

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
(YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL
STRATEJİLERİN KULLANIMINDA FARKINDALIK
GELİŞTİRMENİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Gülper Güvenç

ANKARA, 2016

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
(YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL
STRATEJİLERİN KULLANIMINDA FARKINDALIK
GELİŞTİRMENİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Gülper Güvenç

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

ANKARA, 2016

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
(YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL
STRATEJİLERİN KULLANIMINDA FARKINDALIK
GELİŞTİRMENİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Elif Arıca Akkök

Yrd. Doç. Dr. Başak Ümit Bozkurt

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

Tez Sınavı Tarihi: 28.10.2016

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.

(...../...../20.....)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Gülper Güvenç

İmzası

.....

ÖNSÖZ

Türkiye’de gerek Türkçe, gerekse yabancı dil öğretimi derslerinde öğrencilerin en az ilgisini çeken, en sona bırakılan ve belli bir çalışma gerektirmediği düşünülen alan -ne yazık ki-okuma becerisine yönelik çalışmalar olmuştur. Bu durum, biraz da öğretmenlerin bu becerinin gelişimi üzerinde yeterince durmamaları ve öğrencileri yönlendirmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Bu yetersizliği fark etmem ve öğrencilerime okuma becerisi üzerinde çalışmanın da öğretilbilir ve zevkli yönleri olduğunu göstermek istemem, beni bu çalışmayı yapmaya yöneltti. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmayı yapmaya, yabancı dil öğretmenleri ve konuyla ilgilenen, her alandan yabancı dil öğrencisine çalışmamın rehber niteliğinde olmasını istedim.

Öncelikle, bu çalışmanın başından beri değerli yorumları ve önerileriyle bana yol gösteren, deneyimlerini benimle paylaşan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay başta olmak üzere, tez aşamasına gelene kadar bana emeği geçen tüm Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü öğretim üyelerine teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım.

Okulda ders programıma yardımcı olarak çalışmamı gerçekleştirmeme olanak sağlayan TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü idarecilerine, araştırmamın kontrol grubundaki uygulamalara yardımcı olan çalışma arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ediyorum. Sadece tez sürecimde değil, her ihtiyacımda kucak açan ve tezimin de destekçisi sevgili Doç. Dr. İsmail Gök ve çalışmamın istatistiksel analizlerinde yardımcı olan Arş. Gör. Ömer Altındağ ve Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar Deniz’e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, desteğini ve sevgisini hiçbir koşulda esirgemeyen, her an yanımda olan, en büyük varlığım aileme tüm kalbimle minnettarım.

Gölper Güvenç



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ	vii
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Tezin Adı	1
1.2. Araştırma Problemi	1
1.3. Tezin Konusu	3
1.4. Tezin Amacı	3
1.5. Tezin Önemi	5
1.6. Araştırma Soruları	7
1.7. Sayıtlar	8
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Okuduğunu Anlama	10
2.2. Okuma Öğretiminde İlkeler	17
2.3. Okumanın Amaçları	18
2.4. Okuma Süreçleri	19
2.5. Okuma Becerileri ve Okuma Stratejileri	22
2.6. Okuma Stratejilerini Kullanabilme	30

2.7. Yabancı Dilde Okuma Stratejisi Araştırmaları	31
2.8. Öğrenme Stratejileri	36
2.9. Dil Öğrenme Stratejileri	37
2.9.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	39
2.9.2. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	41
2.10. Dil Öğrenme Stratejileri Araştırmaları	48
2.11. Bilişsel Stratejiler	53
 III. BÖLÜM: YÖNTEM	 63
3.1. Ön Çalışma.....	63
3.2. Araştırmanın Deseni.....	67
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	69
3.1.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterine İlişkin Demografik Bulgular	71
3.4. Çalışma Planı	76
3.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Stratejilere İlişkin Tutumları	79
3.4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Stratejilere İlişkin Tutumları	83
3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümleme İşlemleri	86
3.6. Bilişsel Strateji Eğitimi İzlenesi	89
 IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	 94

V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	100
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	100
5.2. Öneriler	103
KAYNAKÇA	107
EKLER	117
Ek: 1. Kişisel Bilgi Formu ve (Türkçe) Dil Öğrenme Strateji Envanteri.....	118
Ek: 2. Derste Kullanılan Stratejilerin Tanıtımı Sunusu (PPT)	120
Ek: 3. Öntest ve Sontest (Ön Çalışma)	124
Ek: 4. Öntest ve Sontest	127
Ek: 5. Uygulama Süreci.....	133
Ek: 6. Bilişsel Strateji Eğitimi İzlenesi ve Uygulama Süreci (Ön Çalışma)..	138
Ek: 7. <i>Corn</i> adlı metin	155
Ek: 8. <i>Can't Name that Tune?</i> adlı metin	157
Ek: 9. <i>Saving the Ugly</i> adlı metin	158
Ek: 10. <i>Running around the World</i> adlı metin	162
Ek: 11. <i>Healthy Eating for Diabetics</i> adlı metin	163
Ek: 12. <i>Hallucinogens</i> adlı metin	165
Ek: 13. <i>Food for the Starving</i> adlı metin	168
Ek: 14. <i>Ocean Exploration</i> adlı metin	170
Ek: 15. <i>Text 2</i> adlı metin.....	173
Ek: 16. Öğrencilerin Hazırladıkları Posterlerden Örnekler	175
ÖZET	177
ABSTRACT	178

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Beceri Sınıflandırmaları.....	23
Tablo 2.	Dil Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri	38
Tablo 3.	Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	44
Tablo 4.	Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları (Ön Çalışma)	65
Tablo 5.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları (Ön Çalışma)	66
Tablo 6.	Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	72
Tablo 7.	Deney Grubu Öğrencilerinin Strateji Envanterine Verdikleri Yanıtlar	81
Tablo 8.	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Strateji Envanterine Verdikleri Yanıtlar	84
Tablo 9.	Bilişsel Strateji Eğitimi İzlenesi	89
Tablo 10.	Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları	95
Tablo 11.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları ...	96
Tablo 12.	Bilişsel Strateji Eğitimi İzlenesi (Ön Çalışma)	138

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1.	Öğrenme Stratejilerinin Uamları	43
Şekil 2.	Bilişsel Stratejilerin Alt Uamları	56
Şekil 3.	Öntest Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen	68
Grafik 1.	Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımı	73
Grafik 2.	Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin İngilizce Öğrendikleri Süreye Göre Dağılımı	74
Grafik 3.	Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Bir Ülkede Bulunma Durumuna Göre Dağılımı	75
Grafik 4.	Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin İngilizce Düzeylerine Göre Dağılımı	76

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Tezin Adı

Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Stratejilerin Kullanımında Farkındalık Geliştirmenin Okuma Becerisine Etkisi

1.2. Araştırma Problemi

Dil öğretimi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. “Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir” (Demirel, 2012b: 29). Dolayısıyla yabancı bir dilde yetkin konuma gelebilmek için birey, bu becerilerin hepsini kullanabilir olmalıdır. Dört temel beceri arasında okuduğunu anlama, insanoğlunun vazgeçilmez iletişim ve algılama becerilerinden biridir. Bu becerinin gelişmişlik düzeyi ile kişinin üstlendiği görevi başarıyla yerine getirmesi, çevresiyle sağlıklı iletişim kurması, karşılaştıkları sorunları rahat bir şekilde çözmesi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okuduğunu anlayabilen bireyler, okudukları yazılı ve görsel metinleri doğru bir şekilde yorumlayıp anlamlandırabilir, böylelikle niteliklerini artırabilirler. Fakat okuduğunu anlama becerisinin kendi kendine gelişmesi neredeyse imkânsız olduğundan bu becerinin gelişmesini sağlayan çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin doğru bir şekilde bilinmesi ve uygulanması önemlidir. Bu noktada, Afflerbach ve diğerleri (2008) okuma becerileri ve okuma stratejilerinin gelişimi ile ilgili şu ayrıma değinmektedir: Okuma stratejileri teriminin kullanımı, ilk ve orta öğretim okuma eğitim programlarında en az 50 yıl önceye dayanmaktadır. Bunun aksine, strateji kavramı bilgi işlemenin bilişsel boyutuna odaklanarak 1970’lerde yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu amaçla günümüzde, ülkemizde ve diğer

lkelerde, bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik strateji belirleme ve geliştirme çalışmaları yapılmakta, böylelikle öğrenme düzeylerini artırmak amaçlanmaktadır.

Yabancı dil alanında okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan pek çok çalışma olmasına rağmen, okuma derslerinde bu beceriyi geliştirmede kullanılabilecek stratejiler ihmal edilmekte ya da olması gerektiği şekilde uygulanmamaktadır.

Öğretmenler, okuma sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için yöntemler aramaktadırlar. Bu bağlamda, okuma stratejilerinin öğrenciler tarafından bilinmesi ve her düzeyde okuma derslerinde kullanarak geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Ülkemizde ğrencilerin çoğu, yabancı dilde yoğun bir eğitimle üniversitelerin hazırlık sınıflarında taşınmaktadır. Her niversitenin aynı yoğunlukta ve düzeyde yabancı dil eğitimi sunmadığı da göz önüne alındığında, hazırlık sınıfının sonunda özellikle TOEFL gibi ileri düzey yabancı dil bilgisi gerektiren bir sınava girmek durumunda olan ve uzun okuma metinlerine odaklanmakta zorlanan öğrenciler için bu sınavların okuduğunu anlama bölümü daha zorlu bir hal almaktadır. ğrenim yaşamının önceki evrelerinde uzun ve ileri düzey dilbilgisi ve sözcükler içeren yabancı dil metinleriyle karşılaşmamış, uzun süreli ve yoğun bir programla dil öğrenmemiş bir öğrencinin kısa sürede bu sürecin gerekliliklerini yerine getirmesi amaçlanıyorsa, bunun yalnızca öğrencinin kendi kavrayışı ve okuduğunu anlama becerisiyle sağlanacağını öngörmek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu bakımdan, ğretim kurumlarında okuma becerisinde sınıf içinde kullanılan araç-gereç, ğretim yöntemi

gibi haftalık programı takip etmeye yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra öğrencilerin okuma metinlerini daha kolay ve daha hızlı anlamalarına ilişkin tutum ve teknikler geliştirmelerine rehberlik edilmesi öğretmen ve kurumlara düşen oldukça önemli bir görevdir. Bu bağlamda, okuduğunu anlama sorularını yanıtlamada kullanılabilecek bilişsel stratejiler, özellikle çoktan seçmeli soruları olan metinlerde öğrenciler için taktik niteliği taşımaktadır.

Sınavlarda okuduğunu anlamayı ölçen soruların çoğunlukla sınavın son bölümünde yer aldığı ve öğrenciler tarafından çok hevesle karşılanmadığı göz önüne alındığında öğrencilerin okuma metinleriyle ilgili sahip oldukları olumsuz kanı, nitelikli ve doğrudan hedefe yönelik stratejilerin kullanıldığı etkinliklerle kırılabilmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında bu tezde, okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının okuduğunu anlama becerilerine ilişkin kazanımlarının incelenmesi planlanmıştır.

1.3. Tezin Konusu

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bilişsel stratejilerin kullanımında farkındalıklarını geliştirme üzerinedir.

1.4. Tezin Amacı

Çalışmanın temel amacı, okuduğunu anlama becerisinde bilişsel stratejilerin kullanımını esas alan bilişsel strateji eğitimi izlencesi yoluyla öğrencilere farkındalık

kazandırmak ve bu çerçevede uygulanan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini nitel ve nicel boyutlarıyla incelemektir. Bu amaçla, okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce grubunun (deney grubu) ulaştığı eriş (okuma becerilerinin gelişimi yönünden) ile bu programa katılmayan grubun (kontrol grubu) erişisinin karşılaştırılması planlanmıştır.

Yapılan bu araştırma sonucunda, yabancı dil öğrencilerinin eğitim ve sosyal hayatlarında okuma etkinliği sırasında bilişsel stratejilerin kullanımının bilincinde olmaları ve dolayısıyla öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinin de bilincinde olmaları beklenmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin okuma derslerinde bilişsel stratejilerin çalışılması uygulamasına yönelik görüşlerinin ne olduğunu belirlemek de amaçlanmıştır. Bu yolla, yukarıda sözü edilen yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisini geliştirme sorununun çözümüne katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü bünyesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken hazırlık sınıfında okuyan üniversite öğrencileri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu amaçla örneklem olarak seçilen ikişer sınıftan oluşan deney grubuyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de ve yükseköğretim düzeyinde İngilizce hazırlık eğitimi bağlamında öğrencinin erişisini artırmaya yönelik bu uygulamada, araştırma bulguları ve bağıntıların yorumlanmasının diğer kurumlardaki benzer uygulamalara da veri sağlaması umulmaktadır.

1.5. Tezin Önemi

Bu çalışmada, okuma becerisinin kullanımını ölçen metinlerde bilişsel stratejilerden yararlanarak bu alanda farkındalık kazandırma temeline dayanan bilişsel strateji eğitimi izlencesinin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bu çerçeveye oturtulmasının temel nedeni, bu alanda yapılan çalışmalarda görülen eksikliktir. Alan yazın incelendiğinde son yıllarda Türkiye’deki üniversitelerde gerçekleştirilen, strateji eğitimi ile okuma becerisini ele alan çalışmalara rastlanabilmektedir (Sadık, 2005; Mendi, 2009; Karapınar, 2014; Özçaylak, 2013). Ayrıca, üstbilişsel strateji kullanımına yoğunlaşan kimi çalışmalar da yapılmıştır (Tuncel, 2014; Alyas, 2011). Bunların dışında, İngilizce öğretmenlerinin okuma stratejileri ile ilgili inançları üzerine çalışmalar bulunmaktadır (İlk, 2012; Varol, 2010).

İranlı ve Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerinin araştırıldığı tez çalışmasında Ghasemi (2010), katılımcıların bu stratejileri ne sıklıkla kullandıklarını, her iki stratejinin kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını ve cinsiyet ve gruplar arası fark olup olmadığını incelemiştir. Söz konusu çalışma bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerinin kullanılma sıklığı açısından anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuş ve strateji kullanımıyla ilgili olarak kültürün önemini vurgulamıştır.

Wilkes (2011) bir ilköğretim okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme ve okuma stratejileri ile strateji eğitimi algıları üzerine yaptığı bir durum çalışmasını yüksek lisans tezi kapsamında incelemiştir. Araştırmaya dördüncü ve beşinci

sınıflardan yedi öğrenci katılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünü *Dil Öğrenme Strateji Envanteri (SILL)* ve *Okuduğunu Anlama Stratejileri Araştırması (SORS)* olmak üzere iki anket çalışması oluşturmaktadır. İkinci bölümü araştırmacı tarafından tasarlanan *Strateji Eğitim Programı (STP)* uygulamasını kapsamaktadır. Bu program, araştırmacının araştırmalarını ve öğretim deneyimini baz alarak çeşitli dil öğrenme ve okuduğunu anlayabilme stratejilerinin derlemesi olarak tasarlanmıştır. Veriler, öğrencilerin defterlerinden, araştırmacının notlarından, mülakatlardan ve eğitim programı öncesi ile sonrasında yapılan sormacalardan toplanmıştır.

Tüm bu çalışmalar, alan yazınına önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak, bu durumla ilgili olarak yabancı dil öğretimi alanında okuma becerisinde strateji kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, yabancı dilde okuma becerisinin gelişiminde kullanılan stratejilerden bilişsel stratejilerin kullanımını doğrudan hedef alan bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Bu anlamda tezin okuma becerisiyle ilgili yukarıda belirtilen eksikğin doldurulmasına yardımcı olması düşünülmektedir.

Tezde okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin bir kısmı yazma becerisini de içermektedir. Okuma ve yazmanın birbirini destekleyen beceriler olduğu göz önüne alındığında, her iki becerinin kullanımını gerektiren etkinliklerin öğrencilerin yaşadıkları yazılı dil kullanımı, düzen ve noktalama sorunlarının çözümüne de katkı sağlayabileceği görülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma, İngilizce öğretmenlerine öğrencilerin okuma becerisini geliştirme konusunda yol gösterici olacağı ve araştırmacılara bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda yardımcı olacağı düşüncesiyle önemli görülmektedir.

Bilişsel strateji eğitimi izlencesi somut kazanımları, akademik metinlerin yanı sıra eğlenceli etkinlikleri, kimi zaman işbirliğine dayalı, ortaklaşa uygulama basamakları ile öğrencilerin ilgisini çeken bir eğitim olmuştur. Bu nedenle, hem yabancı dil öğretmenlerine farklı bir bakış açısı sunma açısından hem de öğrencilerde okuma becerisini geliştirmeye katkı sağlaması açısından alanda bir boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, bilişsel strateji eğitimi izlencesi, öğrencilerin hem bilişsel gelişiminin hem de dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak veriler ortaya koyacaktır. Böylece çalışmanın hem yabancı dil öğretimi ortamlarına hem de bilişsel gelişim çalışmalarına yaracağı düşünülmektedir. Ayrıca, büyük ölçekte bakıldığında ise tez çalışmasının program geliştiren bireylere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.6. Araştırma Soruları

Tez çalışmasının araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının öntest sontest karşılaştırması ile kontrol gruplarının öntest sontest karşılaştırması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının ulaştığı eriş (sontest) ile kontrol gruplarının erişileri (sontest) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney gruplarının okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

1.7. Sayıtlar

1. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler, her iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.
2. Yapılan deneysel çalışmayla ilgili puan ortalamalarının saptanmasında kullanılan araçlarla ilgili uzman kanıları yeterlidir.
3. Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol grupları, çalışılan kurum tarafından düzey belirleme sınavı sonucuna göre oluşturulduklarından birbirine denktir.
4. Deney grubunun “Bilişsel Strateji Eğitimi”ne yönelik görüşleri samimidir.
5. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grupları “Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu”na içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu alışma, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencilerinden rastgele seçilmiş bir grup öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler TOBB ETÜ’de öğrenimlerini sürdüren hazırlık sınıfı öğrencilerinden elde edildiğı için, çalışmanın sonuçları yine bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Çalışma dil öğrenme stratejilerinden dolaysız stratejiler grubunda yer alan bilişsel stratejiler (bkz. şekil 2) üzerinde yoğunlaşmış, diğer strateji türleri bu çerçevede yer almamıştır.

TOBB ETÜ’de bir akademik yıl 3 dönemdir (güz, bahar ve yaz dönemi). Bu tez çalışmasına ait veriler 2015-2016 akademik yılı güz ve bahar dönemleri içerisinde toplanmıştır. Dolayısıyla, elde edilen bulguların ilgili zaman aralığı özelinde değerlendirilmiştir. Aynı doğrultuda, farklı çalışmacıların farklı etkinlikler ve

yöntemler kullanabileceği dikkate alınmalıdır. Sonuçlar incelenirken, veri toplama sırasında geçerli olan uygulamalar ve kurallar göz önüne alınmıştır.

Bir diğer sınırlılık ise çalışmanın İngilizcenin bir yabancı dil olarak öğretildiği bir ortamda bulunan, tamamı İngilizce öğrenmeyi amaçlayan bireyler olmasından kaynaklanmaktadır. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü yalnızca İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine hizmet verecek niteliktedir. Bununla birlikte, Yabancı Diller Bölümü'nde ikinci yabancı dil derslerinin bölüme geçtikten sonra seçmeli ders olarak verildiği de dikkate alınmalıdır; bu nedenle hazırlık sınıfı bünyesinde sonuçların yalnızca yabancı dil olarak İngilizce öğrenimiyle ilişkilendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuduğunu Anlama

İnsanoğlu varoluşundan bu yana çevresinde olan biteni anlama amacıyla çeşitli yollarla araştırma yapmaya, olayları anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bu süreçte fizyolojik, biyolojik ve psikolojik özellikler düşünsel bir eyleme dönüşmektedir. Bilişsel araştırmaların temeli de okuma ve anlama etkinliğidir. Okuma sürecinin temelini anlama etkinliği oluşturduğundan okumaya dair yapılan tanımlar da temelde bu iki hedefi kapsamaktadır. Daha geniş düşünüldüğünde ise okuma, duyuş, etkileşim, algı, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Demirel (2012b: 109) okumayı, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlamaktadır. Sever’e (2004: 14) göre ise, “sözcükleri, cümleleri, oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme sürecidir”.

Okuma etkinliği, görme, algılama, değerlendirme, çözümleme süreçlerini kapsayan bir süreçtir. Etkinliğin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri zihinsel bir iletişim sürecinde ilerler. İnal’a (2007) göre,

Öğrencileri, kendi bölümlerindeki eğitim dili ile ilgili okudukları metinleri anlayabilecek düzeye getirmek, yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin akademik amaçlı İngilizce okuma izlencelerinin temel amaçlarından biridir. Akademik ortamda bilgiye ulaşmanın en çok okuma etkinlikleri ile gerçekleşmesi, öğrencilerin çok iyi okuma becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Akademik ortamda başarılı olabilmenin en önemli koşullarından biri akademik metinleri anlamaktır (s. 49).

Bu bağlamda, okuma amaçlarına yönelik okuma stratejileri de önem kazanmaktadır.

Karatay’a (2014) göre okuma, bir metni oluşturan yazı karakterlerini, sesli veya sessiz anlamanın ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır.

Bu bağlamda okuduğunu anlama, yalnızca bilinmeyen sözcüklerin sözlük anlamlarını öğrenmek değil, okunanı kavramaktır. Benzer biçimde, Belet (2005: 14) okuduğunu anlamayı “kavramları, şekilleri ve terimleri doğru bilmenin ötesinde bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre, bilgiyi etkili kullanabilmenin yolu öğrencinin okuduğu bilgiyi kavramasından geçmektedir, çünkü kavramlar ve terimleri anlamını bilmeden de yinelemek mümkündür.

Anlayarak okuma sürecinde okuma eyleminin yanı sıra okunan yazıyı kavramak öne çıkmaktadır. Demirel ve Şahinel’e (2006) göre, bir yazıyı kavramak için bazı yöntemlerden yararlanmak gerekir. Bunlar:

- a. Metnin konusu ve genel düşünce yapısını belirlemek
- b. Yazının ana fikri ve yardımcı fikirlerini incelemek
- c. Anlamı bilinmeyen sözcükleri saptayarak anlaşılması güç tümce ve paragraflarda okuma hızını azaltmak

Akademik ortamda okuma programının hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretim elemanları bazı temel amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine önem verirler. Aşağıda Grabe ve Stoller (2001) tarafından önerilen bazı amaç ve hedefler verilmiştir:

1. Öğrencilere okuduğunu anlama için gerekli sözcük bilgisini ve stratejileri kazandırma
2. Stratejik okuyucu olma ve strateji öğrenimi konusunda öğrencileri bilinçlendirme
3. Öğrenciye okuma konusunda zengin seçenekler sunma
4. Sınıf dışında ve içinde yaygın okuma konusunda güdüleme
5. Okuma ve yazma programını ilişkilendirme

Karatay’a (2014: 13) göre, okuduğunu anlama, genel olarak herhangi bir metinden anlam çıkarma süreci olarak ele alındığında bu süreç, iki temel öge arasındaki etkileşim olarak

değerlendirilebilir. Bunlardan biri okuyucu ikincisi de metindir. Bu durumda okuma-anlama da bu iki öge arasındaki etkileşim sonucunda okuyucunun fiziksel ve zihinsel gücünün aynı anda işlemine dayalı her türlü bilgi, düşünce ve duygu alışverişidir.

Okuma eylemi uzun ya da kısa olsun bilişsel açıdan karmaşık bir süreçtir.

Çünkü bu süreç sırasında okuma edimini tamamlayan birçok bilişsel işlem gerçekleşir.

Ancak okuma ediminin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve devinişsel bir süreç olduğunu unutmamak gerekir (Ülper, 2010).

Mikulecky'e (2008) göre öğrencilerin yabancı dilde okuma becerisinde başarılı olabilmek için aşağıdakileri yapmaları gerekmektedir:

1. Okumanın çeviriden çok daha fazlası olduğu, yani düşünmek olduğu, fikrini barındıran bir okuma süreci tasarısı geliştirmek
2. Okuma hakkında konuşmak ve bir metni anlamını nasıl kavradığını açıklamak
3. Keyfine çokça okumak ve okumaları birbiriyle tartışmak
4. Hızlı okuma yoluyla her sözcüğü okuma alışkanlığından vazgeçmek
5. Okuma hızını okuma amacına uygun şekilde ayarlamak
6. Bildikleriyle okudukları arasında etkili bağlantılar kurabilmeyi öğrenerek uygulamak
7. Akıcı bir şekilde okuyabilenlerin kullandıkları okuma ve düşünme becerilerini öğrenmek
8. Sık kullanılan sözcükleri ve bağlamdan sözcük anlamı yordama stratejilerini öğrenmek
9. İngilizce metinlerin %80'ini oluşturan temel 2.000 sözcüğü öğrenmek
10. Stratejik olarak uygulanabilir bazı okuduğunu anlama becerilerini edinmek

Okullarda öğrenme - öğretme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlama düzeyinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki güçlü ilişkiyi gösteren araştırma bulguları da bu yargıyı desteklemektedir.

Egelioglu'nun (1993) araştırma sonuçlarına göre, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmesi okuduğunu anlama düzeyine göre ya da öğrenme için harcanan zamana göre yorumlanabilmektedir. Diğer yandan, bireyin kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenmesi için okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte ele alınmalıdır. Bu durum gösteriyor ki öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılsın, bireylerin okuduğunu anlama beceri düzeyi yüksek değilse, kavrama düzeyinde öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Demirel ve Şahinel (2006), iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama”nın aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirterek, anlayarak okumanın birinci aşamasını iyi okumak, ikinci aşamasını da yazıyı kavramak olarak gösterirler. Demirel'e (2012b) göre, eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu okuma değildir. Bu durum yalnızca sesletim alıştırması olarak değerlendirilebilir. Bir başka kişinin okumasını dinlemek de gerçek anlamda okuma sayılmaz. Bu çalışma okumadan çok, dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Okumayı, yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2013), okuma amaçlarını birkaç ana başlık altında toplamıştır. Belirtilen okuma etkinliği amaçları, okuma stratejileri ve okuma biçemleriyle uyumluluk göstermektedir. Bu okuma amaçları şöyledir:

- Basit bilgileri araştırmak
- Hızlıca gözden geçirmek
- Metinler yoluyla öğrenmek
- Var olan bilgileri birleştirmek
- Yazmak için gerekli olan bilgiyi araştırmak
- Eleştiri metinlerini okumak
- Genel olarak anlamak

Demirel (1990), ise okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır (akt. Demirel ve şahinel, 2006: 83):

- “Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme
- Sözcük hazinesini zenginleştirebilme
- Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirme
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme”

Bu açıklamalardan yola çıkarak okuma eyleminde temel amacın, okuduklarını anlayan, onları yorumlama yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğu söylenebilir. Okuma etkinliği, yazar ile okuyucu arasında gerçekteşen, okuyan kişinin zihinsel, duyuşsal ve ruhsal gelişimine katkı sağlayan bir iletişim sürecidir. Bu süreçte öğrencinin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplum içinde iyi ilişkiler kurmasını sağlama, kendisine çağın gerektirdiği bilgi ve donanımı sağlamak hedeflenir. Bir diğer deyişle, yazarın yerel ve evrensel yorumunu kapsayan düşüncelerini, iletilerini etkileşimli bir biçimde anlama

ve anlama becerisini geliştirme istediği gerçekleştirilmeye çalışılır. Okuma, gelişimle ilişkili olan bir yaşam becerisi, yaşam kalitesini artıran bir etkileşim yöntemi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda okuduğunu anlama, hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği iletilerin mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreçtir (Epçaçan, 2009).

Okuduğunu anlama, anlamayı gerçekleştiren oldukça karmaşık, hızlı, alışlagelmiş birçok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe & Stoller, 2013). Okuduğunu anlama, bilinçli bir düşünme yoluyla gerçekleşir ve bu sırada düşünme süreçleri, metinsel içerik ve okuyucunun önceki bilgileri, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantılar kurulur. Buna göre okuyucunun düşünce gelişimini yapılandırmak, okuduğunu anlamanın amacıdır (Block, 2004).

Kantemir'e (1995) göre okuduğunu anlama, okuyucunun kendi bilgilerini yazarınkilerle karşılaştırması ve onun görüşlerinden kabul edip etmedikleri hakkında bir yargıya varmasıdır. Ayrıca, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeye birlikte inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel etkinlikleri de kapsamaktadır (Güneş, 2004). Okuduğunu anlama bir metindeki sözcük veya kavramları seslendirme veya ezberleme değildir. Metni, paragrafı, tümceyi, ya da sözcüğü çözümleyebilmek için üst düzey zihinsel etkinliklerin kullanıldığı ve bu girdileri algısal veya yargısal birtakım işlevlerden geçirerek anlamlandırmayı sağlayan ve çözümleyen çok yönlü bir yeniden yapılandırma sürecidir. Anlam, metnin özelliğine göre yeni boyutlar

kazanabileceğinden, okuduğunu anlama etkinliği de öğrencilerin metni çözümleyebildikleri ölçüde ortaya çıkmaktadır (Şengül & Yalçın, 2004).

Okuma araştırmacılarının odağı, okuyucunun becerileri ve önbilgileri olmuştur. Okuma becerileri ile okuyucunun sözcük bilgisi, temel dil becerileri ve sözcükleri tanıma vb. alanlar kastedilmektedir (Epçaçan, 2009).

Okuduğunu anlama süreci kendi içinde belirli aşamaları barındırmaktadır. Güneş'in (2004) belirttiğine göre, bu aşamalar anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme şeklinde üçe ayrılır. *Anlamı bulma* aşaması, sözcüklerin, tümcelerin, mecaz ifadelerin anlamını bulma, dilbilgisi ve yazım kurallarının kullanımını bilme basamaklarını içerir. *Anlamı kavrama* sürecinde, anlamı çevirme, anlamı resim ve sembollerle ifade etme, anlamı bireyin kendi tümceleriyle ifade etmesi ve yorumlaması, özetleme gibi aşamalar gerçekleştirilir. *Anlamı değerlendirme* ise, okuduğunu anlamanın son aşamasıdır. Bu süreçte, yazıya ilişkin sentezler yapılır, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapılır (Güneş, 2004).

Etkili bir okuduğunu anlama süreci gerçekleştirebilmek için öğrencilerin daha karmaşık metin ve görevlerle baş edebilmeleri gereklidir ve bunlarının üzerinden ustalıkla, etkili, uygun ve hızlı bir şekilde gelebilmeleri için de okuma becerileri geliştirilmelidir. Ur'a (1991) göre etkili okumanın bazı özellikleri, metnin içeriğinin ve dilinin anlaşılır olması, metinde belli parçalara odaklanma ve geri kalana göz gezdirme, anlaşılmayan sözcüklerin üzerinde durmayıp anlamı metinden yola çıkarak yordama, metnin ilerisini düşünüp varsayımda bulunarak yordama ve farklı türde okumalar için farklı stratejiler kullanma şeklinde özetlenebilir.

2.2. Okuma Öğretiminde İlkeler

Aşağıdaki ilkeler okuma programının tasarımı ve uygulamasını aydınlatacaktır.

Anlam Odaklı Girdi

- Her türlü okuma amacı için eğitim ve uygulama yapılmalıdır. Okumada uygulama ve eğitim çeşitli okuma amaçları için yapılmalıdır. Okuma öğretimi, bilgi edinme amaçlı okuma (göz gezdirme (skimming) ve tarama (scanning)), öğrenmek için okuma, eğlence için okuma, bilgiyi bütünleştirme amaçlı okuma, metinleri eleştirme amaçlı okuma ve yazma amaçlı okumayı kapsamalıdır.
- Öğrenciler, dil yeterlik düzeylerine uygun olarak okuma yapmalıdır. Okuma öğretimi çeşitli seviyelere uygun basitleştirilmiş araç-gereci içermelidir. Okuma, dil yeterliliğini geliştirmek için bir yol olarak kullanılmalıdır. Öğrenciler metindeki sözcüklerin %98'ini bilmelidirler ki böylece kalan %2'yi bağlamdan çıkarabilsinler.

Anlam Odaklı Çıktı

- Okuma diğer dil becerileriyle ilişkili olmalıdır. Öğretim, okumayla bağlantılı dinleme, konuşma, yazma etkinliklerini de içermelidir.

Dil Odaklı Öğrenme

- Öğrencilere etkili öğrenme için beceri ve bilgilerini geliştirmede yardımcı olunmalıdır. Öğretim, yazma alıştırmaları, dilbilgisi çalışması, sözcük kartlarıyla sözcük öğrenme, sesbilimsel farkındalık etkinlikleri gibi okumanın alt becerileri ve dil özelliklerine de odaklanmalıdır.
- Öğrencilere çeşitli okuma stratejileriyle eğitim verilmeli ve uygulama yaptırılmalıdır. Bu stratejilerden bazıları, önizleme, amaç belirleme, yordama,

soru oluşturma, artalan bilgisiyle bağlantı kurma, metin yapısına dikkat çekme, bağlamdan sözcükleri tahmin etme, eleştirisini yapmadır.

- Öğrenciler haber raporları, öyküler ve bilgi raporları gibi metinlerde kullanılan metin yapılarına aşına olmalıdır.

Akıcılık Geliştirme

- Öğrenciler okumada akıcılık geliştirmeye teşvik edilmelidir. Bunun için de okumaktan keyif almalı ve okumak için güdülenmelidir. İlginç metinlere erişimleri olmalı ve hikaye dinleme, bağımsız okuma ve paylaşımlı okuma gibi etkinliklere dahil olmalıdır (Nation, 2009).

2.3. Okumanın Amaçları

Kişilerin yazılı bir metni okuma amaçları, metnin türüne, kişinin içinde bulunduğu çevre ve koşullara göre değişiklik gösterebilmekle beraber genel olarak asıl amaç metnin iletisini kavramaktır. Okur, eğlenmek için, bir sınava hazırlanmak için, araştırma ya da ödev yapmak için, zaman geçirmek için okuyabilir. Bu amaçlar güdümünde yapılan okuma bile metnin değerlendirilmesini gerektirdiğinden hiçbir okuma, metni kavramaktan bağımsız gerçekteşemez (Ülper, 2010). Okumanın amaçları, okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesi, metinden neyi ne kadar öğrenmek istediğini belirlemesi açısından önemlidir. Okuma amaçları öğrenme sürecine yön verir.

Ülper'e (2010: 5) göre, "en yaygın ve en temel okuma amacı, bir metni anlamak diğer bir deyişle anlamlandırmak için yapılan okumadır". Metin türünün ve okuma biçiminin belirlenmesi, öğrenilmek istenen bilgiyle ilişkili olduğundan dolayı okuma amaçları önem kazanmaktadır. Başarılı bir okumanın gerçekteştirilmesi için okuma etkinliğine başlanmadan önce metnin hangi amaçla okunacağını belirlenmesi

önem taşımaktadır; çünkü metin türlerine göre okuma amacı farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; araştırma ve inceleme yapmak amacıyla okunan metinde kullanılan anlama stratejileri ve okuma biçimi, eğlenmek amacıyla okunan metinden farklılık gösterir. Grabe (2002) tarafından öne sürülen en temel okuma amaçları aşağıda verilmiştir:

- “Bilgi bulmak için okumak,
- Öğrenmek için okumak,
- Eleştirme/değerlendirme için okuma,
- Genel olarak anlamak için okuma” (akt. Ülper, 2010: 4).

2.4. Okuma Süreçleri

Okumanın etkileşimli ve geniş bir bakış açısıyla ele alınması önem taşımaktadır. Bu bağlamda okuma süreçlerinin önemi göze çarpmaktadır. Okuma süreçleri, metin okuyucu tarafından anlamlandırılırken okuyucunun zihninde ve gözlerinde neler olup bittiğine işaret eder (Karatay, 2014). Bu süreçler, bütünleştirici (bottom up), çözümleyici (top down) ve etkileşimsel (interactive) okuma süreci olarak üç başlık altında ele alınmaktadır. Etkili bir dil öğretim uygulaması, her bakış açısını da kabul etse de birinin öneminin artması aslında dil öğrenen kişinin becerilerine bağlıdır.

