

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİNİN KULLANIMININ
KISA HİKÂYESİ ANLAMAYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar ÜSTÜNDAĞ ALGIN

Ankara, 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİNİN KULLANIMININ
KISA HİKÂYELERİ ANLAMAYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar ÜSTÜNDAĞ ALGIN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Sıla AY

Ankara, 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİNİN KULLANIMININ KISA
HİKÂYELERİ ANLAMAYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sıla AY

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

- 1- Doç. Dr. Sıla AY
- 2- Prof. Dr. Dilek PEÇENEK
- 3- Dr. Öğr. Üyesi Özgür ŞEN BARTAN

.....
.....
.....

Tez Savunma Tarihi: 04/03/2022

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doç. Dr. Sıla AY danışmanlığında hazırladığım “**İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİNİN KULLANIMININ KISA HİKÂYELERİ ANLAMAYA ETKİSİ (Ankara, 2022)**” yüksek lisans tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih:

Pınar ÜSTÜNDAĞ ALGIN

İTHAF



Sevgili Oğullarım Mert'e ve Görkem'e

ÖNSÖZ

Öncelikle çalışmanın her aşamasında beni destekleyen, kıymetli düşünceleriyle beni yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Sıla AY'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez jürimde yer almayı kabul ettikleri, sağladıkları katkılar ve değerli dönütleri için Prof. Dr. Dilek PEÇENEK ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür ŞEN BARTAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Zihin açıcı yorumlarıyla bu tezin gelişim aşamasında büyük rol oynayan değerli hocam Prof. Dr. Dilek Peçenek'e ayrıca teşekkür etmek isterim.

Akademik başarılarını bir kenara koyarsak, nasıl iyi insan olunur noktasında davranışlarıyla bana rol model olan, çok yoğun olmasına rağmen asla beni geri çevirmeyen, göremediğim noktalara bilgi birikimiyle sonsuz destek olan değerli mesai arkadaşım Dr. Tarık UZUN'a çok teşekkür ederim.

Sevgili akıl hocam Dr. Hatice KARAASLAN, ne zaman zorlansam, bir mesajıyla yüreğime dokunan, elimi tutan, hiç bırakmayan, kenara çekilip yol açan, yol gösteren derin akademik alan bilgisi ve zihin açıcı görüşlerinin yanında nasıl iyi insan olunur noktasında gönlümü genişleten iyi ki varsın, iyi ki tanıdım seni, hep var ol. İstmeden vaktinden çaldığım Ece'nin o güzel yüreğinden öperim.

Sevgili Prof. Dr. Tim MURPHEY, gönderdiği maillerle dünyanın öbür ucundan destek mesajlarını esirgemeyen koca yürekli bilim insanı, varlığın için sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca, çalışmalarımnda yardım ve desteklerini esirgemeyen, görüşme taleplerimi hep olumlu karşılayan ve değerli düşüncelerini benimle paylaşan değerli mesai arkadaşlarım Dr. Deniz Tuğçe ÖZMEN, Gamze Güven YALÇIN ve Stephanie Lea HOWARD'a görüş, öneri ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım süresince bana her türlü emeği harcayan, beni ben yapan ve bana her zaman inanarak varlıklarını daima yanımda hissettiren başta canım ablam Bahar ÜSTÜNDAĞ olmak üzere yüreği sevgi dolu anneme, bilge babama ve her zaman koruyan kollayan büyük ablama minnettarım.

Ve böylesi emek isteyen bir süreçte her zaman yanımda olan, desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Fehmi ALGIN'a gönülden teşekkür ederim.

Canım evlatlarım, Mert'im ve Görkem'im yanımda olduğunuz her dakika için, bana anneliği, hayatı, sabrı, daha mutlu olmayı öğrettiğiniz için size minnettarım. Ssiziz hayat zor ve anlamsız olur, iyi ki varsınız. Bu tez ikinize de hediyemdir, lütfen kabul edin.

Son olarak, dünyanın en yaratıcı bestelerinin sahibi Johann Sebastian BACH'a (1685-1750) bu tezi yazarken beni hiç yalnız bırakmadığı için teşekkür ederim.

Bu tez çalışmasının okuma becerisi alanına yeni bir soluk getirmesi umuduyla saygılar sunarım.

Pınar ÜSTÜNDAĞ ALGIN

Ankara, Mart-2022

İÇİNDEKİLER

İTHAF	i
ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
GRAFİKLER LİSTESİ	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Tezin Konusu	1
1.2. Tezin Amacı.....	1
1.3. Araştırma Soruları.....	1
1.4. Tezin Önemi	2
1.5. Araştırma Denenceleri	4
1.6. Sayıtlılar.....	5
1.7. Sınırlılıklar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma Anlama Becerisi	6
2.2. Okuma Modelleri	9
2.3. Okuma Anlama Stratejileri	9
2.3.1. Soru Sorma (Questioning).....	11
2.3.2. Görselleştirme (Visualisation)	11
2.3.3. Bağ Kurma (Making Connections)	12
2.3.4. Özetleme (Summarizing)	13
2.4. Okuma Anlama Stratejilerinin Belirtik Öğretimi	13
2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Yeri ve Önemi	15
2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Hikâyelerin Önemi	17

2.5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Kısa Hikâyelerin Kullanımı	19
---	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	23
3.2. Pilot Uygulama	24
3.3. Ana Çalışma Grubu.....	25
3.4. Verilerin Toplanması	25
3.4.1. Sontest.....	26
3.4.2. Öğrenici Görüş Sormacası	26
3.4.3. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	27
3.4.4. Deney Grubuna Okuma Anlama Stratejilerinin Öğretilmesi	27
3.5. Verilerin Analizi	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	42
5.1.1. Katılımcıların Sontest Puanları Arasındaki Anlamlı Farka İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	42
5.1.2. Okuma Anlama Stratejilerinin Belirtik Öğretime İlişkin Öğrenici Görüşlerinin Sonucu ve Tartışma	43
5.1.3. Kısa Hikâye Kitaplarının Sınıf İçinde Araç Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenici Görüşlerinin Sonucu ve Tartışma	43
5.2. Öneriler	44
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	44
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Ardıl Çalışma Önerileri	45
KAYNAKÇA.....	47
EKLER	60
Ek 3.1. Sontest.....	60
Ek 3.2. Öğrenici Görüş Sormacası	62

Ek 3.3. Soru Sorma Stratejisi Sunu	63
Ek 3.4. Soru Sorma Stratejisi Araç.....	65
Ek 3.5. Görselleştirme Stratejisi Sunu.....	66
Ek 3.6. Görselleştirme Stratejisi Araç	68
Ek 3.7. Bağ Kurma Stratejisi Sunu.....	69
Ek 3.8. Bağ Kurma Stratejisi Araç	72
Ek 3.9. Özetleme Stratejisi Sunu.....	73
Ek 3.10. Özetleme Stratejisi Araç	76
ÖZET	77
ABSTRACT	78

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. D- AOBM’ye göre genel okuma anlama becerisinin düzeylere göre tanımlayıcıları.....	8
Tablo 4.1. Okuma anlama becerilerinin gelişimine ilişkin Mann Whitney U-testi sonucu.....	37



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Soru sorma stratejisi sunu örneği	28
Şekil 3.2. Soru sorma stratejisi araç örneği 1	29
Şekil 3.3. Görselleştirme stratejisi sunu örneği	29
Şekil 3.4. Görselleştirme stratejisi araç örneği 1	30
Şekil 3.5. Bağ kurma stratejisi sunu örneği	30
Şekil 3.6. Bağ kurma stratejisi araç örneği 1	31
Şekil 3.7. Özetleme stratejisi sunu örneği	31
Şekil 3.8. Özetleme stratejisi araç örneği 1	32
Şekil 3.9. Soru sorma stratejisi araç örneği 2	32
Şekil 3.10. Görselleştirme stratejisi araç örneği 2	33
Şekil 3.11. Bağ kurma stratejisi araç örneği 2	33
Şekil 3.12. Özetleme stratejisi araç örneği 2	34

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimine yönelik öğrenci görüşleri.....	38
Grafik 4.2. Sınıf içinde kısa hikayelerin araç olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşleri	40



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusu, amacı ve önemi, araştırma soruları ve denenceleri ve son olarak sayıltılar ve sınırlılıklara ilişkin bilgilere yer verilecektir.

1.1. Tezin Konusu

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma anlama stratejilerinin kullanımının kısa hikâyeleri anlamaya etkisi, çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Tezin Amacı

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde temel gereksinim düzeyi (A2) ve eşik düzeyi (B1) öğrencileri için belirlenen ölçütler doğrultusunda, dört temel okuma anlama stratejisinin (soru sorma, görselleştirme, bağ kurma, özetleme) kullanımının, İngilizce kısa hikaye kitaplarını anlamaya yönelik katkılarının araştırılması, tezin temel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaca dayalı olarak alt amaçlar aşağıda sunulmuştur:

1. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime yönelik düşüncelerinin,
2. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce derslerinde kısa hikâye kullanımına yönelik düşüncelerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

1. Çalışma grubuna dört farklı okuma anlama stratejisinin belirtik öğretimi, okuma anlama becerisinde etkili midir?
2. Okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime yönelik çalışma grubunun düşünceleri nelerdir?

3. Sınıf içinde kısa hikâye kullanımına yönelik çalışma grubunun düşünceleri nelerdir?

1.4. Tezin Önemi

Yabancı dil öğretimi alanyazını incelediğinde, Türkiye’de ve yurtdışında kısa hikâyelerin yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin İngilizce ve diğer yabancı dillerde çok sayıda bilimsel araştırma yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu tez çalışmasının kuramsal çerçeve bölümünde ayrıntılı bir şekilde değinilecek olan bu çalışmalarda genel olarak, kısa hikâyelerin yabancı dil öğretimindeki yerini (ör. Erkaya, 2005; Hişmanoğlu, 2005; Kalyoncu, 2016), sınıf içi ve dışında araç olarak nasıl kullanılabileceğini (ör. Eren, 2004; Ghasemi, 2011; Mart, 2012; Turan & Çolak, 2018), çeşitli yöntem ve tekniklerle sınıf içinde nasıl uygulanabileceğini (ör. Erten & Karakaş, 2007; Sultan vd. , 2018; Tonga, 2018) ya da kısa hikâyelerin bir öğretim programı haline getirilip (ör. Işıdan, 2019; Kırkgöz, 2012; Soyer, 2016; Yılmaz, 2015) nasıl verim alınabileceğini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada ilk kez, yazılı bir metin ve özgün bir araç olan kısa hikâyeler, öğretici tarafından okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimi özelinde kullanılmış ve okuma anlama becerisine olan etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Böylece, okuma alanyazınında sıklıkla vurgulanan üç temel olgu olan sınıf içinde özgün materyal kullanımı, okuma anlama stratejilerinin öğretici tarafında belirtik öğretimi ve yabancı dil öğretiminde okuma anlama becerisinin önemi bir araya getirilmiş, bütüncül bir bakış açısıyla irdelenmeye çalışılmıştır.

Dört temel okuma anlama stratejisinin (soru sorma, görselleştirme, bağ kurma, özetleme) kullanımının İngilizce kısa hikâye kitaplarını anlamaya etkisini saptamak amacıyla yapılan bu çalışmanın önemi, ana hatlarıyla üç temel boyuta ayrılarak açıklanabilir. Bunlardan ilki, yabancı dilde okuma anlama becerisinin, öğrencinin kendi kendine kazanabileceği bir beceri olduğu yönündeki yaygın düşünceyle ilişkilidir (Birch, 2002; Perry, 2013; Tindal & Nisbet, 2010). Bu görüş, okuma anlama stratejilerinin öğrencilere öğretilmeden uygulanmaya çalışılmasına neden olmaktadır. Bu durum, okuma anlama öğretiminde anadili ve ikinci dil arasındaki ilişkiye işaret edilmesinden kaynaklanmaktadır (Bernhardt & Kamil, 1995; Brisbois, 1995; Long, Johns & Morris 2006; McNamara, O’Reilly & De Vegas, 2007; Yamashita, 2002). Yaygın olan bu bakış açısının altında ise temel olarak, anadili ve yabancı dilde okumanın birbirine bağlı yetenekler olduğu düşüncesi yatmaktadır (Goodman, 1973; Cummins, 1984).

Yukarıda sözü edilen düşüncenin aksine öğrencilere, ihtiyaçları ile güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretilmesinin gerekliliği ve önemi alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Banditvilai, 2020; Duke vd. , 2021; Gaith, 2018; James & Bulusan, 2020; Laughridge, 2011; Madikiza vd. , 2018; Ness, 2011; William & Burden, 1997). Bu çerçevede tezin amacı kısmında da değinildiği üzere, araştırmacı okuma anlama stratejilerini ders içinde belirtik olarak öğretmiş ve anlamaya etkisini saptamayı amaç edinmiştir.

Günümüzde yabancı dil öğretimi, öğrencilere sadece hedef dilde konuşmayı, okumayı, dinlemeyi ve yazmayı öğretmeyi değil, aynı zamanda kültürel anlayışı, sosyal becerileri geliştirmeyi ve öğrencilerin kişisel gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan geniş kapsamlı bir konudur (Peterson Stevens, 2014). Bu çerçevede, bu çalışmanın bir diğer önemli boyutu ise, öğrencinin okuma anlama becerisini geliştirmesinin yolunun, temelde ikinci dil konuşucularının dünyaya bakış açılarının, kültürlerinin, düşünce ve değer sistemlerinin öğrenilmesiyle ilişkili olduğu düşüncesidir (Alsamandani, 2017; Aşcı & Topçu Tecelli, 2020; Houda, 2021; Muhammadzahed, 2017). Bu noktada, öğrencinin merak etmesini, yaratıcı ve özgür düşünmesini teşvik eden, düşünce dünyasını harekete geçiren, hedef dil ile bağ kurmasını sağlayan, o dilin olanaklarını, esnekliklerini ve zenginliklerini tanımlarına yardım eden, bir edebi metin türü olan kısa hikâyelerin bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. İlerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde değinileceği üzere edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılmasının pek çok faydası bulunmaktadır. Bir edebi metin türü olan kısa hikâyeler ise edebi bir metnin sağladığı faydaların tamamını sağlamanın yanı sıra, kısa ve kolay takip edilebilir olması sebebi ile sınıf içinde kullanım kolaylığı sağlamaktadır.

Yabancı dil öğretimi, her ne kadar yeni yöntemler ve teknikler geliştirilebilen dinamik bir bilim dalı olsa da, temelde çok değerli bir araç olan edebi metinlerin yabancı dil öğretimi izlencelerinde yeteri kadar yer almadığı gözlemlenmektedir (Badawi, 2006; Bilal, 2013; Peterson Stevens, 2014; Tomlinson, 2008). Oysaki hedef dilde anlama yetisi kazanmanın en uygun yollarından biri o dilde yazılmış edebi metinlerin kullanılmasıdır. Tomlinson (2008), yabancı dil öğretiminde kullanılan araçların özgün olmasına, bilişsel ve duyuşsal bağlamda öğrenciyi içine alacak potansiyele sahip olmasına değinerek, edebi metinlerin önemini vurgular.

Çalışmanın önemi bakımından üzerinde durulması gereken son olgu ise okuma becerisinin, yabancı dil öğrencileri için kilit role sahip bir alıcı beceri olmasıdır. Okuma becerisine yönelik alanyazında yapılan çeşitli araştırmalar, hedef dilde okumanın, en önemli bilgi edinme kaynaklarından biri olduğunu göstermiştir (Abdelhalim, 2017; Lee & Tsai, 2017; Marzban & Barati, 2016; Noor, 2016; Paris & Hamilton, 2009; Shang, 2010; Zhou & Zhao, 2014). Okuma, hedef dilde eğitim veren üniversitelerde seçilen alanla ilgili kaynaklardan yararlanmak amacıyla sıklıkla kullanılması gereken bir beceridir. Dünyanın birçok yerinde, özellikle öğrencilerin kendi alanlarında İngilizce kaynaklar okumalarının gerektiği ancak konuşmalarının gerekmediği ülkelerde okumanın en önemli dil becerisi olduğu tartışılmaz bir gerçek durumundadır (Mc Donough & Shaw, 2003'ten aktaran Ay, 2003). Benzer bir şekilde Levine, Ferenz ve Reves (2000), üniversite öğrencilerinin ikinci dil olarak İngilizcede, kazanması gereken en önemli becerilerden birinin akademik metinleri okuma anlama becerisi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla ikinci yabancı dil öğrencileri, akademik dil yeterlikleri bakımından da etkili okuma stratejilerine gerek duymaktadır. Bu tez çalışmasında ele alınan okuma anlama stratejilerinin verimliliklerine ilişkin bulgular, yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik sonuçlar ortaya koyması bakımından da önemli görülmektedir.

Yukarıda belirtilen tüm bileşenler dikkate alındığında, bir edebi metin türü olan kısa hikâye ve dört farklı okuma anlama stratejisinin (soru sorma, görselleştirme, bağ kurma ve özetleme) belirtik öğretimi bu çalışmanın bağımsız değişkenleri, stratejiler öğrencilere öğretildikten sonra edinilen bilginin okuma anlama becerilerine olan etkisi ise bağımlı değişkenidir. Bu çerçevede, nitel ve nicel verilerden yararlanılarak, betimlemeler ve analizler yapılmış, öneriler sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, bundan sonraki araştırmalar için faydalı olacağı umulmaktadır.

1.5. Araştırma Denenceleri

Bir edebi metin türü olan kısa hikâyeler yolu ile dört farklı okuma anlama stratejisinin (soru sorma, görselleştirme, bağ kurma ve özetleme) öğretiminin, öğrencilerin okuma anlama becerisini geliştireceğinden hareketle, bu çalışmada aşağıdaki denenceler geliştirilmiştir.

1. Etkin bir okuma sağlamak amacı ile işe koşulan okuma anlama stratejileri, okuma anlama becerisinin gelişiminde etkilidir.
2. Kısa hikâyeler aracılığı ile ikinci dil konuşucularının dünyaya bakış açılarının, kültürlerinin, düşünce ve değer sistemlerinin hedef dil öğrencileri tarafından öğrenilmesi okuma anlama becerisinin gelişiminde etkilidir.

1.6. Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarına dürüst ve gerçekçi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hazırlanırken fikirleri alınan uzmanların görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin bu çalışmada öğretilecek olan dört okuma anlama stratejisini daha önceden bilmedikleri varsayılmıştır.
4. Öğrencilerin sontest puanlarını ve uygulama sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülerek, öntest yapılmamış sontestin yeterli olduğu varsayılmıştır.
5. Öğrencilerin dil düzeylerinin farklılık göstermediği, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yeterliklere eşit derecede sahip oldukları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmadaki sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Araştırmada kullanılan İngilizce kısa hikâye kitapları, A2/B1 düzeyiyle sınırlandırılmıştır.
2. Uygulama, dört farklı okuma anlama stratejisi (soru sorma, görselleştirme, bağ kurma, özetleme) ile sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal altyapısı sunulacaktır.

2.1. Okuma Anlama Becerisi

Yaşamımızı idame ettirebilmemiz için en çok başvurduğumuz dil becerilerinden biri kuşkusuz okumadır. Okuma, anadili ve ikinci dil edinimi süreçlerinde de kilit role sahip bir beceri konumundadır. Ana hatlarıyla okuma, metinleri anlamak için basılı sembollerin fonolojik biçimlere dönüştürülüp, kavramsallaştırıldığı bir süreçtir (Koda, 2007; Ziegler & Goswami, 2006).

