

Öğrencilerin Okumasını Sağlamak: On Dört Tavsiye¹

Eric H. Hobson, Georgia Southern University

“Öğretim üyeleri; öğrencilerin yazması ya da eleştirel düşünmesi ile ilgili konuşmak için ne zaman bir araya gelse, kaçınılmaz olarak, konu öğrencilerin okumalarına ilişkin sorunlara geliyor.” (Bean, 1996, s.133).

1970’lerin sonlarında, yaygın bir ulusal reklam kampanyası okur-yazarlığı, “Okumak Önemlidir” sloganı ile desteklemekteydi. Mevcut ilk, orta ve lise programları, günlük sınıf içi ve okul dışı uygulamalarla ve değerlendirmede temel olarak ağırlık vermek suretiyle okumanın ilköğretim ve lise eğitimi için önemli olduğunu desteklemektedir. Okumanın üniversite derslerinde de önemli olduğu herkesçe kabul edilmektedir; ancak literatür, bu varsayımın geçerliliği konusunda bazı şüpheler ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencinin bu okumalara hazırlığı ve okuma ödevlerini yerine getirmesi ile ilgili araştırmalar bazı sorunları ortaya koymaktadır.

Hazırlanma Sorunu

Genellikle iyimser bir tavır sergileyen John Bean (1996) şunu belirtmektedir: “Günümüz öğrencilerinin pek çoğu az okuyan, üniversite ders kitaplarının yoğunluğu altında ezilmiş, birincil kaynakların karmaşıklığı ve yabancılığı ile kafası karışmış ve akademik söyleme alışkın olmayan bireylerdir” (s.133). Bean’ın bu değerlendirmesi, öğrencilerin üniversitede başarılı olmak için gerekli olan seviyelerde okumaya hazır olmadıkları yönündeki görüş, öğretim üyelerinin yaygın olan görüşüyle örtüşmektedir (Leamnsen, 1999; Lowman, 1995; Maleki ve Heerman, 1992; Nist ve Kirby, 1989).

¹ Bu çalışma, Individual Development and Educational Assessment Center – IDEA Center izni ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Kaynak göstermek şartıyla yapılan kısa alıntılar dışında, raporun tamamı ya da bir bölümü basılı ve dijital olarak çoğaltılamaz; elektronik ortamlar da dahil olmak üzere herhangi bir ortamda paylaşılamaz. Çalışmanın çeviri hakları saklıdır.

Bu çalışmayı aşağıdaki gibi referans gösterebilirsiniz:

Hobson, E. H. (2004). *Öğrencilerin okumasını sağlamak: on dört tavsiye* (Çev: ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi). Manhattan, KS: The IDEA Center.

Bean; öğretim üyelerinin, öğrencilerin “ders için okumalarını” sağlama sorumluluğunu almaları gerektiğine inanmaktadır. Öğrencilere verilen okuma ödevi, hem dersle hem de eğitim gördükleri alanı öğrenmelerini kolaylaştırıcı disipline özel değerlerle ve stratejilerle ilgili olmalıdır. “Öğrencilerimizi denize götürmekten fazlasını yapmalıyız. Onlara derinlerde balık avlamayı öğretmeliyiz” (s.133). Bu ileriye etkili (proaktif) duruşta, Bean öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik tavsiyeler veren alanyazının geniş bir bölümünü yansıtmaktadır.

Alanyazının bir parçası olarak, Leamnsen (1999)’ın birinci sınıf üniversite öğrencilerine ilişkin iyimser durum değerlendirmesi şu şekildedir: “Birinci sınıf öğrencilerin çoğunluğu iyi dinlemeyi, dinlediklerini not almayı, kavrayarak okumayı ya da gerçek yaşamla bağlantı kurarak yazmayı bilmiyor. Neyse ki, bu gerçek kadar önemli olan bir önerme daha var; tüm bunları yapabilmeyi öğrenme yeterliliğine sahipler” (sf.ix).

Üniversite öğrencilerinin dersle ilgili okumalarında zorlanmalarının birçok nedeni vardır. Konu ile ilgili yazan diğer araştırmacılar (Davis, 1993; Grunert, 1997; Leamnsen, 1999; Lowman, 1995; Maleki ve Heerman, 1992) gibi, Bean de öğrencilerin okuma zorluklarına sebep olan 10 temel neden belirlemiş; bu zorlukları ortadan kaldırmak için 11 strateji önermiştir (Ekteki Tablo 1’e bakınız).

Bu türden öğrenci odaklı müdahaleci yaklaşımlar faydalıdır, garantilidir ve arzu edilen sonuca ulaştırır.² Aynı zamanda, bu yaklaşım temel olarak eksiktir; çünkü öğretim üyesinin öğrenmeyi destekleyen okumalar konusunda öğrencilere önerebileceği yöntemleri ve bu yöntemlerin uygunluğunu göz ardı eder.

Görevleri Yerine Getirme Sorunu

Öğrencilerin ileri düzeyde okuma becerilerinin ve buna yönelik tutumlarının geliştirilmesine yardımcı olacak öneriler değerlidir; ancak okuma hazırlığı sorunu işi tersinden yapmaya benzer. Çünkü ikinci önemli okuma problemi olan okuma ödevlerinin yerine getirilmemesini öncelikle ele almak gerekir. Öğrenciler ders materyallerini bile okumuyorlarsa onlara ileri düzeyde okuma becerisi kazandırmak için ileri düzeyde alan metni vermek anlamsız bir çabadır.

Araştırma bulguları tutarlı bir biçimde, dersle ilgili okumalardan herhangi bir okuma gününün ya da ödevinin sadece % 20 ila % 30’unun yerine getirildiğini ortaya koymaktadır (Burchfield ve Sappington, 2000; Hobson, 2003; Marshall, 1974; Self, 1987). Öğretim üyeleri, öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalıştıkları öğrencilerin %70’inden fazlasında ödev olarak verilen okumaları yapmamaları gibi üzücü ve meysus bir durumla karşı karşıya kalmaktadır.

Araştırmalar, öğrencilerin ders okumaları ile akademik başarıları arasında zayıf bir ilişki kurduklarını göstermektedir. Örneğin, öğrenci algısı ve bununla bağlantılı davranışlar hakkında verilerin toplandığı Öğrenci Katılımı Ulusal Araştırması (2001), öğrencilerin okuma etkinliklerini önemli bulma derecelerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Üniversite

² Öğrencilerin okumasını geliştirmesine önem verme ile ilgili kapsamlı bir inceleme için Maleki ve Heerman’ın 1992 tarihli “Öğrenci Okumasını Geliştirme” adlı IDEA çalışmasına bakınız.

öğrencilerinin çoğu derste verilen okuma ödevlerini yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrenci görüşlerine dayanmayan diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Burchfield ve Sappington (2000), öğrencilerin ortalama üçte birinin okuma ödevlerini belirlenen günde tamamlamış olacakları saptamasında bulunmaktadır (s.59), bu oran 30 yıldır değişmemiştir (Marshall, 1974; Self, 1987; McDougall ve Cordiero, 1993; Hobson, 2003).

