı bilgi kategorileri arasında öğrencilere bağlantı kurma becerisini vermesi ve öğrencileri, okuma etkinliği için yönlendirip yaratıcı kılması açısından etkin bir stratejidir. Zaid (1995) beyin fırtınası sonrası yapılacak

KWL modelinin, öğrencilerin listeleyerek veya bireysel çalışma kâğıtlarını kullanarak, kavramları kategorilere ayırdıkları basamakları belirlemede ve öğrencilerin konu ile ilgili bildikleri bilgiyi ve cevaplanmasını istedikleri soruları içermesi açısından etkin bir yaklaşım olacağını düşünmektedir.

— Art alan bilgisinin refleksiyon (ne bildiğini yansıtırma) ve kaydetme yoluyla aktif hale getirilmesi

Burada öğrenciler ne bildiklerini hatırlamaları, bunları ifade etmeleri, yazmaları veya tanımaları için teşvik edilirler. Öğrencilerden, “bu konu hakkında ne biliyorsunuz?” gibi basit bir soruya cevap vermeleri istenerek, sözlü veya bir kâğıt üzerine düşüncelerini yazmaları istenir.

— Karşılıklı etkileşim yoluyla art alan bilgisini aktif hale getirme

Öğretmen bir düzenek oluşturur ve öğrenciler konuyla ilgili ön bilgilerini buraya yazarlar. Daha sonra konu başlığıyla ilgili bir grup tartışmasına girerler ve öğretmen, onları oluşan kavramlarla ilgili bir kavram haritası oluşturmalarına katkıda bulunmak için teşvik eder.

Bu yaklaşım metni anlamak için gerekli olan bilgi üzerinde direk öğretim yaklaşımından daha az etkilidir, çünkü öğretmen bilginin aktif hale getirilme sürecinde öğrencileri aktif hale getirmektedir. Eğer öğrencilere konu alanı aşına değilse, başarı düzeyini düşürecektir, çünkü öğrenciler yeteri kadar fikir üretemeyeceklerdir

— Soru- cevap yoluyla art alan bilgisinin aktif hale getirilmesi

Rowe ve Rayford (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, yeni bir materyali okurken veya okumadan önce, sorulan sorulara cevaplar verdirmek yoluyla öğretmenlerin, öğrencilerin art alan bilgisini aktif hale getirmelerini kolaylaştırılabileceği ortaya konmaktadır. Soru cevap yöntemiyle, art alan bilgisinin geliştirilip geliştirilemeyeceğine yönelik yapılan araştırmalar, sorulan sorulara cevap üretmenin derin boyutta bir zihinsel bilgi işleme sürecini ve yüksek düzeyde bilgiyi yapılandırmayı kolaylaştırdığını ve bunun sonucu olarak öğrenmenin de kolay olduğunu ortaya koymaktadır (akt., Strangman ve Hall, 2004).

King’in (1994) ortaya koyduğu veriler ışığında, art alan bilgisini ders materyaliyle ilişkilendirmeye dayanan soru sorma tekniğinin, ders materyali içerisinde bağlantılar kurmaya yönelik sorulara odaklı yaklaşımdan daha etkili olduğunu söylenebilir (akt., Strangman ve Hall, 2004).

— Bilgisayar destekli art alan bilgisinin aktif hale getirilmesi

Riemans ve Simons (1996) yapmış oldukları bir araştırmada, okuma esnasında bilgileri ve kavramları aktif hale getirmek için kullanılan bir bilgisayar destekli yaklaşımı araştırmışlardır. Bu yaklaşıma CONTACT-2 adı verilmiştir. Bu yaklaşımın, ön bilgileri veya kavramları araştırmada, bu ön bilgilerin yeni bilgilerle karşılaştırılmasında ve yeni kavramları değerlendirme, uygulama ve formüle etmede destek sağladığını belirtmektedirler. Bu yaklaşımla ilgili yakın zamanda yapılan araştırmalarda, Contact-2 yaklaşımının temel özelliğinin, yeni ve mevcut bilginin birbirleriyle karşılaştırması ve kıyaslanması esasına dayandığını, bunun sonucu olarak, okuma dersinde öğrencilerin test sonuçları üzerinde yüksek performans gösterdikleri ifade edilmektedir (akt., Strangman ve Hall, 2004).

Bu bulgular ışığında, bu araştırma sonuçları, yeni bilgiyi eski art alan bilgisiyyle entegre hale getirmenin etkin bir öğrenme stratejisi olduğunu ve bilgisayar destekli yaklaşımın öğretmen yönteminde yapıldığında direkt öğretim yaklaşımı kadar başarılı olabileceği fikrini güçlendirmektedir.

— Konu başlığıyla ilgili resimlerin yorumlanması yoluyla, art alan bilgisinin aktif hale getirilmesi

Croll, Idol-Maestas, Heal ve Pearson (1986) art alan bilgisini aktif hale getiren ve yapılandıran bu yaklaşımın mükemmel bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Bu yaklaşım öğrencilere, konuyla ilgili resimleri yorumlamaları için bir çalışma yapmalarını sağlar (akt., Strangman ve Hall, 2004).

— Kavram haritası

Bir kavram haritası, öğrencilerin kendi başlarına şemaları yapılandırmak ve uygulamak için kullanabilecekleri bir yöntemdir, çünkü kavram haritaları, öğrencilere bir metindeki açıklığa kavuşturulamayan belirsizlikleri, aynı zamanda okumadan ortaya çıkabilecek her türlü yanlış anlamayı ortaya koymada yardımcı olmak için dizayn edilmektedirler. Yine kavram haritaları, konuyla ilgili edinilen düşünceler arasındaki bağlantıların daha iyi anlaşılması için, kavramları grup ve kategorilere ayırmada ve her biri için bir tablo oluşturmada kullanılabilecek etkin yaklaşımlardan birisidir (Alvarez ve Risko, 1989).

Kavram haritalarının, öğrencide belirli bilişsel süreçleri meydana getirmek suretiyle öğrenmeyi artırdığı belirtilmektedirler. Semantik ağ haritası, öğrencilerin araştırdıkları düşüncelerin temel yapısını analiz etmelerini onlardan isteyerek, öğrenmeye yardımcı olur. Semantik ağ yapısını oluşturma süreci, öğrencileri, yeni bilgiyi mevcut bilgileriyle bütünleştirmelerine yardımcı olan, kendi bilgi yapılarını analiz etmede teşvik eder (Morgan, 2005).

Şema teorisini eğitimsel amaçlar açısından kullanmak için birçok girişimde bulunulmaktadır. Jonassen ve Reeves (1996) tarafından bilişsel haritalar olarak adlandırılan kavram haritaları tekniklerinin geliştirilmesi dikkate değer bir çalışmadır. Bilişsel haritalar, bellekte depolanmış olan fikirlerin ve onların birbirleriyle olan ilişkilerinin bilişsel düzeyde sunumlarıdır. Bu araçlar, çok boyutlu kavram ağları olarak, öğrenciler bir şeyi çalışırken, onlara, düşüncelerini birbirleriyle ilişkilendirme, bu kavramlar arasındaki ilişkileri listeleme ve ağdaki tüm bu düşünceler arasındaki ilişkilerin özelliğini tanımlama imkânı verir (akt., Morgan,2005).

Auerbach and Paxton (1997, akt., Ajideh, 2001) şu ön okuma stratejilerini önermektedir:

- Art alan bilgisini ulaşmak
- Konuyla ilgili yaşantılarını kendi cümleleriyle yazmak
- Konu başlığıyla ilgili sorular sormak
- Kavram haritası oluşturmak
- Ön gözden geçirme etkinliğine dayanarak tahminlerde bulunmak
- Metnin yapısını belirlememek
- Ana fikri taramak
- Giriş ve sonucu okumak
- Ön gözden geçirme etkinliğine dayalı olarak bir özet yazmak

Özellikle bunlardan beş tanesi şema teorisiyle ilgilidir ve art alan bilgisini, yani şemalar şeklinde uzun süreli bellekte depolanmış olan bilgileri aktif hale getirmek ve bu fikirler arasındaki ilişkileri kurmak ve daha belirgin hale getirmek için kullanılabilir.

Karakaş (2002) uygun bilgi yapılarını harekete geçirmek veya okuyucunun eksik olan bilgisini sağlamak için, kullanılan ön okuma aktivitelerini şöyle sınıflandırmaktadır.

- Ön gözden geçirme
- Art alan bilgisini sağlama
- Ön sorular sorma
- Beyin fırtınası

Ön gözden geçirme: Bu aktivite, metinlerin zor olduğu ve öğrencinin işleyen belleğinde olmayan kavramları içeren durumlar için çok uygundur.

Art alan bilgisinin sağlanması: Bu aktivite, kültürel boyutta öğrencilere aşina olmayan pasajlar için özellikle çok uygundur. Steven (1983) yapmış olduğu bir araştırmada, art alan bilgisini sağlamanın, okuma pasajlarına yönelik anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir (akt., Karakaş, 2002).

Ön soru sorma: Bu aktivite, daha önceden hazırlanan bir dizi soruların, öğrencilere sorulmasını veya okunacak pasajın konusu ile ilgili öğrencilerin bizzat kendisine soru sordurmayı içermektedir

Beyin fırtınası: Ön okuma aktivitelerinin en bilinen yöntemlerinden birisidir. Öğrencilere ilk başta belirli bir anahtar kelime veya kavram verilir, daha sonra kendilerine bu kavramın ve kelimenin neler çağrıştırdığı sorulur ve bir serbest tartışma başlatılır. Burada gerek görülürse ortaya çıkan kavramlar arasındaki bağlantıları göstermek için bir kavram haritası oluşturulur.

1.5. ŞEMALARIN DEĞİŞİMİNİ GEREKTİREN SÜREÇLER

Öğrenme sadece bir transfer veya nakil süreci olmayıp, bilakis karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olup dinamiktir ve her zaman yapılandırılabilen bir özelliğe sahiptir. Morgan'a (2005) göre şemalar, eklemleme, genişleme, yeniden yapılandırma ve ayarlama gibi süreçler yoluyla yapılandırılmaktadır. Yaşantılar meydana geldikçe, yeni bilgi daha önceden var olan mevcut şemaları değiştirmek, bu şemalara eklemelerde bulunmak ve düzenlemek için kullanılır. Yeni bilginin bellekte daha önceden var olan şemaların içine alınması özümleme sürecini oluşturmaktadır. Bu süreç bir dereceye kadar kişiye bağlıdır, çünkü insanlar bilgiyi veya yaşantıyı daha önceden sahip olduk-

ları inançlara uyum sağladığı boyutta değiştirmeye eğilim gösterirler. Uyum ,yeni bilginin ışığında mevcut şemaların değişimini gerekli kılmakta ve bilgi ve yaşantıların sonucu olarak, mevcut şemaların değiştirilmesini içermektedir. Yeni şemalar bu süreç esnasında oluşturulurlar. Dengeleme ise özümseme ve uyumlaştırma arasındaki uyumu gerektiren süreci içermektedir.

Piaget'in ortaya koyduğu teori açısından, insanlar uyumlu bir şekilde işlev gösteren ve kendilerine dünyayı anlamalarına imkan sağlayan şemalar diye adlandırılan yapılar oluşturmaktadır. Bu şemalar, yeni bilgiyi uyumlu hale getirmek için birbiri üzerine inşa edilir veya değiştirilebilirler (Riseborough; 1997).

Mergel'e (1998) göre bir şema, yeni bilgiyi uyumlu hale getirmek için, kombine edilebilir, genişletilebilir veya değiştirilebilir. Bilişsel bakış açısından içerik öğrenme, bilginin şemalar diye adlandırılan bilgi yapıları içerisinde organize edildiğini ileri süren şema teorisinin kullanılması olarak açıklanabilir. Bu modelde öğrenme, bilgiyi daha önceden var olan yapılara ekleme, biraz değiştirme veya yeni yapılar oluşturma sürecidir. Yeni bilgi, bilişsel sisteme girdiği zaman, ya mevcut bir şema içerisine yerleştirilir, bu durumda özümseme süreci meydana gelir, ya şemalar biraz değiştirilir, bu durumda ayarlama veya düzenleme meydana gelir, ya da tamamen yeni bir şema oluşturulur, bu durumda yeniden yapılandırma süreci gerçekleşir. En son süreç yeni bilgi mevcut bilgilerle uyum sağlamazsa meydana gelir (Yacci, 2000).

Bilişsel gelişimde uyum, bireyin, yeni durumları kendisinde önceden var olan şemaları içine alması; sonra da, önceden var olan semalara uymayan yeni durumlar için mevcut şemaları değiştirmesi veya yeni semalar oluşturmaktır. Piaget, bunlardan birincisine özümleme, ikincisine düzenleme adı vermektedir

Uzun süreli bellekteki bilgi, giren bilginin hangi düzeyde işleneceğini belirler. Yine bu bilgi bireylerin ne öğreneceğini ve uzun süreli belleklerine neyi kodlayacaklarını belirlemektedir (Vrasidas,2002). Gümüş (1997) şemanın, dinamik bir bilişsel yapı olduğunu ifade etmekte, yaşama adımını atan bireyin çevresiyle olan etkileşim ve iletişimi sırasında şemaların sayısının arttığını, yapılarında gelişme gözlemlendiğini ve daha karmaşık bir örüntü oluşturduğunu belirtmektedir.

Patricia (2003) ve Taylor (1992) şemaların adaptasyon sürecinin üç aşamadan oluştuğunu ifade etmektedirler. Birinci aşamada, yeni bilginin mevcut bir şema içeri-

sinde özümsemesi, ikinci aşamada mevcut şemalara uyum sağlayamayan yeni bilgiyle ilgili şemaların uyumlu hale getirilmesi ve üçüncü aşamada ise yeni bir şemanın yeniden yapılandırılması söz konusudur. Şema teorisyenleri, şemaların oluşturulabileceği, değiştirilebileceği, düzenlenip kullanabileceğini ileri sürmesine rağmen, şema teorisiyle ilgili birçok çalışma, şemaların oluşturulmasından daha ziyade aktif hale getirilip kullanıldığını ortaya koymaktadır (Onwuegbuzie, Mayes, Leslie ve Johnson, 2004).

Şema teorisi, bilginin edinimini, yeni bilginin yorumlanması ve bunun şemalar içerisine özümsemesi ve uyarlanması olarak tanımlamaktadır. Piaget'e göre (1970) bireyler şemalarını bilginin adaptasyonu için kullanırlar ve adaptasyon bilişsel bir süreçtir (akt. Thompson, 2004). Adaptasyonun genel olarak, özümseme ve uyum olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Widmayer (1999) ve Nicolos (2000) ise, genişleme, ayarlama ve yeniden yapılandırmanın, bir öğrencinin yeni bir bilgiye karşı gösterebileceği üç farklı tepki türü olduğunu belirtmektedirler.

1.5.1. Şemalardaki Değişimi Açıklamak İçin Kullanılan Süreçler

1.5.1.1. Özümseme

Özümseme, daha önceden edinilmiş olan yapılara veya şemalara dayanarak, yeni bir durumun anlamlı hale getirilmesi sürecini içermektedir ve dışsal elementlerin gelişen veya tamamlanmış bir organizma yapısının içerisine entegrasyonudur. Vrasidas (2002) şemaların temel bilişsel birimler olduğunu, özümsemenin bireylerin çevrelerini algıladıktan sonra, yeni bilgiyi daha önceden var olan mevcut şemalarına özümstedikleri süreçte meydana geldiğini ifade etmekte, yeni bilginin özümsemesinin daha önceden var olan mevcut şemalara bağlı olduğunu belirtmektedir. Morgan (2005) ise, özümseme sürecinde detayların mevcut şemaya eklendiğini ifade etmektedir.

Winn ve Synder (1996); Pearson (2000) mevcut şemalardaki değişimi ve öğrenmeden dolayı yeni bilginin edinimini açıklamak için farklı süreçler ortaya koymaktadırlar ve bir metni okuma anlama veya bazı olayların anlaşılmasının sonucu olarak, daha önceden bir şema içerisine yerleştirilen bilginin hatırlandığını belirtirken, özümsemeden bahsetmektedirler. Chun ve Plass'a (1997) göre, yeni bilgi özümsemediğinde ise, şemalar büyüyecektir.

Saban (2000) özümsemenin, yeni bilginin içine alınacağı şemaların veya mevcut zihinsel yapıların kullandığı süreç olduğunu, bunun için, yeni bilgiyi ilişkilendirmek için mevcut bir şemaya veya diğer bir adıyla art alan bilgisine ihtiyaç duyulduğunu, bunun sonucu olarak bu yeni edinilen bilginin özümsenebileceğini belirtmektedir. Okuma alanında yeni bilgi veya düşünceleri edinmek için, bu yeni bilgi veya düşünceler bellekte olan mevcut bilgilerle ilişkilendirilir, onların üzerine yapılandırılır ve art alan bilgisi aktif hale getirilir.

Khalifa ve Shen (2006) özümsemenin, yeni verinin mevcut yapılar içine entegre etme süreciyle ilgili olduğunu belirtmektedirler. Piaget, öğrenciler tarafından bilginin özümsemediği mekanizmalar olduğunu belirtmekte ve bu görüş de yapısalcılık öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bireyler, yeni yaşantılarını daha önceden var olan mevcut çerçeveler içerisinde özümsemektedirler.

Widmayer (1999) ve Nicolos'a göre (2000) genişletme aşamasında, öğrenciler yeni bilgiyi alırlar ve şemalarında herhangi bir değişiklik yapmaksızın, bu bilgiyi mevcut şemaları içerisinde özümserler. Kay (1997) okuyucuların, okudukları bilgiyi, daha önceden sahip oldukları mevcut şema içerisine özümsemeye çalıştıklarını ve eğer bilgi uyum sağlarsa, bu bilgi uygun bölümler içerisine doldurulduğunu ifade etmektedir. Roschelle'ya göre (1995) özümseme, şemanın kullanımınıdır.

Barlett (1987) özümseme ve uyumlaştırmanın, bilişsel yapıların geliştiği ve genişletildiği, öğrenmeye dayalı süreçler olduğunu, bir bireyin yeni bir çevreye girdiğinde, bilgiyi mevcut kategorileri içerisinde özümsemediğini ifade etmektedir.

Yoo (1997) insanın bilişsel gelişiminin, organizma ve çevresi arasındaki karşılıklı etkileşim içerisinde meydana gelen bir adaptasyon süreci olduğunu açıklamaktadır. Adaptasyon, özümseme ve uyarılma gibi iki tanımlayıcı olgudan oluşan bir süreçtir. Özümseme, yeni bilginin belleğe alınması ve bu bilginin önceden edinilen dünya veya nesnelere ilgili, Piaget tarafından şema diye adlandırılan bir kavram çerçevesinde uyumlaştırılmasıdır. Yoo'ya göre (1997) özümseme, sürekli meydana geldiği için, şema daha genel hale gelir ve esnek olur ve bütün olarak şemayı uyumlu hale getirmek için alt kümeler üretir ve şemayı daha karmaşık bir şemaya dönüştür veya değiştirir ve ona eklemelerde bulunur. Entegrasyonun sonunda bireyin şeması, daha büyük kapasitelere sahip bir şemaya dönüşür. Örneğin bir çocuk dört bacağı olan bir köpek

kavramına sahip ise, dört bacaklı herhangi bir hayvanı gördüğünde bunun bir köpek olduğunu anlar. Çocuk mevcut şemalarını kullanarak bu imajı kabul eder ve anlar. Bu anlama süreci özümsemedir.

Yoo (1997); Lawless, Brown, Mills, Mayall'a göre (2003) özümseme, yapıların sürekliliğini ve yeni elementlerin bu yapılara entegrasyonun sağlanması açısından gereklidir. Dochy ve Bouwens'e göre ise (1990) özümseme, bir şeyin yorumlanabilmesi için, bir bireyin bilişsel organizasyonunda bir tür anlamının var olmasını gerekli görmektedir. Bir bireyin mevcut bilişsel yapısının kavrama alanı dışında kalan bir davranışı gerektiren yeni bilgi, bilgiyi işleyebilmek için, yapıyı kendisini değiştirmek veya uyumlu hale getirmek için harekete geçirir. Özümseme, yeni kelimeler veya kavramlar olarak, veri tabanı yapılarına bir yapının eklenmesiyle gerçekleşmektedir.

Daha önce bilişsel yapıda yer almış bir şemaya; yeni bir olay, kavram, biçim, ses, renk, vb. nitelikteki bir alt şema dahil edilecekse, kendisinden önceki öğelerde bir değişiklik söz konusu olmaksızın, ancak yeni gelen öğeye yer açılmakta ya da var olanlara eklenmektedir. Bu nitelikteki bir eklemeye, özümseme adı verilmektedir (Gümüş,1997). Pearson (2000) yaşam deneyimleri geliştikçe, şemalarda bir hiyerarşi oluştuğunu; üst şemalar, alt şemalar, daha alt şemalar, vb. ayrılaşma ve çeşitlenmeler yer aldığını belirtmektedir. Özümseme, bu bakımdan, çok karmaşık ve akışkan niteliğiyle esnek bir yapıdadır. Yeni bilgi özümsemediği zaman, bu bilgi mevcut bir şema içerisine depolanır. Kiili (2005) ve Paerson (2000) yeni yaşantının yapısının ve özelliklerinin, bireyin uzun süreli belleğinde bulunan bir şemaya uyum sağlarsa, bu yaşantının özümsemediğini belirtmektedirler.

1.5.1.2. Uyum Süreci

Uyumlaştırma, yeni yaşantıları uyumlu hale getirmek için, bir bireyin dış dünyayla olan zihinsel sunumlarının yeniden düzenlenmesi sürecidir. Uyumlaştırma, bir eksikliğin öğrenmeye neden olduğu bir mekanizma olarak anlaşılabilir. Dünyamızı anlamlandırmak ve anlamak için bize yardımcı olacak olan yeni yapılar oluşturulur, bu süreç de uyumlaştırmadır. Bilgiyi uyumlaştırmak için harcanan bilişsel efor, yeni bilgiyi özümseyebildiğimiz süreçten daha karmaşık ve daha uzundur. Uyum süreci, yeni bilgi, mevcut yapılar içerisinde uyum sağlamadığı zaman, yeni zihinsel yapıların veya şemaların yapılandırılması sürecini içermektedir. Uyumsama sürecinde, önceki

şemalar, yeni karşılaşılan nesneyi ya da olayı açıklamakta yetersiz kalırsa, var olan şema değiştirilir ve yenisi edinilir.

Vrasidas (2000) uyumlaştırmanın, daha önceden var olan yapıların veya şemaların yeni bilgiyi uyumlu hale getirmek için değiştirildiği süreçte meydana geldiğini belirtmektedir. Morgan'a göre ise (1995) uyum aşamasında, şemaları daha etkili hale getirmek için, şemaların yoğunlaştırılması ve berraklaştırılması söz konusudur.

Winn ve Synder (1996); Pearson (2000) ayarlama veya uyumlu hale getirme sürecinin, mevcut şemaların, edinilecek yaşantıyla daha çok uyumlu hale gelmesi için, genişletildiği zaman meydana geldiğini belirtmektedirler. Chun ve Plass'a göre (1997) uyarılama, yanlış bilgi veya başlangıç için ilgili şemada hiçbir şey yoksa gerekli hale gelmektedir. Uyarılama yapılanca, yanlış kavram atılır ve şemalar yeniden yapılandırılır. Uyarılama bireyin mevcut şemalarına bağlıdır.

Şemalarda eksiklik, kopukluk olabileceği gibi uyumsuzluk da olabilir. Uyuşmazlık, bir öğrenci inanç ve değerlerini, karşılaştığı yaşantılarla uyumlu hale getirmeye zorlandığında ortaya çıkar. Bu Piaget'in insanların çevrelerinde gördükleri çelişkileri şemalarında organize etme ihtiyacı duymaları teorisine dayanmaktadır. Piaget'in teorisinin iki temel dayanak noktası bilginin organizasyonu ve adaptasyonudur. Piaget'e göre böyle bir organizasyonu oluşturmak için, zihinsel şemalarımızı veya yapılarımızı yapılandırdığımız yöntemleri ve dünyamızı organize etmemiz gerekmektedir.

Saban (2000) uyum sürecinin, mevcut yeni bilgiyi içine alan zihinsel yapıların veya şemaların değiştiği bir süreç olduğunu, eğer yeni bilgi, mevcut şemalarla uyumlu değilse, bu şemaların yeniden düzenlendiğini ifade etmektedir. Gulliver ve Ghinea (2003) uyumsuzluğun, yeni bilginin mevcut bir şemaya uyum sağlamadığı zaman oluştuğunu, bu olunca, öğrencinin ya özümseme yoluyla yeni bilgiyi mevcut bir şemaya adapte ettiğini veya yeni materyali anlamak için, yeni şemalar oluşturduğunu belirtmektedirler.

Widmayer (1999) ve Nicolos'a göre (2000) uyumlaştırma aşamasında, öğrenci mevcut şemalarının, yeni bilgi için uygunsuz olduğunu fark eder ve buna göre mevcut şemalarında değişiklik yapar. Beklentilere uymayan bilgi kodlanamaz veya değiştirilebilir, böylelikle uyumlaşma daha iyi olur. Mevcut bilgide boşluklar, beklentilerle olan uyumu sağlamak için çıkarımlarda bulunularak tamamlanabilir. Daha sonra, bil-

ğinin kodlanmasını yönlendiren aynı beklentiler, bilgiyi yeniden yapılandırmak ve geri getirmek için kullanılabilirler. Okuyucular okudukları bilgiyi, daha önceden sahip oldukları mevcut şema içerisine özümsemeye çalışırlar. Eğer bilgi uyum sağlarsa, bu bilgi uygun bölümler içerisine doldurulur. Eğer bölümler direkt olarak metin tarafından doldurulmazsa, detaylı çıkarımlarda bulunulur ve şemalarda düzenlemelere gidilir (Kay, 1997).

Roschelle'ya göre (1995) uyarlama ise, şemanın değişimini içermektedir. Barlett (1987) bir yapının uyumlaştırma yoluyla değiştiğini, uyumlaştırmanın mevcut yapıların düzenlemesi veya yeni girdinin, şemanın içine alarak, yeni bir yapının oluşturulması süreci olduğunu belirtmektedir (akt., Roschelle,1995).

Uyumlaştırma, birey şemalarını kullanarak yeni yaşantıyı anlamaya çalışmasına rağmen, bu süreç başarılı olmazsa, yaşantıyı yorumlamak için, birey, mevcut dünya anlayışını değiştirmeye zorlanır anlamına gelmektedir.

Yoo (1997); Lawless, Brown, Mills, Mayall'a göre (2003) uyarlama süreci ise, verinin yeniden organize edilmesidir. Uyarlama veya uyumlaştırma, bir bireyin, çevrenin baskısı neticesinde, kendi yapılarını yeniden düzenleme eğilimiyle ilgili iken, buna karşılıklı özümseme ise mevcut yapıları kullanmayı içermektedir. Kuzu (1997) önceden yapılandırılmış bir şemada yer etmiş bulunan öğelerin ortak niteliklerinden hareketle, yeni bir düzenleme yapılırsa, buna göre yeni alt gruplar oluşturulursa, ortaya yeni nitelikteki alt şemalar çıktığını, buna da uyumlaştırma adı verildiğini belirtmektedir.

Kiili (2005) ve Paerson (2000) yeni yaşantının yapısının ve özelliklerinin, bireyin uzun süreli belleğinde bulunan bir şemaya uyum sağlarsa, bu yaşantının özümsemiğini, uyum sağlamazsa, bu yaşantının şemaya uyumlu hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak öğrenme, çevreyle olan karşılıklı etkileşimden dolayı, şemalar değiştiği zaman meydana gelmektedir.

Morgan'a göre (2005) ekleme sürecinde detaylar mevcut şemaya eklenir. Yeniden yapılandırma aşamasında ise, şemaları daha etkili hale getirmek için, çelişkili yaşantılara dayalı olarak mevcut şemanın yeniden düzenlenmesi söz konusudur. Winn ve Synder (1996); Pearson (2000) yeniden yapılandırma sürecinin, eski şemanın yerine geçen veya onu kendi bünyesinde birleştiren tamamen yeni bir şemanın oluşturulmasıyla meydana geldiğini belirtmektedir.