Alanyazın tarandığında, okumanın çeşitli tanımları ile karşılaşmak mümkündür. Banditvilai (2020) okumayı, öğrenme ve başarı için yaşam boyu ihtiyaç duyulan dinamik bir beceri; Demirel (2012) ise bilişsel ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde tanımlar. Nisa'ya (2017) göre ise okuma, öğrencilerle metnin yazarı arasında meydana gelen bir iletişim etkinliğidir.

Bu çerçevede, okumanın bir dizi zihinsel süreçten oluştuğunu, algılamanın ve kavramanın etkileşimli biçimde devrede olduğunu söyleyebiliriz. Eskey (2005), okumayı, öğrencinin metindeki yeni bilgi ile artalan bilgisini birleştirerek anlama ulaşmasını sağlayan aktif, yaratıcı ve maksatlı bir zihinsel süreç olarak tanımlar. Eskey'in tanımından da anlaşılacağı üzere okuma, öğrenci ile metin arasında aktif bir etkileşimle gerçekleşir.

Yabancı dil öğrencileri için okuma en önemli dil becerilerinden biridir. Marzban ve Barati (2016), son yıllarda özellikle üniversitelerde dikkate alınan en önemli becerilerden birinin yabancı dilde okuma becerisi olduğunu ifade ederek, okumanın pasif bir süreç olarak ele alınmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Noor (2016) da okumayı, öğretme ve öğrenme yolu ile gelişebilen en önemli modern toplum becerilerinden biri olarak tanımlar. Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere okuma, yabancı dil öğrenimi ve

öğretiminde önemli bir yer tutmuş, akademik amaçlı bilgi edinmenin temel yollarından biri olarak görülmüştür.

Yukarıdaki alanyazın örneklerinden okuma eylemi ile okuma anlama arasında güçlü bir bağ olduğu anlaşılmaktadır. Janaideh'e (2020), göre "Okuduğunu anlama, okuma gelişiminin nihai hedefidir" (s.1284). Bu çerçevede anlama, okuma sürecinde kritik rol oynayan birçok alt becerinin edinilmesini ve geliştirilmesini sağlayan bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

Etkin bir okumanın gerçekleşebilmesi için okuduğunu doğru anlamak önemlidir. En sade biçimiyle anlama, "Öğrencilerin metindeki ipuçlarının izini sürerek tahminlerde bulunup, bu tahminleri art alan bilgisi ile harekete geçirdikleri stratejik bir süreçtir" (Paris & Hamilton, 2009, s. 49). Okuma anlama becerisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, dikkate değer bakış açısı değişikliklerinin yaşandığı gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmalar önceleri daha çok okuma anlama stratejilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelikken (Anderson, 1991; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990), güncel çalışmalar daha çok, öğrencinin metni anlamak için ne tür yöntemler kullandığına ve hangi yollara başvurarak anlama ulaştıklarının gözlemlenmesine odaklanmıştır (Gorsuch, Taguchi & Umehara, 2015; Jiang, 2016; Zhang, 2008).

Lee ve Tsai (2017), öğrencinin okuduğunu anlayabilmesi için birçok bilişsel beceriye sahip olmasının gerekliliğine vurgu yaparak, anlamanın bir dizi işlem basamağından oluşan yapılandırmacı bir süreç olduğunu ifade eder. Bu durum, öğrencinin, metnin anlamını kavrayabilmek için bir yandan bilgi birikiminden yararlanarak okudukları ile önceden bildikleri arasındaki bağlantılar kurması, diğer yandan metinde ileri sürülen düşünceleri anlayıp anlamlandırması şeklinde ele alınabilir. Yabancı dil öğretimi süreçlerinde benimsenebilecek uluslararası ölçütleri ortaya koymayı hedefleyen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) , okuma anlama becerisi kazanımlarını şu şekilde belirtmektedir:

Tablo 2.1. D- AOBM'ye göre genel okuma anlama becerisinin düzeylere göre tanımlayıcıları

C2	Soyut, yapısal olarak karmaşık, veya yüksek derecede konuşma dilindeki edebi ve edebi olmayan yazılar da dahil olmak üzere neredeyse yazın dilinin her biçimini anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. Biçimdeki ince farklılıkları ve dolaylı veya açıkça belirtilen anlamları değerlendirerek geniş kapsamlı uzun ve karmaşık türdeki metinleri anlayabilir.
C1	Kendisine zor gelen kısımları tekrar okuyabilmesi halinde, kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya ilgili olmayan uzun karmaşık metinleri ayrıntılı olarak anlayabilir.
B2	Değişik metinlere ve amaçlara göre okuma tarzını ve hızını ayarlayarak ve seçici bir biçimde uygun başvuru kaynakları kullanarak, yüksek derecede bağımsız olarak okuyabilir. Geniş kapsamlı okumaya ait sözcük hazinesine sahip ancak az sayıda tekrar eden sözcükler ile biraz zorluk çekebilir.
B1	Kendi alanı ve ilgisiyle ilgili konulardaki açık gerçekçi metinleri yeterli derecedeki bir anlama ile okuyabilir.
A2	Bir kısım uluslararası paylaşılan ortak sözcükler dahil, sıkça tekerrür eden sözcükleri içeren çok kısa, basit metinleri anlayabilir. Çok fazla tekerrür eden günlük veya iş ile ilgili dilden oluşan somut türdeki bildik hususlardaki kısa, basit metinleri anlayabilir.
A1	İfadeleri teker teker, bildik isimleri sözcükleri ve temel ibareleri seçerek ve gerektiğinde tekrar okuyarak çok kısa, basit metinleri anlayabilir. (2020, s.68)

Tablo 2.1’de sunulan tanımlayıcılardan giriş ya da keşif (A1) düzeyindeki öğrencinin somut ve bildik sözcükleri, son derece yalın metinleri anlayabildiği görülmektedir. Temel gereksinim (A2) düzeyindeki öğrencinin A1 düzeyindeki öğrenciden en belirgin farklarından birinin metni tekrar okuma ihtiyacının olmaması diğerinin ise öğrencinin mesleğiyle ilgili basit metinleri bu düzeyde anlayabilmesidir. Eşik (B1) düzeyindeki öğrencinin ise, ileri ya da bağımsız (B2) düzeyindeki öğrenciyi göre daha sınırlı olmakla birlikte temelde gündelik ya da mesleğine ilişkin bir dilde kaleme alınmış metinleri anlayabildiği görülmektedir. Deneyimli kullanıcı şeklinde adlandırılan özerklik (C1) ve ustalık (C2) düzeylerindeki öğrencilerin uzun ve zorlu metinleri anlayabildikleri görülmekle birlikte bu noktada ustalık düzeyindeki öğrencinin metni eleştirebilme yetisine sahip olduğu görülür.

2.2. Okuma Modelleri

Temel olarak üç tür okuma modeli yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlar, (i) aşağıdan yukarıya işleme modeli/metin kaynaklı okuma (bottom up processing model), (ii) yukarıdan aşağıya işleme modeli/zihin kaynaklı okuma (top down processing model) ve (iii) etkileşimsel modeldir (interactional model) (Johnston, 2001).

Mckeown ve Getilucci (2007), hedef dil öğrencilerinin ağırlıklı olarak aşağıdan yukarıya işleme modelini kullandıklarını ifade ederken Anderson (1999), aşağıdan yukarıya işleme modelinde esas itibarıyla alt seviye okuma süreçlerine önem verildiğini ve öğrencinin kaynağının metin olduğunun altını çizer.

Yukarıdan aşağıya işleme modelinde ise okuyucunun artalan bilgisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Goyi vd. (2021) ve Cho & Ma, (2020), Düşünsel Çerçeve Kuramı (Schema Theory) ile yukarıdan aşağıya işleme modelinin ilişkisine vurgu yaparak, genel olarak bu modelin kullanımının anlamayı hızlandıracağını vurgular.

Etkileşimsel model ise okuyucu merkezli olup, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işleme modellerinin bir bütünü olarak görülebilir. Stanovich (1980), öğrencinin okuma sürecinde metinde bulunan sözcük bilgisi, anlambilim ve sözdizim gibi bilgileri kullanarak, sürece aktif katılım sağladığını ifade eder. Anderson (1999) ise etkileşimli okuma modelinin, hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya işleme modellerine ait öğeler içerdiğini vurgulayarak, okuma anlamının, anlam oluşturma sürecinin bir sonucu olduğunun altını çizer.

2.3. Okuma Anlama Stratejileri

Bir öğrencinin ikinci dil okuma becerisinde yetkin olması, kendi anadilinden farklı yapı bütünlüğünü ve diziliş sistemini benimsemesi anlamına gelmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin hedef dilde okudukları metinleri anlama noktasında sorun yaşamaları sıkça gözlemlenen, olağan bir durumdur. Söz konusu öğrencilerin hedef dilde yazılmış bir metni anlamakta güçlük çekmelerinin diğer dil becerilerindeki gelişimlerini de olumsuz etkilemesi olasıdır. Örneğin, okuma becerisinde sorunlar yaşayan bir öğrencinin,

dinleme ve üretici beceriler olarak adlandırılan yazma ve konuşma becerilerinde de güçlük çekmeleri beklenebilir (Hedrick & Cunningham, 1995; Wingerden vd. , 2018).

Yabancı dil öğretiminde yaygın temel amaç, öğrencilerin hedef dilde dört temel beceriyi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yetkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Hedef dil yetkinliklerini geliştirebilmek amacı ile öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini irdeleyen araştırmaların büyük bir bölümünün, okuma anlama becerisi ile ilintili olduğu gözlenmektedir (Baker ve Boonkit, 2004; Banditvilai, 2020; Cekiso, 2012; Li 2010).

Baker ve Boonkit (2004), okuma stratejilerini öğrenme stratejilerinin bir alt alanı olarak görüp, öğrencilerin metni kavramak için işe koştukları yöntem ve teknikler bütünü olduğunu ifade etmektedir. Banditvilia (2020) ise, okuma anlama stratejilerinin etkin bir şekilde kullanımının öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağını altını çizmektedir. Bir başka deyişle, okuma anlama stratejilerinin anlama üzerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğunu, dolayısıyla strateji kullanımının hedef dil becerilerinin gelişimi için fayda sağlayacağını söylemek olasıdır.

Li (2010), okuma sırasında anlamamanın gerçekleşebilmesi için öğrencilerin tümceler arasında ilişki kurmaları ve bağlamı yorumlamaları gerektiğini ifade ederek, okumanın aktif bir süreç olduğuna vurgu yapmış olur. Cekiso (2012), yazılı metinlerin daha iyi anlaşılabilmesi için okuma anlama stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin gerekliliğine değinirken, iyi okuyucuların belirli amaçları göz önünde bulundurarak ilerlediğinin altını çizer. Araştırmacı bu amaçları, metne ait unsurların fark edilmesi, ne yapılması gerektiğinin karar verilmesi ve düzeltici önleyici okuma anlama stratejilerinin kullanılması şeklinde sıralar.

Bu noktada, alanyazında sıkça ifade edilen “iyi okuyucu” vurgusunun önemli olduğu düşünülmektedir. Bu okuyucuların metnin içinde aktif oldukları, yazarın fikirlerini yeniden biçimlendirerek metni yorumlamaya çalıştıkları, zihinlerinde açık bir hedefin olduğu, okuma anlama stratejilerini doğru zamanda doğru yerde kullanarak metinden ihtiyaç duydukları bilgiyi alabildiklerine dikkat çekilmektedir (Erler & Finkbeiner, 2007; Lee & Tasai 2017; Noor, 2016; Zhang & Wu, 2009; Zhou & Zhao, 2014).

İyi okuyucuların diğer okuyuculardan farkının okuma anlama stratejileriyle ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. İyi okuyucuların yazılı bir metin ile nasıl başa çıkacaklarını ve hangi okuma anlama stratejilerini kullanacaklarını planlayarak ilerlediklerini söylemek olasıdır. Bu durum, metinde vurgulanan bağlamın art alan bilgisi, okuma amacı ile okuma becerileri ve stratejilerinin bilinçli kullanımı ile gerçekleşebilir.

İlgili alanyazında, metni daha iyi anlayabilmek ve yazarın dünyasına adım atabilmek için iyi okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilecek çeşitli okuma anlama stratejilerinin avantajlarından faydalandıklarına da sıklıkla göndermeler yapılmaktadır (Duke vd. , 2021; Fathi & Afzali, 2019; Madikiza vd. , 2018; Pressley, 2000).

Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanabilecekleri pek çok okuma anlama stratejisi bulunmaktadır. Bu çalışmada yalnızca araştırma kapsamında başvuru soru sorma (questioning), görselleştirme (visualisation), bağ kurma (making connections) ve özetleme (summarizing) stratejileri ayrıntılı açıklanacaktır.

2.3.1. Soru Sorma (Questioning)

Soru sorma stratejisi okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilen, öğrencinin okuma sürecine aktif katılımını destekleyen en önemli stratejilerden biridir (Elleman, 2017; Duke vd. , 2021).

Jensen'a (2010) göre, öğrenci okuma öncesinde sorduğu sorulara artalan bilgisi ve metinden öğrendiği yeni bilgilerle cevap bulmaya çalışırken, okuma sırasında sorduğu sorular ile de metni ne ölçüde anladığını tespit edebilir. Diğer bir deyişle, okuma sırasında sorulan sorular öğrencinin anlama ulaşmasını ve metnin özündeki bilgiye erişebilmesine yardımcı olur.

2.3.2. Görselleştirme (Visualisation)

Jensen (2010), bu strateji ile öğrencilerin metin hakkındaki düşüncelerini görsel temsillere dönüştürebildiğini, böylece metindeki bilgiyi düzenleyerek anlamı yakalama şansını elde ettiğini ifade eder. De Salas ve Huxel (2014), de bu stratejinin öğrencilerin

problem çözmeye ve karar verme becerilerini desteklediğini vurgular. Dolayısıyla görselleştirme stratejisi, metindeki fikir ve düşünceleri somutlaştırmaya ve öğrencinin, yazarın aktarmak istediği düşünceyi yakalamasına destek olmaktadır.

2.3.3. Bağ Kurma (Making Connections)

Keene ve Zimmerman (1997), bağ kurma stratejisinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında işe koşulabilen, öğrencinin metni içselleştirip art alan bilgisini etkinleştirmesini sağlayan en önemli stratejilerden biri olduğunu belirtmektedir. Correia ve Bleicher (2008), bu stratejinin ilk basamağının, öğrencinin artalan bilgisini devreye sokması ile başladığını ifade eder.

Keene ve Zimmerman'a (1997) göre, bağ kurma stratejisi metinden kendine, metinden metine ve metinden dünyaya olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleşir. Buna göre metinden kendine bağ kurma, öğrencinin metin ile kendi yaşamı arasında ilişki kurmasıdır. Öğrenci okuma sürecinde okuduğu metin ile kendi yaşamı arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar olduğu, sarmal eğitim modeli ile ilgili okuduğu makalenin kendisine öğrencilik yıllarından neleri hatırlattığı gibi sorular sorabilir.

Metinden metine bağ kurma ise öğrencinin daha önce okuduğu metinden öğrendiği bilgiyi yeni bir metni okurken kullanmasıdır. Böylece, öğrencinin yeni metni anlaması kolaylaşarak, edindiği bilgilerin kalıcılığı artabilir. Öğrenci okuma sürecinde, daha önce bu tür bir metin okuyup okumadığı, daha önce okuduğu metin ile okumakta olduğu metin arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar olduğu gibi sorular sorarak bağlamlar arasında ilişki kurup eski bilgilerini pekiştirebilir. Diğer yandan, metinden dünyaya bağ kurma stratejisinde ise öğrencinin dünya ile ilgili düşünceleri devreye girer. Bu noktada öğrencinin derin bir dünya görüşüne sahip olması gerektiği düşünülebilir. Öğrenciler okuma sürecinde, okuduğu makalenin daha önce izlediği hangi belgeseli hatırlattığı, izlediği TedX konuşması ile okuduğu araştırma inceleme yazısının örtüşüp örtüşmediği gibi sorular sorarak okuma sürecine aktif olarak dahil olabilir.

2.3.4. Özetleme (Summarizing)

Jensen (2010), özetleme stratejisinin metindeki önemli noktaları mantıksal bir sırayla yeniden anlatma ve bu ayrıntıları bellekte tutma becerisi olduğunu ifade ederek, bu stratejiyle eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Dole vd. (1991) ise, özetleme stratejisinin en önemli bilişsel okuma anlama stratejilerinden biri olduğunu altını çizerek, öğrencinin metne bütüncül bakmasını, önemli fikirleri ayrıntılardan arındırmasını ve daha sonra bu fikirleri sentezleyerek okuduğu metin ile anlam bakımından tutarlı bir metin oluşturmalarının gerekliliğine vurgu yapar. Aktarılan bilgiler ışığında, özetleme stratejisinin mekanik bir yazma etkinliği yerine, metnin anlaşılmış olduğundan emin olunmasını sağlayan ve yaratıcılık gerektiren özgün tümceler içerecek biçimde oluşturulması gerekmektedir.

2.4. Okuma Anlama Stratejilerinin Belirtik Öğretimi

Hedef dilde okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimi birçok araştırmacının sıklıkla altını çizdiği önemli konulardan biridir (Duke vd. , 2021; Ghaith, 2018; Madikiza vd. , 2018; Ness, 2011; William & Burden, 1997).

Banditvilai (2020) okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime yönelik çalışmasından, öğrencilerin hedef dilde akademik metinleri anlayabilmelerinin, öğreticilerin sınıf içinde model olup okuma anlama stratejilerini öğretmeleri ile ilişki olduğunu ifade ederken; Duke vd. (2021), bu öğretimin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanması gerektiğinin altını çizer.

Madikiza vd. (2018) çalışmasında, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimi ile özerk ve kendine güvenen okuyucular arasındaki ilişkiyi işaret ederek, öğreticilerin sınıf içinde rol model olup stratejileri öğretmelerinin öğrenciler için önem taşıdığını belirtir. Bu noktada “özerk okuyucu” vurgusunun önemli olduğu düşünülmektedir. Hedef dilde okuma anlama stratejilerinin öğretimi özelinde bu kavramın sıklıkla kullanıldığı gözlemlenir (Aghaie & Zhang, 2012; Laughridge, 2011; William & Burden, 1997).

Okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimi noktasında Fathi ve Afzali'nin (2019), çalışmaları dikkat çekicidir, onlara göre okuma anlama stratejilerinin belirtik

öğretimi ikinci dil öğrencilerinin okuma anlama becerilerini geliştirebilmelerine ve etkili okuma alışkanlıkları edinebilmelerine yardımcı olur. Çalışmaları sonucunda, okuma anlama stratejilerinin öğrencilere nasıl öğretilmesi gerektiği özelinde öğreticilerin daha bilinçli yetiştirilmesinin gerektiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, ilgili bölümlerin izlenec eksikliklerinin giderilmesi için program geliştiricilerin önleyici çalışmalar yapmalarının gerektiğini vurgulamışlardır.

Zhang ve Wu (2009) çalışmasında, öğreticilerin okuma anlama stratejileri bilgisi ve farkındalığı ile donatılmalarının önemine değinirken; Önder (2018) çalışmasında, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretiminin okuma anlamada etkili olduğuna işaret etmiştir.