2.4.1. Bütünleştirici (Bottom Up) Okuma Süreci

Bu modele göre okuyucu ilk olarak en küçük metin birimiyle yani harfle işe başlar ve ardından sözcükleri, sonra da tümceleri algılar ve anlamlandırır. Gough (1972) tarafından ortaya atılan bu okuma süreci, iç doğrultulu model olarak da adlandırılır (Karatay, 2014). Bu bağlamda bütünleştirici okuma süreci, daha çok bir dilin

harflerini ve seslerini sözcükler, yantümceler ve tümceler içinde çözümlemektir. Urquhart ve Weir'in (1998, akt. Ay, 2003) belirttiğine göre,

Gough'un modelinde bütünleyici çözümlemeler, metin ya da metin parçası gibi uyaranlarla başlar. Okuyucu, sürece bir tarayıcı tarafından harflerle başlar. Elde edilen dizgi buradan harf serilerini dizgisel biçimbirimlere dönüştüren kod çözücüye geçer. Bu dizgi sözlük yardımıyla sözcük olarak anımsanacağı kütüphaneciye geçer. Okuyucu bundan sonra bir sonraki sözcüğe bağlanır ve tümcedeki her sözcük aynı süreçten geçer. Son evre, okuyucunun basılı olan ilk kez seslettiği sözel dizgedir. Gough'un okuma süreci modeli, sesli okuma süreci modelidir. (s.15)

Bu modelin *sesli okuma süreci* olarak nitelendirilmesinin sebebi, okuyucunun bütünleştirici sürecin nerede biteceğini kestirmekte zorlanmasından metni kavramaya odaklanmaktan çok sesletimle uğraşmasıdır (Karatay, 2014).

2.4.2. Çözümleyici (Top Down) Okuma Süreci

Bütünleştirici modelde sürecin nerede biteceğini belirlemek zorken, çözümleyici süreçte sürecin nereden başlayacağını kestirmekte zorlanılır. Goodman (1970) tarafından ortaya atılan çözümleyici okuma sürecinde, okuyucu öncelikle bazı dilsel işaretleri (harfleri, biçimbirimleri, heceleri, sözcükleri, söz öbeklerini, dilsel ipuçlarını, söylem belirleyicilerini vb.) farkına varır ve bu işaretleri bir düzene sokmak için dilsel veri işleme düzeneklerini kullanır. Bu veri güdümlü işlemler, gelişmiş bir dil alt yapısı gerektirir. Alınan veriler arasından okuyucu, anlam ifade eden ve birbirine uyuşan işaretleri seçer (Brown, 2001). Bu süreçte okuyucu, “metinden bir satır tarayarak satırdaki belli bir noktaya bağlanan öncelikli seçenekleri, dil bilgisi, bilişsel biçemleri ve öğrendiği stratejiler doğrultusunda ipuçlarını belirleyen, kısmen gördüğü kısmen de görmeyi umduğu görüntüyü kuran ve kesin olmayan bir seçim yapan kişidir” (Karatay, 2014: 30). Bu bakımdan çözümleyici süreç, okuyucu güdümlü bir süreçtir. Bundan başka, geçmiş bilgileri ve varsayımları kullanmak, okuyucunun metnin genel anlamından daha belirli bilgilere gitmesi olduğundan dolayı da

çözümleyici olarak adlandırılır. Bu modelde artalan bilgisi, bir duruma yönelik geçmiş deneyimler, bağlam ve konu anlamı metni yorumlamada temel rol oynar (Ay, 2003).

Goodman okumayı, okuyucunun adeta bir bulmaca çözercesine anlamlar çıkardığı, neyi aklında tutup neyi tutmayacağı ve nasıl ilerleyeceğini belirlediği riskli bir tahmin oyununa benzetir. Bu da çözümleyici okuma stratejisini zorunlu kılar çünkü okuyucu bir metni anlayabilmek için aklını ve deneyimini kullanır (Brown, 2001).

2.4.3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Süreci

Bütünleştirici ve çözümleyici modellerin yeterli olmadığına yönelik eleştiriler üzerine üçüncü bir süreç olan etkileşimsel model ortaya çıkmıştır. Rumelhart'ın (1977) ortaya attığı bu modeli yine kendisi 1984'te geliştirmiştir. Önceki süreçlerin aksine etkileşimsel süreç, önceden belirlenen bir yol izlemez, ardışık bir süreç değildir. Belleğin işleyişine odaklanan bu modele göre, farklı bilgi kaynakları arasında sürekli etkileşim vardır. Görsel, sözlüksel, anlamsal, sözdizimsel ya da birikim gibi çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanılabilir. Uygulama sırasında birey, metni anlamlandırmada sözcük, tümce, metin içi ve metin dış bağlamlar arasında sürekli etkileşim halindedir. Okuyucu ilk olarak anlamı yordamak için çözümleyici okuma sürecini kullanırken sonrasında yazarın gerçekten kastettiğinin o olup olmadığını kontrol etmek için bütünleştirici okuma sürecine geçer ve böylelikle devamlı olarak iki yöntem arasında gidip gelir. Rumelhart'ın etkileşimsel okuma modeli, beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliğine dayanır. Bu bakış açısı daha sonra okuduğunu anlama sürecinde *şema teorisi* kuramının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Karatay, 2014; Ay, 2003; Brown, 2001).

2.5. Okuma Becerileri ve Okuma Stratejileri

2.5.1. Okuma Becerileri

Anadil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de okuma becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar öğretim programlarının en önemli bölümlerinden biridir. Her bir becerinin geliştirilmesine ayrı ayrı özen gösterilmelidir. Bu süreçte bir becerinin geliştirilmesi bir başkasının kullanılmasını gerektirebilir. Ya da bir becerinin geliştirilmesi bir diğerinin geliştirilmesini kolaylaştırabilir.

Okuma becerileri Demirel (2012b: 110) tarafından aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme (Predicting)
2. Okunan metne uygun başlık önerme (Generalizing)
3. Okuma parçalarında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme (Guessing the meaning)
4. Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma (Surveying)
5. Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme (Scanning)
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma (Finding the main idea and supporting ideas)
7. Okunan metinle ilgili bilgileri aktarma (Transferring the ideas)
8. Okunan metni özetleme (Summarizing)

Williams ve Moran (1989) çeşitli beceri sınıflandırmalarının bulunduğunu ancak bunların içeriği ve terminolojisine ilişkin bir fikir birliği olmadığını öne sürmektedirler. Williams ve Moran'a göre bu beceri sınıflandırmaları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Beceri Sınıflandırmaları (Williams & Moran, 1989: 223)

Davis (1968)	Lunzer v.d. (1979)	Munby (1978)	Grabe (1991)
1. Sözcük anlamını belirleme	1. Sözcük anlamı	1. Dilin yazı dizgesini tanıma	1. Otomatik anımsama becerileri
2. Sonuç çıkarma	2. İçerikteki sözcükler	2. Bilinmeyen sözcüksel maddelerin kullanımı ya da anlamını yordama	2. Söz varlığı ve yapısal bilgi
3.Yazarın tekniğini belirleme ve metnin genel yapısının ayırdına varma	3. Yazınsal anlama	3. Açık olarak verilen bilgiyi anlama	3. Biçimsel söylem yapısı bilgisi
4. Sorulara yanıt bulma	4. Eğretilerin yorumlanması	4. Çok açık verilmeyen bilgiyi anlama	4. İçerik/dünya artalan bilgisi
	5. Temel düşüncelerin bulunması	5. Kavramsal anlamı anlama	5. Bireşim ve değerlendirme becerileri/stratejileri
	6. Yargıda bulunma	6. Tümcelerin iletişimsel değerini anlama	6. Yarı bilişsel bilgi ve becerileri denetleme
		7. Tümcedeki ilişkileri anlama	
		8. Metnin dışına çıkarak yorumlama	
		9. Söylemdeki göstergelerin ayırdına varma	
		10. Söylemdeki bilginin ana noktasını belirleme	
		11. Ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerden ayırma	
		12. Göze çarpan noktaları özetleme	
		13. Genel anlamını çıkarabilme	
		14. Ayrıntılı bilgi bulma	

2.5.2. Okuma Stratejileri

1980'lere kadar okuma, yalnızca yüzey metne ilişkin soruları yanıtlama olarak görülmekteyken bu tarihten sonra yapılan araştırmalar sonucunda okuma, düşünme becerileri ve strateji kullanımının da yer aldığı bir süreç olarak algılanmaya başlamıştır. Okuma sürecinde strateji kullanımının belirginleşmesiyle beraber bu alandaki çalışmalar ağırlık kazanmıştır. Çalışmaların okurların anlamlandırma düzeyini olumlu etkilediğinin görülmesinden sonra da strateji kullanımı, okuduğunu anlamada önemli rol oynamaya başlamıştır (Ülper, 2010).

Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin akademik çalışmalardaki performansını veya başarısını geliştiren bilişsel araçlar olarak tanımlanabilir. Bu araçlar, anlamamanın güçleştiği durumlarda, etkin ve bilinçli bir şekilde okuduğunu anlamaya, kendini geliştirmeye katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir (Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkin okuyucular, okuduklarını anlamada etkindirler. Okudukları metinden yeni anlamlar çıkarabilmek için ön bilgilerini, değişik strateji ve yöntemleri kullanırlar. Öğretmen ya da öğrenci olsun, bu yöntemleri öğrenen ve uygulayan kişiler, ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir şekilde metni anlayabilir ve yorumlayabilirler (Pressley, 2002).

İkinci dil öğreniminde, öğrenmeyi daha etkin kılan stratejilerle anlamayı kolaylaştıran stratejilerin arasındaki farkın ayrımı yapılmalıdır. Birinci strateji türü, ikinci dil alan yazınında öğrenme stratejileri olarak adlandırılır. Anlama ya da okuma stratejileri ise okuyucunun metni nasıl kavradığı, okuduklarını nasıl yorumladığı ve anlamadığı zaman ne tür stratejiler kullandığı ile ilgilidir. Özetle, söz konusu stratejiler

öğrenen tarafından okuduğunu anlamayı kolaylaştıran ve anlamayı zorlaştıran durumlarda işlerlik kazanan süreçler olarak tanımlanabilir (Singhal, 2001).

Okuduğunu anlama etkin bir süreçtir. Metnin içeriği, okuyucu amaçları, düşünme süreçleri, okuyucu bilgisi arasında bağlantılar sağlayan bilinçli, zihinsel etkinlikler aracılığıyla sürdürülür. Böylece okuyucunun düşünme yetisi gelişirken, okuyucu okuduğunu anlayabilir, bilişsel betimlemeler yapabilir, başkalarıyla iletişim kurduğunda yeni öğrenmeler, anlamlar ortaya koyabilir (Block, 2004).

Okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde okuyucu, bir dizi işlem basamaklarından geçer ve bilinçli olarak ya da farkında olmadan birçok stratejiden yararlanır. Yabancı dil öğrenim sürecinde okuyucuların hedeflerine ulaşmak için kullandıkları stratejiler, okunulan metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırabildiği gibi yanlış strateji kullanımından ötürü başarısız sonuçlar da doğurabilmektedir. Yeni bir bilgi öğrenirken çoğu zaman bu stratejiler bilinçli bir şekilde uygulanmaz ve ne yazık ki çoğu zaman da uygulanan stratejiler amaca uygun değildir (Ay, 2003). İnal'a (2009) göre, okuma öğretimi amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleştirilememesinin nedenlerinden biri, öğrencilerin okuma stratejileri hakkında yeterli farkındalığa sahip olmamalarıdır. Bu nedenle söz konusu süreçte strateji seçimi kullanılacak metne ve hedefe uygun olmalıdır. Aynı zamanda öğrenciye kendi okuma sürecini değerlendirecek etkinliklere başvurma konusunda destek verilmelidir.

Öğrenme stratejileri ve okuma stratejilerinin öğrenme sürecinde önemi büyüktür. Öğrenme stratejileri ve okuma stratejilerinin etkin kullanımı ve bu konuda yapılacak farkındalık kazandırmaya yönelik etkinlikler öğrencinin genel dil yeterliğine katkıda bulunacaktır. Bundan dolayı öğretim programları amaçları belirlenirken söz

konusu stratejilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmesinde büyük fayda vardır. Birçok araştırmada başarılı okuyucuların öğrenme ve okuma stratejilerini etkin kullandıkları gözlemlenmektedir.

Okuma stratejileri, okuyucunun okuma etkinliği sırasında bilinçli olarak yaptığı işlemler bütünüdür. Okuyucu, okunulan metni kavramak ve kavramanın başarısız olduğu durumlarda sorunun üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak ve karşılaştığı sorunları aşmak amacıyla okuduğunu anlamlandırma stratejilerini bir çözüm yolu niteliğinde kullanır (Karatay, 2014; Ülper, 2010). Okuduğunu anlama, yalnızca metin düzeyinde gerçekleştirilen bir kod çözme etkinliği olarak nitelendirilemez. Buradan yola çıkılarak denebilir ki, “okuma anlamlandırma süreci, öncesinde ve sonrasında birtakım etkinliklerin gerçekleştirilmesini gerekli kılan karmaşık bir bilişsel süreçtir (...)” (Ülper, 2010: 80).

Okuma sürecini öncesinden sonrasına dek bütüncül bir süreç olarak görmek ve gereken stratejileri uygulamak metni tam ve doğru anlamlandırarak hedefe ulaşmak açısından önem taşır. Okuma dersinde yaygın olarak kullanılan aşamalar okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası olarak üç kategoride sınıflandırılabilir (Ülper, 2010):

(1) *Okuma öncesi stratejileri*: okurun metnin içeriği ve yapısıyla ilgili ön bilgiler edinmesini sağlayarak bunları okuma anına taşımada köprü görevi üstlenir. Amaç öğrencilerin metne ilgisini kazanmak ve anahtar sözcüklerle bağlamı belirlemek gibi yollarla öğrenciyi okumaya hazırlamaktır. Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirme, metnin başlığına, alt başlıklarına, koyu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak kestirimlerde bulunma örnek olarak gösterilebilir. Bu yollar öğrencinin daha

etkili okumasını güdülemektedir ancak stratejilerin etkili kullanılabilmesi öğrenci ilgisiyle de bağlantılıdır.

(2) *Okuma sırası stratejileri*: Okur, okuma öncesi stratejilerin köprü olma işlevinden yararlanır ve metni işlemleyle ilgili yeni stratejiler geliştirerek anlamlandırma düzeyini yükseltmeye çalışır. Metnin ana düşüncesini ve önemli ayrıntılarını anlamaya yardımcı olacak stratejiler ön plana çıkmaktadır. Önemli yerleri not alma, sözcüğün anlamını kestirme, önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma okuma anı stratejilerine örnektir.

Bu bağlamda yabancı dil ve hatta anadilde okuma derslerindeki en büyük sorun, doğru yanıtı “nasıl” varıldığını irdelemekten çok yanıtın yalnızca doğru olup olmadığına odaklanmaktır. Bu da dersleri ders olmaktan çok sınav haline bürümektedir. Öğrencilerin yanılgıya düştükleri bir başka nokta ise her bilinmeyen sözcüğün karşılığının sözlükte aranmasıdır. Oysaki -okunan metin öğrencinin düzeyine uygun olduğu sürece- çoğu zaman bilinmeyen sözcüklerin anlamları bağlamdan çıkarılabilmekte, çıkarılamasa bile anlamayı güçleştirecek bir durum yaratmamaktadır. Ancak bu bağlamda, metni anlayabilmek için bazı temel koşullar vardır. Basitçe ifade etmek gerekirse, okuyucu bir sayfada verilen metindeki sözcüklerden yeterli sayıda sözcük bilgisine sahip değilse ve okunan şey konusunda yeterince bilgisi yoksa, bu kişinin metni kolaylıkla anlayabileceği söylenemez.

Sözcüklerin anlamını yordayabilmek için Nation’a (1997) göre bazı koşullar vardır. Bu bağlamda, öğrencinin en sık kullanılan 3.000 sözcükle tanışmasının hemen ardından öğretmenin, daha düşük sıklıktaki sözcükleri kavramaya ve öğretmeye yönelik stratejileri geliştirmek için yardımcı olması gerekir. Düşük sıklıkta kullanılan sözcükler çok az kullanıldıklarından bu sözcükleri öğretmek için ders süresinden

harcamaya gerek yoktur, şeklinde özetlenebilir. Öğrencinin bağlamdan yola çıkarak yordamada bulunması için de koşullar vardır. Bu bağlamda öğrencinin metnin en az %95'ini bilmesi gerekir ve yukarıda bahsedilen 3.000 sözcüklük birikim de bunu sağlamaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındığında öğretmenin öğrencilerden bir sözcüğün anlamını yordamalarını istemeden önce, sözcüğün bağlamdan yola çıkarak yordanabilir olup olmadığını denetlemesi önem taşır. Aksi takdirde bu çabadan bir kazanım elde edilemez. Diğer yandan bazı sözcükler yukarıda değinildiği üzere metinden yordanamazlar. Bu gibi durumların da hem öğrenci hem öğretmen için gergin ve tedirgin bir durum yaratmaması için öğretmen önceden kendince gerekli denetlemeyi yapmalıdır.

(3) *Okuma sonrası stratejileri*: Okur, okuma öncesi ve okuma anı stratejilerinin işlevlerinden yararlanır ve okuma sonrasında metni değerlendirmeyeyle ilgili yeni stratejiler geliştirerek metni anlamlandırma düzeyini gözlemler. Okunan metinle ilgili soruları yanıtlama, okunanları arkadaşlarıyla tartışma, okuma sırasında yapılan işaretlemeleri gözden geçirme okuma sonrasında başvurulabilecek stratejilerdir.

İdeal olarak, okuma dersi içinde bu aşamaların tümüne yer verilmesi istenmektedir. Ancak zaman kısıtlaması, öğrencilerin ilgi ve düzeyine göre bu basamaklar arasında öğretmenin önemli gördükleri üzerinde daha çok durulabilir (Demirel, 2012b).

Okuma sürecinde en önemli stratejilerden biri, metindeki ana düşünceleri belirlemektir. Grellet (1988) gibi bazı yazarlar ile TOEFL gibi bazı yabancı dil sınavlarına hazırlık kitapları ana düşüncüyü bulmak için öğrencilerin metindeki paragrafların ilk ve son tümcelerine ya da metinlerin ilk ve son paragraflarına dikkat etmelerine dikkat çekmektedir. Grellet (1988)'e göre amaç, "...daha zayıf olan

öğrencileri daha yavaş okumaya ve bir metni asla hızla taramamaya yönlendirmek[tir] çünkü zayıf öğrenciler anlamadıkları pek çok şey olduğunu düşünürler. Buradaki amaç bu öğrencilere anlaşılacak birkaç sözcüğün bile metnin ne hakkında olduğunu anlamaya yeterli olacağını göstermektir” (akt. Ay, 2003: 41-42).

Öğrencilerin dikkatini metnin bazı parçalarına, tümcelerine ya da paragraflarına çekmek de öğretilmesi gereken bir strateji/beceridir. Böylelikle öğrenci, bütünsel iletiyi anlayamamış olsa bile yorumlanan parçalardan bütünsel anlama ulaşabilir.

Bir diğer yol ise okumaya başlamadan önce yönlendirici sorular verilmesidir. Böylece okuma öğrenci için bir amaca bağlanmış olur. Bundan başka, öğrenciye paragrafların yalnızca ilk ve son tümcelerini okuma ve metnin geri kalanına göz gezdirme için süre verilebilir.

Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin metin çalışmalarında etkin okuma stratejilerini geliştirmeye yönelik, geçmişten getirdikleri bilgi ve deneyimlerini kullanmalarına yardımcı olmalıdır. Bu sayede öğrencilerin metne aşina olmalarının sağlanması, metni daha iyi anlamaları ve yorumlamaları sağlanacaktır (Sarıçoban, 2002).

Baker ve Brown (1984), etkin anlama, gözlemlene eğitiminin okurun okumanın doğasının farkına varması açısından önemine değinip okurun aşağıdaki süreçlerle ilgili farkındalığının önemini vurgular:

- a. Okuma ve hatırlama için temel stratejiler
- b. Metin yapılandırmanın temel kuralları
- c. Okur bilgisinin kullanılabileceği testleri çeşitlendirme
- d. Okurun geçmiş bilgilerinin kullanılmasının önemi (Ahmad & Asraf, 2004)

Yukarıda ifade edilen konulardaki okur farkındalığı okuma sırasındaki bilişsel etkinlikleri gözlemek ve kontrol açısından temel bir zorunluluktur.

Okuma stratejilerinin değerlendirilmesine yönelik kullanılan yöntemler farklı olabilir. Öğretmen öğretim programı süresince öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda çeşitli çalışmalar yapıp bu yöntemle öğrencilerin okuma becerisinde kullandıkları stratejilerle ilgili bir sonuca ulaşabilir.

Bu bağlamda, Portekiz'deki dört devlet üniversitesindeki yükseköğretime devam eden 1000 öğrenci ile yapılan okuma stratejilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, fen ve mühendislik dersindeki öğrencilerin verdiği yanıtlar öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ilgili alanda orta düzeyde yeterliğe sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kendi bilim dalı ve çalışma alışkanlıkları ile ilgili genel stratejileri kullanmaya eğilimli oldukları anlaşılmıştır. Ancak sonuçlar, öğrencilerin akademik yazma görevlerini kontrol edecek ya da öğretmenlerle iletişim kurulmasını zorunlu kılan veya daha ileri düzeyde yeterlik isteyen stratejilerin kullanımından kaçındıklarını göstermiştir (Cabral, 2002).

2.6. Okuma Stratejilerini Kullanabilme

Aynı sınıf ortamında okuma eğitimi alan öğrenciler, okuma sürecinde strateji kullanımı bakımından kişisel öğrenme türleri ve gereksinimlerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Okuduğu metni anlayabilmek için kimi öğrenci öncelikle metni baştan sona okuyup sonra metinle ilgili sorulara yoğunlaşırken, kimi de bilmediği sözcüklere yoğunlaşıp bildikleriyle bir bütün oluşturarak buradan metnin anlamını çıkarmaya çalışmaktadır. Ancak öğrenciler, genellikle nasıl etkin bir okuyucu olacakları bilgisi ve farkındalığına sahip değildir. Öğrencilerin bilinçli bir tutum içinde olmadan kullandıkları stratejiler, okuma sürecini olumlu etkileyebildiği gibi olumsuz

sonuçlar da doğurabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilere kendi okuma süreçlerini değerlendirmeleri için olanak verilmelidir. Winograd ve Paris’e göre (1989) “Öğrenenlerin iyi bir okuyucu olmaları isteniyorsa, onların hem etkin okuma stratejilerini kullanmaları sağlanmalı hem de onlara okuyacaklarını seçme konusunda sorumluluk verilmelidir” (akt. Sever, 2004: 19).

Söz konusu stratejilerin öğrenme ortamlarında doğru ve etkin bir şekilde kullanılabilmesi için kullanımlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmek için doğru okuma stratejilerini belirleme ve eksiklerini saptamalarını sağlayacaktır. Okuma stratejileri ile ilgili yönlendirici çalışmalar öğrencilerin okuma alışkanlıklarına da olumlu katkı sağlar.

Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler, ezberci eğitim sisteminden, olumsuz çalışma ve öğrenme alışkanlıkları ile gelmekte ve hazırlık sınıflarında bir uyum sorunu yaşamaktadır. Öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini hızlandıracak programlar, hem öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını hem de yeni akademik yaşamına katkıda bulunmasını sağlayacaktır.

2.7. Yabancı Dilde Okuma Stratejisi Araştırmaları

Araştırmalar, “başarılı” okuyucularla “yetersiz” okuyucular arasındaki farkları ortaya koymuştur. Bu araştırmalarda her iki araştırmanın deneklerine bir metin okutulur ve okumanın bitiminde ya da okuma sırasında ne yaptıkları rapor edilir. Daha sonra raporlarla ortaya çıkan stratejiler daha sonra ulamlara ayrılır. Bu bağlamda yetersiz okuyucular, tek tek sözcükleri kodlamakla uğraşmakta ve farklı metinlerle karşılaştıkları zaman bildiklerini o içeriğe uygulamakta zorlanmaktadır. Bunun sebebi olarak genel anlamdan çok sözcükler üzerinde birebir durmaları ve metne kendilerinden bir şey katmamaları gösterilebilir. Diğer yandan başarılı okuyucular,

okuma süreçlerinde sözcük sözcük incelemekten öte kodlama ve anlamlandırma süreçlerini kullandıklarından öğrendiklerini aktif olarak işleyebilmektedirler. Bu okuyucular belli bir amaç dahilinde ilerlediklerinden kendi öğrenmelerini izleyebilmekte ve başarısız olduklarında başka bir yol bulabilmektedirler (Sünbül, 1998).

Olshavsky (1977)'nin araştırma sonucuna göre, başarılı ve zayıf okuyucular tarafından kullanılan stratejilerin tipi ve sayısı konusunda önemli bir fark yoktur. Ancak, Olshavsky başarılı okuyucuları “daha net ve yeniden anlatıma sahip” (akt. Ay, 2003) olarak nitelendirmiş ve bunun stratejileri düzgün bir biçimde kullanmanın sonucu olduğunu belirtmiştir. Çünkü başarılı okuyucular metni kavramaya etkin bir şekilde çabalamaktadır.

Bu alanda yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, etkin ve başarılı okuyucuların okudukları metnin anlama sürecine etkin olarak katıldıklarını ve anlama sürecinde hangi süreçleri kullandıkları ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, yetersiz okuyucuların bilmedikleri sözcükleri teker teker ele alıp anlamadıkları yerlerde takıldıkları, başarılı okuyucuların ise metni bütün olarak ele alıp genel çıkarımlarda bulunarak anlamaya çalıştıkları ortaya konmuştur.

Strateji eğitimi almak, öğrencilerin başarılı okuyucu olmalarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler de öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini geliştirmelerine, okuma stratejileri eğitimi ile katkıda bulunabilirler.

Araştırmalar, yordamanın, ilişkilendirmenin, görselleştirmenin, çıkarımda bulunmanın, soru sorma ve özetlemenin okuduğunu anlama sürecini geliştirdiğini göstermektedir (Block & Israel, 2005, akt. McKown & Barnett, 2007).

Hosenfeld (1977) başarılı ve yetersiz dil öğrencileri ile belirli okuma stratejileri arasındaki ilişkileri tanımlamak için yüksek sesle düşün (think aloud) tekniğini kullanmıştır. Çalışmada başarılı okuyucuların, okuma sırasında metnin anlamını akılda tuttuğu, kapsamlı ibareler şeklinde okuduğu, önemsiz sözcükleri atladığı anlaşılmıştır. Yetersiz okuyucuların ise okuma sürecinde tümcelerin bütünlüğünü kaybettiklerini, kısa ibareler şeklinde okuma yaptıkları, metni anlamak için gerekli olmayan sözcükler üzerinde gereğinden fazla durdukları, ve gereksiz sözcükleri göz ardı etme sürecini nadiren kullandıkları görülmüştür (akt. Singhal, 2001).

2.8. Öğrenme Stratejileri

Önceden öğrenilen bilgiler, öğrencinin yeni öğrenmelerini etkiler. Her öğrencinin kendi öğrenme biçimi vardır. Kimi görsel, kimi sözlü girdiyle daha iyi öğrenirken, kimi de öğrenmeyi harekete geçirebilmek için dilbilgisi veya sözcük bilgisine ihtiyaç duyar. Benzer biçimde, kimi her şeyi yazma ihtiyacı hissederken kimi ezberden öğrenir; bir kısmı grup halinde öğrenmeyi severken başkaları kendi başına çalışmayı tercih edebilir.

Oxford'a (2001) göre strateji, öğrencilerin öğrenmeyi geliştirmek için kullandıkları belirli davranış ya da düşüncelerdir. Herhangi bir öğrenme etkinliğini öğrenme stratejisine dönüştüren şey, bilinçli olarak gerçekleştirilmesidir.

Eğitim alanında alan yazında öğrenme stratejileri kavramının tanımı çok sayıda araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrenme stratejileri, bilgiyi belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yürüten biliş süreçlerini kapsayan, öğrenen bireyin öğrenme sürecini etkileyen, birey tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Sübaşı, 2000). Öğrenme stratejilerini Cohen (2003), öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen “öğrenme

süreçleri” olarak tanımlamıştır. Oxford (1999) ise, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler olarak açıklamıştır. Weinstein ve Mayer (1986)’ya göre öğrenme stratejileri, öğrenenin, öğretilecek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur. Bu stratejiler bireyin yaşam boyu karşılaşabileceği diğer problemleri de çözmesinde yardımcı olabilecektir. Kısaca öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları yöntem davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Bu stratejiler yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.

Dörnyei (2005), öğrenme stratejilerinin üç ayırt edici özelliğinden bahseder: amaç odaklı olma, isteyerek kullanılma ve çaba gerektirme. Bu özelliklerden ötürü, bazı öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olmasının ya da bazılarının sınıf içinde yetersiz kalmasının öğrencilerin strateji kullanımlarıyla doğrudan ilgisi vardır.

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenerek öğrenmeye etkin olarak katılmasını vurgulamaktadır. Bu nedenle, son yıllarda bu alandaki çalışmalar öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Sübaşı, 2000). Öğrencilerin strateji kullanımı konusundaki farkındalık düzeyleri ne kadar yüksekse, en iyi şekilde nasıl öğrendiklerini de o oranda kavrayabilirler. Yani, öğrencilere öğrenme stratejilerini kazandırmak, kendilerini güdülemelerini, daha etkili ve yetenekli bireyler olmalarını sağlar. Ayrıca, yeni bilgileri seçmede, edinmede, düzenlemede ya da önceki bilgileriyle karşılaştırma ve bütünleştirmede etkili yollar izlemelerini kolaylaştırır (Serçe & Sünbül, 2015).

Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri, bireylerin yaşam boyu verimli, üretici ve bağımsız birer öğrenen olmalarını sağlar. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri; öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesi, kendi yanlışlarını fark etmesi ve onları düzeltmesi ve böylece kendi öğrenmelerini ve davranışlarını değerlendirmesini sağlar. Bireyler öğrenme düzeylerini artırır, nasıl ve hangi yollarla öğreneceklerini bilir, kendi öğrenme süreçlerini geliştirir ve bu süreçte daha fazla sorumluluk üstlenirler (Beckman, 2002). Bilişsel stratejiler olarak da adlandırılan öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine, bir başka deyişle, bilgi ve becerileri nasıl anlamlandıracakları, kaydedecekleri ve hatırlayacaklarını öğrenmelerine yardımcı bir araç görevindedir (Serçe & Sünbül, 2015)

Öğrenme stratejileri kullanımı, Gagne'nin Öğrenme Koşulları (The Conditions of Learning, 1985) modelinde de dikkat çekmektedir (Şimşek & Karadeniz, 2004). Öğrenme etkinlikleri, durumlar bağlamında öğrenciye etkide bulunur ve bu etkinin başarılı olması halinde kişilerde beceri olarak öğrenme ürünlerinin oluşmasıyla sonuçlanır. Bilişsel stratejilerin geliştirilmesi konusunda Gagne, alıştırma ve uygulama yapmanın önemini de vurgulamıştır. Bilişsel stratejilerin öğrenilebileceği ve öğrenildiği zaman yeni problem durumlarına uyarlanabileceğine dikkat çekmiştir.

Öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda, *bağımsız öğretim* ya da *bütünleştirilmiş öğretim* yaklaşımları benimsenmiştir.

Bağımsız öğretim yaklaşımı: Öğrenme stratejileri, öğrencilere ders programları dışında özel olarak hazırlanan etkinlikler ya da öğretim programları aracılığıyla öğretilir. Bağımsız öğretim yaklaşımında strateji öğretimi, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı, ancak onları destekleyici olarak gerçekleştirilir. Bağımsız öğretim yaklaşımında strateji öğretimi üç ayrı şekilde uygulanabilir. Bunlar,

öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, kendi öğretim programları dışında düzenlenen kısa süreli seminerler, kendi öğretim programları yanında bağımsız bir ders biçiminde düzenlenen uzun süreli öğretim ve bir derse ilişkin güçlüklerin giderilmesine yönelik, dersten ayrı, destekleyici öğretim olarak gerçekleştirilir (Belet, 2005).

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı: Öğrenme stratejileri, öğrencilere öğretim programlarıyla birleştirilerek öğretilir. Böylece ders programının bir parçası olan öğrenme stratejileri, dersi oluşturan bilgi ve becerilerle birlikte kazandırılır. Öğretmen sunuş yapmaktan çok model konumundadır. Özellikle özetleme, soru sorma, yordama, açıklığa kavuşturma gibi temel kavrama stratejilerinin etkili olduğu bu yaklaşımda öğretmen, stratejileri kullanarak öğretim yapar (Belet, 2005).

Her iki yaklaşımın da amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve duruma uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin gereksinimleri, öğretmenin niteliği, konu alanının özellikleri ve olanaklar doğrultusunda bağımsız ve bütünleştirilmiş yaklaşımlardan biri ya da her ikisinin birlikte kullanılması yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Öğrenciler, kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmaya ve geliştirmeye yönlendirilmelidir.

2.9. Dil Öğrenme Stratejileri

Genel olarak öğrenme stratejileri ve özel olarak dil öğrenme stratejileri kimi zaman bir arada, kimi zamansa farklı başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Birbirlerinden bağımsız kavramlar olarak düşünülmeseler de öğrenme stratejilerinin her türlü öğrenmeyi, dil öğrenme stratejilerinin ise dil öğrenme durumlarını kapsadığı

söylenir. Öğrenme becerileri, öğrenmeyi öğrenme becerileri, düşünme becerileri, problem çözme becerileri gibi farklı şekillerde adlandırılan öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından pek çok farklı alandaki derste öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Uygun dil öğrenme stratejilerini kullanmak, kişinin dilde yeterlik düzeyi ve özgüveninde artış sağlar (Oxford, 1990).

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma yönelmeyle ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenmede kullanılan araç gerecin sunulmasının öğrenmeyi nasıl etkilediği ön plana çıkarken, bilişsel yaklaşımda bilginin bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı üzerinde durulur (Weinstein & Mayer, 1986).

Dil öğrenme stratejileri kullanımı, öğrencinin, kendi kendine öğrenmesine yön veren ve öğrenmesini kolaylaştıran yöntemlerden biridir. Öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğrenilenin kalıcı olmasını sağlar. Böylece, öğrenciye bağımsız ve verimli öğrenebilme niteliği kazandırır.

Öğrenme stratejilerinin başlıca işlevleri şöyle sıralanabilir (Özer, 2002: 19):

- “Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.”

Araştırmacılar dil öğrenme stratejilerinin tanımlanması, sınıflandırılması ve değerlendirilmesine yönelik pek çok araştırma ve inceleme yapmaktadır. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin taşıdığı bazı özellikleri aşağıdaki gibi belirlemiştir:

Tablo 2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri (Oxford, 1990)

Dil Öğrenme Stratejileri
1. Dil öğretiminde temel amaç olan iletişim yeterliliğinin gelişmesine katkı sağlar. 2. Öğrenenin daha öz-yönelimli öğrenmesini sağlar. 3. Öğretmenin rolünü genişletir. 4. Problem odaklıdır. 5. Öğrenenin belirli eylemlerini kapsar. 6. Sadece bilişsel olmamak üzere öğrenenin pek çok yönünü kapsar. 7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler. 8. Her zaman gözlemlenemez. 9. Çoğunlukla bilinçli olarak uygulanır. 10. Öğretilebilir bir özellik taşır. 11. Esnektir. 12. Pek çok etmenden etkilenir.

Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerine yönelik ifade ettiği ortak özelliklere göre, bu stratejiler dil öğretimine doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunurlar. Hedef dilde iletişimsel yeterliğin artırılması ve bir problemin çözülmesi amacıyla kullanılırlar. Bilişsel işlevlerin yanında, planlama, değerlendirme ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması gibi üstbilişsel işlevleri de içerirler. Öğretmen geleneksel otoriter rolünü değiştirerek rehber, yardımcı, danışman, koordinatör, fikir verici gibi roller üstlenir. Kolaylıkla öğretilebilir, uygulanabilir ve

farklı durumlara uyum sağlayarak yeniden kullanılabilirler. Bunların yanı sıra, öğrencilerin öz-yönelimli olmalarını desteklerler. Öz-yönelim dil öğrenenler için önemlidir çünkü öğretmen ders dışında dili kullanırken onlara rehberlik etmek için her zaman yanlarında olamayacaktır. Öğrenme stratejilerinin bir kalıbı yoktur; bireysel olarak farklı stratejiler seçilebilir ve birlikte ya da birbirinden bağımsız olarak kullanılabilir. Ancak zihinsel bağ kurma gibi bellek stratejilerinin her zaman gözlemlenmesi güçtür. Bunun yanı sıra, farkındalık düzeyi, dil öğrenme düzeyi, genel öğrenme stili, güdülenme düzeyi, yaş, cinsiyet gibi etmenler strateji seçimini etkilemektedir.

Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin bilincinde olmasını sağlayan dil öğrenme stratejileri, öğrenme sürecindeki verimi artırır. Bilgi akışı ve kontrolünü sağlayan dil öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilere kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ve bu stratejileri nerede ve ne zaman kullanabilecekleri öğretildiği zaman etkili olur. Böylece öğrenimin de etkili olması sağlanabilir.

2.9.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Dil öğrenme stratejileri, Rubin (1987), O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985), Gagne ve Driscoll (1988) ve Oxford (1990) tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Ancak bu sınıflandırmalar hemen hemen aynı ortak paydada buluşmaktadır.

Rubin (1987), üç temel strateji grubundan söz etmektedir. Bunlar, *Öğrenme Stratejileri*, *İletişim Stratejileri* ve *Sosyal Stratejiler*dir. Rubin sınıflandırmasını grupların öğrenmeye olan etkilerine göre yapmış ve bu bağlamda öğrenmeye doğrudan

etkisi daha fazla olan ilk grubu *dolaysız*, daha az olan ikinci grubu ise *dolaylı* stratejiler olarak değerlendirmiştir.

Rubin (1987) öğrenme stratejilerini *bilişsel* ve *üstbilişsel* olarak ikiye ayırmış ve bilişsel stratejiler kapsamında açıklık getirme/doğrulama (clarification/verification), tahmin/tümevarım yoluyla çıkarım (guessing/inductive inferencing), tümdengelim yoluyla akıl yürütme (deductive reasoning), uygulama (practice), ezberleme ve izleme (monitoring) stratejilerine yer vermiştir. Dolaylı stratejiler olarak nitelendirdiği *iletişim* ve *sosyal* stratejilerde ise iletişimi devam ettirebilmek için dil üretim hileleri kullanma ve dili kullanabilme ortamları yaratma gibi stratejilere yer vermiştir.

O'Malley vd. (1985) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucu elde ettikleri verilere göre dil öğrenme stratejilerini üç ana gruba ayırmışlardır: *Üstbilişsel*, *Bilişsel* ve *Sosyal/Duyuşsal Stratejiler*. Buna göre:

- *Üstbilişsel stratejiler*: ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, öz-yönetim, işlevsel planlama, öz-izleme, konuşarak üretimi erteleme ve öz-değerlendirme stratejileridir.
- *Bilişsel stratejiler*: tekrar, kaynakları kullanma, çeviri, gruplama, not tutma, sonuç çıkarma, tekrar birleştirme, imge oluşturma, işitsel temsilini oluşturma, anahtar sözcük yöntemi, tümce/bağlam içinde kullanma, anlamlandırma, aktarım ve yordama stratejileridir.
- *Sosyal/duyuşsal stratejiler*: işbirliği yapma ve açığa kavuşturmak için soru sorma stratejileridir.

Gagne ve Driscoll (1988) ise, bilişsel süreçteki öğrenme stratejilerini beşli bir sınıflandırma ile sunmuştur. Bu sınıflandırma şöyle özetlenebilir:

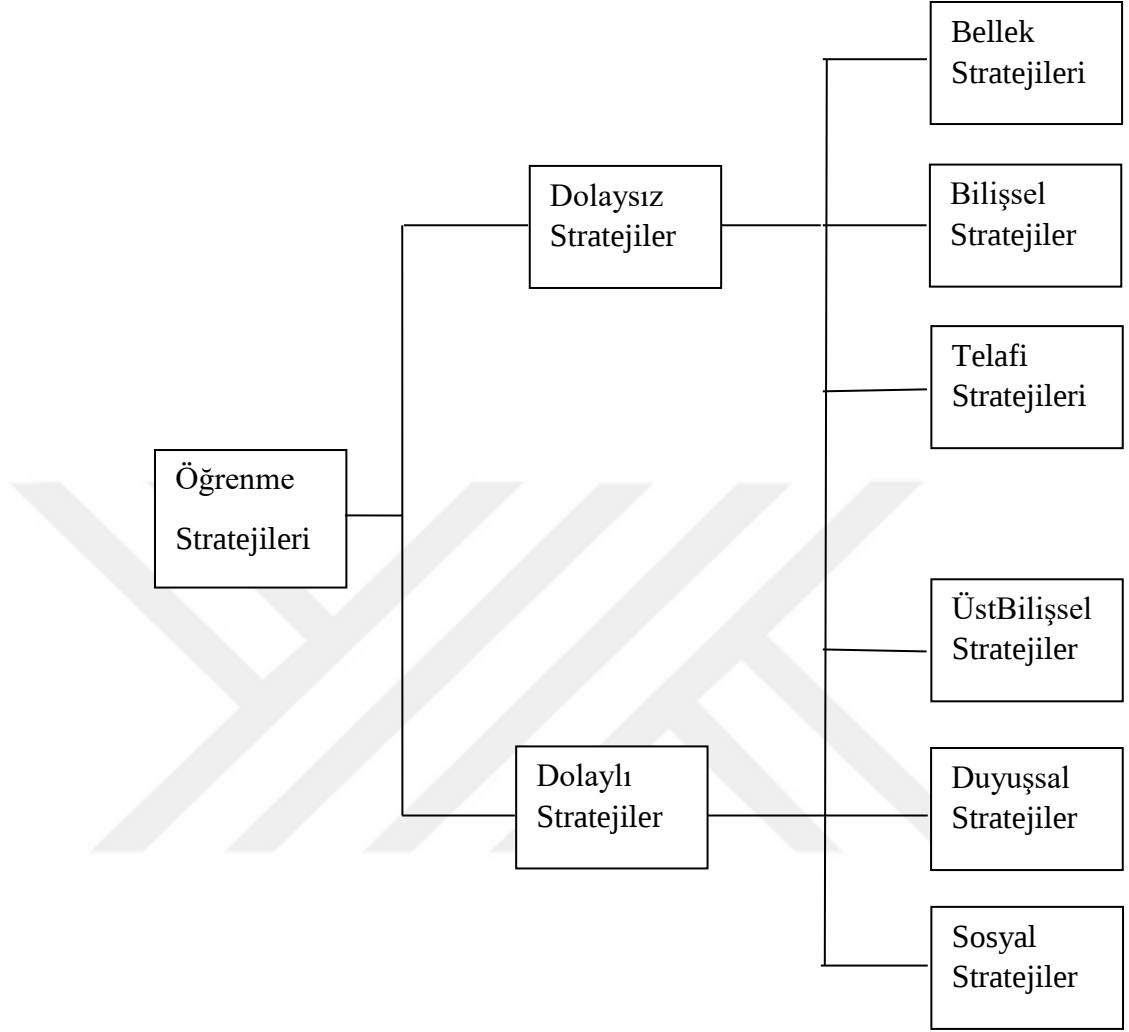
- *Dikkat stratejileri:* Öğrenen bireyin zihinsel etkinliklerini bilgi üzerinde yoğunlaştırdığı stratejilerdir.
- *Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri:* Bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresini artıran stratejilerdir. Yineleme, gruplama ve şekille gösterme bu grubu oluşturmaktadır.
- *Kodlamayı artırma stratejileri:* Bilginin, öğrenenin belleğine yerleştirilmesine yönelik stratejilerdir. Bu stratejiler; bilinenle benzerlik kurma ve sözel ya da görsel ilişkiler kurma olarak üçe ayrılır.
- *Geri getirmeyi artırma stratejileri:* Bilginin uzun süreli bellekten çalışan belleğe aktarılmasına yönelik stratejilerdir. Analogiler kurma, zihinsel canlandırma, not tutma vb. stratejiler bu grubu oluşturmaktadır.
- *İzleme-yönetme stratejileri:* Öğrenen kişinin kendi öğrenme ve bilişsel süreçlerinde gerçekleşen bilgi, öğrenme ve hatırlamayı artırmak için bu süreçleri değerlendirmesini sağlayan stratejilerdir.

2.9.2. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Alan yazın incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına ilişkin en kapsamlı çalışmalardan birinin Rebecca Oxford'a ait olduğu görülmektedir. Oxford, dil edinimini etkin kılabilmek için kullanılması gereken stratejileri belli ilkelere göre kategorilere ayırmış, geliştirdiği envanteri de bu sınıflandırmaya dayandırmıştır.

Bu alanda Oxford, dil öğrenme stratejilerini diğerlerinden farklı olarak daha kapsamlı, ayrıntılı, net anlaşılır ve sistematik bir biçimde sınıflamıştır. Dil öğrenme stratejileri dışında yine Oxford'un oluşturduğu *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri* (Strategy Inventory for Language Learning - SILL) “dünya çapında en çok kullanılan strateji ölçeği” olarak kabul edilmektedir ve birçok şekilde güvenirlik geçerlik çalışması yapılmış tek dil öğrenme strateji aracıdır (Oxford & Burry - Stock, 1995). Oxford (1990), bu stratejileri, dil öğrenme süreçlerini daha hızlı, daha zevkli, daha öz denetimli, daha etkili kılmak için öğrenciler tarafından atılan adımlar olarak tanımlamıştır. Oxford (1990), bütün dil öğrenme stratejilerinin iletişimsel yeterlik kazanma amacına yönelik olduğunu belirtmiş ve bunları Rubin'e (1987) benzer şekilde *dolaylı* ve *dolaysız* stratejiler olarak iki temel grupta sınıflandırmıştır.

Dolaysız stratejiler grubunda, *bellek*, *bilişsel* ve *telaflı edici* stratejilere yer vermiştir. *Dolaylı stratejiler* grubunda ise *üstbilişsel*, *duyuşsal* ve *sosyal* stratejilere yer vermektedir. Oxford (1990), bu sınıflandırmada Rubin (1987) ve O'Malley vd. (1985)'ne benzer olarak *bilişsel* ve *üstbilişsel* strateji gruplarına yer vermiştir. Değinilen diğer iki sınıflandırmadan farklı olarak, *duyuşsal* ve *sosyal* stratejiler iki ayrı grup olarak değerlendirilmiştir. Bu strateji gruplarına ek olarak, *dolaysız stratejiler* kapsamında *bellek stratejileri* ve *telaflı edici stratejilere* yer verilmektedir.



Şekil 1. Öğrenme Stratejilerinin Ulamları (Oxford, 1990: 17)

Tablo 3. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

DOLAYSIZ STRATEJİLER	Bellek Stratejileri	➤ Zihinsel bağ oluşturma ➤ İmge ve ses kullanma ➤ Yeniden gözden geçirme ➤ Hareket kullanma
	Bilişsel Stratejiler	➤ Pratik yapma ➤ İleti alma ve gönderme ➤ Analiz etme ve mantık yürütme ➤ Girdi ve çıktı için yapı oluşturma
	Telafi Stratejileri	➤ Akıl yürüterek yordamak ➤ Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme
DOLAYLI STRATEJİLER	Üstbilişsel Stratejiler	➤ Öğrenmeye odaklanma ➤ Öğrenmeyi düzenleme ve planlama ➤ Öğrenmeyi değerlendirme
	Duyuşsal Stratejiler	➤ Kaygıyı azaltma ➤ Kendini cesaretlendirme ➤ Duygulara hakim olma
	Sosyal Stratejiler	➤ Soru sorma ➤ İş birliği yapma ➤ Empati kurma

(Oxford, 1990: 16, 17)

I. Dolaysız Stratejiler: Doğrudan hedef dil öğrenimine ilişkin olan bu strateji grubu, öğrenmeyi doğrudan etkiler ve ona katkı sağlar. Hedef dilin öğrenilmesi amacıyla, öğrencinin dille bağlantılı çeşitli zihinsel etkinlikler gerçekleştirmesini gerektiren stratejilerdir. Öğrenilenin yapılandırılması, beyinde işlenip gerektiğinde yeniden kullanılmak üzere belleğe aktarılması gibi işlemlere dayanmaktadır. Oxford, dolaysız stratejileri üç alt grupta incelemiştir.

1. Bellek Stratejileri: Bilginin bellekte tutulmasını sağlamak amacıyla kullanılan bu stratejiler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- a. Gruplandırmak, sınıflandırmak, bağlama dayandırmak gibi yollarla zihinde bağlantılar kurmak
- b. Görüntü ve seslere başvurmak
- c. Öğrenilen konuları ayrıntılı ve düzenli bir şekilde gözden geçirmek
- d. Eylemleri fiziksel olarak gerçekleştirmek ya da bu eylemleri hatırlatacak fiziksel duyumlar yaratmak, mekanik teknikleri kullanarak hafızada tutmak

2. Bilişsel Stratejiler: Öğrencilerin öğrendiklerinden mantıklı çıkarımlar yapmak için kullandıkları zihinsel stratejiler dört başlıkta incelenebilir:

- a. Pratik yapmak (Yinelemek, sesleri ve yazı sistemini uygulamalı olarak öğrenmek, kalıpları saptamak ve uygulamak, yeniden birleştirmek, dili gerçek iletişim bağlamlarında kullanmak gibi yollarla uygulama yapmak)
- b. İleti almak ve göndermek (Düşünceyi çabuk kavramak, ileti alma ve iletim kaynaklarını kullanmak)

c. Çözümleme yapmak ve sonuç çıkarmak (Akıl yürütme yoluyla çıkarımda bulunmak, dilsel kullanımları incelemek, bilinen dillerle karşılaştırma yapmak, çeviri yapmak, bilgi aktarmak gibi)

d. Girdi ve çıktı için yapı oluşturmak (Not tutmak, özetlemek, önemli yerlerin altını çizmek gibi)

3. Telafi Stratejileri: Öğrencilerin iletişimi engelleyen zor durumlarla başa çıkma yöntemlerini sağlayan bu stratejiler iki başlık altında sınıflandırılmaktadır:

a. Akıl yürüterek yordamak (Dilsel ipuçlarını kullanmak gibi)

b. Konuşurken ya da yazarken (Yardım istemek, gerektiğinde anadile başvurmak, sözcükler türetmek, farklı biçimlerde ifade etmek, hareketleri kullanmak vb. yöntemlerle) sınırlılıkların üstesinden gelmek

II. Dolaylı Stratejiler: Dil öğrenme stratejilerinin yalnızca tümceleri çözümlemek ya da sözcükleri öğrenmek gibi zihinsel ve bilişsel işlevleri yoktur. Bu strateji grubu, kişinin dil öğrenmesine öğrenme sürecini düzenleyerek, başkalarıyla iletişim kurmalarını sağlayarak ya da duyguları kontrol ederek katkıda bulunur. Öğrenilen konuyla doğrudan bağlantı kurmaktan çok bilginin hangi yollar izlenerek öğrenildiği, öğrenmeye ilişkin oluşan duygular ve sosyal davranış biçimleri gibi etkenleri içerir. Bu bakımdan bu stratejilerin kullanımı, etkili bir öğrenme için gerekli koşulların oluşmasını dolaylı olarak sağlamaktadır (Bimmel & Rampillon, 2000 akt. Ünal, Onursal-Ayırır, Arıoğlu, 2011). Oxford (1990), dolaylı stratejileri üç alt gruba ayırmıştır.

1. Üst bilişsel Stratejiler: Öğrencilerin öğrendiklerini düzenlemelerine yardımcı olan bu stratejiler üç grupta ele alınmaktadır:

- a. Önceden bilinenleri gözden geçirip arada bağlantılar kurarak öğrenme üzerinde yoğunlaşmak
- b. Öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak (Dilsel görevleri planlamak, bir dilin nasıl öğrenildiğini keşfetmek, dili kullanmak için fırsatlar yaratmak gibi)
- c. Kendi kendini gözlemleyerek öğrenme sürecini değerlendirmek

2. Duyuşsal Stratejiler: Öğrencilerin duygusal özellikleriyle ilgili olan strateji grubudur.

- a. Rahatlama yöntemleri (nefes alma, meditasyon, müzik, mizah vb.) kullanarak kaygıyı azaltmak
- b. Kendini ödüllendirmek, olumlu ifadelerle kendini cesaretlendirmek
- c. Kendini dinleyerek, bir dil öğrenme günlüğü tutarak ya da duygularını başkaları ile paylaşarak duygusal değişimlerini kontrol altına almak ve ifade etmek

3. Sosyal Stratejiler: Öğrenciyi hedef dili kullananlarla iletişime yönlendiren bu strateji grubu şu şekilde sıralanmaktadır:

- a. Soru sormak, karşıdakinden açıklama veya doğrulama yapmasını, hataları düzeltmesini istemek
- b. Arkadaşlarla veya hedef dilde yeterli bilgiye sahip olanlarla işbirliği yapmak
- c. Farklı kültürlerdeki insanların duygu ve düşüncelerine açık ve duyarlı olarak empati geliştirmek

Görüldüğü üzere bu sınıflandırmada, dolaylı ve dolaysız strateji kategorisinin her biri üç alt kategoriye bölünmüş, böylece yabancı dil öğrenme stratejileri toplam altı grupta toplanmıştır.

Günümüzde iyi bir dil öğrencisi, etkin, üretken, alıştırma yapan, soru soran, kısacası kendi öğrenmesinin bilincinde olup bu sorumluluğu üstlenen ve öğrenme sürecine kendi bilgi, kapasite ve stratejilerini kullanarak etkin bir şekilde katılan bireyler olarak görülmektedir. Bimmel ve Rampillon (2000)'a göre öğrenme süreci içerisinde görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, onları etkin bir tutum içinde yerine getiren yabancı dil öğrencisi, özde *bağımsız öğrenmeyi* gerçekleştirmiş olur. Bağımsız öğrenmedeki temel olgu, öğrencide öncelikle kendi öğrenme sürecini planlama ve değerlendirme becerisinin bulunmasıdır (akt. Ünal, vd., 2011).

Bağımsız öğrenmenin temel koşullarından biri de dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasıdır. Avrupa Konseyi'nin son yıllarda hazırladığı ve Avrupa Birliği'nin yabancı dil politikalarının açıklandığı bazı kaynaklarda da bağımsız öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır (Karamanoğlu, 2005; Silahsızoğlu, 2004). Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrenme stratejilerinin neler olduğunun biliniyor olmasının, öğrenmenin otomatik olarak bağımsız hale gelmesi demek olmadığıdır (Bimmel & Rampillon, 2000; Cyr, 1998; akt. Ünal, vd., 2011). Bağımsız öğrenme, öğrenciler yabancı dil öğrenme stratejilerini derslerde yapılan alıştırma ve uygulamaların dışında, ders dışı ortamlarda da kullanmayı sürdürdüklerinde gerçekleşir. Böylece onların bağımsızlaşmasına katkı sağlanmış demektir.

2.10. Dil Öğrenme Stratejileri Araştırmaları

İkinci dil öğretimi alanında yapılan dil öğrenme stratejileri çalışmaları, dili etkili bir şekilde öğrenebilen öğrencilerin, ne tür özelliklere sahip olduklarının belirlenmesine yönelik bir ilginin oluşmasıyla ortaya çıkmıştır (Demirel, 2012a). Bu çalışmalar, çeşitli stratejilerin belirlenmesine ve sınıflandırılmalarına kaynak olmuştur. Bu bağlamda dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve yaş, cinsiyet, öğrenci

başarısı gibi çeşitli özellikler arasındaki ilişkinin araştırıldığı bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejilerinin eğitimi ile ilgili çalışmalar, ikinci dil edinimi ve bilişsel psikoloji kuramlarından etkilenmiştir. Bu alanda yapılan stratejileri araştırmaları, başarılı öğrenciler tarafından kullanılan stratejileri tanımlamaya odaklanmıştır. Rubin (1975) ve diğerlerinin (Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesto, 1978) başarılı öğrencilere yoğunlaşarak yaptıkları çalışmalar, öğrenciler tarafından belirlenen ya da dil öğrenme ortamlarında gözlenen stratejileri belirlemiştir. Bu çalışmalar, yabancı dil öğreniminde öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve bu stratejilerin tanımlanabilir ve gruplanabilir olduğunu göstermiştir (akt. O'Malley vd., 1985).

Yabancı dil öğretimi alanında, dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin başarılarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Ghee, Ismail ve Kabilan (2010) çalışmalarında başarılı öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini daha az başarılı öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Buna benzer olarak, Green ve Oxford'un (1995) Puerto Ricon Üniversitesi öğrencileriyle yaptıkları çalışma, başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini diğer öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermiştir. Bunların yanı sıra, yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin öz yeterlikleri ve dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada (Bonyadi, Nikou & Shahbaz, 2012) bu ikisi arasında bir bağlantı olmadığı, ancak biliş ötesi stratejilerin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığı bulunmuştur. Rahimi, Riazi ve Saif (2008) İranlı İngilizce öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, gruplar arasında dil öğrenme stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin yeterlik düzeyi ve güdülenmeleriyle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Aynı çalışmada dil çalışmalarıyla ilgilenilen süre arttıkça strateji kullanımının olumsuz etkilendiği ortaya konmuştur. Magogwe ve Oliver'in (2007) bulgularına göre de dil öğrenme stratejileri kullanımı ile öğrencilerin yeterlik düzeyi arasında güçlü bir ilişki vardır. Buna göre yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, yeterlik düzeyi daha düşük olanlara göre daha fazla strateji kullanmaktadır.

Bu sonuçlardan biraz farklı olarak, Hong-Nam ve Leavell (2006) ise farklı dilsel ve kültürel art alanlardan yoğun İngilizce öğrenme programına devam eden orta düzey öğrencilerin, başlangıç ve ileri düzeye göre daha fazla strateji kullandıklarını gözlemlemiştir. Bu çalışmaya göre daha fazla strateji kullanan öğrenciler, daha az kullananlara göre daha hızlı ilerleme kaydetmiştir. Ayrıca öğrencilerin en çok üstbilişsel stratejileri kullandıkları, az da duyuşsal stratejiler ve bellek stratejilerini ise daha az sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Bekleyen'in (2006) yaptığı bir çalışma, yabancı bir dili öğrenmede başarılı olanların farklı durumlara uygun birçok strateji kullandıklarını; başarı düzeyi düşük olanların ise strateji kullanımlarının ya yetersiz ya da duruma uygun olmadığını göstermiştir. Yabancı bir dilin öğrenilmesi ile strateji kullanım sıklığı arasında doğrudan bir ilişki olduğunun anlaşılması üzerine, eğitimciler tarafından dil öğrenme stratejileri daha fazla önemsenmekte ve önerilmektedir.

Bunlardan başka alandaki birçok çalışma, iki farklı cinsiyet tarafından kullanılan farklı öğrenme stratejisi tercihlerine odaklanmıştır. Genel bulgu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ve daha sık dil öğrenme stratejisi kullandıkları yönündedir. Rahimi, Riazi ve Saif (2008), Ghee, İsmail ve Kabilan (2010), Sheorey (1999), Al Shabou, Asassfeh ve Alsboug (2010), Özmen ve Gülleroğlu (2013), Green ve Oxford (1995) tarafından yapılan çalışmalar bunu

destekler niteliktedir. Zeynali (2012) ve Hong-Nam ve Leavell (2006) çalışmalarında da cinsiyet ve dil öğrenme stratejileri kullanımı üzerine benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bulgulara göre, kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre strateji kullanımına daha eğilimlidir ve kadın-erkek öğrenciler arasında toplumsal ve duyuşsal stratejilerin kullanımı bakımından kadınların bu strateji gruplarını erkeklere göre daha sık kullandıklarına yönelik belirgin bir fark vardır.

Başarı ve cinsiyet farklılığının yanı sıra, öğrenciler tarafından en fazla kullanılan stratejiler de araştırılmıştır. Al-Shabou, Asassfeh ve Alsboug (2010) tarafından yapılan çalışma, en az kullanılan stratejinin bellek, fakat açık ara en fazla kullanılanın ise üstbilişsel strateji olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Jing'in (2010) Çin'de üniversite birinci sınıfta okuyan ve İngilizce konuşucusu olmayan öğrencilerle yaptığı çalışmada telafi stratejilerinin en sık, bellek stratejilerinin en az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşıt olarak, Özmen ve Gülleroğlu'nun (2013), Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin hangi öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığını araştırdığı çalışmanın sonuçları, stratejilerin genel olarak orta düzeyde ve bellek stratejisinin en üst düzeyde kullanıldığını göstermiştir. Yüksel ve Koşar (2001), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürüttükleri araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ortaya koymuşlardır. En fazla kullanılan stratejilerin tekrar stratejilerinden olan; "çalıştığım metni tekrarlarken önemli gördüğüm noktaların altını çizerim" ve "çalışırken önemli noktalarda durur, zihnimde okuduğum kısmı tekrar ederim" olduğunu belirlemişlerdir. Nadiren kullanılan stratejiler arasında ise ezberlemeye yönelik olanların ilk sıralarda olduğu gözlenmiştir. Akıllılar ve Uslu'nun (2011) bir çalışmasında, mezun olunan okul türüne göre, Anadolu liselerinden ve Yabancı Dil Ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin

toplumsal ve duyuşsal stratejileri üst düzeyde kullandıkları, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin ise tüm okul türlerinden mezun olan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2010) bir çalışmasında ise en sık kullanılan strateji grubunun telafi, en az kullanılanın ise duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Türk öğrencilerden elde edilen bu sonuçlar, Çinli öğrenciler arasında Chang (1991) tarafından yapılan başka bir çalışmanın sonuçlarıyla da uyumludur.

Karakoç ve Şimşek (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin öğrenme stratejileri üzerinde belirleyici etkilerinin olup olmadığını, (varsa) bu etkinin nitelik ve düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma üniversitede okuyan belli bir grup üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Altı haftalık uygulama süresince bir grupta sorgulayıcı, bir grupta sunuş yoluyla öğretme stratejisi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin türünü, sayısını ve kullanma biçimini etkilediği yönündedir.

Ayrıca, alanyazında ikidilli okurların okuduğunu anlama stratejilerinden olan bilişsel stratejilerin kullanımlarını belirlemeye yönelik çalışmaların giderek daha yaygın hale geldiği görülmektedir. Bu çalışmalarda temel amacı ise, dile hakimiyet derecesinin kullanılan stratejileri etkileyip etkilemediği, strateji kullanımında yol açılan farklılıklar, bir dilde kullanılan stratejilerin başka bir dile aktarılıp aktarılamadığına da farklı dillerin okuyucularının farklı stratejileri tercih edip etmedikleri şeklindedir (Çakır vd., 2011).

Söz konusu araştırmalar, strateji eğitimi ve strateji kullanımına yönelik farkındalık kazandırmanın önemini göstermektedir. Bundan dolayı, öğrenme ortamı

ve kullanılan araç gereçler farklı olsa da okuma stratejileri ile ilgili yapılacak eğitim çalışmalarından benzer kazanımlar elde edilebilecektir.

2.11. Bilişsel Stratejiler

Doğrudan dil öğrenme stratejilerinin ikincisi olan bilişsel stratejiler, öğrencilerin hedef dili anlamlandırmasını ve üretmesini sağlar. Dil öğrenmeden önemli bir yeri olan bu stratejilerin ortak paylaştığı ilke, öğrenen kişinin hedef dildeki bilgiyi kendi öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde değişikliğe uğratmasıdır. Bilişsel stratejiler, dil öğrenen kişiler tarafından en sık ve yaygın kullanılan stratejilerdir (Oxford, 1990).

Bilişsel stratejiler, bilginin edinilmesi ve kullanılmasıyla ilgili zihinsel süreçlere dayanır. En yalın biçimiyle bilişsel strateji, bir sorunu çözmek ya da görevi tamamlamak için aklın etkin biçimde kullanımıdır. Bilişsel stratejiler, belirli bir görev, bir dizi adımları izleyerek tamamlandığında genel bir öğrenme yapısı sağlar. Ayrıca bilişsel bir strateji, öğrencilerin zorlu bir görevin üstesinden gelebilmesi için içsel süreçler geliştirmelerini destekler. Okuduğunu anlama, bilişsel stratejilerin gerçekten önemli olduğu bir alandır. Kendi kendine sorgulama stratejisi, öğrencilerin ne okuduklarını anlamalarına yardımcı olabilir. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin yeni dili farklı anlamlarıyla anlama ve üretmelerini sağlar.

Bilişsel stratejilerin etkili kullanılması, öğrencilerin akademik anlamdaki öğrenme çabalarının verimliliğini artırır. Bilişsel stratejilerin kullanıldığı bir sınıfta öğretmenin rolü önem taşımaktadır çünkü öğrenci ve içerik arasındaki açığı öğretmen görmek ve kapatılmasını sağlamak için önlem almak zorundadır.

Oxford (1990) bilişsel stratejilerin önemini şu şekilde açıklamaktadır: Bilişsel stratejiler, yeni bir dil öğrenirken çok gereklidir. Söz konusu stratejiler yineleme,

ifadeleri çözümlleme ve özetleme gibi çok farklı etkinlikleri içerir. Kendi aralarındaki çeşitliliğe rağmen bilişsel stratejiler bir temel gerçeğe dayanır. Bu da öğrenilmekte olan hedef dilin öğrenen tarafından belirli bir amaca yönelik kullanımı ve dönüşümünüdür. Bilişsel stratejiler, öğrenciler tarafından en çok kullanılan güncel stratejilerdir.

Oxford'un sınıflandırmasına göre dört temel bilişsel strateji grubu vardır. (1) Pratik yapmak, (2) ileti alıp göndermek, (3) çözümlleme ve usa vurmak (reasoning) ile (4) girdi ve çıktı için yapı oluşturmak. Pratik yapma stratejileri bilişsel stratejiler içindeki en önemli stratejilerdir. Öğrenenler pratiğin önemine her zaman varamazlar. Sınıf içinde birkaç öğrenci aktif katılım gösterirken başka bir öğrenci bir şey yapmadan otururken ya da ezber yapmaya uğraşırken olası pratik yapma fırsatları boşa harcanmış olur. Küçük grup çalışmaları sınıf içinde pratik yapma olanağı vermektedir, ancak istenilen dil yeterliğine ulaşmak, öğrenilen dilin zorluğu ve diğer etmenler dikkate alındığı zaman yüzlerce, binlerce saatlik bir çalışmayı gerektirmektedir (Oxford, 1990).

Öğrenme süreçlerinde hangi stratejilerin kullanılması gerektiği sorusunun yanıtı öğrencilerin ne yaptıklarında gizlidir. Başarılı öğrenciler hangi stratejilerin ne tür amaçlara ulaşmada başarı sağlayacağını bilirler. Bundan dolayı, her öğrenci ya da ders için “en uygun strateji” diye bir şey yoktur. Uygun stratejinin seçimi, hem programın ya da becerinin gereklerine hem de öğrencilerin gereksinimlerine bağlıdır. Araştırma sonuçları, yeri geldiğinde bazı stratejilerin kullanımının ötekilere oranla, çoğu zaman daha başarılı sonuçlar ve yüksek öğrenci performansı sağladığını göstermektedir.

Dolaysız stratejilerin üç ulamından biri olan bilişsel stratejiler temel olarak dört grupta ele alınmaktadır:

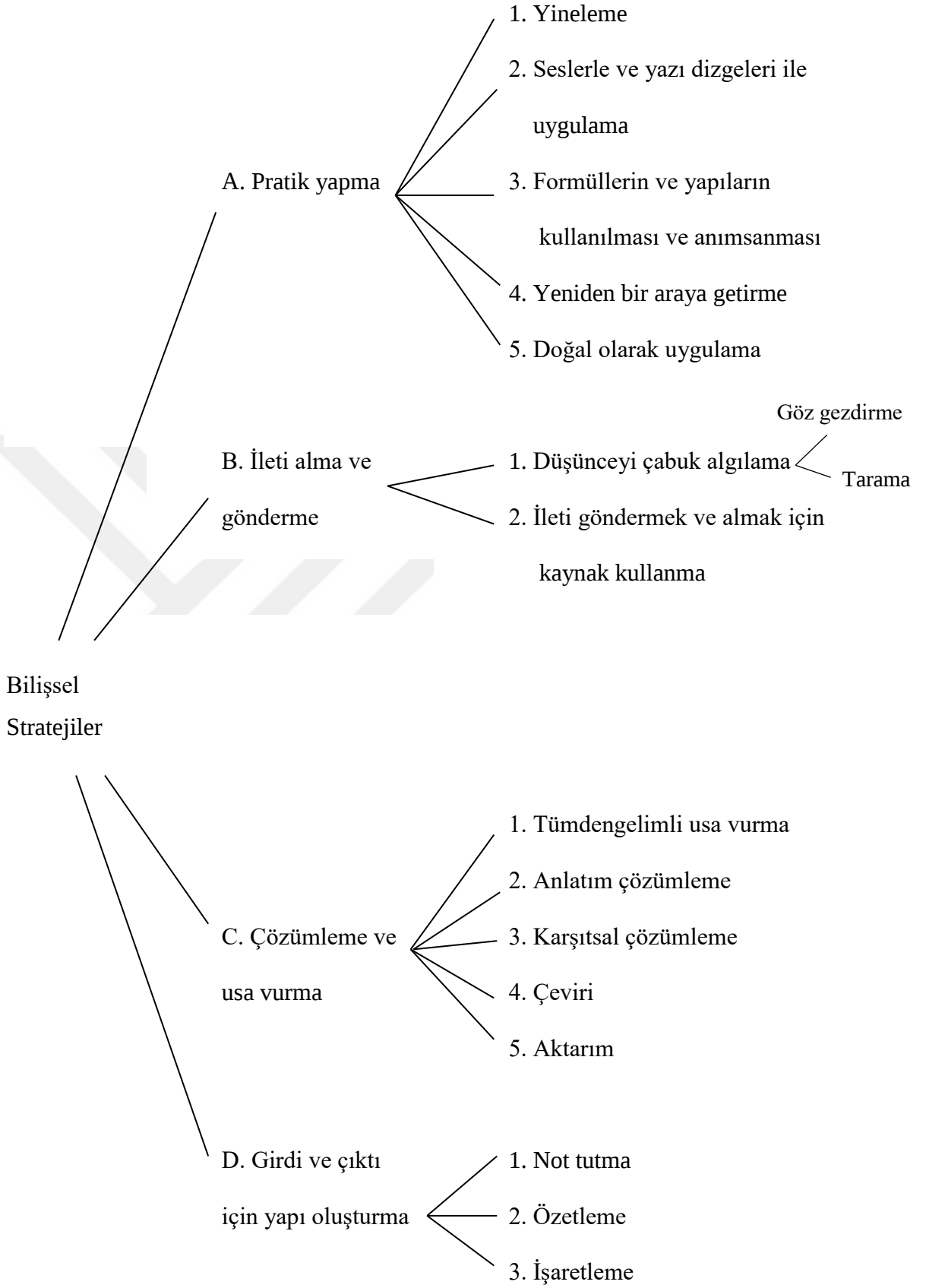
Bilişsel Stratejiler: A. Pratik yapma

B. İleti alma ve gönderme

C. Çözümleme ve usa vurma

D. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma (Oxford, 1990: 44)

Bilişsel stratejiler, yinelemeden ifadelerin çözümlenmesine, özetlemeye kadar çok çeşitli stratejileri içerir. Tüm bu çeşitliliğe karşın bilişsel stratejilerin ortak bir işlevi vardır. Bu işlev hedef dilin öğrenci tarafından düzenlenmesi ya da aktarımıdır. Aşağıdaki şekil, bilişsel stratejilerin ulamlarını göstermektedir.



Şekil 2. Bilişsel Stratejilerin Alt Ulamları (Oxford, 1990: 44)

Aşağıda, bilişsel stratejiler dört temel beceriye yönelik olarak sunulmuştur. Tüm becerilerin kullanılabildiği stratejilerde okuma becerisine odaklanılmıştır. (H: hepsi, D: dinleme, K: konuşma, O: okuma, Y: yazma)

A. Pratik Yapma

Yineleme (Repeating) (H): Yineleme stratejisi, okuma becerisinde bir metni tamamen anlayana kadar birden fazla okumak anlamına gelir. Bir metni birçok kez, her defasında farklı bir amaca yönelik olarak, okuma da yararlı başka bir yöntemdir. Sözü edilen farklı amaçlar, ana düşüncüyü anlama, yordama yapma, ayrıntıları anlama ya da soru hazırlama olabilir. Öğrenci okuma metnine yönelik notlar tutup daha sonra notlarını gözden geçirerek de yineleyebilir. Bunlardan başka, Bir şeyi pek çok kez dinleme, prova yapma ve anadil konuşucusunu taklit etme de yinelemeye örnektir. Yineleme stratejisi tüm beceriler için kullanılabilir.