Dersin yapısı ve öğretim üyesinin öğrenciler hakkındaki ön kabulleri, öğrencilerin okuma görevlerini yerine getirmesini etkiler. Öğrencinin okuma görevini yerine getirme ihtimalini azaltan dersle ilgili özellikler şunlardır: ders izlencesinde okuma metinlerinin seçimi hakkında gerekçe belirtilmemesi (Grunert, 1997), derste başarılı olmak için gereken okuma ile “gerekli” okuma olarak belirtilen okumalar arasında yeterince ayırım yapılmaması (Hobson, 2003) ve dersin gerektirdiği okuma düzeyi ile öğrencilerin okuma becerileri arasında uyumsuzluk bulunması (Bean, 1996; Leamson, 1999).

Literatürde, önerilen okuma görevlerinin yerine getirilmesinin geliştirilmesi ile ilgili çözümlerin çoğu, bazı belirli durumlarda yardımcı olurken sadece öğrenci temelli konulara odaklandığı için yetersiz kalmaktadır. Öğrenci ile ilgili olmayan birçok konu, üniversite öğrencileri arasındaki düşük düzeyde okuma problemini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu noktada çok boyutlu çözümlere ihtiyaç duyulmaktadır.

En umut verici yaklaşımlar, öğretme ve öğrenmenin her iki yönündeki tutumları ve faaliyetleri inceleyen ve değiştiren yaklaşımlardır. Aşağıda belirtilen hususları yerine getirmek aynı ölçüde önemlidir:

- a) Kurumsal düzeydeki ve ders düzeyindeki zayıf yönleri belirlemek ve bunları azaltmak için işe yarar stratejiler geliştirmek.
- b) Öğrencinin, üniversitede başarılı olmak için gerekli olan okumadan daha düşük düzeyde olma durumuna etki eden özelliklerini tanımlamak.

Bu çalışma ilk maddede belirtilen unsura odaklanmaktadır. Okuma ödevlerinin değerini geliştirmek üzere önerilerde bulunmadan önce, öğretme ve öğrenme durumları ile ilgili kapsamlı bir inceleme yapılması önerilmektedir.

Okumanın Değerini Artırma Stratejilerine Kılavuzluk Edecek Derslerin İncelenmesi

Varsayımları Değerlendiriniz

Öğretim üyeleri, sınıfın gerçek durumunu yansıtmayan ya da istenilen eğitim hedeflerine katkı sağlamayan örtük inançlarını kullanarak dersleri ve etkinlikleri oluşturabilir. Okuma ile ilgili iki konu –ders materyalinin varsayılan kaçınılmazlığı ve öğrencinin okuma faaliyeti ile ders başarısı arasındaki zayıf ilişki– daha önce incelenmemiş olan varsayımların öğretim üyesinin öğretimi üzerindeki etkisini göstermektedir.

Üniversitede verilen bütün derslerin okuma materyallerinin olması varsayımı öylesine yerleşmiştir ki, öğretim üyeleri bu varsayımı nadiren sorgular. Bir dersin ders kitabı ya da okuma listesi olmadan yürütülemeyeceği fikri lise sonrası eğitimin en yaygın görüşlerinden biridir. Akademik camianın bekçilerinden olan öğretim programı belirleme komisyonunun

üyeleri, bu normdan uzaklaşan ders önerilerine şüphe ile yaklaşır ve ders açma önerisinden önce ders kitabı ekleme konusunda öğretim üyesine baskı yapar. Öğretim üyesi yetiştirenler ve başöğretmenler gibi diğer akademik organlar, ders kitaplarını ve okuma paketlerini üniversite düzeyinde bir dersin ayrılmaz parçası şeklinde sunarak bu varsayımının kabul edilmesini gözle görünür bir şekilde teşvik eder (Altman ve Cashin, 1992; Grunert, 1997; Nilson, 1998).

Aynı zamanda birçok öğretim üyesi, ders kitaplarının öğrenme sürecine çok az katkıda bulunduğu dersler aldıklarını veya verdiklerini söyleyebilir. Bu metinler “zorunlu metinler” olarak adlandırılmış olsa da derste başarılı olmak için bunları okumuş olmak gerekli değildir. Bu durumu destekleyen kanıtlara rağmen, yerleşmiş gerçeklik nadiren değiştirilebilir. Böylece, üniversitelerdeki derslerde kullanılan okuma metinleri “artı değer” kattıkları için değil, bulunmaması halinde üniversite eğitiminde temel bir koşulun ihlal edileceği düşüncesiyle okutulmaktadır (Lowman, 1995).

Nist ve Kirby (1989), “akademik başarı için okuma metni etkileşimine ne kadar gerek duyulduğunu tespit etmek için profesörlerin taleplerinin daha yakından incelenmesini önemli bir ihtiyaç” olarak belirlemektedir (s.336). Bu inceleme yapılırken, “akademik başarı”nın öğretim üyesi ve öğrenci için ne ifade ettiği; “daha fazla daha iyidir” deyişinin ders okuma metinlerinin seçiminde rehber ilke olarak kullanılması ve ders ile ilgili okumalarda okuma oranı gibi konuların da dikkate alınması gerekmektedir. Sözü edilen her bir konu, “dersi değerlendir” ve “dinleyiciyi değerlendir” şeklindeki değerlendirme ölçekleri adı altında daha detaylı olarak ele alınacaktır.

Dersi Değerlendiriniz

Dersle ilgili varsayımların yeniden değerlendirilmesi, öğrencilerin ders için okuma ihtiyacının değerlendirilmesine daha fazla odaklanmalıdır. En iyi dersler, gerçek ortama uygun olarak ve belirli eğitim hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışan farklı öğretim üyeleri ve öğrencilerden oluşacak şekilde tasarlanır (Fink, 2003). Bu derslerde, eğitim hedeflerine önem verilmeli ve bu hedeflerin dolaylı ya da dolaysız olarak ne şekilde ifade bulduğuna dikkat edilmelidir (Fink, 2003; Lowman, 1995).

Okumanın üniversite derslerindeki rolünün değerlendirilmesi sürecine, dersin öğrenme çıktılarını yeniden düşünerek başlamak faydalı olabilir (Fink, 2003; Lowman, 1995). Dersler farklı amaçlara hizmet eder. Bazıları giriş mahiyetindedir, bir ya da daha fazla bölümün öğrencisine verilir, zorunlu koşulların ya da özel ilgi alanlarının karşılanmasını hedefler, en temelden oldukça özele çeşitlilik gösteren konuları içerir. Hedeflenen eğitim çıktıları; okuma metinlerinin tespit edilmesinde, okuma yükünün belirlenmesinde ve okuma beklentilerinin yerine getirilmesinde bir ölçüt olarak ele alınabilir (Lowman, 1995).

Okuma materyalleri aynı zamanda dersin temel konularına ve öğrencilerin demografik özelliklerine uygun olmalıdır. Üniversite derslerinde kullanıldıkları bağlama uygun olmayan çok sayıda ders kitabı kullanılmaktadır. Bu noktada iki uyumsuzluk oldukça yaygındır. Maleki ve Heerman (1992) bunlarda birincisi hakkında aşağıdaki yorumu yapmaktadırlar:

Görünüşte ‘okuma sorunu’, üniversite öğrencisinin okuma becerisi ile okuma materyalinin zorluk derecesi arasındaki uyumsuzluktur. Üniversite ders kitaplarının okunması giderek zorlaştırılırken, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin okuma başarısı 1965’ten bu yana düşmektedir (s.1).