Benzer şekilde, Akkakoson (2013), okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretiminin hedef dil olarak İngilizcede okuma anlama becerisine etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda, deney grubuna öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenerek 16 haftalık okuma anlama stratejilerinin öğretimini temel alan bir öğretim programı uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut programa sadık kalınarak okuma anlama stratejilerinin öğretimi olmaksızın derslerin yürütülmesi sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin büyük oranda geliştiği gözlemlenmiştir.

Tadayonifar vd. (2021) ise, hedef dil olarak İngilizcede farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik okuma anlama stratejileri öğretiminin kısa ve uzun vadeli etkilerini araştırmıştır. Farklı öğrenme stillerine sahip katılımcılara 12 haftalık belirtik okuma anlama stratejisi eğitimi verilip son test uygulanmıştır. Üç ay sonra, eğitimin uzun vadeli etkilerini kontrol etmek için öğrencilere gecikmeli bir son test daha verilmiştir. Çalışmanın bulguları, farklı öğrenme stillerine sahip tüm grupların, son test ve gecikmeli son test puanlarında anlamlı farklılıkların olduğuna işaret etmiştir. Analiz sonuçları, okuma anlam becerisinin gelişimi özelinde işitsel tipin en fazla, görsel tipin ise en az miktarda ilerleme gösterdiğine ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle çalışma, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime yönelik hazırlanan izlenecelerin tüm öğrenme stillerini kapsayacak şekilde, uygun okuma stratejileri ile donatılmasını önermektedir.

Shang (2010), tarafından yapılan çalışma ise yukarıda sözü edilen çalışmalar ile çelişmektedir. Bu çalışmada, hedef dilde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin belirtik öğretiminin öz yeterlilik ve okuma anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, okuma anlama stratejilerinin kullanımı ile öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Bununla birlikte, okuma stratejileri ile okuma anlama başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Aynı şekilde, Mehrpour, Sadighi ve Bagheri (2012), okuma anlama stratejilerinin öğretiminin okuma anlamaya etkisini araştırmak için bir grup İranlı İngilizce yabancı dil öğrencisi ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın bulguları okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığı ve strateji kullanımını teşvik ettiğini gösterirken, öğrencilerin okuma anlama performanslarını önemli ölçüde iyileştirmede tespit etmiştir.

Son olarak, Spörer vd.'nin (2009), karşılıklı öğretme grupları (reciprocal teaching groups) geleneksel öğretim grupları (traditional instruction groups) ve öğreticinin model olduğu belirtik öğretim grupları (explicit teaching groups) oluşturarak üç farklı grubun okuma anlama becerilerinde nasıl bir fark yaratacağının gözlemlenmesine yönelik yürüttükleri uygulama dikkat çekicidir. Sonuçlar karşılaştırıldığında, karşılıklı öğretme grubundaki öğrencilerin diğer iki gruptaki öğrencilere göre hedef dilde okuma anlama becerisi özelinde performansları daha yüksek çıkmıştır.

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Yeri ve Önemi

Dil ile edebiyat arasında yoğun bir bağ vardır ve kuşkusuz bu bağ, edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılan en önemli araçlardan biri olmasının temel sebebidir. Edebi metinler bir toplumun karakteristik özelliklerini, kültürünü, ait olduğu dilin zenginliğini ve sanatsal özelliklerini yansıtan ince bir zekanın ürünüdür. Bu bağlamda, zengin sözcük ve sözdizim yapıları ile edebi metinler, yabancı dil öğretiminde faydalı bir özgün araç olarak da görülmektedir (Alsamadani, 2017; Aşçı & Topçu Teceli, 2020; Eren, 2004; Erten & Karakaş, 2007; Houda, 2021; Muhammadzahed, 2017; Nazara, 2019; Paran, 2008; Pardede, 2011; Pettersen Stevens, 2014; Turan & Çolak, 2018).

Ur (1996), ikinci dilde edebi metinlerin kullanımının sözcük dağarcığında artış, okuma ve yazma becerileri ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde ilerleme, kişisel

gelişim ve ikinci dil öğreniminde güdülenmeyi sağlayan özgün araçlar olduğunu vurgular. Bu noktada, Khatib ve Seyyedrezaei (2017), geliştirdikleri Kısa Hikaye Tabanlı Dil Öğretimi Yönteminden (Short Story Based Language Teaching Method) yola çıkarak, araştırmalarının sonucunda kısa hikayelerin öğrencilerin tüm dil becerilerini geliştirdiği, onları güdülediği, kültürel ve kişisel farkındalık yaratıp öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirdiği sonucuna varmışlardır.

Pettersen Stevens (2014), edebiyat ile kültür arasında yoğun bir ilişki bulunduğunu ifade ederek, hedef dilde etkili etkileşim kurabilmenin, hedef dilin kültürünün iyi öğrenilmesi ile sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Edebi metinlerin yabancı dil öğretimi programlarının temel parçalarından biri olduğuna değinen Collie ve Slater (1991) da özgün bir araç olan edebi metinlere maruz kalan öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde yetkin olabileceğini ifade etmektedir.

Houda (2021), edebi metinler ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiye vurgu yaparken; Paron (2008), edebi metinlerin yabancı dil öğretimindeki rolünü incelemiş ve edebiyatın sınıf içinde nasıl öğretilmesi gerektiği noktasında öğrencilere önerilerde bulunmuştur.

Nazara (2019) ve Pardede (2011) ise edebi metinlerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirme noktasında da faydalı bir araç olduğuna dikkat çekerek, sınıf içinde kullanıldıklarında, dört temel dil becerisinin tümünün uygulanmasına elverişli olduğunun altını çizer. Aşçı ve Topçu Teceli (2020), edebi metinlerin hedef dilin öğretildiği sınıflarda kullanımının en önemli faydasının, öğrencilerin hedef dilin kültürel, sosyal ve işlevsel boyutuyla karşılaşmalarını sağladığının belirtir. Vural (2013), ise araştırması sonucunda, hedef dil olarak İngilizce derslerinde edebi metinlerin kullanımının, okuma alışkanlığı kazandırdığını ileri sürer.

Yukarıdaki tüm alanyazın örneklerinden anlaşılacağı üzere, edebi metinlerin eleştirel düşünme becerisini tetikleyerek öğrenciyi güdülediği; sınıf içinde araç olarak kullanıldığında dört temel beceriyi destekleyecek ölçüde kullanışlı olduğu, hedef dilin kültürünü yansıtır kültürler arası deneyim imkânı sunduğu için o dilin kültürünün ediniminde öne çıkan zengin bir araç olduğu görülmektedir.

2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Hikâyelerin Önemi

Birçok araştırmacı (ör. Collie & Slater, 1991; Sage, 1987), hedef dil öğrencileri için kısa hikâye kullanmanın avantajlarını sıralamıştır. Bu çalışmalarda üzerinde durulan avantajlar, kısa olması sebebiyle bir veya iki derste tamamen okunabilir ve tartışılabilir olmaları; yabancı dil öğrencileri için güdüleyici olmaları; hem bireysel hem de ekip çalışması için kullanılabilmesi; çok çeşitli ilgi alanları ve zevklere hitap edebilmeleri ve son olarak da her yaştan tüm dil yeterlilik seviyelerine uygun olmalarıdır. Bu noktada Hirvela ve Boyle'un (1988) araştırması dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmada bir grup yetişkin Çinli öğrenci dört edebi metin türü arasında (kısa hikâye, roman, şiir ve tiyatro) kısa hikâyeleri en uygun edebi tür olarak algıladıklarını belirtmiştir.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğretimi çalışmalarının yürütüldüğü yükseköğretilerin izlencesinde yer alan ders kitaplarının her bölümünün farklı bir yapı sunması, okuma özelinde ise başlangıçta sözcük bilgisi vererek okuma anlama becerisini desteklemeye çalışan öğrenciyi güdülemekten uzak ders kitapları düşünülür ise özgün bir araç olan kısa hikâyeler öğrencileri güdülemek için bir çözüm olabilir. Bu noktada, Krashen (1982), öğrencinin ilgi çekici, özgün ve anlaşılır araçlar ile desteklenmesinin, okuma isteğini artırıp kaygıyı azaltacağını ve kısa hikâyelerin kendine has özellikleri ile okuma becerisini destekleyeceğini ifade etmektedir. Hişmanoğlu'na (2005) göre kısa hikâyeler, ikinci dil öğrencileri için çekicidir ve okuma isteğini tetikleyerek öğrenciyi güdüler, böylelikle de zengin girdi miktarını artırır. Bu bağlamda, İnan ve Çakır (2014), Ghazali (2008) ve Nazara'nın (2019), araştırma sonuçları da kısa hikaye ile güdülenme arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Hedef dilin öğretildiği sınıflarda kısa hikâyelerin kullanılması, diğer dil becerilerinin desteklenmesi için de fırsatlar sunar. Örneğin Blachowicz ve Fisher (2004) ve Dillard'ın (2005) araştırma sonuçları kısa hikâyelerin öğrencilerin sözcük dağarcığını önemli ölçüde geliştirdiği yönündedir. Altakhaineh ve Zibin (2017) ve Al-Haydan'ın (2020), araştırmalarına göre ise hedef dil olarak İngilizcenin öğretildiği sınıflarda kısa hikâyelerin kullanımı, öğrencilerin önek (prefix) ve sonekleri (suffix) daha iyi öğrenmelerini ve hatırlamalarını sağlamıştır.

Turan ve olak'ın (2018), yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında kısa hikâye kullanımının etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında, kısa hikâyelerin öğrencilerin dilbilgisel yetkinliklerini geliştirdiği ve dört temel dil becerisini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Birçok araştırmacı, kendine has özellikleri ve tüm dil becerilerini desteklemesi nedeniyle, yabancı dil öğretiminde kısa hikâye kullanımını desteklemektedir (ör. Hişmanoğlu, 2005; Pardede, 2011; Yeasmin, Azad & Ferdoush, 2011; Violette Irene, 2015; Vural, 2013). Özel olarak Hamada (2017), Mart (2012) ve Saka (2015), araştırmalarında kısa hikâyeler ile konuşma becerisinin ilişkisini; Aşçı ve Topçu Teceli (2020) ise okuma ve yazma becerilerine olan katkısını incelemişlerdir.

Ghasemi (2011), kısa hikâyeleri öğrencinin hayal gücünü tetikleyerek çıkarımda bulunabilmesi için ayrıntılara değinilmeden kaleme alınan edebi eser çeşidi olduğunu ifade ederek öğrencileri gizli ve ima edilen anlamlara duyarlı hale getirdiğini vurgular. Buna göre öğrenci kısa hikâyeler ile kişisel bağlantı kurarak pasif okuma durumundan aktif okuma durumuna geçip, metinden metine ve metinden dünyaya bağlantı kurabilir. Mohammadzahed (2017) da benzer bir bakış açısını benimsemektedir. Araştırmacı özelde kısa hikâyeleri kullanarak öğrencilere okuma öncesi, sırası ve sonrasında sorular sorup, metinden kendine ve metinden dünyaya bağlantı kurmalarını desteklemiş, öğrencilerin güdülenmelerinin yüksek olduğu ve yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Ellis ve Brewster (1991) ise kısa hikâyelerin güdüleyici ve eğlenceli olmasına dikkat çekerek, öğrencilerin hedef dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini destekleyici özelliklere sahip olduğunu vurgular. Bu çerçevede Abuzahra ve Farrah'ın (2016), çalışması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin İngilizce derslerinde kısa hikaye kullanımına yönelik tutumlarını inceleyen bir anket kullanan araştırmacılar, öğrencilerin hedef dildeki ders kitaplarına oranla kısa hikâyelere karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini, ayrıca kısa hikâyelerin kültürel anlayışı ve hoşgörüyü geliştirmede faydalı olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde kısa hikâye kitaplarının okuma anlama becerisine katkısı özelinde ise Lao ve Krashen'in (2000) çalışması öne çıkmaktadır. Araştırma Hong Kong'daki bir üniversitede sınıf içinde edebi metinleri okuyan bir grup öğrenci ile yürütölmüş, araştırma neticesinde edebi metinleri okuyan öğrencilerin, okumayanlara kıyasla okuma anlama becerilerinde gelişim gösterdikleri anlaşılmıştır.

Alsamadani (2017) araştırmasında, kısa hikâye kitaplarını sesli okumanın okuma anlama becerisine etkisini irdelemiş ve sadece okuma anlama becerisine değil, diğer becerilerin gelişimine de etkilerinin büyük olduğunu saptamıştır.

Erten ve Karakaş'ın (2007) kısa hikâyeleri araç olarak kullandıkları çalışmalarında, kontrol grubuna okuma anlama özelinde anlamayı tetikleyen, deney grubuna ise öğrenci ile metin arasındaki etkileşimi teşvik edip anlamanın ötesine geçerek, metnin değerlendirilmesini sağlayan etkinlikler verilmiş ve bu etkinliklerin okuma anlama üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda metnin değerlendirilmesini teşvik eden okuma anlama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu, okuma anlamada kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Bu bağlamda, okuma etkinliklerinin doğasının farklı etkilere sahip olabileceği ve anlamının farklı yönlerini geliştirebileceği gerçeği ortaya konmuş, öğretmenler tarafından belirlenen, özelde okuma anlama becerisini destekleyen etkinliklerin dikkatli ve amaçlı seçiminin gerekliliği vurgulanmıştır.

Sultan vd.'nin (2018) deneysel araştırmasında deney grubundaki öğrencilere kısa hikâye tekniği öğretilmiş, kontrol grubundakilere ise izlenceye sadık kalınarak dersler yürütülmüştür. Araştırmacılar, kısa hikâye tekniği kullanımının okuma anlamaya etkisini ölçmek için okuma anlama beceri testi kullanılarak ön test ve son test uygulamıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiş, deney grubu öğrencilerini okuma anlama becerisinde dikkat çekici bir ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere dayalı olarak bir hizmet içi eğitim programı hazırlanıp, öğretmenlerin kısa hikâye tekniğini öğrenmelerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

2.5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Kısa Hikâyelerin Kullanımı

Dilbilimsel olarak basitleştirilmiş araçlar, birçok İngilizce D2 öğrencisinin yeterlilik seviyesi ile hedef dildeki edebi metinlerin dil zorluğu arasındaki uyumsuzluğu azaltma ve onların daha verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlama potansiyeline sahiptir (Crossley, Allen & McNamara, 2012; Rets & Rogaten, 2020; Tickoo, 1993; Vössing, Stamov Robnagel & Heinitz, 2017).

Crossley, Allen ve McNamara'ya (2012), göre edebi metinlerin sadeleştirilmesi ile okunabilirlik ve anlaşılabilirlik arasında önemli bir ilişki vardır ve bu ilişki belirli dilbilgisi kurallarından ve sözcüklerden faydalanarak, uzun ve karmaşık tümceler yerine daha kısa ve anlaşılması daha kolay tümceler kullanıp edebi metni yeniden uyarlamaktır.

Long ve Rose (1993), edebi metinde nadir kullanılan sözcükleri değiştirerek ve daha kısa tümceler kullanarak sadeleştirilmiş metinleri okuyan ikinci dil öğrencilerinin, sadeleştirilmemiş özgün metinleri okuyanlara göre okuma anlama başarı testinde önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Tweissi (1998), 200 orta düzey İngilizce D2 öğrencisi ile yaptığı çalışmada, yapısal olarak sadeleştirilmiş metinleri okuyan öğrencilerin, okuma anlama başarı testinde özgün metinleri okuyan öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığını doğrulamıştır.

Crossley, Yang ve McNamara'nın (2014) araştırmasında, 49 İngilizce D2 öğrencisi, sadeleştirilmiş ya da özgün metinleri okumak üzere rastgele atanmıştır. Uygulama sonrasında, öğrenciler anket, okuma yeterlik testi ve evet/hayır anlama sorularını yanıtlamış ve sonuçlar analiz edildiğinde, öğrencilerin sadeleştirilmiş metinleri özgün sürümlerden önemli ölçüde daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya benzer şekilde Crossley ve McNamara (2016), sadece uygulamayı değiştirip öğrencilere metni yeniden anlatma görevini vererek aynı sonuca tekrar ulaşmışlardır.

Rets ve Rogaten'e (2020) göre sadeleştirilmiş metinler, öğrencinin daha aşına olduğu sözcükleri ve daha kısa tümceleri içerdiğinden, öğrencinin metni daha iyi anlaması ve yazarın ne anlatmak istediğini kavraması daha kolaydır. Araştırmacılar edebi metinleri de kapsayan açık eğitim kaynaklarında (open educational resources) kullanılan dil seviyesinin birçok öğrenci için anlamada engel oluşturduğu düşüncesinden hareketle, bu kaynakların daha anlaşılır hale gelmesinin gerekliliğini savunmuş ve bu doğrultuda bir çalışma yürütmüşlerdir. Toplam 37 yetişkin İngilizce (D2) öğrencisinin katıldığı bu çalışmada, metin sadeleştirme okuma anlama üzerindeki etkisine bakılmış, analiz sonucunda ise sadeleştirme metnin daha iyi anlaşılmasını sağladığı bununla birlikte özellikle daha düşük İngilizce yeterlilik seviyesindeki öğrencilerin metni daha iyi hatırlayabildiğini bulgulamıştır.

Kaya ve Nurlu (2017) ile Ay ve Gülmez (2021) de özgün metinlerin sadeleştirilmesinin önemine değinmişlerdir. Bu araştırmacılara göre, öğrencilerin sadeleştirilmemiş özgün metinlerle karşılaşmaları durumunda başarısızlık korkusu duyabileceklerini, bu durumun da öğrencide isteksizliğe, güven kaybına ve öğrenmede güdülenme eksikliğine neden olarak öğrenme tutumlarına zarar verebileceğinin altını çizmişlerdir. Bu noktada Durmuş'un edebi metinlerin sadeleştirilmesine yönelik düşüncesi dikkat çekicidir, buna göre "Sadeleştirmenin en göze çarpan yararlarından biri, artmış akademik başarı, kendine güveni sağlayan artmış okuduğunu anlama düzeyi ve bunların yanı sıra azalmış hayal kırıklığı ile korkudur" (Durmuş, 2013, s.137).

Yukarıdaki alanyazın örnekleri ışığında, birçok araştırmacının edebi metinlerin sadeleştirilmesinin altında yatan nedenlere ve gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Araştırmacıların uzlaştıkları yaygın düşünceye göre, sadeleştirme metinlerin daha anlaşılır olmasını sağlar ve böylece öğrenci öğrenme isteğini kaybetmez, güdülenir. Bu noktada aynı görüşü benimsemeyen araştırmacılarla da karşılaşmaktadır. Buna göre, sadeleştirme daha karmaşık ve yoğunlaştırılmış tümcelere neden olabilmektedir. Bu çerçevede, sadeleştirilmiş metinlerin özgünlüğünü kaybedeceğinin, öğrenciyi güdülemek yerine kafa karışıklığına sebep olabileceğinin altı çizilmektedir (Aşcı ve Topçu Tecelli, 2020; Berardo, 2006; Honeyfield, 1977; Rönnqvist & Sell, 1995; Widdowson, 1990).

Honeyfield (1977), dili ve içeriği sadeleştirilmiş edebi metinlerin uyumdan yoksun olabileceğinin altını çizerken; Rönnqvist ve Sell (1995), sadeleştirilmiş metinlerin dilinin öğrenciler için sıkıcı, zevksiz ve zenginlikten uzak olacağını belirtir.

Widdowson (1990), hedef dil öğrencilerine sunulan girdinin anlaşılır olmasının önemine değinir ve bu noktada anlaşılır girdinin sadeleştirme ile sağlanması durumunda edebi metinlerin özgün bir bağlama sahip olma özelliğini yitireceğinin altını çizerek.