Seslerle ve yazı dizgeleri ile uygulama (Formally practicing with sounds and writing systems) (D, K, Y): Dinleme, konuşma ve yazma becerisinde kullanılabilir. Dinleme becerisinde, dinlenilenin anlaşılmasından çok, seslerin algılanmasına (sesletim ve tonlama) odaklanır. Konuşma becerisinde, konuşmacının kaset veya kayıt cihazı yardımıyla sesini kaydetmesi ve kendi sesini dinleyip anadil konuşucuları ile karşılaştırmasını sağlar. Yazma becerisinde ise Rusça, Arapça ya da İbranice gibi alfabesi zor dillerin yazı sistemlerine yönelik tekrar alıştırmaları yapma ve dillerin yazılış şekillerinin öğrenilmesinde kullanılabilir.

Formüllerin ve yapıların kullanılması ve anımsanması (recognizing and using formulas and patterns) (H): Öğrencinin anlama ve üretme becerisini destekleyen bir stratejidir. Formüller incelenmemiş ifadelerken, yapılar başka bir sözcük tarafından doldurulabilecek boşluklardır. Bir dilde selamlama, vedalaşma, hal hatır sorma en

yaygın formül örnekleridir. Örneğin, *Hello, how are you?* ve *It is time to _____* gibi yapı ve kalıpları öğrenme. Kibar bir şekilde istenilen şeyi dile getirmeyi öğrenmek ise yararlı bir yapı örneğidir ve her dilde bulunur. Bu formül ve yapıları duymak, okumak, söylemek ya da yazmak dört temel beceride kullanılabilir.

Yeniden bir araya getirme (Recombining) (K, Y): Anamlı bir tümce ya da daha uzun bir ifade oluşturmak amacıyla var olan parçaları yeni şekillerde bir araya getirmeyi ifade eder. Örneğin, bir sözcük grubunu bir diğeri ile birleştirerek daha uzun tümceler kurulabilir. Konuşma ve yazma becerisinde kullanılabilir.

Doğal olarak uygulama (Practicing naturistically) (H): Bu strateji, dilin iletişim amacıyla kullanılmasına odaklanır. Doğal olarak uygulama aynı zamanda, dilin okuduğunu anlamada özgün bir yol olarak kullanılması anlamına da gelir. Hedef dilde gazete, dergi, menü, reklam metni, üniversite ya da gezi broşürü, katalog, çizelge, kitapçık gibi basılı araç gereçler kültürel bilgi kaynağı olduğundan okuma becerisinde pratik yapma olanağı da sağlar. Ayrıca, bir sohbete katılma, bir dersi dinleme, mektup yazma gibi doğal ve gerçekçi ortamlarda hedef dili kullanmak da örnek oluşturabilir. Dört temel beceride kullanılabilir.

B. İleti Alma ve Gönderme

Düşünceyi çabuk algılama (Getting the idea quickly) (D, O): Bu stratejiyi oluşturan yöntemler göz gezdirme ve taramadır. Göz gezdirme hızlıca gözden geçirerek ana düşünceyi yakalama, tarama ise sadece aranılan ya da ihtiyaç duyulan özel ayrıntıları araştırma anlamına gelir. Okuma öncesi verilen sorular öğrencilerin göz gezdirme ve tarama yapmalarını kolaylaştırır. Bu sorular düşük düzeylerde doğru/yanlış ya da evet/hayır soruları olabileceği gibi daha ileri düzeylerde daha az ipucu içerir. Bu strateji öğrencilerin hedef dilde dinledikleri ya da okuduklarını anlamaları için her

sözcüğü bilmelerinin gerekli olmadığını vurgular. Dinleme ve okuma becerisinde kullanılabilir.

İleti göndermek ve almak için kaynak kullanma (Using resources for receiving and sending messages) (H): Bu strateji yabancı dilde okunan ya da dinleneni anlamak için kaynakları kullanmak ya da yeni iletiler üretmek anlamına gelir. Öğrenenin hedef dildeki iletileri (bilgileri) anlamak ve bunları yanıtlamak için basılı ya da basılı olmayan kaynakları kullanmasıdır. Dinlenen ya da okunan şeyi daha iyi anlamak için sözlük, sözcük listeleri, dilbilgisi kitapları gibi basılı kaynaklar yararlı olabilir. Ansiklopediler, gezi rehberleri, dergiler, kültür ve tarih kitapları da yararlı bilgiler sağlayacaktır. Bu strateji dört temel beceride kullanıma uygundur.

C. Çözümleme ve Usa Vurma/Mantık Yürütme

Tümdengelimli usa vurma/mantık yürütme (Reasoning deductively) (H): Bu strateji, öğrencinin önceden bildiği genel kurallar yoluyla duyduğu şeyin anlamı hakkında denence oluşturması anlamına gelir. Genelden özele gidilerek genel kural ve yapılar hedef dildeki yeni durumlarda kullanılır. Bazen aşırı genelleme hatalarına yol açsa da mantıksal çıkarımlarda yaygın olarak kullanılır. Tüm beceri türlerinde kullanılabilir.

Anlatım çözümleme/Ayrıştırma (Analyzing Expressions) (D, O): Yabancı dilde söylenen bir şeyi anlayabilmek için yeni bir sözcüğü, tümceyi ve hatta paragrafı bileşenlerine ayırmak anlamına gelir. Yeni bir ifadenin anlamını belirlemek için ifade küçük parçalara ayrılır ve tüm ifadenin anlamı o ifadeyi oluşturan parçaların anlamından çıkarılır. Anlatım çözümleme, dinlemede olduğu kadar okumada da yararlıdır, çünkü okuyucuların, dinlemeye kıyasla, okuma sırasında geri dönüp karmaşık ifadeleri çözümlemeye çalışmaları için daha fazla vakti vardır.

Karşıtsal Çözümleme (Analyzing contrastively) (D, O): Bu strateji, çoğu öğrencilerin kendiliğinden kullandığı, diğerlerine göre daha kolay bir stratejidir. Yabancı dildeki bileşenlerin (ses, sözcük, sözdizim) anadille benzerlik ve farklılıklarını bulmaya dayanır. Benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak için öğrenilen hedef dil ile ana dilin öğeleri karşılaştırılır. En yaygın kullanımı başlangıç düzeyinde, yabancı dilde dinlenen ya da okunanı anlayabilmektir.

Çeviri (Translating) (H): Dikkatli kullanıldığı sürece başlangıç düzeyinde yabancı dil öğretiminde yararlı bir strateji olabilir. Öğrencilerin yabancı dilde dinlediklerini ya da okuduklarını anlamak için ana dillerini kullanmalarını sağlar. Hedef dilden anadile ya da anadilden hedef dile sözcük, tümce ya da tüm metin düzeyinde çeviri yapılabilir; bir dili anlamak ve yazarak veya konuşarak üretmek için bir diğer dil temel olarak kullanılabilir. Ancak sözcüğü sözcüğüne çeviri, öğrenciler arasında yaygın olmasına rağmen hedef dilde yanlış yorumlamalara sebep olabilir. Bundan başka çeviri, devamlı iki dil arasında gidip gelmeyi gerektirdiğinden öğrencileri yavaşlatabilir. Tüm beceri türlerinde kullanılabilir.

Aktarım (Transferring) (H): Çözümleme ve usa vurma stratejilerinin sonuncusu aktarımdır. Var olan bilgiyi hedef dilde yeni bilgi edinimini kolaylaştırmak amacıyla aktarmak için kullanılır. Diğer bir deyişle, bir dildeki sözcük, kavram ve yapı bilgisi diğer dili anlamak ve üretmek için kullanılır. Aktarım, öğrencinin anadilinden yeni dilsel bir bilgi, yeni dilin bir özelliğinden diğerine dilsel bir bilgi ya da bir alandan diğerine kavramsal bilgi iletimi olarak uygulanabilir. Tüm beceri türlerinde uygulanabilir.

D. Girdi ve Çıktı için Yapı Oluşturma

Not tutma (Taking notes) (D, Y, O): Dinleme ve okuma için önemli bir strateji türüdür ancak doğru kullanmayı öğrenmek gerekir. Not tutmada önemli olan yalnızca yazma değil, aynı zamanda anlamadır. Genellikle ileri düzeylerde kullanılan üst düzey bir araç olarak düşünülür fakat not tutma becerisi öğrenmenin ilk aşamalarında geliştirilebilir. Amaca bağlı olarak, not tutma hedef dilde yazma alıştırmaları olarak kullanılabileceği gibi hedef dil ve öğrencinin ana dilinde birlikte, bilinen sözcükler hedef dilde yazılıp diğerleri anadilde yazılmak üzere, kullanılabilir.

Not tutmanın çeşitli yolları vardır. Bunların en kolay ve yaygın olanı işlenmemiş notlardır. Bunların yararlı olabilmesi için öğrencilerin (ne söylendiğini unutmadan) derhal notlarına dönüp düzenlemesi gereklidir.

Anlam haritası da yararlı bir not tutma biçimidir. Temel bir sözcük ya da düşünceyi onunla ilişkili başka sözcük ya da düşüncelerle oklar ya da çizgilerle bağlayarak uygulanır. Ayrıca ağaç diyagramı ya da ölçünlü içerik numaralandırması (Romen rakamları ve harfler vb.) da kullanılabilir.

Özetleme (Summarizing) (D, O, Y): Öğrencilerin yeni veriyi yapılandırmalarına ve anladıklarını göstermelerine yardımcı olan bir diğer strateji de özetlemedir. Özetlemede özgün metnin yoğunlaştırılmış ve kısaltılmış bir biçimi oluşturulur. Özet yazmanın not tutmadan daha zorlayıcı ve daha yararlı olduğu söylenebilir çünkü daha yoğun düşünsel çaba gerektirir. Konuşma becerisi dışındaki becerilerde uygulanabilir.

İşaretleme (Highlighting) (D, O, Y): Öğrenciler bazen not tutma ve özetleme stratejisini işaretleme ile pekiştirirler. Bu strateji ana noktaları belirgin bir biçimde vurgular ve önemli düşüncelere odaklanmayı sağlar. Örneğin, renklendirme, altını

çizme, BÜYÜK HAFLERLE YAZMA, **koyu yazma**, *yıldızlarla belirtme* kullanılabilir. Dinleme, okuma ve yazma becerilerinde kullanılabilir.

Yukarıdaki strateji gruplandırmaları, öğrenme sürecinde sözü edilen stratejilerin kullanımı ve önemini gösterme açısından öne çıkmaktadır. Öğrenciler bilişsel stratejilerden birini her kullanışlarında hedef dilde düşünmeyi gerektiren bir görevi yerine getirmektedir. Ancak öğrencilerin sözü edilen strateji kullanımına yönelik farkındalıklarını kesin olarak söylemek güçtür. Öğrenciler, öğrenmeye yönelik tekrarları zaman kaybı olarak görmekte ve öğrenmeyi sınav gibi belli bir hedefe yönelik çalışma olarak görmektedir. Bu nedenle gruplandırma ve sınıflandırma çalışmalarını yeteri kadar önemsememektedir.



III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, ön çalışma, araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, çalışma planı, veri toplama ve çözümleme işlemleri ile bilişsel strateji eğitimi izlencesi ve uygulama süreci açıklanmıştır.

3.1. Ön Çalışma

Asıl uygulamanın öncesinde, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileriyle, aynı araştırma soruları kullanılarak, ön çalışma niteliğinde bir uygulama yapılmıştır. Uygulamanın ön çalışma olarak gerçekleştirilmesinin nedeni, alanda belirtilen eksikliğin netleşmesi ve çalışılan kurumun kendi araç gereç havuzu sınırları dahilinde yapılmasıdır. Etkinliklerin çoğu, okulun sunduğu ek araç gereç havuzundan sağlanırken, öntest sontest olarak kullanılan metin de yine aynı havuzdan rastgele seçilmiş bir metindir. Ön çalışma için uygulamanın yapıldığı kurumda hazırlık sınıfında eğitimlerini sürdüren A düzeyi 2 deney ve 2 kontrol grubu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyleri, hazırlık sınıfında eğitim görmekte oldukları A düzeyi göz önüne alınarak Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi'ne (CEFR) göre A2-B1 arası olarak kabul edilmiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında, 28 Eylül - 4 Ekim 2015 haftası deney ve kontrol gruplarına öntest verilerek başlanan ön çalışma, 16-22 Kasım 2015 haftasında yine her iki gruba sontest verilerek son bulmuştur. Bu bağlamda, deney gruplarına okuma-yazma derslerinde 8 hafta süreyle (öntest ve sontest dahil olmak üzere) ders programının yoğunluğuna göre, haftada 1 ya da 2 ders saati olmak üzere, okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilerine yönelik eğitim (bkz. Ek? Bilişsel Strateji Eğitimi İzlencesi (Ön Çalışma) verilmiştir.

Ön çalışmada öntest sontest olarak kullanılan metin, *That's Close Enough!* (Select Readings, Chapter 4) (bkz. Ek?) adlı metin ve metne ait 10 tane çoktan seçmeli sorudur. Nitel verilerin toplanmasında ise, öğrencilerden, dönem içinde uygulanan bilişsel strateji eğitiminin okuma becerilerinin gelişimine katkısını kısaca açıklamaları istenmiştir.

A düzeyinde deney grubundan önteste ve sonteste katılan 46 öğrencinin 22'si erkek (%48), 24'ü kadındır (%52). Kontrol grubunda ise 22 erkek (%52), 20 kadın (%48) öğrenci olmak üzere toplam 42 kişi öntest ve sontesti yanıtlamıştır.

Çalışmanın araştırma soruları çerçevesindeki sonuçları şöyledir:

Araştırmanın 1. Sorusu: Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının öntest sontest karşılaştırması ile kontrol gruplarının öntest sontest karşılaştırması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öntest ve sontest arasında öğrencilerin erişileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için deney grupları (A3 ve A12) ile kontrol grupları (A6 ve A10) için eşleştirilmiş örneklem t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Bu soru için yapılan çözümlemede elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları (Ön Çalışma)*

Ölçüm	S	O	SS	sd	t	p
A3 öntest-sontest	24	2,083	1,909	23	5,346	0,000
A12 öntest-sontest	22	1,772	1,571	21	5,291	0,000
A6 öntest-sontest	22	0,863	2,252	21	1,798	0,087
A10 öntest-sontest	22	1,318	1,393	21	4,437	0,000

p<.05

Tablo 4'te özetlendiği üzere, deney ve kontrol gruplarının öntest sontest sonuçları ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre, deney grupları (A3 ve A12 sınıfları) öntest sontest karşılaştırmasında istatistiksel olarak **anlamlı** bir gelişim göstermişlerdir. Her ikisi için de p değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Test için istatistiksel güven düzeyi %95 olmak üzere her bir p değeri $\alpha = 0.05$ den küçük olduğu için H_0 denencesi reddedilir. Yani **uygulanan eğitimin erişiyi arttırdığı** sonucuna varılır. A3 için ortalama puan artışı 2.083 iken, A12'de 1.772'dir. Kontrol grubu A6 sınıfı için öntest ve sontest karşılaştırmasına ilişkin p değeri 0.087 dir. Ortalama puan artışı ise 0.863 tür. Diğer kontrol grubu (A10) öntest ve sontest karşılaştırmasına ilişkin p değeri 0.000 dır. Sonuç olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark görünse de ortalama puan artışı 1.318 olduğu için bu gruptaki erişiyi, deney gruplarına kıyasla düşüktür.

*Bu tezde kullanılan istatistiksel veri tablolarında geçen kısaltmalar şunlardır:

S: Katılımcı sayısı, O: Ortalama, SS: Standart sapma, sd: Serbestlik derecesi

Araştırmanın 2. Sorusu: Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının ulaştığı eriş (sontest) ile kontrol gruplarının erişleri (sontest) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları (Ön Çalışma)

Ölçüm	S	O	SS	sd	t	p
Deney ve kontrol grupları sontest	44	1,000	1,144	21	4,099	0,001

p<.05

Çalışmanın ikinci sorusuna bağlı olarak yapılan çözümlemede deney grupları (A3-A12) ve kontrol grupları (A6-A10) gruplarının sontest erişlerinin farklı olup olmadığını test etmek amacıyla deney ve kontrol grupları kendi içlerinde birlikte ele alınarak eşleştirilmiş t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü üzere, bu teste ilişkin p değeri 0.001 olarak bulunmuştur. Yani bu grupların eriş puanları arasında istatistiksel olarak **anlamlı** bir fark vardır, $t(21)=4,099$, $p<.05$.

Deney gruplarının sontest ortalaması 10 puan üzerinden 8,704 iken, kontrol gruplarının sontest ortalaması 7,704 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın 3. Sorusu: Deney gruplarının okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin yorumlarına göre, en çok faydalandıkları stratejilerden biri göz gezdirme olmuştur. Genel olarak katılımcılar, uygulama öncesinde bir metnin ana düşüncesini bulmak için baştan sona okuduklarını ancak göz gezdirme stratejisiyle zamandan tasarruf ettiklerini ve daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yorumları incelendiğinde sık sık yararlandıkları diğer stratejilerin ise işaretleme ve anlatım çözümleme olduğu görülmektedir. Katılımcılar, sözcükleri parçalara ayırarak anlamını yordamanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca, yorumlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin stratejileri yalnızca birbirinden bağımsız olarak değil, bir stratejinin içine diğerini bütünleştirerek de kullandıkları görülmektedir.

3.2. Araştırmanın Deseni

Nicel ve nitel yaklaşımların birlikte ele alındığı araştırmada, karma desen benimsenmiştir. Yakınsayan paralel karma yöntem desenine göre, araştırmacı nitel ve nicel verileri beraber toplar. Ancak verileri ayrı ayrı analiz eder ve bulguların birbirini destekleyip desteklemediğine bakar (Creswell, 2014, Büyüköztürk vd., 2014).



Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (ÖSKD) benimsenmiştir. İlk olarak, daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan biri deney, biri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri (öntest) eş zamanlı alınmıştır. Uygulama sürecinde etkisi test edilen işlemi deney grubuna deney grubuna verilirken kontrol grubuna

verilmemiştir. Son olarak, gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçme aracı (sontest) kullanılarak tekrar elde edilmiştir. Bu desende, gruplara ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir. Desenin simgesel gösterimi Şekil 3’te verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). R deneklerin gruplara seçkisiz atandığını gösterir. Yani bir bireyin herhangi başka bir grupta olma ihtimali eşittir.

	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R	D (Deney)	O ₁	X	O ₃
R	K (Kontrol)	O ₂		O ₄

Şekil 3. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Çalışmanın bağımsız değişkenini, araştırma kapsamında kullanılan bilişsel strateji öğretimi oluşturmaktadır. Bağımlı değişkeni ise öğrencilerin uygulama sonrası sontestte gösterdikleri erişidir.

Bir araştırmanın deneysel olması ve nedensel bir ilişkiden bahsedebilmek için, gruplara seçkisiz atama yapılmış olması gereklidir. Seçkisiz atamada bir deneğin, herhangi bir deneysel koşulda bulunma olasılığı, başka bir deneğin aynı koşulda bulunma olasılığına eşittir. Diğer gerekli olan durum ise, eşleştirme yapılmış olmasıdır. İlgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulmalıdır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada tam (gerçek) deneysel işlemler uygulanmıştır.

Değişken kontrolünde iç geçerliliği güçlendirmek, alınacak sonucun yalnızca belirtilen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını sağlamak amaçlanmaktadır. İç geçerlilikte, deney öncesi ölçme araç gereçleri ve süreçleri, zamana bağlı değişiklikler ve olgunlaşma gibi etkenler de sürece dahil olabilmektedir.

Araştırmada, ortalamalar arası farkların test edilmesi amacıyla t-testi kullanılmıştır. t-testi güçlü bir istatistiktir. Grupların fark puanlarının analizinde, öncelikle deneklerin son test puanlarından ön test puanları çıkartılır ve fark (kazanç) puanları elde edilir. Daha sonra, deney ve kontrol gruplarının fark puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki fark test edilir (Büyüköztürk, 2014). Deney grupları (B17 ve B18) ile kontrol grupları (B12 ve B15) grupları için ön test ve son test erişilerinin istatistiksel analizi için eşleştirilmiş t-testi (paired t test) gerçekleştirilmiştir. Eşleştirilmiş örneklemeler deseninde, aynı deneklerin, bir eğitim ya da program öncesinde ve sonrasında ölçümleri alınarak tekrarlı ölçümler elde edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Burada denencelerimiz

$$H_0: \mu_{son} = \mu_{ön} \quad H_1: \mu_{son} > \mu_{ön}$$

şeklinde. Yani iddiamız, ilgili eğitim uygulandıktan sonra öğrencilerin erişim puanlarında anlamlı bir artış olmasıdır.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı B düzeyinde eğitim görmekte olan 4 grup öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyleri, hazırlık sınıfında eğitim görmekte oldukları düzey göz önüne alınarak Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi'ne (CEFR) göre B1-B2 arası olarak kabul edilmiştir.

Tez uygulamasının yapıldığı okulda, uygulanabilecek çalışmalar için bölüm başkanlığının izni alınmaktadır. Araştırmanın yapılabilmesi için alınan izin, 2015-2016 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. Araştırmanın uygulamasının çalışma grupları oluşturulurken, ders programlarının yapılması sırasında araştırmacıya

verilerek deney grubunu oluşturacak sınıfların, aynı bölümde daha önce hazırlık okumamış öğrencilerden oluşması okul idaresinden rica edilmiş, aynı şekilde kontrol grupları da araştırmacı tarafından rastgele ama tekrar grubu olmayan öğrencilerden oluşan, aynı düzey sınıflardan seçilmiştir. Çalışma, deney ve kontrol gruplarından toplam 77 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde okuyan öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyleri, öğrenciler düzey belirleme sınavının sonuçlarına göre kurlara yerleştirildikleri için denktir.

Uygulamada, önteste deney grubundan 2015-2016 eğitim öğretim yılında, B düzeyi hazırlık sınıfına devam eden, 42 öğrenci katılmıştır. Ancak, dönem içinde bir öğrenci okula devam etmeyi bıraktığından sonteste katılamadığı için, 41 katılımcının öntest ve sontest puanları değerlendirilmiştir. 41 öğrencinin 20'si erkek, 21'i kızdır.

Kontrol grubuna ise, aynı düzeyde hazırlık sınıfına devam eden 42 öğrenciden öntest sırasında okulda bulunmayan 6 kişi çalışma dışında tutulduğundan, 36 kişi (16 erkek, 20 kız öğrenci) katılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine, herhangi bir zorlama ya da baskı yapılmamıştır.

Deney grubuna verilen bilişsel strateji süresince, kontrol grubu İngilizce öğretiminin bilinen seyriyle; bir başka deyişle, yalnızca İngilizce ders kitabı (Söz konusu tarihlerde çalışmanın yapıldığı kurumda kullanılan kitap, Reading Explorer 2'dir.) içindeki metinlerle ve o haftanın programını tamamladıktan sonra zaman kaldıysa okulun sağladığı ek okuma metinleriyle sürdürmüş, bilişsel stratejilerin öğrenimine yönelik doğrudan bir çalışma yapmamıştır. Dolayısıyla strateji bilgileri sınırlı kalmıştır.

Tez uygulaması, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, 4-10 Ocak 2016 haftası başlamış, bahar dönemi içinde 11 hafta süreyle, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı B düzeyi okuma-yazma derslerinde ders programının yoğunluğuna göre, haftada 1 ya da 2 ders saati olarak yürütülmüş ve 14-20 Mart 2016 haftasında sonlandırılmıştır. Dış geçerliliğin sağlanmasında, her sınıfın ders programı farklı olduğundan, tarihlerde haftalar baz alınmıştır. İç geçerliliği sağlayan olgunlaşmayla ilgili nokta ise hem deney hem de kontrol grubunun aynı yaşta ve dil düzeyinde olmalarıdır.

Deney grubundaki öğrenciler, daha önce İngilizce derslerinde kendi düzeylerine uygun olarak okuma metinleri üzerinde çalışmışlardır. Ancak, bu uygulamalar tez için üretilen bilişsel strateji eğitimi izlencesinde yer alan çalışmaları içermediği gibi, düzenli aralıklarla da değildir. Ayrıca, okuduğunu anlama becerisinin çoğunlukla ve yalnızca okuma metninden sonra metinle ilgili çeşitli sorular verilerek sınandığı ve okuma becerisinin dar bir hedef çerçevesinde yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı üniversitenin bölümlerinin çoğunun eğitimi, İngilizcedir. Bu nedenle, öğrencilerin derslerini takip edebilmeleri için bu dilde okudukları kaynakları anlayabilmeleri ve okuyarak elde ettikleri bilgileri gerek sınavlarda gerek hazırladıkları projelerde kullanmaları beklenmektedir.

3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterine İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet Dağılımı

Envantere deney grubundan hazırlık sınıfında İngilizce eğitimlerini sürdürmekte olan 21'i kadın, 20'si ise erkek olmak üzere toplam 41 öğrenci katılmıştır.

Yüzdelik olarak ele alınacak olursa, envanteri yanıtlayan öğrencilerin %51'i kadın, %49'u erkeklerden oluşmaktadır.

Kontrol grubundan envantere katılan öğrenciler ise 16 erkek (%44), 20 kadın (%56) olmak üzere toplam 36 kişidir.

Tablo 6. Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

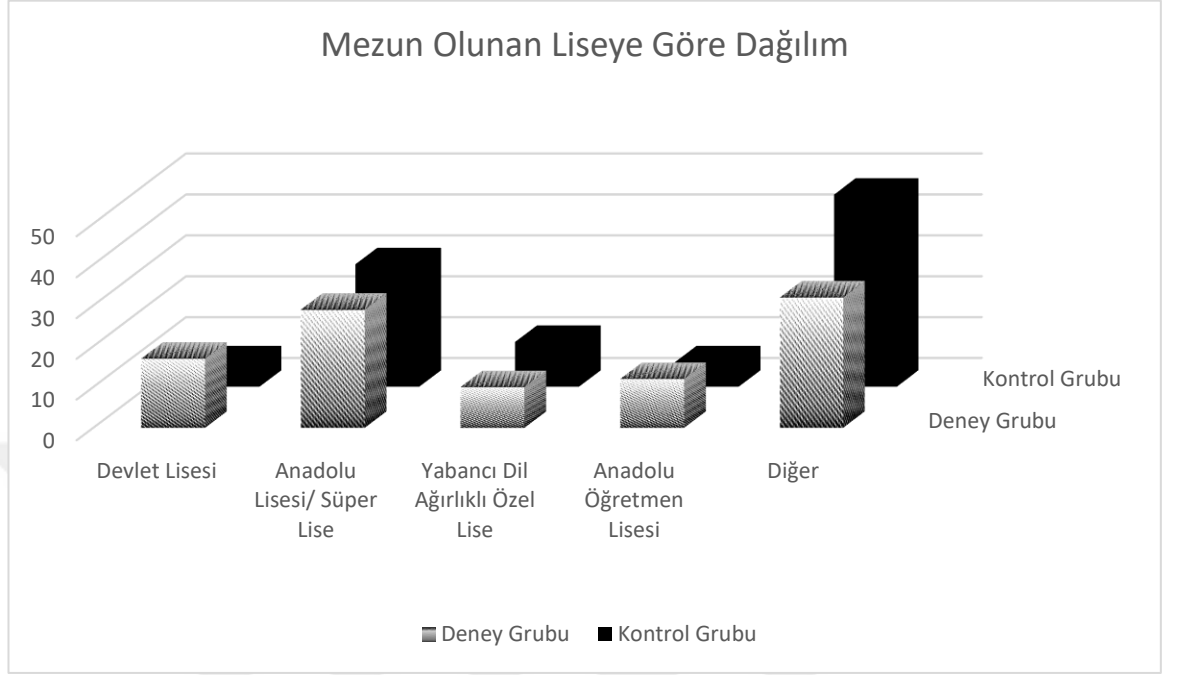
Gruplar	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Deney Grubu	21	51	20	49	41	100
Kontrol Grubu	20	56	16	44	36	100
Toplam	41	53	36	47	77	100

Mezuniyete İlişkin Bilgiler

Deney grubu öğrencilerinin mezun oldukları lise türü incelendiğinde %17'sinin devlet lisesi, %29'unun Anadolu lisesi/süper lise, %10'unun yabancı dil ağırlıklı özel lise, %12'sinin de Anadolu öğretmen lisesi mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalan %32'lik kısım ise diğer seçeneğinde fen lisesi, özel fen lisesi, özel Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu imam hatip lisesi şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Kontrol grubundan hazırlık sınıfında eğitimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin %6'lık bölümü devlet lisesi, %30'luk bölümü Anadolu lisesi/süper lise, %11'lik bölümü yabancı dil ağırlıklı özel lise, %6'lık bölümü Anadolu öğretmen lisesinden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin oranı ise %47 olarak belirlenmiştir. Bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin hepsi açıklama belirtmemekle beraber açıklamada bulunanları erkek lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, özel lise ve özel Anadolu lisesi şeklindedir. Her iki gruba ait veriler Grafik 1'de sunulmuştur.

Grafik 1. Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımı



Yaşa İlişkin Bilgiler

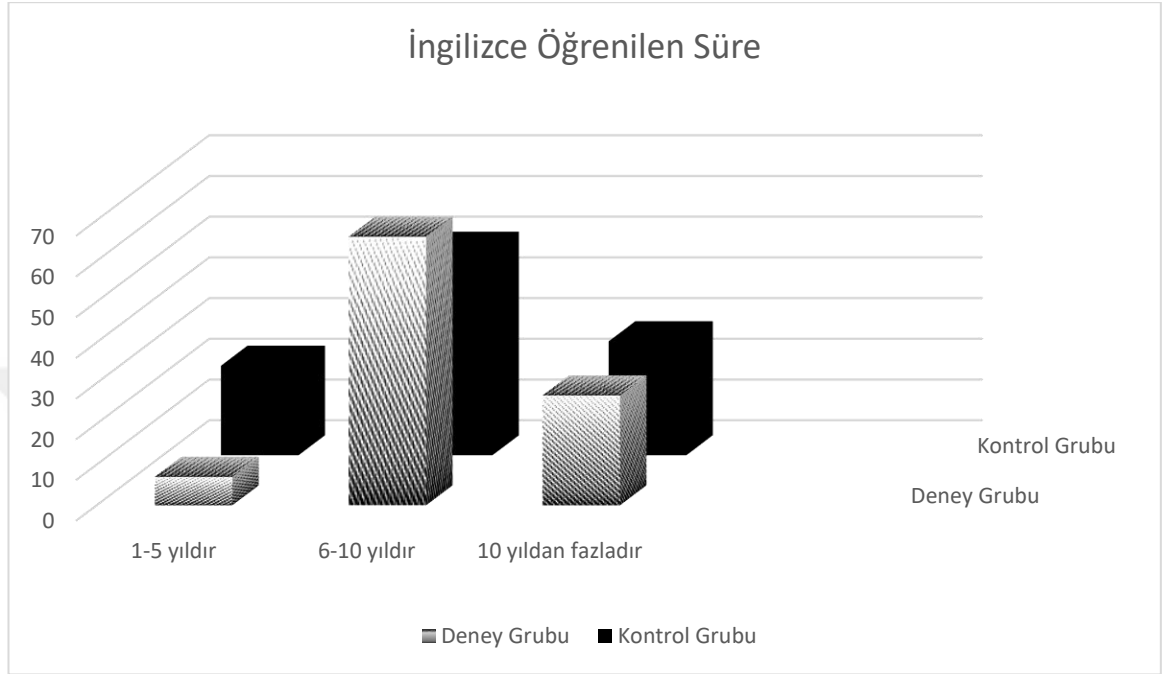
Bilgi formu niteliğindeki bu envanteri yanıtlayan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamı (%100) 18-25 yaş aralığındadır.

Öğrencilerin Kaç Yıldır İngilizce Öğrendikleri

Envanteri yanıtlayan öğrencilerin kaç yıldır İngilizce öğrendiklerine yönelik bilgiler değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin %7'lik bölümünün 1-5 yıldır, %66'lık bölümünün 6-10 yıldır, %27'lik bölümünün ise 10 yıldan fazladır İngilizce öğrendikleri belirlenmiştir.

Kontrol grubundan 1-5 yıldır İngilizce öğrenenler %22, 6-10 yıldır İngilizce öğrenenler %50 ve 10 yıldan fazladır İngilizce öğrenenler ise %28 şeklinde dağılım göstermiştir. Her iki gruba ait veriler Grafik 2'de sunulmuştur.

Grafik 2. Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin İngilizce Öğrendikleri Süreye Göre Dağılımı



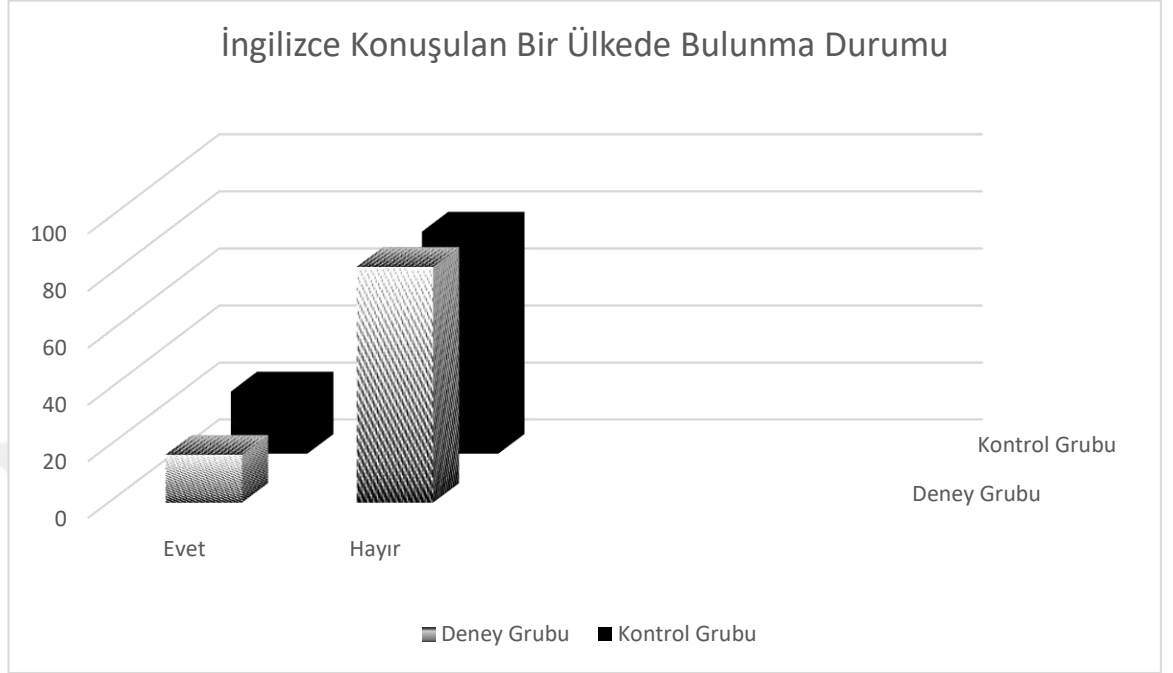
Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Bir Ülkede Bulunma Durumu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşulan bir ülkede bulunma durumu (bkz. Grafik 3) ve sebebine ilişkin bulguların dağılımı aşağıda betimlenmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin yanıtlarına göre 34 öğrenci (%83) İngilizce konuşulan herhangi bir ülkede bulunmamışken bu soruya 7 öğrenci (%17) olumlu yanıt vermiştir. İngilizce konuşulan bir ülkede bulunan 7 öğrencinin (%17), 4'ü (%57) tatil için, 3'ü (%43) de dil kursu için gittiklerini belirtmişlerdir.