İkinci olarak, kitaplar genellikle amacına uygun şekilde kullanılmaz. Referans kitapları, dersin birincil öğretme ve öğrenme araçları olarak konunun acemisi olanların ellerine verilir. Böyle yapıldığında, bu kitapların oldukça uzmanlaşmış ve beceri kazanmış kişiler için tasarlanmış olduğu gerçeği göz ardı edilir (Bean, 1996; Leamson, 1999; Maleki ve Heerman, 1992).

Dersin değerlendirilmesinde, dikkati “zorunlu okuma”nın anlamı üzerine odaklamak tercih edilir. Bu terim, muhtemelen dersin öğrenme çıktılarının karşılanması için gerekli olan bilgiyi içeren okuma materyali demektir. Bu ifadeden anlaşılan şudur: Kabul edilen düzeyde bir başarıya ulaşmak için, öğrenci “gerekli” olan her maddeyi okumak zorundadır.

Öğrencinin okuma görevini yerine getirmesiyle ilgili alanyazın göstermektedir ki “zorunlu okuma” ders notunun tam bir yordayıcısı değildir. Nist ve Kirby (1989) bu konuda şunu söylemektedir: “Üniversite öğrencileri arasında okuma ödevini tamamlama oranı %20 ile %30 arasında olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni, kısmen öğrencilerin derste başarılı olmak için ders materyalini okumak ya da çalışmak zorunda olmadıklarını keşfetmeleridir. Çünkü derse devam etmek ve ders notlarını çalışmak kabul edilir performansla ulaşmak için yeterlidir” (p.327).

Yaygın bir sorun da, öğretim üyelerinin dersle ilgili gördükleri tüm metinlerini, okuma ödevlerinin derste başarılı olmadaki katkısını açıklamaksızın “zorunlu” başlığı altında belirtmeleridir. Bu durum, zaman yönetimi ve alacağı notu kestirebilme konusunda öğrencilere bazı seçenekler sunmaktadır.

Lisans ve lisansüstü öğrenciler, toplam okuma yükünün, ders saatlerine, yeme ve uyku düzenlerine engel olmayacak düzeyde ya da bundan daha fazla olmasını bekleyebilirler (Lang ve Gore, 1988). Gerçekçi olmayan bir iş yükü ile karşılaşan öğrenciler olaya pragmatist yaklaşabilirler ve en az düzeyde okuma yaparak ders gerekliliklerini yerine getirmeye yönelebilirler (Lowman, 1995). Ortalama öğrenciler basit bir kar-zarar analizi yaptıklarında (“Okumalarım dersten alacağım notu nasıl etkiler?” gibi); birinci, ikinci ve üçüncü elden bilgiler daima düşük düzeyde yararı gösterir. Öğrencilerin okuma ödevlerini yerine getirme ve notlar arasında bağlantı olmadığına ilişkin vardıkları bu sonuç metodolojik çalışmalarla da desteklenmektedir (Hobson, 2003; Self, 1987).

Eğer bu konuda öğretim üyelerine baskı yapacak olursanız o zaman dersle ilgili metinler arasında “gereklilik” konusunda bir önem derecesi olduğunu kabul edeceklerdir. “Zorunlu okuma” adı altında verilen okumaların çoğunluğu, ya ders izlencesi hazırlama nedeniyle ya da üniversite derslerinin zorunlu okumalarının olması gerektiği şeklindeki gizli varsayımdan kaynaklanmaktadır.

Bunun için bazı çözümler mümkündür. Bunlardan ilki, dersle ilgili okuma materyallerinin öğrenciye getireceği yarara göre öncelik belirleme süreci kullanılarak sıralanmasıdır. Bu süreçte dersle bağlantılı tüm okuma materyalleri değerlendirilir ve derste başarılı olma ölçütü ile ilgili olmasına göre her bir maddeye bir puanlama verilir (örneğin, “kesinlikle gerekli”, “iyi bir destekleyici materyal”, “ilginç”, “uzmanlar için ilgi çekici” ve “özel durumlar için gerekli” gibi). Sadece “kesinlikle gerekli” olarak belirlenen okuma materyalleri “zorunlu okuma” materyalleri olacak şekilde bir anlayış ile sınıflandırma yapılır. Öğrencilerin sorumlu tutulacağı okuma materyali bu şekilde belirlenir.

Tarafsız bir şekilde yürütüldüğünde, bu öncelik belirleme süreci; dersin “zorunlu okuma” yükünü daha başa çıkılabilir hale getirir. Öğrenci açısından değerlendirildiğinde, daha başa çıkılabilir olan okuma yükü, okuma ödevlerini yerine getirme sorumluluğu ile birleştiğinde, daha çok fayda sağlayacaktır. Periyodik olarak yürütüldüğünde süreç “korkutucu okuma yükünü” kontrol altında tutacaktır.

Hedef Kitleyi Değerlendiriniz

Öğretim üyelerinin tersine, öğrenciler konunun uzmanı değildir ve yetişkin yaşamlarının büyük bir bölümünü ilgili disiplin içindeki özel konuların araştırılmasına adanmışlardır. Akademik amaçları daha sınırlıdır ve ihtiyaçları öğretim üyelerininkinden daha kısıtlıdır. Uzmanlar olarak, öğretim üyeleri genellikle uzmanlıkların düştüğü tuzağa düşerler: Uzmanlar normlardan saptıklarını unuturlar (Tiberius, Smith & Waisman, 1998). Bu sebeple, öğretim üyelerinin çoğu öğrencilerin dersin bütün okuma ödevlerini yapmayacaklarını hayal edemez. Öğrencilerin beceri, motivasyon ve bağlılıklarına ilişkin normatif düzeyleri yanlış algıladıkları için öğretim üyeleri, çeşitli hatalı varsayımlara sürüklenirler.

(1) Robert Leamson (1999) *Thinking About Teaching: Developing Habits of Learning with First-Year College and University Students*³ başlıklı çalışmada, öğretim üyeleri okuma ve yazma becerilerinin rolüne ilişkin inanışları ile öğrencilerin inanışları ve tecrübeleri arasında uyumsuzluk olduğunu ikna edici bir şekilde belirtmektedir (Bakınız Bean, 1996; Lowman, 1995). “Bir öğretim üyesi sınıfa ciddi biçimde yanlış beklentilerle girebilir. Eğitim seviyesi yüksek bir çevrede uzun yıllar geçirdikten sonra, öğrencilerimizin de benzer seviyede bir eğitim seviyesine sahip olduğunu varsayınız. Öğrencilerin pek çoğu yazılı metnin ayrıntılarıyla uğraşmadan idare edebilirler (s.31).”