Aşcı ve Topçu Tecelli'nin (2020), kısa hikâyelerin okuma ve yazma becerisine katkısını gözlemledikleri araştırmalarında, sadeleştirilmiş metinlerin özgün metinlerdeki dil yapılarını ve sözcüklerdeki bağlamsal içerik, anlam ve işlevleri yansıtamayacağını belirtmişlerdir. Bu çerçevede, sadeleştirmenin edebi metinlere has unsurlar olan kültürel ve iletişimsel işlevleri yerine getiremeyeceğine değinilmektedir. Bununla birlikte, sadeleştirme sebebi ile kurgudaki özgünlüğün de bozulacağına işaret edilerek, bu durumun da öğrencilerin güdülenmesini olumsuz yönde etkileyebileceğine dikkat çekilmektedir.

Çeşitli alanyazın örneklerinden de anlaşılacağı üzere, araştırmacıların yabancı dil öğretiminde özgün metin ya da sadeleştirilmiş metin kullanımı noktasında iki farklı görüşe sahip oldukları gözlemlenir. Bu noktada bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma anlama stratejilerinin kullanımının kısa hikâyeleri anlamaya etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, katılımcılar gruplara rastgele atanamamıştır. Bu kapsamda araştırma, deneysel desenlerden yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Karakara (2009), değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin araştırılmasını ve değişkenleri kontrol altında tutarak değişmeyenlerin gözlenmesine olanak sağlayan araştırmaları deneysel desenler şeklinde ifade etmiştir. Yarı deneysel desenlerle ilgili olarak Creswell (2014), bazı deneysel araştırmalarda kendiliğinden oluşturulmuş grupların olabileceğini, bu sebeple bireylerin gruplara rastgele atanamayacağını ifade etmiş, bu durumu yarı deneysel araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2008), bilimsel araştırmalarda birden çok veri toplama yöntemine başvurma, elde edilen bulguların geçerliği ve güvenilirliğini artırma açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada karma yöntem benimsenmiş, nicel araştırma deseni odağa alınmış ve nitel araştırma deseni de destekleyici unsur olarak görülmüştür. Hassemi (2012), uygulama sırasında nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması ile araştırmacıların daha bütüncül bir bakış açısına ulaşabileceğini belirtmiştir.

Çalışmanın odağı olan nicel araştırma yöntemi kapsamında, son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Karasar'a (2005), göre son test kontrol gruplu modelde gruplar yansız atama ile oluşturulur ve deney öncesi gruplar arası benzerliğin sağlandığı var sayılır; bu sayede deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkileri azaltılmış olur. Bu bağlamda, araştırmanın sayıltılar bölümünde de değinildiği üzere bu

çalışmada, öğrencilerin sontest puanlarını ve uygulama sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülerek öntest yapılmamıştır.

Karasar (2005) deney grubunu, değerlendirilecek uygulamanın yapıldığı, kontrol grubunu ise tüm özellikler açısından deney grubuna benzeyen fakat uygulamanın yapılmadığı, karşılaştırma olanağı sağlayan grup şeklinde tanımlamıştır. Bu bilgiler ışığında, deney grubuna dört farklı okuma anlama stratejisi belirtik öğretilirken, kontrol grubunda mevcut izleneye göre okuma anlama stratejileri öğrencilere öğretilmeden öğretime devam edilmiştir. Öğretim sürecinin ardından deney ve kontrol gruplarına sontest olarak başarı testi uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir (bkz. Ek 3.1). Nitel araştırma deseni kapsamında deney grubuna uygulama sonrası açık uçlu bir öğrenci görüş sormacası verilerek öğrencilerin okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime ve kısa hikâyelerin sınıf içi aracı olarak kullanılmasına ilişkin görüşleri toplanmıştır. (bkz. Ek 3.2).

3.2. Pilot Uygulama

Araştırma ilk olarak araç geliştirme çalışmasıyla başlamıştır. Araştırmanın pilot uygulama sürecinden önce, dört farklı okuma anlama stratejisi (Soru Sorma, görselleştirme, bağ kurma, özetleme) sunuları ve her bir strateji için sınıf içi uygulama aracı araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanmıştır. Bu sunular genel olarak, stratejilerin tanımlanması, nerede nasıl kullanılacağı, faydaları, önemli özellikleri ve etkinlikleri içerecek şekilde kaynakçada belirtilen internet sayfalarından da yararlanılarak ve 16 ders saatini kapsamına özen gösterilerek hazırlanmıştır. Tüm araçlar, İngilizce anadili konuşucusu tarafından düzeltme okuması yapıldıktan sonra son şeklini alarak, sınıf içinde kullanılabilir hale getirilmiştir.

Pilot çalışmanın hedefi, uygulama için verilen sürenin yeterli olup olmadığını, sunuların öğrenciler için açık ve anlaşılır ifadelerden oluşup oluşmadığını ve öğrencilerin anlama durumlarını gözlemlemeye yöneliktir. Bu bağlamda, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu (AYBU YDYO) 2019-2020 akademik yılı güz dönemi birinci çeyreğini kapsayan sekiz haftalık bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, hazırlık programında kayıtlı ve temel gereksinim düzeyinde (A2) öğrenimlerini sürdüren 13'ü kadın 12'si erkek toplam 25 öğrenci ile haftada her biri 50

dakika süren bir ders saati olarak yürütülmüştür (toplam 8 ders saati). Yapılan pilot çalışmanın ardından hazırlanan tüm araçların açık ve anlaşılır ifadelerden oluştuğu öğrencilerden alınan sözlü dönütlerden anlaşılmıştır. Bununla birlikte, sınıf içinde uygulanan etkinliklerde de öğrencilerin herhangi bir zorluk yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, geliştirilen sınıf içi araçların ana çalışmada herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Ana Çalışma Grubu

Yukarıda da belirtildiği gibi, bu tez çalışmasında uygulanan deneysel modelde rastgele atanmamış, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup öğrenciyle çalışılmıştır. Katılımcıların özellikleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Deney grubu 12'si kadın 13'ü erkek olmak üzere toplam 25; kontrol grubu ise 15'i kadın 10'u erkek olmak üzere toplam 25 kişiden oluşmaktadır.
- Hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri 18 ile 20 yaş aralığındadır.
- Katılımcıların tamamı 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi birinci çeyreğinin sonunda, AYBU YDYO tarafından hazırlanan kur atlama sınavını geçerek temel gereksinim düzeyine ulaşmıştır (A2).
- Çalışmaya başlamadan önce, araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı bilgisi sözlü olarak ve yazılı onay formları aracılığıyla iletilmiş ve tüm yazılı cevapların olumlu olduğu gözlemlenip, katılımın gönüllülük ilkesi temelinde sürmesi sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Yukarıda da belirtildiği gibi araştırmanın merkezine alınan ve uygulamanın etkililiğini değerlendirmek maksadıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontest nicel veri kaynağını, yalnızca deney grubuna uygulanan, araştırmanın destekleyici unsuru olarak görülen, öğrenci görüş sormacası ise nitel veri kaynağını oluşturmaktadır.

3.4.1. Sontest

Çalışmada izlencede yer alan The Olympic Promise (A2) ve Black Beauty (B1) isimli sadeleştirilmiş kısa hikâye kitaplarını kapsayan sekiz adet açık uçlu sorudan oluşan sontest olarak başarı testi geliştirilmiş (bkz. Ek 3.1) ve kullanılmıştır. Sontestin hazırlanması sürecinde yukarıda adı geçen sadeleştirilmiş kısa hikâyelerin düzeyleri ve test geliştirme ilkeleri dikkate alınmıştır.

Okuma anlama testi soruları hazırlanırken soruların net, anlaşılır ifadelerden oluşmasına, öğrencilerin dilbilgisi ve ezber düzeylerini ölçmek yerine anlama durumlarını ölçmeye yönelik sorular olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte, kontrol grubu göz önünde bulundurularak, genel ve kapsayıcı bir tutum benimsenmiştir. Bu bağlamda, sontest için hazırlanan taslak sorular bir ölçme değerlendirme uzmanı ve alanında uzman iki İngilizce öğretim görevlisi tarafından incelenmiş, gerekli metinsel ve dilbilgisel düzeltmeler yapılmış, son olarak geçerlilik için uzman görüşü alınıp uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak olan sontest için 30 dakika cevaplama süresi verilmiştir. Her sorunun beş puan olarak değerlendirildiği testte öğrenciler en fazla 40 en az 0 puan alabileceklerdir.

Sontest uygulandıktan sonra, alanında uzman iki öğretim görevlisine puanlama anahtarı verilerek birbirlerinden bağımsız bir şekilde sontesti değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme esnasında, iki uzmanın da öğrencilerin dilbilgisi hatalarını göz ardı ederek, okuma anlama durumlarını ölçmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Daha sonra, öğretim görevlilerinin bağımsız bir şekilde değerlendirdikleri sontest puanlarının ortalamaları alınmıştır. Son aşamada, toplanan veriler kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler ışığında, araştırmanın amacı ve alt problemlerini kapsayan bulgular yorumlanmış, uygulamanın etkinliği hakkında sonuçlara ulaşılmıştır.

3.4.2. Öğrenci Görüş Sormacası

Sınıf içinde okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime ve kısa hikâyelerin kullanımına yönelik deney grubunun düşüncelerinin betimlenmesi amacı ile iki farklı açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci görüş sormacası (bkz. Ek 3.2) kullanılmıştır. Bu bağlamda, hazırlanan soruların anlaşılır olmasına dikkat edilmiş, alan uzmanlarının

görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulama sonrası kullanılmak üzere son şekli verilmiştir.

3.4.3. Araştırmanın Uygulama Süreci

AYBU YDYO akademik takvimi ikisi güz, ikisi bahar döneminde olmak üzere toplam dört çeyrekte oluşur. Araştırmanın uygulama sürecinden önce, deney ve kontrol gruplarındaki tüm katılımcılar güz dönemi birinci çeyreğinde başlangıç seviyesinde (A1) iken, izlencede belirtilen Tom Sawyer isimli sadeleştirilmiş İngilizce kısa hikâyeyi okumuş ve 8 haftanın sonunda kısa bir test (quiz) verilerek sınanmışlardır. Bu sınamanın, tüm öğrenciler başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, izlencede sunulan herhangi bir okuma anlama stratejisi öğretimi olmaksızın gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin okuma anlama becerisini ölçme amacı ile hazırlanan kısa testlerin (quiz), öğrencilerin okuma anlama durumlarını ölçmekten uzak, ezbere dayalı ve dar bir hedef çerçevesinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, adı geçen hikâye kitabının sınıf içinde kullanılmadığı, ev ödevi olarak verildiği saptanmıştır.

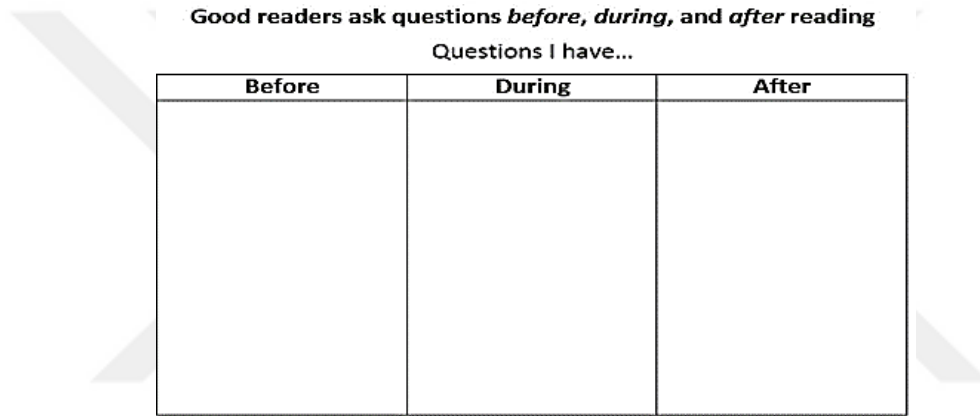
Araştırmanın uygulama süreci, güz döneminin ikinci çeyreğinde (3 Kasım 2019) başlayıp, bahar döneminin birinci çeyreğinin sonunda bitirilmiştir (16 Şubat 2020). 16 hafta süren ana çalışmaya, her biri 50 dakika süren haftalık bir ders saati ayrılarak yürütülmüştür (toplam 16 ders saati). Kuramsal Çerçeve bölümünde ayrıntıları sunulan dört farklı okuma anlama stratejisi, belirtik bir şekilde deney grubuna öğretilmiştir. Bu süreçte, kontrol grubunda izlenceye sadık kalınarak derslerin işlenmesi sağlanmıştır. Toplam 50 hazırlık sınıfı öğrencisi ile temel gereksinim düzeyinde (A2) uygulamaya başlanmış, eşik düzeyinin (B1) sonunda uygulama bitirilmiştir.

3.4.4. Deney Grubuna Okuma Anlama Stratejilerinin Öğretilmesi

İlk olarak, deney grubu öğrencileri ile tanışılmış, uygulama süreci ile ilgili derste neler yapılacağı, uygulamanın basamakları ve öğrencilerden ne beklendiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Uygulama sınıf ortamında bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, uygulama boyunca öğrencilerin izlencede yer alan sadeleştirilmiş İngilizce kısa hikâye kitaplarını (The Olympic Promise (A2), 10 bölüm; Black Beauty

(B1), 12 bölüm) sınıfa getirmeleri istenmiştir. 16 haftayı kapsayan bu araştırmada uygulama süreci aşağıdaki gibidir:

Birinci haftada uygulamaya okuma anlama stratejilerinden biri olan soru sorma stratejisini içeren sunum ile başlanmıştır (bkz. Ek 3.3). Bu sunumda, soru sorma stratejisinin önemine, faydalarına, nasıl ve ne zaman kullanılabileceğine değinilmiş, örnek soru tümceleri sınıfça incelenmiştir. Buna ek olarak, sunum sonunda öğrencilerin soru sorma stratejisini kullanmalarını tetikleyen bir kısa hikâye ile ikiyeşerli gruplar oluşturarak uygulama yapmaları, okuma öncesi, sırası ve sonrasında üretilen soru tümcelerini sözlü olarak ifade etmeleri desteklenmiştir.



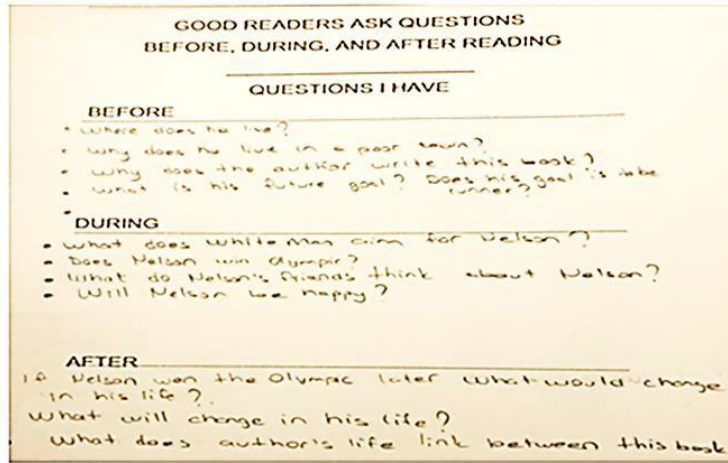
Good readers ask questions *before, during, and after* reading

Questions I have...

Before	During	After

Şekil 3.1. Soru sorma stratejisi sunu örneği

İkinci haftada ilk olarak öğrencilerin Olympic Promise'in birinci ve ikinci bölümlerini sınıf içinde kendi kendilerine okumaları istenmiş, süreç esnasında okuma öncesi, sırası ve sonrasında ürettikleri soru tümcelerini, uygulama öncesinde geliştirilen Good readers ask questions before, during and after reading başlıklı araca yazmaları desteklenmiştir (bkz. Ek 3.4). Uygulama sonunda, her bir öğrencinin ürettiği soru tümceleri sınıfça incelenip, panoya asılmış; gerek duyulduğunda yararlanmaları sağlanmıştır. Aşağıda değinilen tüm stratejilerin öğretiminden sonra aynı teknik uygulanmıştır.



Şekil 3.2. Soru sorma stratejisi araç örneği 1

Üçüncü haftada bir diğer okuma anlama stratejisi olan görselleştirme stratejisini içeren sunum ile uygulamaya devam edilmiştir (bkz. Ek 3.5). Bu sunumda, stratejinin hedefine ve önemine vurgu yapılarak, nasıl kullanılabileceği konusunda deney grubu bilgilendirilmiş, görselleştirme stratejisi örnekleri sınıfça incelenerek sunum sonlandırılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin görselleştirme stratejisini kullanmalarını tetikleyen bir kısa hikâye ile ikiyeşerli gruplar oluşturularak uygulama yapmaları, zihinlerinde oluşan resimleri sözlü olarak ifade etmeleri desteklenmiştir.

WHY IS IT IMPORTANT TO LEARN?

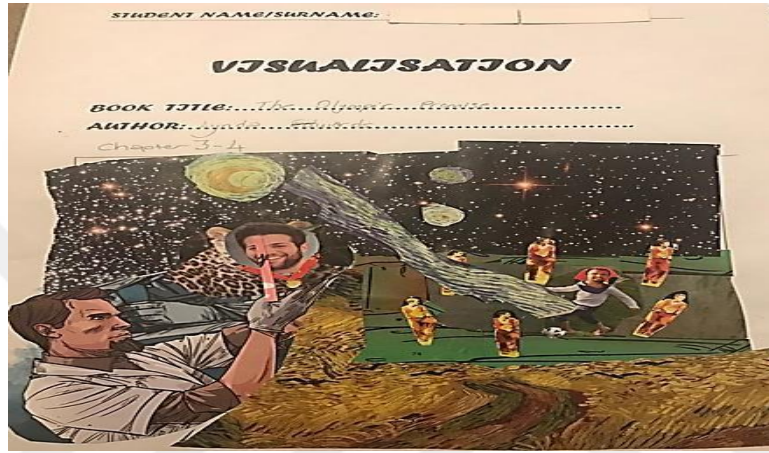
- It brings the text to life and intensifies imagination.



Kaynak: <https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/how-do-i-teach-visualization-in-reading/>

Şekil 3.3. Görselleştirme stratejisi sunu örneği

Dördüncü haftada ilk olarak öğrencilerin Olympic Promise adlı kitabın üçüncü ve dördüncü bölümlerini sınıf içinde kendi kendilerine okumaları istenmiştir. Daha sonra, her bir öğrencinin okuduğu iki bölümden ne anladığına dair zihninde bir resim oluşturması desteklenmiştir. Buradan hareketle uygulama öncesi geliştirilen Visualisation başlıklı araca zihinlerinde oluşturdukları resmi, araştırmacı tarafından sınıfa getirilen çeşitli dergi ve gazete kupürlerindeki resimleri kullanarak kesyap çalışması yapıp aktarmaları istenmiş böylece görselleştirme stratejisini kullanılması desteklenmiştir (bkz. Ek 3.6).



Şekil 3.4. Görselleştirme stratejisi araç örneği 1

Beşinci haftada uygulamaya 3. okuma anlama stratejisi olan bağ kurma stratejisini içeren sunum ile başlanmıştır (bkz. Ek 3.7). Bu sunumda, stratejinin hedefine, türlerine, (metinden kendine, metinden metine ve metinden dünyaya) artalan bilgisinin önemine ve ne zaman kullanılabileceğine değinilerek örnekler sınıfça incelenmiş ve sunum tamamlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bağ kurma stratejisini kullanmalarını tetikleyen bir kısa hikâye ile ikişerli gruplar oluşturarak uygulama yapmaları ve sözlü olarak ifade etmeleri desteklenmiştir.