Kontrol grubu öğrencilerinden 8 kişinin (%22) İngilizce konuşulan bir ülkede bulunduğu, 28 kişinin (%78) ise bulunmadığı belirlenmiştir. Soruya “evet” yanıtı veren 8 öğrencinin (%22) 7'sinin (%88) tatil amacıyla, 1 öğrencinin (%12) ise ailesinin birinin görevinden dolayı İngilizce konuşulan bir ülkede bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik 3. Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Bir Ülkede Bulunma Durumuna Göre Dağılımı



Başka Bir Üniversitenin Hazırlık Sınıfında Okuma Durumu

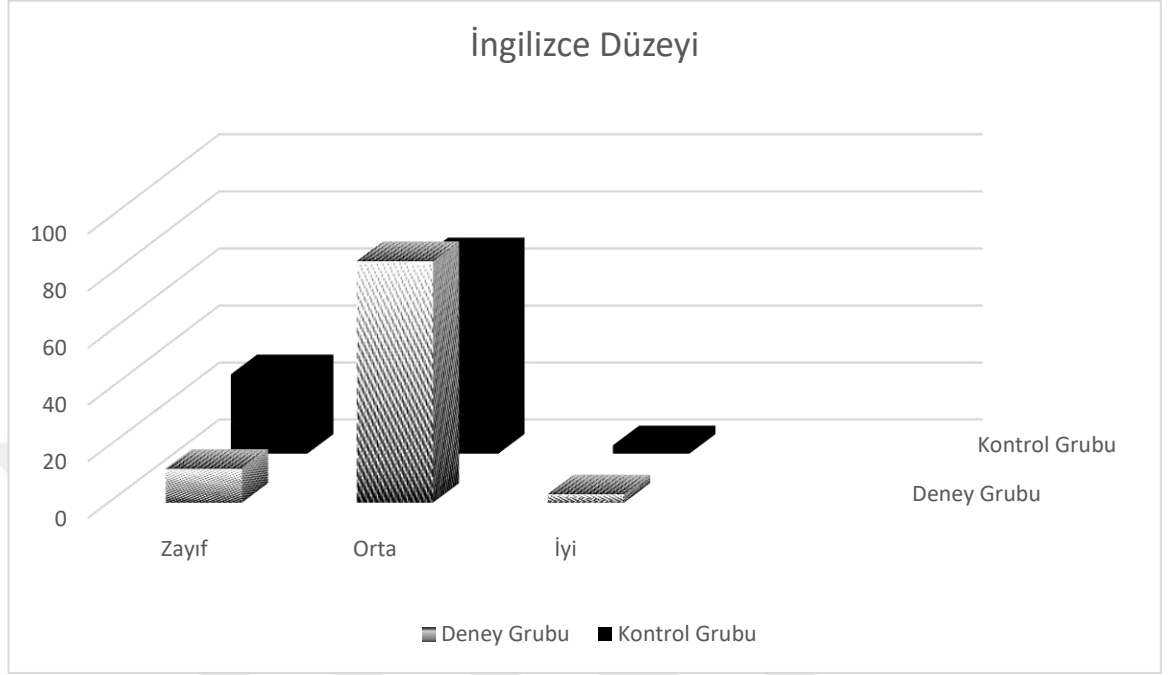
Hazırlık sınıfında eğitimlerini sürdüren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hiçbiri, şu anda okumakta oldukları hazırlık sınıfına gelmeden önce başka bir üniversitenin hazırlık sınıfında okumamıştır.

Öğrencilerin İngilizce Düzeyi

Öğrencilerin İngilizce düzeyleri de aynı envanter kapsamında araştırılmıştır. Grafik 4'te görüldüğü üzere, deney grubundan 5 öğrenci (%12) İngilizce düzeyini zayıf, 35 öğrenci (%85) orta ve 1 öğrenci (%3) de yüksek olarak belirtmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yanıtları incelendiğinde 10 öğrenci (%28) İngilizce düzeyini zayıf, 25 öğrenci (%69) orta ve 1 öğrenci (%3) de yüksek olarak ifade etmiştir.

Grafik 4. Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini Yanıtlayan Öğrencilerin İngilizce Düzeylerine Göre Dağılımı



3.4. Çalışma Planı

Bu çalışma ile ilk olarak, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisinin, bilişsel stratejileri kullanma profillerini ve tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır ve daha sonra, öntest ve sontest olarak kullanılan bir ölçme aracı yardımıyla, bağımsız değişken *strateji eğitimi* ve bağımlı değişken *okuma becerisi* arasında bir neden-sonuç ilişkisinin varlığına işaret eden bulgular elde etmek öngörülmüştür. Bu amaç doğrultusunda çalışma, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, hazırlık sınıfı öğrencilerinden seçilen 2 deney grubu sınıfı ve 2 kontrol grubu ile birlikte yürütülmüştür.

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk adımı olarak, hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinden, katılımcıların yaş, cinsiyet ve dil öğrenme yaşantıları hakkında fikir sahibi olmak amacıyla bir *kişisel bilgi formu* doldurmaları istenmiştir. Ardından,

öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini ve eğilimlerini belirlemek amacıyla Cesur ve Fer (2007: 73, 74) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri* (Oxford, 1990: 293-296) uygulanarak çalışmanın izlencesi, öğrencilerin envantere verdikleri yanıtlar (bkz. 3.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Stratejilere İlişkin Tutumları, 3.4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Stratejilere İlişkin Tutumları) doğrultusunda hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, verilmiş olan derecelendirmeye göre, on dört maddenin cevaplanmasına dayanmaktadır. Derecelendirme, en düşük “1 = Hiçbir zaman doğru değil” den, en yüksek “5 = Her zaman doğru” ifadeleriyle yapılmıştır. Envanterde yer alan on dört madde, Oxford (1990) tarafından yapılan sınıflandırma çerçevesinde bilişsel stratejiler bölümündeki altı gruptan biridir. Envanterin kaynak dili İngilizce olmasına rağmen, yabancı dil yetersizliğinin sebep olabileceği belirsizlik ya da yanlış anlamaları önlemek için öğrencilere envanterin Türkçe çevirisi uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan, geçerlik ve güvenirlik çalışması Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan envanterin çalışma grubu, 2006-2007 öğretim yılı bahar yarıyılında toplam yedi üniversitenin hazırlık programına devam eden 768 öğrenciden oluşmuştur. Envanterin öğrencilere uygulanması ile elde edilen veriler SPSS 11.5 sürümü ile analiz edilmiştir. Envanterin dilsel eşdeğerliği için, yani Türkçe ve İngilizce formu uygulaması arasındaki tutarlılığı belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı yapılmıştır. Aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasında, Pearson korelasyon katsayıları, bu çalışmanın kapsamındaki maddelere bakıldığında 3. madde hariç, .38 ile .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. 3. madde ise .05 düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısına göre alt ölçekler için

ortalama .69'dur. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda 6 faktörün yüzde 42 varyans miktarı ile açıkladığı 47 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Çalışma kapsamındaki bilişsel stratejiler, birinci faktör altında yer almıştır.

Çalışmada kullanılan dil öğrenme stratejileri envanterinin 50 maddeli Türkçe formunun bütünü için, iç tutarlılık güvenilirliği .92 alpha katsayısı iken, 47 maddeli formun alpha katsayısı da .92'dir. Bu sonuçlar, Türkiye'de yapılan başka araştırma sonuçlarını da doğrular niteliktedir. Araştırmada envanterin alt ölçeklerinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .59 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu sonuçlar da önceki bir çalışmayla aynı doğrultuda çıkmıştır. Bütün bunlar göz önüne alındığında, Cesur ve Fer (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan dil öğrenme stratejileri envanterinin Türkçe formunun, dil öğrenme stratejilerini belirlemede kullanılacak güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu düşünüldüğü için aynı envanter bu çalışmada kullanılmıştır.

Öğrencilere envanterdeki soruların doğru ya da yanlış cevabı olmadığı, amacın sadece öğrenme sırasında neler düşünüyor olduklarının görülmesi olduğu hatırlatılmış ve bu envantere ilişkin sonuçların hiçbir şekilde akademik ortalamalarına etki etmeyeceği söylenmiştir. Amaç, hazırlık sınıfında okuyan ve çalışmaya katılan öğrencilerin, bilişsel stratejilere yönelik tutumlarını belirlemek olduğu için araç, hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır. İzlenince de buna paralel biçimde hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin yanıtları doğrultusunda oluşturulmuştur.

Ardından, öğrencilerin uygulama öncesindeki düzeylerini görmek için 20 puan üzerinden değerlendirilen bir öntest uygulanmıştır. Okuma becerisi çerçevesindeki strateji eğitimine başlanmadan önce aynı hafta içinde deney grubuna dil öğrenme stratejileri hakkında genel fikir sahibi olmaları amacıyla yaklaşık 30 dakikalık bir ders verilmiştir. Derste kullanılacak stratejilerin tanıtımı sunusu (PPT) Ek 2’de verilmiştir. Uygulamada öntest ve stratejilerin tanıtımı uygulamasından 11 hafta sonra tüm gruptaki öğrencilere, verileri toplamak amacıyla sontest uygulanmıştır.

3.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Stratejilere İlişkin Tutumları

Dil öğrenme stratejileri envanterinin bilişsel stratejilere ilişkin bölümünde öğrencilerin İngilizce öğrenimine ilişkin önermelere verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Elde edilen verilere göre deney gruplarının en yüksek oranda (%39) “her zaman doğru” yanıtını verdikleri madde “TV’de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.” önermesidir. Öğrencilerin özellikle internet üzerinden yabancı dizileri severek takip ettiği bilinmektedir. En düşük oranda “her zaman doğru” seçeneğini işaretledikleri önerme ise “İngilizce sohbetleri ben başlatırım.” önermesidir. Bu da konuşma konusunda genel olarak bir çekince yaşadıklarını gösterebilir. Bunu takip eden maddelerden düşük orana (%5) sahip olan ise dinlenen ya da okunan metnin özetini çıkarmak ve İngilizcede telaffuz alıştırması yapmaktır.

“Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.” önermesine verilen yanıtlardan en yüksek oran (%51) “bazen doğru” şeklindedir. Bu önermeye öğrencilerin hiçbirisi, “hiçbir zaman doğru değil” yanıtını işaretlememiştir, yani öğrencilerin bir şekilde anadili İngilizce olan kişileri taklit etme çabaları vardır, denebilir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, metne başta göz atıp ardından tamamını dikkatlice okumak öğrencilerin hiçbirinin yapmadığı bir eylem olarak görülmektedir. Bu maddeye en yüksek oranda yanıt “bazen doğru” (%35) şeklinde verilmiştir.

“Sık sık doğru” olarak işaretlenen önermelerden en yüksek orana sahip olan (%39) yeni sözcükleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlamaktır. Bu önermeyi, bilinen sözcükleri tümcelerde farklı şekillerde kullanmak takip etmektedir (%30).

Öğrencilerin hiçbir zaman yapmadıkları yönünde en yüksek oranda (%20) işaretleme yaptıkları önerme “Anadilimde bulunmayan İngilizcedeki “th /θ / hw ” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.”dır. Bu sonuç, öğrencileri telaffuza yeterince önem vermediğini göstermektedir. Bunu takip eden en yüksek oran (%19) ise İngilizce sohbetleri başlatmak önermesine aittir.



Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Strateji Envanterine Verdikleri Yanıtlar

	n	Hiçbir zaman doğru değil (%0)	n	Nadiren doğru (%25)	n	Bazen doğru (%50)	n	Sık sık doğru (%75)	n	Her zaman doğru (%100)
1. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	%2	1	%2	15	%37	16	%39	8	%20
2. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	-	-	8	%20	21	%51	7	%17	5	%12
3. Anadilimde bulunmayan İngilizcedeki “th /θ / hw ” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	8	%20	10	%24	12	%29	9	%22	2	%5
4. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	3	%7	5	%12	18	%44	12	%30	3	%7
5. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	8	%19	13	%32	13	%32	7	%17	-	-
6. TV’de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	-	-	3	%7	11	%27	11	%27	16	%39
7. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	%2	9	%22	15	%37	7	%17	9	%22
8. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	4	%10	17	%41	11	%27	6	%15	3	%7

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Strateji Envanterine Verdikleri Yanıtlar (devam)

	n	Hiçbir zaman doğru değil (%0)	n	Nadiren doğru (%25)	n	Bazen doğru (%50)	n	Sık sık doğru (%75)	n	Her zaman doğru (%100)
9. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	-	-	10	%24	14	%35	10	%24	7	%17
10. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.	2	%5	3	%7	13	%32	11	%27	12	%29
11. İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	2	%5	10	%24	14	%34	6	%15	9	%22
12. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	4	%10	15	%36	14	%34	4	%10	4	%10
13. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	2	%5	5	%12	16	%39	12	%29	6	%15
14. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	5	%12	16	%39	15	37	3	%7	2	%5

3.4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Stratejilere İlişkin Tutumları

Hazırlık sınıfında eğitimini sürdüren öğrencilerin bilişsel stratejilerin kullanımına yönelik tutumlarını araştıran bu envanterde kontrol gruplarının yanıtları incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, kontrol gruplarının en yüksek oranda (%44) “her zaman doğru” yanıtını verdikleri önerme TV’de İngilizce programlar ya da diziler izlemektir. Bunu ise %28’lik oranla “Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.” önermesi takip etmektedir. Bu durum öğrencilerin yeni bir sözcük öğrenirken sözcüğün İngilizce açıklaması ya da eşanlamlısından çok, Türkçe karşılıklarıyla öğrenmeye meyilli olduklarını göstermektedir.

Bunların yanı sıra, “İngilizce sohbetleri ben başlatırım.” önermesine “her zaman doğru” seçeneğini işaretleyen hiç çıkmamıştır. Diğer seçenekler ise kendi içinde dengeli dağılım göstermiştir (“hiçbir zaman değil” %28, “nadiren doğru” %22, “bazen doğru” %28, “sık sık doğru” %22). Fakat yine de diğer maddelerle karşılaştırıldığında “hiçbir zaman değil” seçeneğine verilen %28’lik yanıt oranı yüksektir. Verilerden yola çıkıldığında öğrencilerin İngilizce konuşma ve sohbet konusunda çekince yaşadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin hiçbir zaman yapmadıkları yönünde yanıt verdikleri bir diğer yüksek orana sahip madde ise yine %28’lik oranla İngilizcedeki bazı sesleri çıkarmaya çalışarak telaffuz alıştırması yapmaktır. Bu oran öğrencilerin sesletime yeterince önem vermediklerini gösterebilir. Bunu takip eden %25’lik oranla “hiçbir zaman doğru değil” yanıtı verilen önerme ise “Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.” olarak gözlenmiştir. Öğrencilerin konuşurken ya da bir metni okurken çeviri yapma eğiliminin oranı, yeni öğrenilen sözcüklerin Türkçe benzerlerini bulmaya çalışmalarının oranıyla da örtüşmektedir.

“Sık sık doğru” olarak işaretlenen önermelerden en yüksek orana sahip olanlar (%39) yeni öğrenilen sözcükleri yazarak ya da söyleyerek tekrarlamak, metne başta göz atıp daha sonra metnin tamamını dikkatlice okumak ve İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışmaktır.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Strateji Envanterine Verdikleri Yanıtlar

	n	Hiçbir zaman doğru değil (%0)	n	Nadiren doğru (%25)	n	Bazen doğru (%50)	n	Sık sık doğru (%75)	n	Her zaman doğru (%100)
1. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	2	%6	4	%11	12	%33	14	%39	4	%11
2. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	5	%14	12	%33	10	%28	6	%17	3	%8
3. Anadilimde bulunmayan İngilizcedeki “th /θ / hw ” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	10	%28	12	%33	6	%17	9	%17	2	%5
4. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	4	%11	7	%19	15	%42	9	%25	1	%3
5. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	10	%28	8	%22	10	%28	8	%22	-	-
6. TV’de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	2	%6	3	%8	6	%17	9	%25	16	%44
7. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	2	%6	7	%19	14	%39	9	%25	4	%11
8. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	3	%8	14	%39	12	%34	4	%11	3	%8

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Strateji Envanterine Verdikleri Yanıtlar (devam)

	n	Hiçbir zaman doğru değil (%0)	n	Nadiren doğru (%25)	n	Bazen doğru (%50)	n	Sık sık doğru (%75)	n	Her zaman doğru (%100)
9. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	4	%11	2	%6	12	%33	14	%39	4	%11
10. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.	1	%3	7	%19	8	%22	10	%28	10	%28
11. İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	4	%11	3	%8	8	%22	14	%39	7	%20
12. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	7	%19	9	%25	11	%31	3	%8	6	%17
13. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	9	%25	8	%22	6	%17	8	%22	5	%14
14. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	12	%33	13	%36	5	%14	5	%14	1	%3

3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümleme İşlemleri

Tezin uygulamasında, araştırmanın yapıldığı kurumdaki hazırlık sınıfı B düzeyinden 2 sınıfa, haftalık programın akışına göre haftada 1 ya da 2 ders saati (toplam 11 hafta – öntest ve sontest dahil olmak üzere), okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilerin eğitimi uygulanmıştır. Bu zaman süresince, kontrol grubu dil öğrenme stratejileri kullanımıyla ilgili herhangi bir eğitim görmemiş, ders programlarında belirlenen *okuma ve yazma* derslerine olağan akışında devam etmişlerdir. Çalışmanın yapıldığı kurum olan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinde 1 ders saati 50 dakikadır.

Tezin nicel ve nitel veri toplama ve çözümleme araçları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol gruplarına verilen, katılımcılar hakkında genel bilgi toplamak, önceki İngilizce öğrenim yaşantıları hakkında fikir sahibi olmak ve bilişsel stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan *Kişisel Bilgi Formu ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL) (Türkçe)* (bkz. Ek 1),
2. Hem deney hem de kontrol grubuna uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak verilen, katılımcıların okuma becerilerindeki gelişimi sınamak amacıyla kullanılan *Traditions* (bkz. Ek 4) adlı metni içeren “okuduğunu anlama gözlem formu”,
3. Katılımcıların okuma becerisinin gelişimine etkisinin inceleneceği *okuma metinleri ve ders araçları*,

4. Öğrencilerin uygulanan izleneye yönelik görüşlerinin alındığı *öğrenci görüş bildirimi*.

Öntest ve son testi oluşturan “Okuduğunu anlama gözlem formu”ndaki soruların belirlenmesinde metnin bulunduğu kitapta verilen soruların bir kısmının seçilmesinin yanı sıra bir kısmı da araştırmacı tarafından stratejilerin kullanımına yönelik üretilen sorularla toplam 20 tane çoktan seçmeli soru oluşturulmuştur. Değerlendirmeyi yapmak üzere cevap anahtarı oluşturulmuş ve soruların hepsi ya çoktan seçmeli ya da doğru-yanlış biçiminde olduğu için sonuçlar araştırmacının kendisi tarafından puanlandırılmıştır.

Çalışmada nicel verilerden elde edilen sonuçlar kadar öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri de önem taşımaktadır. Bu nedenle, nitel verilerin toplanmasında, öğrencilerden, dönem içinde uygulanan bilişsel strateji eğitiminin okuma becerilerinin gelişimine katkısını kısaca açıklamaları istenmiştir. Nitel veri toplama araçlarından olan yazılı görüş bildirimi, son araştırma sorusunun yanıtı için eğitim sürecinin bitiminde deney gruplarındaki öğrencilerden alınarak hedef stratejilerin öğrenimi ve planlanmış etkinliklerin amacına ulaşp ulaşmadığına ilişkin bilgiler edinilmiştir.

Bu bağlamda, öğrenci görüşleri konusunda bilgi toplamak amacıyla, katılımcılardan dönem içinde edindikleri bilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinin gelişimine katkısını kısaca açıklamaları istenmiştir. Ayrıca, öğrencilere dönem boyunca çalışılan stratejilerin neler olduğunu anımsatarak görüş bildirimlerinde kolaylık sağlamak amacıyla geri bildirim kağıdına stratejiler hakkında kısa notlar düşülmüştür.

Araştırmada, öntest ve sontest verilerine ait istatistiksel çözümler SPSS 20 (Statistical Program for Social Sciences) veri analiz paket programı yardımı ile çözümlenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın soruları çerçevesinde kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri aşağıdaki gibidir:

1. Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının öntest sontest karşılaştırması ile kontrol gruplarının öntest sontest karşılaştırması arasında anlamlı bir fark çözümlemesinde eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Eşleştirilmiş t-testi, bir gruptan elde edilen iki ölçüm olduğunda (tekrarlı ölçüm) grubun bir ölçümden elde ettiği puan ortalaması ile diğer ölçümden elde ettiği puan ortalamasını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. “t” değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkar ise ($p < .05$ ya da 01) gruplara ait aritmetik ortalamalara bakılır ve hangi ölçümde grubun ortalamasının daha yüksek ya da düşük olduğu belirlenerek yorumlanır. Anlamlı çıkmaması durumunda ortalamalara değinilmez.

2. Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının ulaştığı eriş (sontest) ile kontrol gruplarının erişleri (sontest) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla eşleştirilmiş t-testi uygulanmıştır.

Burada bahsedilen eşleştirilmiş t-testinin uygulanmasının nedeni, deney ve kontrol gruplarının birleştirilerek kendi aralarında eşleştirilerek karşılaştırılmasıdır.

3.6. Bilişsel Strateji Eğitimi İzlenesi

Öğrencilerin okuma becerisindeki erişilerine etkisi araştırılan bilişsel stratejiler konusunda farkındalık kazandırma temelinde hazırlanan bilişsel strateji eğitimi izlenesi Tablo 9’da görülmektedir. Hazırlanan bilişsel strateji eğitimi izlenesinde kullanılan stratejilerin belirlenmesinin temelinde Oxford’un (1990) *Dil Öğrenme Stratejileri* vardır.

Tablo 9. Bilişsel Strateji Eğitimi İzlenesi

Zaman Dizini	Çalışma Metinleri	Ana Strateji Grubu	Kullanılan Strateji ve Amaç
1. Hafta 4-10 Ocak 2016	○ Öntest “Traditions”, More to Read, 183, ○ Dil Öğrenme Strateji Envanteri, ○ Stratejilerin tanıtımı sunusu (PPT)		○ Öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi ○ Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilerin tanıtılması
2. Hafta 11-17 Ocak 2016 3. Hafta 11-17 Ocak 2016	● “Corn” More to Read, 105 (bkz. Ek 27) ❖ Poster (Traditions)	● Girdi ve Çıktı İçin Yapı Oluşturma ❖ Pratik Yapma	● Özetleme: Bilgi boşluklarını doldurarak şematik özetini tamamlama ❖ Doğal Olarak Uygulama: İnternette bilgi toplama yoluyla verilen konuya

			ilişkin poster hazırlama
4. Hafta 18-24 Ocak 2016	“Can’t Name that Tune?” Real Reading 3, 110 (bkz. Ek 28)	• Pratik Yapma • İleti Alma ve Gönderme	• Yineleme: Metni baştan sona iki kez okuma ve birinci okuma ile ikinci okuma arasındaki süre ve kavrama karşılaştırması yapma • Düşünceyi Çabuk Algılama - Tarama: Metinle ilgili detay sorularını yanıtlama
5. Hafta 25-31 Ocak 2016	• Hot English Magazine (İngilizce dergi) ❖ “Saving the Ugly” More to Read, 152 (bkz. Ek 29)	• Pratik Yapma • İleti Alma ve Gönderme ❖ İleti Alma ve Gönderme ❖ Çözümleme ve Usa Vurma	• Doğal Olarak Uygulama: Dergiden haber okuma ve yorumlama • Kaynak Kullanma: Tek dilli sözlük ❖ Düşünceyi Çabuk Algılama - Tarama: Metinle ilgili detay sorularını yanıtlama ❖ Anlatım Çözümleme: Sözcükleri kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlamını yordama
		• Girdi ve Çıktı için Yapı Oluşturma	• Not Tutma: Kavram haritası kullanarak ana fikir, ana noktalar ve detayları yazma

6. Hafta 1-7 Şubat 2016	“Running around the World” Real Reading 3, 22 (bkz. Ek 30)	• Çözümleme ve Usa Vurma • İleti Alma ve Gönderme	• Anlatım Çözümleme: Sözcükleri kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlamını yordama • Kaynak Kullanma: Çift dilli sözlük
7. Hafta 8-14 Şubat 2016	“Healthy Eating for Diabetics” More to Read, 119 (bkz. Ek 31)	• Girdi ve Çıktı için Yapı Oluşturma	• Özetleme: Bilgi boşluklarını doldurarak şematik özeti tamamlama • Özetleme: Paragraflara başlık bulma
8. Hafta 15-21 Şubat 2016	“Hallucinogens” ELS, 344 (bkz. Ek 32)	• Çözümleme ve Usa Vurma	• Karşıtsal Çözümleme & Aktarım: Anadil ile bağlantı kurarak bazı yabancı kökenli sözcüklerin anlamlarını bulma • Çeviri: Tek dilli çeviri (açıklama)
	“Food for the Starving” Reader at Work 2, 88 (bkz. Ek 33)	• Çözümleme ve Usa Vurma • Girdi ve Çıktı için Yapı Oluşturma	• Anlatım Çözümleme: Sözcükleri kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlamını yordama • Özetleme: Metinde belli bir paragrafı özetleyen tümceyi bulma

9. Hafta 22-28 Şubat 2016	Food for the Starving” Reader at Work 2, 88 (bkz. Ek 33)	• İleti Alma ve Gönderme • İleti Alma ve Gönderme	• Düşünceyi Çabuk Algılama - Göz Gezdirmeye: Metnin ana fikrini içeren tümceyi bulma • Düşünceyi Çabuk Algılama -Tarama: Metinle ilgili detay sorularını yanıtlama
10. Hafta 29 Şubat – 6 Mart 2016	“Ocean Exploration” More to Read, 149 (bkz. Ek 34)	• İleti Alma ve Gönderme • İleti Alma ve Gönderme • Girdi ve Çıktı için Yapı Oluşturma	• Kaynak Kullanma: Tek dilli sözlük • Düşünceyi Çabuk Algılama - Tarama: Metinle ilgili detay sorularını yanıtlama • İşaretleme: Metinle ilgili verilen soruların yanıtlarını içeren tümcelerin altını çizme, önemli görülen yerleri daire içine alma, anlaşılmayan yerlere soru işareti koyma ya da yeni sözcükleri fosforlu kalemle çizme
	• “Text 2” Focus on Paragraph, 268 (bkz. Ek 35)	• İleti Alma ve Gönderme	• Düşünceyi Çabuk Algılama - Göz Gezdirmeye: Metnin

11. Hafta 7-13 Mart 2016	❖ Daily News (yabancı gazete)	• İleti Alma ve Gönderme ❖ Pratik Yapma	ana fikrini içeren tümceyi bulma • Düşünceyi Çabuk Algılama - Tarama: Metinle ilgili detay sorularını yanıtlama ❖ Doğal Olarak Uygulama: Gazeteden haber okuma ve yorumlama
12. Hafta 14-20 Mart 2016	○ Sontest ○ Öğrenci değerlendirmeleri		○ Öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırma verilerinin çözümlenmesi, istatistik uzmanlarının görüşünü alarak, alanda yer alan SPSS çözümleme ve bulguları yorumlama çalışmalarının doğrultusunda SPSS 20 veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Tezin bulgularına, araştırmanın soruları çerçevesinde bu bölümde yer verilmektedir.

Araştırmanın ilk temel sorusu şöyledir:

Araştırmanın 1. Sorusu: Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının öntest sontest karşılaştırması ile kontrol gruplarının öntest sontest karşılaştırması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tezin sorusu çerçevesinde yapılan çözümlemede, deney ve kontrol gruplarının öntest sontest sonuçları ayrı ayrı incelenmiştir. Öntest ve sontest arasında öğrencilerin erişileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için deney grupları (B17 ve B18) ile kontrol grupları (B12 ve B15) için eşleştirilmiş örneklem t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Bu soru için yapılan çözümlemede elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçüm	S	O	SS	sd	t	p
B17 öntest-sontest	21	2,523	2,112	20	5,475	0,000
B18 öntest-sontest	20	1,550	1,538	19	4,507	0,000
B12 öntest-sontest	15	1,400	1,882	14	2,881	0,012
B15 öntest-sontest	21	1,571	4,272	20	1,685	0,107

$p < .05$

Bu soru için yapılan çözümlemede elde edilen bulgulara göre, deney grupları (B17 ve B18 sınıfları) öntest sontest karşılaştırmasına ilişkin p değeri 0.000 dır. Yani istatistiksel olarak **anlamlı** bir artış vardır. Test için istatistiksel güven düzeyi %95 olmak üzere her bir p değeri $\alpha = 0.05$ den küçük olduğu için H_0 denencesi reddedilir. Yani **uygulanan eğitimin erişiyi arttırdığı** sonucuna varılır. Ortalama puan artışı B17 sınıfı için 2,523'tür. B18 sınıfı için ise 1,550'dir.

Kontrol grubu B12 sınıfı için öntest sontest karşılaştırmasına ilişkin p değeri 0,012'dir. Yani istatistiksel olarak anlamlı bir artış vardır. Ancak ortalama puan artışının 1,400 olması, başarının yine de deney gruplarından düşük olduğunu göstermektedir. Diğer kontrol grubu (B15) öntest ve sontest karşılaştırmasına ilişkin p değeri 0,107'dir. Sonuç olarak p değeri $\alpha = 0.05$ değerinden büyük olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenmez.

Yukarıda belirtilen verilerden yola çıkılarak deney ve kontrol gruplarının öntest sontest sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Bununla beraber, deney gruplarının ortalama puan artışının kontrol gruplarına göre **daha yüksek** olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın 2. Sorusu: Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının ulaştığı eriş (sontest) ile kontrol gruplarının erişileri (sontest) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçüm	S	O	SS	sd	t	p
Deney ve kontrol grupları sontest	42	2,000	3,781	20	2,424	0,025

p<.05

Çalışmanın ikinci sorusuna bağlı olarak yapılan çözümlemede, deney grupları (B17-B18) ve kontrol grupları (B12-B15) gruplarının sontest erişilerinin farklı olup olmadığını test etmek amacıyla deney ve kontrol grupları kendi içlerinde birlikte ele alınarak eşleştirilmiş t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 11’de görüldüğü üzere, bu teste ilişkin p değeri 0.025 olarak bulunmuştur. (Yani bu grupların eriş puanları arasında istatistiksel olarak **anlamlı** bir fark vardır, $t(20)=2,424$, $p<.05$).

Deney gruplarının sontest ortalaması 20 puan üzerinden 16,404 iken, kontrol gruplarının sontest ortalaması 14,404 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın 3. Sorusu: Deney grubunun okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

Nitel verilerin değerlendirilmesinde, katılımcılardan, dönem içinde uygulanan bilişsel strateji eğitiminin okuma becerilerinin gelişimine katkısını kısaca açıklamaları istenmiştir.

Katılımcıların strateji eğitimine yönelik yorumları değerlendirildiğinde pek çoğunun uygulamadan memnun kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin sıklıkla yazdıkları ifadelerden örnekler aşağıda yer almaktadır (Tırnak içinde kullanılan ifadeler, öğrencilerin ifadeleri aynen korunarak yazılmıştır.):

“Bu teknikler sayesinde reading netlerimde ciddi artış sağlandı.” (D1)

“Dönemin başından beri verdiğim uğraşlar, öğrendiklerimi kullanabildiğim için boşa çıkmadı.” (D2)

“Bazı önemli taktikleri öğrenerek paragraftan daha farklı verim alabiliyorum.” (D3)

“Hepsi hemen hemen işe yaradı çünkü artık reading passage’larını okurken daha rahat anlıyorum.” (D4)

“Daha önce reading comprehension sorularını çok yavaş çözerdim. Şu an 2 kat hızlı çözebiliyorum. Nedeninde bu stratejilerin etken olduğunu düşünüyorum.” (D5)

“Daha önce kitap okur gibi reading okuyorduk ama bu kurda taktikleri öğrenince ciddi manada değişim sağladık.” (D6)

“Okumam hızlandı ve anlam çıkarmam kolaylaştı. Her ne kadar pratik yapmasam da ilerleme var. Keşke daha çok pratik yapıp geliştirebilseydim.” (D7)

Öğrencilerin görüşlerine göre uygulamada en çok yararlandıklarını söyledikleri stratejiler göz gezdirme ve tarama olmuştur. Katılımcıların çoğu, hem kendi okuma becerilerin gelişiminde hem de sınavlarda en çok bu iki stratejinin işe yaradığını belirtmişlerdir. Araştırmacı da aynı düşünceyle, dönem başında etkinlikleri

planlanması sırasında öğrencilerin dönem sonunda girecekleri TOEFL sınavında okuma bölümündeki soruların dağılımını da göz önüne alarak göz gezdirme ve tarama sorularını içeren etkinliklere ağırlık vermiştir. Aslında okuma becerisini ölçen sınav sorularının pek çoğunun ana düşünce ve paragraftan ayrıntılı bilgi bulma sorularını içerdiği düşünüldüğünde bu soruları yanıtlayan kişiler göz gezdirme ve tarama stratejilerinden bir şekilde yararlanmaktadır. Ancak deney gruplarının avantajı, bu soruları yanıtlarken hedef strateji kullanımını farkında olarak daha kolay ve daha hızlı bir biçimde sonuca ulaşmaktır.

Öğrencilerin yorumları incelendiğinde sık sık yararlandıkları bir başka stratejinin ise anlatım çözümleme olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu stratejiye yönelik görüşlerini aşağıdaki ifadelerle yansıtmaktadır:

“Sözcüğü parçalara ayırmak ve kökünü tahmin etmek öncelikle sözcüğün grubunu anlamama yardımcı oluyor. Bu sürecin desteği dolayısıyla sözcüğü ve cümleyi anlamam kolaylaşıyor.” (D8)

“Sözcüklerin köküne ve gelen eklerine bakarak az çok anlamını çıkartabiliyorum.” (D9)

“Sözlük kullanmadan bir kelimenin anlamını tahmin etmeyi öğrendim.” (D10)

Bunların yanı sıra, katılımcılar uygulamanın katkıları konusunda bilinçli olduklarını,

“Dönem içinde okuma sınavlarımızda çok faydalandım bu tekniklerden. Daha hızlı okumamı ve hiçbir detayı kaçırmamamı sağladılar. Bu teknikler sayesinde reading puanlarım arttı.” (D11)

“Değişik tarzlarda İngilizce parçalar okumak yeni kelimeler öğrenmemi sağladı.” (D12)

“Metni iki-üç defa okumak yerine parçalara ayırarak işimize yarayacak yere odaklanmayı öğrendim.” (D13)

“Bu öğrendiklerim reading sınavlarında ve writing quizlerinde çok işime yaradı. Daha kolay anlayıp daha kolay yazabiliyorum. Daha uzun ve düzgün cümleler kurabiliyorum. Yazılanları daha rahat anlayabiliyorum.” (D14)

gibi ifadelerle yansıtmaktadırlar.

V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

İngilizce hazırlık sınıfında eğitimlerini sürdüren bir grup öğrenciyle yapılan çalışmada, öğrencilere bilişsel stratejilerin kullanımı konusunda farkındalık kazandırma amacıyla hazırlanan bilişsel strateji eğitimi izlencesinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması tezin konusunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede, çalışmanın sonuçları tezin sorularından elde edilen bulgulara dayalı olarak bu bölümde sunulmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular, okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının öntest sontest karşılaştırması ile kontrol gruplarının öntest sontest karşılaştırması arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle, öğrencilerin öntest ve sontest olarak kullanılan okuma metnindeki doğru sayıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yapılan çözümlemede deney ve kontrol gruplarına ait ayrı ayrı hesaplanan verilere göre, her bir gruba ait ortalama puan artışında anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda, aynı süreçte deney gruplarıyla beraber kontrol gruplarının da gelişim gösterdiğini söylemek yanlış olmaz. Ancak, bu çözümlemede deney gruplarının ortalama puan artışının kontrol gruplarından yüksek olması, deney gruplarının kendi içinde daha başarılı bir gelişim gösterdiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusunun bulgularına göre, okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce gruplarının ulaştığı eriş (sontest) ile kontrol gruplarının erişleri (sontest)

arasında, deney gruplarının lehine bir fark olduğu saptanmıştır. Bu çözümlemede deney ve kontrol grubuna dahil olan sınıflar kendi içlerinde birlikte ele alınmıştır.

Bu iki sonuçtan yola çıkarak, tez için hazırlanan bilişsel strateji eğitimi izlencesinin katılımcıların okuma becerisi erişilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilmektedir.

Benzer şekilde, Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel modelli bir araştırmayla belirlemeyi çalışmıştır. Araştırma, ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders araç gereçleri ve çeşitli gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutum açısından öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar çıktığı saptanmıştır.

Bilişsel stratejilerin kullanıldığı bir diğer çalışmada ise, Chun Ou (2006) özetleme stratejisinin İngilizceyi yeni öğrenmeye başlayan Tayvanlı öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada özetleme stratejisinin etkililiğini belirlemek için öntest-sontest deneysel deseni kullanılmış ve 124 birinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, özetleme stratejisi uygulamalarının İngilizceyi yeni öğrenmeye başlayan Tayvanlı üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, ayrıntılı soruların yanıtlanmasından başka, öğrencilerin ana düşünceyi kavrama ve parçadan çıkarımlarda bulunma yeteneklerinin geliştiği de ortaya konmuştur. Bu çalışmanın bulguları da, bu tez çalışmanın başında öngörülen,

bilişsel stratejilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olabileceği denencesiyle uyumludur.

Son olarak tezin üçüncü sorusunun sonuçlarına göre, katılımcıların bu uygulamaya yönelik görüşleri olumludur. Alınan geribildirim, strateji eğitiminin öğrencilerin yabancı dilde okuma sürecinden daha fazla verim aldıkları, zamandan tasarruf ettikleri ve metinleri daha kolay takip ettikleri yönünde olmuştur.