(2) Öğretim üyeleri, öğrencilerin ders metinlerini okumama sorununa yol açan pek çok konuyu anlamazlar. Maleki ve Heerman’ın (1992) belirttiği gibi “öğretim üyelerinin çoğu – içerik uzmanları– öğrencilerinin ödev olarak verilen ders metinlerini okumada ve kavramada sıkıntı yaşadıklarının farkında değildirler. Bunun sebebi, kısmen öğrencilerin zayıf okuma becerileridir ve kısmen de okuma metninin zor yapıda olmasıdır” (s.5). Öğretim üyelerinin, üniversite öğrencilerinin becerikli, aşırı becerikli ve beceriksiz okuyuculardan oluştuğunu kabul etmeleri ve anlamaları gerekir.

³ *Öğretme Hakkında Düşünmek: 1. Sınıf Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Alışkanlıklarını Geliştirme*

Becerikli okuyucular metinleri aktif bir şekilde çalışırlar, daha az becerikli olanlar ise pasif okuyuculardır. Becerikli ve çok becerikli okuyucular ders metnini yüksek sesle okuma –ki bu basit bir görevdir– yeterliğine sahiplerken, okuma yaklaşımları nedeniyle metni kavramaları farklılık gösterir... Anlam, okuyucunun zihninde bulunmaktadır. Böylece, okuyucular konuşulan ya da yazılan kelimeye ilişkin sahip olduğu ön bilgiyi kullanarak bu kelimeye anlam yükler. Okuma becerileri daha zayıf olan öğrenciler yüzeysel anlama bağlı kalır, tek tek kelimelerle boğuşur, harfleri ve telaffuzların kodunu çözmeye çalışır; becerikli okuyucu ise, derinlere iner, metnin satır aralarındaki anlamı bulmaya çalışır (Maleki ve Heerman, 1996, s.2).

(3) Akademik başarı için gerekli olan okuma becerilerini geliştirme konusunda kendilerini sorumlu ve donanımlı görmeyen öğretim üyeleri için, geniş aralıktaki öğrenci okuma becerileriyle başa çıkmak zor bir durumdur. Ancak okuma; dersin yapısının ve ders etkinliklerinin önemli bir parçası haline geldiğinde, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek her öğretim üyesinin sorumluluğu olmalıdır. Leamnsen, bunun sorumluluğunu almaya değer bir görev olduğu konusunda öğretim üyelerini temin etmektedir ve bunun uzun vadeli odaklanma gerektirdiğini belirtmektedir: “Öğretmenlerin beklediği ve olduğunu varsaydığı dil kullanımı aslında konsantrasyon ve pratikle geliştirilebilir.” (Leamnsen, 1999, s.28).

Geliştirme ve Uygulama Stratejileri

Öğretim üyeleri, dersin yapısı ile ilgili kararlar verirken öğrencilerin eğitimle ilgili ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alırlarsa, hem kendilerinin ve hem de öğrencilerinin ders okumalarıyla ilgili endişelerini azaltabilirler (Lowman, 1995). Okumaların üniversite derslerine entegre edilmesiyle ilgili öneriler bu çalışmada dolaylı olarak verilmiştir; bu bölümde bunlar daha açık şekilde ifade edilmiştir.

1. Tavsiye: Her ders için okuma metni bulunma zorunluluğu yoktur

Aşağıdaki koşullar sağlandığında zorunlu bir ders kitabı bulunmasına gerek yoktur:

- Dersin yapısı, okuma materyalini tekrar ediyorsa (düz anlatım ve/veya sınıf-içi tartışma, okuma metnlerinin içerdiği temel materyali “kapsar”)
- Dersle uyum gösteren kitap bulunmadığında, bunun yerine derse uygun çoğaltılabilir okuma paketi kullanılabilir.
- “Kesinlikle gerekli” olarak önceliklendirilme puanı almış ders kitapları bulunmuyorsa. Bunun yerine kütüphanede rezerv bölümünde birden fazla kopyası bulunan kitaplardan oluşan “Tavsiye Edilen Okuma Listesi” kullanılabilir.

2. Tavsiye: “Ne kadar az o kadar iyi” kuralı ders okumalarına uygulanır

Önceliklendirilmiş okuma listesi, dikkatlice seçilmiş ve daha az sayıda okuma metninden oluşur. Bu şekilde, Herkülvari iş yüküne ilişkin öğrenci algısı azaltılmış olur (Lowman, 1995). Okuma metinleri veya okuma ödevleri açık bir şekilde ders ile bağlantılı olmalıdır: sınıf içi sunumlarının bir parçası olarak sergilenmeli, ders projelerinin bir unsuru olmalı ya da sınavlarda çıkmalıdır. Bunlar gibi belirgin olan bağlantılar, öğrencilere okuma konusunda tartışmasız bir biçimde daha fazla bir getiri sağlar, böylece, öğrencilerin, dersin okuma

görevlerini yerine getirme olasılığı artar (Grunert, 1997; Maleki ve Heerman, 1992), ödevlerden beklenen faydaların elde edilmesinde gerekli bir aşama gerçekleştirilir (McDougall ve Cordiero, 1993).

3. Tavsiye: Okuma materyallerini okuma becerisi yeterli olmayan öğrencilerin seviyesine göre belirleyiniz.

Öğrencilerin metni okuyabilmeleri ve öğretim üyesinin dersin sonunda elde etmek istediği hedefler için gerekli olan okuma becerilerinin seviyesini belirlemek amacıyla okuma materyalini değerlendiriniz⁴. Örneğin, ders okumalarına eğlence amaçlı dâhil edilen bir metin, ders içeriğinin uygunluğuna bakılarak dâhil edilen bir metne göre daha az öğrenme becerisi gerektirir. Öğrencilerin çoğunluğunun bilişsel becerilerini aşan metinler seçmek âdil değildir⁵; çünkü bu okuma becerisi fazla olan okuyucuların lehine olacak şekilde, eşit olmayan bir öğrenme ortamı yaratacaktır. Bu durum ayrıca okuma sorumluluğunun yerine getirilmemesine neden olur. Öğrenciler, “okunması zor” metinlere ayrılan vaktin boşuna olduğu konusunda erken bir yargıya varacaktır (Lowman, 1995).

Ders Yapısını Okumaya Teşvik Etmek İçin Şekillendiriniz

Üniversite öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi hakkındaki literatür, öğrencinin okuma görevlerini yerine getirme oranını arttırmak için dersin yapısı ve öğrenci motivasyonu bağlamında kullanılabilecek bazı tavsiyeler sunar. Bu tavsiyeler aşağıda belirtilmektedir:

- 1) Öğrencilerin, ders tasarım seçimleri ve ilgili performans beklentilerini anlamalarına yardımcı olmak
- 2) Bir öğrenme aracı olarak okumaya teşvik etmek için sınıf içi deneylerini şekillendirmek
- 3) Dersle ilgili gerekli okuma becerileri ve tutumları geliştirmek

4. Tavsiye: Ders izlencesini bir öğretim aracı olarak kullanınız

En iyi ihtimalle, güçlü ders izlenceleri, öğrencinin okuma ödevlerini tamamlamasında etkili olabilir. Etkili ders izlenceleri, dersin zorunlu okuma materyallerini belirlemekten daha fazlasını yapar; okuma materyalleri hakkında altyapı hazırlar; böylece, öğrenciler öğrenmelerine neden katkı sağlayacağını, dersin içeriğiyle ve etkinlikleriyle ne şekilde ilişkili olduğunu anlayacaklardır (Grunert, 1997; Maleki ve Heerman, 1992).