Widmayer (1999) ve Nicolos'a göre, yeniden yapılandırma aşaması, öğrencinin eski şemaları ve yeni edinilen bilgi arasında uyumsuz gösteren yeni bir şemayı oluşturma sürecidir. Şema bir yapı olmasına rağmen, statik olmadığı için, bir bireyin mevcut şemalarına sürekli eklemelerde bulunulup, şemalar uyumlu hale getirilmekte veya şemalarda değişikliklere gidilmektedir. Yeni bilgi, mevcut bilgi yapısı içerisinde uyum sağlamadığı zaman, yeni şemalar oluşturulmaktadır. Yeni kavramları yapılandırma sürecinde belirtildiği gibi, yeniden yapılandırma mevcut şemalar örnek olarak alınarak ve yaşantılar yoluyla geliştirilebilir (Vardien, 1994).

1.5.1.3. Dengeleme

Dengeleme süreci, özümseme ve uyumlaştırma arasındaki uyumu gerektiren süreci içermektedir. Bu süreç, özümseme ve uyumlaştırma süreci arasında bellekte meydana gelen içsel bir dengeleme sürecidir. Yeni bilgi veya yaşantılar, mevcut şemalar içine alınmaya başlandığı zaman, bunlar daha önceden bilinenlerle ilişkilendirilir. Burada bir uyumsuzluk meydana gelebilir. Dengeleme yeni yaşantıların daha önceden var olan bilgiyle ve yaşantılarla dengelendiği bir düzenleme sürecidir (Saban, 2000).

Khalifa ve Shen'e göre (2006) birey, yeni yaşantıyı eskisiyle özümseme ve eski yaşantıyı yenisiyle uyumlu hale getirme arasında bir denge kurmaya çalışırlar. Bilişsel uyum denge yaklaşımı, bilgiyi kodlama ve bunu bireyin mevcut şemaları içerisinde uyumlu hale getirilmesi sürecidir. Özümseme, uyumlaştırma ve entegrasyon sürecinin bir sonucu olan dengeleme, bir kendi kendine düzenlemeler dizisidir, çünkü bu aktivitelerin her birisi bir önce gelen bölümü düzeltmekten ve düzenlemeden oluşmaktadır (Yoo, 1997).

Özümseme ve uyumlaştırma yeni yaşantılar, mevcut bir şema içerisinde özümsemediğinde, şema yapısı genişletildiğinde ve kısmi olarak değiştirildiğinde birlikte işlev göstermektedirler. Yeni bilgi mevcut bilgiyle ilişkilendirilemediği zaman veya bunun için çok uzakta kaldığında, ne özümseme ne de uyumlaştırma meydana gelebilir ve bunun sonucu olarak bir uyuşmazlık veya bilişsel bir rahatsızlık meydana gelebilir. Nicolos (2000) Piaget'in bu kavramlarını şöyle açıklamaktadır: *“Eğer biz belirli bir şemamızı, belirli bir olay ve duruma uyguladığımızda ve bu şema işlev gösterdiğinde dengeleme (balans) meydana gelir. Eğer şema, tatmin edici bir sonuç ortaya koymazsa, o zaman bir dengesizlik veya uyumsuzluk meydana gelir, biz o zaman ra-*

hatsız oluruz. Bu, bizi özümseme ve uyumlaştırma yoluyla yeni bir çözüm aramamıza devam etmek için motive eder ve bunun sonucu olarak biz düşüncelerimizi değiştirir ve süreç ilerlemeye devam eder veya bilgiyi göz ardı ederiz. Dünyayı anlamak için kullandığımız şemalarımız ve dış dünyanın sağladığı veri arasındaki dengeyi sağlamak için, biz mevcut şemalarımızı kullanarak yeni bilgiyi özümseriz ve her zaman değişiklik olduğunda biz düşüncelerimizi yeniden uyarlarız.” (s.5-6)

Yeni bilgi alındığı zaman, bu bilgi mevcut şemalar içerisine uyum sağlamazsa, bilişsel bir dengesizlik oluşturur. Dengeleme ya yeni bilginin mevcut bir şemaya eklenmesi ya da yeni durumu uyumlu hale getirmek için, bir şemanın değiştirilmesi sürecini içermektedir. Bu süreçte özümseme ve uyumlaştırma eş zamanlı olarak meydana gelmektedir. Buna karşılıklı özümseme veya uyumlaştırma denmektedir (Riseborough,1997).

Dengeleme, bireyin yeni yaşantılar yoluyla özümleme ve düzenleme yaparak yeni dengelere ulaşması sürecini içerdiği için, öğrenme, yeni dengelemelerin sonunda gerçekleşir. Dengeleme sürecinin harekete geçmesinde, özümleme ve düzenleme faaliyetlerinin dengeli bir şekilde yer alması gerekir. Bilişsel yapıyı tamamen özümlemeye yönelten etkinlikler, yeni dengelemelere sebep olmayacağından ve bilişsel yapıyı özümlemelere dayanmadan tamamen düzenlemeye yönelten etkinlikler, dengeleme sürecini harekete geçirmezler.

Öğrenme etkinliklerinde, öğrencilere yeni durumların sunulmaması, buna karşılık öğrencilerin hep kolayca özümleyebilecekleri durumların sunulması, yeni dengesizliklere sebep olmayacağından, öğrencilerin düzeylerinin üstünde durumların sunulması da, özümlemelere dayanmamış olacağından ve var olan şemalarını harekete geçirmeleri mümkün olmayacağından, dengeleme, dolayısıyla öğrenme meydana gelmez. Öğrenmenin olması için, verilen yeni durumun, bireyin sahip olduğu bilişsel yapılardan farklı bir yapıyı gerektirmesi ve sahip olduğu bilişsel yapılarla oluşturulabilir olması gerekir.

1.6. ŞEMA TEORİSİ ÖĞRENME İLİŞKİSİ

1.6.1. Şema Teorisi Öğrenme İlişkisi

Şema teorisine göre, yeni bilgilerin mevcut bilgi ağ yapısına düzenli ve sıkı bir şekilde bağlanıp, onların daha kalıcı olmasını ve uzun zaman sonra bile hatırlanmasının sağlanması, anlamlı öğrenmenin en önemli özellikleri arasındadır. Bellekteki ağ

yapıları, düşüncelerden veya düğümlerden ve kendilerini ilişkilendirip sınıflandıran düzenlenmiş ilişkilerden oluşmaktadırlar. Öğrenme, çevresel bilgiyi özümsemek ve mevcut düğümlerle yeni düğümleri yapılandırmak yoluyla, yeni yapıların oluşturulmasından oluşmaktadır. Bu, çevreden gelen bilgiyi anlamak için yeni ve eski bilgi arasındaki bağlantıların oluşturulmasını gerektirir. Bu yüzden öğrenme, öğrencinin çevreyle olan etkileşimi sonucu oluşan, öğrencinin bilgi yapısının yeniden organize edilmesi olarak algılanabilir (Jonassen ve Wang, 1993).

Davranışçı yaklaşım gözlemlenebilir davranışlara dayanmakta ve öğrenmeyi çevredeki uyarıcı ve öğrenci davranışları arasındaki işlevsel ilişkilerin oluşturulması olarak görmektedir. Buna karşılık bilişsel yaklaşım ise, beyinde neler oluyor olgusuna dayanmakta ve öğrenmeyi öğrencinin bilişsel yapılarındaki bir değişim olarak görmektedir (Dye, 2000).

Şema teorisine göre, öğrenciler belirli bir konu alanında, öğrenme zorluğu çekiyorlarsa, bunun nedeni öğrendikleri bilgiyi mevcut bilgi yapıları içerisinde uyumlu hale getirememelerinden kaynaklanmaktadır ve öğrencinin bu konu alanıyla ilgili yeteri kadar art alan bilgisi yoktur.

Senemoğlu'na göre (1997) bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişim olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel bakış açısından bakıldığında, içerik öğrenme, bilginin şemalar diye adlandırılan bilgi yapıları içerisinde organize edildiğini ileri süren şema teorisinin kullanılması olarak açıklanabilir. Şema teorisinde, öğrenme bilgiyi daha önceden var olan yapılara ekleme, biraz değiştirme veya yeni yapılar oluşturma sürecidir. Yeni bilgi bilişsel sisteme girdiği zaman, bu bilgi ya mevcut bir şema içerisine yerleştirilir, bu durumda özümseme süreci meydana gelir, veya şemalar biraz değiştirilir, bu durumda ayarlama veya düzenleme meydana gelir, ya da tamamen yeni bir şema oluşturulur, bu durumda yeniden yapılandırma süreci gerçekleşir.

Yeni bilginin anlaşılmasına yönelik yapılan araştırmaların çoğunluğu, şema kavramını bir başlangıç noktası almaktadır (Anderson ve diğerleri, 1977; Rumelhart ve Ortony, 1980, akt., Dochy ve Bouwens, 1999). Dochy ve Bouwens'a göre (1990) bir bireyin daha önceden sahip olduğu şemalar, onun neyi öğreneceğinin temel belirleyicidir.

Yeni bilgi, öğrencilerin bilgi tabanı içerisinde kısmen daha spesifik içerikten oluşan bir hiyerarşi içine özümsemektedir. Bunun sonucu olarak, temel öğrenme

süreci, yeni bilginin hiyerarşik olarak düzenlenmiş şemalar içine özümsemesidir. Şema teorisine göre öğrenme, içerisinde yaşantılardan oluşan ve şemalar diye adlandırılan zihinsel modellerin oluşturulduğu bir süreçtir. Öğrenme ve düşünme, art alan bilgisini gerekli kılar, bir alandan diğer bir alana tümevarıma dayalı bir transfer eğitimi yoluyla gerçekleşmez (Rudell, Singer, 2004).

Patricia (2003) öğrenmenin, yeni şemaları oluşturma ve daha önceki şemalar üzerine yapılandırmanın sonucu olduğunu belirtmekte ve şemaların organizasyonu ve adaptasyonu olmak üzere, öğrenmeyi yönlendiren iki süreç olduğunu ifade etmektedir. Maureen ve Schmidt' göre ise (1995) öğrenme, yeni olguların mevcut bilişsel yapılara eklenmesi ve bu bilişsel yapının bölümleri arasındaki yüksek düzey karşılıklı ilişkilerin elde edilmesidir.

Şema teorisindeki temel varsayım, öğrenmenin aktif üretici bir süreç olduğudur. Öğrenme, aktif olarak yeni bilginin, bellekte daha önceden var olan öncül bilgi ve yaşantılarla ilişkilendirilerek kodlanmasını gerektirmektedir. Eski ve yeni bilgi arasındaki bağlantıların kurulması veya oluşturulması, öğrencilere gelecekteki uygun durumlarda bu bilgiyi geri getirmeleri için yardımcı olacaktır (Taylor, 1992).

Rumelhart ve Norman (1978) uzun süreli bellekte bulunan şema teorisine dayalı bir öğrenmeyi şöyle açıklamaktadırlar (akt.,Sleight,1994):

—Yeniden yapılandırma veya şemanın oluşturulması. Bu durumda öğrenciler, yeni bilginin uyum sağlayabileceği hiçbir mevcut şemaları olmadığı için yeni bir şema oluştururlar. Bu öğrenme türü en zor öğrenme türüdür.

—Uyarlama. Bu durumda öğrenci yeni bilgiyi mevcut şemalarından faydalananarak kodlamaktadır.

—Ayarlama ve şemanın düzenlenmesi: Bu durumda öğrenci, şema farklı durumlarda kullanıldığı için mevcut bir şemasında kısmı olarak düzenlemeler gider. Ayarlama yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

McKnight (2000) öğrenmenin, mevcut şemanın yeniden yapılandırılması, bilginin mevcut şemalara eklenmesi veya bu şemaların değiştirilmesini içeren bir süreç olduğunu ifade etmekte; Morgan ise (2005) öğrenmeyi, şemaların oluşumuyla eş tutmaktadır ve şu görüşü ortaya koymaktadır “ *öğrenilecek bir element edinilecek bir şemadır*”

Morgan'a göre (2005) öğrenmenin iki temel prensibi, şu süreçler yapılarak sağlanmalıdır:

1-Anlaşılan bilgiyi hatırlamak kolaydır, bu yüzden birkaç saniyenin ötesinde uzun bir zaman dilimini kapsayan süreçte, okuduğunu anlamak için, içeriğin yoğun ve derinlemesine işlenmesine imkan sağlayan karşılıklı etkileşim stratejilerini öğrencilerin takip etmeleri gerekmektedir.

2-Bilginin etkin bir şekilde hatırlanmasına ve depolanmasına imkan sağlayan şema diye adlandırılan bellek yapıları, öğrenciler tarafından yapılandırılırlar ve başlangıç aşamasında bulunan duyuşsal girdiyle çok az benzerlik gösterirler, bu yüzden öğrencilerin, etkili şemaların oluşumunu sağlamak için, içeriği işlemeleri gerekmektedir.

Chun ve Plass (1997) öğrenmenin, ancak yeni bilginin mevcut şemayla bağlantısı kurulduğu zaman gerçekleşeceğini belirtmektedirler. Strangman ve Hall'a (2004) göre şema teorisi, özellikle bilginin organizasyonu ve yapılandırılmasına verdiği önemden dolayı, uygun bir bilişsel öğrenme modelidir. Şema teorisi, bilginin çağrışımsal bir şekilde organize edildiğinde, öğrencilerin daha iyi öğreneceğini ortaya koymaktadır, çünkü öğrenciler yeni bilgilerini her zaman eski bilgileri veya art alan bilgileri üzerine yapılandırılırlar (Holzing ve Nischelwitzer, 2005).

Çimer'e göre (2002) anlamlı öğrenme, kartopunun yuvarlanarak büyümesi gibi bilgilerin gelişigüzel bir araya gelerek rasgele birikmesiyle değil, yeni öğrenilen, daha az kapsayıcı kavramların zihinde yer alan, önceden edinilmiş daha kapsayıcı, daha genel kavramların altına bilinçli olarak belirli bir düzen ve hiyerarşi içerisinde sıkı bir şekilde bağlanmasıyla oluşmaktadır. Anlamlı öğrenme teorisine göre, bilgi hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Edinilen yeni bilgi, mevcut eski bilgiyle ilişkilendirildiği veya eklenebildiği boyutta anlamlı olacaktır.

Anlamlı öğrenmenin oluşabilmesi için dört süreç ortaya konmaktadır:

Türetimsel Düzenleme: Bu kavram, öğrenilecek olan yeni bilginin daha önce öğrenilen bir kavramın içinde geçtiği bir durumu tanımlamaktadır.

Bağlantılı içerme: Burada ise mevcut şemada, yani zihinsel kavram haritasında, bir değişim veya bir genişleme söz konusudur.

Üst düzey öğrenme: Bu kavramı bir örnek yoluyla açıklayacak olursak, elma ve buna benzer ağaçların yapraklarını bildiğimizi, ama bize öğretilinceye kadar, bu

ağaçların yaprakların döküldüğünü bilmediğimizi varsayalım. Daha önce bu kavramla ilgili birçok özelliği bilmemize rağmen, bu özelliği taşıyan kavramı bilmiyorduk ve bu özelliği yeni öğrendik. Bu, üst düzey öğrenmeye güzel bir örnektir.

Kombinasyonel Öğrenme: Yukarıda belirtilen üç öğrenme sürecinin hepsi edinilen bilginin ya üst ya da alt düzeyinde bir hiyerarşiye dahil olan veya eklenen yeni bir bilgiyi içermektedir. Kombinasyonel öğrenme ise, biraz farklıdır. Bu öğrenme yaklaşımına göre, yeni öğrenilecek olan bilgi veya düşünce başka bir düşünceden üretilir. Bu düşünce veya fikir, hiyerarşi içerisinde ne daha alt ne de daha üst düzey düzeydedir, bilakis eşiti düzeydedir. Burada analogik bir öğrenme söz konusudur. Örneğin ağaçlardaki polenleşmeyi öğrenirken, balıkların yumurtalarının nasıl döllendiğini içeren eski bilgiyle bu ilişkilendirilebilir.

Grow (1996) öğrenmenin, yeni bilgi, mevcut bilgi ağının bir parçası olduğunda meydana geldiğini belirtmektedir. Yeni bilgi, işlenip eklenildiği ve zengin bir şekilde entegre edildiği zaman, anlamlı ve kullanılabilir olur ve mevcut bilgi ağına uyum sağlayabilir veya bu ağ yapısını değiştirebilir. Bilgi ancak zengin bir şekilde ilgili bilgiyle olan karşılıklı bağı kurulduğu zaman, anlamlı olarak adlandırılabilir. Bilgi, ancak okuyucu bu bilgiye uygun şartlar altında ulaşabildiği zaman, faydalı olarak adlandırılabilir.

McNamara'ya (2001) göre öğrenilenlerin yapısı ve örgütlenmesi, ilerideki öğrenmeleri yüksek oranda etkilemektedir. Sahip olunan şemalar, yeni bilginin içine yerleştirileceği veya asılacağı güçlü yapılar veya askılar gibi işlev görmektedir. Bu durumda öğrencilerin daha önceden kazandığı öğrenme yaşantıları, onların yeni öğrenmelerini büyük ölçüde etkileyecektir (Senemoğlu, 1997). Burada dikkate değer diğer bir hususta, şemaların, yeni öğrenilecek şeyleri kolaylaştırabilmesi için, daha önceden edinilmiş yaşantıların anlamlı ve hiyerarşik bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir.

Walsh (1997) şema teorisini ve onun dil öğrenme süreci üzerindeki önemini şu gözlemleri yaparak daha geniş bir açıdan ortaya koymaktadır:

—Şema metinsel bilginin özümsemesi için ideal çerçeveler sağlar. Okuyucunun şemasındaki bilgi yapılarına uyum sağlayan bilgi daha kolay öğrenilir, bunun sonucu olarak da daha az zihinsel performans harcanır.

— Şemalar dikkatin seçici olarak belirli yöne yönlendirilmesini kolaylaştırır- lar, böylece metinlerin önemli bölümlerine daha fazla bilişsel kaynak ayrılır, örneğin, anlamı ortaya çıkarmak için nereye daha fazla dikkatin yoğunlaştırılması gerektiğini bilmek ve anlamı bulmak için okumak gibi. Bunlar, bir diğer taraftan otomatikleşme sürecini de hatırlatmaktadır. Gelişmiş bir şema ve dile dayalı bilgi olmaksızın, öğren- ciler hemen hemen tüm bilişsel kaynaklarını yalnızca kelimeleri anlamaya yönelik sürecine dayandıracaklardır.

— Şema, belleğin düzenli bir şekilde işlenmesini ve araştırılmasına imkan sağ- lar. Metni yapılandırmak için kullanılan şemaları adım adım takip ederek, okuyucuya daha önceden öğrenilmiş belirli bilgilere ulaşmasında yardımcı olunur.

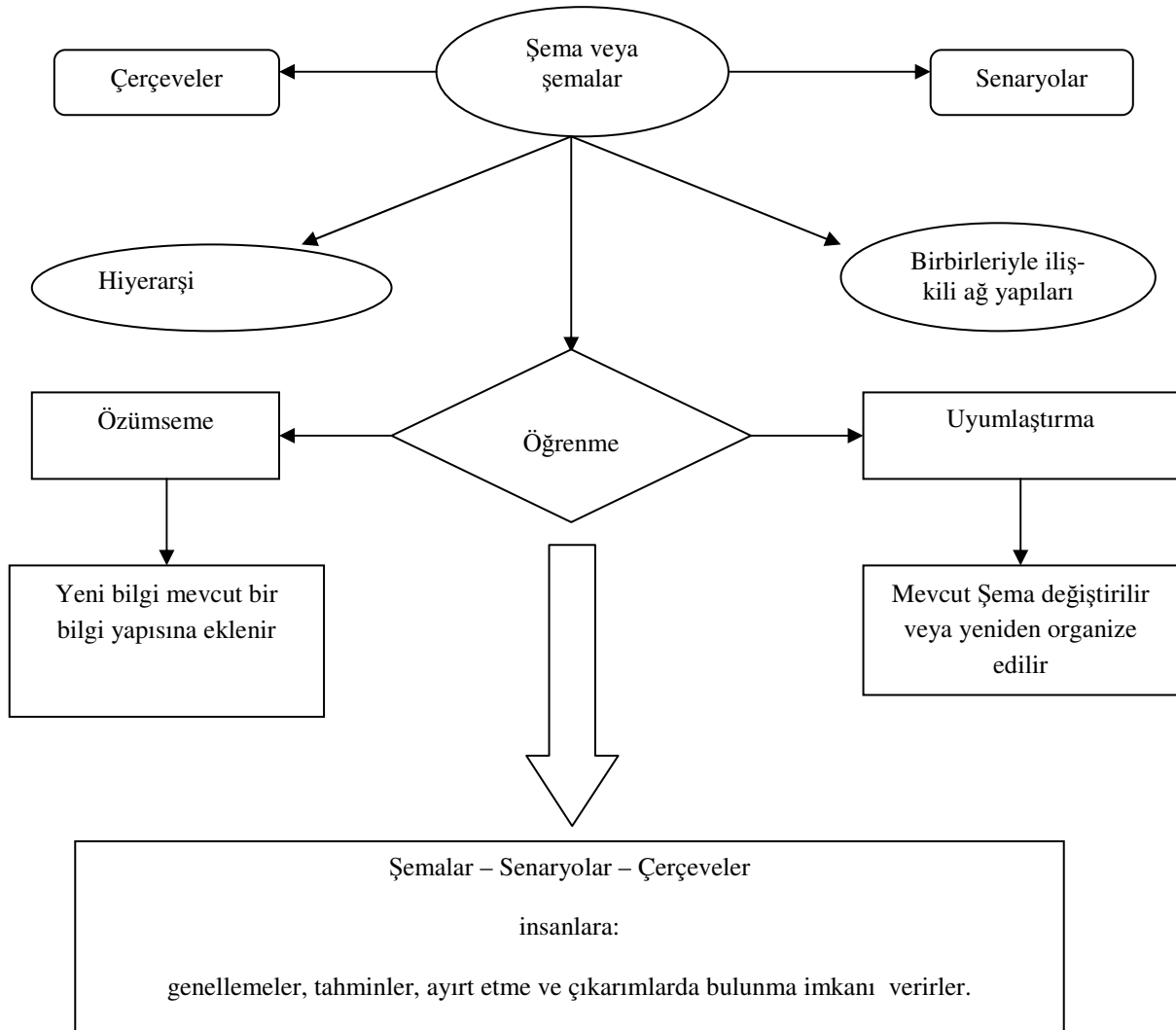
— Şema, bilginin işlenmesini ve özetlenmesini kolaylaştırır.

— Şema sonuç çıkarmaya yönelik yeniden yapılandırma imkânı sağlar.

Şemalar, sonuç çıkarmaya yönelik ekleme sürecine, yani bilginin anlamlandı- rılmasını artırmak üzere bilgi bütünüün parçaları arasındaki bağlantı çağrışım sayısının artırılma sürecine imkan sağlar. Daha önceden var olan bilgiye dayanarak, var olma- yana yönelik çıkarımlarda bulunulabilir. Eğer bir öğrenci mevcut bilgiyi anlaya- mıyorsa veya tüm metni anlamakta zorluk çekiyorsa, bunun muhtemelen bilgi boyu- tundandır nasıl bir çıkarımda bulunulabileceği süreci üzerinde bir etkisi olabilir (Senemoğlu, 1997).

Eğer bir şema, başarılı bir performans ortaya koymak için yeterli ise, öğrenci, şemaları ve gözlemleri arasında hiçbir çelişkiyi algılamayacak, şemanın genişlemesi, ayarlanması ve yeniden yapılandırılması meydana gelmeyecek, bunun sonucu olarak da öğrenci öğrenemeyecektir.

Aşağıdaki şekilde şema teorisi öğrenme ilişkisi gösterilmektedir.



1.6.2. Şema teorisi Öğretim ilişkisi

Şema teorisi, özellikle hafıza ve bilgiyi yeniden geri getirme gibi konulara ağırlık vermesinden ve dil öğretimi için uygun bir yaklaşım ortaya koymasından dolayı, eğitim programlarının dizaynı ve dil eğitiminde algılama, öğrenme, okuduğunu anlama ve bilgiyi yeniden geri getirme gibi olgulara ağırlık vermesinden dolayı, git gide önem kazanmaktadır (Chou, 2000). Cook (1997) şema teorisinin, dil öğretimi için çok önemli olduğunu belirtmekte, öğrencilerin okuma problemlerinin ortaya konmasında yardımcı olacağını ve onların ihtiyaç duydukları art alan bilgisi türünü sağlayacağını ifade etmektedir.

Winkel (2001) şema teorisinin, öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri yaşantı ve art alan bilgisi, belirli bir öğrenim etkinliğini tamamlamak ve

etkin bir şekilde uygulamak için gerekli olan beceriler arasındaki uyumsuzluklara yoğunlaşmalarında yardımcı olabileceğini düşünmektedir. Öğretmenler, anlamlı bir öğrenmenin, öğrencilerin yeni bilgilerini daha önceden mevcut olan bir şema içerisinde entegre edebildikleri veya yeni bir şemanın mevcut şemalarla benzerliğinin kurulması yoluyla yapılandırıldığı zaman, meydana geleceğini her zaman göz önünde bulundurmalarıdır.

Öner ve Arslan (2005) şema teorisinin öğretim tasarımı için önemini, daha önce öğrenilmiş uygun bilgileri hatırlamaya yardımcı eylemleri içermesinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu yüzden bir öğrenci, mevcut bilgilerinden haberdar edilmeli ve önkoşul becerilerle, öğrenme hedefleri arasında köprü oluşturacak stratejilere maruz bırakılmalıdır. Öğrenci analizlerinin adımları ve öğretim tasarımındaki öntest, öğrencinin gerekli davranışlara ve şemaya sahip olup olmadığını belirlemeye hizmet etmelidir.

Öğrencilere, okuma esnasında anlamalarını izlemeleri ve yeni olarak algıladıkları bilgiyi işlemeleri için, nasıl sorular sormaları gerektiğini öğretmek gerekir. Onlar, metni okurken “bilgi anlamlı mı ve daha önceden öğrenilen bilgiyle uyum içerisinde mi?” diye sormaları gerekmektedir. Yeni öğrenciler için, bir şemayı organize etmek ve bu şemayı onlara sağlamak çok önemli olabilir. Öğrenciler, içerik hakkında bir şeyler biliyorlarsa, konu alanındaki kavramlar kendilerine ve belirli art alan bilgilerine veya kültürlerine bir şey ifade ediyorsa, etkin bir şekilde daha çabuk öğrenirler. Öğretmen, öğrenilecek yeni bilgiyi, mevcut bilgilerle bağlantılı getirdiğinde, öğrencilerin ilgisini ve konuya olan meraklarını aktif hale getirmiş olacaktır, çünkü öğrenciler yeni bilgiyi, en iyi şekilde, bu bilgi önemli art alan bilgisiyle bağlantılı olduğu zaman öğrenirler ve hatırlarlar.

Anlamı yapılandırmak için metinle karşılıklı etkileşime girme süreci, yeni bilginin mevcut bilgiyle kombine edilme sürecidir. Bunun için; öğrencilere okuma esnasında bilinen bilgiyi kullanmalarının ne kadar önemli olduğunun anlatılması ve metni okumadan önce konuyla ilgili daha önceden sahip oldukları art alan bilgilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Bazen öğrencilerin mevcut bilgileri tam olmayabilir. Bu nedenle, öğretmen anlamlı bir okuma etkinliğinin oluşabilmesine imkân sağlayacak ek bilgileri sağlamalıdır. Seçilen okuma metniyle ilgili temel kavramlar, grafiksel bir

şekilde hiyerarşik olarak düzenlenen grafik organizasyonu ile açıklanabilir. Bu yapılanca, öğretmen öğrencilere kavramların ne anlama geldiğini, neden önemli olduğunu ve aralarındaki ilişkiyi açıklar.

Ajideh (2003) yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin eksik şemalarını tamamlamaları ve öğrencilere yeni ve mevcut bilgi arasındaki köprülerin nasıl kuracaklarını öğretmeleri gerektiğini ifade etmektedir, çünkü öğrencilerin mevcut bilgileri ile yeni bilgi arasındaki bağlantıların kurulması, metnin anlaşılması için gerekli ve önemlidir.