Çetinkaya tarafından 2004 yılında yapılan İngilizce ve Türkçe metinleri okuma sürecinde kullanılan stratejiler ve kullanım sıklıklarına ilişkin araştırmada, Türkçe ve İngilizce metinlere ait sesli-düşünme tutanaklarının çözümlenmesinde metin tabanlı ve içerik tabanlı olmak üzere toplam 23 ayrı strateji bulgulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, İngilizce metni okuma sürecinde kullanılan “yineleme” stratejisinin denekler tarafından kullanım sıklığında 20 strateji arasından üçüncü sırada yer aldığını göstermektedir. İçerik tabanlılardan olan “Anlamı yordama” ise, denekler tarafından sekizinci sırada kullanılmaktadır. Buna benzer olarak, bu tez çalışmasında kullanılan bilişsel stratejiler grubundaki “Anlatım çözümleme” stratejisi de sözcüğün kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak *anlamını yordama* biçiminde öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır.

Öğrencilerin çeşitli okuma metinleriyle, derse etkin katılımlarıyla, okumayı teşvik edici etkinliklerle derse dahil olmaları okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda, uygulanan bilişsel strateji izlencesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne katkı sağlamaya yardımcı düşünülmektedir. Bilişsel strateji eğitimi izlencesinin, öğrencilerin dönem içindeki sınavların okuma bölümlerindeki, özellikle de dönem sonunda hazırlık sınıfını geçmek için girecekleri TOEFL sınavındaki okuma bölümündeki erişilerini

olumlu etkileyebileceğinden dil öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirilmelerinin onlara fayda sağlayabileceği göz önünde bulundurulmuştur.

Bu eğitimin öğrenci üzerindeki etkisinin olumlu yönleri; öğrencinin bilişsel stratejiler yoluyla okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi, kendine çeşitli taktikler kazandırarak soruları yanıtlamada kolaylık sağlaması, okuma metinlerinde zamanını daha etkin ve tasarruflu kullanabilmesi, kendi okuma sürecinden keyif alması, metinde verilen bilgiyi en verimli şekilde kullanabilmesi şeklinde özetlenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde yabancı dil öğretmenlerine ve alanda çalışan diğer uzmanlara verilecek önerilerin ardından alanda yapılabilecek ardıl çalışma önerilerine yer verilecektir.

Okuma derslerinde bilişsel stratejilerden yararlanmanın okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisinin nitel ve nicel sonuçlar çerçevesinde olumlu bulunduğu tez çalışmasında, öğretmenlere ve alanda çalışan diğer uzmanlara karşılaştıkları sorunların nasıl üstesinden gelebileceklerine dair bazı öneriler verilmesi tezin alana katkısı açısından önemlidir. Bu tez çalışması kapsamında ulaşılan bulgular, TOBB ETÜ Reading&Writing dersleri bünyesinde gerçekleştirilecek yeni yönelimlere karar verilmesi, öğrenme araç gereçlerinin çeşitlendirilmesi sürecinde dayanak olarak kullanılabilecek niteliktedir.

Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi içinde yer alan farklı düzeyler için verilen açıklamalar incelendiğinde okuma becerisi için belirtilen kazanımlar, göz gezdirme, tarama, doğal olarak uygulama gibi bazı bilişsel stratejileri de barındırmaktadır. Bundan anlaşılacağı üzere bilişsel stratejiler aslında programlarda yer almaktadır.

Ancak, öğrencilere bu kazanımlara ilişkin doğrudan bir bilgi verilmemektedir. Öğrenciler, ders öncesi ya da sırasında bu kazanımlarla ilgili bilgilendirilirse daha bilinçli bir yaklaşım içinde olacaklardır.

Yabancı dil öğrencileri küçük yaşlardan itibaren okuma metinleriyle okuduğunu anlama etkinlikleri yapmalıdır. Yükseköğretim düzeyine geldiğinde ise İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri için bir bilişsel strateji eğitimi izlencesinin hedef olarak yabancı dil öğretimi programlarına konması ve derste etkin bir biçimde yer alması bu becerinin daha etkin bir biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yabancı dil öğretiminde, okuma derslerinde bilişsel stratejileri kullanmak öğrencilerin öğrenme sürecini, derse katılımlarını ve ilgilerini olumlu etkilemektedir. Zengin dil girdisi sağlayan okuma metnlerinin, yabancı dil öğretiminde kullanılabilirliğini ve niteliğini saptamak tüm uygulama sürecini etkileyeceğinden çok önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin düzeylerine uygun, farklı ilgi alanlarına hitap eden, aynı stratejinin farklı etkinliklerde kullanımlarını teşvik eden metinleri okumaya, çözümlemeye, üzerinde konuşmaya ve daha sonra da soruları yanıtlamaya daha fazla ve nitelikli zaman ayırmak gerekmektedir. Metinleri stratejiler yardımıyla okuyup özümsemek, dil gelişimini olumlu etkilediğinden derslerde sıklıkla kullanılması önerilmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan bilişsel strateji eğitimi izlencesinin yabancı dil öğretmenlerine ve bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılara örnek niteliğinde bir destek olacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretimi için ders kitabı yazar kişilerin bu bulguları dikkate alarak okuma etkinlikleri içeren kitaplara bilişsel stratejileri daha fazla dahil etmeleri önerilmektedir.

Araştırmada bilişsel strateji eğitiminin uygulandığı öğrencilerin erişileriyle, bu eğitim uygulanmadan önceki erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin hatalarının daha ayrıntılı çözümlenmesinin bu alandaki sorunların çözümlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda öğrencilerin yaptıkları hataların çözümlenmesi ve hataların hangi stratejilerin kullanımını hedefleyen sorularda yoğunlaştığının ayrıştırılarak belirlenmesinin bu stratejilere daha ağırlık vererek çalışma yapılmasını ve bilişsel stratejiler yoluyla okuma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Dolaysız strateji grubunda yer alan bilişsel stratejileri kullanarak okuduğunu anlama becerisinde farkındalık geliştirme temeline dayanan uygulamanın İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma becerisinin gelişimi üzerine etkisinin olumlu gözlemlendiği görülmüştür. Aynı konunun yaşı daha küçük öğrencilerle nasıl sonuçlanacağı da başka bir araştırma sorunu olabilmektedir.

Okuma, dil gelişimini sağlayan bir ders olmanın ötesinde bireyin hayal gücünü ve dünya görüşünü zenginleştiren bir araçtır. Bu aracı yabancı dil öğretiminde öğrencileri sıkmadan, zorlamadan, stratejiler yoluyla hedefe ulaşmayı kolaylaştırarak okuma becerilerini geliştirme yönünde planlamak aslında her yabancı dil öğretmenin sorumluluğudur. Bu nedenle her yabancı dil öğretmeni, iyi bir programla ve farklı araçlarla ders yaparak öğretmenlik becerilerine yönelik olumlu tutum almalıdır.

Bu süreçte öğretmenin olumlu tutum içinde olması, kimi zaman yönlendirici olarak kimi zaman da etkin biçimde kendisinin de etkinliklere katılması ve öğrencilerle özdeşim kurması kendi okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi açısından da önemlidir. Bu anlamda, yabancı dil öğretmenlerinin kendi kendilerine okuma

alışmaları yapmaları ve stratejilerin kullanılabilceği farklı metin türleri üzerinde çalışmaları gereklidir. Ayrıca, uygulama sonunda öğrencilerden alınan görüşlerin ve sayısal verilerden elde edilen bulguların yanı sıra, uygulama sürecinde de öğretmenlerin ve/veya öğrencilerin yazar günlüğü tutarak bilişsel stratejiler yoluyla okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde gelişimi izleme amacıyla bu günlükten yararlanması önerilebilmektedir. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında okudukları metinlerde bilişsel stratejileri kullanarak alıştırma yapmaları ve geliştirdikleri taktikleri, öğrendikleri sözcükleri, söz öbeklerini yazmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra,  ğrenci yazar günlüğü, sınıf bazında değerlendirilip sınıf panolarına asılacak tablo ya da kartonlarla öğrencilerin ortaklaşa katıldığı sınıf günlüğü şeklinde de oluşturulabilir.

 nerilebilecek bir başka ardıl çalışma ise yazar günlükleri ile ilgilidir. Öğretmen ve  ğrenci yazar günlüklerinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin araştırılmasının, öğrencilerin okumayla ilgili karşılaştıkları sorunların çözümü açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada hazırlanmış ve uygulanmış olan ders araçları ve izlence bir başka grup üzerinde olduğu gibi uygulanıp sonuçların benzer olup olmadığı incelenebilir.

Son olarak, tezde uygulanan bilişsel strateji eğitiminin farklı beceri türlerinin geliştirilmesi konusunda etkili olup olmayacağı da araştırılabilecek bir konu olarak önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61 (5), 364-373. DOI:10.1598/RT.61.5.1
- Ahmad, S.I. & Asraf, R. M. (2004). Making sense of text: strategies used by good and average readers. *The Reading matrix*. April, 4 (1), 26-37.
- Akıllılar, T.& Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Alyas, A. (2011). *Metacognitive Strategies to Foster Learner Autonomy in EFL Reading*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Al-Shabou Y.M., Asassfeh, S.M., & Als Boul, S.S. (2010). Jordanian students learning English: Strategy development. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, 3, 101-120.
- Ay, S. (2003). *Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beckman, P. (2002). *Strategy Instruction*. ERIC Digest. (ED474302), (ERIC Database internet adresinden 03.04.2015 tarihinde alınmıştır).
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı, *TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.

- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Block, C.C. (2004). *Teaching Comprehension*. New York: Pearson Education Inc.
- Bonyadi, A., Nikou, F. R. & Shahbaz, S. (2012). The Relationship between EFL Learners' Self-efficacy Beliefs and Their Language Learning Strategy Use. *English Language Teaching* 5 (8), 113-121.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (Second edition). New York: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. A., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2016). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabral, P. A. (2002). Practising College Reading Strategies. *The Reading Matrix*, 2 (3), 1-16.
- Cesur, M. O. & Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık 2007, Cilt: IV, Sayı: II*, 49-74.
- Chang, S. F. (1991). *A study of language learning behaviours of Chinese students at the University of Georgia and the relation of those behaviours to oral proficiency and other factors*. University of Georgia, Athens.

- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41 (4), 279-292.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. 4. Baskıdan çeviri (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Chun Ou, F. (2006). *The Effects of the Summarization Strategy on Reading Comprehension of non-Proficient Taiwanese University EFL Learners*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Kansas. <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/5000363>
- Çakır, Ö., Alıcı, D. ve Aksan, Y. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce Metinleri Okurken Kullandıkları Stratejiler ve Bunların Eğitimsel Doğurguları. L. Uzun & Ü. Bozkurt (Eds.) *Theoretical and Applied Researches in Turkish Language Teaching*, 129-154. Essen: Die Blaue Eule.
- Çetinkaya, G. (2004). Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2012a). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirel, Ö. (2012b). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Egelioglu, V. (1993). Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme için Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi, *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri I*, 24-28 Eylül 1990. Ankara.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Gagne, R. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. (2nd ed.). Englewood Cliffs Printice-Hall, Inc.
- Ghasemi, Y. (2010). *Cognitive and Metacognitive Strategies Employed by Iranian and Turkish EFL Learners*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ghee, T.T., İsmail, H.N., & Kabilan M.K. (2010). Language learning strategies used by MFL students based on genders and achievement groups. *US-China Foreign Language* 8 (1), 50-58.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2001). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Foreign Language* içinde (s.187-203). Bostun, MA: Heinle & Heinle.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading*, Great Britain: London.
- Green, J.M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yay.

- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System* 34, 399-415.
- İlk, S. (2012). *Turkish EFL Teachers' Beliefs Regarding Reading Strategies*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnal, B. (2007). Akademik Amaçlı Okuma İzlenesi Oluşturmadaki Temel Kriterler. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 49-59.
- İnal, B. (2009). *Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Eğitici Görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jing, L. (2010). A study on language learning strategies among the instructed EFL learners. *US China Foreign Language*, 8 (3), 36-39.
- Karakoç, Ş. & Şimşek, N. (2004). Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (1), 99-115.
- Karamanoğlu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Karapınar, A. (2014). *The Relationship between Reading Strategies of English Language Teaching Freshman Students and their Achievement*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yay.

- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System* 35, 338-352.
- Mendi, H. B. (2009). *The Relationship between Reading Strategies, Motivation and Reading Test Performance in Foreign Language Learning*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mikulecky, B. S. (2008). *Teaching Reading in a Second Language*. Pearson Education.
<http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf>
- McKown, B. A. & Barnett. C. L. (2007). *Improving Reading Comprehension through Higher-Order Thinking Skills*. Yüksek lisans tezi için araştırma projesi, Saint Xavier Üniversitesi Chicago, Illinois.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496222.pdf>
- Nation, I.S.P. (1997), Vocabulary size, text coverage, and word lists. Schmitt; McCarthy (Ed.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* içinde (s. 48-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.
- O'Malley, J.M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language, *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557–584.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

- Oxford, R. (2001). Teaching English as a Second or Foreign Language. M. Celce-Murcia (Ed.) *Language Learning Styles and Strategies* içinde (s. 359-366). Boston: Heinle&Heinle/Thomson Learning.
- Oxford, R. L. (1999). Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. D. J. Young (Ed.) *'Style wars' as a source of anxiety in language classrooms*. içinde (s. 216-237). Boston: McGraw Hill.
- Oxford, R., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23, 1-23. Boston: MacGraw-Hill.
- Özçaylak, S. (2013). *The Development of Students' Use of Reading Comprehension Strategies in English Texts*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özer, B (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 17-32.
- Özmen, D. T. & Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining Language Learning Strategies Used by the Students at Faculty of Educational Sciences Based on Some Variables. *Education and Science*, 38 (169), 30-40.
- Pressley, M. (2002). Comprehension Strategies Instruction: A turn-of-the-Century Status Report. C. C. Block & M. Pressley (Eds.) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* içinde (s. 11-27). London: Guilford Pres.
- Rahimi, M., Riazi, A. & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *CJAL*, 11 (2), 31-60.

- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. Wenden, A. ve Rubin J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning* içinde (s. 15-30). Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Sadık, S. (2005). *Effects of Strategy Instruction Focus Activities on Students' Reading Strategy Use*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi/Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıçoban, A. (2002). Reading Strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2 (3), 1-16.
- Serçe, H. & Sünbül, A. M. (2015). *Dil Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, D. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheorey, R. (1999). An examination of language learning strategy use in the setting of an Indigenized variety of English. *System: A Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 27, 173-190.
- Silahsızoğlu, E. (2004). *Öğrenme stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*, April 1 (1).
- Sübaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim*, 146, 1-4.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Şengül, M. & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, Ankara.
- Şimşek, N. & Karadeniz, Ş. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tuncel, F. (2014). *An Integration of Metacognitive Reading Strategies in English Lessons*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, D. Ç. & Onursal-Ayırır, İ. & Arıoğlu, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.
- Varol, B. (2010). *EFL Teachers' Beliefs and Practices on Reading Strategies and Strategy Instruction in University Level Reading Classes*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* içinde (s. 315-327). New York: Macmillan Company.
- Wilkes, J. C. (2011). *A Case Study on Primary School Student's Perceptions about their Use of Language Learning and Reading Strategies and Strategy Training*.

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Williams, E. & Moran, C, (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English, *Language Teaching*, 22 (4), 217-228.

Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 682-687.

Yüksel, S. & Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 278, 29-36.

Zeynali, S. (2012). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (8), 1614-1620.

EKLER

Ek: 1. Kişisel Bilgi Formu ve (Türkçe) Dil Öğrenme Strateji Envanteri (SILL)

Ek: 2. Derste Kullanılan Stratejilerin Tanıtımı Sunusu (PPT)

Ek: 3. Öntest ve Sontest (Ön Çalışma)

Ek: 4. Öntest ve Sontest

Ek: 5. Uygulama Süreci

Ek: 6. Bilişsel Strateji Eğitimi İzlenesi ve Uygulama Süreci (Ön Çalışma)

Ek: 7. *Corn* adlı metin

Ek: 8. *Can't Name that Tune?* adlı metin

Ek: 9. *Saving the Ugly* adlı metin

Ek: 10. *Running around the World* adlı metin

Ek: 11. *Healthy Eating for Diabetics* adlı metin

Ek: 12. *Hallucinogens* adlı metin

Ek: 13. *Food for the Starving* adlı metin

Ek: 14. *Ocean Exploration* adlı metin

Ek: 15. *Text 2* adlı metin

Ek: 16. Öğrencilerin Hazırladıkları Posterlerden Örnekler

**Ek: 1. Kişisel Bilgi Formu ve (Türkçe) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
(SILL)**

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ

Yabancı dili İngilizce olan öğrenciler için tasarlanan bu sormaca, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcılara ilişkin genel bilgi toplanmasını amaçlamaktadır. İkinci bölümde ise İngilizce öğrenimi konusunda önermeler bulunmaktadır. Lütfen her tümceyi dikkatli okuyunuz ve yanında bulunan kutulardan uygun olduğunu düşündüğünüze “X” işareti koyarak yanıtlayınız. Tümceleri aşağıdaki derecelendirmeye göre işaretleyiniz.

1 = Hiçbir zaman doğru değil (%0)

2 = Nadiren doğru (%25)

3 = Bazen doğru (%50)

4 = Sık sık doğru (%75)

5 = Her zaman doğru (%100)

Tümceler doğru ya da yanlış değildir bu nedenle lütfen kendi düşüncenizi en iyi temsil ettiğini düşündüğünüz dereceyi işaretleyiniz. Lütfen tümceleri değiştirmeyiniz ve boş bırakmayınız.

Teşekkürler...

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz nedir?

- a) Erkek b) Kadın

2. Hangi tür liseden mezun oldunuz?

- a) Devlet Lisesi b) Anadolu Lisesi / Süper Lise
c) Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Lise d) Anadolu Öğretmen Lisesi
e) Diğer (belirtiniz)

3. Kaç yaşındasınız?

- a) 18–25 b) 25–30 c) 30'un üzerinde

4. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz?

- a) 1–5 yıldır b) 6–10 yıldır c) 10 yıldan fazladır

5. İngilizce konuşulan herhangi bir ülkede bulundunuz mu?

- a) Evet b) Hayır

Eğer cevabınız "Evet" ise hangi sebeplerden dolayı?

- a) Tatil için b) Dil kursu için c) Ailemden birinin görevinden dolayı / uzun süreli

6. Şu anda okumakta olduğunuz hazırlık sınıfına gelmeden önce başka bir üniversitenin hazırlık sınıfında okudunuz mu?

- a) Evet b) Hayır

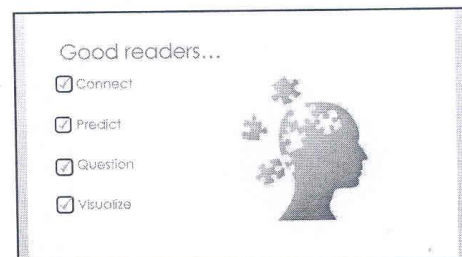
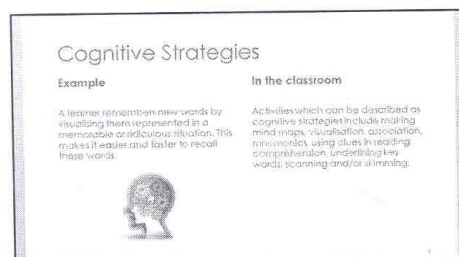
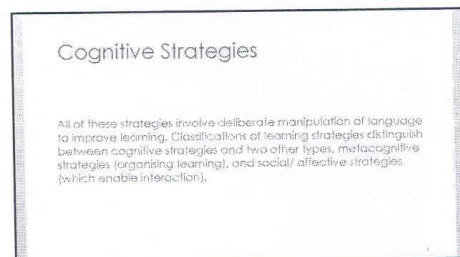
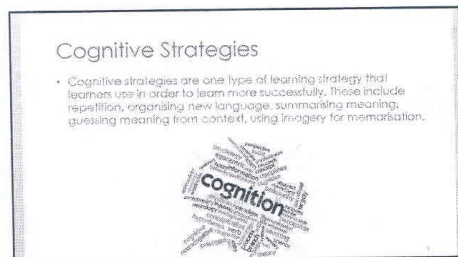
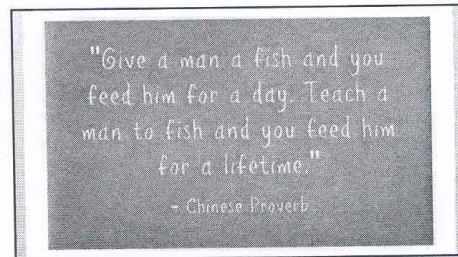
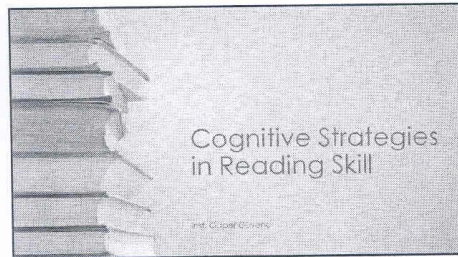
7. Sizce İngilizce düzeyiniz nedir?

- a) Zayıf b) Orta c) İyi

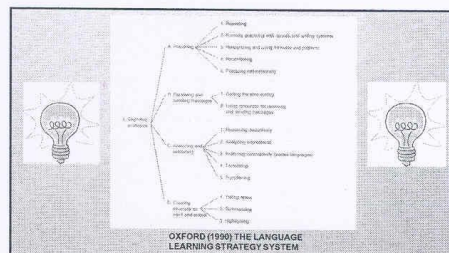
	%0	%25	%50	%75	%100
1. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
2. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3. Anadilimde bulunmayan İngilizcedeki “ th /θ / hw ” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırması yaparım.	1	2	3	4	5
4. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
5. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
6. TV’de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
9. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
10. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.	1	2	3	4	5
11. İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1	2	3	4	5
13. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
14. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5

Ek: 2. Derste Kullanılan Stratejilerin Tanıtımı Sunusu (PPT)

13.07.2016



What are Cognitive Strategies?



A. PRACTICING

Good readers...

* Repeat (say or do something over and over): When they have difficulty in understanding a text, they concentrate and read it again to understand better.

* Practice Naturally: Practicing the new language in natural, realistic settings, as in reading a book, magazine or newspaper, watching a movie in English, listening to a foreign radio program or writing a letter/diary in the new language.

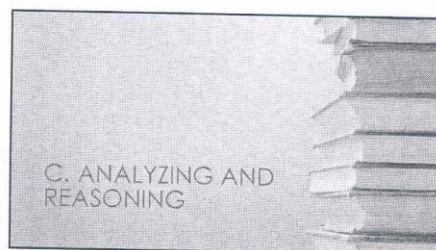
B. RECEIVING AND SENDING MESSAGES

Good readers...

* Get the idea quickly: Using *skimming* to determine the main ideas or *scanning* to find specific details of interest. This strategy helps learners understand rapidly what they hear or read in the new language.

* Use resources for receiving and sending messages: Using dictionaries, word lists, grammar books, magazines, encyclopedias etc.





Good readers...

- * Reason deductively: Use general rules and apply them to new target language situations.
- * Analyze expressions: Determine the meaning of a new expression by breaking it into parts.

unreadable

un- read- able
bad read can be done

Good readers...

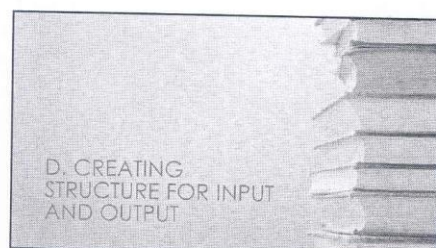
- * Analyze contrastively: Compare elements (sounds, vocabulary, grammar) of the new language with elements of one's own language to determine similarities and differences.

madre moeder mama
malka mutter
MOTHER mutter
mommi mutter
mama mutter
majka

- * Translate: Convert a target language expression into the native language or vice versa.

Good readers...

- * Transfer: Directly apply knowledge of words, concepts or structures from one language to another in order to understand or produce an expression in the new language.



Good readers...

- * Take notes: Write down the main idea or specific points. Ex. standart outline form, the semantic map, the shopping-list format.

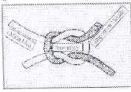
```

graph TD
    A[un-] --- B[read-]
    B --- C[able]
    C --- D[can be done]
    
```

13.07.2016

Good readers...

* **Summarize:** Make a summary or abstract of a longer passage.



* **Highlight:** Use a variety of emphasis techniques (such as underlining, color-coding, writing in **bold** or CAPITAL LETTERS, *starring*) to focus on important information.

**KEEP CALM AND USE
COGNITIVE STRATEGIES
IN READING!**



Very
Good

Ek: 3. Öntest ve Sontest (Ön Çalışma)

Select Readings, Second Edition

Elementary, Chapter 4 Test

Read the passage and answer the questions that follow.

That's Close Enough!

Do you know what 'personal space' is? Your personal space is like an imaginary¹ box that goes around your whole body. This space shows how close you let people stand in front of you when they talk to you. Most people feel uncomfortable² when someone goes inside their personal space.

How big is your personal space? Is your 'box' always the same size? Does your personal space show how you feel about other people?

In fact, each person has a different size personal space. The size of your personal space may depend on who you are talking to and what you are talking about. The box is larger when you talk to a stranger, and it gets smaller when you know the person better. A boyfriend and girlfriend may have very small personal space boxes. But a man and woman who don't know each other may have very large personal spaces.

To see the size of your own personal space, try paying attention³ when you talk to other people. Move closer to the other person as you talk, and see when you start to feel uncomfortable. Do this with different people and when you talk about different things, and see if your personal space changes.

Most people do not like others to come into their personal space. When two people have an argument⁴, one of the people usually goes into the other's personal space. Many people feel angry when this happens. But if one person steps away, the angry feeling starts to leave.

Personal space may also be different in other cultures. For example, the personal space for people from Japan may be much larger than the personal space for people from Italy or France, where many people hug or kiss when they greet each other.

The next time you talk to someone, look at your personal space. It may tell you a lot about how you feel about the other person.

¹ **imaginary** not real, made up

² **uncomfortable** a little nervous or embarrassed

³ **paying attention** thinking and watching

⁴ **argument** a small fight

1. The passage says that personal space is like a 'box' that_____.
 - A. stands in front of you
 - B. goes around your head when you are talking
 - C. is very large
 - D. goes around your whole body
2. If someone comes into your personal space while talking, you may start to feel_____.
 - A. acceptable
 - B. common
 - C. traditional
 - D. uncomfortable
3. If two people have very small personal space boxes, they_____.
 - A. don't usually talk to each other
 - B. stand very close to each other when talking
 - C. talk to each other every day
 - D. stand far from each other when talking
4. All of these statements are true about the size of people's personal space boxes EXCEPT:_____.
 - A. Each person's box is the same size.
 - B. The size of the box changes when talking to different people.
 - C. Each person's box is a different size.
 - D. The size of the box changes when talking about different things.
5. The size of your personal space box_____who you are talking to.
 - A. is a situation
 - B. depends on
 - C. is the way
 - D. changes
6. A boyfriend and girlfriend may have small personal space boxes_____they know each other well.
 - A. so
 - B. cause
 - C. though
 - D. because
7. Two strangers may have a _____space between them because they don't know each other well.
 - A. firm
 - B. large
 - C. casual
 - D. close
8. When two people are having an argument, one person usually gets_____to the other.
 - A. closer
 - B. formal
 - C. firm
 - D. hugging
9. All of these countries are in the passage EXCEPT_____.
 - A. France
 - B. Japan
 - C. India
 - D. Italy
10. The passage says that in Japan,_____.
 - A. personal space may be larger than in other cultures
 - B. personal space is the same as in most other cultures
 - C. people generally hug or kiss when greeting each other
 - D. people don't usually greet each other

Select Readings, Second Edition

Elementary, Chapter 4 Test Answer Key

1. D
2. D
3. B
4. A
5. B
6. D
7. B
8. A
9. C
10. A



Ek: 4. Öntest ve Sontest

83 TRADITION

- 1 What are traditions? They are beliefs, customs, music, stories, food, and dress that each generation passes to the next. They are social habits. Their origins are largely unknown but we follow **them** without thinking. They are the things that make people around the world different from each other. However, the new trend, globalization, threatens the existence of all traditions. As technology, science, and business bring different nations closer to each other, cultural differences lose their importance. Wherever you go in the world, people eat hamburgers, wear jeans, play the same computer games, and listen to similar types of music. Even languages are not immune; they are filled with many foreign words.
- 2 People have two distinct attitudes about traditions, i.e., there are two different opinions about whether traditions should be kept. Some people believe that no tradition is worth saving. They believe that every place on earth will gradually become the same, and a global culture will emerge. **Others** think differently and want to **preserve** all traditions. They prefer to keep the world with a variety of different cultures in it. They think that it is possible for many different cultures to live together peacefully. To understand and respect each other and give others the right to be different, we must be more tolerant of each other's traditions. We can get a better understanding of traditions if we classify them into three groups: religious traditions, social traditions and superstitions.
- 3 Religion is the source of many of our traditions. One example of religious traditions is holidays. In fact, the English word for holiday originates from "holy days"; that is, religious days. Many of the most important holidays, such as "Ramadan Bayram" and "Christmas Eve," are religious in origin. Other traditions like circumcision and pilgrimages also come from religion. A pilgrimage is a journey to a **sacred** place like Mecca or Jerusalem, the holy lands for Moslems and Jews. Many daily practices also depend on religion. For example, Moslems cannot eat pork, whereas Hindus cannot eat beef. Jews have many rules about food, whereas Christians have none.
- 4 There are many social traditions that originated long ago. No one remembers why we wear wedding rings on the fourth finger of the left hand. Similarly, we have forgotten why knives have round ends, why we use forks instead of chopsticks as the Chinese do, why men wear trousers in the West but dresses called "thobes" in Arabia or skirts called "kilts" in Scotland. Have you ever thought about why white is a symbol of purity in the West but of death in the East? There are thousands of details in our daily lives that started for reasons that we no longer know. Even the stories that we tell our children or the dances that we do at ceremonies have forgotten origins. In other words, many social traditions have historical origins.
- 5 Superstitions are traditional beliefs that we share with other people in our society about luck. Sometime we try to avoid bad luck by avoiding certain things. For example,

people do not walk under ladders or cross the path of a black cat. Many people try to avoid the number "13," so many hotels in the US will not have a thirteenth floor or a room number 13! Another example is knocking on wood to avoid bad luck. Many of these superstitions seem to be universal whereas others are more local. People of the Middle East and the Balkans believe that a blue bead on a child's clothes will keep away bad luck or the "evil eye."





1. The author's purpose in writing is to _____.
 - a) categorize traditions into three parts
 - b) express two distinct opinions about traditions
 - c) explain what tradition is and its types by giving examples
 - d) explain how traditions emerged
2. Which analysis is NOT correct about the expression "globalization"?
 - a) Its root is "globe".
 - b) The suffix "-tion" changes the verb into a noun.
 - c) The word "global" in English is expressed the same in my native language.
 - d) When the word changes from "global" to "globalize", its part of speech (word category) doesn't change.
3. In paragraph 1, the pronoun *them* refers to _____.
 - a) generation
 - b) traditions
 - c) social habits
 - d) their origins
4. In paragraph 2, the word *others* refers to _____.
 - a) other traditions
 - b) other opinions
 - c) other people
 - d) other global cultures
5. In paragraph 3, the word *none* refers to _____.
 - a) food
 - b) rules
 - c) religion
 - d) holy land
6. In paragraph 2, the word *distinct* could be replaced by _____.
 - a) cultural
 - b) alternative
 - c) different
 - d) far

7. In paragraph 2, *preserve* DOESN'T probably mean _____.
a) change
b) conserve
c) keep
d) save
8. In paragraph 3, the word *sacred* could be replaced by _____.
a) secret
b) holy
c) hot
d) historic
9. What would be the best summary sentence for the second paragraph?
a) We should keep both our culture and other diversity of cultures around the world.
b) There are three categories of traditions.
c) People think that we should conserve the traditions.
d) People have different opinions about cultures and it is important to respect each other's traditions to live in peace.
10. Which underlined part in the examples below helps you to guess the meaning of the word *threaten*?
a) strengthen
b) forgotten
c) happen
d) fallen
11. Why do people of the Middle East and the Balkans put a blue bead on their children's clothes?
a) To show their affection to their children
b) It is a symbol of purity.
c) To keep away bad luck/the "evil eye".
d) It is considered unlucky.
12. How does globalization affect culture?
a) Cultural differences become insignificant among nations.
b) People become unsociable.
c) Different cultures emerge around the world.
d) People have a tendency to have the same tastes and actions.
13. Which one is NOT considered as a tradition?
a) Locking the door at night
b) Karagöz and Hacivat
c) Entering the house with the right foot
d) Christmas tree

Mark the following statements True (T) or False (F).

- 14. T F People generally know where most traditions come from.
- 15. T F Globalization has an effect even on languages.
- 16. T F Religion plays a very small role in our daily habits.
- 17. T F It is common for men to wear skirts in the Middle East.
- 18. T F White symbolizes death in the East.
- 19. T F Different cultures can live together in harmony.
- 20. T F Traditions emerged for no reason.



Traditions, More to Read: 183

Cevap Anahtarı

1. C
2. D
3. B
4. C
5. B
6. C
7. A
8. B
9. D
10. A
11. C
12. D
13. A
14. F
15. T
16. F
17. F
18. T
19. T
20. F

Ek: 5. Uygulama Süreci

İlk olarak, dönem süresince, her hafta ders içinde bilişsel stratejilerin kullanımına yönelik ek çalışmalar yapılacağı bilgisi, katılımcılarla paylaşılmıştır. 4-10 Ocak 2016 haftası deney ve kontrol gruplarında 20 dakika süre verilerek ön test uygulanmıştır. Öntestin ardından aynı hafta içinde yalnızca deney gruplarına bilişsel stratejilerin tanıtımına yönelik bir sunum yapılmış ve etkinlikler öncesi ön bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

11-17 Ocak 2016 haftası uygulama çalışmalarına *Corn* adlı metinle başlanmıştır. Bu metnin seçilmesindeki amaç, özetleme stratejisini çalışmak için bilgi boşluklarını doldurarak şematik özeti tamamlamaktır. Boşluklar harici verilen bilgiler, metindekilerin değiştirilip yazılmış hali (açıklama) olduğu için öğrencinin tümceleri anlayıp yorumladıktan sonra eksik bilgileri tamamlayarak tüm özeti oluşturmasını sağlamaktadır. Ayrıca, aynı hafta içinde o haftaki programda yer alan ünitenin konusu olan *Gelenekler* üzerine bir poster çalışması yapılmıştır. Sınıf içinde öğrenciler 4-5 gruba ayrılmış ve her gruba farklı bir gelenek türü (evlenme, ölüm, yemek gibi) verilmiştir. Kendilerine ait gelenekle ilgili açıklamalar ile dünyadan ve Türkiye’den örnekler toplayabilmeleri için internetten yararlanmışlar, böylece doğal olarak uygulama stratejisini kullanmışlardır. Öğrencilerin hazırladıkları posterlerden örnekler Ek 36’da sunulmaktadır.

18-24 Ocak 2016 haftası, yineleme ve tarama stratejisini çalışmak amacıyla *Can't Name that Tune?* adlı metin kullanılmıştır. Metinde verilen akıcı okuma alıştırmalarına göre öğrencilerin metni başlangıç ve bitiş zamanlarını not ederek bir kez okumaları, ardından aynı şekilde süre tutarak bir kez daha okumaları ve birinci ile

ikinci okuma arasındaki süre ve anlama/kavrama karşılaştırmasını yapmaları istenmiştir. Ardından metinle ilgili verilen sorular yanıtlanarak tarama stratejisi çalışılmıştır.

Doğal olarak uygulama stratejisini çalışmak için 25-31 Ocak 2016 haftası, araştırmacının sınıfa getirdiği *Hot English* adlı İngilizce dergiden ikili gruplar halinde haber okuma çalışması yapılmıştır. Öğrenciler okudukları haberin kısaca ne hakkında olduğunu ve kendi yorumlarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Böylece etkinliğe asıl amacına ek olarak özetleme stratejisi de dahil olmuştur. Aynı hafta *Saving the Ugly* adlı metin de işlenmiştir. Metnin sözcük alıştırmasında verilen sözcüğün farklı formlarını bulmak üzere ileti göndermek ve almak için kaynak kullanma stratejisini çalışmak için öğrenciler tek dilli sözlük kullanılmışlardır. Örneğin, önad hali verilen sözcüğün fiil ve isim hali bulunmuştur. Ayrıca aynı metinde, “*threatening (tehdit edici)*, *endangered (nesli tükenmekte olan)*” gibi bazı sözcüklerin anlamını yordamak için kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlatım çözümleme stratejisi çalışılmıştır. Bunlardan başka metindeki doğru-yanlış sorularını yanıtlamak da tarama stratejisine yöneliktir.