WHEN READERS MAKE A CONNECTION TO WHAT THEY ARE READING, THEY USUALLY CONNECT TO

1. AN EXPERIENCE- **TEXT TO SELF**



1. ANOTHER STORY- **TEXT TO TEXT**

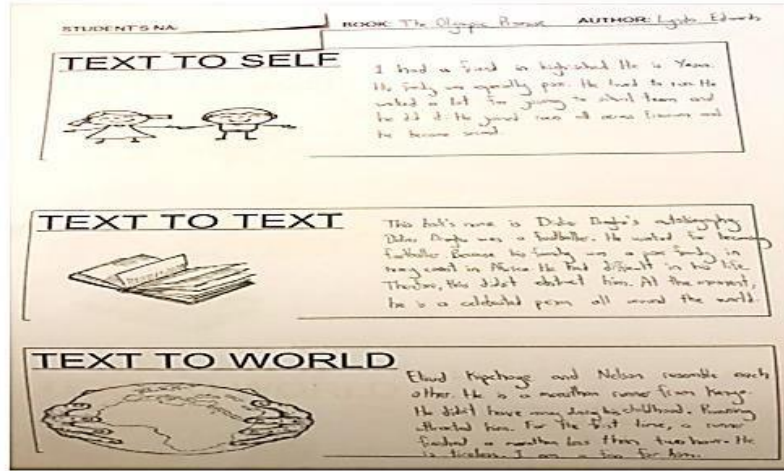


2. SOMETHING FROM LIFE- **TEXT TO WORLD**



Şekil 3.5. Bağ kurma stratejisi sunu örneği

Altıncı haftada ilk olarak öğrencilerin Olympic Promise kitabının beşinci, altıncı ve yedinci bölümlerini sınıf içinde kendi kendilerine okumaları istenmiştir. Daha sonra, her bir öğrencinin okuduğu bölümlerle ilgili bağ kurması, artalan bilgisini de işe koşarak bu stratejinin üç farklı türünü kullanmaları ve uygulama öncesinde geliştirilen Let's make connections başlıklı araca yazmaları istenmiştir (bkz. Ek 3.8).



Şekil 3.6. Bağ kurma stratejisi araç örneği 1

Yedinci haftada uygulamaya, son okuma anlama stratejisi olan özetleme stratejisini içeren sunum ile başlanmıştır (bkz. Ek 3.9). Bu sunumda, özetleme stratejisinin hedefine, bilişsel değerine, ne zaman kullanılabileceğine değinilerek, sınıfça örnekler incelenmiş ve sunum tamamlanmıştır. Son olarak, öğrencilerin özetleme stratejisini kullanmalarını tetikleyen bir kısa hikâye ile ikiyeşerli gruplar oluşturarak uygulama yapmaları desteklenmiştir.



8) WRITE THE SUMMARY

- Now you should write a short paragraph covering the key points.
- This will be very easy because you have got all your notes in order.
- Do not forget to write the title and the author of the story.

Kaynak: <https://opentextbc.ca/writingforsuccess/chapter/introduction-to-academic-writing/>

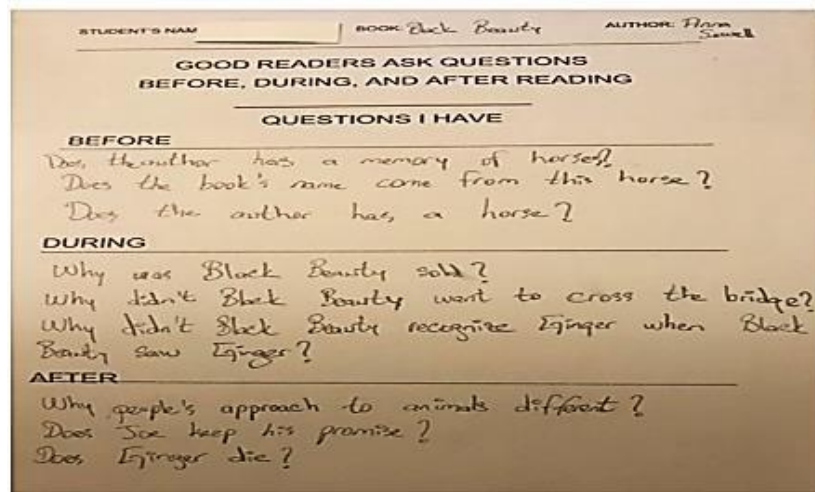
Şekil 3.7. Özetleme stratejisi sunu örneği

Sekizinci haftada ilk olarak öğrencilerin Olympic Promise kitabının sekizinci, dokuzuncu ve onuncu bölümlerini sınıf içinde kendi kendilerine okuyarak kitabı bitirmeleri istenmiştir. Daha sonra, her bir öğrencinin özetleme stratejisinin basamaklarına dikkat ederek uygulama öncesinde geliştirilen My summary başlıklı araca kitabı özetlemeleri desteklenmiştir. (bkz. Ek 3.10).



Şekil 3.8. Özetleme stratejisi araç örneği 1

Dokuzuncu hafta itibari ile bu hafta itibari ile izlencede yer alan bir diğer İngilizce kısa hikâye kitabı olan Black Beauty (B1) ile uygulamaya devam edilmiştir. Öğrencilere soru sorma stratejisi ile ilgili sorular yöneltilmiş, alınan sözlü dönütler doğrultusunda bu stratejinin özümsemiği anlaşılmıştır. **Onuncu haftada** ise, öğrencilerin sınıfta kendi kendilerine ilk 3 bölümü okumaları; okudukları bölümlerle ilgili okuma öncesi, sırası ve sonrasında soru tümceleri üretmeleri ve bu soruları daha önce kullanılan araca yazmaları istenmiştir. Son olarak, öğrenciler tarafından oluşturulan sorular incelenmek üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır.



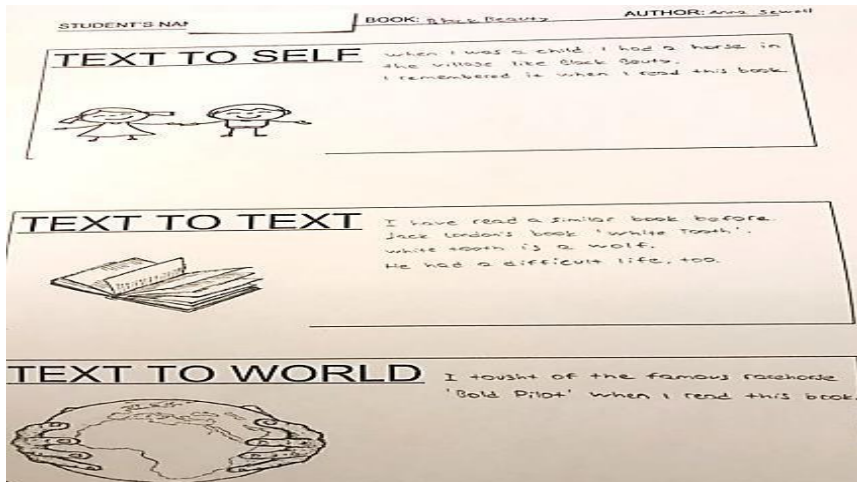
Şekil 3.9. Soru sorma stratejisi araç örneği 2

On birinci haftada öğrencilere görselleştirme stratejisinin hatırlanıp hatırlanmadığını anlamak amacıyla sorular sorulmuş, alınan sözlü dönütler doğrultusunda bu stratejinin kavrandığı anlaşılmıştır. **On ikinci haftada** ise, öğrencilerin dördüncü, beşinci ve altıncı bölümleri sınıfta kendi kendilerine okumaları; sınıfa getirdikleri gazete ve dergi resimlerini kullanarak okudukları bölümlere dair zihinlerinde oluşan resmi kesyap çalışması yolu ile daha önce de kullanılan araca yansıtmaları istenmiştir. Son olarak, öğrencilerin ürünleri araştırmacı tarafından toplanmıştır.



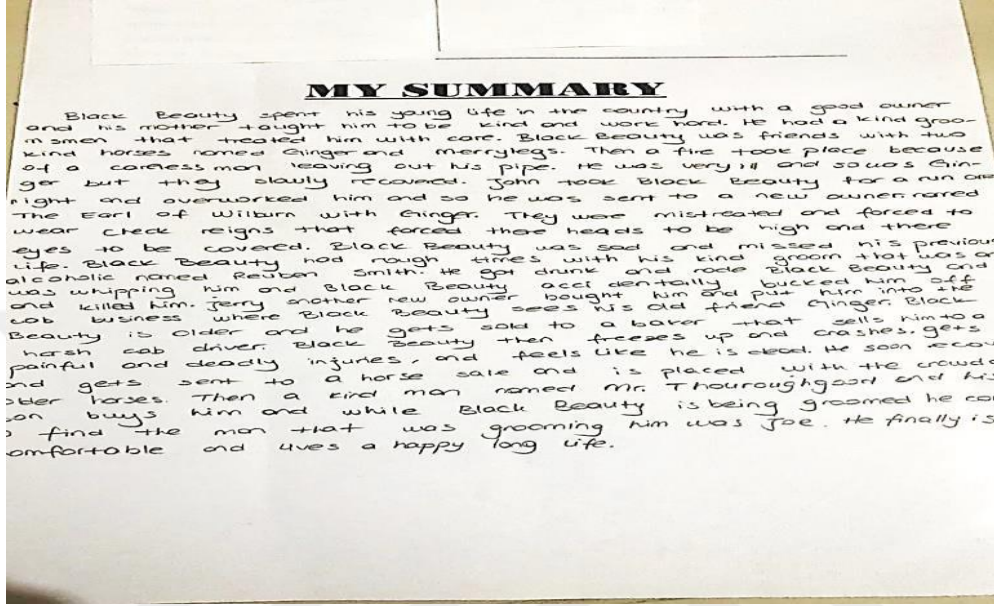
Şekil 3.10. Görselleştirme stratejisi araç örneği 2

On üçüncü haftada öğrencilere bağ kurma stratejisi ve türleri ile ilgili sorular sorulmuş ve alınan sözlü dönütler doğrultusunda bu stratejinin özümsemişi anlaşılmıştır. **On dördüncü haftada** ise, öğrencilerin sınıfta kendi kendilerine yedinci, sekizinci ve dokuzuncu bölümleri okumaları; okudukları bölümlerle ilgili bağ kurma stratejisinin üç farklı türünü kullanıp daha önce de kullanılan araca yazmaları istenmiştir. Son olarak, üretilen araçlar araştırmacı tarafından toplanmıştır.



Şekil 3.11. Bağ kurma stratejisi araç örneği 2

On beşinci haftada öğrencilere özetleme stratejisi ve basamakları ile ilgili sorular yöneltilmiş, alınan sözlü dönütler ışığında son stratejinin de kavrandığı anlaşılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin son 3 bölümü okuyarak kitabı bitirmeleri ve özetini daha önce de kullanılan araca yazmaları istenmiştir. Son olarak, öğrencilerin ürünleri araştırmacı tarafından toplanmıştır.



Şekil 3.12. Özetleme stratejisi araç örneği 2

On altıncı haftada araştırmacı 16 Şubat 2020 günü ikinci ders saatinde Yabancı diller yüksekokulu düzey koordinatörleri tarafından hazırlanan 30 dakikalık toplam 20 sorudan oluşan kısa testi (quiz) aynı gün ve saatte deney ve kontrol gruplarına uygulamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan, son test niteliğindeki başarı testi ise üçüncü ders saatinde deney ve kontrol gruplarına 30 dakika cevaplama süresi verilerek uygulanmıştır. Uygulama öncesi bu testten nasıl değerlendirilecekleri deney ve kontrol gruplarına kapsamlı bir şekilde anlatılmış, dilbilgisi hatalarının göz ardı edileceği, okuma anlama durumlarının ölçüleceği vurgulanmıştır. Son olarak dördüncü derste uygulamanın yapıldığı deney grubuna öğrenci görüş sormacası verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın odağı olan nicel araştırma kapsamında sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki kişi sayılarının 30 kişiden az olmasından ötürü sontest puanları karşılaştırılırken non-parametrik bir istatistik kullanılmasına karar verilmiş, iki bağımsız grubun kısa testlerden (quiz) aldıkları puanların ortalamasını karşılaştırmak için non-parametrik istatistik uygulaması olan Mann-Whitney U testinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sontest puanları aracılığıyla öğrencilerin başarı puanları hesaplanarak, araştırma soruları doğrultusunda yorumlamalar yapılmıştır.

Araştırmanın destekleyici unsuru olan nitel araştırma deseni kapsamında deney grubuna uygulanan öğrenci görüş sormacası verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu teknik ile öğrencilere kendilerini ifade etme, düşüncelerini söyleme olanağı sağlanırken araştırmacıya da daha kapsamlı veri elde etme şansı sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), betimsel analizlerin basamaklarını; verilerin betimlenmesi, betimlenen verilerin yorumlanması, neden sonuç ilişkilerinin araştırılıp sonuca ulaşılması ve son olarak belirlenen temalara göre çıkarımda bulunulması şeklinde ifade eder. Bu bağlamda, öğrenci görüş sormacasında sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplar özetlenmiş, ortak temalar tespit edilmiş araştırmacı tarafından yorumlanarak bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde tezin bulgularına, araştırma soruları çerçevesinde yer verilmektedir. Bulgu ve yorumlar araştırma sorularına koşut olarak sunulmuştur.

Araştırmanın ilk sorusu şöyledir:

1. Çalışma grubuna dört farklı okuma anlama stratejisinin belirtik öğretimi, okuma anlama becerisinde etkili midir?

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontestlerin ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla, tezin yöntem kısmında da değinildiği üzere non-parametrik Mann-Whitney U testi kullanılmış, böylece yabancı dilde okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretiminin okuma anlamaya etkisi çeşitli boyutları ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının gelişim durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş, analiz sonuçları kullanılarak deney grubuna yapılan uygulamanın etki boyutu hesaplanmıştır.

Elde edilen bulgular, deney grubunun gelişim sürecinin, kontrol grubundan belirgin biçimde ayrıştığını ortaya koymaktadır. Buna göre, 16 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime katılan öğrenciler ile bu öğretime katılmayan öğrencilerin okuma anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=625,00$ $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuma anlama becerilerinin belirtik öğretime katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre okuma anlama becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretiminin, okuma anlama becerilerini arttırmada etkili olduğunu gösterir. Bu çerçevede, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farkın olduğu yapılan analiz sonucuna göre belirgindir.

Tablo 4.1. Okuma anlama becerilerinin gelişimine ilişkin Mann Whitney U-testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	P
Deney	25	38,000	625,00	.05
Kontrol	25	13,000		

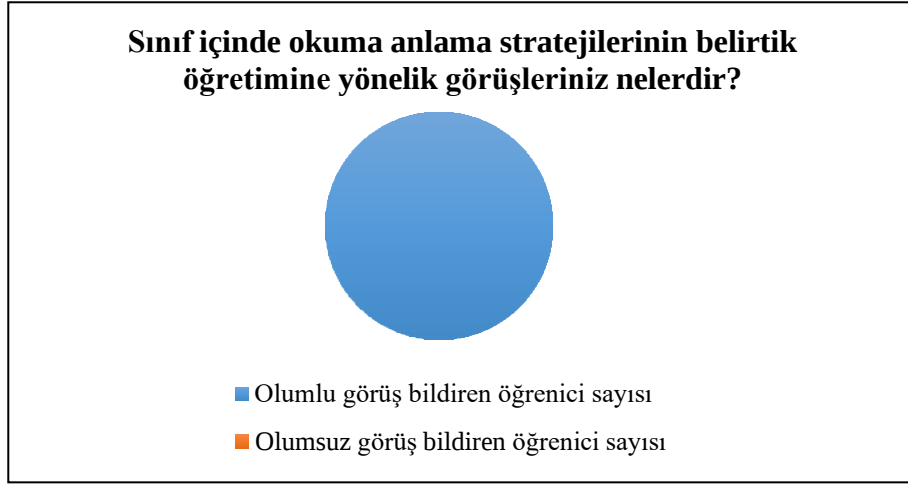
Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test olarak başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır, $U=625,00$ $p<.05$. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları ortalaması $\bar{X}$ 13.00 iken deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ortalaması $\bar{X}$ 38.00 ‘dir. Deney grubu öğrencilerinin başarı puanları kontrol grubu öğrencilerinden belirgin biçimde yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretiminin son test sorularını daha doğru yanıtlanmaya yardımcı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, elde edilen bulgular uygulama esnasında sunulan zenginleştirilmiş girdinin, kullanılan araçların ve örneklerin etkililiğine işaret etmektedir. Deney grubuna uygulanan okuma anlama stratejileri öğretimi, kontrol grubuna göre okuma anlamada fark yaratmış ve bu fark istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu şöyledir:

2. Okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime yönelik çalışma grubunun düşünceleri nelerdir?

Okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime ilişkin, deney grubunun tutum ve düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve 25 deney grubu öğrencisine uygulanan öğrenci görüş sormacasının birinci sorusu şöyledir: “Sınıf içinde okuma anlama stratejilerinin (Soru sorma, görselleştirme, bağ kurma, özetleme) belirtik öğretime yönelik görüşleriniz nelerdir?”

Bu çerçevede, öğrenci görüş sormacasındaki ilgili soruya verilen cevaplar irdelendiğinde, öğrencilerin cevaplarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Grafik 4.1’de de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin tamamı, uygulamayla ilgili olumlu tutum ve düşüncelerini belirtmiştir.



Grafik 4.1. Okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimine yönelik öğrenci görüşleri

Aşağıda bu eğilimi örnekleyen bazı deney grubu öğrencilerinin tümcelerinden hareketle genel olarak, sınıf içinde okuma anlama stratejilerinin öğretimi hedef dilde okumayı sevdirdiği için teşvik edici ve diğer okuma anlama stratejilerini merak ettirdiği için güdüleyici bulunmuştur. Bununla birlikte, öğreticinin rol model olup örnekler vererek uygulamaya geçmesinin kullanışlı olduğuna işaret edilmiştir.