Öğrencilerin ön öğrenmeleri, yeni öğrenmelerini hazırlayıcı olmalıdır. Bu yüzden öğretmen, öğrenciye yeni bilgiyi sunarken, yeni bilgiyi içine yerleştireceği ve ilişkilendireceği önceki bilgilerle ilgili şemalarını harekete geçirmesi gerekmektedir. Öğrenme düzeyinin yükselmesinde, öğrencinin eski oluşturduğu şemalarını, yeni öğrenmeleri için etkilice kullanması büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin, şemalarının doğru oluşturulabilmesi için öğretmenler şu önlemleri almaları gerekmektedir (Senemoğlu, 1997, s.290):

1- Tamamen yeni oluşacak öğrenmelerde, somut görsel uyarıcılar kullanılarak öğrencilerin yanlış anlamaları ve yanlış şema oluşturmaları engellenmelidir.

2- Sık sık öğrencilerin öğrenmelerindeki eksikliklerin ve yanlışlıkların belirlenip hemen düzeltilmesi gerekmektedir.

Bu yüzden, izleme değerlendirmelerinin yapılması, doğru şemaların oluşturulması ve daha sonraki öğrenmeleri bunların üzerine kurulması açısından çok önemlidir.

Demirel (2000) kavramların, öğrenciler tarafından algılanabilmesi için, onların ön bilgilerinin yeterli olması, etkin olarak kavramları ve o kavramlar arasındaki ilişkileri düşünmeleri de gerektiğinin altını çizmektedir. Öğrenmeye etkide bulunan en önemli faktör öğrencinin ne bildiğidir. Bunu tespit etmek ve ona göre öğretim yapmak gerekir.

Anderson (1977) şema teorisinin, öğretim sürecinde uygulanmasıyla ilgili bazı temel prensipleri şöyle açıklamaktadır:

— Genel kavram ve bilgileri öğretmek önemlidir. Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların büyük bir bölümü, özellikle kültürel bağlamda, konuyla ilgili yetersiz veya eksik genel bilgiye dayanmaktadır,

— Öğretmenler, öğrencilerin zihinsel kavram haritaları, yani şemaları, oluşturmalarına ve fikirler arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olmalıdırlar.

Şema teorisi ve zihinsel modeller ile ilgili yapılan araştırmaların öğretime yönelik bazı uygulamaları şöyle sıralanabilir:

— İçerik açısından konuların bütünlüğünü sağlamak gerekir, çünkü bir konudaki eksik olan bilgi, o konunun anlaşılmasını zor hale getirebilir veya öğrenci bilgiyi yanlış şemaya gönderebilir. Şema teorisi bu tür hataları ortadan kaldırarak, konuların kendi içinde bütünlüğü sağlar.

— Standart düzenlemelere sahip metinleri seçmek, böylece bu metinler öğrencilerin beklentileriyle uyumlu hale gelmektedir.

— Öğrencileri, başlıkları ve alt başlıkları okuma için teşvik etmek.

— Belirli metin türlerinin yapısı üzerinde durmak.

— Öğrencilerin mevcut şemalarının ne olduğunu belirlemek için sorular sormak.

— Öğrencilerin verdikleri cevaplara ve yaptıkları açıklamalara dikkat etmek, çünkü bunlar öğrencinin bilgileri nasıl organize ettiğine, diğer bir ifadeyle hangi şemaları kullandığına dair bir ipucu verebilir (Stein ve Trabasso, 1982).

Şema teorisine dayalı öğrenme, öğretim hedeflerinin belirlenmesine yardımcı olabilir ve neyin nasıl öğretilmesi gerektiğini de belirler. Bu nedenle programlar oluşturulurken ve hedefler belirlenirken, şema teorisinin temel prensiplerinden faydalanılmalıdır. Şema teorisi art alan bilgisine ve yaşantılara veya öğrencilerin belirli bir öğrenme durumuna getirdikleri zihinsel şemalara, öğrencinin daha önceden bildiği ve belirli bir öğrenme etkinliğini başarılı bir şekilde tamamlamak ve uygulamak için ihtiyaç duyduğu şeyler arasındaki boşluklara veya uyumsuzluklara yoğunlaşma sürecinde, öğretim etkinliğini yapanlara yardımcı olabilir.

Şema teorisi, içerisinde sunulan bilginin yeniden yapılandırılabilmesine, bellek kodlama sürecine ve öğrenmedeki art alan bilgisinin aktif hale getirilmesine önem vermektedir. Öğretime yönelik bir model, şema yapılarının organizasyon sürecini kolaylaştırmak ve öğrencilerin öğreneceği ve daha önceden bildikleri arasında anlamlı bağlantılar kurmak için, bunları gerçekleştirecek bir öğretim metodunun geliştirilmesine yoğunlaşmalıdır. Bunun için;

— Mevcut şemayı aktif hale getirmek amacıyla, öğrenme için önemli bir içerik sağlamak.

—Ön organize edici veya bilgi kavram haritalarının kullanımı gibi teknikleri uygulamak ve geliştirmek gerekmektedir, çünkü bunlar öğrenmeyi daha akılda kalıcı yapacaklardır.

Bock (2003) şema teorisine dayalı bir okuma anlama öğretimini şöyle açıklamaktadır:

— Mevcut art alan bilgisini aktif hale getirmek (içerik şeması): Bu, metnin içeriğini, bireylerin kendi kültürel yaşantılarına eklemek yoluyla gerçekleştirilmektedir. Burada yapılacak teknikler içerisinde, öğrencilere okunacak metindeki önemli olan konu ile ilgili daha önceden bildiklerini yansıttıkları ve tartıştıkları ön okuma aktiviteleri olacaktır.

— Öğrencileri tahminlerde bulunmaları için cesaretlendirmek. Öğrencilere okuma etkinliği başlamadan önce metinle ilgili hipotezlerini formüle etme imkanı vermek yoluyla yapılacak tahminlerde bulunma aktivitesi, öğrencilerin sahip oldukları art alan bilgisini kullanmak ve onların ilgisini artırmak için kullanılabilir. Burada tahminlerin doğru olup olmaması önemli değildir.

— Eksik olduğu yerde art alan bilgisindeki boşlukları doldurmak: Bu metnin içeriğinin, sosyal, tarihsel, kültürel açıdan açık bir şekilde ortaya konmasıyla yapılabilir.

— Kelime ve cümle düzeyinde okuduğunu anlamaya yardımcı olmak: Bu aktivite kelime hazinesi alıştırmaları ve ek bilgiler verilerek yapılabilir.

— Detaylara fazla girmemek

Morgan'a (2005) göre eğitimin amacı bilginin belleğe alınması değil, bilakis okuduğunu anlamak için içeriği işlemek ve anlamı oluşturmak için, öğrencinin dâhil edildiği, karşılıklı etkileşime dayalı olarak, şemaların yapılandırılmasını içeren bir süreçtir. Tamamen yeni şema oluşturmak oldukça zordur, uygulamada yeni bir şema oluşturmaya başlamadan önce, öğrenirken mevcut bir şemayı değiştirmek, bu şemaya eklemede bulunmak ve bunu genişletmek daha kolaydır.

Derslerde bilinen bir şemadan başlamak, bir şemayı yapılandırmak veya oluşturmak daha kolay olacaktır. Bu sebepten dolayı en son dersi içeriğinin özetlenmesi, bunun da yeni öğrenilecek şeyle ilişkilendirilmesi standart bir öğretim planı olacaktır. Bu, içeriğin bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru yapılandırılması anlamına

gelmektedir. Bazen şema içerisindeki çelişkiler o kadar büyüktür ki, daha sonraki yaşantılar şemanın köklü bir şekilde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılabilir. Bunun sonucu olarak bu şemanın temel prensipleri değiştirilir.

Bazı durumlarda okuyucuların uzun süredir belleklerinde tuttıkları ve kullanılabilir olduğuna inandıkları şemaları yeniden yapılandırmak ve düzenlemek için, okuyucuları ikna etmek oldukça zordur. Öğretmenler, şemaların gözden geçirilip değiştirilmesi ve eklemlerde bulunarak genişletilmesini içeren süreçlerde, öğrencileri cesaretlendirmek için, ya mevcut şemanın başarılı bir performans ortaya koymak için yetersiz olduğu, ya da yeni bilginin öğrencilerin bildikleriyle çelişki içerisinde olduğu durumları oluşturması gerekmektedir. Bu süreç, öğrencilerin ya yeni bilgiyi mevcut şemalarına ekledikleri “genişleme”, kavramların veya ilişkilerin açıklamalarını değiştirdikleri “ayarlama”, ya da köklü yapısal değişiklikler yaptıkları “yeniden yapılandırma” sürecinde, bir bilişsel uyumsuzluk durumunda meydana gelmektedir. Dengeleme sürecinin harekete geçmesinde, özümleme ve düzenleme faaliyetlerinin dengeli bir şekilde yer alması gerekir. Bilişsel yapıyı tamamen özümlemeye yönelten etkinlikler, yeni dengelemelere sebep olmayacağından ve bilişsel yapıyı özümlemelere dayanmadan, tamamen düzenlemeye yönelten etkinlikler, dengeleme sürecini harekete geçirmezler. Öğrencilere yeni durumların sunulmaması, öğrencilerin hep kolayca özümleyebilecekleri durumların sunulması, yeni dengesizliklere sebep olmayacağından düzeylerinin üstünde durumların sunulması da, özümlemelere dayanmamış olacağından ve var olan şemalarıyla harekete geçmeleri mümkün olmayacağından dengeleme, dolayısıyla öğrenme meydana gelmez. Bu yüzden, öğrenme olması için, verilen yeni durumun bireyin sahip olduğu bilişsel yapılardan farklı bir yapı gerektirmesi ve sahip olduğu bilişsel yapılarla oluşturulabilir olması gerekir. (Morgan, 2005).

Patricia (2003) şemaları yapılandırmalarının, öğrenmeyi daha kolay hale getireceğini belirtmektedirler, çünkü bu, öğrenmeyi daha etkin kılacak ve daha az zaman kaybına neden olacağı için, bilişsel düzeyde bilginin işlenmesini hızlandıracaktır.

Şemaların önemi, uygun bilginin geri getirilmesi ve edinilmesi için faydalı bir konu içeriğini yeniden oluşturabilme becerisinde yatmaktadır. Şemaların, uygun içeriksel bilgiyi destekleme düzeyi, bir öğrencinin bilgiyi edinmesini ve muhtemelen o bilgiyi kullanmasını etkileyecektir. Şema teorisine göre, öğrenciler, öğrenme ortamlarına çok karmaşık şema yapıları içerisinde birçok bilgi getirmektedirler. Öğrencilerin

daha önceden sahip oldukları şemalar, onların yeni bilgiyi nasıl öğreneceği üzerine önemli bir etkiye sahiptir, bu yüzden öğretim programı yapan kişiler bu tür şemaların bilincinde olmaları gerekmektedir.

Armbruster'e göre (1986) öğrencilerin mevcut öğrenme şemalarına dikkati çekmek, yeni bilgi ve mevcut şema arasında bağlantılar kurmalarını yardımcı olmak için, zıtlıklar ve benzerlikle kullanılmalı, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri açısından öğretim, daha çok şemaları yapılandırma stratejilerine yoğunlaşmalıdır.

Şema teorisinin diğer önemli bir işlevi de, kültürün ve yaşantıların, bireysel bilginin oluşturulmasında oynadığı rolü fark etmesidir. Eğitimciler, öğrencilere sundukları materyalde ortaya çıkan kültürel referanslara dikkat etmeleri ve potansiyel kültürel önyargılardan kaçınmaları gerekmektedir. Örneğin, Amerikan kültüründe yetişmeyen öğrenciler, kendilerine "Georg Washington" hakkında verilen bir metni okumaları ve soruları cevaplandırmaları istendiğinde, bu kültürde yetişmiş olan öğrencilere göre daha az avantajlı olacaklardır, çünkü onların etkin bir şekilde okudukları bilgiyi işlemelerine imkan sağlayacak olan, etkin hale getirecekleri daha önceden sahip oldukları mevcut bir "Goerg Washington" şemaları yoktur (Widmayer,1999).

Şema teorisinin metin kitaplarının dizaynına ve diğer öğretim metaryallerinin genişletilmesi yoluyla, bu sürece yönelik uygulamaları da vardır. Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için, materyaller öğrencilerin daha önceden aşına oldukları geleneksel yapılara göre organize edilmelidir. Buna ek olarak, eğitim programcılarını, öğrencilerin ilgili materyali hatırlamalarını kolaylaştırmak ve ilgili içerik arasındaki bağlantıları ortaya koymak için, benzerlikler gibi stratejiler kullanmalıdır.

Öğrencilerin bilgiyi nasıl işlediği ve nasıl yorumladığına yönelik geçerli bir yaklaşım ortaya koyan şema teorisi, davranışçı veya bilişsel uyumsuzluk gibi diğer bazı öğrenme teorilerinin tersine, davranış veya tutumlar gibi yalnızca belirli bilgi türlerinin edinimini açıklamaz, daha ziyade şema teorisine dayalı stratejilerin her türlü öğrenme durumuna uygulanabileceğini ortaya koymaktadır. Şema teorisinin birçok farklı bilgi türünün nasıl öğrenileceğini açıklama ve bilgi türüne bakılmaksızın uygun öğretim stratejilerini ortaya koyabilme becerisi, bu teoriyi eğitim ve öğretim dizayncıları için etkin bir teori yapmaktadır (Widmayer,1999).

Stott (2001) şema teorisinin, yabancı dil öğretimine yönelik büyük katkıları olduğunu, hatta okuma anlama etkinliklerinde kullanılan kitapların, ön okuma aktivite-

leriyle, şemanın aktivizasyonu sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bazı öğrencilerin açık bir şekilde ortaya çıkan okuma problemleri, uygun olmayan ve yetersiz şema bilgisinden kaynaklanan problemlerle bağlantılı olabilir.

Aynı şekilde şema eksiklileri kültüre özgü ise, okuyucunun kendi kültüründen metinler sağlamak veya okuyucuların yaşantılarından geliştirilen metinler bulmak faydalı olabilir. Uygun ön okuma aktiviteleri kullanarak, okuma öncesi konuyla ilgili art alan bilgisini oluşturma sürecinde, öğrencilere yardımcı olmak suretiyle, onları bu sürece hazırlamak, bu yüzden çok daha uygun olacaktır.

Stott (2002) temel kelime hazinesinin tartışılması ve verilmesi, metnin gözden geçirilmesi, rol yapma, tartışma, geçmiş hayattan yaşantılar sunma, gösterimler, görsel materyaller gibi, şemaların yapılandırabileceği birçok yöntem ortaya koymaktadır. Bu tür metne bağlı örnekler, bir şehirle ilgili bir metni okumak için öğrencilere, sorular sormadan önce, şehrin resimlerini gösterme veya sınıfın üzerinde çalışacağı bir hikayenin filme uyarlanmış bölümünden bir video klip oynatma gibi etkinlikleri kapsayabilir. Bunların hepsinin yararlı olmasına rağmen, bu ön okuma aktiviteleri tek başına yeterli olmayacaktır ve öğretmen ek materyaller hazırlamak ve bulmak zorunda kalacaktır.

Şema teorisine dayalı uygulamalar, okuma anlama etkinliklerinin geliştirilmesinde her zaman başarılı bir şekilde sonuçlanmaz. Bu, metinle ilgili detaylara yeteri kadar dikkat edilmemesi, baskın veya olumsuz şemanın aktif hale getirilmesi nedeniyle, şemalardaki uyumsuzluklarda bir artış görüldüğü durumlarda ortaya çıkmaktadır. Sağlanan içeriksel ve art alan bilgisinin, her zaman öğrenciler tarafından kullanılmayacağı unutulmamalıdır. Bununla birlikte, şema teorisinin, okuma sürecine yönelik öğretimi pozitif etkilediği bir gerçektir. Eksik şemaları oluşturma ve mevcut şemaları aktif hale getirme gibi ön okuma aktiviteleri, birçok durumda yabancı dil öğretimi sürecinde, okuyucuların okuduğunu anlamalarını geliştirebilir.

Bu yüzden, öğretmenlerin bu tür aktiviteleri kullanmaları mantıklı görünmesine rağmen, beklenen etkinin her zaman oluşmasını beklemek bazen yanlış olabilir. Öğretmenler kullandıkları aktivitelerin kullanılabilirliğini kontrol etmek için, zaman ayırmaları ve mümkün olabilecek şema farklılıklarına ve şemaların aktif hale gelip gelmediğine dikkat etmeleri gerekmektedir. Burada unutulması gereken bir şeyde ürüne yönelik olan “bottom-up” sürecinin göz ardı edilmemesi gerçeğidir.

Okuma problemlerine, yalnızca şemaların eksikliği neden olmaz, aynı zamanda bu süreçte önemli şemaların da aktif hale getirilmesi gerekmektedir. Okuyucular, bir metinle ilgili art alan bilgisine sahip olabilirler, ama okuma esnasında gerekli şemalar aktif hale getirilemez, bu yüzden hem yeni art alan bilgisi oluşturma, hem de mevcut art alan bilgisini aktif hale getirme gibi hedeflere yönelik okuma anlama aktivitelerinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Burada özellikle çok popüler ve faydalı olan beyin fırtınası ve soru sorma teknikleri kullanılabilir. Öğrenciler, bu süreçte bizzat kendi yaşantı ve bilgilerine dayalı olarak konuyla ilgili bilgiler üretirler.

Stott'a göre (2001) dil becerileri az gelişmiş öğrenciler şemalara sahip olabilirler, ama yabancı dilde bu şemaları tartışmak için gereken dilbilimsel becerilerine sahip olmayabilirler. Bu durumda art alan bilgisine ulaşmak için, ana dil kullanabilir, ama öğretmenler tartışma esnasında önemli olan kelimeleri açıklamaları gerekmektedir, diğer türlü şemalar aktif hale getirilmiş olur, ama ikinci yabancı dil öğrenimi kolaylaştırılmış olmaz.

Bilişsel psikoloji alanındaki araştırmalar ve teoriler, birçok öğretim stratejisinin de gelişmesini sağlamıştır. Örneğin beklentiyi yönlendirme "anticipation guide" gibi ön okuma stratejisinin kullanımı, okuma anlamayı geliştirmek için öğrencinin art alan bilgisini aktif hale getirilmesi amaçlamaktadır. Bu ilk olarak, öğrencilerin yanlış kavramlara karşı koymalarına veya yeni şemayı düzenlemek veya yapılandırmak yoluyla yeni bir anlama düzeyine erişmelerine imkan sağlayabilir (Dufflemeyer, 1994).

Duis (1996) önemli bir öğrenme teorisi olan şema teorisinin, birçok sınıf içi uygulaması olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler için, öğrencilerin yeni bilgiyle ilgili birçok özelliği, ancak yeni bilgiyi daha önceden var olan düşünceleriyle birleştirebilirse hatırlayacaklarının farkında olmalarının çok önemli olacağını ifade etmektedir. İnsanlar yeni bilgiyi, mevcut zihinsel yapıları içerisine entegre etmeye çalışmazlarsa unutulur. Öğretmenler, her bir öğrencinin birbirinden farklı şemalarının olduğunu fark etmeleri gerekmektedir.

1.6.3. Şema Teorisine Dayalı Art Alan Bilgisi Açısından

Öğrenme ve Öğretim İlişkisi

Birçok öğretim stratejisi, şema teorisinin ortaya koyduğu bulgulardan ortaya çıkmaktadır. Şema teorisinin en önemli uygulaması, bilgiyi işlem sürecindeki art alan

bilgisinin önemidir. Öğrenciler açısından bilgiyi etkin bir şekilde işleyebilmek için, onların yeni içerikle ilgili mevcut şemalarının aktif hale getirilmesi gerekmektedir. Okuma alanında çalışan araştırmacılar, bir öğrenci şemasının aktif hale getirilmesinin, öğrencilere, okudukları bilgiyi daha iyi bir şekilde işleme imkânı verdiğini ortaya koymaktadırlar, bu yüzden okuma etkinliğinden önce, öğrencilerin şemalarını aktif hale getirmek için dizayn edilen başlığa ve alt başlığı okuma, metindeki görsel resimlere bakma, resimlere dayalı olarak tahminlerde bulunma gibi biliş ötesi stratejilerinin öğretilmesini önemlidir (Widmayer,1999).

Öncül bilginin aktif hale getirilmesi, öğrenme süreci esnasında bilgiye ulaşımı kolaylaştırmaktadır. Bu oluşturulan ulaşılabilirlik, kısa süreli bellek üzerindeki yükü azaltacak, bunun bir sonucu olarak kısa süre içerisinde daha fazla bilgi işlenebilecektir. Daha fazla art alan bilgisine sahip olan bireyler, metin içerisindeki öncül bilgiye yönelik önemli olan pasajlara dikkatlerini seçici bir şekilde yönlendireceklerdir, bu da bilginin daha derin düzeyde işlenmesini sağlayacaktır. Öğrenme esnasında ne kadar çok art alan bilgisi aktif hale getirilirse, öğrenilen materyalin ne kadar anlamlı olacağını etkiler. Önemli art alan bilgisinin eksikliği, yeni bilginin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştıran mevcut bilgiyle, yeni bilginin ilişkilendirilmesinde başarısızlıklara yol açabilir.

Art alan bilgisi, tüm şema teorilerinde merkezi bir role sahiptir. Bir sunumu yapılandırmanın temel başlangıç noktası, öğrencinin hali hazırda daha önceden bildiği şeydir. Öğrencilerin şemaları ve bilgi yapıları, onların art alan bilgi düzeyleri hakkında somut bilgi verilecektir (Dochy ve Bouwens, 1990).

Art alan bilgisi, öğretmen ve öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak öğrenme materyalleriyle nasıl bir etkileşim içerisine gireceklerini belirler. Öğretimin en önemli noktası, bu etkinliği daha önceden bilinen şeyler üzerine yapılandırmaktadır. Bu, okuduğunu anlamada, yani öğrenme yaşantılarının anlamlı hale getirilmesinde, temel faktörlerden birisidir. Şema teorisinin temel özelliklerinden birisi de, art alan bilgisinin okuyucuların yeni bilgiyi edinmelerine yardımcı olmasıdır. Bu yüzden, çok değişik öğretim metotlarıyla, bilgiyi oluşturmak veya yapılandırmak için öğrencilere çok değişik imkanlar sağlamak, okuyucuları bu süreçte daha başarılı kılacaktır. Öğretmenler için, şema teorisinin okuduğunu anlama sürecindeki oynadığı rolü anlamak çok önemlidir.

Sübaşı'ya (1999) göre, öğrenme sürecinde ön bilginin geri getirilmesi, öğrenme düzeyini etkiler, çünkü yeni bilgiler, ön bilgiler ile ilişkilendirilirse anlamlı hale gelecektir. Şema teorisine dayalı yaklaşımlar, öğrenme sürecinde şemaların ve bilgi yapılarının temel işlevinin, yeni durumun yorumlanması ve yapılandırılması gerçeğine dayanmasıdır. Öğrenme sürecini büyük bir boyutta etkileyebilen, ulaşılabilirlik, miktar, mevcut olma, yapı, eksiklikler ve yanlış kavramlar ve anlayışlar gibi art alan bilgiyle ilgili birçok özellik vardır. Farrell (2004) art alan bilgisinin öğrenme üzerindeki önemini şöyle ifade etmektedir. *“Genel olarak en güvenilir eğitim araştırmalarının bulgularından bir tanesi, öğrenilen yeni bilginin daha iyi anlaşılabilmesi için, öğrencinin sahip olduğu bilgiye, bu bilginin eklenmesidir”.*(s.2).

Dye (2000) potansiyel olarak anlamlı bir materyalin, kendisinin alınması için bir çerçeve sağlayan önemli bilgi, kavramlar ve prensiplere dayalı mevcut art alan bilgisiyle olan bağlantısı içerisinde her zaman öğrenileceğini belirtmektedir. Art alan bilgisi ve bilgiyi organize etme becerisinin eksikliğinden dolayı, öğrenme zorluğu çeken bir öğrenci için, öğrenilen bilgiyi bellekte tutması oldukça zordur. Tankersley'e göre (2003) bir okuma etkinliğine başlamadan önce, öğrencilerin art alan bilgilerini, yeni öğrenilecek materyalle ilişkilendirerek bir basamak oluşturulmalıdır.

Thompson (2004) art alan bilgisi veya öncül bilginin, yeni öğrenmeyi destekleyebileceği gibi engelleyebileceğini belirtmektedir. Bir konuyla ilgili büyük bir ön bilgiye sahip olan bireyler, sınırlı bir art alan bilgisine sahip olan öğrencilerden daha fazla metni anlarlar ve daha fazla şeyi hatırlar. Belirli konu alanlarıyla ilgili art alan bilgisi, öğrencilerin öğrenmesine ve erişimine katkı sağlar. Bununla birlikte, art alan bilgisi, hatalı, eksik veya yanlış anlamalara neden olacak bir içeriğe sahipse, anlamayı ve yeni bilginin öğrenilmesini engelleyebilir. Tobias'a (1994) göre ise, art alan bilgisi veya öncül bilgi, konuya olan ilgiyi artırmakta, hem çocuklarda hem de yetişkinlerde biliş ötesi süreci kolaylaştırdığı için büyük etkiye sahiptir. Art alan bilgisi yeni öğrenmeyi etkilemekten daha çok kolaylaştırmakta ve yeni öğrenme üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (akt., Thompson, 2004).

Dochy, de Rijdt ve Dyck (2002) art alan bilgisinin öğrenmede en önemli öğrenci değişkeni olduğunu ortaya koymaktadırlar. Becerilerin geleneksel olarak ölçülmesinin tersine, öncül bilginin ve becerilerin değerlendirilmesi, yalnızca öğrenmenin tam olarak bir göstergesini ortaya koymaz, aynı zamanda buna ek olarak öğretim ve

rehberlik için çok daha yararlı bir temel sağlar. Art alan bilgisine dayalı olarak bilginin işlenerek genişletilmesi, bilginin bilişsel düzeyde yeniden ortaya konulması için birçok geri getirme yönteminin geliştirmesini sağlamaktadır. Birçok geri getirme yönteminin olması, kodlanan bilginin hatırlanmasının daha kolay olacağı anlamında, öğrenmeyi kolaylaştıracağı kabul edilmektedir.

Şema teorisindeki temel varsayım, öğrenmenin aktif üretici bir süreç olduğudur. Öğrenme, aktif olarak yeni bilginin, bellekte daha önceden var olan öncül bilgi ve yaşantılarla ilişkilendirilerek kodlanmasını gerektirmektedir. Eski ve yeni bilgi arasındaki bağlantıların kurulması veya oluşturulması, öğrencilere gelecekteki uygun durumlarda bu bilgiyi geri getirmeleri için yardımcı olacaktır (Taylor, 1992).

Taylor'a göre (1992) şema teorisi, art alan bilgisinin değişiminin boyutuna istinaden üç farklı öğrenme şekli ortaya koymaktadır:

- İçerisinde yeni bilginin basit bir şekilde yorumlandığı ve mevcut şemalar açısından özümsemiği genişleme, en çok bilinen türlerden birisidir.
- Mevcut bir şemanın değişimini gerektiren düzenleme veya uyarılma.
- Yeni bir şemanın oluşturulması veya yeniden yapılandırılması sürecini içeren yeniden yapılandırma süreci

Yukarıda belirtilen süreçlere bakıldığı zaman, bu süreçlerin, yeni bilginin ediniminde şemaların geçirmiş oldukları değişimlerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrenme, şemalar diye adlandırılan bilişsel yapılar içerisinde yeni bilginin alınarak özümsemiği veya yeni bilginin mevcut şemayla uyumunu sağlamak için şemanın yapısında düzenlemelere gidilmesi veya yeni bilginin ilişkilendirilebileceği ve eklenebileceği bir şema yoksa, yeni bir şemanın oluşturulması süreçlerini içermektedir.

Shin ve McGee'ye göre (2003) öğrenciler art alan bilgilerini, yeni bilgiyi anlamlı hale getirmek ve problemleri çözmek için kullanırlar. Art alan bilgisinin aktif hale getirilmesi, öğrenciler, yeni yaşantılarla karşılaştıklarında meydana gelir. Öğrenciler, uzun süreli belleklerini, benzer yaşantıları bulmak ve bunları geri kısa süreli belleğe getirmek için araştırırlar. Öğrencilerin düşüncelerini veya art alan bilgilerini aktif hale getirmeleri, öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır.