Ders izlencesi, gittikçe daha çok önemli bir öğretme aracı olarak görülmektedir (Grunert, 1997; Nilson, 1998). Sınıfın odağını, öğretme merkezli den öğrenme merkezliye doğru değiştirmeye yardımcı olabilir. Öğrenciler bu değişimi zor bulabilirler; çünkü Diamond’un (1997) belirttiği gibi “kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almak, çoğunlukla pasif dinleyiciler olarak eğitilen öğrenciler için zor olabilir” (s. ix). Öğrencilerin üniversite öncesindeki akademik tecrübelerini şekillendiren pasiflik, öğretim üyesinin beklentileri ile uyumsuz. Öğretim üyeleri bu düzeydeki öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol oynamasını bekler.

⁴ Okuma metninin okuma seviyesini belirlemede faydalı ve temel değerlendirme araçları hakkında bilgi için bakınız: Maleki ve Heerman (1992).

⁵ Bu tavsiye, üniversite derslerini kalitesiz hale getirmek anlamına gelmez. Aksine, asli kullanıcılar – üniversite öğrencileri, için en uygun olan materyalin seçiminde âdil olmanın gereği tartışılmaktadır.

Bu beklenti, sınıf dışı okumanın temel ders bileşeni olarak sürece dâhil edilmesini destekler. Ders izlencesi, dersle ilgili etkinlikler ile öğretim üyesi beklentilerini eşleştirmekte en başından itibaren öğrencilere yardımcı olabilir. Grunert (1997) şu şekilde belirtmektedir:

Ders izlenceniz genellikle siz ve öğrencileriniz arasındaki önemli bir etkileşimin ilk temsilcisidir. İyi bir şekilde düşünülerek hazırlanırsa, ders izlenceniz, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri konusundaki anlayışınızın; öğrenme ve eğitim hakkındaki inançlarınızın ve varsayımlarınızın; ders içeriği ve yapısına ilişkin değerlerinizin ve görüşlerinizin karşılıklı etkileşimini sergileyecektir (s.xi).

5. Tavsiye: Okuma ödevlerinin dersle ilgisini açıklayınız

Okuma ödevinin dersin konusu ve dersin tasarlanma şekli ile ilgisini ders izlencesinde ve dönem içinde, stratejik noktalarda açıklamak önemli bir yatırımdır (Grunert, 1997; Lowman, 1995). Bu açıklama, özellikle okuma konusunda acemi olanlar için önemlidir; çünkü bu kişiler görünüşte benzer olmayan ya da sadece az ilişkili olan maddeler arasında çıkarımsal bağlantılar kurmada pek yetenekli değildirler (Tiberius, Smith, ve Waisman, 1998). Üstü kapalı olanı aşikâr hale getirmek, ders materyallerini okuma ve kavrama konusunda en çok yardıma ihtiyacı olan öğrencilere, özellikle okuma becerisi az veya çok zayıf olan okuyuculara yardımcı olur (Maleki ve Heerman, 1992). Dersin okumaları ile dersin öğrenme hedefleri arasında ne kadar çok bağlantı kurulursa, öğrencilerin dersin okuma ödevlerini ilgili ve okumaya değer olarak görme olasılığı o kadar artar (Lowman, 1995; Cannon ve Newble, 2000). Genel olarak yüksek öğretimde özel olarak da bir akademik disiplinde acemi olanlar, okumayı ders ile ve derste başarıya ulaşma ile ilişkilendiren açıklamalarla sağlanan yapı iskelesine ihtiyaç duyarlar (Tiberius, Smith, ve Waisman, 1998; Leamnsen, 1999; Bean, 1996).

Bu okuma programı; dersi veren öğretim elemanı tarafından, dönem içinde, uygun noktalara yerleştirilmiş ödevlerin karışımı şeklinde, resmî olarak oluşturulmalıdır. Amaçlanan öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin bu okuma programını kabul etmesi aynı derecede önemlidir. Bu nedenle, öğrenciler öğrenmek için okuma bağlantılarına ilişkin açıklamalarla ne kadar sık karşılaşılırsa o kadar iyidir. Ders izlencesi, dersle ilgili okuma ödevlerinin faydalı olacağı konusunda öğrencileri ikna etmek için ilk açık temas noktasıdır. Bu fırsat, akademik dönem boyunca öğrenciler dersle ilişkili yeni metinlerle etkileşime geçmeye hazırlandıkları her an öğrencilere verilmelidir (Cannon ve Newble, 2000).

6. Tavsiye: Okuma ödevlerini kullanılacağı tarihe yakın bir zamanda veriniz

Öğrenciler yeni konularla karşılaştıkça, onlara okuma ödevi vermenin nedenlerini anlatmanız, okuma ödevleriyle ders arasındaki ilgiyi vurgulamanız öğrencinin okuma yükünü yerine getirmesini etkileyecektir. Zamanlama konusundaki bu karar, genellikle okuma ödevlerinin etkisini kısıtlayan bazı boşlukları kapatır: detaylı olmayan genel ifadelerin, aşırı yoğun ders etkinliği ile birleştirilmesi; öğrenci-temelli ve öğretmen-temelli etkinlikler hakkındaki algılar arasındaki farklar; hedefler ve öğrenim çıktıları gibi dersin soyut unsurları, ders konuları ve ödevleri gibi hep var olan ihtiyaçlardır.

Bunun gibi boşlukları doldurmak, özellikle öğrencinin okuma görevini yerine getirmesi ile ilgili davranışını etkiler. Ders izlencesinde, dersin bütün okuma ödevlerinin belirtilmesi,

dersin iş yüküne genel bir bakış sağlasa da, pek çok araştırma böyle bir bilgiyi sunmanın, okuma ödevlerinin yerine getirilmemesine neden olabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır (Marshall, 1974; Hobson, 2003). Bu ödevler “kullanım tarihine” yakın bir zamanda verildiğinde -bilginin o okuma içerisinde yer aldığı ders oturumuna yakın bir zamanda- öğrenciler, bu ödevleri okumaya daha fazla eğilimli olmaktadır (Marshall, 1974; Davis, 1993; Lowman, 1995). Marshall (1974), okuma ödevlerinin açıklanma zamanının, okuma ödevinin yerine getirilmesinde önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, dönem başında kendilerine ödev verilen öğrenciler için şöyle bir sonuca varılmıştır: “Öğrencilerin okuma ödevlerini kullanmaları, ara sınavdan veya dönem sonu sınavlardan hemen öncesinde yoğunlaşmıştır. Dönem sonu değerlendirmeler, sınav haftasında maksimum düzeye ulaşmıştır. Diğer taraftan, kısa fakat sıklık listeleri tayin edildiğinde, kullanım, bütün dönem boyunca haftalık dönemlere oldukça eşit bir şekilde dağıtılmıştır” (s. 455). Hobson (2003) materyalin derste kullanılacağı iki hafta içerisinde okuma ödevi verilmiş öğrenciler ile dönemin hemen başında okuma ödevi verilmiş olan öğrenciler arasında benzer farklılıklar bulmuştur.