5. haftaya (1-7 Şubat 2016) gelindiğinde not tutma stratejisini çalışmak amacıyla *Running around the World* adlı metinden yararlanılmıştır. Metindeki ana fikir, ana noktalar ve detayları yazmak için taslak niteliğindeki grafik çizelgesi kullanılmıştır. Bir önceki alıştırmada belirledikleri ana fikir ve detay tümcelerini öğrenciler çizelge içinde notlar şeklinde düzenlemişlerdir. Metnin seçilmesinin ana hedeflerinden olmasa da ana fikri bulmak için göz gezdirme stratejisinden de yararlanılmıştır. Ayrıca, metinde geçen “*enlightenment (aydınlanma)*” sözcüğü anlatım çözümlemeden yola çıkarak parçalara ayırma yoluyla açıklanmıştır. Metindeki

sözcük alıştırmalarını yapabilmek için öğrenciler çift dilli sözlük kullanarak ileti göndermek ve almak için kaynak kullanma stratejisini bir kez daha çalışmışlardır.

8-14 Şubat 2016 haftası özetleme stratejisini farklı bir yöntemle çalışmak amacıyla paragraflara başlık bulma alıştırmalarını içeren *Healthy Eating for Diabetics* metni seçilmiştir. Ayrıca, bilgi boşluklarını doldurarak verilen tümceleri tamamlama alıştırmaları da tarama stratejisine yöneliktir.

Hallucinogens adlı metin 15-21 Şubat 2016 haftası karşıtsal çözümleme ve aktarım ile çeviri stratejilerini çalışmak üzere kullanılmıştır. Karşıtsal çözümleme ve aktarım birbirlerini destekleyen stratejiler olarak düşünülmüş ve birlikte çalışılmıştır. Bu amaçla metinde geçen “*hallucinate (hayal görmek), unmask (gerçek yüzünü görmek), reaction (tepki), psychological (psikolojik), laboratories (laboratuvar)*” gibi sözcüklerin üzerinde durularak anadil ile bağlantı kurarak yabancı kökenli sözcüklerden çıkarım yapılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı tarafından hazırlanan bazı anahtar sözcükleri kullanmak kaydıyla verilen tümceleri değiştirerek aynı anlamda tekrar yazma (açıklama) alıştırmaları, çeviri stratejisini tek dilli çeviri olarak ele alma amacıyla kullanılmıştır. Tek dilli çevirinin tercih edilmesinin sebebi, öğrencilerin bulundukları düzey ve algılarının buna daha uygun olmasındandır.

22-28 Şubat 2016 haftasında kullanılan *Food for the Starving* adlı metin pek çok stratejinin kullanımını içeren sorular içerdiği için seçilmiştir. Sorulardan biri metinde belli bir paragrafı özetleyen tümceyi bulmak üzerinedir. Metnin ana fikrini içeren tümceyi bulmak olan bir diğer soru göz gezdirme stratejisini hedefler. Doğru-yanlış soruları tarama stratejisini kullanarak yanıtlanmıştır. Bunların yanı sıra, anlatım çözümleme stratejisi için “*indistinguishable (ayrıt edilemez)*” sözcüğü örnek

oluşturmuştur. Araştırmacı önce öğrencilerden sözcüğün anlamını bulmak için kökünü ve eklerinin ne görevde kullanıldığını bulmalarını istemiş, ardından kendisi tahtada açıklamalı olarak göstermiştir.

29 Şubat- 6 Mart 2016 haftası, *Ocean Exploration* adlı metinde işaretleme, kaynak olarak sözlük kullanmak ve tarama stratejileri çalışılmıştır. Sınav sisteminin bir yan etkisi olarak öğrenciler genelde çoktan seçmeli sorulara daha çok ilgi gösterirken, yanıtının yazılması istenen soruları göz ardı etmek eğilimindedir. Bu nedenle metinde bu tip soruları yanıtlarken yanıtı içeren tümcelerin altını çizme temel olmak üzere önemli görülen sözcük ya da sözcük öbeklerini daire içine alma, anlaşılmayan yerlere soru işareti koyma ya da bilinmeyen sözcükleri fosforlu kalemle çizme gibi çalışmalarla işaretleme stratejisinden yararlanılmıştır. Ayrıca, sözcüklerin diğer formlarını bulmak için kullanılan tek dilli sözlük kaynak kullanma stratejisi ve doğru-yanlış soruları da tarama stratejisinden yararlanarak yanıtlanmıştır.

7-13 Mart 2016 haftasında, dönem sonu da yaklaşırken TOEFL ITP'ye girecek öğrencilerin en çok ihtiyaç duyacakları stratejilerin göz gezdirme ve tarama olacağı göz önüne alınarak bu iki stratejiye odaklanan *Text 2* adı verilen metin çalışılmıştır. Göz gezdirme stratejisi sayesinde ana fikri içeren tümceyi bulurken, tarama sayesinde metinle ilgili detay soruları yanıtlanmıştır. Bundan başka, aynı hafta içinde doğal olarak uygulama stratejisine yönelik olarak *Daily News* adlı İngilizce gazeteden öğrenciler ikili gruplar halinde ilgilerini çeken herhangi bir haberi okumuş ve yorumlayarak sınıfla paylaşmışlardır.

14-20 Mart 2016 haftası deney ve kontrol gruplarında sontest uygulanmış, ardından deney gruplarından uygulanan izlenceye yönelik ilgili kısaca yazılı görüş alınmıştır.

Seçilen metinlerin temel hedefi bir ya da birden fazla stratejiyi çalışmak olmakla beraber ikincil ya da üçüncül stratejileri de hedef alabilmektedir. Örneğin, anlatım çözümleme stratejisi pek çok metinde öğrencilerin bir sözcüğün açıklanmasına ihtiyaç duyduğu zaman kullanılmıştır, ancak izlencede belirtilenler yalnızca metinleri planlarken amaçlananlardır. Ayrıca, strateji eğitimi dışında da haftalık programın işleyişi içinde ders kitabındaki metinlerde de yeri geldiğinde stratejilere başvurulmuştur, fakat bunlar izlence dışında tutulmuştur.

Ek: 6. Bilişsel Strateji Eğitimi İzlencesi (Ön Çalışma)

Tezde kullanılan, öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılan bilişsel stratejilerin okuma metinlerinde uygulanması temelinde hazırlanan bilişsel strateji öğretimi izlencesi Tablo 12’de görülmektedir. Hazırlanan bilişsel strateji eğitimi izlencesinin temelini Oxford’un (1990) belirlediği stratejiler oluşturmaktadır. Katılımcıların okuma becerisindeki düzeylerini programa başlamadan önce öntest ile ölçtükten sonra seçilmiş nitelikli metinler okutularak etkinlikler uygulanmıştır.

Tablo 12. Bilişsel Strateji Eğitimi İzlencesi (Ön Çalışma)

Zaman Dizini	Çalışma Metinleri	Kullanılan Strateji ve Amaç
1. Hafta 28 Eylül-4 Ekim 2015	○ Öntest “That’s Close Enough!”, Select Readings, Chapter 4, ○ Dil Öğrenme Strateji Envanteri, ○ Stratejilerin tanıtımı sunusu (PPT)	○ Öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi ○ Okuma becerisinde kullanılan bilişsel stratejilerin tanıtılması
1. Hafta	• “Life Beyond Earth”, Reading Explorer 1, 51-52 (bkz. Ek 5)	• Göz gezdirme: Metnin amacını bulma ve metne alternatif başlık bulma • Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma ve gönderim sorularını yanıtlama

5-11 Ekim 2015	➤ “Living in Space”, Reading Explorer 1, 57 (bkz. Ek 6) ❖ “Manchester”, Reader at Work 1, 121 (bkz. Ek 7)	• Karşıtsal çözümleme & Aktarım: Anadil ile bağlantı kurarak yabancı kökenli sözcüklerin anlamlarını bulma • Özetleme: Kavram haritası kullanarak metni özetleme ➤ Göz gezdirme: Metnin amacını ve belli bir paragrafın ana fikrini bulma ➤ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve açıklama (paraphrase) sorularını yanıtlama ➤ Anlatım çözümleme: Sözcükleri kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlamını yordama ❖ İşaretleme: Fosforlu kalemle bilinmeyen sözcükleri işaretleme ve daha sonra iki dilli sözlük çalışması yaparak işaretlenen sözcüklerin
2. Hafta 5-11 Ekim 2015		

2.Hafta 5-11 Ekim 2015	▪ “Green Homes, Dream Homes”, Select Readings, Chapter 3 (bkz. Ek 8)	anlamalarını yanına not alma, önemli görülen tümcelerın altını çizme/yıldız koyma, anlaşılmayan yerleri daire içine alma vb. ❖ İleti göndermek ve almak için kaynak kullanma: İki dilli sözlük ❖ Not tutma: Sözlükten bakılan sözcük anlamlarını ve metinden önemli olduğu düşünülen çıkarımlardan notlar tutma ❖ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma ve gönderim sorularını yanıtlama ▪ Tarama: Doğru yanlış ve ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama ▪ İleti göndermek ve almak için kaynak kullanma: Tek dilli sözlük
---	--	---

2. Hafta 12-18 Ekim	• “The Global Cities Index”, Reading Explorer 1, 65-66 (bkz. Ek 9) ❖ “Rio Reborn”, Reading Explorer 1, 71 (bkz. Ek 10) ➤ “Text 1”, Focus on Paragraph, 266-267 (bkz. Ek 11)	• Göz gezdirme: Metnin amacını ve ana fikrini bulma • Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve çıkarım sorularını yanıtlama ❖ Göz gezdirme: Metne alternatif başlık bulma ve belli bir paragrafın amacını bulma ❖ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve çıkarım sorularını yanıtlama
3. Hafta 12-18 Ekim		➤ Yineleme: Paragrafları teker teker sesli okuma, anlaşılmayan yerleri yeniden okuyarak açıklama ➤ İleti göndermek ve almak için kaynak kullanma: İki dilli sözlük ➤ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma ➤ Özetleme: Sebep-sonuç ilişkisini gösteren şema yoluyla metni özetleme

	▪ “How Big is your Carbon Footprint?”, Select Readings, Chapter 5 (bkz. Ek 12)	▪ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama
3. Hafta 19-25 Ekim	• “In One Cubic Foot”, Reading Explorer 1, 79-80 (bkz. Ek 13) ➤ “A World within us”, Reading Explorer 1, 86-87 (bkz. Ek 14)	• Göz gezdirme: Metnin ana fikrini bulma • Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve çıkarım sorularını yanıtlama ➤ Göz gezdirme: Metnin ve belli bir paragrafın amacını bulma ➤ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve açıklama sorularını yanıtlama ➤ Yineleme: Metni iki kez okuyarak ilkinde göz gezdirme, ikincisinde tarama stratejisi kullanılan soruları yanıtlama

4. Hafta 19-25 Ekim	❖ “Bookworms”, Reader at Work 1, 177 (bkz. Ek 15) ▪ “Our First Words”, Reader at Work 1, 153 (bkz. Ek 16) 🚦 “Word’s Coolest Marathon”, Select Readings, Chapter 7 (bkz. Ek 17)	❖ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama ❖ İleti göndermek ve almak için kaynak kullanma: Tek dilli sözlük ▪ Özetleme: Metni bir paragraf biçiminde yazılı olarak özetleme ▪ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma ve doğru-yanlış sorularını yanıtlama 🚦 Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama 🚦 Çeviri: Metindeki anlaşılması zor tümceleri tarama sorularını yanıtlarken anadile sözlü olarak çevirme
5. Hafta	• “The Truth about Dinosaurs”, Reading Explorer 1, 95-96 (bkz. Ek 18)	• Göz gezdirme: Metne alternatif başlık bulma • Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, çıkarım ve gönderim sorularını yanıtlama

26 Ekim-1 Kasım 2015		• Tümdengelimli usa vurma: Aynı görevdeki ekin kullanıldığı sözcüklerden yola çıkarak yeni sözcüğün anlamını kestirme
6. Hafta 2-8 Kasım 2015	• “The Brothers Grimm”, Reading Explorer 1, 108 (bkz. Ek 19)	• Göz gezdirme: Metnin amacını ve belli bir paragrafa başlık bulma • Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma ve gönderim sorularını yanıtlama • Doğal olarak uygulama: Little Red Riding Hood masalının özgün Fransız uyarlamasının okunması • İşaretleme: Fosforlu kalemle bilinmeyen sözcükleri işaretleme ve daha sonra iki dilli sözlük çalışması yaparak işaretlenen sözcüklerin anlamlarını yanına not alma, önemli

6. Hafta 2-8 Kasım 2015	❖ “The Tale of the Seven Ravens”, Reading Explorer 1, 113 (bkz. Ek 20) ➤ Daily News (yabancı gazete) ▪ “How Can We Solve Traffic Problems?”,	görülen tümcelerin altını çizme/yıldız koyma, anlaşılmayan yerleri daire içine alma vb. ❖ Göz gezdirme: Metnin ne hakkında olduğunu bulma ❖ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, açıklama, olay sıralaması ve çıkarım sorularını yanıtlama ❖ Anlatım çözümleme: Sözcükleri kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlamını yordama ➤ Doğal olarak uygulama & Özetleme: Gazeteden haber okuma, haberi sözlü olarak özetleme ve yorumlama ▪ Göz gezdirme: Metnin ana düşüncesini bulma
--	---	--

	Select Readings, Chapter 8 (bkz. Ek 21)	▪ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama
7.Hafta 9-15 Kasım 2015	🚩 “Meet the Meteorite Hunter”, Reading Explorer 1, 121 (bkz. Ek 22) ➤ “Smokejumpers”, Reading Explorer 1, 127 (bkz. Ek 23) ❖ “Holidays”, Reader at Work 1, 240 (bkz. Ek 24)	🚩 Göz gezdirme: Metnin amacını bulma 🚩 Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma, açıklama ve gönderim sorularını yanıtlama ➤ Göz gezdirme: Metnin ne hakkında olduğunu ve belli bir paragrafın ana düşüncesini bulma ➤ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma ve gönderim sorularını yanıtlama ❖ Anlatım çözümleme: Sözcükleri kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlamını yordama ❖ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama
7. Hafta 9-15 Kasım 2015		

	• “Smart Travel”, Select Readings, Chapter 10 (bkz. Ek 25) ▪ “White Lies”, Reader at Work 1, 234 (bkz. Ek 26)	• Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama ▪ Tarama: Ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlama
8. Hafta 16-22 Kasım 2015	○ Sontest “That’s Close Enough!”, Select Readings, Chapter 4 ○ Öğrenci değerlendirmeleri	○ Öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi

Uygulama Süreci (Ön Çalışma)

İlk olarak, dönem süresince her hafta ders içinde bu stratejilerin kullanımına yönelik ek çalışmalar yapılacağı bilgisi, katılımcılarla paylaşılmıştır. 28 Eylül – 4 Ekim 2015 haftası deney ve kontrol gruplarında 20 dakika süre verilerek ön test uygulanmıştır. Öntestin ardından aynı hafta içinde, yalnızca deney gruplarına bilişsel stratejilerin tanıtımına yönelik bir sunum yapılmış ve etkinlikler öncesi ön bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

5-11 Ekim 2015 haftasında, uygulama çalışmalarına *Life beyond Earth* adlı metinle başlanmıştır. Bu metinde, düşünceyi çabuk algılama stratejilerinden göz

gezdirme ve tarama stratejilerinin yanı sıra karşıtsal çözümleme ve aktarım stratejileri bir arada ele alınarak çalışılmıştır. Metnin amacını bulma ve metne alternatif başlık bulma soruları, göz gezdirme stratejisine yöneliktir. Metinle ilgili ayrıntılı bilgi bulma ve gönderim soruları ise tarama stratejisini kullanarak yanıtlanabilmektedir. Gönderim sorularında amaç, metnin içinden seçilmiş ve hangi satırda olduğu belirtilmiş bir adıl, söz ya da söz öbeğinin metinde neye işaret ettiğini bulmaktır. Bu da, belirtilen satırdaki ya da öncesindeki tümce veya tümcelerin ayrıntılı incelenmesini gerektirmektedir. Karşıtsal çözümleme ve aktarım birbirlerini destekleyen stratejiler olarak düşünülmüş ve birlikte çalışılmıştır. Bu amaçla metinde geçen “*astronomers - astronomlar, galaxy - galaksi, telescope - teleskop, message - mesaj/ileti, contact with - kontağa geçmek/bağlantı kurmak*” gibi İngilizceden Türkçeye aktarım sonucu anadilde benzer şekilde kullanılan sözcüklerin üzerinde durularak sözcük anlamları karşılaştırmalı çalışılmıştır. Ayrıca kavram haritası yoluyla metindeki ana noktalardan yola çıkarak özetleme yapılmıştır.

Aynı hafta, *Living in Space* adlı metinde göz gezdirme ve tarama stratejilerine ek olarak anlatım çözümleme stratejisi çalışılmıştır. Metnin amacını ve belli bir paragrafın ana fikrini bulma göz gezdirme stratejisine yönelikken, metin içinden ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve açıklama soruları tarama stratejisi kapsamındadır. Açıklama sorularında metinden bir ya da birden fazla tümce verilir ve bu tümcenin anlamını değiştirmeden farklı yapı ve sözcükler kullanarak yeniden yazılması istenir. Ayrıca aynı metinde geçen “*independent (bağımsız), ability (yetenek), extremely (aşırı, son derece), colonize (sömürgeleştirmek)*” gibi bazı sözcüklerin anlamını yordamak için kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayırarak anlatım çözümleme stratejisi çalışılmıştır.

Yukarıda bahsedilen ders kitabındaki metinlerin dışında, aynı hafta, *Manchester* adlı metin işaretleme, ileti almak ve göndermek için kaynak kullanma, not tutma ve tarama stratejilerini çalışmak amacıyla kullanılmıştır. Metne ilk olarak işaretleme stratejisi ile başlanmış ve öğrencilere fosforlu kalemle bilinmeyen sözcükleri işaretleme ve daha sonra iki dilli sözlük çalışması yaparak işaretlenen sözcüklerin anlamlarını yanına not alma, önemli görülen tümcelerin altını çizme/yıldız koyma ve anlaşılmayan yerleri daire içine alma gibi yönergeler verilmiştir. Böylelikle işaretleme stratejisinde yapılan çalışmalar, kaynak kullanma ve not tutma stratejilerini de kapsamıştır. Öğrenciler anlamını bilmedikleri sözcükler için iki dilli sözlük kullanırlarken, bir yandan da sözlükten baktıkları sözcük anlamları ve metinde önemli olduğunu düşündükleri çıkarımlardan notlar tutmuşlardır. Son olarak da metinle ilgili ayrıntılı bilgi bulma ve gönderim soruları için tarama stratejisinden yararlanılmıştır.

Aynı hafta içinde çalışılan metinlerden sonuncusu *Green Homes, Dream Homes* tur. Bu metinde ise kaynak olarak tek dilli sözlük kullanılmış ve metinle ilgili doğru/yanlış ve ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlamak için tarama stratejisine başvurulmuştur.

3. haftaya (12-18 Ekim 2015) gelindiğinde *The Global Cities Index* adlı metinde göz gezdirme ve tarama stratejileri çalışılmıştır. Metnin amacını ve ana fikrini bulma soruları göz gezdirme stratejisine yönelikken, metinle ilgili ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve çıkarım sorularında tarama stratejisinden yararlanılmıştır. Çıkarım soruları, metinde verilen bilginin ışığında bir yargıya ulaşılması istenen, yanıtı doğrudan metinde bulunmayan, bu nedenle de ayrıntıya odaklanmayı gerektiren sorulardır. Bundan başka, *Rio Reborn* adlı metinde de benzer şekilde göz gezdirme ve tarama stratejileri pekiştirilmiştir. Metne alternatif başlık bulma ve belli bir paragrafın

amacını bulma sorularının yanı sıra gönderim, çıkarım ve ayrıntılı bilgi bulma soruları yanıtlanmıştır.

Belirtilen hafta, yineleme, özetleme ve kaynak kullanma stratejilerini çalışmak amacıyla kitapta *Text 1* olarak belirtilen metin seçilmiştir. Özellikle bu metinde yineleme stratejisine başvurulmasındaki amaç, metnin öğrencilerin düzeyine göre biraz daha uzun ve karmaşık tümceler içermesidir. Bu nedenle öğrencilerle beraber paragraflar teker teker sesli bir biçimde okunmuş ve anlaşılmayan yerler yeniden okunarak açıklanmıştır. Bilinmeyen sözcükleri öğrenmek için öğrenciler yine metnin düzeyi dolayısıyla daha az zorluk çekmek adına iki dilli sözlük kullanmışlardır. Metinle ilgili ayrıntılı bilgi bulma sorularını yanıtlamanın ardından sebep-sonuç ilişkisini gösteren bir şema yoluyla metin özetlenmiştir. Son olarak, tarama stratejisini pekiştirmek amacıyla *How Big is your Carbon Footprint?* adlı metindeki ayrıntılı bilgi bulma soruları yanıtlanmıştır.

19-25 Ekim 2015 haftası *In One Cubic Foot* adlı metinde göz gezdirme stratejisi yoluyla ana fikri bulma sorusu ve tarama stratejisiyle de ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve çıkarım soruları yanıtlanmıştır. Ders kitabından o haftanın bir diğer metni olan *A World Within Us* adlı metinde yineleme stratejisine başvurularak metin öğrenciler tarafından iki kez sessiz okunmuştur. İlk okumanın ardından göz gezdirme stratejisine yönelik olan metnin tamamının ve belli bir paragrafın amacını bulma soruları, ikincisinde ise tarama stratejisinin kullanıldığı ayrıntılı bilgi bulma, gönderim ve açıklama soruları yanıtlanmıştır.

Aynı hafta araştırmacı tarafından ek çalışma olarak sunulan *Bookworms* adlı metinde yine tarama stratejisinin kullanıldığı ayrıntılı bilgi bulma soruları yanıtlanmış

ve tek dilli sözlük kullanılarak kaynak kullanma stratejisine başvurulmuştur. *Our First Words* adlı bir diğer metnin seçilmesindeki amaç ise metni bir paragraf biçiminde yazılı olarak özetleme amacıyla özetleme stratejisini kullanmaktır. Bu metinde ayrıca, metinle ilgili ayrıntılı bilgi bulma ve doğru-yanlış sorularını yanıtlamak için tarama stratejisine başvurulmuştur. O hafta son olarak, *World's Coolest Marathon* adlı metindeki tarama soruları yanıtlanırken metinde geçen anlaşılması zor tümceler araştırmacının yönlendirmesiyle öğrenciler tarafından ana dile çevrilerek çeviri stratejisi de metne dahil olmuştur.

26 Ekim – 1 Kasım 2015 haftası 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı nedeniyle deney gruplarının yalnızca iki gün dersi olduğu için çalışılan tek metin ders kitabındaki *The Truths about Dinosaurs* olmuştur. Bu metinde göz gezdirme ve tarama stratejilerinin yanı sıra tündengelimli usa vurma stratejisi çalışılmıştır. Bu amaçla metinde geçen ve öğrenciler için yeni olan “*scavenger (leşçil)*” sözcüğünün anlamını yordamak için aynı görevde ek barındıran “*teacher (öğretmen)*, *inventor (buluş yapan kişi)*, *creator (yaratıcı)*” gibi sözcükler örnek verilmiş ve ekin görevine dikkat çekilmiştir. Böylece bağlamın yanı sıra belirtilen ekin görevinden de çıkarım yaparak öğrencilerin sözcüğün anlamını kestirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca metne alternatif başlık bulma amacıyla göz gezdirme ve ayrıntılı bilgi bulma, çıkarım ve gönderim sorularını çalışmak için de tarama stratejisinden yararlanılmıştır.

2-8 Kasım 2015 haftasına *The Brothers Grimm* adlı metinle başlanmıştır. Bu metinde daha önce de çalışılmış olan göz gezdirme, tarama ve işaretleme stratejilerinin dışında bir de doğal olarak uygulama stratejisine başvurulmuştur. Bu amaçla metinde bahsedilen, orijinali Almanca olan *Little Red Riding Hood* masalının Fransızca uyarlaması sınıf içinde okunmuş ve üzerinde konuşulmuştur. Ayrıca, metnin amacını

ve belirli bir paragrafa başlık bulma sorularının yanıtlanılmasında kullanılan göz gezdirme stratejinin yanı sıra ayrıntılı bilgi bulma ve gönderim sorularının yanıtlanmasında başvurulmuş tarama stratejisinin uygulanması işaretleme stratejisiyle birleştirilmiştir. Bir diğer deyişle, bu soruların yanıtlanması sırasında öğrenciler fosforlu kalemle bilinmeyen sözcükleri işaretleme ve daha sonra iki dilli sözlük çalışması yaparak işaretlenen sözcüklerin anlamlarını yanına not alma, önemli görülen tümceler altını çizme/yıldız koyma ve anlaşılmayan yerleri daire içine alma gibi çalışmaların yapılmasına yönlendirilmiştir.

Aynı hafta ders kitabındaki bir diğer metin olan *The Tale of Seven Ravens* çalışılırken göz gezdirme ve tarama stratejileri bir kez daha çalışılırken anlatım çözümlemeyi de yararlanılmıştır. Metinde geçen “*accidentally (kaza eseri), unintentionally (kasıt olmadan)*” gibi kısmen uzun sözcüklerin anlamını çıkarabilmek için bu sözcükler kökünden yola çıkıp bileşenlerine ayrılarak sözcük anlamına ulaşılmıştır. Ayrıca, metnin ne hakkında olduğunu bulmak için metne göz gezdirilirken, ayrıntılı bilgi bulma, açıklama, çıkarım ve olay sıralaması soruları için tarama yapılmıştır.

Aynı hafta doğal olarak uygulama stratejisini çalışmak için araştırmacının sınıfa getirdiği *Daily News* adlı İngilizce gazeteden ikili gruplar halinde haber okuma çalışması yapılmıştır. Öğrenciler okudukları haberin kısaca ne hakkında olduğunu ve kendi yorumlarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Böylece aynı etkinlikte özetleme stratejisinden de yararlanılmıştır. Belirtilen hafta içinde son metin olarak göz gezdirme ve tarama stratejisinin kullanıldığı *How Can we Solve Traffic Problems?* adlı metin kullanılmıştır. İlgili stratejilerin çalışılması sırasında metnin ana düşüncesini bulma ve metinle ilgili ayrıntılı bilgi bulma soruları yanıtlanmıştır.

7. haftaya gelindiğinde metnin amacını bulmak için kullanılan göz gezdirme stratejisi ile ayrıntılı bilgi bulma, açıklama ve gönderim sorularında kullanılan tarama stratejisinin çalışıldığı ilk metin *Meet the Meteorite Hunter* olmuştur. Sonrasında kullanılan *Smokejumpers* adlı metinde, metnin ne hakkında olduğu ve belli bir paragrafın ana düşüncesini bulmak için göz gezdirme ve ayrıntılı bilgi bulma ile gönderim soruları için tarama stratejisine bir kez daha başvurulmuştur.

Bunların dışında aynı hafta içinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından seçilen *Holidays* adlı metinde geçen “*independently (bağımsız olarak), accomodation (konaklama)*” gibi kısmen uzun sözcüklerin anlamını bulabilmek için kökünden yola çıkarak bileşenlerine ayırmak amacıyla anlatım çözümleme stratejisinden yararlanılmıştır. Örneğin, “*independently*” sözcüğünün kökünün ne olabileceği sorusu öğrencilere yöneltilmiş, yanıtın “*depend (bağımlı olmak)*” olarak alınmasından sonra ön ek ve son eklerin hangi anlamda ya da görevde kullanılmış olabileceği tartışılmıştır. Metinle ilgili ayrıntılı bilgi bulma sorularında ise tarama stratejisi kullanılmıştır.

Belirtilen hafta içinde kullanılan *Smart Travel* ve *White Lies* adlı metinler de ayrıntılı bilgi bulma sorularını içerdiğinden yine tarama stratejisinden yararlanılmıştır.

16-22 Kasım 2015 haftası deney ve kontrol gruplarında sontest uygulanmış, ardından deney gruplarından uygulanan izleneye yönelik kısaca yazılı görüş alınmıştır.

Uygulamada kullanılan metinlerin yarıya yakın kısmının öğrencilerin ders kitabından olduğu açıkça görülmektedir. Ancak kontrol grupları bu metinleri çalışırken bilişsel stratejilerin kullanımı üzerinde durmadıkları için deney grupları bir adım öne çıkmıştır. Ayrıca, deney gruplarının ders kitabı dışında çalıştıkları metinler

de bu eğitimi desteklemektedir. Dikkat çeken ikinci nokta ise, en sık çalışılan strateji grubunun göz gezdirme ve tarama oluşudur. Bunun sebeplerinden biri ders kitabının soru kapsamının bunlarla sınırlı olmasıyken, bir diğer sebep de öğrencilerin yılsonunda TOEFL ITP'ye girecekleri ve bu sınavda okuma metinlerinde en çok gereksinim duyacakları iki stratejinin bunlar olması düşüncesiyle ek olarak kullanılan metinlerde de bu iki stratejinin kullanımına ağırlık verilmesidir.



Ek: 7. *Corn* adlı metin

53 CORN

- 1 Corn grew naturally in both North and South America. Indians started planting it in gardens at least 5,000 years ago. The word *corn* means "our life" in their language. Some Indians ground their corn into flour and made corn bread. Columbus took corn to Europe and from there it spread to other continents.
- 2 Today corn is the second most plentiful grain in the world after rice. Farmers use corn to feed animals. However, corn is mostly used in the food industry as breakfast cereals, flour, starch and oil. It is also used as a sweetener in soft drinks. In addition to the farming and food industries, corn is used to make paper, paints, industrial alcohol and automobile fuel.
- 3 Nutritionally, corn is low in fat and calories. It contains 354 calories per 100 grams. It is rich in starch, lipids, proteins and carbohydrates. White corn does not have Vitamin A, but yellow corn contains a lot of Vitamin A. Both have some folacin, Vitamin C, lots of magnesium and potassium. Neither type contains niacin. Therefore, if corn makes up a large proportion of the diet, it might lead to pellagra, a disease caused by lack of niacin. Patients with pellagra have problems in their digestive and nervous systems. On the other hand, if sweetcorn is eaten cooked, it greatly reduces the chance of heart disease and cancer.
- 4 Corn seeds are planted from May until the end of June. The corn plant requires direct sunlight for at least eight hours a day to grow at its best. It takes 60 to 100 days for the grains to fully develop. As corn starts losing its sugar as soon as it is picked, storing it at the right temperature is very important.

Fill in each gap using the information in the text.

Corn

History:

- planted by (1) _____ about 5,000 years ago
- means “our life” in Native American Language
- used by Indians to make (2) _____
- brought to (3) _____ by Colombus

Uses:

- i. In farming: to (4) _____
- ii. In the (5) _____ : as breakfast cereals, flour, starch, oil, sweetener
- iii. Others: to make paper, paints, industrial alcohol and automobile fuel

Nutrition:

- low in fat and calories (354 cal/100 gr.); rich in starch, lipids, proteins & carbohydrates
- White corn: contains folacin, Vitamin C, magnesium & potassium, but no (6a) _____ and (6b) _____
- eating mainly corn causes a disease called (7) _____
- eating cooked sweet corn lowers the risk of (8a) _____ and (8b) _____

Growing corn:

- needs about (9) _____ of direct sunlight a day
- the (10) _____ in it begins to decrease after picking up so must be stored at the right temperature

Ek: 8. Can't Name that Tune? adlı metin

Comprehension Check

A. Circle the letter of the correct answer to complete each sentence.

1. Amusics are people who _____.
a. cannot hear music
b. cannot recognize or reproduce musical notes
c. do not like music very much
2. Two very different songs might sound _____ to an amusic.
a. a little bit different
b. the same
c. very bad
3. For an amusic, listening to music can be _____.
a. enjoyable
b. interesting
c. painful
4. Amusics sometimes avoid places where they _____.
a. are likely to hear music
b. do not know anyone
c. feel uncomfortable
5. It is _____ for most people to understand what it is like to be amusic.
a. uncomfortable
b. lonely
c. difficult
6. Being amusic can be compared to _____.
a. not being able to hear
b. not being able to see colors
c. not being able to sing well
7. The brains of people who are amusic are _____.
a. defective
b. different
c. creative

FLUENCY PRACTICE 2 111

Can't Name That Tune?

1 Music is everywhere. It is played at parties and sporting events. It is an important part of TV advertising and movies. We hear it in elevators and in doctors' and dentists' offices. 5 And these days more and more people take their music with them wherever they go. Just look around you. Almost everyone is listening to music on a personal electronic device such as an MP3 player or an iPod®. It seems that 10 music is more a part of contemporary life than at any other time in human history.

For some people, however, music is no fun at all. About four percent of the population is what scientists call "amusic." People who are amusic 15 are born without the capacity to recognize or reproduce musical notes. As a result, amusic people often cannot tell the difference between two songs. Two totally different songs, such as "Happy Birthday" and "Yesterday," by the 20 Beatles, may sound the same.

Many people can't sing well. However, not being able to make music is very different from not being able to perceive music. Most people who can't sing or play a musical instrument 25 can still hear two musical notes and know which note is higher. However, amusics can only hear the difference between two notes if they are very far apart on the musical scale. As a result, songs sound like noise to an amusic. Many amusics compare the sound of music to pieces of metal hitting each other. "It sounds like you went in the kitchen and threw 30 all the pots and pans on the floor," says one amusic woman.

Life can be hard for amusics. Their inability to enjoy music sets them apart from others. It can be difficult for other people to identify with their condition. In fact, most people cannot begin to grasp what it feels like to be amusic. 35 Just going to a restaurant or shopping mall can be uncomfortable or even painful. That is why many amusics intentionally stay away from places where there is music. However, this can result in withdrawal and social isolation. "I used to hate parties," says Margaret, a seventy-year-old woman who only recently discovered that she was amusic. By studying people like Margaret, scientists are finally learning how to identify this unusual condition. 40

Scientists say that the brains of amusics are different from the brains of people who can appreciate music. The difference is complex, and it doesn't involve defective hearing. Amusics can understand other nonmusical sounds perfectly well. They also have no problems understanding ordinary speech. Scientists compare amusics to people who just can't see certain colors. 45

Many amusics are happy when their condition is finally diagnosed. For years, Margaret felt embarrassed about her problem with music. Now she knows that she is not alone. There is a name for her condition. That makes it easier for her to explain. "When people invite me to a concert, I just say, 'No thanks. I'm amusic,'" says Margaret. "I just wish I had learned to say that when I was 50 seventeen and not seventy."

B. Read "Can't Name That Tune?" again, a little faster this time. Write your start and end times and your total reading time. Then calculate your reading speed (words per minute) and write it in the progress chart on page 246.

Start: _____ End: _____ Total time: _____ (in seconds)

Reading speed: 509 words ÷ _____ (total time in seconds) × 60 = _____ words per minute

110 FLUENCY PRACTICE 2

Ek: 9. Saving the Ugly adlı metin

74 SAVING THE UGLY

- 1 Going out onto rolling seas before dawn to scare away man-eating sharks may not be a dream job, but for Jim Lumb, the work has its reward: he protects swimmers on Sydney's beaches from "the jaws" of the *deep*. Now, he also helps protect sharks from humans. "You see a fin coming out of the water and it's wonderful," says Mr. Lumb, as he moves his 50-foot boat named Sea Rogue along the long nets that keep sharks away from swimming areas.
- 2 Last December, Australia passed a law protecting two endangered shark species, ending the time-honored task of "shark police," who merely killed the feared creatures. Now they must preserve them - even the Great White shark - by releasing, i.e., setting them free if they are entangled in the beach nets. Australian officials say that the number of Great Whites has decreased off the coast, mainly because of fishing. Australia has joined California, Florida, Namibia, and South Africa in protecting sharks. The government has put the Great White and the less-threatening Gray Nurse shark on its list of *endangered* species. It has also told Australia's fishermen that if their nets snag a live Great White or Gray Nurse, they should *release* it - if *they* can do so without being bitten. However, some shark police aren't too pleased with the new rules. Lumb's son, James, who also works on the Sea Rogue, believes that the *prospect* of freeing a Great White is extremely dangerous. "There's just not any way you could *do it*," he insists. Fortunately for Lumb and other workers, they are exempt from penalties if a protected shark is killed in a net. While the Lumbs have yet to save a Great White, they do what they can to release smaller, harmless sharks like the Port Jackson, named after Sydney's harbor. "
- 3 "We just want to prevent sharks from coming to the beaches. If I didn't catch a shark at all, I'd be happy," Jim says. He and his colleagues move their mesh nets, each 164 yards long, between beaches to try to prevent sharks from *establishing* territories. *They* are taken away during the winter, when fewer people visit the beach. Jim estimates he catches about 50 sharks on his beat each season. Most die as they struggle to break *free* from the nets.
- 4 Famous for its surfing and life-saving culture, Sydney became the first place in the world to try to make *its* beaches "shark-proof" following a spate of attacks in the 1920s and 1930s. The mesh nets first appeared around the city's beaches in 1937. Since then, nets have been placed around other beaches. The Australian government estimates that roughly 500 great whites are killed off the coast each year, and only 10,000 *remain* in this part of the world. They are often caught inadvertently by fishermen. These few sharks that are caught by accident bring high prices in Asia, where shark fin soup is a delicacy. Other shark parts are used in health and beauty products. Between 1990 and 1996, Australia recorded 45 shark attacks, resulting in seven deaths. Yet, sympathy for the great white has grown due to concern that the fish may disappear. Australia's Environment Minister, Robert Hill, says people now not only want to preserve the *furries and cuddlies*, or cute and lovely animals such as the panda, but also species viewed as *threatening*.