“Okuma anlama stratejileri ile daha önce karşılaşmamıştım, zor değil ama neden daha önce öğrenmediğimi merak ediyorum. (Deney grubu öğrenci 12)

“... ilkokuldan beri İngilizce öğrenip de okuma anlama stratejilerinin öğretilmemesi tuhaf geliyor bana, iyi ki bu uygulamaya katıldım okumayı sevmeye başladım.” (Deney grubu öğrenci 2)

“... keşke daha önce öğretselerdi... bir de hocamızın tek tek açıklayıp örnekler vermesi çok hoşuma gitti.” (Deney grubu öğrenci 16)

“...uygulamanın en sevdiğim yönü ise önce bol örnek görmek daha sonra uygulama yapmaktı, olumsuz yönü ise sadece 4 strateji ile kısıtlı olması keşke tüm okuma anlama stratejilerini öğrenebilseydim.” (Deney grubu öğrenci 1)

“... görselleştirme stratejisinin uygulamasından çok etkilendim, zihnimde çizdiğim resim metni hatırlamamı sağlıyor. Uzun metinleri hatırlamakta her

zaman zorlanmış bir öğrenci olarak çok işime yarayacağını düşünüyorum...”
(Deney grubu öğrenci 3)

“Sadece 4 strateji öğrendik, dil gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum. Diğer stratejileri de mutlaka öğrenmek istiyorum...” (Deney grubu öğrenci 10)

“...soru sorma stratejisini çok kullanışlı buldum, okuma esnasında beni motive etti... ...bu uygulama bana okuma anlama stratejilerini daha önce öğrenip öğrenmediğimi de sorgulattı...” (Deney grubu öğrenci 5)

“...uygulama sonrası neden önce strateji eğitimi verilip sonra İngilizce metinleri okumaya başlamadığımızı sorguladım, stratejileri öğrenmek beni okumaya teşvik etti...” (Deney grubu öğrenci 11)

“... A1 kurunda neden öğrenmediğimizi sorsam ayıp etmiş olur muyum? Bence tüm sınıflar bu uygulamadan faydalanmalı, çok verim aldığımı, kullanışlı bulduğumu ve motive olduğumu düşünüyorum. ...stratejileri bilmeden metinleri anlamaya çalışmak çok zor...” (Deney grubu öğrenci 8)

“...ders kitaplarında bazen neyi neden yaptığımızı anlamıyordum, şimdi düşünüyorum da aslında orada da bazı stratejileri kullanıyormuşuz ama neyin ne olduğunu bilerek kullanmak daha teşvik edici değil mi? (Deney grubu öğrenci 7)

“...derslerde herhangi bir metni okurken çok pasiftim ama bu uygulamada oldukça aktifim çünkü önce stratejileri anladım sonra uyguladım, bu da beni motive etti açıkçası...”(Deney grubu öğrenci 9)

Araştırmanın son sorusu şöyledir:

3. Sınıf içinde kısa hikâyelerin kullanımına yönelik çalışma grubunun düşünceleri nelerdir?

Kısa hikâyelerin sınıf içinde araç olarak kullanımına ilişkin deney grubunun tutum ve düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve 25 deney grubu öğrencisine uygulanan öğrenci görüş sormacasının ikinci sorusu şöyledir: “Sınıf içinde kısa hikâyelerin araç olarak kullanılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?” Bu çerçevede grafik 4.2’de de görüldüğü üzere, kısa hikâyelerin sınıf içinde araç olarak kullanımına ilişkin olumlu yöndeki yargılarıyla toplamda 20 kez karşılaşılrken, 5 durumda ise öğrencilerin kısa hikâyeleri sıkıcı buldukları görülmüştür.



Grafik 4.2. Sınıf içinde kısa hikayelerin araç olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşleri

İki farklı eğilimi örnekleyen aşağıdaki yorumlara bakıldığında genel olarak olumlu yönde görüş bildiren öğrencilerin ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yerine kısa hikâyeleri tercih ettiklerini, okurken merak uyandırdığı için eğlendiklerini ve sıkılmadıklarını belirttikleri gözlemlenir. Olumsuz yönde görüş bildiren öğrenciler ise genel olarak kısa hikâyeleri takip etmekte zorlandıklarını, tek bir kurgu üzerinden ilerlediği için sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir.

“... ders kitaplarındaki metinleri değil, kısa hikaye okumayı kesinlikle tercih ederim çünkü dersten kopmamı engelliyor acaba bir sonraki bölümde ne olacak diye düşünüyorum...”(Deney grubu öğrenci 20)

*“... keşke tüm konular kısa hikaye kitapları ile anlatılsa, hiç sıkılmadım.”
(Deney grubu öğrenci 18)*

*“ ... başka kitaplar da okumak isterim, sanki derste değildim çok eğlendim”
(Deney grubu öğrenci 15)*

“... acaba ne olacak? Sorusunu ilk defa sordum. Ders kitapları bu etkiyi vermiyor... (Deney grubu öğrenci 17)

“... ben sıkıcı buldum açıkçası, kitap okumayı sevmiyorum.” (Deney grubu öğrenci 4)

“... kısa hikayeler tek bir kurgu üzerinden ilerliyor, oysaki ders kitaplarının her bir bölümü farklı konuları kapsıyor ve ben değişik konular hakkında okumayı daha çok seviyorum, sınıf içinde kısa hikaye okumak bana çok anlamsız geldi” (Deney grubu öğrenci 6)

“... takip etmekte zorlandım ve hikayeleri sevmedim...”(Deney grubu öğrenci 23)

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar yorumlanmış ve ilgili alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarından yola çıkılarak bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma anlama stratejilerinin kullanımının kısa hikâyeleri anlamaya etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

5.1.1. Katılımcıların Sontest Puanları Arasındaki Anlamlı Farka İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime katılan öğrenciler ile bu öğretime katılmayan öğrencilerin okuma anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okuma anlama stratejilerinin öğretiminin okuma anlama becerisini geliştirdiği sonucuna varan pek çok çalışma ile örtüşmektedir (Akkakosan, 2013; Banditvilai, 2020; Fathi & Afzali, 2019; Madikiza vd. , 2018; Önder, 2018; Zhang & Wu, 2009). Söz konusu araştırmacılar genel olarak, çeşitli okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretiminin okuma anlamaya etkisini ölçmüş, çalışmalarının sonucunda uygulamaların etkililiğine işaret etmişlerdir. Diğer bir taraftan, bu çalışma Mehrpour, Sadighi ve Bagheri, (2012) ve Shang'ın (2010) bulguları ile çelişmektedir. Bu araştırmacılar ise çalışmalarında, genel olarak okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimi ile okuma anlama becerisinin gelişimi arasında anlamlı bir fark tespit edememişlerdir. Bu noktada, Tadayonifar vd.'nin (2021), okuma anlama stratejilerinin öğretime yönelik hazırlanan izlencelerin tüm öğrenme stillerini kapsayacak şekilde, uygun okuma stratejileri ile donatılmasının önemini işaret ettiği çalışma öne çıkabilir. Ayrıca, August ve Shanahan'ın (2010), gerçek sınıf ortamı vurgusu da dikkat çekicidir, bu iki araştırmacı okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretimi özelinde yürütülen çalışmaların bir kısmının gerçek sınıf ortamlarından uzaklaşabileceğinin altını çizerek,

bu uzaklaşmanın öğrencilerin okuma anlama becerisinin gelişiminde olumsuz etkiye neden olabileceğini ifade etmişlerdir.

5.1.2. Okuma Anlama Stratejilerinin Belirtik Öğretime İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sonucu ve Tartışma

Bu çalışmada, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime ilişkin tüm öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir. Yoğun olarak gözlemlenen görüşlerden biri, öğrencilerin diğer okuma anlama stratejilerini de öğrenmek istedikleri yönündeki ifadeleridir. Öğrencilerin bu görüşü, Banditvilai'nin (2020), strateji öğretiminde çeşitlilik arttıkça, öğrencilerin okuma anlama yeterliklerinin de artacağı gözlemlenir şeklindeki tespitini öne çıkarmıştır. Genel olarak bakıldığında, bir diğer görüş ise öğrencilerin okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime okumaya teşvik edici ve güdüleyici olduğunu düşünmeleridir. Öğrencilerin bu görüşü birçok araştırma ile koşutluk içindedir (Gorsuch, Taguchi & Umehara, 2015; Maghsoudi, Talebi & Khodamoradi, 2020; Okumuş Ceylan, 2016; Önder, 2018). Bu araştırmacılar genel olarak, birbirinden farklı yaklaşım, yöntem, teknik, araç ve model kullansalar da okuma anlama stratejilerini sınıf içinde belirtik olarak öğretmiş ve bu öğretimin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda, bu çalışmada da olduğu gibi sınıf içi uygulamaların öğrenciler için teşvik edici ve güdüleyici olduğu sonucuna varmışlardır.

5.1.3. Kısa Hikâye Kitaplarının Sınıf İçinde Araç Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sonucu ve Tartışma

Kısa hikâyelerin sınıf içinde kullanımına ilişkin öğrenci yorumları iki farklı eğilime yönelmiştir. Olumlu yönde görüş bildiren öğrenciler çoğunlukta olup genel olarak ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yerine kısa hikâyeleri tercih ettiklerini, merak ederek okuduklarını ve güdülediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, Khatib ve Seyyedrezaei (2017), Kırkgöz (2012), Musleh, Ibrahim ve Altakhaineh'in (2020), Pathan (2012) ve Yılmaz'ın (2015), çalışmalarının bulguları ile koşutluk içindedir. Olumsuz yönde görüş bildiren öğrencilere bakıldığında ise az olmakla birlikte kimi öğrenciler ise genel olarak kısa hikâyeleri takip etmekte zorlandıklarını, tek bir kurgu üzerinden

ilerlediği için sıkıcı bulduklarını ifade etmişleridir. Bu bulgu ise Yılmaz'ın (2015) çalışması ile örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışma ile belirlenen sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur. Öneriler uygulayıcılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik ardıl çalışma önerileri olmak üzere iki başlıkta ele alınacaktır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Günümüzde Türkiye' deki ve yurtdışındaki üniversitelerin birçoğunun eğitim dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Bu üniversitelerde eğitim gören öğrenciler dilsel açıdan zor ve uzun olan akademik metinleri okumak durumundadırlar. Bu metinler, sözcük ve yapı bilgisinin yanında okuma anlama stratejileri bilgisi ve bu stratejileri uygun yerde etkin biçimde kullanabilme becerisini de gerektirmektedir. Üniversitelerin hazırlık programlarında verilecek belirtik okuma anlama stratejileri eğitimlerinin, alan derslerdeki akademik metinleri anlama noktasında öğrencilere önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, uygulayıcıların okuma anlama stratejileri eğitimlerini izlencelerine dahil etmeleri önerilmektedir. Okuma anlama stratejileri özelinde hazırlanması önerilen izlencelerin, öğrencilerde farkındalık oluşturup okuma anlama stratejilerinin kullanımına ilişkin bilgi ve bilincin kazanılmasına katkı sunacağı görülmektedir. Bununla birlikte, izlencenin uygulama aşamasında öğrencinin odağa alınıp sınıf içi etkileşimin sağlanmasıyla, tüm öğrencilerin süreç boyunca deneyimledikleri uygulamalarla okuma anlama stratejilerini somut hale getirebilmeleri ve öğrenme süreçlerini zenginleştirilebilmeleri düşünülmektedir.

İzlence hazırlama aşamasında, hangi okuma anlama stratejilerinin izlenceye dahil edileceğinin önemli bir olgu olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, tüm öğrenme stillerini kapsayacak bir tutum içinde olunması, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen üstbilişsel stratejilerin izlencede yer almasının gerektiği öngörülmektedir.

Bir diğ er önemli olgu ise izlencenin uygulama aşamasında kullanılacak olan araçların seçimidir. Bu noktada, kısa hikâyelerin araç olarak tercih edilmesi ile öğrencilerin birçok ihtiyacının karşılanabileceği öngörülmektedir. Edebi bir metin türü olan kısa hikâyeler, özgün bir araç olmasının yanı sıra hedef dilin kültürünün anlaşılmasına imkan vermesi bakımından da oldukça zengindir. Ayrıca edebi metinler, günümüzde önemli çokça vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Tüm bu bileşenler dikkate alındığında, kısa hikâyelerin okuma anlama stratejilerinin  ğretiminde kullanılmasıyla öğrencilerin hedef dilde okumaya daha çok güdülenmesi, okuma anlama özeline karamsarlıklarının azalması ve strateji eğitimi esnasında kendilerini daha rahat hissetmeleri öngörülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Ardıl alışma  nerileri

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda yapılabilcek ardıl çalışma  nerileri aşağıdaki gibidir.

- Okuma anlama stratejilerinin uygulama kısmı tamamlandıktan sonra, daha kapsamlı bir öğrenici görüş sormacası hazırlanarak, öğrencilerin daha çok hangi stratejileri kullanma eğiliminde olduklarını belirlenebilir.
- Sontestten bir süre sonra gecikmeli bir sontest verilerek okuma anlama becerisi gelişimi özeline sürece dair bulgular arttırılabilir.
- Bu çalışmada, okul tarafından (AYBU YDYO) belirlenen kısa hikâye kitapları kapsamında uygulama yürütülmüştür. Ancak,  ğrencilerin ilgi alanlarına göre seçecekleri kısa hikâye kitapları ile uygulama yürütülebilir.
- Bu çalışmada kısa hikâye kitapları okuma anlama becerisi özeline bir araç olarak kullanılmıştır. Diğer becerilerde de araç olarak kullanılarak (dinleme, konuşma ve yazma) ilgili becerilerin gelişiminde nasıl bir etki yarattığı gözlemlenip çalışmanın kapsam alanı genişletilebilir.
- Uygulama öncesinde, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek için nitel veri özeline görüşme ve sesli düşünme gibi bir takım teknikler kullanılarak öğrenciler doğrudan gözlemlenebilir.

- Uygulama öncesinde, öntest verilerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilebilir.
- Katılımcı sayısı arttırılarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Bu noktada, uygulama yapılan sınıf sayısı da arttırılıp sınıflar arası karşılaştırma da yapılabilir. Buna ek olarak, uygulama süresi uzatılıp, öğretilen okuma anlama stratejisi sayısı arttırılarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- Biri sadeleştirilmiş diğeri özgün olmak üzere iki farklı kısa hikaye sınıf içinde araç olarak kullanılabilir. Bu çerçevede, öğrencilerin strateji kullanımı özelinde sadeleştirilmiş ve özgün metinler arasında fark olup olmadığı incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abdelhalim, S. M. , (2017), “Developing EFL Students’ Reading Comprehension and Reading Engagement: Effects of a Proposed Instructional Strategy”, **Theory and Practice in Language Studies**, C. 7, S. 1, s. 37-48.
- Abuzahra N. A. A. , Farrah, M. A. A. , (2016), “Using Short Stories in the EFL Classroom”, **Journal of Islamic University- Gaza**, C. 24, S. 1, s. 11-24.
- Aghaie, R. , Zhang, L. J. , (2012), “Effects of Explicit Instruction in Cognitive and Metacognitive Reading Strategies on Iranian EFL Students’ Reading Performance and Strategy Transfer”, **Instructional Science**, C. 40, S. 6, s. 1063-1081.
- Akkakosan, S. , (2013), “The Relationship between Strategic Reading Instruction, Student Learning of L2-Based Reading Strategies and L2 Reading Achievement”, **Journal of Research in Reading**, C. 36, S. 4, s. 422-450.
- Al- Haydan, D. Y. A. , (2020), “The Effects of Morphological Awareness on EFL Secondary School Students’ Reading Comprehension Skills”, **International Journal of Education & Literacy Studies**, C. 8, S. 3, s. 48-58.
- Alsamadani, H. A. , (2017), “The Effects of Talking Story Books on Saudi Young ELF Learners’ Reading Comprehension”, **English Language Teaching**, C. 10, S. 5, s. 204-213.
- Altakhaineh, A. R. M. , Zibin, A. , (2017), “The Effect of Incidental Learning on the Comprehension of English Affixes by Arabic-Speaking EFL Learners: Acquisition and Application”, **Research in Language**, C. 15, S. 4, s. 405-423.
- Anderson, N. J. , (1999), **Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies**, Boston, Heinle& Heinle Publishers.
- Aşçı, Y. , Topçu Tecelli, N. , (2020), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı”, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, C. 32, S. 1, s. 203-220.
- August, D. , Shanahan, T. , (2010), “Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language- Minority Children and Youth”, **Journal of Literacy Research**, C. 42, S. 3, s. 341-348.
- Ay, S. , (2003), **Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi** (yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Ay, S. , Gülmez, M. , (2021), “Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Sait Faik Abasıyanık’ın “Birtakım İnsanlar” Adlı Hikayesinin B1 Seviyesine Sadeleştirilmesi”, **Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi**, S. 4, C. 1, s. 68-82.
- Badawi, M. M. , (2006), **Modern Arabic Literature**, Cambridge, Cambridge University Press.
- Baker, W. , Boonkit, K. , (2004), “Learning Strategies in Reading and Writing: EAP Contexts”, **RELC Journal**, C. 35, S. 3, s. 299-328.
- Banditvilai, C. , (2020), “The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension”, **International Journal of Social Science and Humanity**, C. 10, S. 2 s. 46-50.
- Berardo, S. A. , (2006), “The Use of Authentic Materials in The Teaching of Reading”, **The Reading Matrix**, C. 6, S. 2, s. 60-69.
- Bernhardt, E. , Kamil, M. , (1995), “Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading”, **Applied Linguistics**, C. 16, S. 1, s. 15-33.
- Bilal, H. A. Et al. , (2013), “Developing Second Language Reading Comprehension through Short Story”, **Journal of Literature, Languages and Linguistics**, C. 1, S. 1, s. 26-31.
- Birch, B. , (2002), **English L2 Reading: Getting to the Bottom**, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- Blachowicz, C. , Fisher, P. , (2004), “Vocabulary Lessons”, **Educational Leadership**, S. 61, C. 6, s. 6-69.
- Brisbois, J. E. , (1995), “Connections between First-and Second-Language Reading”, **Journal of Reading Behaviour**, C. 27, S. 4, s. 565-584.
- Cekiso, M. , (2012), “Reading Comprehension and Strategy Awareness of Grade 11 English Second Language Learners”, **Reading & Writing**, C. 3, S. 1, s. 1-8.
- Cho, Y. A. , Ma, J. H. , (2020), “The Effects of Schema Activation and Reading Strategy Use on L2 Reading Comprehension”, **English Teaching**, C. 75, S. 3, s. 49-68.
- Collie, J. , & Slater, S. , (1991), **Literature in the Language Classroom**, Glasgow, Cambridge University Press.

- Correia, M. G. , Bleicher, R. E. , (2008), “Making Connections to Teach Reflection”, **Michigan Journal of Community Service Learning**, C. 14, S. 4, s. 41-49.
- Creswell. J. W. , (2014), **Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları**, (Çev. Ed. S. B. Demir), Ankara, Eğiten Kitap.
- Crossley, S. , Allen, D. , McNamara, D. S. , (2012), “Text Simplification and Comprehensible Input: A Case for an Intuitive Approach”, **Language Teaching Research**, C. 16, S.1, s. 89-108.
- Crossley, S. A. , McNamara, D. S. , (2016), “Text- Based Recall and Extra- Textual Generations Resulting from Simplified and Authentic Texts”, **Reading in a Foreign Language**, C. 28, S. 1, s. 1-19.
- Crossley, S. A. , Yang, H. S. , McNamara, D. S. , (2014), “What’s So Simple about Simplified Texts? A Computational and Psycholinguistic Investigation of Text Comprehension and Text Processing”, **Reading in a Foreign Language**, C. 26, S. 1, s. 92-113.
- Cummins, J. , (1984), **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**, Clevedon, U.K, Multilingual Matters.
- D- AOBM. , (2020), **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.
- De Salas, K. , Huxley, C. , (2014), “Enhancing Visualization to Communicate and Execute Strategy: Strategy to Process Maps”, **Journal of Strategy and Management**, C. 7, S. 2, s. 109- 126.
- Demirel, Ö. , (2012), **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi.
- Dillard, M. , (2005), “Vocabulary Instruction in the English Classroom”, **Research Digest**, C. 12, S. 1, s. 21-29.
- Dole, J. A. Et al. , (1991), “Moving from The Old to The New: Research on Reading Comprehension Instruction”, **Review of Educational Research**, C. 61, S. 2, s. 239-264.
- Duke, N. K. Et al. , (2021), “The Science of Reading Comprehension Instruction”, **The Reading Teacher**, C. 71, S. 6, s. 663-672.
- Durmuş, M. , (2013), “İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine”, **BİLİG**, C. 65, s. 135-150.