Sınıf Etkinliklerini Okumayı Teşvik Edecek Biçimde Şekillendiriniz

Okuma ödevlerinin sınıf içi etkinliklerle ilişkilendirilme şekli, ödevleri yapacak olan öğrencilerin sayısını etkiler. Öğretim elemanları okuma ödevlerinde çoğunlukla Lowman (1995)’ın belirttiği gibi “bırakınız yapsınlar yaklaşımını (*laissez-faire approach*)” benimserler –öğretim elemanları “tamamlanması beklenen kitap bölümlerini, problemleri ya da raporları basitçe ders izlencesinde belirtir ve bu ödevlerden nadiren tekrar bahsederler” (s.229). Lowman’ın söylediği gibi, bu yaklaşımın bazı zararlı etkileri vardır: “öğretim elemanı açısından daha az çaba ve sorumluluk gerektirse de [bırakınız yapsınlar yaklaşımı] pek çok öğrencinin, daha bilgili ve ilgili bir öğretim elemanının dersine kıyasla daha az başarıya ulaşmalarına neden olur” (s.230). Bu durumu değiştirmek ve öğrencilerin okuma ödevlerini yapma ihtimalini artırmak için pek çok strateji mevcuttur.⁶

7. Tavsiye: Okumayı önceden gözden geçiriniz

Üniversite derslerinde kullanılan pek çok okuma metni; düzenleniş şeklindeki karmaşıklık, uzunluk, yabancı kelimeler ve okuyucuların altyapısı ile ilgili beklentiler nedeniyle öğrencilerin gözünü korkutur (Bean, 1996; Maleki ve Heerman, 1992). Öğretim elemanı okuma materyalini sınıf içi etkinliklerinin bir parçası haline getirerek öğrencilerin “metnin içine çekilmesine” yardım edebilir. Lowman (1995) öğrencilerin öğrenme motivasyonu ile ilgili yaptığı kapsamlı bir alan yazın taramasında şu sonuca ulaşmıştır: “Okumaları sınıf içi sunumlarla ve tartışmalarla bütünleştirmek, öğrencileri derse gelmeden önce okuma yapma konusunda motive etmenin en iyi yoludur. Öğrenciler habersiz yapılacak kısa sınavdan düşük bir not alma kaygısından uzak bir şekilde, kendilerine makul bir neden ve ödevi yapma özgürlüğü veren bir öğretim üyesinin cesaretlendirmesine karşılık olarak okumaya motive olacaklardır.” (s.235).

Öğrencilerin ders okumalarını yapmalarını artırmak için ders okumalarının önceden gözden geçirilmesi çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. En temel düzeyde, sınıfta yapılan bir

⁶ Okuma ile ders içi etkinliklerini birleştirme konusundaki daha kapsamlı tavsiyeler için bakınız: Bean (1996) s.133-148, Davis (1993) s.199-201 ve “Ne zaman okumayı yapmıyorlar (When they don’t do reading)” (1989).

sunumda belirli okumalardan bahsetmek öğrencilerin okumayı yapma olasılığını artıracaktır. Marshall'ın (1974) belirttiği gibi, “okuma materyallerini kullanmayı pek çok öğrenci önemsemez, ancak derslerde öncelik verilen materyaller daha iyi kullanılır” (s.456). Bean (1996), Davis (1993), Cannon ve Newble (2000) sınıf içi ders anlatımı ve tartışmalar sırasında, hem öğrencilerin ilgilerini çekmek hem de onlara bir sonraki okuma ödevlerinden bahsetmek için zaman ayırmayı tavsiye ederler. Öğrenciler; genellikle öğretim elemanının okuma ödevlerini neden önemli bulduğunu merak ettikleri için, bir okuma ödevinin neden ilginç olduğunu, önceki ve gelecekteki konular ile ne şekilde bağlantılı olduğuna dair öğretim elemanının yapacağı kısa açıklamayı dikkatlice dinleyeceklerdir.

8. Tavsiye: Okuma ödevinin yerine getirilmesini ve etkililiği arttıran ders aktiviteleri kullanınız

Pek çok aktif ve işbirlikli öğrenme stratejisi, öğrencileri ders materyalini okumaya teşvik ettikleri için çoğu zaman beğenilmektedir. Bu etkinlikler arasında aşağıda belirtilenler de yer almaktadır:

- Okuma Kılavuzları: Verilen okumalarda bulunan önemli kavramları özetleyiniz ve öğrencilere zor gelebilecek yerleri belirleyiniz. Bir okuma kılavuzunda bulunması faydalı olabilecek maddeler şunlar olabilir: teknik terimler; okuyucuların farkına varması beklenen kültürel değerler ve temel kavramlar; metin içindeki resimler, şemalar, grafikler ve tabloların sunduğu bilgiler hakkında yardım.
- Çalışma soruları: Sınıf içinde ya da dersin internet sayfasında sunulan, okumayla ilgili anahtar noktaları belirten sorular; ders materyalini okuyan öğrencilerin sayısını artırabilir. Diğer taraftan, bu tekniğin bir dezavantajı vardır. Öğrenciler bu soruları, “o anda” kavramları anlamalarına yardımcı olacak kılavuzlar olarak değil de son dakika sınava hazırlık materyali olarak kullanabilirler.
- Kısa yazma ödevleri: Öğrencilerden, yazılı olarak, bir ders için verilen okuma ile o ders saatinde ele alınacak (ya da bir önceki derste anlatılan) konu ya da konular arasındaki bağlantıları keşfetmelerini isteyiniz.

9. Tavsiye: Ders saatini etkin kullanınız

Öğrencilerin, ders saatinde (yaklaşık 15 dakika), “en öncelikli” olan ders materyalini, özellikle o materyal sınıf içi sunumun ya da takip eden etkinliklerin özünü oluşturacak ise, okumalarına izin veriniz.

10. Tavsiye: Derse gelmeden önce okuma yapmayı zorunlu tutunuz

Öğretim elemanının dersle ilgili okuma vermesinin bir sebebi, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini ve derste yapılacak tartışmalara katılmalarını sağlamaktır. Bu sonuca ulaşmak için, okuma ödevinin yerine getirilmesi gereklidir; çünkü Burchfield ve Sappington (2000)'ın tespit ettiği gibi, “ders okumalarını yapmamak, derse katılmamanın güçlü bir belirleyicisidir” (s.58). Öğrenciler arasında yaygın olan okuma görevini yerine getirme oranının düşüklüğü ile mücadele etmek için McDougall ve Cordeiro (1993) rastgele soru sorma kullanımını desteklemektedir; çünkü sınıf içi tartışma ve etkinliklere katılımı gönüllü öğrencilere bel

bağlamak “derse katılma konusunda isteksiz olan öğrencilerin ‘hazırlıksız gelme’ davranışını pekiştirir” (s.41).