Kısa süreli bellekte aktif hale getirilen doğru art alan bilgisi olmadan, yeni bilgiyi öğrenmek ve hatırlamak çok zordur. Yapılan araştırmalar, art alan bilgisinin

aktif hale getirilmesinin, öğrencilerin daha iyi öğrenmesine ve bilgiyi daha uzun süre tutmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, 1990; Richards, Gipe, 1992, akt., Shin ve McGee, 2003).

Yeni bilgilerin girmesiyle şemalar zamanla değişirler, orijinal yapılarında değişiklik olabilir ve kültürel özelliklere sahiptirler. Bu yüzden art alan bilgisini aktif hale getiren, yapılandıran veya yeniden oluşturan biliş ötesi stratejiler, okuduğunu anlama performansı için önemlidir. Okuduğunu anlama sürecinde birçok bilişsel strateji olmasına rağmen, art alan bilgisinin yapılandırılması, okuduğunu anlama için dengeli bir öğretimin temel özelliklerinden biridir. Bu nedenle, öğretmenler art alan bilgisini aktif hale getiren, yapılandıran ve oluşturan aktivitelere ağırlık vermelidirler (Sequera, 1995). Samuel (1997) anlam haritası ve öğrenciler tarafından üretilen sorular gibi art alan bilgisini aktif hale getirmek için kullanılan birçok genel stratejinin, okuduğunu anlama sürecinde çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Art alan bilgisi yeni bir bilginin kavranıp anlaşılması için önemli olduğu için, öğretmen şunları yapmalıdır:

—Konunun anlaşılması için gerekli olan bilginin oluşturulması sürecinde, öğrenciye yardımcı olmalıdır. Şemalar, yani zihinsel kavram haritaları, yeni bir bilgi edinildiği zaman sürekli gelişip değişmektedirler. Bu yüzden, öğrenciler daha önce belleklerinde mevcut olan bilgilerle çelişki içerisinde olan şemaları özümsemeleri için, bir iç çatışmaya düşebilirler; bu yüzden öğretmen anlayışlı ve sempatik olmalıdır.

—Köklü şemaları değiştirmek çok zordur. Bunun sonucu olarak, bir birey yerleşmiş değer ve inançlarını değiştirmek yerine, bunlarla yaşamayı tercih edecektir. Öğretmenin bunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Şema teorisyenleri tarafından yapılan araştırmaların ortaya koyduğu gibi, somut ve önemli bilgiler oluşturulduktan sonra, soyut kavramlar daha iyi öğrenilmektedir (Anderson, 1977).

Öğretmenler, öğrencilere art alan bilgilerini aktif hale getirmek ve oluşturma sürecinde yardım etmek suretiyle, öğrencilerin okuma becerisi başarısını yükseltebilirler. Strangman ve Hall'a göre (2004) okuduğunu anlama ve art alan bilgisi arasında köklü bir korelasyon vardır. Öğrencinin okuma becerisinden bağımsız olarak, konu alanı ve kelime hazinesiyle ilgili yüksek düzey art alan bilgisi, bir metnin okuduğunu anlama ölçümleri üzerinde yüksek sonuçlar anlamına gelmektedir. Art alan bilgisine

yönelik yapılan direkt öğretim, önemli ölçüde bir öğrencinin okuma materyallerini okuyup anlamasını geliştirmektedir.

Öğrenciler yeni bilgiyi yapılandırmak için sahip oldukları art alan bilgisini kullanırlar. Öğretmenler, öğrencilere yardımcı olabilmek için, öğrencilerin art alan bilgisiyile etkin bir biçimde uğraşmalıdırlar. Bilgiyi yapılandırma denince, yeni bilgiyi yapılandırmak için, öğrencilerin art alan bilgilerini kullanmaları anlaşılmaktadır. Öğrenmeye yönelik bilişsel yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin art alan bilgileri görmezlikten gelinemez. Öğrenme sürecindeki en önemli elementlerden birisi, bireyin öğrenme ortamına ne getirdiği gerçeğidir. Bizim bildiklerimiz bizim gelecekteki her türlü yeni edindiğimiz bilginin yapılandırılmasını destekleyen bir temel çerçeve oluşturacaktır.

Bunun için:

- Öğrenci yaşantıları ve metin arasında bağlantılar kurmak
- Bilgiyi geri getirmek ve organize etmek
- Anlamı yapılandırmak için yeni bilgiyle eski bilgiyi ilişkilendirmek gerekmektedir (Strangmann ve Hall, 2004).

Art alan bilgisi, yeni bilginin yorumlanabilmesi için bir içerik sağlar, diğer bir ifadeyle yeni edinilen bilgi, mevcut bilgi tarafından yapılandırılır. Art alan bilgisi aktif hale geldiği zaman, yeni bilginin organizasyonuna yardımcı olur. Yeni okuma etkinliği ile ilgili uygun ve önemli materyalleri gözden geçirme, art alan bilgisini aktif hale getirmeyi öğrenmek için en etkili yöntemlerden birisidir. Bu tür bir aktivizasyon, belleğimizdeki depolanmış bilgi kümelerini ve zihinsel yapıları oluşturan şemaları aktif hale getirir. Eğer öğrencinin belleğinde yanlış kavramlar varsa, bu da öğrenmeyi etkileyebilir. Bu yüzden yanlış veya eksik kavramların belirlenmesi ve bunların düzeltilmesi çok önemlidir.

Zaid (1995) art alan bilgisini aktif hale getiren ön okuma aktivitelerinin, öğrencilerin işlenecek konuya olan ilgisini artırdığını, belleklerindeki mevcut bilgi yapılarını veya şemalarını aktif hale getirdiğini ve bunun sonucu olarak da anlamayı kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu süreçte, serbest çağrışımlarda bulunma ve beyin fırtınası tekniklerinden faydalanılabilir veya sınıf içi veya grup tartışma yöntemleri bu sürece dahil edilebilir.

Pardo (2004) art alan bilgisinin, anlamı oluşturmada önemli bir faktör olduğunu ve öğretmenlerin bu yüzden öğrencilere art alan bilgilerini aktif hale getirmeleri için yardımcı olmaları gerektiğini belirtmektedir, böylece öğrenciler, metindeki kavramlar ve başlıklarla bağlantılı olan bilgiye çok kolay ulaşılabileceklerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin art alan bilgilerini aktif hale getirmelerinde yardımcı olabileceği diğer bir yöntem de, öğrencilerin yalnızca kavramları görmelerine değil, aynı zamanda daha önceden bilinen kavramların yeni kavramlarla nasıl bir ilişki içerisinde ve bağlantıda olduğunu görmek için görsel ve grafik organizasyonları oluşturmalıdır.

Bir öğrenci, yazılı metinden bir şeyler öğrenmek için yardıma ihtiyaç duyabilir. Bir öğretmen öncelikli olarak, anlamlı bir öğrenmenin olabilmesi için, öğrencilerin art alan bilgisini belirlemesi ve metin için kullanılacak olan uygun şemalara öğrencilerin ulaşmasında yardımcı olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin gerekli olan art alan bilgisini sağlamalı ve öğrencilerin, bir şemayı düzeltme gerektiğini düşünürse, bu sürece yardımcı olmak için örnekler vermeli ve tartışmalar yaptırmalıdır.

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

2.0. TEZLE İLGİLİ DAHA ÖNCE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Toledo (2005) yapmış olduğu çalışmada yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan üniversite birinci sınıf öğrencilerinde üç şema türünün genel okuduğunu anlamaya ilgili karşılıklı etkileşimini araştırmıştır. Bu şema türleri, dil becerileri, yani dilbilimsel şemalar, içerik şemalar ve söz dizim yapılar, yani yapı şemalarıdır. Araştırma sonuçları, içerik şemalarının, diğer her üç şema türünün herhangi bir düzeyde okuduğunu anlamaya katkı sağlamasına rağmen, teste yönelik okuduğunu anlamayı en çok etkilediğini ortaya koymaktadır.

Chervenick (1992) yapmış olduğu çalışmada art alan bilgisi ve hatırlama becerisi arasında önemli bir ilişki olduğunu, okuduğunu anlama için önemli olan art alan bilgisinin, İngilizce derslerinde okuduğunu anlamada büyük gelişmeler sağladığı için, öğretilmesi gerektiğini ve öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde, cümle bilgisi becerisinden daha çok belirleyici bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır.

Alvarez ve Risko (1989) okuyucuların bir metni anlamaya çalışırken, dünya yaşantıları ve art alan bilgilerinden faydalandıklarından belirtmektedir. Okuma esnasında ulaşılan organize edilmiş bu bilgi yapısı, şema olarak adlandırılmaktadır. Okuyucuların, konu hakkında daha önceden bildiklerini, metinde ortaya çıkan düşüncelerle ilişkilendirmeye çalıştıklarında, şemalarından faydalandıkları ifade edilmektedir.

Zaliha (1995) okuduğunu anlama temel düzeyinin, işleyen bellekteki önermeleri entegre etmek ve birleştirme olduğunu belirtmekte, bu düzeyde, şemaların etkisi altında, okuduğunu anlamamanın, öğrencinin bilgisi tarafından etkilendiğini ifade etmektedir. Ayrıca, okumanın, içerisinde okuyucuların dünya ve dilbilgisi bilgilerini kullanarak, metnin anlamlı bir sunumunu yapılandırdıkları çok boyutlu, karşılıklı etkileşim ve hipotez üretmeye dayalı bir süreç olduğunu belirtilmektedir.

Ackerman (1991) yapmış olduğu çalışmanın bulguları, yüksek düzey yazma becerisine sahip öğrencilerin, genellikle daha iyi bilgiyi detaylandırdıklarını ve kurmuş oldukları ilişkilerin daha spesifik ve değerlendirici olduğunu ve bu öğrencilerin sözel olarak okuma yazma dersleri boyunca, metinlerin yapısal özelliğine dayalı içe-

riklerini daha iyi yeniden yapılandırabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu yüzden öncül veya art alan bilgisine verilen önem okuma ve yazmanın yapılandırıcı ve koordine edilmiş bir süreç olduğu görüşünü desteklemektedir.

Hammadou (1991); Fincher-Kiefer, (1992); Huang (1999) yapmış oldukları çalışmalarda, art alan bilgilerinin veya şemaların, okuyucuların okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Lai (2004) ise yapmış olduğu tez çalışmasında, içerik şemasının okuyucuların metindeki ana fikirleri yapılandırmaları üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Alderson (2000) yapmış olduğu çalışmada, ilk olarak, okuyucunun içindeki faktörlerle, ikinci olarak metnin kendisiyle olmak üzere, okumayla ilgili iki genel görüş üzerine yoğunlaşmaktadır. Yazar, okuyucuların metne getirdikleri art alan bilgilerle ilgilenen ve şema teorisi olarak bilinen bölüme ağırlık vermiş ve farklı şema türlerini incelemiştir. Yine bu çalışmada, şema olarak da bilinen kültürel arka alan bilgisi, dünya bilgisi ve metin türleri gibi okuduğunu anlamayı etkileyen diğer faktörler de incelenmiştir. Yazar, bundan başka şema teorisinin genel okuma becerisini ölçmedeki eksikliği konusunda sert bir şekilde eleştirildiğini belirtmektedir.

Pritchard (1988) yapmış olduğu çalışmada, etkin okuyucuların kültürel boyutta kendilerine tanıdık ve tanıdık olmayan pasajları anlamaya yönelik anlamalarını geliştirmek için uyguladıkları stratejileri belirlemek ve bu stratejileri, okuyucunun kültürel art alanı ve okunacak materyalin kültürel bakış açısıyla bağlantılı olarak, araştırmak için, okuma süreci ve kültürel şemalar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, kültürel şemalarının öğrencilerin uyguladıkları işleme stratejilerini, elde ettikleri okuduğunu anlama düzeyini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Parviz (2006) okuduğunu anlamamanın, yabancı dil öğretimi ve öğrenmenin temel amacı olduğunu belirtmekte ve okuma anlamada, anlamın metinde ve anlamı belirleyen faktörlerin metinde içerisinde olduğunu ileri süren, okuma anlamada ön okuma aktivitelerinin, genel olarak zor kelimelerin ve karmaşık yapıların anlamlarının açıklanmasını içeren görüşünü ön plana çıkaran ürüne ve anlamın, okuyucu ve metin arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla meydana geldiğini ve okuduğunu anlamada önemli roller oynayan faktörlerin insan hafızasında yattığını, bu yüzden, art alan bilgisinin, öğrenciler için çok büyük öneme sahip olduğunu ve şemaya dayalı ön okuma

aktivitelerinin bu tür art alan bilgisini yapılandırmak ve aktif hale getirmek için kullanılması gerektiği görüşünü ön plana çıkararak sürece yönelik iki temel görüş olduğunu ifade etmektedir.

Nolan (2002) yapmış olduğu çalışmada, şema teorisine dayalı ön okuma aktivitelerinde, anahtar kelimelerin tartışılması ve kelime hazinesini gözden geçirme etkilerini araştırmıştır. Yazar, art alan bilgisinin okuduğunu anlamada önemli bir etken olduğunu belirtmektedir.

Razı (2004) kültürel şemaların ve okuma aktivitelerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Özellikle kültürel şemaların kısa hikayelerin okunup anlaşılmasında çok önemli bir etkiye sahip olduğunu, okuma aktiviteleri ile desteklenen deney grubunun, diğer gruptan daha iyi bir performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Armbruster (1986) yapmış olduğu çalışma şema teorisinin konu alanı kitaplarının dizaynındaki uygulamalarını araştırmıştır. Bu teoriye göre, okuyucular uygun içerik şemalarını ve metin şemalarını yapılandırarak ve bu şemalara ulaşarak bir metni anlamaktadırlar.

Bergeson (2000) günümüzdeki okumayla ilgili en yaygın olarak kullanılan teorilerden birisinin, okuduğunu anlamayı, okuyucu ve metin arasındaki interaktif bir süreç olarak tanımladığını ve metni anlamak için yeterli ve uygun art alan bilgisinin okuduğunu anlamada önemli bir faktör olarak varsaydığını belirtmektedir. Art alan bilgisi alanındaki araştırmaların, şema teorisi olarak adlandırıldığını ve okuma psikolinguistik modelinin ve öğrenci merkezli modelin temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu teoriye göre, okuduğunu anlama, okuyucunun kendi öncül yaşantılarını ve şema diye adlandırılan bilgi yapılarını, yeni materyalle ilişkilendirildiği zaman meydana etkili olacaktır.

Anderson ve Pearson (1984) yapmış oldukları çalışmada okuduğunu anlamayla ilgili temel süreçleri tanımlamak için, okuyucuların şemalarının veya belleklerinde daha önceden depolanmış olan bilgilerinin yeni bilginin yorumlanması ve bu bilginin belleğe girmesi ve burada depolanmasına imkan sağlaması sürecinde nasıl işlev gösterdiğini incelemişlerdir. Ayrıca yazarlar, şema teorisinin okuduğunu anlama sürecine olan katkılarını değerlendirmişler ve gelecekte bu alanda yapılacak olan araştırmalara yön göstermek için düşüncelerini ortaya koymuşlardır.

Nassaji (2002) son yirmi yıl içerisinde ikinci yabancı dil okuduğunu anlamada bir çok teorik gelişmelere rağmen, bilginin okuduğunu anlamadaki rolünü açıklamaya yönelik bir çok girişimin hala yoğun bir şekilde şema teorisi konteksti içerisinde yapıldığını belirtmektedir. Yazar, yapmış olduğu çalışmada, şema teorisinin altında yatan temel varsayımları gözden geçirip analiz etmiştir.

Chang (2002) yapmış olduğu çalışmada, okuma teorisinin gelişimine yönelik kronolojik genel bir bakış açısı ve şema teorisiyle ilgili kısa bir ön bilgi vermektedir. Ayrıca yazar, metin yapısının, ana ve ikinci yabancı dil okuduğunu anlama süreci üzerindeki etkisini araştıran 1980-2002 yılları arasında yayımlanmış çalışmaları incelemiştir. Yazar, çalışmasında araştırma sonuçlarını engelleme potansiyeline sahip faktörleri tartışmış ve enteraktif bir okuma modeli ortaya koymuştur. Bu çalışmada, iyi yapılandırılmış metinlerin daha kolay anlaşıldığı ve hatırlandığı ifade edilmektedir, çünkü metinlerdeki düşüncüyü ortaya koyan yapı, metin yapısındaki okuyucuların art alan bilgilerinden ortaya çıkan okuyucunun beklentileriyle uyumaktadır. Ayrıca, metin yapısının, metnin içeriğiyle sıkı bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir. Yazar, bu çalışmasında okuduğunu anlama sürecinde hem içerik şemasını hem de formal şemaları incelemiştir.

Mauren ve Schmidt (1995) art alan bilgisini aktif hale getirmenin, bilgiyi işleme süreci üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, çıkarımlarda bulunmanın, aktif hale getirilen art alan bilgisinin, bir şema içerisinde geliştirildiğinde en çok yapıldığını ortaya koymaktadır.

Fuhong (2004) yapmış olduğu çalışmada, kültürel şemanın yabancı dil okuduğunu anlamadaki rolünü, özellikle de kültürel şemanın okuduğunu anlamayı nasıl kolaylaştırdığını araştırmıştır. Yazar şema teorisinin, positif olarak okuma öğretimini ve ön okuma aktivitelerini etkilediğini, ayrıca, eksik şemaları yapılandırmak ve mevcut şemaları aktif hale getirmenin birçok durumda okuduğunu anlamayı etkileyebileceği belirtilmektedir.

Ahmadi (2007) yapmış olduğu araştırmanın bulgularında, içerik şemalarının, metnin linguistik özelliklerinden, hem okuduğunu anlama hem de hatırlamada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nelson ve Schmid (1989) içerik şemalarının okuma becerilerini geliştirmedeki önemini yapmış oldukları çalışmada ortaya koymuş-

lardır. Floyd ve Carrell (1987) yapmış oldukları deneysel çalışmada, art alan bilgisinin okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ifade etmektedirler. Reynolds, Taylor, Steffenson, Shirey ve Anderson (1982) kültürel şemalar ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri araştırmışlardır ve bireyin kültürel art alan bilgisiyle, okuduğunu anlama arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Li Ke (2004) yapmış olduğu çalışmasında, içerik şemasına ağırlık vererek şema teorisine yoğunlaşmakta, öğrencilerin okuma anlamadaki başarısızlıklarının nedenlerini analiz etmekte, içerik şemalarının kültürel ve konu alanı açısından özelliklerinde dolayı mevcut ve eksik şemaların okuyucunun okuduğunu anlamasını etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca yazar, öğrencilere yeni ve uygun içerik şemalarını yapılandırmada yardımcı olmak için yöntemler önermektedir. Bensoussan (1998) eksik veya hatalı şemaların okuduğunu anlamadaki etkilerini yapmış olduğu çalışmada incelemiştir. Araştırma sonuçları, okuduğunu anlamayla ilgili cevapların %23'nün şemalar tarafından etkilendiğini ve bunun, metinlerin içeriği açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma ile ilgili geleneksel bakış açısına göre, anlam metinde gizlidir. Geçmişte yabancı dil okuduğunu anlamaya yönelik problemler, genellikle anlamı metinden çıkarmaya dayalı çözümlerle problemleri olarak görülmekteydi. Günümüzde, ikinci yabancı dil okuduğunu anlamaya yönelik farklı modeller ve teoriler vardır. Bu teorilerden bir tanesi de şema teorisidir. Şema teorisi, özellikle okuduğunu anlama alanında çok değişik uygulamaları olan ve bulgular ortaya koyan bir okuduğunu anlama yaklaşımı hale gelmiştir.

Birinci yabancı dil okuma modelleri, ikinci yabancı dil okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Okuma, metne dayalı pasif bir süreç olmaktan çıkmış, okuyucu ve metin arasındaki karşılıklı bir etkileşim sürecine dayanan bir süreç özelliği kazanmıştır. Şema teorisi, bu sürecin oluşumuna büyük bir katkı sağlamıştır. Şema teorisine göre, okuma anlama, statik bir aktivite olarak görülemez ve anlam yalnızca metnin içerisinde değildir. Okuyucunun yapması gereken, metinde kelimelerle aktarılan ve anlatılan düşüncüyü, kendi art alan bilgileriyle uyum hale getirerek, bilişsel düzeyde anlamı yeniden yapılandırmaktadır.

Şema teorisine göre, okuduğunu anlama süreci, kelimelerin anlamlarını bir araya getirerek, cümlelerin anlamlarını oluşturma, cümlelerin anlamlarını bir araya getirerek, paragrafların anlamlarını oluşturma ve böyle devam edip giden bir süreçten oluşan geleneksel bakış açısıyla çelişmektedir. Kelimelerin anlamları, metnin geneline anlam vermek için birbirlerine eklenemez. Okuduğunu anlama, ancak tüm mesajı açıklayan bir şemayı, okuyucu geliştirip kullanırsa meydana gelecektir (Chandler, 1995).

Günümüzde okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rol oynayı kabul edilen şema teorisi, okuyucuların art alan bilgilerinin, yeni öğrenme durumlarını direkt olarak etkileyeceği varsayımına dayanmaktadır.

Okuduğunu anlamaya yönelik bir okuma modeli koyma girişiminde, okuyucuların bir metinden ortaya çıkan anlamı yapılandırmak için kullandıkları, bottom-up “düşük düzey” aşağıdan yukarıya işleme ve top-down “yüksek düzey” işleme olmak üzere iki temel işleme düzeyi ortaya konmuştur.

Okuduğunu anlamaya yönelik yapılan ilk çalışmalar, ikinci yabancı dil okuduğunu anlamayı daha ziyade pasif bir süreç olarak görmekte ve “bottom-up” teorisine dayanmaktaydı. Buna karşılık “top-down” işleme süreçleri ise çözümleme becerilerinden daha ziyade, bilginin yüksek düzeyde işlenmesine ağırlık vermektedir. Zaman içerisinde bu iki okuma modeline yöneltile eleştiriler üçüncü bir okuma modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu model interaktif okuma modelidir. Bu teori, şema teorisine dayalı bir teori olup, okuyucunun daha önceden sahip olduğu bilgiler ve metindeki bilgi arasında meydana gelen karşılıklı etkileşimi ön plana çıkaran bir teoridir.

Bu çalışmanın amacı, metindeki mevcut bilgiyle, okuyucuların daha önceden şemalar şeklinde uzun süreli belleklerinde depolamış oldukları, art alan bilgisi diye adlandırılan bilgi yapılarıyla karşılıklı etkileşimin, onların, okuduğunu anlamları, bilgilerinin kalıcılığı, başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini ölçmektir. Bu yüzden, araştırmanın hedeflerine ulaşmak, şema teorisinin okuduğunu anlamaya yönelik bulgularını, bu alanda çalışmaya yapacak olan bireylere daha yakından tanıtmak, okuduğunu anlama sürecine farklı bir bakış açısından bakmak için, şema teorisi seçilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Şema teorisi, Almanca okuma becerileri dersinde öğrencilerin başarısını, tutumlarını, bilgilerinin kalıcılığını ve okuma anlamlarını hangi boyutta etkilemektedir?

2.3. ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ

Bu araştırmada okuma becerileri dersinde şema teorisinin öğrencilerin başarısı, tutumları, bilgilerinin kalıcılığı ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkisi araştırılmaktadır. Bu amaca ulaşmak için şu hipotezler ileri sürülmüştür:

1. Almanca okuma becerileri dersinde, şema teorisini kullanma açısından kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Almanca okuma becerileri dersinde, şema teorisini kullanma açısından kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır.

3. Almanca okuma becerileri dersinde, şema teorisini kullanma açısından kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

4. Almanca okuma becerileri dersinde, şema teorisini kullanma açısından kontrol ve deney grubu öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark vardır.

2.4. VARSAYIMLAR

1. Kontrol edilemeyen değişkenler, kontrol ve deney grubunu eşit düzeyde etkilemiştir.

2. Araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin araştırma için gereken veriyi sağladığı varsayılmaktadır.

3. Deney ve kontrol grubundaki bireyler araştırma boyunca ders dışında okuma materyallerini çalışmışlardır.

2.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

a) Almanca okuma becerileri dersiyle

b) Almanca okuma becerileri derslerinde öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı, başarısı, okuduğunu anlama düzeyleri ve tutumları üzerindeki şema teorisinin etkilerini değerlendirmekle,

c) Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki 2. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, denekleri, uygulanan deneysel işlem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler açıklanmıştır.

3.0. YÖNTEM

Araştırmada okuma derslerinde şema öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin başarı, okuduğunu anlama, tutum ve öğrendiklerinin kalıcılıkları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkisini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 1996). Her denemede bağımsız, bağımlı ve kontrol değişkenlerinden oluşan bir deneme düzeni vardır. Bu çalışmada bağımsız değişken (denene değişken) ya da uyarıcı değişken olarak neden değişkeni “şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim etkinliğidir”. Bağımlı değişken ise başarı, okuduğunu anlama, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığıdır. Araştırmada gerçek bir nedensel ilişkiyi saptamak ve test etmek için bağımsız deney değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki net etkisinin ortaya çıkarılabileceği bir düzenleme gerekir. Bunu sağlamanın yolu kontrol değişkenlerinin bağımlı değişkeni etkileme düzeyini kontrol altına almaktır. Bu amaçla bu çalışmada gerçek deneme modellerinden “Kontrol gruplu öntest-sontest modeli” kullanılmıştır. Bu çalışmada yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Yine bu gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak yansız atamayla belirlenmiştir.

Tablo 3.1.: Deneysel İşlem Modeli

Gruplar	Öntest	Denel İşlem	Sontest		Kalıcılık
G1	T1 ₁₂₃	X (Şema Öğrenme stratejileri)	T2 ₁₂₃	4 hafta	T3 ₁
K	T1 ₁₂₃	_ (Geleneksel öğretim)	T2 ₁₂₃		T3 ₁

Modelde öntestlerin bulunması, şema öğrenme ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının uygulanacağı gruplarının benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının gerçek etki düzeylerinin belirlenmesine katkı sağlamıştır.

Bu modelde “X”in yani deneysel işlemin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için başarı, okuduğunu anlama, derse karşı tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı ölçümlerinde öntest ve sontest sonuçları birlikte kullanılmıştır. Bu ölçümler hem deney hem de kontrol grupları için aynıdır. Aynı içeriklere sahiptir. Sürece istenmedik değişkenler karışmaması için aynı zaman dilimlerinde uygulanmıştır.

Deneme modellerinde neden-sonuç ilişkisinin belirlenebilmesini sağlayan temel etken değişkenlerin kontrol edilebilmesidir. Yani bu çalışmada şema öğrenme etkinliklerinin araştırmanın bağımlı değişkenleri olan başarı, tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki gerçek etkilerini test etmek amacıyla kontrol grubu oluşturulmuştur. Değişkenlerin kontrolünün sağlanması için her iki gruptaki öğrencilerin benzer başarı, sınıf, ders vb. düzeylerinde olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca istatistiksel olarak ta kontroller sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma gruplarının öntest ölçümleri istatistiksel olarak karşılaştırılmış ve tüm parametrelerde grupların birbirlerine denk olduğu görülmüştür.

3.1. DENEYSEL İŞLEM

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıda verilmiştir;

1. Araştırmanın uygulanmasından önce Yabancı dil okuma dersi ile ilgili bir başarı testi, okuduğunu anlama testi ve tutum ölçeği hazırlanmıştır. Bu testler bir ön deneme grubunda uygulanmış, güvenilirliği ve geçerliği sağlanmıştır.

2. Deney ve Kontrol grupları oluşturulmuştur.

3. Geliştirilen başarı testi ve tutum ölçeği her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır.

4. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır. Bu süreç 8 hafta ve 32 saat sürmüştür.

A-Deney grubunda, yabancı dil bölümü okuma dersi, “Tsunami”, “Umweltschutz”, “Gesunde Ernährung”, “Flugangst”, “Rauchen”, “Atomtest”, “Hochzeit” gibi yabancı dil sekiz haftalık davranışları, şema öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenmiştir. K-W-L (ne biliyorsun, ne bilmek istiyorsun, ne öğrendin) okuduğunu anlama stratejisi bu süreçte kullanılmıştır.