- Elleman, A. M. , (2017), “Examining the Impact of Inference Instruction on the Literal and Inferential Comprehension of Skilled and Less Skilled Readers: A Meta-Analytic Review, **Journal of Educational Psychology**, C. 109, S. 6, s. 761-781.
- Ellis, G. , Brewster, J. , (1991), **The Storytelling Handbook: A Guide for Primary Teacher of English**, Hamondswath, Penguin.
- Eren, Z. , (2004), “The Use of Short- Story in Teaching English to the Students of Public High Schools”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 26, S. 1, s. 41-47.
- Erkaya, O. R. , (2005), “Benefits of Short Stories in the EFL Context”, **Asian EFL Journal**, C. 8, S. 1, s. 1-13.
- Erler, L., Finkbeiner, C. , (2007), “A Review of Reading Strategies: Focus on the Impact of First Language”, A. D. Cohen, E. Maraco (ed.) içinde, **Language Learner Strategies**, s. 187-206. Oxford, Oxford University Press.
- Erten, H. İ. , Karakaş, M. , (2007), “Understanding the Divergent Influences of Reading Activities on the Comprehension of Short Stories”, **The Reading Matrix**, C. 7, S. 3, s. 113-133.
- Eskey, D. E. , (2005), “Reading in A Second Language”, E. Hinkel (ed.) içinde, **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, s. 563-579. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Fathi, J. , Afzali, M. , (2019), “The Effect of Second Language Reading Strategy Instruction on Young Iranian EFL Learners’ Reading Comprehension”, **International Journal of Instruction**, C. 13, S. 1, s. 475-488.
- Ghaith, G. M. , (2018), “English As a Second/Foreign Language Reading Comprehension: A Framework for Curriculum and Instruction”, **TESL Reporter**, C. 50, S. 2, s. 1-17.
- Ghasemi, P. , (2011), “Teaching The Short Story to Improve L2 Reading and Writing Skills: Approaches and Strategies”, **International Journal of Arts & Science**, C. 4, S. 18, s. 265-273.
- Ghazali, S. N. , (2008), “Learner Background and Their Attitudes towards Studying Literature”, **Malaysian Journal of ELT Research**, C. 4, S. 1, s. 1-17.
- Goodman, K. S. , (1973), “Psycholinguistics Universals in The Reading Process”, F. Smith (ed.) içinde, **Psycholinguistics and Reading**, s. 135-142. New York, Hott, Rinehartland Winston.

- Gorsuch, G. , Taguchi, E. , Umehara, H. , (2015), “Repeated Reading for Japanese Language Learners: Effects on Reading Speed, Reading Comprehension and Comprehension Strategies”, **The Reading Matrix**, S .15, C. 2, s. 18-44.
- Goyi, N. Et al. , (2021), “The Effects of Reading Strategy Awareness on L2 Comprehension Performance among the Rungus in North Borneo”, **Advances in Language and Literature Studies**, C. 12, S. 4, s. 128-139.
- Hamada, Y. , (2017), **Teaching EFL Learners Shadowing for Listening: Developing Learners’ Bottom- up Skills**, London and New York, Routledge.
- Hassemi, M. R. , (2012), “Reflections on Mixing Methods in Applied Linguistics”, **Applied Linguistics**, C. 33, S. 2, s. 206-212.
- Hedrick, W. B. , Cunningham, J. W. , (1995), “The Relationship between Wide Reading and Listening Comprehension of Written Language”, **Journal of Reading Behaviour**, C. 27, S. 1, s. 425-438.
- Hirveda, A. , Boyle, J. , (1988), “Literature Courses and Students Attitudes”, **ELT Journal**, C. 42, S. 3, s. 179-184.
- Hişmanoğlu, M. , (2005), “Teaching English Through Literature”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, C. 1, S. 1, s. 53-66.
- Honeyfield, J. , (1977), “Simplification”, **TESOL Quarterly**, C. 11, S. 4, s. 431-440.
- Houda, B. , (2021), “Using Short Stories to Enhance EFL Students’ Critical Thinking”, **Social and Human Science**, C. 8, S. 1, s. 486-508.
- Işıdan, A. , (2019), **Yabancılarla Arapça Öğretiminde Kısa Hikayelerin Yeri** (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- İnal, H. , Çakır, A. , (2014), “Story- Based Vocabulary Teaching”, **Procedia- Social and Behavioural Sciences**, C. 98, S. 1, s. 675-679.
- James, D. H. , Bulusan, F. , (2020), “Metacognitive Strategies on Reading English Texts of ESL Freshman: A Squentian Explanatory Mixed Design”, **Tesol International Journal**, C. 15, S. 1, s. 20-29.
- Janaideh, R. A. Et al. , (2020), “The Role of Word Reading and Oral Language Skills in Reading Comprehension in Syrian Refugee Children”, **Applied Psycholinguistics**, S. 41, C. 6, s. 1283-1304.

- Jensen, M. , (2010), **Improving Reading Comprehension of Junior Devision Students As the Teacher- Librarian: An Action Research Study** (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Nipissing University, North Bay, Ontario, Canada.
- Jiang, X. , (2016), “The Role of Oral Reading Fluency in ESL Reading Comprehension among Learners of Different First Language Backgrounds”, **Reading Matrix**, C. 16, S. 2, s. 227-242.
- Johnston, F. R. , (2001), “Spelling Exceptions: Problems or Possibilities?”, **The Reading Teacher**, C. 54, S. 4, s. 372-378.
- Kalyoncu, A. , (2016), **Üniversite Seviyesindeki Okuma Derslerinde Edebi Metinlerin Kullanılmasının Öğrenciler Tarafından Algılanışı** (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi, Mersin, Ankara, Türkiye.
- Karakaya, İ. , (2009), “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, A. Tanrıöğen (ed.) içinde, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, s. 57- 83. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. , (2005), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (15. Baskı), Ankara, Nobel Yayınları.
- Kaya, M. , Nurlu, M. , (2017), “Özgün ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sadeleştirilmiş Metinlerde Fiilimsi Kullanımı: Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı At Örneği”, **Turkish Studies**, C. 12, S. 28, s. 325-342.
- Keene, S. , Zimmerman, S. , (1997), **Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in A Reader’s Workshop**, Portsmouth NH, Heinemann.
- Khatib, M. , Seyyedrezaei, S. H. , (2017), “Short Story Based Language Teaching (SSBLT): A Literature- Based Language Teaching Method”, **Journal of Humanities Insights**, C. 1, S. 4, s. 177-182.
- Kırkgöz, Y. ,(2012), “Incorporating Short Stories in English Language Classes”, **Novitas-ROYAL**, C. 6, S. 2, s. 110-125.
- Koda, K. , (2007), “Reading and Language Learning: Cross-Lingusitic Constraints on Second Language Reading Development”, **Language Learning**, C. 57, S. 1, s. 1-44.
- Krashen, S. D. , (1982), **Principles and Practise in Second Language Acquisition**, New York, Prentice Hall.

- Lao, C. Y. , Krashen, S. , (2000), “The Impact of Popular Literature Study on Literacy Development in EFL: More Evidence for the Power of Reading”, **An International Journal of Education Technology and Applied Linguistics**, C. 28 S. 2, s. 261-270.
- Laughridge, V. J. , (2011), **The Relationship between Professional Development and Teacher Change in the Implementation of Instructional Strategies that Support Elementary Students’ Science Textbook Reading** (yayımlanmamış doktora tezi), University of Nebraska, Lincoln, USA.
- Lee, S. H. , Tsai, S. F. , (2017), “Experimental Intervention Research on Students with Specific Poor Comprehension: A Systematic Review of Treatment Outcomes”, **Reading and Writing**, C. 30, S. 4, s. 917-943.
- Levine, A. , Ferenz, O. , Reves, T. , (2000), “EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students into Independent Critical Readers?”, **TESL-EJ**, C. 4, S. 4, s. 1-14.
- Li, F. , (2010), “A Study of English Reading Strategies Used by Senior Middle School Students”, **Asian Social Science**, C. 6, S. 10, s. 184-192.
- Long, D. L. , Johns, C. L. , Morris, P. E. , (2006), “Comprehension Ability in Mature Readers”, M. Smith ve M. A. Gernsbacher (ed.) içinde, **Handbook of Psycholinguistics**, s. 801-833. New York, Academic Press.
- Long, M. , Ross, S. , (1993), “Modifications that Preserve Language and Content”, M. L. Tickoo (ed.) içinde, **Simplification: Theory and Application**, s. 29-52. Singapore, SEAMEO Regional Language Center.
- Madikiza, N. Et al. , (2018), “Analysing English Additional Language Teachers’ Understanding and Implementing of Reading Strategies”, **Reading and Writing**, C. 9, S. 1, s. 170- 180.
- Maghsoudi, M. , Talebi, S. H. , Khodamoradi, A. , (2020), “The Effect of Iranian EFL Learners’ Reading Motivation on Their Reading Comprehension Ability Regarding Their University Fields of Study”, **Journal of College Reading and Learning**, C. 51, S. 3, s. 1-22.
- Mart, Ç. T. , (2012), “Developing Speaking Skills through Reading”, **International Journal of English Linguistics**, C. 2, S. 6, s. 91-96.
- Marzban, A. , Barati, Z. , (2016), “On the Relationship between Critical Thinking Ability, Language Learning Strategies, and Reading Comprehension of Male and Female Intermediate EFL University Students”, **Theory and Practice in Language Studies**, C. 6, S. 6, s. 1241-1247.

- McKeown, R. G. , Gentilucci, J. L. , (2007), “Metacognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second Language Classroom”, **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, S. 51, C. 2, s. 136-147.
- McNamara, D. , O'Reilly, T. , De Vegas, M. , (2007), “Comprehension Skill, Inference Making, and the Role of Knowledge”, F. Schmalhofer ve C. A. Perfetti (ed.) içinde, **Higher Level Language Process in The Brain**, s. 233-254. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehrpour, S. , Sadighi, F. , Bagheri, Z. , (2012), “Teaching Reading Comprehension Strategies to Iranian EFL Pre- University Students”, **Journal of Teaching Language Skills**, C. 4, S. 1, s. 107-139.
- Muhammadzahed, B. , (2017), “A Text World Theory Approach to The Teaching of Short Stories in an ELF Context: A Pedagogical Stylistic Study”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, C. 13, S. 2, s. 285-295.
- Musleh, O. A. , Ibrahim, M. A. , Altakhaineh, A. R. M. , (2020), “Non- Native Speakers’ Attitudes Towards the Use of Short Arabic Stories in Language Classes”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, C. 16, S. 4, s. 1760-1773.
- Nazara, P. , (2019), “Learning Vocabularies Using Short Stories at Primary School: Students’ Perceptions”, **Journal of English Teaching**, C. 5, S. 3, s. 157-165.
- Ness, M. , (2011), “Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher use of Comprehension Strategies”, **Journal of Research in Childhood Education**, C. 25, S. 1, s. 98-117.
- Nisa, B. , (2017), “Learning English Reading Skill through E-Learning”, **Jurnal Bahasan Sastra**, S. 9, C. 2, s. 151-155.
- Noor, N. H. H. , (2016), **Second Language Comprehension Strategies in Brunei Darussalam’s Schools** (yayımlanmamış doktora tezi), The University of Queensland, Australia.
- O’ Malley, J. M. , Chamot, A. U. , (1990), **Learning Strategies in a Second Language Acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press.
- Okumuş Ceylan, N. , (2016), “Using Short Stories in Reading Skills Class”, **Social and Behavioral Sciences**, C. 232, s. 311-315.
- Oxford, R. L. , (1990), **Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know**, Boston, MA, Heinle & Heinle Publishers.

- Önder, B. , (2018), **İçerik Temelli Öğretime Dayalı Okuma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanımına Etkisi ve Eğitim Hakkında Öğrenci Görüşleri** (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.
- Paran, A. , (2008), “The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching”, C. 41, S. 4, s. 465- 496.
- Pardede, P. , (2011), “Using Short Stories to Teach Language Skills”, **Journal of English Teaching**, C. 1, S. 1, s. 14-27.
- Paris, S. G. , Hamilton, E. F. , (2009), “The Development of Children’s Reading Comprehension”, S. E. Israil, G. G. Duffy (ed.) içinde, **Handbook of Research on Reading Comprehension**, s. 32-53. Routledge, Newyork.
- Pathan, M. M. , (2012), “Advantages of Using Short- Stories in ELT Classroom and the Libyan EFL Learners’ Perceptions towards Them for Developing Reading Comprehension Skills”, **Arab World English Journal**, C. 4, S. 2, s. 28-41.
- Perry, D. , (2013), “Comprehension Strategies While Reading Expository Texts in Spanish (L1) and English (L2)”, **Psicologia Educativa**, C. 19, S. 2, s. 75-81.
- Petterson Stevens, A. E. , (2014), **Short Stories As a Source of Cultural Insight When Teaching English** (yayımlanmamış doktora tezi), Hedmark University College, Hedmark, Norway.
- Pressley, M. , (2000), “Comprehension Instruction in Elementary School: A Quarter-Century of Research Progress”, B. M. Taylor, M. F. Graves, P. V. Den Broek (ed.) içinde, **Reading for Meaning: Fostering Comprehension in Middle Grades**, s. 32-51. New York, NY, Teachers College Press.
- Rets, I. , Rogaten, J. , (2020), “To simplify or Not? Facilitating English L2 Users’ Comprehension and Processing of Open Educational Resources in English Using Text Simplification”, **Journal of Computer Assisted Learning**, S. 37, C. 3, s. 705-717.
- Rönnqvist, L. , Sell, R. D. , 1995, “Teenage Books in Foreign- Language Education for The Middle School”, **Review of English Language Teaching**, C. 5, S. 1, s. 40-73.
- Sage, H. , (1987), **Incorporating Literature in ESL Instruction**, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

- Saka, Z. , (2015), **The Effectiveness of Audiobooks on Pronunciation Skills of EFL Learners at Different Proficiency Levels** (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Shang, H. F. , (2010), “Reading Strategy Use, Self- Efficacy and EFL Reading Comprehension”, **Asian EFL Journal**, C. 12 S. 2 s. 18-42.
- Soyer, S. , (2016), “Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı”, **EKEV Akademik Dergisi**, C. 20, S. 67, s. 303-314.
- Spörer, N. Et al. , (2009), “Improving Students’ Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching”, **Learning and Instruction**, S. 19, C. 3, s. 272-286.
- Stanovich, K. E. , (1980), “Towards an Interactive- Compensatory Model of Individual Differences in The Development of Reading Fluency”, **Reading Research Quarterly**, C. 16, S. 1, s. 32-71.
- Sultan, A. Et al. , (2018), “The Effects of Short Stories on the Development of 5th Grades’ Reading Comprehension Skills in Hebron District”, **International Journal of English Language Teaching**, C. 5, S. 4, s. 1-27.
- Tadayonifar, M. , Et al. , (2021), “The Impacts of Reading Strategy Instruction on Improving the Reading Comprehension of Students with Different Learning Styles”, **Language Learning in Higher Education**, C. 11, S. 2, s. 413-432.
- Tickoo, M. L. , (1993), **Simplification: Theory and Application, Anthology Series 31**, Singapore, SEAMEO Regional Language Center.
- Tindal, E. , Nisbet, D. , (2010), “Exploring the Essential Components of Reading”, **Journal of Adult Education**, C. 39, S. 1, s. 1-9.
- Tomlinson, B. , (2008), “Language Acquisition and Language Learning Materials”, B. Tomlinson (ed.) içinde, **English Learning Materials**, s. 1-3. London, Continuum International Publishing Group.
- Tonga, D. , (2018), **The Effects of Literature Circles Techniques on Improving EFL Learners’ English Reading Skills** (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Turan, Y. Z. , Çolak, R. , (2018), “The Use of Short Story As a Learning/Teaching Tool in ELT/EFL Classes: “The Necklace” By Guy De Maupassant”, **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 8, S. 1, s. 173-189.

- Tweissi, A. I. , (1998), “The Effects of the Amount and Type of Simplification on Foreign Language Reading Comprehension”, **Reading in a Foreign Language**, C. 11, S. 2, s. 191-206.
- Ur, P. , (1996), **A Course in Language Teaching Practice and Theory**, Cambridge, Cambridge University Press.
- Violette Irene, K. , (2015), “The Use of Literature in Language Classroom: Methods and Aims”, **International Journal of Information and Education Technology**, C. 5, S. 1, s. 74-79.
- Vössling, J. , Stamov Robnagel, C. , Heinitz, K. , (2017), “The Difficulty Affects Metacomprehension Accuracy and Knowledge Test Performance in Text Learning”, **Journal of Computer Assisted Learning**, C. 33, S. 3, s. 282-291.
- Vural, H. , (2013), “Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes”, **Mevlana International Journal of Education**, C. 3, S. 4, s. 15-23.
- Widdowson, H. G. , (1990), **Aspects of Language Teaching**, Oxford, O. U. P.
- William, M. , Burden, R. , (1997), **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wingerden, E. Et al. , (2018), “Cognitive Constrains on the Sample View of Reading: A Longitudinal Study in Children with Intellectual Disabilities”, **Scientific Studies of Reading**, C. 22, S. 1, s. 321-334.
- Yamashita, J. , (2002), “Mutual Compensation between L1 Reading and L2 Language Proficiency in L2 Reading Comprehension”, **Journal of Research in Reading**, S. 25, C. 1, s. 81-95.
- Yeasmin, N. , Azad, A. K. , Ferdoush, J. , (2011), “Teaching Language through Literature: Designing Appropriate Classroom Activities”, **ASA University Review**, C. 5, S. 2, s. 283-297.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. , (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 7. Baskı, Ankara, Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Ş. , (2015), **A Case Study on Secondary School EFL Learners’ Attitudes towards Short Story Based Reading Lessons** (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çag Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Zhang, L. J. , (2008), “Constructivist Pedagogy in Strategic Reading Instruction: Exploring Pathways to Learner Development in the English as a Second Language (ESL) Classroom”, **Instructional Science**, C. 36, S. 2, s. 89-116.

Zhang, L. J. , Wu, A. , (2009), “Chinese Senior High School EFL Students’ Metacognitive Awareness and Reading- Strategy Use”, **Reading in a Foreign Language**, C. 21, S. 1, s. 37-59.

Zhou, X. , Zhao, Y. , (2014), “A Comparative Study of Reading Strategies Used by Chinese English Majors”, **English Language Teaching**, C. 7, S. 3, s. 13-18.

Ziegler, J. C. , Goswami, U. , (2006), “Becoming Literature in Different Languages: Similar Problems, Different Solutions”, **Developmental Science**, C. 9, S. 5, s. 429-436.

Soru sorma stratejisi sunu,

19.03.2019 tarihinde http://docs.neu.edu.tr/staff/esen.sucuoglu/%C4%B0NGL%20201_6.pdf adresinden elde edilmiştir.

19.03.2019 tarihinde <https://www.readingrockets.org/article/what-research-tells-us-about-reading-comprehension-and-comprehension-instruction> adresinden elde edilmiştir.

19.03.2019 tarihinde <https://fs.blog/2021/08/remember-books/> adresinden elde edilmiştir.

Görselleştirme stratejisi sunu,

22.03.2019 tarihinde https://www.readingrockets.org/strategies/visual_imagery adresinden elde edilmiştir.