A. What do the following refer to?

1. they (para. 2) : _____
2. do it (para. 2) : _____
3. They (para. 3) : _____
4. its (para. 4) : the beaches of _____

B. Find words in the text that mean the following. Write only ONE word on each line, and do not change the form of the word.

1. caught (para. 2) (v.) : _____
2. make a great effort (para. 3) (v.) : _____
3. almost (para. 4) (adv.) : _____
4. accidentally (para. 4) (adv.) : _____

C. Mark the following statements True (T) or False (F).

- | | | | |
|---|---|----|--|
| T | F | 1. | Australia is the first country to try to protect the sharks. |
| T | F | 2. | Some of Jim's colleagues aren't happy about the decision of the Australian government to release certain sharks. |
| T | F | 3. | Shark police will be punished if a protected shark die because of the net |
| T | F | 4. | Sharks are not only used in health and beauty products. |
| T | F | 5. | As a result of the shark attacks between 1990 and 1996 many people stopped feeling sympathy for the White shark. |

D. Answer the following questions.

1. What does Jim Lumb do?

2. What sharks are endangered species in Australia?

3. How does Sydney try to make its beaches shark-proof?

VOCABULARY PRACTICE:

- A. Use a dictionary to find the different forms of the following words and then use the most suitable form to complete the sentences given.

Verb	Noun	Adjective	Adverb
		<i>deep</i>	
	-----	<i>endangered</i>	-----
<i>release</i>		-----	-----
-----	<i>prospect</i>		-----
<i>establish</i>			-----
		<i>free</i>	
<i>remain</i>			-----
		<i>threatening</i>	-----

- During an earthquake, energy is _____ when rocks under stress slide past one another along a fault, or fracture in the Earth's crust.
- It is widely known that financial crises _____ poverty and income inequality.
- Recently the _____ of 2,000 soldiers have been discovered in a mass grave in Vilnius, the Lithuanian capital. They are believed to be the soldiers from Napoleon's army, killed by cold, hunger and disease during the French emperor's disastrous invasion of Russia in the winter of 1812.
- _____ of speech is often regarded as a basic right in modern liberal democracies.
- The government intensified its efforts to secure the _____ of the politician taken as hostage in Iraq.
- The new government has said the only way to curb unemployment is to _____ new areas of employment.
- With the advance of the Human Genome Project, the time is approaching when _____ parents will be able to choose their favorite embryo from a range of alternative ones.

8. Due to the _____ of a war in Iran, the price of gold in Turkey soared.
9. Surviving tough times can _____ the relationship of a couple.
10. During the financial crisis last year, even the _____ firms were faced with bankruptcy.
11. The robbers _____ to kill the bank manager unless their demands were met.
12. The history of women in Western and other societies, particularly in the nineteenth and twentieth centuries, included a struggle to break _____ of traditional roles.
13. Many people perceive a lack of media diversity as a _____ to democracy.
14. At most schools in Turkey, children are not encouraged to express their ideas _____.
15. The dumping of toxic wastes at sea directly _____ not only marine life but also human lives.
16. Even if the Supreme court closed the case against the former minister, the public would think the most important questions have _____ unanswered.
17. Over a quarter of the world's languages are spoken by fewer than 1,000 people, and soon there may be nobody who knows them. These small (a) _____ languages are usually restricted to small geographic areas. In many cases, the few (b) _____ native speakers of these languages are mostly older.
18. Academics and employers are _____ concerned that students are not sufficiently prepared for business life.
19. Many people think the _____ of a juvenile crime advisory committee might be effective in dealing with young criminals.
20. Environmentalists believe that the _____ of global warming will eventually force many nations to slow down their energy consumption.
21. Doctors warn that severe asthma can be life-_____ and requires professional medical help.

Ek: 10. Running around the World adlı metin

READ

Read "Running around the World." Check your answers from Exercise C.

Running around the World

1 If a cheetah¹, a wolf, and a well-trained human all entered a marathon, who would win? The cheetah would definitely take an early lead. The wolf would probably pass the cheetah after a few miles. But at the end of the 26 miles, the human would be the first to cross the finish line. Humans have only two legs but an incredible **capacity** for running. Our powerful **lungs** give us the stamina² needed to run great distances. 10 And because we can **sweat**, we can control our body temperature while we run. Why are we so good at running? Running was necessary for early human survival. Of course, we don't often need to run for survival these days. All the same, running continues to **play an important role** in human cultures all over the world. 15 Marathon running is perhaps the best-known example of human running culture. That is because it is big business. Millions of people worldwide watch as **elite** runners compete for millions of dollars on television. And, of course, businesses promote products such as athletic shoes during the competition. 20 How does someone become an elite marathoner? The legendary runners of Kenya seem to have found the answer. It is a small farming town in Kenya's western highlands. It is also home to seven of the world's top ten marathon winners. Most of them are members of the Kalerijini tribe. The Kalerijini 25

3 tend to have ideal bodies for running. Their slim bodies, long legs, and short waists³ concentrate power where a runner needs it most—the legs. And because Iten is 8,000 feet above sea level, the Kalerijini develop an **enormous** lung capacity. They need it to get oxygen out of the thin air. This **gives** the Kalerijini an important **edge** when they compete in races at lower altitudes⁴. 35 40 Thousands of miles away from Iten, in the mountains in western Mexico, live the Tarahumara. They call themselves the running people. The Tarahumara do not have much contact with the outside world. However, their amazing capacity for long-distance running has caught the attention of researchers. Unlike elite marathon runners, the Tarahumara do not compete for prize money. Instead, they run when playing traditional games and when competing in two- to three-day-long races over mountains. There is no million-dollar prize waiting for them. For the Tarahumara, running seems to be its own **reward**. 45 50 Some monks⁵ high in the mountains near Kyoto, Japan, run for a different reason. They run to reach enlightenment⁶. The 1,000-day challenge of the monks of Hiei involves **intense** periods of running, as well as a period of extreme physical deprivation⁷. The challenge takes seven years to complete. Only forty-six 55 60

- 1 **cheetah**: a member of the cat family that can run fast
2 **stamina**: physical or mental strength that lets you do something for a long time
3 **waist**: the part in the middle of your body just above the hips
4 **altitude**: the height of a place above the surface of the ocean
5 **monks**: a man who is a member of a group of religious men who live together
6 **enlightenment**: the state in the Buddhist and Hindu religions of not having any more human desires
7 **deprivation**: a lack of something you need or want

men have finished it since 1985, and only six men have attempted the race since World War II. Undeniably, the motivation to succeed is high: Any monk who fails must take his own life⁸. 65 A monk begins the challenge by running about 25 miles (40 kilometers) every day for 100 days. The distance is similar to that of a marathon. The monk completes three of these 100-day cycles. There are periods of rest between the cycles. Next, the monk must run about 25 miles a day for 200 days without a single day of rest. Then comes a different type of challenge. For nine days, the monk cannot eat, drink, or sleep. At the end of the nine days, he is often near death. 70 75 If the monk survives, he will go on to complete the final year of the challenge. There are two 100-day cycles in the final year. During each cycle, the monk runs about 57 miles (84 kilometers) every day. He must complete 80

the run within eighteen hours. Then he must repeat it again the next day. That means that in each 100-day cycle, he is running two marathons a day. 85 The few monks who have completed the rigorous 1,000-day challenge say that they now see the world in a new way. They report that they experience things more intensely. They notice a **dramatic** improvement in all of their senses; they can see, hear, taste, and smell much better than before. They also say that they have a much greater **appreciation** for life. 90 It is undeniable that the running cultures of the Kalerijini, the Tarahumara, and the monks of Hiei are very different. However, they all remind us that running has always played a significant role in human life and culture. The tradition continues today as people all over the world continue to run for money, sport, exercise, enlightenment, or just plain fun. 95 100

8 take (his) own life: to kill oneself

Vocabulary Check

A. Complete the sentences with the words from the list. Be careful. There are two extra answers. The boldfaced words are the target words.

advantage	easy	fail	respect	succeed
difficult	exactly	remember	significant	

- If you have an **appreciation** for something, you _____ it.
- The training for that event is **rigorous**. It is not _____.
- If you have an **intense** experience, you will probably _____ it.
- If you _____, you will get a **reward**.
- If something **gives** you an **edge**, you have a(n) _____.
- To complete three **cycles**, you will need to repeat the same process three times.
- If there is a **dramatic** change in something, the change is very _____.

Ek: 11. *Healthy Eating for Diabetics* adlı metin

60 HEALTHY EATING FOR DIABETICS

(1) e.g. E

Most of the functions of the human body are controlled by hormones. Insulin, a hormone produced by the pancreas, controls the sugar in the blood which is used by the body to generate energy. The insufficient production of insulin leads to a common disorder called diabetes.

(2) _____

Having diabetes does not mean giving up all your favourite foods and eating differently from family and friends. However, a sugar-free diet still remains the cornerstone of the treatment of diabetes. Nowadays, doctors recommend that people with diabetes should continue their lives as usual, but should follow a well-balanced and healthy diet.

(3) _____

The British Diabetic Association (BDA) has published guidelines to assist people who need to follow a special diet. The BDA recommends controlling bodyweight and reducing fat consumption. If there is a need to lose weight, realistic short-term targets are most helpful. Aiming for a slow but steady weight loss of one kilogram per week is ideal until the desired weight is achieved. Including more exercise in your daily routine and checking your weight once a week are also recommended.

(4) _____

It is also advisable to avoid cooking meals using large amounts of fat — choose lean meat or low-fat items instead. Removing the skin from chicken and using fat-free milk are also good ways of reducing fat in the diet. Moreover, cutting down on the amount of butter and cheese by using the low-fat versions is recommended. Biscuits and cakes are also high in fat content.

(5) _____

Eating plenty of fruit and vegetables is highly recommended. Beans and lentils contain a considerable amount of a certain type of fibre which helps to bring down blood sugar levels after meals. Choosing brown bread and flour instead of white, and high-fibre breakfast cereals is also appropriate.

(6) _____

Foods like sweets, chocolate, cakes and biscuits should not be eaten as they usually contain high amounts of sugar and fat. In addition, less sugar must be used in cooking and “diet” drinks are preferable. Using an artificial sweetener instead of sugar also helps a great deal. It is also important to be careful with the sugar content of packaged food items by reading the labels and preferably deciding on a “diet” alternative.

A. Read the text and choose a suitable title for each paragraph. Be careful, there are MORE titles than you need.

- A) BE CAREFUL WITH FOODS WITH A LOT OF SUGAR
- B) THE IMPORTANCE OF WEIGHT CONTROL AND REGULAR EXERCISE
- C) THE CONSEQUENCES OF DIABETES
- D) AVOID HIGH-FAT FOODS
- E) THE CAUSE OF DIABETES
- F) EDUCATION AT THE BDA
- G) ENJOY A NORMAL LIFE AS A DIABETIC
- H) FOODS TO DECREASE BLOOD SUGAR

B. Find words in the text that mean the following. Write only ONE word on each line, and do not change the form of the word.

- 1. help (para. 3) (v.) : _____
- 2. regular (para. 3) (adj.) : _____

C. Fill in each gap using the information in the text.

- * Although people who have diabetes are not expected to stop eating their favourite meals altogether, they need to follow a diet which is (1) _____ as this is still the basis of treatment of diabetes.
- * The British Diabetic Association advises that people following a special diet should (2a) _____ and (2b) _____.
- * It is a good idea for diabetics to eat (3) _____ since the type of fibre they contain can decrease (4) _____.

Ek: 12. *Hallucinogens* adlı metin ve açıklama etkinliği

HALLUCINOGENS

While many drugs speed up or depress the central nervous system, there is a class of drugs that distorts how we feel, hear, see, smell, taste and think. Called hallucinogens because users often hallucinate, or experience non-existent sensations, these drugs are also known as mind-bending drugs. Some hallucinogens come from natural sources, examples of which are mescaline, psilocybin, DMT and marijuana. Others are made in laboratories. Of all drugs, synthetic and natural, the most powerful is LSD, or lysergic acid diethylamide. Twenty micrograms, an almost infinitesimal amount, is sufficient to produce a hallucinogenic effect. The most pronounced psychological effects induced by hallucinogens are a heightened awareness of colours and patterns together with a slowed perception of time and a distorted body image. Sensations may seem to "cross over", giving the user a sense of "hearing" colours and "seeing" sounds. Users may also slip into a dreamlike state, indifferent to the world around them and forgetful of time and place to such an extent that they may believe it possible to step out of a window or stand in front of a speeding car without harm. Users may feel several different emotions at once or swing wildly from one emotion to another. It is impossible to predict what kind of experience a hallucinogen may produce. Frightening or even panic-producing psychological reactions to LSD and similar drugs are common. Sometimes, taking a hallucinogen leaves the user with serious mental or emotional problems, though it is unclear whether the drug simply unmasks a previously undetected disorder or actually produces it.

EXERCISE 1: Find words or phrases in the passage which mean the same as:

COLUMN A

COLUMN A

- a) change from reality
- b) imagine one is seeing or hearing something when no such thing is present
- c) not present in a particular place
- d) a feeling in one's body resulting from something that happens or is done to it
- e) extremely small
- f) obvious; noticeable
- g) bring something about; cause
- h) more intense
- i) being aware of things through our senses, especially the sense of sight
- j) mental picture
- k) move smoothly and easily in a particular direction
- l) having no interest in something; not caring about something
- m) change suddenly from one position, opinion or mood to another
- n) reveal the true character; expose
- o) not discovered or recognized that something is present
- p) disturbance of the normal working of the body

COLUMN B

[illegible]

EXERCISE 2: Choose the correct answer according to the passage.

1. One possible physical danger of taking the type of drugs described in the passage is that the user may
 - A) become deaf
 - B) think that he or she can smell colours
 - C) feel absolutely no sense of danger
 - D) have mild nightmares
 - E) lose his or her eyesight

2. The effect which is not listed among those resulting from taking hallucinogens is
 - A) an unreal concept of the shape of the body
 - B) a more intense consciousness of colours
 - C) a distorted concept of time
 - D) a slowing down of the central nervous system
 - E) the experiencing of sensations which are not actually existent

3. The passage tells us that it is not clear if
 - A) it is possible to accurately predict what kind of experience a hallucinogen may produce
 - B) small amounts of LSD can produce hallucinations
 - C) different colours actually do have different smells
 - D) lysergic acid diethylamide is a hallucinogen or not
 - E) hallucinogens cause serious mental problems or simply reveal them

EXERCISE 3: Complete the sentences by selecting words from Column B in EXERCISE 1.

1. Although primary education has improved in Mexico, secondary schools are still in some rural areas. This lack of schools means that children from these areas have no hope of entering university.
2. I enjoyed the hall of mirrors best at the fun fair. Each mirror, my figure. In one I looked about seven feet tall and in another I looked really fat.
3. The collapse of the economy in Indonesia led to tensions between ethnic and religious groups, and this increased intolerance led to civil unrest.
4. They lived in luxury in a big house on the hill and seemed completely to the poverty around them. Although they had more than enough, they never gave the villagers anything.
5. The wartime bomb lay in the woods for over half a century.

EXERCISE 4: Paraphrase the sentences given in Exercise 3 by using the keywords.

1. Whereas – develop - limited to urban areas. Nonexistence – regions - any hope.

2. What I mostly like – in the amusement park. Every – was changed. Quite short – overfat.

3. Breakdown – cause to – intense. Then – elevated – public – uneasiness.

4. Luxurious – huge residence - not care about – poor people. Even though - extra – needy neighbors.

5. There was - from wartime – stay – forest. Nobody – recognize – more than.

40

FOOD FOR THE STARVING

The number of people who die as a result of starvation is increasing every day; People don't always die just because they don't eat; they die because they are so weakened from lack of food that they get ill very easily. Very few people die of measles in Great Britain. Measles is
5 just a childhood disease that most of us experience and shake off in a week or two. For those whose bodies are weakened by starvation, however, measles is a killer. And so are hundreds of other diseases. Last year about 30,000,000 people died of such minor diseases. That's
10 the equivalent of the majority of the population of Great Britain. There can be no doubt that if those people had gotten proper food, many of them would still be alive today.

Firms in this country are currently spending millions of pounds manufacturing meat. Not meat from cows but completely synthetic, artificial meat. They are making it out of a certain kind of fungus and
15 from other vegetable matter. By adding flavour and other constituents, this 'meat' is said to be indistinguishable from the meat taken from animals. It has the same protein and other beneficial elements that a pound of steak or chicken contains and we are assured that within a few years we will be eating it as readily as we now eat lamb or beef.

20 A large number of us will be extremely hesitant about this synthetic foodstuff and therefore, the firms involved will have to spend many more millions on persuading us, through advertising, that we really need the new food. So, by the time the first vegetable sausage sizzles in our frying pans, millions of pounds will have been spent on the
25 research, manufacture and selling of the new product.

If it is true that such meat can be produced, if it is true that it really is as good as the real thing, and if it is going to be cheap, these products should not be directed at those who already have enough food but at those who have none. Let the major firms forget about
30 spending millions trying to persuade us to eat it and use their marvellous new invention to feed the vast mass of the world's population who have never even seen meat. Half a loaf of bread is better than none: synthetic meat is better than an occasional handful of rice.

35 Every year the major agricultural countries of the world produce too much of certain products - the quantity is beyond what is needed or consumed. Milk, vegetables and the like go off quickly as they cannot be efficiently stored. Modern food technology has presented us with the ability to freeze and to dehydrate (or freeze-dry) food. Could we not be sensible and make use of this surplus of products by

- 40 processing them to give them longer life and flying them out to where they are needed?

Those countries which sometimes have too much should make their surplus available in some form to those which have too little. Don't tell me that it would cost too much money. If a tenth of what is spent

- 45 on advertising, packaging, and distributing food is creamed off and spent on processing it for the starving, we would save a great many lives.

A. Mark the best choice.

1. To shake off (line 5) means _____.
a) to recover from b) to die of c) to have d) to protect against
2. Line 14, 'fungus' is probably a kind of _____.
a) meat b) vegetable c) synthetic fiber d) fruit
3. Line 27, 'the real thing' probably refers to _____.
a) synthetic meat b) artificial food
c) natural meat d) manufactured products
4. Lines 32-33, 'Half a loaf of bread is better, than none' probably means _____.
a) it is better to give the starving people real meat rather than synthetic meat
b) it is better to give the starving people synthetic food rather than no food at all
c) half a loaf of bread is better than a handful of rice
d) half a loaf of bread is better than half a pound of synthetic meat
5. Line 43, 'those' refers to _____.
a) countries b) surplus products c) poor people d) many lives
6. Which statement summarises the first paragraph?
a) Very few people die of measles in the world today.
b) 30 million people died of measles last year.
c) More people would survive minor diseases with proper food.
d) A few children in Great Britain die of measles because of poor food.
7. The producers of synthetic meat will _____.
a) supply those who are starving with the surplus of products
b) have to spend millions on advertising
c) find it difficult to sell it to those who have never seen meat
d) be hesitant about eating it

Ek: 14. Ocean Exploration adlı metin

73 OCEAN EXPLORATION

- 1 Although there has always been great interest in the mysteries of the oceans, it has only been in recent decades that modern technology has **enabled** scientists to start exploring the ocean floor. As recently as the 1960s, scientists made developments in sounding and recording what happened under the sea. However, they had to **rely** on irregular reports from ships that were on the surface of the water. The data that were collected were unreliable, so new methods of reaching the ocean floor had to be **developed**.
- 2 Many nations took part in efforts to develop new ways of discovering the secrets of the oceans. They were interested in **exploring** areas containing rich mineral deposits, as well as documenting the wide variety of life forms found in the depths. They were also interested in **investigating** the earth's structure. The first step was to make maps of the ocean floor, which enabled scientists to guide submarines and **prevent them** from having accidents, as the seabed is covered with mountain ranges, plains and valleys, which can be dangerous for submarine vehicles. Detailed knowledge of the floor of the seas and oceans was also needed to better understand the **constant** movements of the earth's surface, such as the creation of new mountain ranges as a result of the eruption of volcanoes. In fact, such an eruption was witnessed by the crew of the *Alvin*, a unique type of submarine.
- 3 In April 1991, after a one-and-a-half-hour descent to the bed of the Pacific Ocean, the crew of the *Alvin* did not see the sea life they expected. Instead, they saw a scene of **disaster**. The temperature outside the *Alvin* began to increase, and the crew realised they had arrived right after a volcanic eruption. Although they saw no movement of lava, they knew they had a unique chance to learn something. They had come to this particular spot because cameras had spotted an area that was rising rapidly. There had also been an increase in active hot springs. Scientists found out that there had just been a volcanic eruption. Fresh lava, which was discovered to be less than two weeks old, lay on the seabed. There was a huge hole in the seabed and nothing was left alive. The scientists dropped a marker so that they could find the spot easily on return visits. There would be a chance to record the chemical and geological changes and the renewal of plant and animal life.
- 4 **Since then**, scientists have been there twice. They went there first in March 1992 and then in December 2003. In 1992, they saw that the seabed had changed rapidly since the explosion. For example, tube worms had reached a giant size: they had grown to a length of about two meters. Scientists also found out about mineral chimneys that allow fluid and steam to escape from the lava. In fact, this was the first time scientists were able to see the growth of these chimneys from birth. They also witnessed the development of an underwater 'plumbing' system. They took samples from the chimneys for analysis and measured the temperature of

the seawater by putting thermometers into the chimneys. The *Alvin* happened to be in the right place at the right time. Thus, exciting discoveries have been made to help us understand the mysteries of the ocean depths.

A. What do the following refer to?

1. 'them' (para. 2) : _____
2. 'Since then' (para. 4) : Since _____

B. Find the word in the text that means the following. Write only ONE word on the line, and do not change the form of the word.

1. huge (para. 4) : _____

C. Mark the following statements True (T) or False (F).

T F 1. In April 1991, the crew of the *Alvin* descended to the bed of the Pacific to observe the changes in sea life after the volcanic eruption.

T F 2. Before 1992, scientists had never been able to see the growth of mineral chimneys from birth.

D. Answer the following questions.

1. Give two reasons why many countries wanted to learn more about the oceans.
 - a) _____
 - b) _____
2. Why can the ocean floor be dangerous for submarine vehicles?

3. What did the scientists on the *Alvin* hope to investigate on their return visits?

4. How did scientists investigate the mineral chimneys?

VOCABULARY PRACTICE:

- A. Use your dictionary to find the meaning and the other forms of the following words, which are bolded in the text.

Word	Meaning	Other form(s) if any
enable (v.)		
rely (v.)		
develop (v.)		
explore (v.)		
investigate (v.)		
prevent (v)		
constant (adj.)		
disaster (n)		

- B. Fill in the blanks with a suitable word from exercise A.

Biodiversity is often defined as the variety of all forms life, from genes to species, through to the broad scale of ecosystems. This combination (1)_____ the ecosystem to possess the ability to prevent a variety of (2)_____ such as fire, disease, or major climate changes and recover from them. Therefore, it is vital that people preserve biodiversity and do their best to (3)_____ the extinction of animal and plant species. Nevertheless, throughout history, humankind has caused (4)_____ destruction to nature, which resulted in the loss of biodiversity. Many governments that are aware of the importance of biodiversity have tried to (5)_____ effective strategies to manage and protect environmental resources and they have allocated more money to do a more detailed (6)_____ of diversity.

Why is loss of biodiversity such a big deal? Well, the loss of diversity reduces the quality of life for all people and may, in fact, be a survival issue for communities who (7)_____ directly on productive natural lands to meet their daily needs.

How can public awareness be aroused about such an important issue? Many people think that the responsibility falls on environmental activists, who might be of help by launching educational campaigns that (8)_____ the impact of diversity on people's lives.

Ek: 15. Text 2 adlı metin

MATCH THE WORDS OR PHRASES WITH THEIR CORRECT DEFINITIONS

- | | |
|----------------|---|
| (1) Cough | (a) : when you sneeze, air suddenly comes out of your nose and mouth in a noisy and uncontrollable way; this action |
| (2) Germ | (b) : if you cough, air suddenly comes out of your throat with a short loud sound, for example because you are ill; the act of doing so |
| (3) Rub | (c) : to move your hand, a cloth etc. quickly backwards and forwards over a surface; the act of moving so |
| (4) Sneeze | (d) : to wash something in clean water in order to remove soap or dirt from it; the act of washing in this way |
| (5) Throw away | (e) : a very small living thing that can make you ill |
| (6) Rinse | (f) : to get rid of something that you do not want or need |

Text 2

Medical experts say the most effective way to prevent the spread of disease is for people to wash their hands with soap and water.

The World Bank, the United Nations, and the London School of Hygiene and Tropical Medicine carried out a study to urge hand- washing around the world. They say that programs to increase hand- washing with soap could be among the most effective ways to reduce infectious disease. They say that one-million lives could be saved each year if people washed their hands with soap often.

Doctors say many diseases can be prevented from spreading by hand-washing. These include pinworms, influenza, the common cold, hepatitis A, meningitis and infectious diarrhea.

Hand-washing destroys germs from other people, animals or objects a person has touched. When people get bacteria on their hands, they can infect themselves by touching their eyes, nose or mouth. Then these people can infect other people.

The experts say the easiest way to catch a cold is to touch your nose or eyes after someone nearby has sneezed or coughed. Another way to become sick is to eat food prepared by someone whose hands were not clean.

The experts say that hand-washing is especially important before and after preparing food, before eating and after using the toilet. People should wash their hands after handling animals or animal waste, and after cleaning a baby. The experts say it is also a good idea to wash your hands after handling money and after sneezing or coughing. And it is important to wash your hands often when someone in your home is sick.

The experts say the most effective way to wash your hands is to rub them together after using soap and warm water. They say you do not have to use special anti-bacterial soap. Be sure to rub all areas of the hands for about ten to fifteen seconds. The soap and the rubbing action remove germs. Rinse the hands with water and dry them.

Experts say that people using public bathrooms should dry their hands with a paper towel and use the towel to turn off the water. They also advise using the paper towel to open the bathroom door before throwing the towel away.

- 6- Washing hands is so effective in preventing the spread of disease that

 A- one-million lives could save each year if people washed their hands with soap often.
 B- you may not become ill all your life.
 C- you can meet some people addicted to washing their hands.
 D- most common diseases are infected through hands.
 E- doctors would be right if they prescribe their patients to wash their hands once an hour.
- 7- What we can get rid of easily by washing our hands

 A- can't be destroyed quickly.
 B- should be arranged according to a program prepared by experts.
 C- comes from touching.
 D- is less important for medical experts.
 E- can't cause an illness itself.
- 8- As a main idea, we can say that

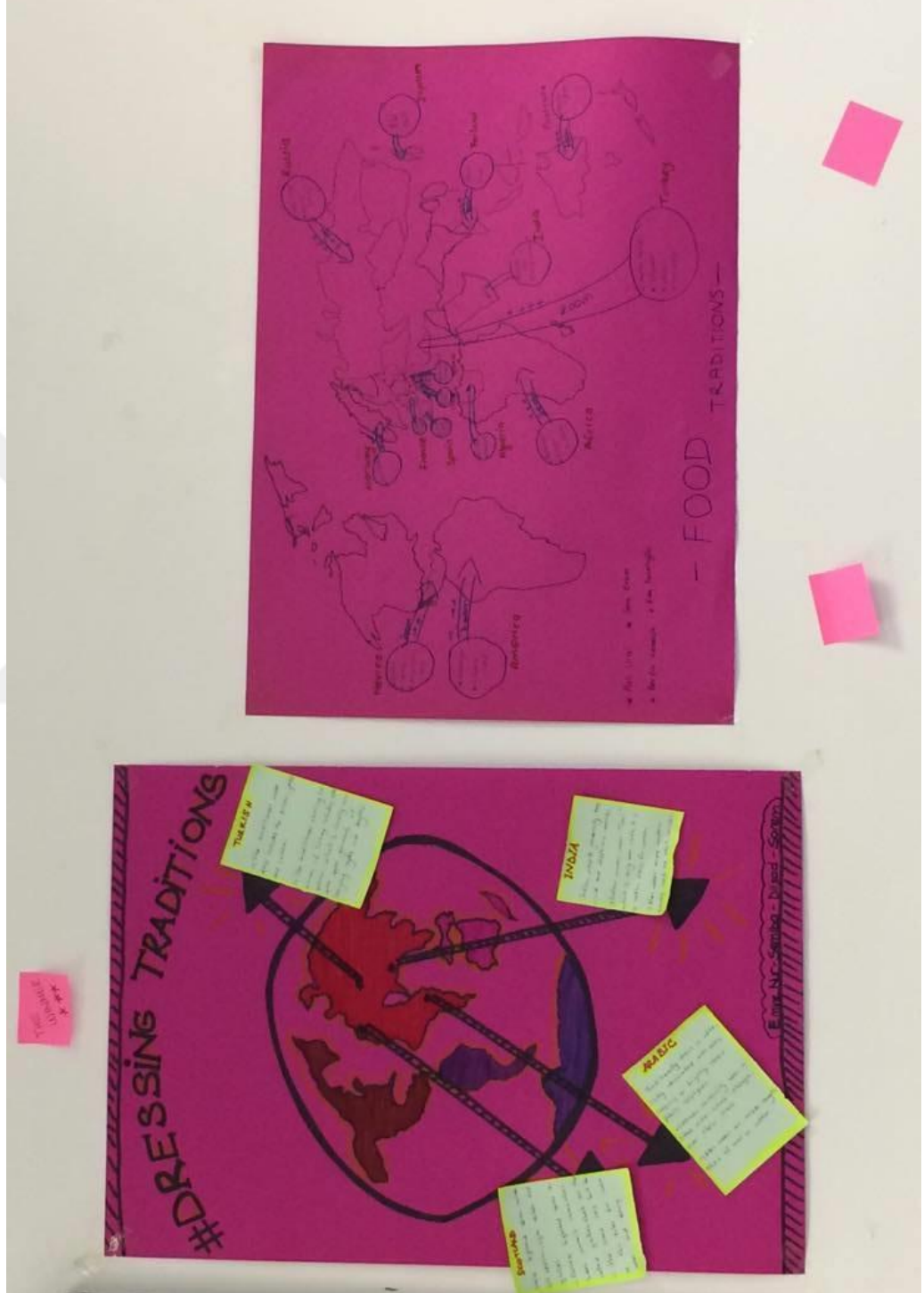
 A- diseases are infected through hands.
 B- how to destroy germs aren't familiar with people.
 C- it's very important how effectively you wash your hands.
 D- the most successful method for struggle against diseases is to wash your hands with soap and water.
 E- using the paper towel is advised by experts.
- 9- You don't need to use different soap designed for a particular purpose

 A- because it's a fact that anti-bacterial materials in water are strong enough to destroy germs.
 B- as long as you don't touch infected things.
 C- germs can be active in even soapsuds.
 D- if you rub all areas of your hands for about 10-15 seconds.
 E- as ordinary soap is sufficient.
- 10- In the passage, the meaning of "rinse" can be

 A- to remove something by using soap.
 B- to make a liquid weaker by adding water.
 C- to make something clean with medicated things.
 D- to mix with a liquid and become part of it.
 E- to wash something with clean water only.

Ek: 16. Öğrencilerin Hazırladıkları Posterlerden Örnekler

Örnek 1



Örnek 2

FUNERAL TRADITIONS

→ READ AHEAD TO KNOW ABOUT THESE SHOCKING DEATH RITUALS and TRADITIONS FROM AROUND THE GLOBE

→ **FAMADITHANA**
 Famadithana is a funeral tradition of the Malagasy people in Madagascar. These people dig out the remains of their dead one's body as regular intervals and wrap them in fresh clothes. They bury them again after carrying them around the villages.

→ **TREE-BOUND**
 This tradition simply involves tying the dead to the ancient trees found among the village of the deceased. This ritual is probably to be practiced by people who are afraid and do not follow any certain set of traditions and culture. The reason for their death was not drugs in the hands of the people and death is a way of warning others that they not pay for the death and the life thereafter.

→ **HANGING OF COFFINS**
 The ancient tradition practiced by the old Chinese dynasties involved the hanging of coffins on high rock walls. They believe that coffins need to be close to the sky so that their souls can be closer to heaven. Hanging of coffins means that the soul escapes of their souls in the night. Inhabitant's partners and their friends and family are free to come around the wall and watch.



Lund Aydin
 Gail Singh
 Devan Paul
 Raji Dames
 Eren Digen

Örnek 3

THE MUSLIM WORLD

At a certain time people go to Mecca and Medina. They worship together in there. Many Muslims witness specific rituals. Their acts give for poor people. Love Among people pushed financial equality. Some Muslims don't eat and drink thought the day. The son of this rich man empathize with poor people.



CHRISTIAN

✠ Bell for people come to church.
 ✠ New Year Day (1st January)
 ✠ Birthday (celebrate for us)

YUSUF TOPRAK
ÖMER FARUK ARSEVEN
AHMET LATIF POLAT
SAİT TUĞAN
JAHINOĞLU

JENNIFER

✠ I love my country
 ✠ I love my family
 ✠ I love my friends
 ✠ I love my teachers
 ✠ I love my school
 ✠ I love my life

ÖZET

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde bilişsel stratejilerin kullanımında farkındalık geliştirmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. İngilizce hazırlık programında öğrenimlerini sürdürmekte olan toplam 77 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, deney gruplarına 11 hafta süreyle bilişsel strateji eğitimi uygulanmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (ÖSKD) benimsenmiştir. Seçkisiz atama ile belirlenmiş 2 deney ve 2 kontrol grubuna öntest ve sontest uygulanmış, uygulama sürecinin bitiminde ise ortalamalar arası farklar test edilmiştir. Bilişsel stratejilere yönelik farkındalık kazandırma amaçlı eğitimin uygulandığı İngilizce sınıflarının öntest sontest karşılaştırması ile kontrol gruplarının öntest sontest karşılaştırması arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel stratejilerin kazandırılması eğitimine yönelik görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır.

Tezden elde edilen sonuçlara göre, bilişsel stratejiler temelli eğitimin sonrasında, öğrencilerin okuma becerisindeki erişileri açısından öntest ve sontest puanları arasında ve deney grubuyla kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Tez için oluşturulan bilişsel strateji izlencesinin, katılımcılarda olumlu etki yarattığı ve bu uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Anahtar sözcükler: yabancı dilde okuduğunu anlama, okuma stratejileri, dil öğrenme stratejileri, dolaysız stratejiler, bilişsel stratejiler.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the effect of awareness raising about using cognitive strategies in foreign language teaching in students' development of reading comprehension skills. To this end, the training about cognitive strategies was conducted for 11 weeks with 77 students studying in English preparatory school program.

The randomized pre-test and post-test control group design was designed for this research. A pre-test and a post-test were used for 2 experimental and 2 control groups with random sampling, and then after the training the statistical differences were tested based on the test scores of the experimental and control groups. This thesis aims to investigate if there is a significant difference between the achievement scores of experimental and control groups. The experimental group was exposed to a training which is based on awareness raising about using cognitive strategies. Moreover, it aims to determine the views of participants on a training about cognitive strategies.

The results show that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in terms of their achievement in reading skill, and the post-test scores of the both experimental group and control group in favor of the experimental group after the training about cognitive strategies in both experiments.

Also, this study has found that the training about cognitive strategies had a positive impact on the participants and overall, their opinion was positive about the experiment.