KWL Ogle (1986) tarafından geliştirilmiş, öğrencileri bir metni okuma esnasında, baştan sona kadar yönlendirmek için kullanılan bir okuma stratejisidir. Öğrenciler bir konu hakkında daha önceden bildikleri her şeyi beyin fırtınası yaparak okuma etkinliğine başlarlar. Ortaya konan bilgileri KWL kartının “K” bölümüne kaydedilir. Daha sonra öğrenciler konu hakkında bilmek istedikleri şeylerle ilgili bir soru listesi oluştururlar. Bu sorular KWL kartının “W” bölümüne yazılır. Okuma esnasında veya okuma sonrasında öğrenciler bu bölümdeki sorulara cevap verirler. Öğrencilerin öğrenmiş oldukları bu yeni bilgi KWL kartının “L” bölümüne kaydedilir. KWL, öğrencilerin artalan bilgisini aktif hale getirerek okuduğunu anlamalarını geliştirir.

KWL öğretim okuma stratejisini kullanma amaçları şöyle sıralanabilir:

- Bir metnin içeriğiyle ilgili öğrencilerin artalan veya öncül bilgilerini ortaya çıkarır.
- Okuma için bir amaç (hedef) belirler.
- Öğrencilere okuduğunu anlamalarını, izlemelerinde yardımcı olur.
- Öğrencilere bir metnin içeriğinin anlaşılmasında yardımcı olur.
- Metnin satır aralarında yatan düşünceleri ortaya çıkarmalarında öğrencilere kolaylık sağlar.

KWL stratejisinin okuma etkinliğindeki kullanımı şu şekildedir:

- Bir metin seçilir. Özellikle burada bilgi verici metinlerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Çünkü bu strateji, bu tür metinlerin okunup anlaşılmasında büyük bir kolaylık sağlamaktadır.
- KWL kartı oluşturulur.
- Öğrencilerden bir konu ile ilgili kendilerinde çağrışım yapan cümleler, kavramlar ve kelimeleri beyin fırtınası yaparak ortaya koymaları istenir.
- Öğrencilere konu hakkında ne bilmek istedikleri sorulur.
- Öğrencilere metin okutturulur ve KWL kartının “L” bölümü doldurtulur.
- Öğrenciler KWL kartının “L” bölümüne kaydettikleri bilgiyi tartışırlar.
- Metindeki bilgi tarafından cevaplandırılmayan “V” bölümündeki her bir soruyu araştırmak için öğrenciler teşvik edilirler.

- KWL kartının “K” bölümü, öğrencilerin art alan bilgilerini aktif hale getirir ve organize eder.
- “V” bölümü, okuma esnasında öğrencilerin dikkatlerini belirli konulara yönlendirmek için sorular geliştirir. “L” bölümü ise öğrencilerin öğrendiklerini özetler ve ortaya koyar.

Bu stratejinin, öğretmenler ve öğrenciler için sağladığı bir çok avantajları vardır. Öğrenciler bir konu hakkında daha önceden bildiklerini ortaya koydukları için, art alan bilgilerini aktif hale getirirler ve aynı şekilde diğer öğrencilerin ortaya koydukları bilgilerden faydalanırlar. Öğrenciler art alan bilgilerini kullanarak bir metni inceler ve okurken bilmek istedikleri sorular üretirler. Böylece öğretmenler neyi öğretmeleri gerektiğini veya öğrencilere kavram ve konu ile ilgili nasıl yardımcı olmaları gerektiğini belirlemiş olurlar.

Bu yaklaşım, derste şu işlem basamakları dahilinde uygulanmıştır:

Hem deney hem de kontrol gruplarına yukarıda belirtilen konular, her hafta birer konu halinde verilmiştir. Deney grubunda şema teorisine dayalı K-W-L okuduğunu anlama stratejisi temelinde ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılmıştır.

Deney grubundan üç aşamadan oluşan bir süreç işlenmiştir:

I. Aşama

Okuma etkinliğine başlamadan önce, okunacak konunun başlığı tahtaya yazılmış ve öğrencilerden bu konu hakkında ne biliyorsunuz veya bu konu sizde neler çağrıştırıyor gibi sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilere bir K-W-L kartı dağıtılmış ve konu hakkındaki bildiklerini ortaya koymak için bir grup tartışması halinde beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte öğrencilere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır ve kendi görüşlerini kendilerine dağıtılan K-W-L kartının ilk bölümüne yazmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından ortaya konan görüşleri tartışmak için sınıf için tartışma tekniğinden faydalanılmıştır ve bu görüşler kavramlar olarak tahtaya yazılmıştır.

Daha sonra öğrencilere, bu konu hakkında ne bilmek istedikleri sorulmuş ve bu soruları K-W-L kartının ikinci bölümüne yazmaları istenmiştir.

II. Aşama

Bu bölümde ilk olarak metin öğrencilere dağıtılmış ve okumaları istenmiştir. Öğrencilerden metni okurken ilk bölümde ortaya koydukları tahminlerinin ve konu alanı ile ilgili art alan bilgilerinin onaylanıp onaylanmadığını, doğru olup olmadığını veya bunların metinde geçip geçmediğini kontrol etmeleri istenir. Ayrıca K-W-L kartının ikinci bölümüne yazdıkları soruların cevaplarını metinde olup olmadığı, okurken metnin içeriğine yönelik ek sorularının olup olmadığı sorulur. Soruları varsa ilgili bölüme yazmaları istenmiştir

III. Aşama

Bu bölümde öğrencilerden metni okuduktan sonra neler öğrendiklerini K-W-L kartının üçüncü bölümüne yazmaları istenmiş ve bir grup tartışmasına girilmiştir. Okuma esnasında öğrencilerin yazmış oldukları ek sorular öğrencilerle tartışılmıştır. Bunlar yapıldıktan sonra, ilk bölümde tahtaya yazılan kavramlar ve öğrencilerin ortaya koyduğu görüşlerin daha iyi anlaşılması ve anlamlı hale getirilmesi için tahtada öğrencilerle birlikte bir kavram haritası oluşturulmuştur ve her iki bölümde ortaya koydukları görüşleri arasında bağlantı kurmaları istenmiştir. Bunu yapmanın amacı eksik ve yanlış bilgilerini düzeltmeleri ve metnin içeriğine yönelik anlam bütünlüğünü sağlamaktır. Son olarak da metinle ilgili daha önceden hazırlanmış okuduğunu anlama soruları öğrencilere dağıtılmış ve sonuçlar öğrencilerle birlikte tartışılmıştır.

B. Kontrol grubunda aynı konular geleneksel öğretim yaklaşımıyla işlenmiştir.

5. İki gruba son test olarak; başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

3.2. ÖLÇME ARAÇLARI

Bu tezde araştırma verilerinin toplanmasında başarı testi, okuduğunu anlama testi, tutum ölçeği, kalıcılık testleri kullanılmıştır.

3.2.1. Tutum Ölçeği

Öğrencilerin yabancı dil okuma dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla “Yabancı Dil Okuma Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Toplam 16 sorudan oluşan ölçeğin tek yönlü yanıtlanmasını engellemek için ölçekteki 8 madde negatif olarak yerleştirilmiştir. Bu maddeler ölçekte 1, 4, 6, 9, 11, 12, 13 ve 14. maddelerdir. Ölçekteki maddelerde doğru ve yanlış cevap yoktur. Ölçek, Likert tipi bir ölçektir.

Seçenekler “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekteki soruların puanlanması şöyledir. Tamamen Katılıyorum = 5 puan, katılıyorum = 4 puan, Kısmen = 3 puan, Katılmıyorum= 2 Puan ve hiç katılmıyorum= 1 puandır. Negatif maddelerde ters puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınacak yüksek puan yabancı dil derslerine yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin geçerlilik çalışmasında mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Mantıksal geçerlilikle ilgili olarak öncelikle, ölçek geliştirme ve yabancı dil alanında uzman öğretici olarak görev yapmış olan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bir ölçüm aracının ya da ölçeğin geçerliliği, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. geçerlilik testi daha çok kuramsal analizlerle yapılmaktadır (Reuterberg and Gustafsson, 1992).

Geçerlilik çalışmasının ikinci aşamasında da faktör analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyonların, gözlenemeyen ortak faktörlerden kaynaklandığı varsayımına dayanmaktadır. Analiz, değişkenler arasındaki sapmaların daha az sayıdaki ortak faktörler tarafından açıklanması amacıyla geliştirilir. Analizde çoğunlukla korelasyon matrisi kullanılmakta, değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda, faktör sayısı az olmakta ve toplam varyansın daha büyük bir ortak bölümü açıklanabilmektedir.

Toplam 16 maddenin her biri kendi alt boyutu ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0, 79 bulunmuştur. Bu sonucun literatür ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Murphy and Davidshofer, 1991).

Bu tezdeki tutum ölçeği üzerinde gerçekleştirilen faktör analizinde maddeler için 0, 40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. Compenant ve Varimax faktör Analizleri sonucu tüm maddelerin 0.40 üzerinde bir katsayıya sahip olduğu ve 1. faktörde toplandığı görülmüştür. Bu yönüyle yabancı dil dersine yönelik tutum ölçeğinin tek boyutlu olduğu görülmektedir. Ölçeğin tek boyutu ortaya çıkan varyansın %58’ini açıklamaktadır. Yabancı dil dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin hesaplan güvenilirliği .75’dir. Bu katsayı bir tutum ölçeği için çok yüksek bir güvenilirlik düzeyini ifade etmektedir. Tutum ölçeğinin her bir maddesine ilişkin istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2: Yabancı Dil Okuma Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	A.Ortalama	S.Sapma	Item- Total	Faktör yükü
1.	3,68	1,13	0,58	0,773
2.	3,44	1,3	0,44	0,41
3.	4,06	0,92	0,46	0,399
4.	3,16	1,46	0,48	0,503
5.	2,52	1,27	0,42	0,414
6.	3,56	1,07	0,54	0,767
7.	3,18	1,14	0,51	0,678
8.	3,92	0,99	0,49	0,535
9.	3,1	1,18	0,57	0,751
10.	3,31	1,13	0,35	0,42
11.	2,74	1,38	0,36	0,354
12.	3,96	1,1	0,56	0,701
13.	4	1,07	0,46	0,571
14.	3,13	1,21	0,37	0,41
15..	3,49	1	0,38	0,42
16.	4,24	0,87	0,39	0,40

3.2.2. Yabancı Dil Okuma Dersi Başarı Testi

Yabancı dil okuma dersindeki başarıya ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla başarı testi hazırlanmıştır. Bu şekilde toplam 45 tane çoktan seçmeli maddeler hazırlanmıştır. Bu aşamada ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan test öntest olarak uygulanmadan önce 81 kişiden oluşan ve araştırmanın yapıldığı gruba denk bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde

analizleri madde ayırıcılık gücü katsayısı (r_{pb}) 0, 30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi başarı testine alınmıştır. Bu şekilde ayırıcılık gücü yüksek toplam 40 maddeden oluşan geçerliği kanıtlanmış bir yabancı dil başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan testin daha sonra KR-20 güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayısı madde analizi sonuçlarına dayalı ve tutarlı olarak güvenilirliği verdiği için tercih edilmiştir. Uygulama sonucu üzerinde KR 20 güvenilirlik katsayısı 0, 70 bulunmuştur.

Yabancı dil okuma testinde her doğru cevap (1) yanlış ve belirsiz cevaplar (0) olarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 10.0 programına kodlanarak girilmiştir.

3.2.3. Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okudukları yabancı metinleri anlama düzeylerine ilişkin bir yargıya varabilmek amacıyla okuduğunu anlama testi soruları hazırlanmıştır. Bu amaçla geçmiş okuduğunu anlama test soruları gözden geçirilmiş ve uzman görüşleri alınarak yabancı dil okuduğunu anlama becerisini ölçen 15 soruluk bir test hazırlanmıştır. Test içeriği yabancı dil ve ölçme değerlendirme uzmanlarınca incelenmiştir. Elde edilen test 35 kişilik bir öğrenci grubuna ön deneme olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar üzerinde madde analizi yapılmıştır. Madde ayırıcılık gücü 0, 30'un üzerinde olan toplam 15 madde olduğu gibi araştırmada kullanılacak yabancı dil okuduğunu anlama testine alınmıştır. Bu test üzerinde de bilgisayarda SPSS 10.0 programında KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0, 71 değeri bulunmuştur.

3.2.4. Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada istatistiksel teknikler olarak; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız ve bağımlı t testi teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında, SPSS 10.0 programlarında yapılmıştır.

Tezde deney ve kontrol gruplarının başarı, tutum ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız t testi, her bir grupta öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımlı t testi teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 10.00 paket programında gerçekleştirilmiştir. Manidarlık düzeyi olarak 0, 05 değeri temele alınmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde gruplardan elde edilen veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

4.0. DENEKLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın kontrol ve deney grubunu Selçuk üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfları oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları 25'er öğrenciden oluşmaktadır.

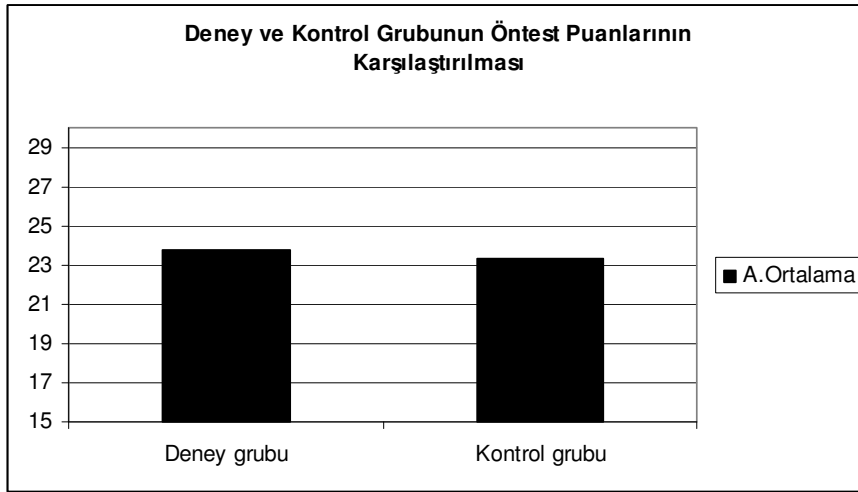
4.0.1. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖNTEST Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ÖNTEST (Pretest) Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	A.Ortalama	S.Sapma	t	P
Deney grubu	25	23, 72	2, 99	0, 3	0, 766
Kontrol grubu	25	23, 33	5, 68		

Yabancı dil okuma derslerinde Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testlerden elde edilen puanlar arasındaki karşılaştırmada bağımsız t testi tekniği (Independant t) kullanılmıştır.

Şema öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması $23, 72 \pm 2, 99$; geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması ise $23, 33 \pm 5, 68$ olarak bulunmuştur. Her iki grubun puan ortalamaları arası hesaplanan t değeri ise 0, 3'dür. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının yabancı dil okuma dersindeki düzeyleri birbirine denktir. Sonuçlar aşağıda grafikte gösterilmiştir.

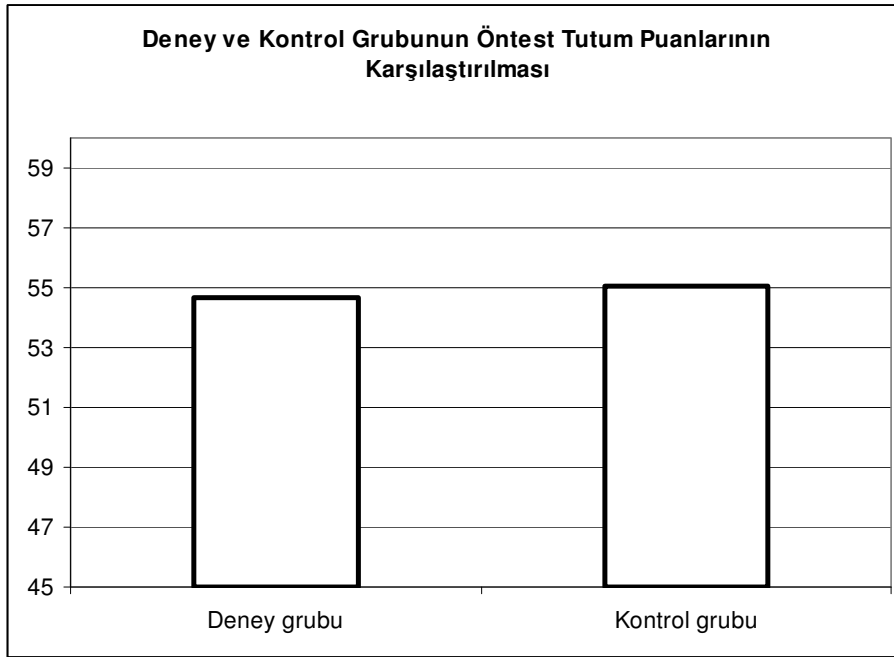


4.0.2. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖNTEST Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Öntest Tutumlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Öntest Tutum (Attitude) Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	A.Ortalama	S.Sapma	-t-	P
Deney grubu	25	54,64	9,10	0,066	0,82
Kontrol grubu	25	55,04	9,03		

Tablo'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil okuma derslerine yönelik öntest tutum puanları görülmektedir. Deney Grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest puan ortalaması $63,7 \pm 9,20$; kontrol grubunun ise $64,1 \pm 8,32$ 'dir. İki grubun tutum puan ortalamaları arasında hesaplanan t değeri ise 0,066'dır. Bu sonuca göre grupların öntest tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte her iki gruptaki öğrencilerin başlangıçta derse yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir.



4.1. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt problemlerine ilişkin veri, tablo, bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Alt problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Başarı Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?

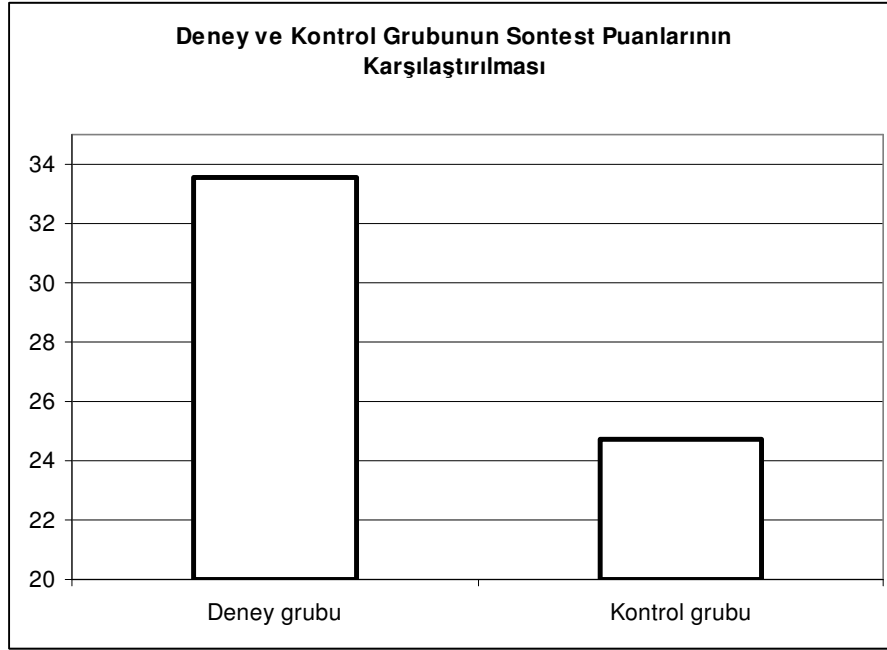
Tablo 4.3: Deney ve Kontrol Gruplarının SONTEST Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	A.Ortalama	S.Sapma	-t-	P
Deney grubu	25	33, 56	3, 12	8, 539	0, 000
Kontrol grubu	25	24, 75	4, 04		

Tablo'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sontest puanları görülmektedir. Bu aşamada gruplara gerçekleştirilen deneysel uygulamalardan sonra sontest uygulanmış ve elde edilen puanlar üzerinde bağımsız t testi tekniği kullanılmıştır.

Sontest puanları açısından deney grubunun ortalaması $33, 56 \pm 3, 12$; kontrol grubunun ortalaması ise $24, 75 \pm 4, 04$ 'dür. Hesaplanan $8, 54$ t değeri $0, 05$ manidarlık

düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir. Grupların ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek sınav puanları elde ettiği görülmüştür. Şema öğrenme stratejilerine dayalı öğretim etkinlikleri geleneksel öğretim yöntemine kıyasla yabancı dil okuma dersinde yüksek bir başarı sağlamıştır. Sonuçlar aşağıda grafikte gösterilmiştir.



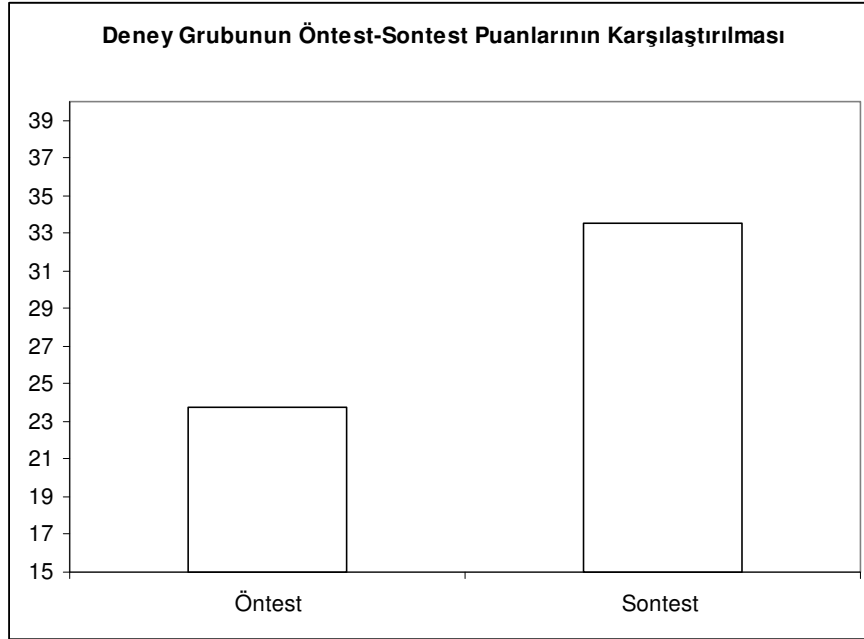
4.1.2. Alt Problem: Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanları İle Sınav Başarı Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?

Tablo 4.4: Deney Grubu Öğrencilerinin ÖNTEST-SONTEST Puanlarının Karşılaştırılması

Testler	n	A.Ortalama	S.Sapma	-t-	P
Öntest	25	23,72	2,99	9,65	0,000
Sınav	25	33,56	3,12		

Tablo'da deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sınav başarı düzeyleri arasındaki karşılaştırmalar görülmektedir. Bağımlı t testi (Paired t) ile gerçekleştirilen analizlere göre, deney grubunda öğrencilerin öntest puan ortalaması $23,72 \pm 2,99$; sınav puan ortalaması ise $33,56 \pm 3,12$ 'dir. Şema yaklaşımına dayalı öğretim uygu-

lamalarıyla deney grubunda yaklaşık 10 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Hesaplanan 10,65 t değeri 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir. Deney grubunda, sontest puanlarında oldukça yüksek ve anlamlı bir artış vardır. Araştırmanın deneysel işlemlerinde uygulanan şema yaklaşımına dayalı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin yabancı dil okuma dersindeki başarısını çok yüksek düzeyde artırmıştır.



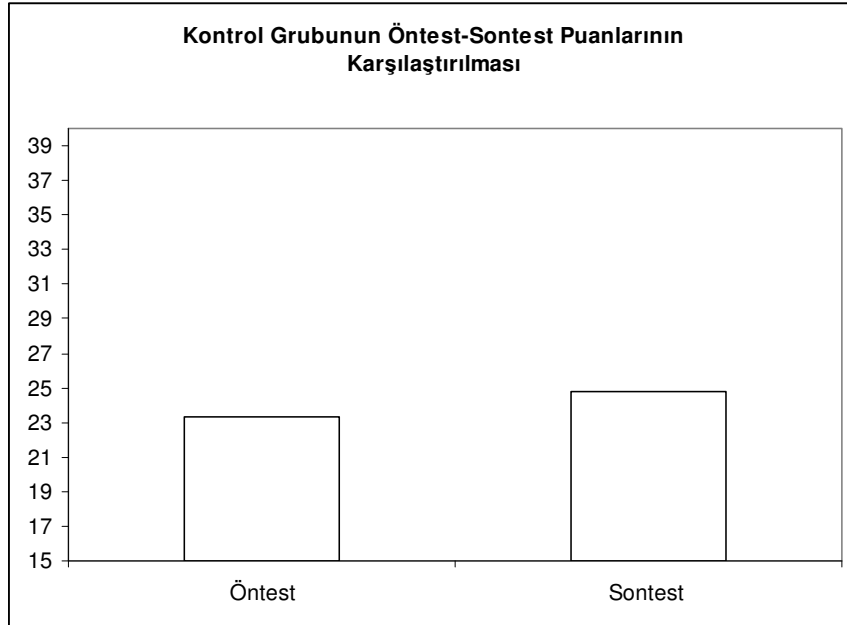
4.1.3. Alt Problem: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Puanları İle Sontest Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 4.5: Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖNTEST-SONTEST Puanlarının Karşılaştırılması

Testler	N	A.Ortalama	S.Sapma	-t-	P
Öntest başarı	25	23,33	3,12	1,01	0,111
Sontest Başarı	25	24,75	4,04		

Tablo'da kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı düzeyleri arasındaki karşılaştırmalar görülmektedir. Bağımlı t testi (Paired t) ile gerçekleştirilen analizlere göre, kontrol grubunda öğrencilerin öntest puan ortalaması $23,33 \pm 5,68$; sontest puan ortalaması ise $24,75 \pm 4,04$ 'dür. Geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunda yaklaşık 1 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Hesaplanan 1,01 t değeri 0,

05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farka yol açmamıştır. Kontrol grubunda öntest ve Sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yaklaşımı öğrencilerin yabancı dil okuma derslerindeki başarılarında dikkate değer bir artışa yol açmamıştır.



4.1.4. Alt Problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

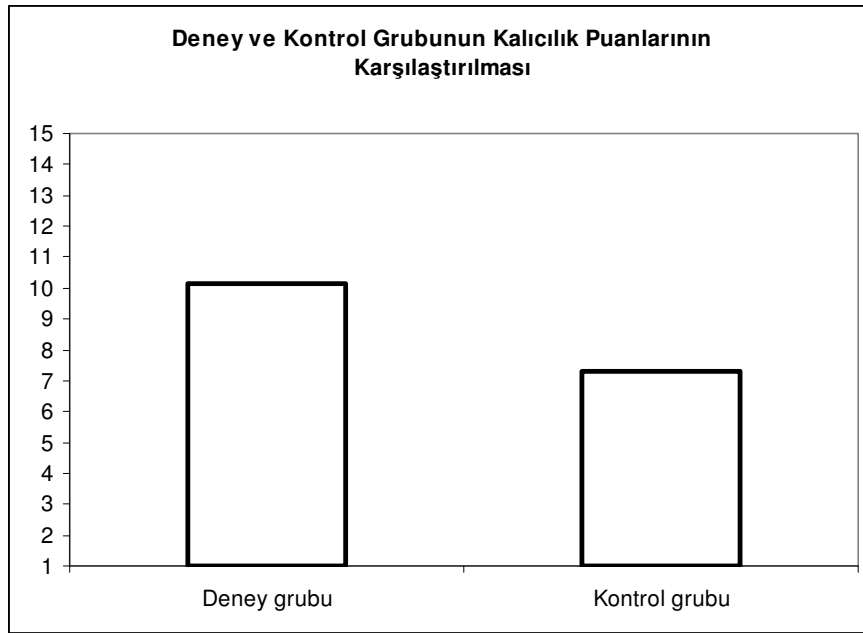
Tablo 4.6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Gruplar	n	A.Ortalama	S.Sapma	-t-	P
Deney grubu	21	10, 14	1, 39	4, 64	0, 000
Kontrol grubu	21	7, 29	2, 45		

Kalıcılık testinin yapılacağı hafta deney grubundan 23 öğrenci ve kontrol grubundan 21 öğrenci derse katılmıştır. Öğrenci sayısının eşit olması için deney grubundan 2 öğrenci değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Yukarıdaki tabloda, araştırma sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin kalıcılık puanları arasındaki karşılaştırmalar yer almaktadır. Kalıcılık testi her iki gruba son testin uygulanmasından 2 ay/ 8 hafta sonra uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi arasında gruplarda hiçbir işlem yapılmamıştır. Kalıcılık testi puanları açısından kont-

rol grubundaki öğrencilerin kalıcılık puan ortalaması 7, 29, deney grubu öğrencilerin kalıcılık puan ortalaması ise 10, 14 bulunmuştur. İki grubun kalıcılık puan ortalamaları arasında hesaplanan t değeri ise 4, 64 tür. Bu sonuca göre, deney grubunun araştırma sonrası kalıcılık düzeyleri, kontrol grubunun araştırma sonrası kavrama kalıcılık puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani, şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretme etkinlikleri geleneksel öğretime kıyasla daha yüksek oranda kalıcılık düzeyi sağlamıştır. Sonuçlar aşağıda grafikte gösterilmiştir.