McDougall ve Cordeiro (1993), rastgele soru sormanın, öğretim elemanının zalim ve öğrencilerin de kötü olduğu izlenimi bırakacağını kabul ederler. Ne var ki, bu yöntemin sonunda başarıya ulaşacağını belirtirler:

...Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler, derse ve tartışmalara tutarlı bir şekilde hazırlıklı olmanın kişisel faydalarını gördükçe bu yöntemle ilgili olası ya da var olan rahatsızlıklar en aza iner. Bu kişisel faydalar şunlardır: (a) dersle ilgilenme, dersi anlama ve derse katılımında artış; (b) okuma ödevlerinin ve ders amaçlarının daha tutarlı bir şekilde yerine getirilmesi; (c) sadece sınav öncesi aşırı çalışma ya da dersten ve tartışmalar yapıldıktan hemen sonra okuma ödevlerinin yapılması gibi geleneksel yaygın yöntemlere bel bağlamanın azaltılması ve (d) kısa ve uzun vadeli akademik kazanımların geliştirilmesi. (s.48)

11. Tavsiye: Öğrencileri Okuma Materyalinden Sınav Yapınız

Öğrencileri okuma ödevi ve özellikle sınıfta ele alınmayan okumaları kapsayan materyalden sınav yapmak bu çalışmada sunulan öğrencilerin ders okumalarını yapmalarını artırıcı stratejilerin en cezai nitelikte olanıdır. Bu tür sınavı destekleyici bir mantık, farklı bakış açılarına sahip öğretim üyelerinden gelmektedir. Pragmatik açıdan, McDougall ve Cordeiro’nun (1993) belirttiği gibi, “pek çok öğrenci, periyodik yoklama ya da notlandırılan ödevler olmadığı sürece verilen okuma ödevlerini titizlikle ve etkili bir biçimde yerine getirmez” (s.47). Lowman (1995), bir sınav tehdidi olmadan öğrencileri okumaya motive etmek için yapılan sınıf içi aktivitelerini destekler; ancak sınıf içi sunum ya da tartışmanın odağında olmayan zorunlu okumalara yönelik sınavların başka türlü okumayan bazı öğrencilerin materyali okumasını sağlayabileceğini de söyler.

Gereken Okuma Becerilerini ve Tutumlarını Geliştiriniz

Etkin bir öğretmen olmak için genellikle okuma becerilerini ve tutumlarını geliştiren bir öğretmen olmak da gerekir.

12. Tavsiye: Okuma Stratejilerini Açık Bir Şekilde Öğretiniz

Bir derse okuma ödevleri dâhil eden herhangi bir öğretim elemanı, hedeflenen amaçlara uygun materyali kullanmak için öğrencilerin ihtiyaç duydukları okuma araçlarına sahip olduğundan emin olmalıdır. Ders materyalini öğretim elemanının arzu ettiği düzeydeki beceri ile okumalarını sağlamak için, öğrencilere bunun nasıl yapılacağını öğretmek gerekir. Öğretim elemanının, okuma metinlerinin altını çizmek gibi basit becerileri bile öğrencilere anlatması gerekir. Nist ve Kirby (1989) metni çizmenin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için neden faydalı bir başlangıç noktası olduğunu şu şekilde açıklamaktadırlar: “Metni çizmek [lise eğitiminde] genellikle yapılmaz; çünkü lise öğrencilerinin kitaplarını çizmelerine izin verilmez. Ancak birinci sınıf üniversite öğrencilerinin, artık üniversite öğrencisi oldukları için, satırların altını çizebilme için aşamasına geçiş yapmaları gerektiği farz edilir” (s.336).

Öğrencilere, özellikle belirli alanlarda işe yarayan metnin nasıl çizileceği konusunda tavsiyeler vermek, çok büyük bir yük değildir ya da zahmetli bir hazırlık gerektirmez. Ders kitabının bazı sayfalarını çoğaltmak, öğrenmeye yardımcı olabilecek bir şekilde metnin altını çizmek iyi bir başlangıçtır. Öğrencilere nelerin altını çizmeleri gerektiği konusunda kullanabilecekleri stratejileri açıklamak daha da iyi bir yöntemdir. Bu çeşit bir modelleme iki amaca hizmet eder: 1) okuma materyalini sınıf içi bir tartışma unsuru olarak sınıf içine taşır ve bu şekilde okuma metnini (veya diğer okuma materyallerini) geçerli kılar ve 2) uzmanlara şu konularda bir model sunar: karmaşık yapılarda sunulan materyale nasıl yaklaşıldığı, teknik dili anlama, destekleyici materyallerle metin arasında gidip gelme, metnin indeksi yoluyla çapraz başvuru konuları ve geliştirici değerlendirme amaçları için çalışma kılavuzları kullanma gibi.

Böyle bir sınıf içi (ya da bir dersin web sayfası yoluyla sınıf dışı modelleme) öğretim, akademik dönemin ilk günlerinde olmalıdır. Nist ve Kirby'nin öğrenci metin çizme stratejileriyle ilgili yaptığı çalışmaya göre, “öğrenciler kendi kendilerine işaretleme modelleri geliştirdiklerinde ve bunları metni işaretlerken kullandıklarında çoğunlukla metinleri etkin bir şekilde işaretleyemezler.” İşaretleme becerisinin eksikliği genellikle etkin bir yol gösterici mantığın eksikliğinden kaynaklanır. Nist ve Kirby (1989)’e göre:

...öğrenciler tarafından çoğunlukla işaretlenenler, aslında işaretlenmemesi gereken kavramsal olmayan ve rastgele çizilen şeylerdir. Yayıncıların öğrencilere yardım etmek için dâhil ettiği sayısız ipucu ve metinsel yardıma rağmen, öğrenciler anahtar fikirleri seçmekte ve işaretlemekte zorluk çeker...Öğrenciler bu yardımları göz ardı eder (s.335).

Öğrencilere ağaçtan ziyade ormanı görmeleri gerektiğini açıklamaya yardım etmek için hiçbir zaman geç kalınmış değildir. Ayrıca, akademik metinlerle etkin bir biçimde ilgilenmenin zorlukları nedeniyle böyle bir yardım çok sık verilememektedir.

Takip Ediniz

Öğretim elemanları, okuma ödevlerinin önemli olduğu konusunda yukarıda belirtilen stratejiler de dâhil olmak üzere beklentilerini açıklayabilir. Ancak, öğrenciler bu beklentiyi karşılayacaksa o zaman onların sürekli ve düzenli desteğe ihtiyaçları vardır. Okuma ödevlerinin yerine getirilip getirilmediğini düzenli olarak kontrol etmek bunu bir kurala dönüştürdüğü için önemlidir (Burchfield ve Sappington, 2000).