22.03.2019 tarihinde <https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/how-do-i-teach-visualization-in-reading/> adresinden elde edilmiştir.

22.03.2019 tarihinde <https://www.learnevents.com/blog/2015/09/07/imagery-vs-text-which-does-the-brain-prefer/> adresinden elde edilmiştir.

23.03.2019 tarihinde <https://tr.pinterest.com/pin/641411171922948487/> adresinden elde edilmiştir.

23.03.2019 tarihinde <https://www.lingq.com/uk/courses/669678/the-beauty-and-the-beast-chapter-one-4584144> adresinden elde edilmiştir.

Bağ kurma stratejisi sunu,

11.04.2019 tarihinde <https://spedellreadingstrategies.weebly.com/making-connections.html> adresinden elde edilmiştir.

11.04.2019 tarihinde <https://thisreadingmama.com/making-connections-reading-strategy/> adresinden elde edilmiştir.

12.04.2019 tarihinde <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/text-text-text-self-text-worl> adresinden elde edilmiştir.

12.04.2019 tarihinde <https://suemonkkidd.com/the-secret-life-of-bees-excerpt/> adresinden elde edilmiştir.

14.04.2019 tarihinde <https://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/section10/> adresinden elde edilmiştir.

Özetleme stratejisi sunu,

14.04.2019 tarihinde <https://www.wikihow.com/Summarize-a-Story> adresinden elde edilmiştir.

15.04.2019 tarihinde <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/taking-notes-while-reading/> <https://literaryterms.net/setting/> adresinden elde edilmiştir.

16.04.2019 tarihinde <https://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/facts/> adresinden elde edilmiştir.

16.04.2019 tarihinde <https://www.authorlearningcenter.com/writing/fiction/w/plot-planning/6366/how-to-structure-a-story-the-fundamentals-of-narrative---article> adresinden elde edilmiştir.

EKLER

Ek 3.1. Sontest

Name& Surname : _____

Date:

Class : _____

Duration: 30 Minutes

AYBU- SFL

2019-2020 Period 2

Group A+

Reader Quiz

PART I: The Olympic Promise

A. Please answer the questions below, according to the book “**The Olympic Promise.**”

- 1) Does Nelson’s personality look like Granny Sarah or Trainer Ken? Please write at least 2 reasons. (5pts)
- 2) Please give the book a new name and explain why do you choose it? (5pts)
- 3) What bad things did Nelson do in the story? (5pts)
- 4) Imagine that you want to change the end of the story. How do you write it? (5pts)

Points_____/20

Name& Surname : _____

Date:

Class : _____

Duration: 30 Minutes

AYBU- SFL
2019-2020 Period 3
Group B
Reader Quiz

PART II: Black Beauty

A. Please answer the questions below, according to the book “**Black Beauty**.”

- 1) Please choose one of the characters in the story and explain why does this character fit your personality best? (5 pts)
- 2) How is Ginger’s life different from Black Beauty’s life? (5 pts)
- 3) Why do Lady Westland’s carriage horses have bearing reins? (5 pts)
- 4) Please write the summary of the short story. (5 pts)

Points _____/20

Ek 3.2. Öğrenici Görüş Sormacası

Değerli Katılımcılar,

Bu sormaca Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi 2019-2020 Eğitim Yılı ikinci ve üçüncü çeyreğinde yapılan uygulamaya yönelik görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Gerçek düşüncelerinizi yazmanız araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, düşüncelerinizi **eksiksiz** ve **samimi** yazmanızı rica ederim. Yazacağınız düşünceler, hiçbir amaçla başka araştırmalarda kullanılmayacaktır ve bilimsel bir değerlendirme sürecinde gerekli olması halinde sizinle iletişime geçebilmemiz için iletişim bilgilerinizi yazmanız talep edilmektedir. Bu araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük ilkesine göre sizin isteğinize bağlıdır. Çalışmayı istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Öğr. Gör. Pınar Üstündağ Algın

Danışman: Doç. Dr. Sıla Ay

Sosyal Bilimler Enstitüsü /Dil Bilim Anabilim Dalı/ Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı

Ankara Üniversitesi

Email:

Adınız:

Soyadınız:

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz:

Elektronik Posta Adresi:

Telefon Numarası:

1. Sınıf içinde okuma anlama stratejilerinin (Soru sorma, görselleştirme, bağ kurma, özetleme) uygulamalı öğretimine yönelik görüşleriniz nelerdir?

2. Sınıf içinde kısa hikayelerin araç olarak kullanılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?

STRATEGY 1 ASKING QUESTIONS



Many students think that comprehension is about answering the questions.

Sally is nine years old. She is from London. Her hair is long and black. She has got brown eyes. She has got two dogs. Their names are Pat and Fluffy, and they have got a small house in the garden.

Sally's mother is Jane. She is a teacher and she is thirty-six years old. Her husband is Nick and he is thirty-eight years old. He's a carpenter. He has got brown hair and blue eyes. Jane's hair is blonde and her eyes are brown. They have got three children Sally, Jack, and Peter.

1) How many pets has the family got?

2) Has the house got a garden?

3) Where is the family from?

4) Who is the daughter in the family?

5) What does Marry look like?

Kaynak: http://docs.new.edu.tr/staff/esen.sucuoglu/%C4%B0NGL%20201_6.pdf

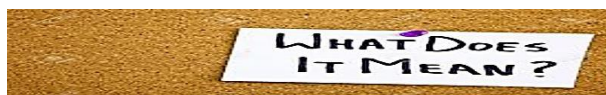
WHAT IF THE TEACHER WANTS YOU TO ASK QUESTIONS?



When you ask questions as you read, it has some benefits such as;

- helps with active reading and dealing with the text.
- gives you a purpose while you are reading.
- helps you to make predictions as you are reading.
- helps you to understand any difficult vocabulary or confusing parts of a text.

Kaynak: <https://www.readingrockets.org/article/what-research-tells-us-about-reading-comprehension-and-comprehension-instruction>



Poor readers think that reading is a passive experience. They read the words with the idea that the meaning will reveal itself, if they read enough words. However, good readers challenge what they are reading by asking questions as they read.

Kaynak: <https://fs.blog/2021/08/remember-books/>

HOW CAN WE ASK GOOD QUESTIONS?



Good readers ask questions *before, during, and after* reading

Questions I have...

Before	During	After

THESE ARE SOME EXAMPLE QUESTIONS

- BEFORE READING
 - What will I learn from the text?
 - What will the main character want or learn?
- DURING READING
 - What will happen next in the story?
 - How will the story most likely end?
- AFTER READING
 - What do I like or dislike about the story?

Ek 3.4. Soru Sorma Stratejisi Araç

STUDENT'S NAME:

BOOK:

AUTHOR:

GOOD READERS ASK QUESTIONS

BEFORE, DURING, AND AFTER READING

QUESTIONS I HAVE

BEFORE

DURING

AFTER

Ek 3.5. Görselleştirme Stratejisi Sunu



STRATEGY 2 VISUALISATION

- Visualizing is the ability to read and form a mental image of the text.
- It is crucial to have a picture of what you read in your mind because that helps you to understand the story better.

Kaynak: https://www.readingrockets.org/strategies/visual_imagery

WHY IS IT IMPORTANT TO LEARN?

- It brings the text to life and intensifies imagination.



Kaynak: <https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/how-do-i-teach-visualization-in-reading/>

HOW DOES VISUALISATION HELP US?

- When authors write, they use words to describe information. You can change the information from words into a picture.
- A picture is easier for your brain to understand and remember.



Kaynak: <https://www.learnevents.com/blog/2015/09/07/imagery-vs-text-which-does-the-brain-prefer/>

THERE ARE 4 STEPS IN THE PROCESS OF VISUALISATION

- 1) Read the text.
- 2) Picture the information in your brain.
- 3) Plan how to draw it on paper.
- 4) Draw the picture on a sheet of paper.



Kaynak: https://www.readingrockets.org/strategies/visual_imagery

For Example
Author: Roald Dahl
Book: The Witching Hour



Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/641411171922948487/>

For Example
Author: M. John Taylor
Book: New America



Kaynak: <https://tr.pinterest.com>

Now IT IS My turn

The family goes to the country and lives in a small house. Beauty gets up at four o'clock every morning to clean the house and cook. Then she washes the family's clothes in the river. The three brothers work in the country.

Rosalind and Hortensia do not work. They do nothing all day. They sleep all morning and walk in the woods in the afternoon.

'I am unhappy,' says Rosalind. 'I don't like the country because there is nothing to do.'

'We can't go to the theatre and wear nice clothes,' says Hortensia. 'And we haven't got any friends.'

'Look at Beauty,' says Rosalind angrily. 'She works and she is happy in this terrible place.'

Kaynak: <https://www.lingq.com/uk/courses/669678/the-beauty-and-the-beast-chapter-one-4584144/>

Author: Jeanne-Marie Leprince De
Beaumont
Book: Beauty And The Beast



Ek 3.6. Görselleştirme Stratejisi Araç

STUDENT NAME/SURNAME:

VISUALISATION

BOOK TITLE:.....

AUTHOR:.....

This is what I visualised



STRATEGY 3 MAKING CONNECTIONS



WITH THIS STRATEGY, YOU CAN

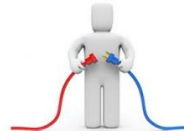
- Relate characters more.
- Avoid boredom.
- Pay attention.
- Read actively.
- Remember what you read.



Kaynak: <https://courses.lumenlearning.com/austincc-learningframeworks/chapter/chapter-12-active-reading-strategies/>

YOU CAN CONNECT

- To characters.
- To the plot.
- To the setting or place.
- To the emotions related to the text.



Kaynak: <https://spedellreadingstrategies.weebly.com/making-connections.html>

WHEN DO YOU USE THE STRATEGY OF MAKING CONNECTIONS?

- Before Reading
- During Reading
- After Reading



Kaynak: <https://thisreadingmama.com/making-connections-reading-strategy/>

WHEN READERS MAKE A CONNECTION TO WHAT THEY ARE READING, THEY USUALLY CONNECT TO

1. AN EXPERIENCE- **TEXT TO SELF**



1. ANOTHER STORY- **TEXT TO TEXT**



2. SOMETHING FROM LIFE- **TEXT TO WORLD**





TEXT TO SELF

You are connecting the story to your own life, experiences, and feelings. You should ask some questions to yourself, such as;

- What does this text remind me of?
- Have I had a similar experience?
- What did I see and hear?
- How did I feel?

Kaynak: <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/text-text-text-self-text-world>

SO WHAT?



READ THIS TEXT

'My little brother and I were wrestling on the floor in the living room. Suddenly, my foot kicked the jug on the table and it broke into pieces.'



Kaynak: <https://suemonkidd.com/the-secret-life-of-bees-excerpt/>

Windows'u Etkinleştir

THAT REMINDS ME...

- Did I ever fight with a relative?
- Did we ever break an object?
- What was it?
- How did it happen?
- How did an adult react?



TEXT TO TEXT

You are connecting to characters, setting, or events from one story to another. You should ask some questions to yourself such as:

- Have you ever read another text about the same topic or a similar topic?
- Have you encountered similar settings or characters before?

Kaynak: <http://www.homeofbob.com/literature/curriculum/storyElementAndFictionQuestions.html>

SO WHAT?



READ THIS TEXT

Book: Harry Potter- The Philosopher's Stone

Author: J.K. Rowling

When Harry was sneaking through the hallways at Hogwarts in his invisibility cloak, it **made me think of a book called 'The Hunger Games.'** In the book, Katniss -the main character- and the other contestants have to sneak around the arena trying not to be detected **by the other contestants.** It is similar to Harry's situation because they are both sneaking around trying not to be caught by someone.

Kaynak: <https://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/section10/>



TEXT TO WORLD

You are connecting the story to world history or events. You should ask some questions to yourself such as;

- What does this text remind me of in the real world?
- How is this text similar or different to things that happen in the real world?

Kaynak: <https://sites.google.com/a/alaska.edu/diane-kardash/Home/making-connections> .

SO WHAT?



READ THIS TEXT

Book: Lost In The Cave

Author: H.Q. Mitchell

The character 'discovers' a cave and claims that it is for himself, even though it belongs to someone else. **This reminds me of how Columbus claimed that America is for himself, even though the Native Americans have been living there since before Columbus arrived.**

Kaynak: <https://www.smithsonianmag.com/travel/columbus-confusion-about-the-new-world-140132422/>

Ek 3.8. Bağ Kurma Stratejisi Araç

STUDENT'S NAME:

BOOK:

AUTHOR:

LET'S MAKE CONNECTIONS

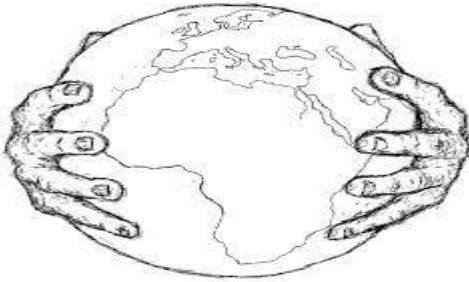
TEXT TO SELF



TEXT TO TEXT



TEXT TO WORLD



STRATEGY 4 SUMMARIZING

- When you are writing a summary of a story, it should be short, sweet and to the point.
- Fortunately, this is easy to do if you follow some steps.

Kaynak: <https://www.wikihow.com/Summarize-a-Story>



1) TAKE NOTES

- You should take notes as you read. When you are ready to start the summary, these notes will help you recall information.
- Look for the answers to 'What? When? Where? Why?' while you are reading.
- Questioning will help you determine what you want to cover in your summary.

Kaynak: <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/taking-notes-while-reading/>

2) FIND THE MAIN CHARACTERS

- You should know who the story is about.
- You should figure out which characters are not very important because they don't affect the main story enough to be part of the summary.
- For example, in **Harry Potter 'The Philosopher's Stone'** book, the main characters are Harry Potter, Ron Weasley, and Hermione Granger.

Kaynak: <https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/taking-notes-while-reading/>

3) NOTE DOWN THE SETTING

- The setting means where and when the events take place.
- It can be confusing because the story sometimes takes place in many different places and time. If this happens, think where/when does most part of the story take place?
- For example, in **Harry Potter 'The Philosopher's Stone'** book most of the film takes place in Hogwarts Magic School.

Kaynak: <https://literaryterms.net/setting/>



4) NOTE THE STORY'S CONFLICT

- What is the main problem? What do the characters do to overcome the main problem?
- For example, in **Harry Potter 'The Philosopher's Stone'** book, the main conflict is Voldermort's attempt to kill Harry Potter.

Kaynak: <https://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/facts/>



5) NOTE THE MAIN EVENTS

- These events are the most important parts of the story.
- You don't have to take note of every detail. Actually, you should seek the events that promote the main conflict, or find a solution to it.
- For example, in **Harry Potter 'The Philosopher's Stone'** book, Harry finds out that he is a wizard.

Kaynak: <https://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/facts/>

6) NOTE THE CONCLUSION

- This is the biggest event that ends the story's conflict.
- For example, in **Harry Potter 'The Philosopher's Stone'** book, the conclusion is defeating Voldermort. The story after this is not important to the summary.

Kaynak: <https://www.sparknotes.com/lit/harrypotter/facts/>





7) ORGANISE YOUR NOTES

- You should arrange your notes according to the chronology order of the story.
 - You should figure out where the story begins and ends and what the main character does from the first page to the last page.
- For example, in **Harry Potter 'The Philosopher's Stone'** book, you should focus on what Harry does, from learning he is a wizard to defeating Voldermort.

Kaynak: <https://www.authorlearningcenter.com/writing/fiction/w/plot-planning/6366/how-to-structure-a-story-the-fundamentals-of-narrative---article>



8) WRITE THE SUMMARY

- Now you should write a short paragraph covering the key points.
- This will be very easy because you have got all your notes in order.
- Do not forget to write the title and the author of the story.

Kaynak: <https://opentextbc.ca/writingforsuccess/chapter/introduction-to-academic-writing/>

Ek 3.10. Özetleme Stratejisi Araç

NAME :

SURNAME :

BOOK'S NAME :

AUTHOR :

MY SUMMARY



ÖZET

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİNİN KULLANIMININ KISA HİKÂYELERİ ANLAMAYA ETKİSİ

Bu çalışmada, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma anlama stratejilerinin kullanımının kısa hikâyeleri anlamaya etkisi araştırılmıştır.

Türkiye’de bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda, İngilizce hazırlık programına devam eden temel gereksinim düzeyi (A2) ve eşik düzeyi (B1) öğrencileri için dört temel okuma anlama stratejisinin (soru sorma, görselleştirme, bağ kurma, özetleme) kullanımının, İngilizce kısa hikâye kitaplarını anlamaya yönelik katkılarının araştırılması, tezin temel amacını oluşturmuştur. Bu genel amaca dayalı olarak alt amaçlar ise öğrencilerin okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretime yönelik düşüncelerinin ve İngilizce derslerinde kısa hikâye kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkartılması olarak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma yarı deneysel desene göre tasarlanmış; karma yöntem benimsenmiştir. Nicel araştırma deseni odağa alınarak, nitel araştırma deseni destekleyici unsur olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere son test ve öğrenci görüş sormacası uygulanmıştır.

16 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, nicel araştırma kapsamında okuma anlama becerilerinin belirtik öğretime katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre okuma anlama becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, okuma anlama stratejilerinin belirtik öğretiminin, okuma anlama becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, nitel araştırma kapsamında genel olarak, sınıf içinde okuma anlama stratejilerinin öğretimi hedef dilde okumayı sevdirdiği için teşvik edici ve diğer okuma anlama stratejilerini merak ettirdiği için güdüleyici bulunmuştur. Son olarak, İngilizce derslerinde kısa hikâye kullanımı, öğrencilerin ders kitaplarındaki okuma metinleri yerine kısa hikâyeleri tercih ettiklerini, okurken merak uyandırdığı için eğlendiklerini ve sıkılmadıklarını bulgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Belirtik öğretim, kısa hikâyeler, okuma anlama stratejileri, okuma becerisi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING READING COMPREHENSION STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON UNDERSTANDING SHORT STORIES

In this study, the effect of the use of reading comprehension strategies in teaching English as a foreign language on understanding short stories was investigated.

The main purpose of the thesis is to research the contributions of using four basic reading strategies (asking questions, visualizing, connecting, summarizing) on understanding of English short story books for pre-intermediate (A2) and intermediate (B1) levels of students who attend the English preparatory program at a foreign language school in a state university in Turkey. Based on this general purpose, the sub-objectives were aimed to reveal learners' thoughts on explicit teaching of reading comprehension strategies and their views on the use of short stories in English lessons. In this context, two groups of students were studied, one in the experimental group and the other in the control group. The research was designed according to a quasi-experimental design and mixed method adopted. Qualitative research design was focused and the quantitative research design used as a supporting element. Within this scope, a post-test and learner opinion questionnaire were applied to the students.

At the end of a 16-week experimental study, it was understood that the learners who participated in the explicit teaching of reading comprehension skills within the scope of quantitative research had higher reading comprehension skills than the learners who did not. This finding showed that explicit instruction of reading comprehension strategies is effective in increasing reading comprehension skills. In addition, within the scope of qualitative research, teaching reading comprehension strategies in the classroom was found to be encouraging because it made reading in the target language popular, and motivating because it made other reading comprehension strategies curious. Finally, the use of short stories in English lessons revealed that students preferred short stories over texts in course books, had fun while reading and were not bored.

Key words: Explicit teaching, short stories, reading comprehension strategies, reading skill.