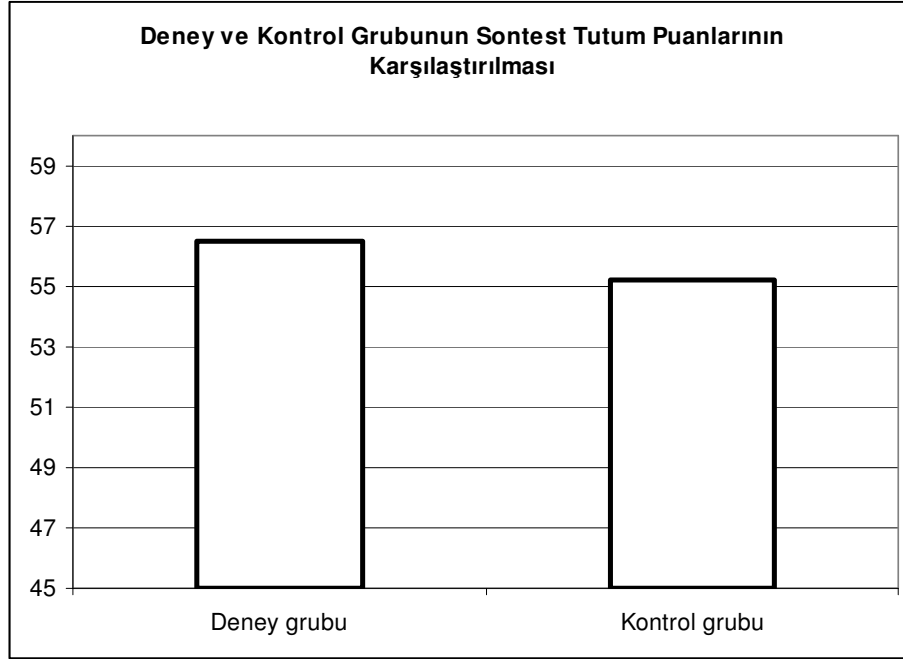
4.1.5. Alt Problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	A.Ortalama	S.Sapma	-t-	P
Deney grubu	25	56, 5	9, 05	0, 223	0, 72
Kontrol grubu	25	55, 2	10, 28		

Tablo'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil okuma derslerine yönelik sontest tutum puanları görülmektedir. Bağımsız t testi ile gerçekleştirilen analizlere göre deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden elde ettikleri

sontest puan ortalaması $56,5 \pm 9,05$; kontrol grubunun ise $55,2 \pm 10,28$ 'dir. Elde edilen $0,223$ t değerine göre her iki grubun sontest tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Sontest puanlarında 1 puanlık artış meydana gelse de uygulanan yöntem öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.



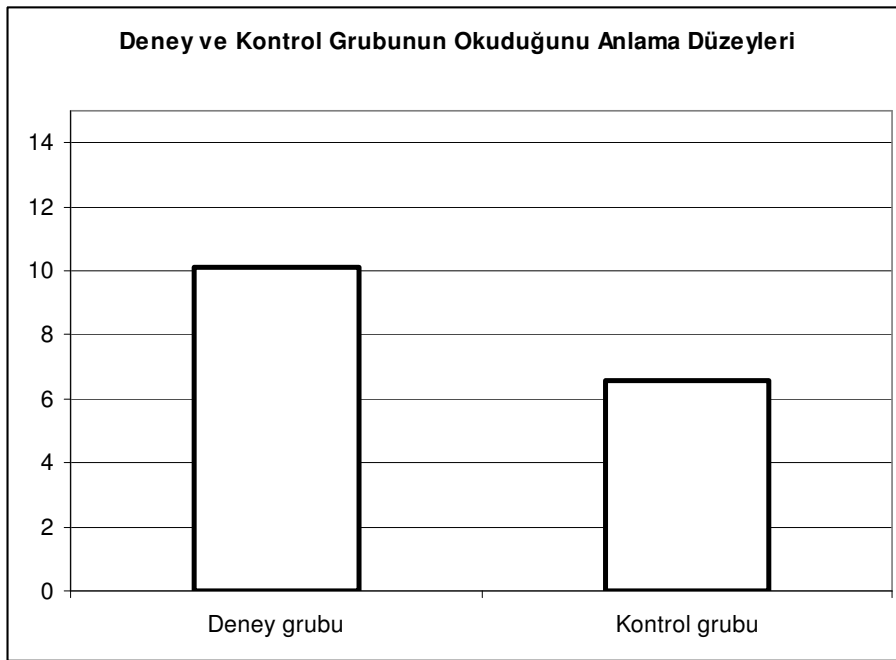
4.1.6. Alt Problem: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Dersi Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yabancı Dil Dersi Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması

Gruplar	N	A.Ortalama	S.Sapma	-t-	P
Deney grubu	25	10,08	2,3438	5,71	0,000
Kontrol grubu	25	6,56	2,0017		

Tablo'da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil okuma dersindeki okuduğunu anlama puanları görülmektedir. Bağımsız t testi ile gerçekleştirilen analizlere göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puanların ortalaması $10,08 \pm 2,34$; kontrol grubunun ise $6,56 \pm 2,00$ 'dir. Puan

ortalamaları arasında hesaplanan t değeri ise 5,71'dir. Bu bulguya göre her iki grubun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Şema yaklaşımına dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.



V. BÖLÜM

ALT PROBLEMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

5.0. ARAŞTIRMA ALT PROBLEMLERİNE YÖNELİK TARTIŞMA

5.0.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “Şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci başarıları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu çalışmada uygulanan deneysel işlemlerin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi farklılıklar göstermiştir. Araştırma bulgularına göre şema öğrenme yaklaşımı uygulanan gruptaki öğrenciler geleneksel öğretim uygulanan arkadaşlarına kıyasla daha yüksek başarı düzeyleri elde etmişlerdir.

Şema yaklaşımı okuyucunun ön bilgilerinin direkt olarak yeni öğrenmekte olduğu öğrenme durumlarını etkilediği görüşüne dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre doğru bilgi kümelerine bilgiyi yerleştirmek yoluyla hafızadaki bilgiyi organize etmektedir. Bu bilgi kümelerinin her biri ilgili bölümleri içermektedir. Yeni bilgi hafızaya girdiğinde, anlamının gerçekleşebilmesi için uygun bir kümeyle yerleşmesi gerekmektedir. Bu anlayıştan hareketle öğrenenin ele aldığı bilgileri ve içeriği etkileşimli bir biçimde anlamı yeniden yapılandırmaktadır. Şema yaklaşımına dayalı öğretim, öğrencilerin karşılaştıkları okul problemlerini çözmelerini sağlayan, bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerinin öğelerini bir araya getiren işlemleri içermesinin yanında, konu alanı içeriğinden ziyade nasıl öğrenileceği üzerine odaklanmıştır.

Garner (1988)’e göre bir stratejinin etkililiği; metin, öğrenme görevi, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal nitelikler arasında oluşturulan uygunluğun fonksiyonu olarak değişmektedir. Bu öğeler arasındaki ilişki ne kadar uygun olursa, bilgiler o kadar kolay uzun süreli belleğe aktarılabilen ve böylelikle de etkili öğrenmeler sağlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında özellikle deney grubunda uygulanan öğretim etkinliklerinin sağladığı yüksek başarı düzeyi bu görüşü desteklemektedir. Bu yaklaşımın sağladığı en önemli işlev planlanması ve uygulanması aşamasında birçok bilişsel işlem basamağını ve etkinliğini gerektirmesidir.

Öğrencilerin etkileşime girdikleri öğrenme içeriği ve metinler çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğretim sürecinde öğrenciler çok fazla miktarda ve çeşitlilikte bilgi karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle sadece geleneksel ve doğrudan anlatım-öğretim stratejileri kullanarak gerekli öğrenme erişimine ulaşmak mümkün olmamaktadır. Öğrenme görevlerinin gerçekleştirilmesinde öğrencinin şemalarına uygun ve onların aktif olduğu öğrenme fırsatları oluşturma onları başarılı kılmıştır.

Gagne, Weidemann, Bell, Anders (1984) ifade ettikleri gibi geleneksel stratejilerin ve basit tekrarların tersine bir öğrenci ilgilendiği bir konuyu; anlamlandırıldığı, konular arasında sistemli bağıntılar kurduğu, metin içerisinde açıkça ifade edilmeyen bilgilere yenilerini ekleyip kendinden anlamlar kattığı ve öğrendiklerini organize bir şekilde ilgili konulara aktardığı için konu düzeyi ve zorluğu ne olursa olsun üstesinden gelecektir.

Şema yaklaşımını uygulayan öğrenciler metin içerisinde bulunan içerik ve kavramlar arasındaki ilişkileri aktif olarak yapılandırmışlar, kavramlarla diğer bilgi kaynakları arasındaki ilişkileri yakalamaya çalışmışlar, paragraf kenarlarına açıklamalar ve kodlamalar yapmış, metnin anahtar fikir ve önemli noktalarını seçmeye çalışmışlardır.

Önemli noktaları tespit etme alıştırmaları öğrencilerde bu fikirleri yeniden kodlayarak kendi ifadelerine dönüştürme, metne yaklaşım tarzında bir şablon ve sonuca ulaşmada ipucu sağlamıştır. Bu çok yönlü stratejinin deneysel işleminde öğrencilerin kendilerine sordukları sorular kendi ve kullandıkları stratejinin performansı hakkında bir dönüt düzeltme vazifesi görmüştür. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin test performansı üzerindeki yüksek etkinin nedeni olabilir.

Bu sonuçlar, Duis (1996), Chandler (1995), Hodges (1990) ve Taylor (1992)F ve Thompson (2004), Jitendra, Griffin, Haria, Leh, Adams, Kaduvettoor (2007), Spires(1992) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Jitendra, Griffin, Haria, Leh, Adams, Kaduvettoor (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları, şema teorisine dayalı bir öğretim gören öğrencilerin, genel strateji öğretimi gören öğrencilerden daha ileri düzeyde başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Thompson'a (2004) göre, art alan bilgisi veya öncül bilgi, yeni öğrenmeyi destekleyebileceği gibi engelleyebilmektedir. Bir konuyla ilgili yüksek düzey ön bilgiye sahip olan bireyler, sınırlı bir öncül veya art alan bilgisine sahip olan öğrencilerden,

daha fazla metni anlarlar ve daha fazla şeyi hatırlar. Belirli konu alanlarıyla ilgili öncül veya art alan bilgisi öğrencilerin öğrenmesine ve erişine katkı sağlamaktadır.

Hamilton ve Taylor'a (1992) göre, şema teorisinin temel özelliklerinden birisi de art alan bilgisinin, okuyucuların yeni bilgiyi edinmelerine yardımcı olmasıdır. Bu yüzden, çok değişik öğretim metotlarıyla, bilgiyi oluşturmak veya yapılandırmak için öğrencilere çok değişik imkanlar sağlamak, okuyucuları bu süreçte daha başarılı kılar. Starangman ve Hall'a (2004) göre, öğretmenler, öğrencilerin okuma yazma başarılarını, onlara art alan bilgilerini aktif hale getirme ve yapılandırmalarında yardımcı olmak suretiyle kolaylaştırabilirler. Spires'e (1992) şema teorisine dayalı ipuçları (metni ön gözden geçirme) ve metne dayalı ipuçlarının (metnin söz dizim yapısıyla ilgili ip uçları, neden sonuç- karşılaştırma-zıtlık gibi) yapılarının, bilgi verici metinlerin okunup anlaşılması üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada üç grup kullanılmıştır.

Deney gruplarında şemaya dayalı öğretim ve metne dayalı öğretim stratejisi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Şema teorisine dayalı öğretim alan öğrenciler, diğer araştırma grubu öğrencilerinde daha fazla başarı göstermişlerdir. Tezin bulguları bu araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

Miller ve George'a göre (1992) yabancı dil becerilerinde öğrencilere başlangıç düzeyinden itibaren, bilişsel mekanizmalarını harekete geçirecek temel stratejilerin öğretilmesi onları başarılı kılmaktadır. Şema yaklaşımında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve dil bilgisi düzeyleri göz önüne alınarak, anlamlı stratejilerin seçilmesi önemlidir. Bu nedenle yabancı dil dersleri bu stratejiler temel alınarak işlenmelidir. Ayrıca, bu araştırmanın üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği göz önünde tutulursa, ilköğretim ve lise düzeylerinde de etkili olup olmayacağının araştırılması gerekmektedir.

5.0.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi "Şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci okuduğunu anlama ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde idi. Bu araştırmada uygulanan deneysel işlemlerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi farklılıklar göstermiştir. Araştırma bulgularına göre şema öğrenme yaklaşımı uygulanan gruptaki öğrenciler

geleneksel öğretim uygulanan arkadaşlarına kıyasla daha yüksek okuduğunu anlama düzeyleri elde etmişlerdir.

Donaldson ve Haggstrom (1996) şema ve interaktif okuma teorilerine göre okuduğunu anlamamanın, okuyucular metindeki şemalara uyum sağlayan şemalarını aktif hale getirmede başarılı olursa meydana geleceğini ifade etmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin içerik şemaları, uygulana strateji yoluyla metindeki içerik şemalarıyla uyumlu hale getirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olmasının nedeninin bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu da tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Brantmeier (2003) ve Alptekin (2006) şema teorisinin ikinci yabancı dil okuduğunu anlamadaki rolüyle ilgili yapılan araştırmaların öğrencilerin mevcut bilgilerinin onların ikinci yabancı dil okuma materyalini okuyup anlamalarını önemli ölçüde etkilediğini sonucunu ortaya koyduğunu ifade etmektedirler. Şema teorisi, öğrencilerin bir şey hakkında daha önceden edindikleri uzun süreli belleklerinde sahip oldukları bilginin var olması prensibine dayanmaktadır. Şema teorisine dayalı geliştirilen okuma stratejilerinin temel hedefi, art alan bilgisi veya şemalar diye adlandırılan bu bilişsel bilgi yapılarını okuma etkinliğinden önce aktif hale getirmeyi amaçlamaktadırlar. Aktif hale getirilen bu bilgi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkileyecektir, çünkü öğrenciler art alan bilgilerine dayanarak daha mantıklı ve tutarlı çıkarımlarda ve tahminlerde bulunabileceklerdir. Okuduğunu anlama şema teorisi ilişkisini temel alınarak yapılan birçok araştırmada yüksek düzey okuduğunu anlama düzeyleri elde edilmiştir. Bu da bu araştırmanın bulgularıyla uyum içerisindedir.

Osumi (2005)şema gibi bir bilgi yapısını aktif hale getirmenin okuduğunu anlama sürecinde çok önemli olduğunu belirtmektedir. Clark'a (1990) ve Semino'ya (2002, akt., Vardien, 1994) ve Nadera'ya (2001) göre, okuduğunu anlamada başarısızlığın nedenlerinin şöyle açıklayabileceğini belirtmektedir: Mevcut şemaları aktif hale getirmek için yeteri kadar ipucu olmayabilir, okuyucular uygun şemalara sahip olamazlar veya okuyucu bir yorumda bulunabilir ama bu yazar tarafında ortaya konmak istenen yorum değilse okuduğunu anlamada başarısızlık olacaktır. Okuma materyalinde içerik şemalarını aktif hale getirmek için yeteri kadar ip ucu yoksa, şemalar aktif hale getirilemeyecektir. Bu da okuduğunu anlamada başarısızlıklara neden ola-

caktır. Okuyucu metnin içeriğinin öngördüğü şemalara sahip değilse anlamada eksiklikler ve yanlış yorumlamalar olacaktır. Okuyucunun daha önceden edinmiş olduğu şemayla yazarın mesajını içeren şema arasında bir uyum yoksa ve farklılık varsa, okuduğunu anlama başarısız olacaktır. Bu kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin düşük olmasının nedenlerinden bazıları olabilir. Bu sonuç tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Strangman ve Hall (2004) okuduğunu anlama ve art alan bilgisi arasında köklü bir korelasyon olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin okuma becerisinden bağımsız olarak, konu alanı ve kelime hazinesiyle ilgili yüksek düzey art alan bilgisi, bir metnin okuduğunu anlama ölçümleri üzerinde yüksek sonuçlar anlamına geldiğini ifade etmektedir. Art alan bilgisi bireyin bir konu hakkından edinmiş olduğu ve şemalar şeklinde uzun süreli bellekte depolan bir bilgi türüdür. Okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için metinden elde edilen bilgilerle bu bilgi türünün entegrasyonu ve uyumu çok önemlidir. Entegrasyon ve uyum düzeyi yüksek olan bilgi daha kolay hatırlanıp organize edilebilir ve metne uygulanır. Bu, okuyucuya anlama bütünlüğü olan bir içerik sağlar ve okuyucu daha yüksek düzey bir okuduğunu anlama performansı ortaya koyar. Bu sonuç tezin bulgularıyla bundan doları örtüşmektedir.

Alyousef (2006) ve Razı (2004) okuduğunu anlamanın ön okuma aktiviteleri yoluyla şemaların aktif hale getirilmesinden etkilendiğini ifade etmektedir. Ön okuma aktivitelerinin amacı şemalar şeklinde depolanmış olan art alan bilgisini aktif hale getirmektir. Aktif hale getirilen bu bilgiye dayanılarak daha başarılı çıkarımlarda ve tahminlerde bulunulabilir. Bu tahminler veya çıkarımlar metindeki bilgiler tarafından onaylanırsa okuduğunu anlama meydana gelecektir. Bu sonuç tezin ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir.

Oku'ya (2001) göre, eğer okuyucunun giren bilgiyle bağlantılı olan art alan bilgisi yoksa, okuduğunu anlama olmayacaktır. Metinden giren bilginin anlamlı hale getirilebilmesi için uzun süreli bellekte daha önceden var olan ilgili mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle giren bilginin mevcut bilgilerle kombinasyonu sağlanmış olacaktır. Bu da giren bilginin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu görüş tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Khemlani ve Norazit (2004)'e göre etkin okuyucular metinden anlamı çıkarmak için şemalarda depolanmış olan metinsel özellikleri ve içeriğe dayalı art alan bilgilerini kullanırlar Şema teorisi hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya işleme teorilerinin karşılıklı etkileşimine dayanmaktadır. Aşağıdan yukarıya işleme modeli “bottom up” metindeki yapısal özelliklere dayanır buna karşılık yukarıdan aşağıya işleme modeli “top down” bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Metinsel özellikler şemaların aktif hale gelmesini sağlar ve metnindeki görsel yapıların işlenmesi ağırlık verir. İçeriğe dayalı art alan bilgisi ise bilişsel boyutta bilginin derinlemesine ağırlık verir. Bu her iki süreçte metinden çıkan anlamın oluşturulup yapılandırılmasında görev görürler. Bu bulgular tezin ortaya koyduğu bulgularla bu yüzden örtüşmektedir.

Ajideh (2006) etkin bir şekilde metinle karşılıklı bir etkileşim içerisine girmek için ikinci yabancı dil okuyucularının, metne yönelik tatmin edici bir yoruma ulaşmada uygun şematik bilgilerini kullanmalarını gerektiğini belirtmektedir. Okuduğunu anlamının interaktif bir süreç olduğu düşünülürse, bu sürecin ilk basamağını metnindeki bilgiler oluşturmaktadır. Bu bilgi metnin tatmin edici bir şekilde anlaşılması yeterli değildir. Bu sürecin diğer basamağı ise okuyucuların daha önceden edinmiş oldukları konu alanı ile ilgili art alan bilgileridir. Okuduğunu anlama sürecinde anlamının meydana gelebilmesi için bu her iki basamağın karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Bu görüş tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Sipe (2005) şemalar şeklindeki art alan bilgisinin, metinden ortaya çıkan yeni bilginin art alan bilgisiyle entegrasyonuna imkan sağlayarak, okuduğunu anlama için çok faydalı olduğunu belirtmektedir.

Brantmeier (2004) metnin içeriğiyle ilgili mevcut bilgideki farklılıkların, okuduğunu anlama sürecinde bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında önemli bir faktör olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, içerik şemalarının ister kültürel olarak bilinen isterse de bilinmeyen bir konu alanından olsun, birinci ve ikinci yabancı dil okuduğunu anlamayı etkilediğini belirtmektedir.

Keshavarz, Atai ve Ahmadi (2007) ve Brantmeier (2004) içerik şemaların, okuduğunu anlamada yapısal şemalardan daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Yapısal şemalar metnin retoriksel yapısı ve metin türleriyle ilgili olup, metnin organi-

zasyonel yapısına ağırlık vermektedir. Buna karşılık içerik şemaları ise okuyucunun konu alanı hakkında daha önceden edinmiş olduğu art alan bilgilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada içerik şemaları temelinde yapılmıştır ve deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek düzey okuduğunu anlama düzeyi ortaya koymuşlardır. Bu nedenle bu görüş tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Yapılan uygulamada metnin yapısal özelliklerinden ziyade içeriğine daha fazla önem verilmiştir. Yani içerik şemaları aktif hale getirilmiş, eksiklikler varsa giderilmiş ve konu alanı ile art alan bilgilerinin anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Bu yüzden deney grubu öğrencileri metnin içeriğine yönelik içerik şemalarını kullanarak daha iyi tahminlerde ve çıkarımlarda bulunarak daha yüksek düzey bir okuduğunu anlama düzeyi ortaya koymuşlardır. Bu sonuç tezin bulgularıyla uyum içerisindedir.

Winksel'e (2001) göre okuma sürecinde şemalar, okuyuculara metnin altında yatan anlamı anlamaları için yardımcı olan zihinsel çerçeveler sağlarlar. Farklı okuyucular art alanlarındaki farklılıklardan dolayı farklı şemalara sahiptirler. Farklı okuyucular, şemalarına dayanarak bir metni farklı şekillerde yorumlayabilirler. Ajideh (2006) okuduğunu anlamada problemin art bilgisi eksikliğinden değil bilakis art alan bilgisini aktif hale getirememeye başarısızlığından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Kontrol grubu öğrencilerin okunan materyalle ilgili muhtemelen şemaları vardı. Ama şemalarındaki bilgilerinin aktif hale getirilmediğinden ve/veya getiremedikleri için metindeki şemalarla uyuşmadığından dolayı farklı yorumlar ve cevaplar ortaya koydukları düşünülmektedir. Bu bulgu tezin ortaya koyduğu bulgularla uyum içerisindedir.

McKeagu ve Stevens (1977) metindeki temel kavramları aktif bir şekilde organize ederek, kendilerinden bir kavram haritası oluşturmaları istenen öğrencilerin, metnin içeriğini hatırlamada daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar az art alan bilgisine sahip olan öğrencilerin okuma etkinliği esnasında metindeki yapılarla bağlı kaldıklarını ve bir birini takip ipuçlarını ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Deney grubu öğrencileri yukarıdan aşağıya işleme "top down" yaklaşımını kullanırken, kontrol grubu öğrencileri aşağıdan yukarıya işleme yaklaşımını "bottom up" kullanmışlardır ve metne bağlılıkları bu yüzden yüksek düzeyde olmuştur. Ama kontrol grubu öğrencileri ise daha çok bilişsel düzeyde metne yaklaşmışlardır. Okuduğunu anlama düzeylerindeki artışta bu yüzden kaynaklandığı düşünülmek-

tedir (akt., Heeter, Lynn ve Brian'a, 1997). Bundan dolayı tezin bulguları yukarıdaki görüşle örtüşmektedir.

Spyridakis ve Isakson'a (1991) göre, şu üç ihtimalden birisi oluşmadıkça anlama olmayacaktır:

- Yeni bilginin mevcut bir şemaya uyum sağlaması
- Yeni bilgiyi içine alabilmesi için mevcut şema çerçevesinin değiştirilmesi
- Bilgiyi uyumlu hale getirmek için yeni bir şemanın yapılandırılması.

Deney grubunda uygulanan K-W-L okuma stratejisinin temel hedefleri yukarıda belirtilen süreçlere uygulanmaktadır. Kontrol grubunda ise böyle bir strateji uygulanmamıştır. Kontrol grubunun okuduğunu anlamada daha düşük düzey bir performans ortaya koymasının bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu da tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Razı'ya (2004) göre okuyucuya daha başarılı karşılıklı etkileşimler için tahminlerde bulunma imkanı sağlayan art alan bilgisi olarak tanımlanan şemalar, yorumlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır, çünkü başarılı bir yorum büyük ölçüde oluşturulmuş şemalara bağlıdır. Bu görüş tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Taguchi, Gorsuch ve Sasamoto (2006) bilişsel ve biliş ötesi stratejilerinin ve okuyucuların kullandıkları şemaların metinden anlamı yapılandırma sürecinde önemli roller oynadıklarını ifade etmektedirler. Chervenick'e göre (1992) okuyucuların şemaları, okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Okuduğunu anlamaya yönelik top-down yaklaşımlara bakılınca, art alan bilgisinin yani organize edilmiş ve şemalar şeklinde özelliklerine göre depolanmış bilginin bu sürece yönelik etkisini araştıran birçok çalışmanın olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu tür araştırmalar hem içerik hem de kültürel boyuttaki şemalara dayalı art alan bilgisinin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadırlar (Sequera, 1995). Eğer okur okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse, yani şema dediğimiz bu bilgi haritalarını etkin kullanabilirse, etkili okuma-anlama becerisine ulaşabilir (Kuzu, 2004).

Chun ve Plass (1997) okumayla ilgili yukarıdan aşağıya işleme yaklaşımı savunan bir çok kişinin art alan bilginin okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğini gösteren ve özellikle de hem içerik şemalarının hem de kültürel art alan bilgisinin okuduğu-

nu anlamayı etkilediğine yönelik kanıtlar ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Chun, Plass (1997) şema teorisinin hem ön okuma aktivitleri hem de okuduğunu anlama strateji eğitimi için bir temel ortaya koyduğunu ve okuyucuların bir metni okumadan önce öğrencilerin art alan bilgilerini aktif hale getirmeleri gerektiğini ve bu aktif hale getirilen bilginin okuma sürecini kolaylaştırdığını ifade etmektedirler.

Carrell (1984, akt., Kitao Kenji ve S.Kathleen, 1986) bir okuyucunun, şemaların metinle karşılıklı etkileşim içerisine girme yöntemleri açısından metni anlayamamasının veya yanlış anlamasının nedenleri şöyle sınıflandırmaktadır. Mevcut bir şemanın olmaması, yani okuyucunun sahip olmadığı metnin için gerekli olan art alan bilgisi, yeteri kadar gelişmiş bir şemanın olması, metnin okuyucuya yeteri kadar ipucu sağlamaması, metnin yorumlanması için birden fazla şemanın olması ve okuyucunun hangisini seçeceğini bilmemesi ve okuyucunun uygun olmayan bir şemayı seçmesi gibi faktörler. Tezin bulguları, yukarıda detaylı bir şekilde verilen şema teorisinin okuduğunu anlamadaki rolünü ve katkısını tüm boyutlarıyla ortaya koyan ve deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anama performanslarındaki başarı düzeyi açıklaması açısından bu araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

5.0.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde idi. Bu çalışmada uygulanan deneysel işlemlerin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi farklılıklar göstermiştir. Araştırma bulgularına göre şema öğrenme yaklaşımı uygulanan gruptaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyi geleneksel öğretim uygulanan gruptaki öğrencilere kıyasla daha yüksek kalıcılık düzeyleri daha yüksek düzeyde olmuştur.