13. Tavsiye: Sınıf İçi Değerlendirme Tekniklerini Okuma Görevlerinin Yerine Getirilmesini Değerlendirmek için kullanınız

Okuma ödevlerinin, izlenmemesinin bedeli dikkate alınmalıdır. Burchfield ve Sappington (2000) bu istenmeyen sonuçları şu şekilde örgörmektedir:

Okuma görevinin yerine getirilmesini takip etmeme, öğrencilere öğrenmenin bu yönün seçimsiz olduğu ve öğretim üyesinin buna az önem verdiği mesajını verir. Bu ortamda,

bir sonraki sınav, bu görevi pratikte bir gereklilik haline getirene dek öğrenciler okumayı ertelerler. Ayrıca, hazırlıksız gelen öğrenci, sessiz ve dersle meşgul olmayan gözlemci rolünü hazırlıklı gelen öğrenciden daha çok benimseyecektir.” (s.59)

Pek çok sınıf içi değerlendirme tekniği (CATs) (Angelo ve Cross, 1993) öğretmene verilen okuma görevini yerine getirmesine dair bir fikirler verir. Bunlardan bir tanesi gayet basittir: Düzenli aralıklarla, öğrencilerden, isim belirtmeden o ders dönemi içinde okuma ödevlerini tamamlayıp tamamlamadıklarını rapor etmelerini isteyiniz (McDougall ve Cordiero, 1993). Burchfield ve Sappington (2000) rutin olarak sınıfta uyguladığı kısa sınavlarda şu soruyu sormaktadır: “Bugünkü tüm okuma ödevlerimi yaptım. Doğru mu, yanlış mı?” (s.59). Angelo ve Cross (1993) öğrencinin okuma durumunu değerlendirmeye yönelik yaklaşımlar sunan 50 sınıf içi değerlendirme yöntemi önermektedir. CATs, öğretmenlere öğrencilerin dersle ilgili okumalara dair inançları ve onların neden okuyup okumadıkları konusunda görüş sunar.

14. Tavsiye: Gerektiği Yerde ve Gerektiği Zaman Yardım Alınız

Pek az sayıda öğretim üyesi okumayı öğretim konusunda eğitim almıştır. Bu eğitimler, yerleşkedeki okuma programlarında görevli olan uzmanlarla yakınlık kurmalarını sağlar. Maleki ve Heerman tarafından yapılan “Öğrencilerin Okumasını Geliştirmek” adlı IDEA çalışması, öğretim üyesinin hem bireysel olarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları okuma becerilerini geliştirmede yardımcı olmak hem de geliştirilmiş okuma sürecinin bir parçası olarak okumaya değer veren bir yerleşke kültürü oluşturmak için bu gibi öğrenci destek hizmetleri ile işbirliği yapabilmeye yollarına güzel bir giriş sunmaktadır.

Sonuç

Öğrencilerin okuma ödevlerini yerine getirmesi için akademik ortamı değiştirmek karmaşık bir zorluktur. Karmaşıklık şu gerçekte yatmaktadır: öğretim elemanı öğrencilerden daha iyi okuyucular olmalarını istediğini söyler; ancak bu isteğini ifade etmede yanlış bir yol izler. Leamson (1999) bunu şöyle açıklar: İyi bir öğretim, enerji ve iyi şans olduğunda geliştirilebilecek şey, düşünme becerisinden çok düşünme alışkanlığıdır... böyle bir şeyi yapabilme becerisinin bunu alışkanlık üzerine rutin olarak yapmaktan farklıdır” (s.29). RIF [Reading Is Fundamental]⁷ okuryazarlığı programının ve üniversitedeki öğretim elemanlarının da savunduğu gibi, “okuma alışkanlığı” akademik başarı için vazgeçilmezdir. Öğretim elemanlarının üniversite düzeyinde temel olarak gördükleri okuma bağlılıklarının ardında yatan amaç okumayı bir kültür haline getirmektir. Öğretim elemanları, öğrencilerini, okumayı bir araç olarak içselleştirdikleri ve onu üst düzey düşünmek, mantıklı hareket etmek ve başarmak için gerekli bir araç olarak kullanabilecekleri bir seviyede görmek isterler. Öğrencilerin bu noktaya gelmesine yardım etmek zaman alan bir süreçtir. Bu süreçte, öğretim elemanı tarafından doğrudan öğretimin ve sürekli modellemenin yapılması ve öğrencinin olgunlaşması gerekir. Öğretim elemanları bu yolu seçerse, bu listede yer alan ilk iki maddeyi doğrudan, sonraki maddeleri de dolaylı olarak etkileyebilecektir.

⁷ Reading Is Fundamental (RIF) ABD’nin çocuk okur-yazarlığına yönelik kâr amacı gütmeyen en büyük kuruluşudur.

Öğrencilerin yüksek seviyede okuma oranları ve bunun devamı olarak okuduğunu yüksek düzeyde anlamaları gerçek anlamda önemli ise; öğretim elemanları bu süreçteki rollerini kabul etmelidir. Öğretim elemanları okumanın üniversitede vazgeçilmez hale getirilmesinde çok önemli kişilerdir.

Eric Hobson, Georgia Southern University'deki Öğretim Mükemmeliyet Merkezi Direktörüdür. Aktif öğrenme, değerlendirme ve öğretim uzmanlığı konularında yaygın bir şekilde seminerler vermektedir. Kendisine e-posta ile ehobson@georgiasouthern.edu adresinden ulaşılabilir.

Kaynakça

- Altman, H.B. & Cashin, W.E. (1992). Writing a Syllabus. IDEA Paper No. 27, Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Angelo, T.A. & Cross, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J.C. (1996). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burchfield, C.M. & Sappinton, J. (2000). Compliance with required reading assignments. *Teaching of Psychology*, 27(1), 58-60.
- Cannon, R. & Newble, D. (2000). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods* (4th ed.). London: Kogan Page.
- Davis, B.G. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diamond, R.M. (1997). Foreword. In J. Grunert, *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach* (pp.viii-x). Bolton, MA: Anker.
- Fink, D.L. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grunert, J. (1997). *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach*. Bolton, MA: Anker.
- Hobson, E.H. (2003, November). Encouraging students to read required course material. Workshop presented at the 28th Annual Conference of the Professional and Organizational Development (POD) Network in Higher Education, Denver, CO.
- Lang, F. & Gore, T.A. (1988). A study of the reading habits of fourth-year medical students. *Journal of Medical Education*, 63, 567-568.

- Leammon, R.N. (1999). *Thinking About Teaching: Developing Habits of Learning with First Year College and University Students*. Sterling, VA: Stylus.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the Techniques of Teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maleki, R.B. & Heerman, C.E. (1992). Improving student reading. IDEA Paper No. 26, Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Marshall, P. (1974). How much, how often? *College and Research Libraries*, 35(6), 453-456.
- McDougall, D. & Cordiero, P. (1993). Effects of random-questioning expectations on community college students' preparedness for lecture and discussion. *Community College Journal of Research and Practice*, 17, 39-49.
- National Survey of Student Engagement. (2001). Bloomington, IN: Indiana University.
- Nilson, L.B. (1998). *Teaching at Its Best: A Research-based Resource for College Instructors*. Bolton, MA: Anker.
- Nist, S.L. & Kirby, K. (1989). The text marking patterns of college students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 10, 321-338.
- Self, J. (1987). Reserve Readings and Student Grades: Analysis of a Case Study. *Library & Information Science Research*, 9(1), 29-40.
- Tiberius, R.G., Smith, R.A., & Waisman, Z. (1998). Implications of the nature of "expertise" for teaching and faculty development. In M. Kaplan (Ed.), *To Improve the Academy*, 17, 123-138. Stillwater, OK: New Forums Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.
- When they don't do the reading. *Teaching Professor*, 1989, 3(10), 3-4.