Duis (1996) insanların bilgiyi daha önceden sahip oldukları mevcut zihinsel düşünceleri içerisine entegre etmeye çalışmazlarsa unutacaklarını ifade etmektedir. Şemalar genel (generic) belirli bir gruba ait ve soyut bilgilerden oluşmaktadır, bunlar bilgiyi kodlamak, organize etmek, bu süreci yönlendirmek ve yeniden geri getirmek için kullanılırlar. Bir şema, hafızayı organize etmek, dikkati bir hedefe yönlendirmek, yaşantıları yorumlamak ve eylemleri belirli bir düzene göre kodlamak için kullanılan,

organize edilmiş zihinsel bir modeldir. Bilginin anlamlı bir şekilde işlenerek kodlanabilmesi ve kalıcı olabilmesi için uzun süreli bellekte daha önceden var olan mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Deney grubuyla yapılan uygulamada üzerinde çalışılan okuma stratejisi bunu hedeflemiştir. Bu yüzden deney grubu öğrencileri kalıcılık testinde daha başarılı bir performans ortaya koyarken, kontrol grubu öğrencileri ise metinden edinmiş oldukları bilgileri uzun süre belleklerinde tutamamışlardır. Bu görüş tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Ajideh (2006) şema teorisinin bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmak için gerekli olan aktif stratejik bir kodlama tekniği olduğunu belirtmektedir. Şemaların ilk işlevi giren bilgiyi organize etmek, daha açık ve anlaşılır hale getirmek ve bu bilgiyi kodlamak ve daha sonra aynı şekilde hatırlamayı kolaylaştırmaktır. Kodlama okuduğunu anlama sürecinde ilk basamaktır. Bu, yeni giren bilginin daha önceden var olan bilgi yapıları tarafından dönüştürüldüğü ve ilişkilendirildiği bir süreçtir. Bu bilgi, kategoriler içerisinde alt gruplara ayrılabilir ve bir kavram etrafında bir araya getirilebilir. Sonuç olarak bir şema yapılandırılmakta ve kodlanmaktadır. Şema teorisi, geri getirme yoluyla kodlanan bilgiye etkin bir ulaşım imkanı sağlamaktadır. Şema kuramcılarının göre yeni bilgi, uzun süreli bellekte daha önceden var olan örgütlenmiş bilgi içerisine yerleştirilir veya eklenir. Kodlama anlamlı olursa bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek çok değişik durumlarda daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Yeni bilgi var olan eski bilgilerle ne kadar çok sayıda yolla ilişkilendirilirse bilgiye ulaşma yolları o kadar artmakta ve hatırlanması kolaylaşmaktadır. Bu görüş tezin ortaya koyduğu bulgularla uyum içerisindedir.

Flanney ve BA (2003) şemaların, belleği yönlendiren, olayların yorumlanmasına yardımcı olan ve insanların depolanmış bilgilerini nasıl geri getireceklerini etkileyen bilişsel çerçeveler olduğunu belirtmektedir. Brown (2001) şema teorisinin içerisinde kararların verilebileceği, işlemlerin yapılabileceği ve yeni bilginin tutulabileceği bellek için bir çerçeve sağladığını ve bilgiyi geri getirme sürecini yönlendirdiğini belirtmektedir. Dye (2000) şema teorisinin en önemli özelliğini şöyle açıklamaktadır “ bir öğrencinin mevcut şeması içerisine uyum sağlayan bilgi, mevcut bir şema içerisine uyum sağlamayan bilgiden çok daha kolay anlaşılır ve öğrenilir ve bellekte tutulur.” Ortaya konan bu görüşler tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Landry (2002) okumanın yazılı mesajdan çıkan anlamı yapılandırmak olarak düşünülebileceğini belirtmekte, bilginin kalıcı olabilmesi için daha önceden var olan bilgiyle bağlantılı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Baron ve Calandra (2005) şema teorisinin, Ausubel'in teorisıyla genel olarak uyum gösterdiğini ve her iki teorisinin de yeni bilgi mevcut bir bilişsel yapıyla ilişkilendirilebildiği boyutta kalıcı olabileceğini görüşünü ortaya koyduğunu belirtmektedirler. Şemaların uzun süreli bellekte daha önceden edinilmiş bilişsel yapı blokları olduğu düşünülürse, mevcut bilginin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için bu yapı blokları içerisine kodlanması gerekmektedir. Böylelikle hem bilgiye ulaşmak hem de bilgiyi geri getirmek daha kolay olur, çünkü şemalar bilginin organizasyonu sağlayan, diğer ilgili bilgi yapılarıyla olan bağlantıları kuran yapılardır. Uzun süreli bellekte bu yöntemlerle kalıcılığı sağlanmış olan bilgiye kolay ulaşım ve geri getirme deney grubu öğrencilerinin performansının yüksek olmasını sağlamıştır. Bu da tezin ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir.

Carr (1990) okuduğunu anlamaya yardımcı olan beyin fırtınası tekniklerini, okunacak konu ile ilgili art alan bilgisine ulaşmaya yardımcı olmak ve bunun sonucu olarak da yeni bilgiyi sınıflandırma ve bellekte kalıcılığını kılmak için tavsiye etmektedir. Art alan bilgisini aktif hale getirmek için kullanılan tekniklerden birisi de beyin fırtınası tekniğidir. Deney grubuyla yapılan uygulamanın ilk bölümünde bu teknikten faydalanılmıştır. Bu yüzden yukarıda ortaya konan sonuçla tezin ortaya koyduğu bulgular örtüşmektedir.

Strangman ve Hall (2004) K-W-L stratejisinin okuma materyalinin kalıcılığını artırdığını ifade etmektedirler. Deney grubuyla yapılan uygulamada K-W-L okuma stratejisi kullanılmıştır. Üç aşamadan oluşan bu strateji, tezin bulgularının da ortaya koyduğu gibi deney grubu öğrencilerinin daha yüksek düzey kalıcılık testi puanları almasına neden olmuştur. Bu görüş tezin bulgularıyla örtüşmektedir.

Peck, van den Bosch ve Kreupeling (1982) art alan bilgisini aktif hale getirmenin, art alan bilgisiyle uygun olmayan bilginin kalıcılığını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Şema teorisinin temel dayanak noktalarından birisi olan art alan bilgisi okuma etkinliğine başlamadan aktif hale getirilmelidir. Bu süreçte öğrencilerin eksik veya uygun olmayan art alan bilgilerini tespit etmek ve bunların yeniden mevcut bilgilere dayanarak yapılandırılması gerekmektedir. Böylelikle bu tür bilgilerin mevcut şema-

larla entegrasyonu ve uyumu sağlamakta ve diğer bilgi yapıları içerisine eklenerek veya yerleştirilerek kalıcılığı sağlanmaktadır. Bu görüş tezin görüşleriyle örtüşmektedir.

Yiğiter, Sarıçoban ve Gürses (2005) okuyucuların geçmiş yaşantılarını organize etmenin direkt olarak bir metindeki materyallerin kalıcılığını ve anlaşılmasını etkilediğini belirtmektedirler. Duis (1996) şema teorisi ve şema teorisine dayalı tekniklerin öğrenciler tarafından tutulacak olan bilginin miktarını artırdıklarını ifade etmektedirler. Sequera'ya (1995) göre okuduğunu anlama, okuma etkinliğinin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Bunun gerçekleşmesi şemaların veya zihinsel kavram haritalarının uyumuna bağlıdır. Okuduğunu anlama aktif bir yapısal süreç tarafından bizim bilişsel şemalarımızı harekete geçirir. Okuyucunun belleğinde şemalar metindeki bilgi ve düşüncelerin hem öğrenilmesini hem de hatırlanıp geri getirilmesini etkilemektedir.

Shin, McGee (2003 tarafından yapılan araştırmalar, art alan bilgisinin aktif hale getirilmesinin, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini ve bilgiyi daha uzun süre tutmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Behröam (1997) art alan bilgisinin okuduğunu anlama ve bilgiyi tutma etkinlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunun genel olarak kabul edildiğini iddia etmektedirler. Tezin bulguları bu araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

5.0.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde idi.

Bu araştırmada uygulanan deneysel işlemlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Literatüre bakıldığı zaman şema teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisini araştıran fazla bir çalışma yapılmadığı dikkat çekmiştir. Daha çok, şemaların farklı konulara yönelik tutumları (cinsiyet, şiddet gibi) ölçmek için kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerle uygulamadan sonra kısa söyleşide şema teorisine dayalı öğretim etkinliğine yönelik olumlu görüşler ortaya konmasına rağmen, bu görüşlerin okumaya yönelik tutum ölçeğinde ağırlıklı olarak ortaya konmadığı görülmemiştir.

Bunların nedenleri arasında seçilen tutum maddelerinin şema teorisine yönelik tutumları ölçmekten daha ziyade genel okuma tutumları ölçmüş olmasından veya öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutumları olmasından kaynaklanabilir. Bu konuda yapılacak çalışmaların bu hususu göz önünde bulundurmasında fayda olacağı kanısındayım.

Buna rağmen, Spires ve Danley (1998) ana fikir -art alan bilgisini aktif hale getirmek için kullanılan stratejileri kombine olarak kullanan öğrencilerin diğer gruplardan daha yüksek düzey okuduğunu anlama soruları düzeyinde performans ortaya koyduklarını ve okumaya yönelik daha pozitif tutumlar gösterdiklerini ifade etmektedirler.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgu ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

6.0. SONUÇLAR

1. 2. sınıf yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan iki grubun öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

2. 2. sınıf yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan iki grubun sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulaması yapılan deney grubundaki öğrenciler geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek sontest puanı elde etmişlerdir.

3. 2. sınıf yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan iki grubun erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek erişimler elde etmiştir.

4. 2. sınıf şema öğrenme yaklaşımına dayalı yabancı dil okuma öğretimi yapılan öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deneysel uygulamalar deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında çok yüksek düzeyde artışa neden olmuştur.

5. Geleneksel öğretimle yabancı dil eğitimi yapılan öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

6. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamalar öncesinde yabancı dil dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

7. Deneysel uygulamalar öğrencilerin almanca dersine yönelik tutumlarında (sontest) anlamlı bir farklılığa ve artışa yol açmamıştır.

8. 2. sınıf yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan iki grubun okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek okuduğunu anlama düzeyi elde etmiştir.

9. 2. sınıf yabancı dil okuma dersinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulanan öğrendiklerinin kalıcılıkları arasında anlamlı farklılık vardır. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek öğrenme kalıcılığı elde etmiştir.

6.1. ÖNERİLER

2. sınıf yabancı dil okuma dersinde uygulanan şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ve geleneksel öğretim uygulamalarının başarı, okuduğunu anlama, kalıcılık ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Şema öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler olumlu öğrenmenin birçok bağımlı değişkeni üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Bu amaçla yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretim derslerinde şema öğrenme yaklaşımlarına yer verilmelidir. Öğretmen adaylarına bu konuda uygulamalı etkinlikler yaptırılmalıdır.

2. İlk, orta ve yükseköğretimde yararlanılabilecek öğretim materyallerinin şema öğrenme yaklaşımlarını içermeleri için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

3. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine katkı sağlayabilmeleri için, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim kursları ve seminerler verilmelidir. Ayrıca derslerinde şema öğrenme uygulamalarından yararlanmaları sağlanmalıdır.

4. Yabancı dil bölümlerindeki diğer derslerde şema öğrenmenin etkilerini ortaya koyucu araştırmalar yapılmalıdır.

5. Yabancı dil derslerinde şema öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamaları daha uzun süreli olarak da denenmelidir.

6. Bu araştırma tüm okul kademe, ders ve hedef düzeylerinde gerçekleştirilebilir.

7. Şema öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve önerilerini ortaya koyacak nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

8. Bu konuda yapılan araştırmaların istenen amaca ya da etkili sonuca ulaşmamasının en önemli nedenlerinden birisi araştırma süresinin kısalığıdır. Çoğu zaman mevcut araştırma ve deneysel işlem süresi beklenen etkiyi ortaya çıkarmaya yetmemektedir. Bu nedenle yabancı dil derslerinde en az bir öğretim dönemini kapsayan uzun süreli ve izlemeye dayalı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ackerman, John M. (1991) *Reading, Writing and Knowing: The Role of Disciplinary Knowledge in Comprehension and Composing*. Research in the Teaching of English, (25) (2) ss.133-78.
- Ajideh, Parviz. (2003) *Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential In The Esl Reading Class*. Bulunduğu yer: The Reading Matrix, (3), (1), ss. 1-14.
- Ajideh, Parviz. (2006). *Schema-theory Based Considerations on Pre-reading Activities in ESP Text Boks*, The Asion EFL Journal Teaching Articles, S. 16, ss. 1-19.
- Alba ve Hasher (1983), *Cognitive Theories of Learning, Theoretical Foundations, Majors Theorise, Theory into Practice Influence to SPD*, (http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/cognitive_1.htm 07.12.2006)
- Alderson, J. Charles (2000). *Assesing Reading*, Cambridge University pres, Cambridge, XV, s. 398.
- Alptekin, Cem (2006) *Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading*, Bahçeşehir University, Istanbul, Turkey.
- Alvarez, Marino C.; Risko, Victoria J. (1989) *Schema Activation*. Construction, and Application. Eric Clearinghause on Reading and Communication Skills Bloomington/N.
- Alyousef, Hesham Suleiman (2006) *Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners*. Journal of Language and Learning, 5/1, Albaya Intermediate School, Riyadh, Saudi Arabia, ss. 63-73.
- Anderson, R. C. (1977). *The Notion of schemata and the educational enterprise*. In R. C. Anderson, Spiro, R. J., & Monatague, W. E. (1977). *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. (pp.415-431). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, Richard C.; Pearson, P. David (1984). *Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading comprehension*. Technical Report No: 306. ED 239236
- Ariew, Robert (2006) *A template to generate Hypertext and Hypermedia Reading Materials: Its Design and Associated Research Findings*. The Reading Matrix,

- (6) (3), 5th Anniversary Special Issue, CALL Technologies and the Digital Learner, University of Arizona.
- Armbruster, Bonnie B. (1986). *Schema Theory and the Design of Content-Area Textbooks*, Educational Psychologist, 21 (4), ss. 253-267.
- Aron, Helen (1986) The Influence of Background Knowledge on Memory for Reading Passages by Native and Nonnative Readers, *TESOL Quarterly*, 20/1 ss. 136-140.
- Barnett, Marva A. (1988) *Teaching Reading in a Foreign Language*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC.
- Baron, Ann E.; Calandra, Brendon (2005). *A Preliminary Investigation of advance organizers for a Complex educational website*, Journal of Educational Multimedia and Hypermedia.
- Behröam, Edward H. (1997) *Developping Content-Specific Reading Placement Tests*, ED 435374, ss. 1-15.
- Belet, S. Dilek ve Yaşar, Şefik (2007). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Journal of Theory and Practice in Education, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1), ss.69-86.
- Bensoussan, Marshal (1998) *Schema effects in EFL reading comprehension*, *Journal of Research in Reading*, Volume 21, Number 3, October 1998, ss. 213-227(15), Publisher: Blackwell Publishing
- Berberich, Gerorg Paul (2005) *The Effects of Audit Methodology and Audit Expereince on the Development of Auditors Knowledge of the Clients Busieness*, Canada, doktora tezi.
- Bergeson, Terry (2000). *Reading and the Native American Learner*, Research Report, The Evergreen State College.
- Bigenho, Frederick W. Jr. (1992) *Conceptual Development in Schema Theory*. ED 351392, ss. 1-30.
- Bock, Susanne (1993) *Developing Materials for the Study of Literature*. Forum, (31) (3).
- Bown, Andrew (2004) *The Usefulness of Guided Feedback in a WebBased, IELTS Reading Programme for Arab Learners*. *Language and Literacy Studies in Education*, The University of Manchester, yüksek lisans tezi

- Brantmeier, C. (2003). *Does Gender Make a difference? Passye content and Comrpheension in second language Teaching*, Reading in Foreign Language, 15 (1), ss. 1-23.
- Brantmeier, Cindy (2004) *Gender, Violence-Oriented Passage Content And Second Language Reading Comrpheension*. The Reading Matrix (4) (2). ss. 1-19.
- Brantmeier, Cindy (2004). *Gender Violence Orented Passage Content and Second Language Reading Comrpheension*, The Reading Matrix, S. 4/2, s. 1-19.
- Bray, Eric (2002) *Using Task Journals with Independent Readers*, Forum, 40/3 ss.6-11
- Brown, Dan (2001) *Cognitive Science Concepts and Technology Teacher Education*. The Journal of Technology Studies, (27) (1) ss.33-42
- Bruning, R. H. (1994) *The college classroom from the perspective of cognitive psychology*. Bulunduğu yer: K. Prichard, R. M. Sawyer; K. Hostetler (Ed.), Handbook of college teaching: Theory and applications. Westport, CT: Greenwood. ss. 3-22.
- Butler-Pascoe, M. E. & Wiburg, K. M. (2003). *Technology and teaching English language learners*. Chapter 5, pp. 114-137.
- Caldwell, Barbara (1994) *Why Johnny Can Read*, Cued Speech Journal, 4 ss.55-64, National Cued Speech Association, Inc.
- Camiciottoli, Belinda Crawford (2003) *Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study*. Reading in a Foreign Language, (15) (1).
- Carlson, R.; Chandler, P.; Sweller, J. (2003) *Learning And Understanding Science Instructional Material*. Journal of Educational Psychology, 95(3), ss.629-640.
- Carlson, Stephan ve Maxa, Sue (1998) *Pedagogy Applied to Nonformal Education*, ss. 48-53. http://www.fourh.umn.edu/resources/center/PDF/Center_Story9.pdf
- Carr, Kathryn S. (1990). *How Can we Teach Critical Thinking?* Erich Digest, Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana II, ED 326304.
- Carrell, P. (1984) *Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications*. Modern Language Journal, 68/ 4 s.332-43. ED 308497.

- Carrell, Patricia L. (1983) *Some Issues in Studying the Role of Schemata or Background Knowledge in Second Language Comprhension*. Reading in a Foreign Language, 1 (2), ss. 81-92.
- Cascoigne, Carolyn (2005) *Toward An Understanding Of The Relationship Between L2 Reading Comprehension And Grammatical Competence*. Bulunduğu yer: The Reading Matrix (5) (2).
- Casper, Mike; Catton, Julie; Westfall, Sally. (1998) *Comprehension: Theories and Strategies*. Mike, Dominican College, School of Education, October (2).
- Catherine, Crain-Thoreson,; Lippman, Marcia Z.; McClendon Magnuson, Deborah. (1997) *Windows on Comprehension: Reading Comprehension Processes as Revealed by Two Think-Aloud Procedures*. Bulunduğu yer: Journal of Educational Psychology, (89) (4) ss.579-91
- Caverly, David (1997) *Teaching Reading in Learning Assistance Center*. ED 478373, ss. 1-33.
- Chandler, Daniel. (1995) *The Active Reader*. <http://www.aber.ac.uk/media/Modules/MC10220/active.html#Top> 2006-12-18
- Chang, Carrie (2002) *The Reader Effect (Instruction/Awareness of Text Structure) and Text Effect (Well-Structured vs. Bad-Structured Texts) on First and Second/Foreign Language Reading Comprehension and Recall-What Does Research Teach Us?* (ED465180).
- Chang, Hsiu- Sui (2003) *Difficulties in Studying and Teaching Literature Survey Courses-in English Departments in Taiwan*, Yüksek Lisans Tezi
- Chervenick, Elle Ceclina. (1992) *Schema Theory: Teaching U.S History to Begining Amnesty Students*. Yüksek Lisans Tezi.
- Chin, Lee (2004) *The Effects of News Text Structure Information on the New Story Reading Comprehension of EFL Students at Taiwan Vocational Schools*, doktora tezi
- Chingching, Chang; Hitchon, Jacqueline C. (2004); *When does gender count? Further insights into gender schematic processing of female candidates' political advertisements* *Sex Roles: A Journal of Research*. 51/3-4, ss. 197-208, New York.

- Chou, C. (2000) *Schema Theory-based Instructional Design of Asynchronous Webbased Language Courses*. Bulunduğu yer: S. S. C. Young, J. Greer, H. Maurer, & Y. S. Chee (Ed.), Proceedings of the International Conference on Computers in Education/ International Conference on Computer-Assisted Instruction, ss.569-575). Taipei, Taiwan.
- Chun, Dorothy M.(2001) *L2 Reading on the Web: Strategies for Accessing Information in Hypermedia*: Bulunduğu yer:Computer Assisted Language Learning, (14), (5) ss. 367 - 403
- Chun, M Dorothy; Plass, Jahn. L (1997) *Research on Text Comprehension in Multimedia Environments*. Language Learning and Technology, 1, (1), ss. 60-81.
- Clark, Susan R. (1990) *Schema Theory and Reading Comprehension*. ED 325802, ss. 1-28.
- Cognitive Theories of Learning Theoretical Foundations Majors Theorise Theory into Practice Influence to SPD* http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/cognitive_1.htm 07 12 2006)
- Conlan, Gertrude (1990) *Text and Context: Reading Comprehension and the Mechanics of Meaning*. College Board Review, (157), ss.18-25
- Cook, G. (1997) *Key Concepts in ELT: Schemas*. ELT Journal (51) (1) Oxford University Press
- Cook, Guy (1994) *Discourse and literature: the interplay of form and mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Coultas, Julie; Luckin, Rose; Boulay Do, Benedict;*How compelling is the evidence for the effectiveness of e-learning in the post-16 sector? A research review founded by on Eduserv Reseachres Fellowship* <http://www.cogs.susx.ac.uk/projects/reveel/files/Consult06.pdf> 17.12.2006
- Cravotto, Joseph S. (2001) *Second Language Acquisition*. Schema and International Tourism, <http://www.meijo.ac.jp/library/no.1JosephS.pdf>, 17 02 2005
- Critical Issue: Building on Prior Knowledge and Meaningful Student Contexts/ Cultures*, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students_learning/lr100.htm, 03.02.2006)
- Cullen, Thomas (1996) *Schemate and Second Language Acquisition*. ED 394325, ss. 1-25.

- Çakıcı, Dilek ve Altunay, Uğur (2006), *Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları*, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 14, No: 1, ss. 11-20.
- Çimer, Atilla, Sabiha Odabaşı (2002) *Öğrencilerin Biyoloji Konularının Tekrar Edilmesinde Bir Araç Olarak Kavram Haritası Tekniğini Kullanmaya Karşı Tutumları*. V. Ulusal Fenbilimleri ve Matematik eğitimi Konferansı, Ankara
- Darlene, Russ- Eft (2004) *Toward a Meta- Theory of Learning and Performance*. ED 429309, ss. 656-64.
- Day, Richard R.; Park, Jeong-suk (2005) *Developing reading comprehension questions*, Reading in a Foreign Language, (17) (1) ss.60-73
- De Debat, Elba Villanueva (2006) *Applying Current Approaches to the Teaching of Reading*. English Language Programs, English Teaching Forum, (44) (1).
- Demirel, Ö., (1999) *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Demirel, Özcan (2000) *Planlamadan Uygulamaya Öğrenme Sanatı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Destination Literacy: How Reading Transitional Chapter Books Helps Children Develop Higher-Order Thinking Skills*, http://pearsonlearning.com/communities/assets/research_center/ResearchPaper_Early_Chapter_Books.pdf, 03 04 2005)
- Dochy, F.J.R.C., Bouwens, M.R.J. (1990) *Schema Theories as a Base for the Structural Representation of the Knowledge Base*. Open University, Secretariaat OTIC/COP, Postbus 2960, 6401 DL Heerlen, The Netherlands, ED 387489.
- Dochy, Filip; De Rijft, Catherine; Dyck, Walter (2002) *How Far Have We Progressed since Bloom? Implications for Educational Practice and Teaching*. Active Learning in Higher Education, (3) (3), ss.265-284.
- Donaldson, Randall; Haggstrom, Margaret (1996) *Using computer technology to make students better and more motivated readers*. Modern Languages and Literatures, Loyola College, 4501 N. Charles Street/Maryland.
- Dönmez, Cengiz ve Yazıcı, Kubilay (2006). *Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler*, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Sayı: 16.

- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Dufflemeyer, F. A. (1994). *Effective anticipation guide statements for learning from expository prose*. *Journal of Reading*, 37(6), 452-457. [EJ481057]
- Duis, Mac (1996). *Using Schema Theory to Teach American History*. *Social Education*, 60/3 ss.144-46
- Duke, Nell K.; Pearson, P. David (2002) *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*.http://www.acoe.k12.ca.us/ACOE_DOCS_Cand./RL_arts/Chapter_10pdf.
- Dye, Gloria A (2000). *Graphic Organizers to The Rescue, Helping Students Link and Remember Information, Teaching Exceptional Children*, ss. 1-6. http://www.dldcec.org/pdf/teaching_how-tos/graphic_organizers.pdf
- Emerald, Dechant, (1993) *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Review author[s]: Keith E. Stanovich, *The American Journal of Psychology*, (106) (3) ss. 456-466
- Erden, M. ve Akman, Y., (1998). *Eğitim Psikolojisi "Gelişim-Öğrenme Öğretme"*.Ankara: Arkadaş Yayınları
- Faris, Kay A.; Smeltzer, Larry L.(1997) *Schema Theory Compared to Text-Centered Theory as an Explanation for the Readers' Understanding of a Business Message*. *Journal of Business Communication* (34) ss.7-26. ED 536690
- Farrell, Jack (2004) *What Exactly is "Prior Knowledge?"*. Conejo Valley Unified School District. <http://www.readfirst.net/prior.htm>
- Field, Mary Lee (1992) *Reading Research: A Guide to Classroom Practices and Teaching Tools*. ss.1-17. ED 350849
- Fischer, Robert; Hager, Mary Ann Lyman (1997) *Multimedia Authoring for Foreign Language Faculty: The Libra Authoring System, Canada*. <http://www.cs.queensu.ca/achalla97/papers/p009.html>.
- Fitzgerald, Jill (1995) *English-as-a-Second-Language Reading Instruction in the United States: A Research Review*. *Journal of Reading Behavior*, 27/2, ss.115-52
- Flanney, K. A.; B.A., Rena Walles (2003). *How Does Schema theory Apply to Real Versus Virtual Memory?* *Cyberpsychology Behavior*, 6 (2), ss. 151-159.

- Floyd, P.; Carrell, P. L. (1987). *Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata*, Language Learning, 37/1, ss. 89-108.
- Freedman, Susan A. (1992) *Triggering the Gender Schema. A Theoretical Proposition*, ss. 1-18. ED 357990
- Frehan, Padraic (1999). *Beyond the Sentence: Finding a Balance Between Bottom-Up and Top-Down Reading Approaches*, The Language Teacher, <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper76/paper76.html>, 12 05 2006
- Fuhong, Tan (2004). *Cultural Schemata and Reading Comprehension*, Nankai University, ss. 5-10.
- Gagne, R.E., C. Wiedemann, M.S. Bell & T.D.Anders. (1984) *Training Thirteen- years Old to Elaborate While Studing Text*. Human Learning. Vol: 3, S: 283-299.
- Garner, Ruth. (1988) *Metacognition and Reading comprehension*. Rorwood, New Jersey: Ablex.
- Girgin, Ümit (2005). *İşitme Engelli Çocuklarda Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi*, The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET , ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 3, Article 19
- Gladwin, Ransom F. (2005) *A Reading Model Comparison in Intermediate Spanish Using the Interactive Reading with Instructor Support (I.R.I.S.) Model*, The Florida State University College of Arts and Sciences. Yayınlanmamış doktora tezi
- Grabe, W. (1991) *Current developments in second language reading research*. TESOL Quarterly 25/3: ss. 375-406).
- Grady, Karen. (2002) *Adolescent Literacy and Content Area Reading*. ERIC Digest. (ED469930).
- Gren, Cable Thomas (2003) *Visualizing Understandings Online: Nontraditional Pharmacy Student's Experiences with Concept Mapping*. The Ohio State University Cable. Yayınlanmamış doktora tezi
- Grow, Gerald O. (1996) *Serving the Strategic Reader: Cognitive Reading Theory and its Implications for the Teaching of Writing*. Florida A M University 1996, <http://www.longleaf.net/ggrow/StrategicReader/StratModel.html#anchor1070160,29122006>

- Guida, Alessandro; Tardieu, Hubert (2005) *Is personalisation a way to operationalise long-term working memory?* Current Psychologie Letters, Behaviour, Brain & Cognition. 15/1.
- Gulliver, S.R.; Ghinea, G. (2003) *How Level and Type of Deafness Affects User Perception of Multimedia Video Clips*. Department of Information Systems and Computing, Brunel University, Uxbridge, Middlesex. ss.1-10.
- Gümüş, Nazım (1997) *WWW (Internet) in, Toplumun ve Bireyin Bilişsel Gelişimine Etkisi*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/gumus.htm>, 24 01 2005
- Hach, Georg (2004) *Effects of a Narrative Instructional Strategy on Knowledge Acquisition and Retention from a Nutrition Education Video*. Georg Hach, The University of Florida. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Hamilton, Richard; Taylor, David (1992) *The Use of Schema Theory in the Design and Development of an Interactive Videodisc Module: A Medical Example*. Canadian Journal Of Educational Communication, 21/3. ED 464354
- Hammadou, J. (1991). Interrelationships among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *Modern Language Journal*, 75, 27-38.
- Hardin, Valentina Blonski (2001) *Transfer and Variation in Cognitive Reading Strategies of Latino Fourth-Grade Students in a Late-Exit Bilingual Program*, Bilingual Research Journal, (25) (4). ss. 3-20.
- Heeter; Carrie.; Lynn, Rampoldi H.; Brian, M W. (1997) *Recall and Mental Models: Designing A User Interface To Affect Memory*, <http://comtntechlab.msu.edu/publications/files/memory/index.html>. 04.02.2006
- Hodges, Joyce (1990) *The Effect Pre-Knowledge of the Text Has on Miscues in Reading*. (ED427305), Yüksek Lisans Tezi. ED 427305
- Holzinger, Andreas; Nischelwitzer, Alexander (2005). *Quasi-intelligente doppelt adaptierende Lernobjekte. von Technologiemo­dell zum Lernmodell*. Chameleon Learning Objects
- Huang Wen-Jiao (1999). *The Schema Theory and the teaching of college English listening comprehension*. Journal Of Hefei University Of Technology Social Sciences.

- Hudak, Mary A. (1993) *Gender schema theory revisited: men's stereotypes of American women-Sex Roles: A Journal of Research*,
- Jackson, Dorothy W.; Paul, Peter V.; Smith, Jonathan C. (1997) *Prior Knowledge and Reading Comprehension, Ability of Deaf Adolescents*, The Ohio State University. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2 (3) ss. 1-13.
- Jennifer, Isaacs, (2003) *Concept-Mapping Software: How Effective is the Learning Tool in an Online Learning Environment?* Acadia University, Canada.
- Jerald, Graig D. (2006) *The Hidden of Costs of Curriculum Narrowing*. The Center for Comprehensive School Reform and Improvement
- Jitendra, Asha K.; Griffin, Cynthia C.; Haria, Priti; Leh, Jayne; Adams, Aimee; Kaduvetoor, Anju, A (2007) *Comparison of Single and Multiple Strategy Instruction on Third-Grade Students Mathematical Problem Solving*. *Journal of Educational Psychology*. Vol 99 (1) 115-127
- Jitendra, Asha; DiPipi, Caroline M. (2003) *An Exploratory Study of Schema-Based Word-Problem-Solving Instruction for Middle School Students with Learning Disabilities: An Emphasis on Conceptual and Procedural Understanding*. <http://www.Idonline.org/article/5678>
- Jonassen, David H.; Wang, Sherwood (1993) *Acquiring Structural Knowledge from Semantically Structured Hypertext*. *Bulunduğu yer: Journal of Computer-Based Instruction*, (20), (1), ss. 1-8.
- Jong, Won Kim (2004) *Second Language English Listening Comprehension Using Different Presentations of Pictures and Video Cues*. The University of New South Wales. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kancihana, Prapphal (1995). *The Relationship between the Reading Strategies and Language Background of Thai Science Students in Performing Summary Tests*. <http://www.pioneer.chula.ac.thinpkanchan/html/sumtest.htm>
- Karakaş, Müge (2002) *The Effects of Reading Activities on ELT Trainee Teachers' Comprehension of Short Stories*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Keshavarz, Mohammed Hossein; Atai, Mahmoud Atai; Ahmadi, Hossein (2007). *Content Schemata, Linguistic simplification, and ESL readers comprehension and recall*, Reading in a Foreign Language, 9 (1).
- Khalifa, Mohammed; Shen, Kathy Ning (2006) *Knowledge Representation on Knowledge Acquisition and Problem Solving*, Department of Information Systems. City University of Hong Kong. Electronic Journal of Knowledge Management, 4/2 2006, ss.153 - 158
- Khemlani, M. D.; Lynne, Norazit (2000) *Selection of Reading Texts: Moving Beyond Content Schema*. Literacy Across Cultures, 4/1
- Kiili, K. (2005) *Participatory multimedia learning: Engaging learners*. Australasian Journal of Educational Technology, 21(3), ss.303-322. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet21/kiili.html,13>.05.2005
- Kintsch, Walter (2005) *An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective*. Discourse Processes A Multidisciplinary Journal, (39) (2&3), ss.125-128
- Kitao, Kathleen S. (1990) *Textual Schemata and English Language Learning*. Cross Currents, Issue (3) ss. 147-155.
- Kitao, Kenji; Kitao, S. Kathleen (1986). *Difficulties Japanese Have in Reading English*. ss. 1-35. ED 278244
- Kong, Dong. H (1997) *Thematic Units for EFL Teachers*. Folk Literature. ss. 1-23. ED 413776
- Koriat, Asher; Goldsmith, Morris; Pansky, Ainat (2000) *Toward A Psychology Of Memory Accuracy*. Annual Review of Psychology (51) ss.481-537. Department of Psychology University of Haifa, Israel.
- Kuzu, Tülay Sarar (2004) *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, Cilt: 37. Sayı: 1, ss 55-77
- Lai, Hui Fen (2004) *The Influence of Domain Knowledge on ESP More Proficient readers Processes of Main Idea Construction*, Applied Foreign Language. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Taiwan

- Lally, Carolyn (1998) *The Application of First Language Reading Models to Second Language Study: A Recent Historical Perspective*, Reading Horizons, (38), (4) ss.267-77. ED 568438
- Landry, Kevin Laurence (2002). *Schemata in Second Language Reading*, The Reading Matrix, An International Online, 2 (3).
- Last, David A.; O'Donnell, Angela M.; Kelly, Anthony E (1998). *Using Hypermedia: Effects of Prior Knowledge and Goal Strength*. ss. 1-6. ED 421146
- Lawless, Kimberly A.; Brown, Scott W.; Mills, Robert; Mayall, Hayley J. (2003) *Knowledge, Interest, Recall and Navigation: A Look at Hypertext Processing*, Journal of Literacy Research, Fall. ED 423847
- Lewin, Bessy A.(1992). *A Schema- Based Reading Test*, ss. 1-9. ED 361675
- Li Ke (2004). *Content Schemata and Reading Comprehension*. Foreign Language Teaching and Research Press, A special Edition for the Fourth International Conference on ELT in China
- Lohr, Linda; Roberts, Stephanie; Gall, James (2003) *The Promise of Memory Research for Instructional Visual Design*. <http://www.coe.unco.edu/EdTech/Newsletter/lateSept/Promise.html>
- Malcolm, Lan G.; Sharifian, Farzad. (2002) *Aspects of Aboriginal English oral discourse: an application of cultural schema theory*, Discourse Studies, SAGE Publications. (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), 4(2), ss.169–181.
- Maria, K. (1990). *Reading Comprehension Instruction, Issues, Strategies*. Parkton, MD: York Press: What is reading comprehension and how does it relate to college learning?, http://www.landmarkcollege.org/institute/assistive_technology/reading_overview.html, (14.10.2005).
- McCormick, Thomas W. (1988) *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*. New York: University Press of America. Dallas SIL Library 372.4 M131
- McDonnell, Tommy Buell (2003) *The Effects Of Text Presentation: Linear And Hypertext On English Language Learners* <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper76/paper76.html>
- McKnight, M. W (2000) *Overview of Reading Comprehension*. Bulunduğu yer: B. J. Ehren; P. G. Gildroy (Ed.), Basic principles in reading comprehension. Lawrence, KS: The University of Kansas, Center for Research on Learning.

http://onlineacademy.org/modules/a303/support/xpages/a303b0_20200.html,
08.03.2005

- McNamara, Danielle S. (2001) *Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge*. Canadian Journal of Experimental Psychology. ss.1-4.
- McNamara, Danielle; Floyd, Randy G.; Best, Rachel; Louwse, Max (2003) *World knowledge Driving Young Readers' Comprehension Difficulties*. International Conference on Learning Sciences Proceeding of th 6th International Conference on Learning Science. International Society of Learning Sciences ss. 326-33.
- McNeil, John D. (1992) *Reading Comprehension: New directions for classroom practice*. <http://www.landmarkcollege.org/institute/assistive.technology/readingoverview.ht>
- McVee, Mary B.; Dunsmore, Kailonnie; Gavelek, James R.(2005) *Schema Theory Revisited*. Review of Educational Research Winter, (75), (4). ss, 531-566
- Mealey, Donna L.; Nist, Sherrie L.(1991) *Teacher-directed comprehension strategies*. Journal of Reading, 32 (6) ss. 484-93. ED 383759
- Meaningful reception learning & schema theory*, <http://www.indiana.edu/~p540alex/P540Fall02/unit4.html#notes>, 12.10.2006).
- Mergel, Brenda (1998) *Instructional Design-Learning Theory*. Educational Communications and Technology, University of Saskatchewan. <http://www.usask.ca/education/courseworld802papers/mergel/brenda.htm>
- Michiels-Bongaerts, Maureen; Schmidt, Henk G. (1995). *The Relation between the Nature of Prior Knowledge Activated and Information Processing: To Elaborate or To Infer*. ss. 1-24. ED 392831
- Miller, K. K. ve George, J. E. (1992) *Expository Passage Organizers: Models for Reading and Writing*. Journal of Reading, 5, 372-377.
- Miriam, Burt; Peyton, Joy Kreeft; Adams, Rebaca (2003) *Reading and Adult English Language Learners: A Review of the Research. Series on Preparing Adult Language Learners for successes*. National Center for ESL Literacy Education. Center for Applied Linguistics, 4646 40th Street, N.W., Washington. ss. 1-54.

- Mohanlal, Sam; Sharada, B.A.; Fatihi, A.R; Gusain, Lakhan (2006) *Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*. Language In India, (6: 2).
- Molinelli, Paul. M (1995) The Significance of Stance: An Invitation to Aesthetic Response. ss. 1-43. ED 404605.
- Morgan, Michael. (2005) *Distributed Cognition in Computer Mediated Learning Environment*. Wollang University, Faculty of Education. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Munro, Allen; Rigney, Joseph W. (1977) *A Schema Theory Account of Some Cognitive Processes in Complex Learning*. Technical rept. 81/1. ED 1423992
- Murphy K. R. & Davidshofer (1991) *Psychological Testing: Principles and Applications*. New Jersey: Prentice- Hall International, Inc.
- Nadera, Aleksandra Kledecka (2001), *Application of Computer Assisted Language Learning in the Development of Reading Comprehension Skills*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Narvaez, D. (2002) *Individual Differences that Influence Reading Comprehension*. In C. C. a. P. Black, Michael (Ed.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press
- Narvaez, D. (2005). *The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise and Character*. In C. Pope-Edwards & G. Carlo (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 51: Moral Motivation through the Lifespan*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. <http://www.stolaf.edu/people/huff/classes/GoodnEvil/Readings/Neo.Kohlberg.pdf>, 12 10 2006
- Nassaji, Hossein (2002) Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives-*Language Learning* (52) (2) ss.439-81
- Nelson, Gayle; Schmid, Thomas (1989). *ESL Reading Schema Theory and Standardized Test*, TESOL Quarterly, 23/3, ss. 539-43.
- Nicolos, Joe. D (2000) *Schema Theory: A New Twist Using Duplo Models*. ss. 1-18. ED 440961
- Nihei, Koichi (2002) *How To Teach Listening*. ss.1-27. ED475743

- Nolan, I., Charles W. (2002). *A Comparision of Effects of Two Schema Theory*. Based Pre-Reading Activities in Spanish. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Numminen, Heli (2002) *Working memory in adults with intellectual disability*. Famr, Research Publications 85/2002. Helsinki.
- Oded, Brenda; Walters, Joel (2001) *Deeper processing for better EFL reading comprehension, Department of English as a Foreign Language*. 29 (3) ss. 357-70 ED 629620
- Ogle, D. M. (1986). *K-W-L:A teaching model that develops active reading of expository text*. Reading Teacher, 39, ss. 564-570.
- Oku, Taeko (2001). *Reading Comprehension. A keyword approach to Adult EFL learning* ,<http://www.mimasaka.ac.jp/intro/bulletin/2002/oku/oku.html> 08.07.2005
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Mayes, Eric; Arthur, Leslie; Johnson, Joseph ve diğerleri (2004). *Comprehension Among African American Graduate Students*, Journal of Negro Education, The, Fall 2004
- Osumi, Atsuko (2005). *How L2 Learners Read a Text-Activating Knowledge and Forming Consistency in Reading Comprehension*, The Japan Foundation Japanese-Language Education Bulletin, Vol 1, ss. 1-15.
- Ouellette, Glenda; Dagostino, Lorraine; Carifio, James (1998) *The Relationship of Children's Expectations for Structure in Story to Their Knowledge of Literature and Their Reading Ability Reading Improvement*. (35), (3) ss.98-113. ED 573316
- Öner, Fulya; Arslan, Mehmet (2005) İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Elektrik Ünitesinde Kavram Haritaları ile Öğretimin Öğrenme Düzeyine Etkisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* October 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 19
- Özbek, Yeşim; Civelek, Muharrem (2006) *A Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by ELT Students*, 14, Teachers' Articles
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2002), “Bilgiyi İşleme Modeli”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (3. Baskı), Editör: B. Yeşilyaprak, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Pardo, Laura S. (2004). *What every teacher needs to know about comprehension*. The Reading Teacher, 58 (3) ss. 272–280.

- Paris, Scott G.(2005) *Current Issues in Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, s.22, <http://www.site.ebrary.com/lib/selcuk/Doc?id=10103824&ppg=22>
- Parvaz, Mohammad Hossein; Nodousjan, Mohammad Ali Salmani (2006) *The Effect Of Text Cohesion On Reading Comprehension*, Language In India, (6) (2).
- Patricia, A. Chalmers (2003) *The role of cognitive theory in human-computer interface*, Computers in Human Behavior, 19/5, ss. 593-607
- Pavlak, Stephan A. (1974) Excerpts from Significant Research on Comprehension (1948-1972), ss. 1-27 ED 095506
- Pearson, P. David (2000) *Reading in the Twentieth Century*, Michigan State University/CIERA, <http://www.ciera.org/library/archieve/2001-08/0108pdp.pdf>.
- Peck, J. Van den Bosch; A. B and Kreupeling, W. J. (1982). *Effect of mobilizing prior knowledge on learning from text*. Journal of Educational Psychology, 74 (5), ss. 771-777.
- Plastina, A.F. (1997) *MA in Linguistics (TESOL) University of Surrey*, U.K. yayınlanmamış doktora tezi
- Pritchard, R. (1998). *The Effects of Cultural Schemata on reading processing strategies*. Reading Research Quarterly, 25 (4), ss. 273-295.
- Pulido, Diana (2004) *The Effect Of Cultural Familiarity On Incidental Vocabulary Acquisition Through Reading*. The Reading Matrix; An International Online Journal, 4/2, ss. 20-53.
- Pulido, Diane (2003) *Modeling the Role of Second Language Proficiency and Topic Familiarity in Second Language Incidental Vocabulary Acquisition Through Reading*. Language Learning 53:2, ss..233-284
- Razi, S. (2004) *The effects of cultural schema and reading activities on reading comprehension*. Bulunduğu yer: Singhal, M. Proceedings of the First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research- September 25-26, The Reading Matrix Inc., United States (ISSN 1550-8501).
- Readance, Bean, Baldwin (2001) *FOR-PD's Reading Strategy of the Month, Venn Diagramm June 2004*, www.itrc.ucf.edu/FORPD/strategies/stratVenn.html - 14k, 09.01.2007).

- Rebecca Fincher-Kiefer (1992) *The role of prior knowledge in inferential processing*, Journal of Research in Reading 15 (1), 12–27.
- Reuterberg, S., & Gustafsson, J.-E. (1992) *Confirmatory factor analysis and reliability: testing measurement model assumptions*. Educational and Psychological Measurement, 52, 795-811.
- Reynolds, R. E.; Taylor, M. A.; Steffenson, M. S.; Anderson, R.C. (1982). *Cultural Schemata and Reading Comprehension*. Reading Research Quarterly, 17, ss. 353-66.
- Richards, J.C (1990) *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, ISBN-13: 9780521387941
- Richardson, Ken.(1998) *Models of Cognitive Development*. London, UK: Psychology Press, s.100, <http://site.ebrary.com/lib/selcuk/Doc?id=10056019&ppg=100>
- Riseborough, Glenn Mason (1997). *Applying Learning Theories to Mathematics Education*, <http://www.geocities.com/griseborough/05.txt>
- Roschelle, J. (1995) *Learning in interactive environments: Prior knowledge and new experience*. Bulunduğu yer: J.H. Falk; L.D. Dierking, Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda. Washington, DC: American Association of Museums, 37-51. <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/priorknowledge.html>
- Ross, Bruce M.(1992) *Remembering the Personal Past: Descriptions of Autobiographical Memory*. Cary, NC, USA: Oxford University Press, Incorporated, s.151; <http://site.ebrary.com/lib/selcuk/Doc?id=10085380&ppg=151>
- Rountree, S. Catherine (2001) *Testing Scripture Translation for Comprehension*. A Dissertation, <http://www.mail.jaars.org/rubt/rountree.pdf>
- Ruddell, Robert B., Martha Rapp; Harry, Singer (Ed.) (2004) *Theoretical Models and Processes of Reading* (Hardcover).
- Sabelle, Mel Stephan (1999) *Using The Context of Physics Problem Solving To Evaluate The Coherence Of Student Knowledge*. University of Maryland Department of Physics. Yayınlanmamış doktora tezi
- Salim, Abu-Rabia, (1996) *Factors affecting the learning of English as a second language in Israel*. Journal of Social Psychology, 136 (5), ss. 589-95

- Samuel, S. Myers (1997) *Perspectives on Schema and Reading Comprehension: Content or Formal Schema? What promises.* Bulunduğu yer: Promises, Progress and Possibilities: Perspectives of Literacy Education, Kay Ed; Hayes, Bernard, L. Ed; Tefler, Richard, Ed., s.105-113
- Semino, Elena; Culpeper, Jonathan (Ed) (2002) *Cognitive Stylistics. Language and cognition in Text Analysis.* Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company, s.118 <http://site.ebrary.com/lib/selcuk/Doc?id=10041607&ppg=118>
- Senemoğu, N. (2003) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (8.Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğu, Nuray (1997) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.* Spot Matbacılık, Ankara
- Sequera, Wilfredo. (1995) *Construct Validity in Reading Tests Forum*, (133), (1) s. 49.
- Sharifian, Farzad (2000) *Aspects of schematic processing in Indigenous speakers of Aboriginal English: An initial exploration.* In Proceedings The 5th Annual Round Table of the Centre for Applied Language and Literacy Research, Edith Cowan University, Western Australia.
- Shen, Yin-Shyan Irene; Sung, Susan Chia-Chin; Raleigh, Cheryl E. (2001) *A Communicative and Structural Approach to Teaching English Reading at the College Level.* Paper presented at the Congress of the Americas, Puebla, Mexico, October, ss. 1-25 ED 467644
- Shin, Namsoo, McGee Steven (2003). *Designers Should Enhance Learners III- Structured Problem –Solving Skills.* <http://vdc.cet.edu/entries/illps.htm>. 18.02.006
- Singhal, Meena. (1998) *A Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema.* Bulunduğu yer: The Internet TESL Journal, (IV), (10). <http://tesly.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>.
- Singhal, Meena; Lowell; M. A. (2005) *Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues.* The Reading Matrix. <http://www.readingmatrix.com/> Pp. 249.
- Sipe, Mina T. (2005). *Black-White Differences in Reading Comprehension: The Measure Tests*, Yayınlanmamış doktora tezi.

- Slavin, R. E. (1991) *Educational psychology theory and Practice* (3. baskı). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. Bulunduğu yer: Dye, Gloria A. (2000) *Graphic Organizers to the Rescue! Helping Students Link and Remember Information, Teaching Exceptional Children*. http://www.dldcec.org/pdf/teaching_how-tos/graphic_organizers.pdf, 12 04 2005
- Smith, Carl B. (1994) *Helping Children Understand Literary Genres*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN.
- Smith, Frank (2004) *Understanding Reading*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, s.26. <http://www.site.ebrary.com/lib/selcuk/Doc?id=10088289&ppg=26>
- Snell, Julia (2006) *Schema theory and the humour of Little Britain*, *English Today* 85, (22), (1) Cambridge University Press 59
- Spires, H. A & Danley, J. (1998). *Prior Knowledge activation: inducing engagement with informational texts*. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), ss. 245-260.
- Spires, Hiller A. (1992) *Effects of Schema-Based and Text Structure-Based Cues on Expository Prose Comprehension in Fourth Graders*. *Journal of Experimental Education*, Vol. 60/4, ss. 307-20.
- Spivey, Nancy Nelson (1989) *Construing Constructivism: Reading Research in the United States*. Occasional Paper No. 12. (bir de Melon al var ona da bak)
- Spyridakis, Jan H.; Isakson, Carol S. (1991) *Hypertext: A New Tool and Its Effect on Audience Comprehension*. Department of Technical Communication University of Washington Seattle, WA 98195, 1/2, ss. 37-44.
- Standish, Leisa Gaye (2005) *The Effects of Collaborative Strategic Reading and Direct Instruction in Persuasion on Sixth-grade Students' Persuasive Writing and Attitudes*. Digital Repository at the University of Maryland. Yayınlanmamış doktora tezi
- Stein, Nancy L.; Trabasso, Tom. (1982) *What's in a Story: An Approach to Comprehension and Instruction*. The Technical Report No: 200, ss. 1-133, ED 201490
- Step-Greany, Jonita (2003) *Designing Instructional Technology for Language Learning Academic Exchange Quarterly*. 7/4, Florida State University
- Stott, Nigel (2001) *Helping ESL Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations*. Bulunduğu yer: The Internet TESL Journal, (VII), (11).

- Strangman, N.; Hall, T. (2004) *Background knowledge*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_backknowledge.html, (02.06.2005)
- Suzuki, K. (1987) *How is an Attitude Toward a Newly Learned Skill Formed?: An Inter-Domain Interaction study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Florida State University, U.S.A
- Sübaşı, Güzin (1999) *Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı*, Mesleki Eğitim Dergisi 1 (2): 27-36
- Sweller, John (1983) *Visualisation and Instructional Design*, Sydney NSW 2052 The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Sweller, John (1999) *Instructional design in technical areas*. Melbourne: ACER Press. <http://www.ivm-kmrc.de/workshops/visualization/sweller.pdf>.
- Taguchi, Etsuo; Gorsuoh, Gyreta, J.; Sasamoto, Evelyta (2006). *Developing Second and Foreign Language Reading Fluency and its Effect on Comprehension: A Missing Link*, The Reading Matrix, 6/2, ss. 1-18.
- Tankersley, Karen (2003) *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision; Curriculum Development, s.99, <http://www.site.ebrary.com/lib/selcuk/Doc?id=10048760&ppg=99>
- Teaching Reading Developing Reading Activities*, <http://www.nclrc.org/essentials/reading/developread.htm>, 12. 03 2006).
- Thompson, Ross A.; Zamboanga, Byron L. (2004) *Academic Aptitude and Prior Knowledge as Predictors of Student Achievement in Introduction to Psychology*. Journal of Educational Psychology. 96/4, ss.778–784
- Thompson, Jill M. (2004) *A Readiness Hierarchy Theory Of Counselor-In-Training*. Journal of Instructional Psychology. http://findarticles.com/p/articles/m_OFC6/is_n6130125
- Toledo, Reded Fernandez (2005). *Genre Analysis and reading of English as a foreign Language: Genre Schemata beyond text typologies*, Journal of Pragmatics, 37/7, ss. 1059-1079.
- Troike, Muriel Saville (1991) *Teaching And Testing For Academic Achievement: The Role Of Language Development*. Focus: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 4, ED 337035

- Tsui, Amy BM; Fullilove, J (1998) *Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance*, Applied Linguistics, 19 (4), ss.432-451;
- Usen, Tracey H.(1993) *The Effects of Prereading Activities on Reading Comprehension*. ED 355498, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Vardien, Rajien (1994) *Schema- Theoretical Model of Reading: Revisited*
- Weingarten Grütz, Doris (2004) *Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung*, Linguistik online 21. http://www.linguistik.online.com/21_04/grueta.html
- Vrasidas, C. (2002) *A systematic approach for designing hypermedia environments for teaching and learning*. International Journal of Instructional Media 29 (1). Instructional media initiatives: focusing on the educational resources center at Thirteen/WNET, Newyork.
- Walsh, Adele (1997) *Evly. French. Immersion: a portrait. of. a primary. program*. Faculty. of Educatîon. Memorial University. of. Newfoundlrnd, yüksek lisans tezi
- Waring, Robert (1995) *Towards A Theoretical Construct For The Interface Between Input And Pre-Existing Knowledge In Second Language Acquisition*. <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/input.html>, 12 12 2006.
- Warning, Robert (1996) *Connetionism and Second Language Vocabulary*. <http://www.harenet.ne.jp/waring/papers/connetc.html>.
- Widmayer, Sharon Alayne (1999). *Schema Theory: An Introduction*. <http://chd.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/SchemaTheory.htm>, [19122006](http://chd.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/SchemaTheory.htm)
- Willingham, Daniel T. (2006) *How Knowledge Helps It Speeds and Strengthens Reading Comprehension, Learning—and Thinking*, Publications American Educator Issues, http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/spring06/willingham.htm
- Winn, W., Snyder, D. (1996) *Cognitive Perspectives in Psychology*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan, Simon and Schuster Macmillan, ss. 115-122.

- Winkel, H. (2001) *Application of schema theory to academic discourse*. Proceedings of the National Language and Academic Skills Conference, La Trobe University, November. <http://www.latrobe.edu.au/lasu/conference/wihskel.doc>
- Xuping, Xie (2005) *The Influence of Schema Theory on Foreign Language Reading Comprehension*. Nantong Teachers University, China, 2005, *The English Teacher*, (XXXIV), ss. 67-75.
- Yacci, M. (2000) *Interactivity demystified: A structural definition for distance education and intelligent CBT*. Educational Technology August 2000. <http://www.it.rit.edu/may/interactiv8.pdf>
- Yiğiter, Kemalettin; Sariçoban, Arif; Gürses, Tuba (2005). *Reading Strategies Employed By ELT Learners at The Advanced*, *The Reading Matrix*, 5 (1), ss. 1-16.
- Yoo, Soyung (1997) *Necessity of Information Processing Models as Functional Tools*. ED 413914
- Yunkyong, Kang. (1987) *A Review of: Carrell, Patricia L. Content and Formal Schemata in ESL Reading*. *TESOL Quarterly*.(22), (3), ss.461-481-Depermant of Linguistics, San Diego State University
- Zaid, Mohammed Abdullah (1995). *Semantic Mapping-In Communicative Language Teaching*, 33/3.
- Zakaluk, Beverley L. (1982). *A Theoretical Overview Of The Reading Process: Factors Which Influence Performance And Implications For Instruction*, <http://www.umanitoba.ca/education/edlab/Archive/81529/theopape.html>, 12.05.2006
- Zaliha, Mustapha (1995) *Schemata as a Reading Strategy*, ss. 1-40, ED 415497
- Zhang Dan, YI Xiu-bo(2006) *A Study of the Psychological Factors of English Reading Difficulties: A Survey of College Students in the Intra-school BBS* Dec. 3/12 (Serial No.36) *Sino-US English Teaching*, ISSN1539, College of Foreign Languages, Jilin University, Changchun, Jilin 130012, China. <http://www.linguist.org.cn/doc/Su200612/Su20061203.pdf>
- Zheng, B.A. (2002) *Reading Comprehension and A Computerised Analytic Model*. Theoretical Possibility, Technical Fesasibility and Lutriusic Limitations, Ya-ynlanmamış doktora tezi.